

Danieli Cássia dos Santos
Wilma dos Santos Coqueiro
Adriana Delmira Mendes Polato

DIREITOS HUMANOS E LITERATURA NEGROFEMININA:

DIÁLOGOS COM CONTOS DE CONCEIÇÃO
EVARISTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA



Danieli Cássia dos Santos
Wilma dos Santos Coqueiro
Adriana Delmira Mendes Polato

DIREITOS HUMANOS E LITERATURA NEGROFEMININA:

DIÁLOGOS COM CONTOS DE CONCEIÇÃO
EVARISTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA





**DANIELI CÁSSIA DOS SANTOS
WILMA DOS SANTOS COQUEIRO
ADRIANA DELMIRA MENDES POLATO**

**DIREITOS HUMANOS E
LITERATURA NEGROFEMININA:
DIÁLOGOS COM CONTOS DE CONCEIÇÃO
EVARISTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**



Reitora Salete Machado Sirino
Vice-Reitor Carlos Alexandre Molena Fernandes
Chefe de Gabinete Ivone Ceccato



Editora da Universidade Estadual do Paraná

Diretor Luis Fernando Severo
Assistente Editorial Felipe Carneiro Silva
Assistente Editorial Terezinha Eckelberg

Conselho Editorial

Áurea Andrade Viana de Andrade
Camila Matos
Carla Andreia Lorscheider
Cristiane do Rocio Wosniak
Franciele Mara Lucca Zanardo Bohm
Marcio Telles da Silveira
Maria Ivete Basniak
Matheus Amarante do Nascimento
Mauro Alejandro Baptista Y Vedia
Sarubbo
Sérgio Carrazedo Dantas
Tatiana Colasante
Tony Willian Boita

© 2026 Universidade Estadual do Paraná
Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra
sem autorização expressa da editora.



C R E A T I V E

Projeto Gráfico

Cleverson de Lima

Revisão ortográfica:

Cleverson de Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Santos, Danieli Cássia dos
Direitos humanos e literatura negrofeminina:
diálogos com contos de Conceição Evaristo na
educação básica / Danieli Cássia dos Santos, Wilma
dos Santos Coqueiro, Adriana Delmira Mendes Polato.
-- 1. ed. -- Campo Mourão, PR : Oxy Creative ;
Campo Mourão : Edunespar, 2026.

Bibliografia.
ISBN 978-65-976689-3-9

1. Antirracismo 2. Direitos humanos 3. Educação
básica - Brasil 4. Escritoras negras - Brasil
5. Evaristo, Conceição, 1946- 6. Literatura
brasileira - Escritoras - Brasil 7. Professores -
Brasil - Formação profissional 8. Relações
étnico-raciais I. Coqueiro, Wilma dos Santos. II.
Polato, Adriana Delmira Mendes. III. Título.

26-377980.0

CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Antirracismo : Educação participativa 379.26

Henrique Ribeiro Soares - Bibliotecário - CRB-8/9314

Unespar - Universidade Estadual do Paraná
Avenida Gabriel Esperidião, s/n
Paranavai-PR - CEP: 87.703-000 - Brasil

Edunespar - Editora da Universidade Estadual do Paraná
Rua Saldanha Marinho, 131, 1º andar
Curitiba-PR - CEP 80.410-150 - Brasil







A literatura dialoga com várias áreas do conhecimento. E mais do que isso, tem a capacidade de convocar as pessoas, de falar na sensibilidade das pessoas. Eu gosto muito de dizer isso: ninguém chora diante de um dicionário e as palavras estão lá, arrumadas bonitinhas. Mas elas só ganham sentidos, elas só te tocam se você transformar em uma vivência possível, que você já observou, até em uma ficção.

(EVARISTO, 2021, n.p.)



Sumário

PREFÁCIO.....	14
APRESENTAÇÃO.....	20
1 INTRODUÇÃO.....	26
2 TEORIZAÇÕES PARA REFLETIR ACERCA DE UMA EDUCAÇÃO BASEADA NOS DIREITOS HUMANOS E PRÁTICAS ANTIRRACISTAS	44
2.1 Educação e Direitos Humanos: conexões entre o pensamento de Paulo Freire e Antonio Candido.....	46
2.2 Por uma educação antirracista: os estudos de bell hooks e Djamila Ribeiro.....	61
2.3. O ensino de Literatura por uma perspectiva interdisciplinar.....	77
2.3.1 A estética da recepção e o ensino de Literatura.....	83
2.3.2 Relações dialógicas e pressupostos interdisciplinares no ensino de Literatura.....	99
3 A FICÇÃO NEGROFEMININA DO SÉCULO XXI: PERCURSOS E CONQUISTAS.....	116
3.1 Em busca de um feminismo interseccional: demandas e propostas do feminismo negro brasileiro.....	118
3.2 Em busca de visibilidade: Itinerários da literatura negrofeminina brasileira.....	136
3.3 A recepção da literatura negrofeminina nas escolas.....	148
3.4 Uma trajetória de exceção: Conceição Evaristo na história da literatura negrofeminina.....	159
4 PROPOSTA DE TRABALHO COM CONTOS DE CONCEIÇÃO EVARISTO POR MEIO DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E ESTABELECIMENTO DE RELAÇÕES DIALÓGICAS.....	172
4.1 Descrição geral da apresentação dos contos aos(as) estudantes.....	175
4.2 Unidade I - Infâncias negras perdidas: uma bala que nunca erra o alvo, como em "Zaita esqueceu os brinquedos".....	179
4.3 Unidade II - Racismo: uma faca-laser que corta até a vida.....	204
4.4 Unidade III - Maternidade negra: uma construção identitária de resistência contra a tentativa de embranquecimento.....	221
4.5 Unidade IV - Rapidez e meritocracia: a figura da mulher negra no mercado de trabalho.....	239
4.6 Palavras finais sobre as unidades propostas.....	253
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	258
REFERÊNCIAS.....	268
BIODATAS.....	275





Prefácio



TESSITURAS À SEMELHANÇA DAS ESCREVIVÊNCIAS NEGRAS NOS DIÁLOGOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS

Novamente entrego Becos da memória, agora em sua terceira edição, ao público leitor. É um especial momento. Nessa entrega, um pouco das memórias da construção de Becos é ativadas. Como já disse em outras ocasiões, esta narrativa nasceu em 1987/88, sendo, pois, anterior à escrita dos contos e do romance Ponciá Vicêncio. Foi o meu primeiro experimento em construir um texto ficcional con(fundindo) escrita e vida, ou, melhor dizendo, escrita e vivência. Talvez na escrita de Becos, mesmo que de modo quase que inconsciente, eu já buscasse construir uma forma de escrevivência. Arrisco-me a dizer, também, que a origem da narrativa de Becos da memória poderia estar localizada em uma espécie de crônica, que escrevi, ainda em 1968. Naquele texto pode ser apreendida a tentativa de descrição da ambiência de uma favela (Conceição Evaristo, 2018, p. 11).

O título sugestivo deste livro, *Direitos humanos e literatura negrofeminina: diálogos com contos de Conceição Evaristo na Educação Básica*, anuncia de maneira pertinente, filiações ancoradas em autorias negras, sejam elas literárias, críticas, teóricas ou metodológicas, problematizadas nos conteúdos apresentados pelas autoras, Danieli Cássia dos Santos, Wilma dos Santos Coqueiro e Adriana Delmira Mendes Polato. Fazer chegar a literatura negrofeminina nas salas de aulas da Educação Básica configura o eixo articulador de uma instigante reflexão que, à semelhança das escrevivências negras vai construindo de modo interseccional, um conjunto de leituras, vivências e escritas que culminam em diálogos didáticos e pedagógicos, que refletem sobre as trajetórias de mulheres negras, “nas quais perpassam alusões culturais, memorialísticas, históricas e sociais”, como as próprias autoras fazem questão de frisar.

A obra que compreende o *corpus* de análise realizada pelas autoras, a antologia de contos *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, é uma escolha acertada, considerando que nessa obra, encontramos personagens negros(as) que sofrem as nefastas consequências da colonialidade do ser, do poder e do saber, colonialidade de gênero ¹, racialidade, estetizadas e problematizadas por Conceição Evaristo, tal como reflete a epígrafe que abre este prefácio.

¹ Lugones (2020, p. 52-83).

Dar destaque à literatura negrofeminina, se impôs de certo modo, por ser a mais paradigmática quando pensamos nos direitos humanos e no direito ao letramento racial das crianças e jovens, independentemente de suas etnias, mas, de modo particular, a urgência em tratar do racismo estrutural e do racismo institucional.

O livro, *Direitos humanos e literatura negrofeminina: diálogos com contos de Conceição Evaristo na Educação Básica*, amplia o escopo de discussão para outras questões envolvendo as infâncias negras no Brasil, ao reunir outras temáticas que nos desafiam a refletir sobre questões urgentes: relações intergeracionais; gênero e violência; classe e cultura; diversidade e educação das relações étnico-raciais; as crianças e os jovens e as desigualdades sociais em contextos marcadamente distintos como moradias que se impõem como provisórias e as favelas urbanas. Podemos pensar ainda nas espacialidades e geografias de vida; o cuidado, as emoções e o que isso mobiliza nas reflexões em salas de aulas. Certamente, a pluralidade de paradigmas científicos relativos à leitura e à literatura leva a pergunta de Barthes – “por onde começar” – aqui, no entanto, os(as) leitores(as) encontrarão reflexões críticas atualizadas sobre o trabalho com a literatura de autoria negra na Educação Básica, propostas nas quais o(a) professor(a) e seus estudantes são protagonistas de projetos de intervenções em seu meio.

As contribuições teórico-críticas propostas pelo feminismo interseccional, com base nos pensamentos de bell

hooks, Djamila Ribeiro e Lélia Gonzalez, entre outras autoras, que defendem uma abordagem que considera raça, gênero e classe como categorias indissociáveis está muito bem articulado, nesta obra, com o pensamento dialético de Paulo Freire e Antonio Candido e com os pressupostos da Estética da Recepção.

As análises elucidativas de conceitos teóricos e textos literários demonstram uma escolha política e a adoção de uma perspectiva decolonial, conferem a este livro a capacidade de repercutir formulações que enriquecem e renovam abordagens metodológicas sobre direitos humanos e literatura *negrofeminina*, e contribuem para fortalecer a consciência da importância do letramento literário em conexão com o letramento racial na Educação Básica, e nos demais níveis de ensino.

Lourdes Kaminski Alves

*Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto
Sensu em Letras da Universidade Estadual do Oeste
do Paraná – UNIOESTE, Pesquisadora CNPq.*

Referências

EVARISTO, C. *Becos da memória*. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.
LUGONES, M. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, H. B. de. (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 52-83.



Apresentação

Esta obra nasce do compromisso com uma educação literária crítica, inclusiva e profundamente comprometida com a promoção dos Direitos Humanos. A partir do entrelaçamento entre literatura, educação e justiça social, o livro propõe uma reflexão sobre as possibilidades de inserção da literatura de autoria negrofeminina, com ênfase na produção da escritora Conceição Evaristo, no contexto do ensino básico. Trata-se de uma proposta que reconhece a potência da literatura como ferramenta de resistência, humanização e combate às práticas discriminatórias ainda presentes nas escolas brasileiras.

Trata-se de resultado de dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de Campo Mourão, vinculada à linha de pesquisa ***Formação humana, processos socioculturais e instituições***, que recebeu apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

A baliza primordial do livro é a análise do livro *Olhos d'água* (2014), de Evaristo, realizada sob a ótica dos Direitos Humanos, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, destacando como suas *escrevivências* trazem à tona vozes silenciadas — especialmente de mulheres negras, sujeitos periféricos e comunidades historicamente marginalizadas. Ao

valorizar essas narrativas, essa obra propõe atividades pedagógicas interdisciplinares e dialógicas, fundamentadas no método recepcional de leitura, com o objetivo de ampliar o horizonte crítico dos(as) estudantes e fomentar práticas educativas antirracistas, não sexistas e socialmente comprometidas. Os contos de Evaristo estão no centro do diálogo com outros textos-enunciados, como charges, canções, pinturas e outros, para que os estudantes estabeleçam relações de sentido. Portanto, além do método recepcional de leitura, as atividades propostas estão orientadas pelo conceito de relações dialógicas – preconizado por Bakhtin e o Círculo.

Nesse contexto, a obra se ancora na Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para tornar obrigatória a abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. Essa legislação representa um marco na luta por uma educação mais justa, igualitária e plural, funcionando como respaldo legal e ético para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as contribuições da população negra na formação da identidade nacional. Assim, o trabalho aqui apresentado alinha-se aos objetivos da Lei, propondo uma reconfiguração do ensino da literatura a partir da valorização de autoras negras e de uma perspectiva decolonial.

A estrutura da obra está dividida em quatro capítulos. O primeiro, de natureza introdutória, apresenta os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a pesquisa. Assim, traz reflexões acerca de uma educação baseada nos direitos humanos e práticas antirracistas, para orientar as propostas pedagógicas de diálogos que serão apresentadas. O segundo capítulo discute práticas educativas humanizadoras à luz dos Direitos Humanos, articuladas a uma abordagem interdisciplinar e fundamentadas no método recepcional coadunado à abordagem de relações dialógicas no processo de leitura. O terceiro capítulo realiza uma análise crítica do cânone literário brasileiro, enfatizando a emergência da ficção negrofeminina como contraponto às tradições hegemônicas. Por fim, o quarto capítulo apresenta propostas de diálogos didáticos, elaborados a partir dos contos da obra *Olhos d'água* relacionados a outros-enunciados, com foco às relações de sentido que perpassam questões de gênero, raça e classe social.

A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, dialoga com autores(as) como Paulo Freire, Antonio Candido, Mikhail Bakhtin, Hans Robert Jauss, Regina Zilberman, Andrea Semprini, bell hooks, Avtar Brah, Ann Phoenix, Patrícia Hill Collins, Sirma Bilge, Djamila Ribeiro, Eduardo Assis Duarte, Lúcia Osana Zolin, Eurídice Figueiredo, Carla

Akotirene, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, entre outros e outras.

Além de resgatar a dimensão estética e política da literatura de Conceição Evaristo, este livro é um convite à transformação da prática pedagógica tradicional. Ao desafiar o predomínio de um cânone literário branco, masculino e elitista, ele reivindica a presença legítima de vozes negras no espaço escolar — não apenas como objeto de estudo, mas como catalisadoras de uma educação emancipadora e plural.

Dirigida a professores(as), pesquisadores(as), estudantes e demais profissionais da educação, esta obra propõe mais do que uma metodologia: ela propõe um novo olhar sobre a leitura, a escola e os sujeitos que nela se formam. É, sobretudo, um chamado à escuta sensível, ao diálogo, ao reconhecimento das diferenças e à afirmação da dignidade de todos(as), especialmente daqueles(as) que historicamente foram silenciados(as).

As autoras

Danieli Cássia dos Santos

Wilma dos Santos Coqueiro

Adriana Delmira Mendes Polato





Introdução

Os Direitos Humanos e seus princípios começaram a se constituir como categoria histórica e social entre os séculos XVII e XVIII, quando passam a ser pensados por diferentes intelectuais, por exemplo, John Locke, Voltaire e Thomas Paine, ou seja, pesquisadores impulsionados por causas sociais, filosóficas e políticas que visavam a promoção dos direitos individuais e coletivos. Os Direitos Humanos, em um contexto moderno, se caracterizam como uma ação responsiva às atrocidades da Segunda Guerra Mundial, marcada por diversas formas de violências e perdas humanas. Dessa forma, sua consolidação ocorre por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948. Esse documento de cunho internacional estipula normativas que têm como objetivo garantir a dignidade da pessoa humana, uma vez que, antes de sua publicação, muitos indivíduos eram privados até mesmo do direito à vida e das condições mínimas de sobrevivência. Além disso, a DUDH possibilitou a diversos países a fundamentação de seus sistemas jurídicos relacionados aos Direitos Humanos. Outro aspecto relevante a ser destacado é o reconhecimento internacional que esse documento representa. Ao ser considerado um tratado global, os Estados são tencionados a aceitarem essas disposições, já

que recusá-las poderia acarretar restrições econômicas para essas nações.

Os artigos publicados na DUDH têm como objetivo a promoção da igualdade de gênero, raça, etnia. O artigo 4.º, por exemplo, manifesta uma evidente condenação e proibição da servidão, escravidão e tratamento de pessoas escravizadas de qualquer natureza (Organização das Nações Unidas, 1948, p. 3). Essa narrativa jurídica desempenhou um papel significativo no combate à escravização em âmbito global. Todavia, é essencial enfatizarmos que os Direitos Humanos não foram inicialmente concebidos para atender determinadas camadas sociais, visto que, ao se concentrarem nos direitos universais, não asseguram as necessidades e direitos de algumas “minorias²”.

As mulheres negras, por exemplo, ainda que estejam abrangidas pela categoria de igualdade de gênero e raça, na prática, não experimentam essa realidade. Contudo, a promulgação desse documento serviu como ponto de partida para a emergência de novas pautas que gradualmente ganharam importância, buscando assegurar os direitos dessas “minorias”.

² O termo “minorias” será explicado mais detalhadamente no decorrer deste trabalho. De forma breve, trata-se de grupos que, embora representem um quantitativo elevado da população, são considerados “minorias” devido à falta de representatividade.

Considerando o exposto, conforme afirma Candau (2012), é imperativo implementar ações pedagógicas que eduquem crianças, adolescentes e jovens acerca dos Direitos Humanos. Isso se faz necessário porque apenas medidas oriundas das esferas jurídicas e políticas não conseguem efetivamente se enraizar no imaginário social. Ou seja, os Direitos Humanos precisam se tornar uma parte natural e internalizada por todos. Nesse contexto, retornamos a um cenário histórico contemporâneo no qual os direitos culturais e sociais emergem como uma temática fundamental, uma questão que percorre todo o âmbito de nossa pesquisa. Nesse sentido, consideramos relevante enfatizar o acesso à Literatura como um direito universal, uma vez que ela tem o potencial de ser uma ferramenta educacional para promover tanto a igualdade quanto o respeito à diversidade. Em certos momentos, torna-se incontestável a luta de um grupo social pela igualdade em relação aos demais. Entretanto, também existem casos em que esse mesmo grupo busca manter e salientar suas características distintas em relação a outros grupos. Isso ocorre porque a diferença se constitui como uma característica própria e singular da sua identidade (Candau, 2012).

Um dos maiores desafios que perpassam a educação escolar e a práxis pedagógica na atualidade é a ruptura de

práticas discriminatórias no contexto de sala de aula como, por exemplo, o racismo, a xenofobia, a homofobia, o machismo e demais atos que ferem os Direitos Humanos. De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos em Humanos (2007), todas as instituições de ensino, desde o ensino básico ao superior, devem promover e incentivar ações que busquem a inclusão dos diferentes grupos étnicos, raciais e sexuais no ambiente escolar. Todavia, segundo dados do IBGE³, esses grupos são os que mais sofrem com elevados índices de violência, desigualdade e falta de acesso à educação; esses fatores apontam para uma sociedade embricada em práticas desumanizadoras. De acordo com os quantitativos expostos pelo IBGE (Brasil, 2022) acerca do número de estudantes entre 6 e 17 anos que realizaram as atividades escolares em casa no período da pandemia do coronavírus, cerca de 15,2% dos(as) alunos(as) que não realizaram e nem receberam as atividades com regularidade eram negros(as), em detrimento a 6,8% na mesma situação, cuja cor era branca.

Em linhas gerais, a desumanização ocorre, dentre outras formas, pela naturalização de expressões e atos que geram opressão e inviabilizam a existência e meios dignos de

³ Os dados apresentados referem-se à pesquisa do IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística sobre Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil - 2ª edição. Disponível em: <<https://ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html>>. Acesso em: 31 fev. 2023.

sobrevivência desses grupos no ambiente social, como argumenta a filósofa e intelectual negra Djamila Ribeiro (2018) sobre as ações racistas do cotidiano. Assim, na avaliação da autora, “o racismo nos coloca fora da condição humana, e isso é muito violento. Muitas vezes achamos que o alcance dessa humanidade se dá através da idealização” (Ribeiro, 2018, p. 74). A literatura se constitui como um instrumento potente de humanização, pois, ao lermos um livro que discute temáticas que denunciam ou que narram o ponto de vista dos grupos minorizados, somos sensibilizados(as) e convocados(as) a refletir e a mudar nossas práticas (Candido, 2011).

Com o respaldo de Ribeiro (2018), que enfatiza a relevância do *lugar de fala* da mulher negra nos diferentes espaços físicos, culturais, sociais, públicos e políticos, ressaltamos aqui a singularidade da voz feminina negra e, por consequência, a necessidade de torná-la audível também no contexto acadêmico, literário e escolar. Desse modo, a partir da nossa formação em Letras, com habilitação em língua e literatura, não podemos compactuar com uma formação literária elitista e excludente. Assim, entendendo que o compromisso com uma educação antirracista é de todo(a) professor(a) comprometido(a) com os Direitos Humanos, nessa pesquisa, buscamos, por meio das vivências, ou como

postula Conceição Evaristo, das escriturais negras periféricas, pensar em atividades de ensino que reflitam sobre as trajetórias dessas mulheres, nas quais perpassam alusões culturais, memorialísticas, históricas e sociais.

Com foco na disseminação e na reflexão acerca das escriturais negras, ao relacionar a educação literária aos Direitos Humanos, no decorrer das explicações aqui apresentadas, apresentaremos propostas de diálogos didáticos e pedagógicos, a partir de quatro contos que integram a coletânea intitulada *Olhos d'água* (2014), da escritora, professora e ensaísta Conceição Evaristo. Tais atividades serão orientadas para alunos da Educação Básica.

A leitura se constitui como prática social essencial para o processo de ensino e aprendizagem, o que significa ratificar que é por meio da linguagem, da leitura e das relações dialógicas entre textos-enunciados que edificamos nossa consciência crítica acerca do mundo e dos temas que se constituem em entraves ao desenvolvimento humano, social, político e econômico em dada sociedade. Entretanto, comumente, os livros e os materiais didáticos que circulam no ambiente escolar apresentam propostas de leituras ou de diálogos muitas vezes monológicas, eximindo-se, pois, da criticidade e do questionamento sobre as estruturas sociais,

econômicas, sobre as assimetrias e relações de poder enraizadas na sociedade.

De acordo com Zolin (2019), teórica no âmbito da literatura de autoria feminina, as obras canônicas são compostas, em sua maioria, por autores do gênero masculino, brancos e pertencentes à cúpula social, isto é, grupos sancionados por ideais patriarcais e sexistas. Esse cenário dificulta a visibilidade de obras de autoria feminina, no mercado editorial, sobretudo quando se trata de textos escritos por mulheres não brancas. Frente a essa realidade, observa-se que se esses escritos já são pouco disseminados em contextos acadêmicos, no que tange a sua recepção ativa na educação básica, percebe-se quase a inexistência de sua circulação. Portanto, uma educação literária crítica, reflexiva, dialógica, baseada em textos de autoria negrofeminina, tem o potencial de promover a transformação e a ampliação da consciência socioidológica dos(as) alunos(as), visto a literatura ser capaz de refratar as refrações ideológicas de todos os campos da vida social, além de ter meios próprios e sensíveis de tocar nosso diálogo interior (Medviédev, 2019). Nesse sentido, ela se estabelece como um dos elementos capazes de contribuir para o fim das opressões raciais e de gênero. Contudo, é importante destacarmos que enfrentar essa problemática também

demanda esforços coletivos e políticas públicas implementadas pelo Estado.

Para tanto, em consonância com o pensamento freiriano, destacamos como possíveis contribuições da inserção da literatura negrobrasileira em sala de aula: o combate às práticas racistas no ambiente escolar; a representatividade e o autorreconhecimento dos(as) estudantes negros(as), por meio dos personagens dos contos evaristianos. Dessa forma, evidenciamos a intrínseca relação entre Direitos Humanos, ou seja, os direitos fundamentais que asseguram o bem-estar de todo indivíduo e as condições mínimas de sobrevivência, e a literatura social, vertente literária que busca promover a denúncia a respeito de problemáticas que permeiam a sociedade, a partir de obras artístico-literárias.

Nessa seara, Santos e Wielewicki (2009) salientam que a literatura negro-brasileira, ao longo da história, foi invisibilizada e relegada pelas outras camadas sociais, uma vez que “a representação do negro na literatura desde o seu início foi apagada; é como se os negros, forçados a cruzar os mares como escravos, tivessem deixado na costa africana [...] seus elementos e práticas culturais e religiosas” (Santos; Wielewicki, 2009, p. 343). Contudo, as autoras postulam que, devido a pesquisas acadêmicas na atualidade, foi possível resgatar produções de escritores negros (como Domingos

Caldas Barbosa, Joaquim Maria Machado de Assis, Lima Barreto), mas não se encontram nesta categoria nenhuma mulher negra escritora, pois são “duplamente marginalizadas”, ou seja, por se referir tanto a questões raciais quanto de gênero (Santos; Wielewicki, 2009). Dito isso, a principal problemática que norteia essa obra consiste na seguinte indagação: em que medida as reflexões acerca das relações entre o cânone literário e a ficção negrofeminina do século XXI configuram-se na construção de novos significados culturais, sociais e educacionais?

Outro aspecto, que amplia a relevância desta obra, são as discussões acerca da representação da violência urbana nas áreas periféricas, na ficção evaristiana, por meio da trajetória de personagens socialmente estigmatizados(as). Em acréscimo, o método recepcional de ensino literário, proposto pelas professoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1993), ao expandir o horizonte de expectativa de leitura, busca desenvolver nos(as) educandos(as) elementos que os(as) tornam agentes ativos no processo de transformação da realidade de qual fazem parte; em razão disso, torna-se também um mecanismo que pode desconstruir os diferentes tipos de preconceitos e discriminações. Desse modo, uma práxis pedagógica voltada para a diversidade cultural “coloca em seu centro uma teoria que permita não só reconhecer e

celebrar a diferença, mas também questioná-la, a fim de perceber como está discursivamente constituída” (Felipe; França, 2014, p. 53).

Defronte as discussões levantadas, o objetivo mais amplo deste livro é compreender como as questões raciais e de gênero podem ser discutidas na escola, por meio da literatura negrofeminina de Conceição Evaristo em diálogo com outros textos-enunciados. Em relação aos objetivos específicos, destacam-se os seguintes direcionamentos que auxiliam no alcance do objetivo geral: I) analisar como uma educação literária interdisciplinar, com base nos direitos humanos e em práticas antirracistas e antimachistas, se caracteriza; II) compreender as relações entre o cânone literário e a ficção negrofeminina do século XXI na construção de novas significações culturais, sociais e educacionais; III) discutir e propor diálogos e atividades e reflexivas para alunos(as) da rede básica de ensino com vistas a um ensino literário pautado em direitos humanos e respeito às minorias.

Assim, as atividades a serem realizadas a partir dessa obra pautam-se numa perspectiva interdisciplinar e dialógica (Bakhtin, 2014) de abordagem do livro *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, na leitura e na reflexão de artigos científicos e em obras teóricas voltadas aos Direitos Humanos, à Crítica Feminista Negra e aos Estudos Culturais. Além disso,

pauta-se também nas propostas metodológicas de ensino oriundas da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss (1994 [1967]).

Orientado pelos princípios da teoria da Estética da Recepção de Jauss, o método recepcional elaborado pelas professoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar, “funda-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 85). De acordo com as autoras, o método recepcional propicia aos(as) alunos(as) a expandirem seus horizontes de expectativas, e a pensar criticamente sobre suas leituras e de que forma estas repercutem na comunidade social em que estão inseridos(as); grosso modo, cabe ao(à) professor(a) instigar e desafiar os(as) estudantes a saírem de sua área de conforto, para que eles(as) tenham acesso a diferentes textos literários. Para as autoras, o método recepcional proporciona ao(à) aluno(a) a possibilidade de diálogo entre o saber já internalizado e o conhecimento que está se consolidando. Desse modo, os critérios avaliativos que o(a) professor(a) deverá utilizar precisam considerar o(a) aluno(a) como sujeito histórico e social; além do mais, torna-se necessário acompanhar (por meio do método recepcional) a evolução gradual do(a) discente, observando “a dinâmica do processo e cada leitura do aluno”, ao passo que o(a) próprio(a) estudante deverá se tornar consciente de todas as atividades de

leitura que realizou, bem como as dos(as) demais colegas, a fim de conseguir se posicionar criticamente e comparar as ideologias que cada texto transmite (Bordini; Aguiar, 1993). Como proposta metodológica de ensino, destinada a alunos(as) do ensino fundamental, o método recepcional prevê algumas etapas, descritas no segundo capítulo, e que devem orientar o trabalho com o texto literário. Para as autoras, o método recepcional proporciona ao(à) aluno(a) a possibilidade de diálogo entre o saber já internalizado e o conhecimento que está se consolidando.

Em convergência ao método recepcional, a mobilização de relações dialógicas entre os contos de Conceição Evaristo e outros textos-enunciados visa propiciar ampliação dos horizontes apreciativos dos alunos, corroborando relacionar crítica e ideologicamente suas leituras, para promoção de transformações individuais e sociais e para a emancipação humana pelo diálogo.

Em síntese, os procedimentos metodológicos, já mencionados, se organizam da seguinte forma:

- a. Estudo de obras oriundas da área de Educação, como Paulo Freire e bell hooks, que privilegiem o ensino na rede básica pautado em Direitos Humanos e respeito às minorias étnicas e sexuais.

b. Leitura e análise de obras, oriundas da historiografia literária, dos Estudos Culturais e da Crítica Feminista Negra que contemplem a formação do cânone literário no Brasil e a marginalização de autores negros, em especial, das escritoras;

c. Leitura e categorização dos contos em eixos temáticos; conforme a estrutura composicional dos contos;

d. Análise crítica da trajetória literária da autora Conceição Evaristo, do reconhecimento tardio e apenas recente da qualidade estético-ideológica de sua obra, das suas marcas estilísticas e dos contos que integram a obra *Olhos d'água* (2014), buscando observar a composição de suas personagens, especialmente as femininas, e os espaços de exclusão social e sexual ocupados por elas;

e. Propostas de atividades e reflexões interdisciplinares e dialógicas (Bakhtin, 2014; Bordini, Aguiar, 1993) destinadas a alunos do ensino básico, a partir das análises literárias, sociais e ideológicas dos contos da autora, com base em questões que interseccionam gênero, raça e classe, buscando promover uma formação humana e literária pautada nos Direitos Humanos.

Quando se analisa o racismo, como um problema social, multidimensional e interdisciplinar, tomamos consciência de que ele demanda a colaboração de outros

campos do saber e do agir, como elucida Fazenda (1994), ao compreender a interdisciplinaridade como um elemento, para além da esfera do saber, constituído de atitudes que versam sobre mazelas diversas, que exigem ações concretas e multifacetadas. Em virtude disso, considerando as especificidades das discussões que esta obra se propõe a realizar, destacamos quatro áreas do conhecimento que se interseccionam, são elas: Letras, Sociologia, História e Educação. Tal expansão fronteiriça tem como objetivo discutir de que forma a literatura negrofeminina pode ser inserida na escola, a fim ressaltar as produções de autoria feminina negra e, simultaneamente, expandir o horizonte de expectativa e os horizontes apreciativos dos(as) alunos(as) para discursos que orientam para práticas antirracistas e não sexistas.

Evidenciamos na estrutura formal deste livro, quatro seções: a primeira dedicada a introdução, e as demais são direcionadas para a fundamentação teórica e análise do corpus selecionado. Assim, o primeiro capítulo é composto pela apresentação, justificativa e problematização do tema da pesquisa, em conjunto com a exposição dos objetivos gerais e secundários; também, discorreremos acerca da metodologia empregada na produção dessa obra.

Em relação ao segundo capítulo, enfatizamos a presença da revisão bibliográfica necessária para fundamentar

o livro no que se refere ao entendimento de ações que têm dado certo no combate ao racismo estrutural, por meio de uma educação literária humanizadora, cujo objetivo é defender uma educação literária interdisciplinar, com base nos Direitos Humanos e em práticas antirracistas e antimachistas.

Na sequência, no terceiro capítulo, objetivamos compreender as relações entre o cânone literário e a ficção negrofeminina do século XXI na construção de novas significações culturais, sociais e educacionais. Para tanto, focamos na reflexão acerca do feminismo interseccional e sua relação com a emergência de uma literatura negrofeminina, assim como sobre a trajetória excepcional, intelectual e literária, da autora Conceição Evaristo.

No quarto capítulo, buscamos, por meio das análises e categorização dos contos, propor atividades interdisciplinares e dialógicas (Bakhtin, 2014), orientadas pelo método recepcional e prospectadas⁴ a alunos(as) da Educação Básica. Assim, cada subseção será nomeada conforme a junção dos contos, agrupados por temáticas semelhantes.

⁴ O conceito de prospecção didática foi defendido por Menegassi (2024), no capítulo “O valor humano em atividades de leitura”. Trata-se de um conceito amparado nos pressupostos de Bakhtin e o Círculo, para o fazer científico em ciências Humanas e da linguagem e que enseja a legitimidade de prospectar atividades didáticas balizadas nas experiências e práxis do professor-pesquisador.

No tocante às considerações finais, enfatizamos por meio da leitura da obra *Olhos d'água* e dos estudos teóricos realizados, a constatação de que as personagens dos contos, são perpassadas pela violência urbana e pela marginalidade afetiva, além de serem expostas a diversos tipos de discriminação, que interseccionam fatores como raça, gênero e classe social.

No que se refere às dimensões dessa obra, destacamos as esferas pessoal e social. A busca para formulação deste estudo, no campo da Literatura, de forma interdisciplinar, decorre, em parte, da convergência das vivências acadêmicas das autoras, cuja formação foi influenciada por discursos que as direcionaram ao exercício da reflexão acerca das práticas antirracistas e ações que valorizam a luta das mulheres, especialmente em contextos marcados por abusos e submissões. No âmbito científico, é pertinente salientamos a relevância da disseminação da literatura produzida por mulheres negras no meio acadêmico e de propostas de ensino que corroborem a formação crítica e reflexiva de nossos adolescentes e jovens.



2

**TEORIZAÇÕES PARA UMA
REFLEXÃO ACERCA DE UMA
EDUCAÇÃO BASEADA NOS
DIREITOS HUMANOS E PRÁTICAS
ANTIRRACISTAS**

Neste capítulo formativo, abordamos alguns aspectos relacionados à Educação e Direitos Humanos, estabelecendo conexões entre o pensamento de Paulo Freire e o crítico literário Antonio Candido. Assim, defendemos a proposta de uma educação antirracista sobre o prisma das teorias produzidas e disseminadas pela crítica feminista negra, sobretudo, pela filósofa brasileira Djamila Ribeiro e pela educadora e filósofa estadunidense bell hooks⁵. Destacamos, ainda, alguns conceitos acerca do ensino de literatura sob uma perspectiva interdisciplinar e, nesse ínterim, defendemos a produtividade do estabelecimento de relações dialógicas entre textos-enunciados literários e de outros campos, para uma compreensão ampliada de como o tema das obras é discursivizado na sociedade.

⁵ O nome bell hooks está grafado em letras minúsculas, pois trata-se de um pseudônimo da escritora e feminista Gloria Jean Watkins. A própria autora, falecida em 2021, demonstrava preferência pela grafia dessa forma.

2.1 Educação e Direitos Humanos: conexões entre o pensamento de Paulo Freire e Antonio Candido

O pernambucano Paulo Reglus Neves Freire, considerado o “patrono da Educação Brasileira”⁶, graduou-se em Direito pela instituição hoje denominada de Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Contudo, depois de formado, atuou como professor de Língua Portuguesa, além de destacar-se no âmbito educacional e filosófico em nível nacional e internacional. Dentre as suas principais contribuições estão: metodologias voltadas para a alfabetização de jovens e adultos (EJA) e acerca de uma educação dialógica que ressalta a importância dos direitos humanos como mediadora no processo de ensino e aprendizagem.

⁶ Paulo Freire, educador e filósofo, foi considerado um dos pensadores mais notáveis da história da pedagogia mundial, além de ser o brasileiro mais homenageado, com 35 títulos de Doutor *Honoris Causa* em universidades europeias e americanas. Em 1986, recebeu da UNESCO o prêmio *Educação para a Paz*. Em *Pedagogia do Oprimido*, de 1968, uma de suas obras mais célebres, propõe o método de alfabetização dialético, com viés democrático e popular. Além de professor visitante em universidades estrangeiras, Paulo Freire atuou em reformas educacionais em ex-colônias portuguesas na África, sobretudo em Moçambique e Guiné-Bissau. Com um grande legado, Paulo Freire influencia, até hoje, pensadores(as) em todo mundo, como a estadunidense bell hooks que, na obra *Ensinando a transgredir – a educação como prática da liberdade*, de 1994, incorporou aspectos da pedagogia freiriana para a construção de uma pedagogia crítica, a partir de uma perspectiva feminista, antirracista e decolonial.

No que tange ao oposto da “educação bancária”, o educador brasileiro Paulo Freire (2013) nos apresenta o termo “educação libertadora”, ou seja, aquela que problematiza as relações políticas e o contexto social dos educandos. Assim, Freire afirma que existe uma espécie de “antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação” (Freire, 2013, p. 75). Freire, ao abordar o conceito de “educação bancária”, leva-nos a refletir a respeito de um sistema educacional que privilegia a quantidade de conteúdos ensinados em detrimento da qualidade destes e das relações dialógicas entre educador e educando.

Assim, para ele, o(a) professor(a) não pode apenas transmitir conhecimento ao(a) aluno(a), mas sim construí-lo juntamente com ele. Essa última perspectiva, na visão de Freire, corrobora uma educação libertadora, na medida em que os opressores se valem da educação conteudista para “moldar” o pensamento dos indivíduos, que comumente se adaptam a situações para atingir metas; porém, uma pedagogia que promove uma reflexão crítica acerca da condição dos sujeitos nas relações sociais e de poder pode contribuir para o fim dessas opressões. Freire afirma a respeito dos educandos que, “quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se

ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos” (Freire, 2013, p. 67). Com efeito, o ato de “adaptar-se” é utilizado como um instrumento de dominação pelos opressores, ao passo que cerceiam o poder criativo e o senso de criticidade dos educandos.

De acordo com Freire (2013), o educador, ao promover um ensino problematizador, necessita ampliar o leque de conhecimentos do(a) educando(a), realizar práticas que permitam que ele parta do saber puramente subjetivo e de senso comum para um saber mais inteligível, o que o autor denomina de “superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*” (Freire, 2013, p. 77, grifos do autor). Dessa maneira, quanto mais o(a) educador(a) propõe situações problema, maiores são as chances de o educando tentar buscar novas respostas e desafios, assim compreendendo as relações dialógicas entre o mundo e o contexto social que o cerca. Uma pedagogia baseada na dialogicidade, deve ser uma *práxis contínua*, isto é, uma educação que abarque elementos teóricos associados com a prática pedagógica reflexiva não pode valorizar apenas a ação ou a reflexão, posto que ambas devem comungar entre si; caso contrário, tornam-se um movimento ativista e não libertador.

Ao salientar as relações dialógicas, Freire (2013) afirma que, em nenhuma hipótese, podemos impor questões culturais ou políticas a um grupo social, ainda que por uma causa tida como necessária, tendo em vista que estaríamos rompendo com os princípios do dialogismo e nos igualando ao slogan dos opressores de tentar adaptar os indivíduos a uma realidade já determinada *a priori*. Freire (2013), então, recorre à concepção de “temas geradores” para ancorar a metodologia da pedagogia libertadora, pois esses temas seriam situações ou pautas mais gerais presentes na sociedade. Assim, conforme o(a) educando(a) adentra nesses tópicos, os temas se tornam mais específicos e voltados para a sua própria realidade. Nas palavras do autor:

Neste sentido é que a investigação do tema gerador, que se encontra contido no ‘universo temático mínimo’ (os temas geradores em interação), se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo (Freire, 2013, p. 103).

Um tema gerador, de acordo com Freire (2013), faz com que o indivíduo reflita sobre sua práxis e se torne consciente acerca de seu papel social. Em função disso,

“quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela” (Freire, 2013, p. 105).

O autor nos apresenta o termo “inserção” como essencial para educação como prática de liberdade, já que é fruto da “consciência histórica”, quando a humanidade a partir do ato reflexivo compreende as várias situações às quais é condicionada e se insere neste contexto na medida em que vai destrinchando novas percepções e realidades. Freire, ao discorrer a respeito dos mecanismos utilizados pelos opressores a fim controlar os oprimidos, destaca a cisão das problemáticas. Em outras palavras, para ele, os opressores, ao “resolverem” determinado problema, não o fazem em sua totalidade, mas de forma fragmentada; assim, torna-se mais fácil alienar os oprimidos, dividindo-os e impedindo-os de deliberarem sobre si e sobre a realidade de forma complexa. Essa divisão, por sua vez, compreende parte da teoria “antidialógica”, posto que os opressores utilizam as estratificações econômicas e sociais para manipularem os oprimidos, já que constroem um imaginário de que a partir da ascensão social os oprimidos estarão “livres”. Como nos ensina Freire (2013) acerca da manipulação das massas:

A manipulação se faz por toda a série de mitos a que nos referimos. Entre eles, mais este: o modelo que a burguesia se faz de si mesma às massas com possibilidade de sua ascensão. Para isto, porém, é preciso que as massas aceitem sua palavra. Muitas vezes esta manipulação, dentro de certas condições históricas especiais, se verifica através de pactos entre as classes dominantes e as massas dominadas. Pactos que poderiam dar a impressão, numa apreciação ingênua, de um diálogo entre elas (Freire, 2013, p. 153).

De acordo com Freire (2013), a “teoria da ação dialógica” é formada por três pressupostos: a colaboração, a união e organização, e a síntese cultural. O autor descreve a colaboração como a interação social entre os indivíduos, com o objetivo de transformar o cenário em que estão inseridos; já a união e a organização seriam preceitos relevantes para promover uma pedagogia libertadora, pois, como já mencionado, a cisão dos oprimidos legitima a dominação dos opressores, enquanto a união e a organização das massas minorizadas fortalecem os movimentos sociais e a possibilidade de mudança e libertação. A síntese cultural consiste em não invalidar ou desqualificar a cultura de determinada comunidade, mas apresentar meios para que as diferentes visões de mundo sejam consideradas, assim

relativizadas, sem a necessidade de exercer-se um juízo de valor sobre elas.

Segundo Freire, em *Pedagogia do oprimido*, o processo de humanização trata-se de uma construção histórica. Assim, para ele, a humanização é negada quando ocorrem situações de violência, injustiça e opressão. Dessa forma, a desumanização instaura-se a partir de uma ordem desigual que resulta em um cenário marcado pela dominação dos opressores. Os vários tipos de opressões impossibilitam o indivíduo de perceber-se como agente ativo na construção de sua própria realidade, o que o torna suscetível às amarras da alienação. A desumanização inviabiliza a “vocação do ser mais”, isto é, o indivíduo é incapaz de atingir o seu potencial máximo como pessoa, de ser livre para atuar no mundo e sobre si mesmo. Tal como Freire discute o processo da desumanização nos indivíduos:

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre,

pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e está, o ser menos (Freire, 2013, p. 33, grifos do autor).

Ademais, Freire (2013) afirma que apenas o oprimido pode “humanizar-se” e “humanizar” o opressor, pois, ao se reconhecer como sujeito atuante no mundo, por meio de sua práxis, o oprimido fortalece sua luta e torna-se capaz de romper com o processo de desumanização instaurado pelos dominadores. Como elucida o autor:

Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos — libertar-se a si e aos opressores (Freire, 2013, p. 34).

Os Direitos Humanos asseguram o acesso aos direitos econômicos, políticos, sociais e culturais a todos os indivíduos.

Assim, quando abordamos os Direitos Humanos no campo educacional, nos referimos a uma “educação como prática da liberdade que chegue a todas as pessoas” (França, 2021, p. 124), isto é, que seja capaz de atender a todas as classes e os gêneros socialmente marginalizados. Para o educador Paulo Freire (1967), o ensino deve pautar-se em Direitos Humanos, os saberes devem possibilitar que os(as) alunos(as) compreendam os problemas sociais e políticos que os(as) cercam; mais que isso: o conhecimento gerado na escola precisa tornar o estudante ciente e apto para agir na sociedade e “enfrentar” esses impasses; assim, nas palavras de Freire, seria fundamental:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispucesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (Freire, 1967, p. 90).

Refletir a respeito de uma educação que não discrimina as classes pobres, os diferentes gêneros e raças é, segundo Freire, uma forma de pensar certo, de compartilhar o conhecimento com o(a) educando(a) de que uma democracia não se organiza sob a prática discriminatória de outras parcelas. Como podemos observar no trecho a seguir:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nós achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres (Freire, 2001, p. 20).

O ensaio *O direito à literatura*, o sociólogo Antonio Candido⁷, de certo modo, dialoga com as reflexões de Paulo Freire, quando o autor tece algumas considerações a respeito dos Direitos Humanos (aqueles que são “indispensáveis para nós e para os outros”), relacionadas à fruição da arte e da literatura. Dessa forma, Candido ressalta, a partir dos estudos do padre Louis-Joseph Lebret (1960), a existência de duas categorias: os bens *incompressíveis* (os que não podem ser negados a nenhum ser humano, haja exemplo a alimentação básica e a moradia) e os bens *compressíveis* (os que se aproximam da superficialidade, por exemplo, os cosméticos e as roupas de grife). Com efeito, Candido retoma estes conceitos para refletir em qual dessas classificações a arte e, por consequência, a literatura se “enquadra”, fato que será discutido mais adiante. Contudo, é preciso ressaltar que essa

⁷ Antonio Candido, que faleceu em 2017, formado em Ciências Sociais, pela USP, exerceu a atividade de crítico literário e de professor universitário na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Como um dos maiores expoentes da crítica literária brasileira, escreveu obras essenciais sobre a formação da literatura brasileira e sobre literatura comparada. Considerando-se sempre um socialista democrata, Candido militou no Partido Socialista Brasileiro (PSB) e participou da fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), sempre fazendo resistência à opressão e ao autoritarismo. Com base em um método crítico de análise literária dialético, comparatista e sociológico, Candido antecipou os estudos interdisciplinares de Literatura Brasileira, contribuindo para a introdução dos Estudos Culturais no Brasil. Dentre os vários prêmios que recebeu por sua atuação na crítica literária, destaca-se o Prêmio Camões – o maior das literaturas de língua portuguesa, atribuído em conjunto pelos governos de Portugal e do Brasil – em 1998.

categorização é difícil de ser estipulada, pois depende da valorização de certos ideais e crenças que cada cultura define como “verdadeiros”, com base nas estratificações sociais ao longo do tempo. De acordo com o crítico, mesmo assim, cabe aos governantes garantir o acesso aos bens *incompressíveis*, pois, nas palavras de Antonio Candido (2011):

O fato é que cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade, que estão ligados à divisão da sociedade em classes, pois inclusive a educação pode ser instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não é para outra. Na classe média brasileira, os da minha idade ainda lembram o tempo em que se dizia que os empregados não tinham necessidade de sobremesa nem de folga aos domingos, porque não estando acostumados a isso, não sentiam falta [...] do ponto de vista social é preciso haver leis específicas garantindo deste modo de ver (Candido, 2011, p. 173).

Assim, retomando as ideias anteriores, podemos afirmar, consoante ao dizer do autor, que a literatura é um bem incompressível, tendo em vista que nessa categorização estão inclusos os bens que “garantem a integridade espiritual”, de modo que não conseguimos passar cerca de 24 horas longe do universo fabulado (Candido, 2011, p. 174). Dessa forma, a literatura deve ser considerada parte dos Direitos Humanos, já

que é uma necessidade universal do ser humano, que age no inconsciente e no consciente, além de possuir o poder de humanização. A Literatura, para Candido, apresenta três faces: “(1) construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão [...] (3) uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa do inconsciente” (Candido, 2011, p. 176). Logo, essas faces atuam sobre nós, já que a literatura nos ajuda a organizar o nosso caos ou ao menos perceber que ele existe.

Enquanto a literatura humaniza ao operar tanto no nosso consciente quanto em nosso inconsciente, conforme já mencionado, isso permite que as emoções fluam livremente. No entanto, isso não implica necessariamente em questões morais ligadas a essas emoções. Em outras palavras, uma obra literária não tem a função de nos ensinar o que é certo ou errado, nem de se fundamentar nos conceitos de bem e mal. Isso porque, conforme nos ensina Candido, a literatura educa com a complexidade inerente à própria vida. Diante disso, haverá vezes em que a literatura provocará subversão aos padrões estabelecidos e, em outras, um desejo de autoconhecimento ou de acolhimento ao próximo. Como afirma Candido (2011), acerca do processo de humanização por meio da literatura:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 2011, p. 180).

Para Candido (2011), toda obra literária é relevante ao conhecimento e à sensibilização do leitor; contudo, ele privilegia a literatura que está intimamente ligada ao universo social. Assim, ele cita alguns escritores, como o romântico Castro Alves, para exemplificar a relevância da literatura social, a fim de se chegar a um posicionamento frente aos problemas e às desigualdades sociais. Ao citar “o poeta dos escravos”, Candido valoriza o papel precursor do poeta baiano em sua defesa dos Direitos Humanos dos africanos e afrodescendentes escravizados, ao denunciar veementemente, por meio de seus poemas, a crueldade da escravidão no país e defender o abolicionismo.

Dessa forma, a literatura de cunho social – denominada por Candido de “literatura empenhada” – faz com que tanto a

maioria da população como também os governantes tenham o conhecimento da exclusão e do cerceamento aos Direitos Humanos fundamentais de certas parcelas sociais subjugadas e que vivenciam as mazelas impostas pela desigualdade. Uma exemplificação dessa falta de igualdade é a dificuldade de acesso, por grande parcela da população a obras literárias sancionadas (clássicos, como Dostoiévski e Machado de Assis), que permanecem apenas restritos aos mais “eruditos”, enquanto a literatura de massa é facilmente disseminada, o que se justifica como a não compreensão ou apreciação dos clássicos pelas classes marginalizadas; em partes, isso ocorre como uma tentativa de controlar o acesso ao conhecimento, que é compreendido como forma de poder e resistência . Além disso, não podemos negligenciar as muitas autoras que poderiam ter alcançado status de clássicas, mas tiveram destinos infelizes. Muitas dessas mulheres não conseguiram sequer publicar suas obras, e aquelas que conseguiram, não raras vezes, tiveram seus textos censurados e excluídos. Nesse sentido, Candido afirma que todos devemos ter o direito de acesso à arte como um bem essencial, incluindo aí o acesso a todo tipo de literatura e de poder decidir se isso nos agrada ou não.

Nos últimos anos, em documentos de referência nacional como a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC,

2018), a prática da literatura comparece apenas na terceira das dez habilidades propostas, ligadas à fruição das diversas “manifestações artísticas e culturais” e associada às práticas digitais. Embora nas competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio, a *Base* preconize uma relação com os direitos humanos ao propor “valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2018, p. 481), ela não cita questões de raça, classe e de gênero como essenciais à discussão dos Direitos Humanos.

A partir das reflexões propostas por Antonio Candido e pelo educador Paulo Freire, podemos refletir mais sobre a necessidade de uma educação libertadora e inclusiva e, conseqüentemente, de o ensino de literatura pautar-se na formação humana e nos desdobramentos sociais.

2.2. Por uma educação antirracista: os estudos de bell hooks e Djamila Ribeiro

Neste tópico, abordamos alguns aspectos relacionados a uma educação antirracista sobre o prisma das teorias produzidas e disseminadas pela crítica feminista negra,

sobretudo, pela filósofa brasileira Djamila Ribeiro e pela educadora e filósofa estadunidense bell hooks.

Quando nos deparamos com a obra *Ensinando a transgredir* – a educação como prática da liberdade, publicada originalmente em 1994, por bell hooks (2017), podemos observar como a autora narra suas vivências particulares. Essas experiências nos mostram a trajetória de uma mulher negra, de classe baixa e que consegue inserir-se no campo acadêmico, transformando, pois, seu conhecimento em teoria, ao passo que o compartilha para muitos(as) interlocutores(as).

De acordo com hooks (2017, p. 32), torna-se necessária a prática de uma “pedagogia engajada”, um modelo educacional que dialoga com os pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos pela pedagogia freiriana, uma vez que o conhecimento é concebido como uma construção coletiva entre docente e discente. A correlação entre os discursos de Freire e hooks, embora não tenham publicado juntos, é perceptível na medida em que ambos emergem de realidades próximas. Freire, nascido na região nordestina brasileira, teve sua infância marcada pela pobreza e pelo cenário de opressão escravocrata; mesmo sendo um homem branco, esteve rodeado de violências e opressões. Já hooks viveu no contexto estadunidense do estado de Kentucky, onde a segregação racial e o racismo eram conjunturas sociais

dominantes. Diante disso, seu posicionamento frente à relação entre oprimidos e opressores se relaciona com as asseverações de Freire (Mariz, 2021). Segundo Mariz (2021), hooks enxerga na pedagogia freiriana uma possibilidade de mudança no ambiente acadêmico e social, pois considera revolucionário o trabalho do educador brasileiro; assim, mesmo partindo de uma perspectiva feminista, hooks entende o feminismo sob a luz das teorias radicais; porém, sem engendrar uma ruptura entre as figuras femininas e masculinas, brancos(as) e negros(as). Nesse sentido, ela “defende a aliança e a solidariedade entre homens e mulheres como estratégia de organização básica para combater os efeitos perversos desse modelo de sociedade” (Mariz, 2021, p. 64), isto é, de um sistema social sedimentado nos pressupostos capitalistas, sexistas e colonialistas.

No entanto, por mais que as explicações e as teorias apresentadas pelos dois intelectuais convirjam para um horizonte em comum, há de se salientar que hooks (2017) tece algumas críticas às premissas de Freire. As avaliações de hooks a respeito do educador brasileiro se referem ao modo como ele elabora o seu discurso utilizando uma linguagem, em dados momentos, sexista. Ao problematizar esses elementos, hooks enfatiza que a teoria do educador apresenta lacunas por não se dirigir às mulheres. Contudo, isso não significa afirmar

que tal pensamento não permita que as pautas feministas sejam repensadas, a partir do lócus da pedagogia crítica, pois torna-se plausível lançar questionamentos acerca dos movimentos feministas e de sua constituição. Tais indagações possibilitam que a ausência de mulheres negras nas agendas feministas seja discutida. Em outras palavras:

a apropriação que hooks faz da teoria numa perspectiva feminista é evidenciar o lugar social de onde ela se elabora como intelectual: na condição de mulher negra, ela se definirá como feminista, mas a partir de uma abordagem crítica em relação ao próprio movimento feminista por ela considerado como restritivo em suas primeiras reivindicações políticas e teorizações filosóficas (Mariz, 2021, p. 67).

Ao considerar essa relação dialógica, os princípios de liberdade e autonomia permeiam a interação entre educador(a) e educando(a), o que culmina em uma educação cambiária, em que o(a) docente deixa de ser o único detentor do saber. Frente a essas premissas, hooks (2017) afirma:

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for

aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (hooks, 2017, p. 35).

Ao refletirmos acerca dessa filosofia educacional descrita por hooks com base nos estudos freirianos, podemos inferir que uma educação antirracista se torna possível no ambiente escolar, já que podemos dar visibilidade à trajetória de nossos(as) alunos(as) negros(as) ao estabelecermos uma “pedagogia engajada”, ou seja, dialógica, em que ensinamos e aprendemos simultaneamente com eles/elas. A autora aponta tal procedimento pedagógico como simples, salientando que todo(a) professor(a), pode adotá-lo, desde que se desvincule da educação bancária e possa estar apto(a) aos princípios que evocam mudanças e quebra de paradigmas.

Alguns autores, como Bonnici (2011), associam o surgimento do multiculturalismo ao movimento negro estadunidense, bem como às reivindicações das demais minorias, como as feministas e homossexuais, ocorridas na década de 1960 e 1970. Esses movimentos tinham o propósito de pôr fim à segregação entre comunidades negras e brancas,

além de dar visibilidade às demandas das minorias⁸. A autora bell hooks desempenhou um papel ativo nessa luta, como podemos observar por meio dos seus relatos e livros. Em relação ao multiculturalismo, “pode-se igualmente afirmar que ele lança a problemática do lugar e dos direitos das minorias em relação à maioria” (Semprini, 1999, p. 43).

Acerca da questão do multiculturalismo e sua importância social e cultural, Andrea Semprini (1999) explica que esse termo tem sua origem nas lutas iniciais contra o racismo empreendidas pelos negros estadunidenses. Com efeito, esse estudioso aborda a importância da escola como “uma instância libertadora” e preconiza a necessidade de uma reforma escolar que possibilite a inclusão das minorias à educação superior. Para ele,

A escola é um dos lugares consagrados à formação do indivíduo, é a sua integração numa comunidade de iguais. É graças a ela que o indivíduo pode transcender seus laços familiares, étnicos e

⁸ O que Bonicci (2011) e outros críticos chamam de “minorias”, incluindo mulheres, negros e homoafetivos, o rapper e professor Richard Santos, na obra *Maioria Minorizada*, publicada em 2020, cunha o termo “maiorias minorizadas” como dispositivo analítico para refletir sobre a etnia negra no Brasil, analisando a discriminação sofrida por esse coletivo, assim também como para representar um discurso de emancipação, ao discutir a problemática que engloba saúde, educação, mercado de trabalho, identidade e representatividade política cultural. Com efeito, nessa pesquisa, podemos, eventualmente, usar um termo ou outro.

consuetudinários e criar um sentimento de pertença a uma identidade mais abrangente: a nação, a república. A educação tem igualmente a missão de conduzir a pessoa a pleno *amadurecimento* de suas capacidades (Semprini, 1999, p. 45-6, grifo do autor).

Nesse sentido, embora hooks (2017) tenha aderido a essa pauta multicultural e, portanto, libertadora, ela argumenta, ao observar algumas escolas estadunidenses de sua época, que essas abordavam o multiculturalismo como um processo unilateral, isto é, que trazia à tona as questões culturais de forma homogênea, desconsiderando as singularidades do movimento negro. Outro aspecto relevante apresentado pela autora refere-se ao receio de muitos (as) professores (as) em aderirem à perspectiva do multiculturalismo, visto que acreditavam que isso poderia ser inviável como abordagem de ensino, temendo que não pudesse efetivamente ser implementado em sala de aula. Isso se dava em parte devido à preocupação de que o controle acerca da interação entre aluno(a) e professor(a) pudesse ser comprometido, segundo a visão desses(as) docentes.

Contudo, hooks (2019), em consonância com os argumentos de Semprini (1999), ressalta que um ensino, baseado nos princípios do multiculturalismo, pode democratizar a educação como prática de liberdade e, assim,

possibilitar ao(à) aluno(a) o sentimento de pertencimento a uma “comunidade”, o que o(a) torna responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem e pela troca de saberes com outros membros de sua turma. Uma pedagogia multicultural causa ruptura e ampliação da consciência dos indivíduos, pois, a partir do momento em que refletem e compreendem determinadas ações como práticas racistas ou discriminatórias, passam a reconfigurar seu modo de pensar e agir; em virtude disso, poder-se-ão identificar e desmistificar condutas preconceituosas, anteriormente recorrentes em seu entorno.

Definir o termo multiculturalismo é uma tarefa árdua, já que muitos autores divergem na tentativa de conceituá-lo. Alguns o consideram um reforço para a divisão e afastamento de grupos sociais; por outro lado, existem aqueles teóricos que o compreendem como uma forma de solidificar a interação e o respeito para com as comunidades distintas. Para Bonnici (2011), tal conceito se relaciona com as premissas das políticas públicas, que um país realiza para assegurar a coexistência pacífica de diferentes culturas dentro de seu território. Segundo o autor, a palavra multiculturalismo:

descreve a existência de muitas e diferentes culturas numa localidade, cidade ou país, sem que uma delas predomine, às vezes coexistindo separadas geograficamente, embora na

maioria das vezes, existentes em convivência. O multiculturalismo é uma política de Estado que não está necessariamente presente em sociedades de fato multiculturais (Bonnici, 2011, p. 20).

Para Semprini (1999), o multiculturalismo, ao colocar a questão da diferença, “lança a problemática do lugar e dos direitos das minorias em relação à maioria” (p. 43). Tal forma de conceber positivamente a conjuntura multicultural implica no fortalecimento de atitudes e políticas que versem acerca do combate a ações discriminatórias, e ao entendimento de que algumas camadas sociais, ainda, têm seu direito de existir suprimido pelas classes detentoras de poder.

Embora o conceito de multiculturalismo seja polissêmico, há de se observar que tanto Bonnici (2011) como Semprini (1999) compreendem que tal termo nasce a partir da tentativa malsucedida de certos países, envoltos em uma epistemologia monocultural, de desenvolverem um sentimento nacional unificador, composto de uma única esfera cultural, balizada por traços culturais homogêneos.

Retornando as reflexões sobre as práticas antirracistas e antimachistas, podemos destacar que dissertar acerca do multiculturalismo, no campo da educação, torna-se de grande valia, dado que a referida área necessita de mudanças, no que tange à inclusão e à valorização de culturas como, por

exemplo, a afro-brasileira e das demais minorias étnicas e sociais. Postulado isso, devemos concordar com Semprini (1999) em relação à relevância da inserção de materiais didáticos e obras literárias produzidas por grupos marginalizados nas escolas.

Compreender e refletir acerca da nossa práxis, enquanto educadores(as), significa caminhar para uma educação como prática de liberdade. Nessa perspectiva, tanto hooks como Freire credibilizam o processo de ensino e aprendizagem como um mecanismo transformador, propício para dissipar ciclos de dominação social, em que, por vezes, os mais abastados dominam e oprimem os demais indivíduos. Nesse sentido, hooks (2018) ressalta que a leitura e a escrita apresentam um valor visível acerca do fortalecimento da sororidade⁹ entre as mulheres e como forma de resistência ao sexismo institucionalizado na sociedade, pois permite que elas

⁹ A *sororidade*, termo caro às feministas negras, sobretudo da terceira onda feminista, que não se sentiam representadas nas pautas e demandas do Feminismo Universal, é uma palavra que vem do latim, “soror”, que significa irmã. De acordo com o dicionário da ABL, consiste no “sentimento de irmandade, empatia, solidariedade e união entre as mulheres, por compartilharem uma identidade de gênero; conduta ou atitude que reflete este sentimento, especialmente em oposição a todas as formas de exclusão, opressão e violência contra as mulheres. [Do latim *soror*, ‘irmã’ + -(i)dade.]⁹”. Com efeito, esse conceito tem ganhado força no movimento feminista, pois, segundo a autora Paula Roschel (2020, n.p.)⁹, representa “a capacidade de se pôr no lugar da outra, de se enxergar em outra mulher, reconhecendo nela suas próprias forças e fraquezas – mesmo entre aquelas que não estão no seu círculo de convivência”.

tenham acesso a conhecimentos diversos e saibam identificar possíveis situações de opressão.

A leitura e a escrita têm valor em si mesmas, e as mulheres deveriam ter acesso a este prazer. Além disso, são cruciais para que haja mudança, por diversas razões. Primeiro, fornecem meios de transmissão de ideias e de informação que podem ainda não estar disponíveis nos meios de comunicação conhecidos. Por exemplo, a noção da libertação da mulher difundiu-se primeiramente através de artigos mimeografados... Segundo, ler e escrever ajudam a desenvolver a imaginação do indivíduo e a sua capacidade de pensar... Terceiro, o acesso de um indivíduo, por intermédio da leitura de várias interpretações da realidade, aumenta a capacidade dessa pessoa de pensar por ela mesma, de ir contra as normas da cultura e de conceber alternativas para a sociedade – tudo isto é fundamental para que se aja politicamente. Quarto, a leitura e a escrita ajudam cada mulher, individualmente, a sobreviver e a ter sucesso no mundo, ao aumentarem a sua capacidade de agir em função dos esforços que escolheram (hooks, 2018, p. 85).

O cânone literário, por vezes, foi restrito e excludente, composto por uma parcela seleta de escritores homens e de classe abastada (Zolin, 2019), o que significa dizer que as minorias étnicas e sexuais se encontravam marginalizadas

dessa cúpula. A partir disso, ao analisarmos o discurso de hooks de que, se ao apresentarmos aos(as) alunos(as) obras literárias produzidas por escritores(as) negros(as) e não destacarmos os fatores de raça, gênero e classe que configuram esses autores e essas autoras, estamos compactuando com o arquétipo canônico de tempos atrás. Outro ponto que merece destaque é a compreensão de que simplesmente disponibilizar leituras plurais não é suficiente para combater a rigidez de um cânone literário excludente e fechado. Isso ocorre porque existem pessoas que, mesmo tendo acesso a obras diversas, compactuam com a manutenção desse grupo seletivo. Isso acontece porque essas pessoas seguem uma ideologia distinta, que requer a exclusão de determinados textos para manter sua posição no *status quo* e preservar o seu poder social sobre as demais classes.

Em relação a isso, podemos tomar, como exemplo, a obra que compreende nosso *corpus* de análise, intitulada *Olhos d'água*, da escritora negra Conceição Evaristo, posto que, nessa antologia de contos, temos personagens negros(as) que possuem uma realidade de vida relativamente próxima à da escritora. Desse modo, ao contextualizarmos para nossos(as) educandos(as) as diversas nuances desse livro, precisamos ressaltar, além de outros fatores, a trajetória de vida de Evaristo. Por meio dessas considerações, destacamos a

alteridade e a representatividade de Conceição Evaristo na seara literária e na cultura negro-brasileira.

Nessa mesma linha, a crítica feminista Djamila Ribeiro discute, nas obras intituladas *Pequeno manual antirracista* (2019) e *Quem tem medo do feminismo negro?* (2018), temáticas relevantes para se pensar em discussões antirracistas e questões de gênero no campo escolar. Para Ribeiro, o racismo acrescido de falas e comportamentos machistas torna-se ainda mais perigoso, pois reforça a naturalização de atos violentos contra a figura feminina negra.

Outro ponto que a autora problematiza é a conceituação do *lugar de fala*; assim, o termo *locus social* refere-se a compreensão de que o discurso que constitui cada sujeito parte do seu “lugar de existir no mundo” (Ribeiro, 2019, p. 29) e é informado pelas ideologias que ele teve acesso. Logo, em virtude de pertencer a um determinado grupo social específico, tal teoria apresenta consonância com os apontamentos desenvolvidos pelo círculo de Bakhtin, já que concebe a linguagem e a visão de mundo do indivíduo como resultado das suas vivências sociais (Bakhtin, 2014). Afirmar essa perspectiva dialógica, embrica em ressaltar que as experiências de uma mulher negra se diferem das de outras mulheres brancas e da trajetória de vida de homens brancos ou negros, em função de sua constituição coletiva, junto a um

grupo social. Entretanto, não significa ratificar que mulheres brancas ou pertencentes às minorias não possam falar sobre pautas negras, mas é preciso reafirmar de onde essa fala surge para, então, traçar o seu valor. Nesse sentido, o que é relevante ressaltar é que o discurso que emerge da esfera marginalizada deve ter um peso maior, pois emana das reivindicações do próprio grupo, de modo que nem outro *lugar de fala* seria capaz de descrever, tão precisamente, tais demandas.

Para Ribeiro (2019), exercer práticas antirracistas exige um movimento reflexivo, de voltar-se para as pequenas atitudes do cotidiano. Assim, a autora elenca algumas ações que podem colaborar para extinguir o racismo. Entre elas, Ribeiro salienta que informar-se acerca do que é o racismo estrutural, por meio de fontes fidedignas, seria o primeiro passo. Em seguida, existem outros movimentos como, por exemplo, o ato de reconhecer os privilégios embutidos na branquitude; a ampliação das políticas públicas no campo da educação; a indagação acerca da cultura que consumimos, se há representatividade negra ou não. De acordo com Ribeiro, o mesmo deve ocorrer com a esfera literária, tendo em vista que é preciso inserir e legitimar autores e autoras negras, além de suprimir os altos índices de violência racial que perpassam o nosso país.

Em relação às políticas públicas, as leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 institucionalizam e tornam obrigatório o ensino das culturas afro-brasileira e indígena nas escolas. Tais leis são consideradas um marco histórico, pois contribuem para o desenvolvimento de políticas públicas e ações afirmativas que visam combater o racismo. Com efeito, a integração das referidas manifestações culturais, produzidas por esses grupos no currículo escolar, apresenta inúmeros benefícios para a sociedade em geral, a partir do momento em que todos temos acesso à cultura afro-brasileira ou negro-brasileira, sobretudo os(as) nossos(as) alunos(as) que se encontram no processo de formação humana, identitária e intelectual. Dessa forma, na condição de sujeitos, temos a possibilidade de ampliação das visões de mundo cristalizadas e a desconstrução de que apenas a cultura eurocêntrica deve ser disseminada e valorizada. Diante disso, Ribeiro (2019) enfatiza, com base nas leis mencionadas, que:

um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus

iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades (Ribeiro, 2019, p. 16).

Embora as referidas leis tenham alterado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a partir da inserção da cultura afro-brasileira e indígena, não se pode afirmar que somente tal medida corrobora findar com o racismo no ambiente escolar e fora dele. Pois, como salienta Ribeiro (2018), enquanto continuarmos deslegitimando a presença de corpos negros em espaços, vistos como restritos à branquitude, estaremos corroborando para a perpetuação de ações racistas, ainda que de modo inconsciente. É nesse sentido que, ao refletirmos acerca de uma educação baseada em práticas antirracistas e antimachistas, devemos fomentar discussões que discorram acerca de como uma fala ou um aparente pequeno gesto, por exemplo, podem descaracterizar ou inferiorizar pessoas negras. Ademais, não obstante, torna-se essencial, em contexto de sala de aula, apresentarmos a inserção das manifestações artístico-literárias realizadas pela cultura afro-brasileira, não apenas como um conteúdo pragmático a ser cumprido – ou seja, como vimos no discurso freiriano, a chamada “educação bancária” – mas como um processo dialógico, em que todos os(as) discentes, principalmente os negros(as), sintam-se confortáveis para participarem da discussão, sem terem o peso, como nos lembra

hooks (2019), de serem obrigados a explicar sobre o racismo para pessoas não negras.

Em síntese, o exercício reflexivo sobre as práticas antirracistas, nas instituições de ensino, demanda um esforço de desnaturalização de ações comuns do cotidiano, em vista de que todos(as) estamos propícios(as) a cometer uma das situações elencadas, seja na seleção de obras que não debatem literatura negrofeminina, na omissão frente a um discurso racista, ou quando deixamos de compreender os privilégios pertencentes à branquitude.

2.3. O ensino de literatura por uma perspectiva interdisciplinar

Neste subitem, destacamos alguns conceitos acerca do ensino de literatura sob uma perspectiva interdisciplinar. É importante observarmos que o conceito de interdisciplinaridade é abrangente, resultando em divergências entre vários teóricos e estudiosos na tentativa de defini-lo. O surgimento do termo interdisciplinaridade tem suas origens remontadas na França, na década de 1970, no *Congresso de Nice*; a partir da Segunda Guerra Mundial. Naquele contexto, tal vocábulo ganhou força diante da tentativa do capitalismo de reerguer-se perante o excesso de especialistas e saberes fragmentados. Assim, o prisma interdisciplinar consolidou-se pautado no viés toyotista, que capacitava os operários das

fábricas para atuarem em mais de uma tarefa, formando-se, então, saberes plurais (Perez, 2018).

Os estudos de tendência interdisciplinar são compreendidos de forma singular por cada linha teórica e respectivos pesquisadores. Assim, na França, tem-se as contribuições que se fundamentam na lógica; nos Estados Unidos, por sua vez, se observa a interdisciplinaridade como um meio para atingir uma solução ou resultado. Já, no contexto brasileiro, são evidentes os esforços de pesquisadores(as) comprometidos(as) com “o aspecto afetivo, na medida em que a concebe como uma atitude que leva ao crescimento humano” (Perez, 2018, p. 457 *apud* Japiassu). Entre os(as) teóricos(as) brasileiros(as) que adotam essa abordagem, temos o filósofo Hilton Japiassu, para quem a interdisciplinaridade “é um processo em que há interatividade mútua, em que todas as disciplinas que participam do processo devem influenciar e ser influenciadas umas pelas outras” (Perez, 2018, p. 457 *apud* Japiassu). Além disso, a professora Ivani Fazenda ¹⁰ caracteriza os estudos interdisciplinares como um processo de reformulação e unificação dos saberes fragmentados, realizado por meio de práticas colaborativas com outras áreas do

¹⁰ Ivani Fazenda é professora e referência em pesquisas a respeito da interdisciplinaridade no campo da educação, entre as décadas de 1990 e 2000. Dentre suas principais publicações se destacam: *Interdisciplinaridade, história, teoria e pesquisa* (1994) e *O que é interdisciplinaridade* (2008).

conhecimento, especialmente na Educação. Portanto, é relevante destacarmos que ambos tecem valiosas contribuições para a compreensão da interdisciplinaridade, que consiste na concepção de uma ciência interconectada entre os diversos campos epistemológicos.

Embora coexistam muitas perspectivas acerca desse assunto, para este trabalho tomamos como base os pressupostos construídos pela professora Ivani Fazenda, pois consideramos pertinentes as considerações que coadunam com o campo da educação. A pesquisadora concebe a interdisciplinaridade como uma categoria de “ação”, em que as disciplinas e demais ciências estabelecem uma relação dialógica e de parceria, a fim de agirem sobre determinada problemática ou realidade concreta. Nas palavras da autora:

Para nós, interdisciplinaridade é mais que o sintoma de emanções de uma nova tendência em nossa civilização. É o signo das preferências pela decisão informada, apoiada em visões tecnicamente fundadas, no desejo de decidir a partir de cenários construídos sobre conhecimentos precisos. Interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de *ação* (Fazenda, 1994, p. 101).

Segundo os resultados da pesquisa bibliográfica de Perez (2018, p. 466), que consistiu na análise e levantamentos

de dados a partir de plataforma *Scielo*, acerca das definições para o termo interdisciplinaridade e a quantidade de textos que abordam a referida temática, a autora salienta que o campo com menor expressividade trata-se da área de “Linguistics, Letters and Arts”, com apenas três produções. Diante disso, embora tal área apresente vieses interdisciplinares, percebemos que as discussões a respeito deste tema permanecem, por vezes, restritas quando se trata de produções científicas.

Após realizadas tais asseverações sobre as tendências interdisciplinares, em linhas mais gerais, podemos, então, adentrar na relação entre literatura e interdisciplinaridade. No artigo intitulado “A Leitura no Ensino Médio: quais os desafios do professor” (2006), da professora Ivanda Martins, encontram-se alguns pressupostos metodológicos acerca da literatura sob a ótica da interdisciplinaridade. A autora descreve a literatura como interdisciplinar por natureza, já que demanda um olhar acerca de aspectos do campo extraverbal como o processo de recepção e produção dos textos literários e colaboração entre diferentes áreas do saber, há de se salientar que tanto a leitura como a literatura apresentam relações dialógicas, pois demonstram uma inegável “natureza interdisciplinar quando convergem para um mesmo ponto: o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento subjacentes

ao ato da leitura e à recepção do texto literário” (Martins, 2006, p. 87).

O discurso do crítico literário e sociólogo francês Roland Barthes (2013), em sua aula inaugural acerca da Semiologia, no Colégio de França, em 1977, vai ao encontro das afirmativas de Martins (2006), ao passo que ratifica a literatura como uma esfera interdisciplinar. Ao realizar esse movimento, o autor compreende e identifica em uma obra literária, a presença de saberes diversos, segundo ele, esses diferentes tipos de conhecimentos se fazem presentes em obras literárias como *Robinson Crusoé*, na medida em que transpassam os campos da geografia, cultura e linguagem. Barthes reflete sobre essa constituição interdisciplinar da arte literária ao ponderar que:

[...] a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso (Barthes, 2013, p. 17-18).

Outro exemplo que podemos elencar como obra composta por saberes de áreas interdisciplinares trata-se de *O*

Cortiço (1890), do escritor brasileiro Aluísio de Azevedo, romance que integra conhecimentos de áreas da biologia, geografia e sociologia, ao traçar um panorama determinista e pautado nos conceitos da seleção natural¹¹, ambos transpostos para a construção dos personagens e do enredo da narrativa. Concluimos, assim como Barthes, que, se por algum motivo, “todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (Barthes, 2013, p. 17).

Para Martins (2006), a literatura atua como instância formadora e humanizadora na caracterização do sujeito – bem como afirma o crítico literário Antonio Candido, em seu ensaio *O Direito à Literatura*. Diante disso, a autora ressalta a importância da literatura no ambiente escolar, ao argumentar que “a leitura literária deveria ser mais valorizada como meio de o aluno desenvolver a criatividade e a imaginação na interação com textos que inauguram mundos possíveis, construídos com base na realidade empírica” (Martins, 2006,

¹¹ Conceito oriundo dos estudos do naturalista, geólogo e biólogo britânico Charles Darwin (1809-1882), que propõe que existe uma seleção natural como mecanismo de evolução que faz com certos indivíduos se tornem mais aptos à adaptação e à sobrevivência em certos ambientes. Esse pressuposto científico foi bastante recorrente em obras literárias de tendência naturalista do século XIX, como as do escritor francês Émile Zola (1840-1902) e dos brasileiros Aluísio de Azevedo (1857-1913) e Júlio Ribeiro (1845-1890).

p. 84). Além do mais, Martins aponta que tanto a *leitura da literatura* como o *ensino de literatura* devem dialogar entre si; o(a) professor(a) deve incentivar o(a) aluno(a) a realizar diversas leituras, sempre apresentando a possibilidade de novas construções de sentidos a partir do texto lido.

É justamente sobre a pertinência desse ensino de literatura interdisciplinar que tratam os subtópicos seguintes, nos quais discorreremos acerca da metodologia de ensino pautada na Estética da Recepção – que põe em evidência o papel do leitor no processo de recepção literária – e os diálogos possíveis e rentáveis da obra literária com outras obras, outras artes e outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, o trabalho que se propõe não se trata de tomar a literatura como pretexto para instituir práticas interdisciplinares, mas em concebê-la, intrinsecamente, em sua natureza interdisciplinar multifacetada, como espaço de muitas vozes e diálogos sociais.

2.3. 1. A estética da recepção e o ensino de literatura

A Estética da Recepção, que chegou ao Brasil a partir do final da década de 1980 com os estudos de Regina Zilberman e Luiz Costa Lima, foi proposta por Hans Robert

Jauss¹², em 1967, quando, em uma aula inaugural na Escola de Constance, na Alemanha, teceu críticas contundentes ao ensino tradicional de literatura, baseado na historiografia literária e na seleção de obras representativas dos períodos literários. De acordo com Zilberman (2010, p. 41), a palavra “emancipação” é nuclear para a compreensão da Estética da Recepção, elaborada por Jauss, pois o objetivo de tal estudo se concentra na premissa de que a literatura pode “libertar” os sujeitos do aprisionamento decorrente nas instituições sociais.

Ao explorarmos a caracterização da Estética da Recepção, conforme apresentada nas exposições da professora Mirian Zappone (2009), é possível percebermos que o autor já não detém o domínio absoluto de sua obra. Isso culmina naquilo que é frequentemente chamado de a “morte do autor”; pois as interpretações passam a ser construídas pelo leitor no ato da leitura. Dessa forma:

a linguagem passou a ser entendida, nos
estudos linguísticos contemporâneos,

¹² O crítico literário alemão Hans Robert Jauss (1921-1997) comparece nesse trabalho, visto que a sua teoria da recepção é mais difundida no Brasil, devido a sua compreensão da recepção divergir de outros autores por sua reabilitação da figura do leitor como essencial ao processo de leitura literária. Desse modo, sua teoria, além de discutida por teóricos(as) importantes como Luiz Costa Lima e Regina Zilberman, fundamentou o Método Recepcional, das autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1988), que propomos como metodologia de ensino de literatura, assim como as *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa* do estado do Paraná (2008).

como incapaz de produzir todas as intenções do falante. Tal concepção de linguagem influenciou a caracterização do texto como estrutura cheia de lacunas e de não ditos. Ora, se o texto não diz tudo, nem seu autor é dono de um sentido para ele, o leitor tem sido considerado peça fundamental no processo de leitura (Zappone, 2009, p. 153).

A autora traça um paralelo histórico acerca da relação entre “autor, obra e público”; assim, afirma que, por volta do século XIX, sob o viés da “crítica romântica”, ocorreu uma valorização maior dos estudos *biográficos do autor*: já no século XX destacavam-se a “*preocupação com o texto* como se pode notar nas tendências tanto do Formalismo [...] quanto do New Criticism” (Zappone, 2009, p. 154). De acordo com ela, já na década de 1960 surgem as primeiras teorias sobre a *Estética da Recepção*, dando maior foco para o leitor¹³. Desse modo, podemos destacar como principal expoente dessa teoria recepcional Hans Robert Jauss que, na referida palestra, “criticou severamente a teoria literária anterior e contemporânea a ele” (Zappone, 2009, 156). Com efeito, Jauss questionava a tradição historiográfica literária, ou seja, o uso da cronologia linear para organizar os textos e os autores literários.

¹³ Na abordagem da Estética da Recepção, nesse tópico, não faremos a declinação do feminino, visto que não a temos na obra original do autor.

Além disso, para Jauss, a literatura deveria se distanciar tanto do Formalismo como do Marxismo, pois ambos tentam buscar explicações para “considerar um texto como literário e, assim, explicar a sucessão histórica” (Zappone, 2009, 156). Em outras palavras, essas teorias pretendiam valorizar mais a “historicidade” dos textos do que o processo de recepção das obras pelos leitores. Dessa forma, no contexto do Marxismo, a literatura é vista como um “reflexo da realidade”. Por outro lado, no Formalismo, essa é categorizada em textos “desautomatizados” e “automatizados”. O primeiro requer maior envolvimento do leitor, enquanto o segundo diz respeito aos procedimentos de leitura já dominados pelo leitor. Por sua vez, a Estética da Recepção legitima uma obra como literária com base na forma como ela é recepcionada em seu contexto original, além de ser moldada pelas sucessivas recepções ao longo de diferentes épocas e por leitores distintos, como evidenciado no trecho a seguir:

O valor estético de um texto é medido pela recepção inicial do público, que o compara com outras obras já lidas, percebe-lhe as singularidades e adquire novo parâmetro para avaliação de obras futuras (elabora um novo horizonte de expectativas). O nexu ou elemento de relação entre a sucessão de textos na história é o próprio leitor/público. Jauss

pensa numa cadeia de recepções que teria continuidade e na qual a compreensão dos primeiros leitores iria sendo sobreposta pela recepção dos públicos posteriores. Essa sucessão de recepções do texto, por sua vez, mostraria o significado histórico e o valor estético dos textos (Zappone, 2009, p.158).

Ademais, Jauss desenvolve sete “teses” acerca da Estética da Recepção. Na primeira delas, o autor tece uma crítica à perspectiva positivista de história, na medida em que o fato histórico é visto como “uma sequência de acontecimentos num passado já morto” (Jauss, 1994, p.25). Assim, a historicidade literária não pode ser definida como uma sucessão de acontecimentos, ou uma extensão do fato histórico. Nesse sentido, a concepção da “história da literatura é um processo de recepção e produção que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete” (Jauss, 1994, p. 25). Podemos observar que a compreensão de uma obra literária não depende apenas do contexto histórico no qual está inserida, mas da participação ativa do leitor ao recepcioná-la, com base nas experiências de leitura que obteve ao longo de sua trajetória.

A segunda tese proposta por Jauss gesta a ideia de que as experiências literárias adquiridas pelo leitor ultrapassam as questões da psicologia, já que são constituídas, assim, “a partir

do sistema de referências que, no momento histórico do aparecimento de cada obra, resultam do conhecimento prévio do gênero, da forma, e da temática de obras já conhecidas, bem como da oposição entre linguagem poética e linguagem prática” (Jauss, 1994, p. 26). Isso significa dizer que o leitor rememora e identifica características de obras já lidas, a partir da repetição de determinados elementos textuais, formando-se, assim, um “horizonte de expectativa”, no qual ele almeja que aconteçam um enredo e um desfecho parecidos com os das obras anteriores que já leu. Entretanto, existem obras que, em um primeiro momento, aparentam seguir as convenções prévias que o leitor está acostumado, para depois rompê-las.

Em sua terceira premissa, Jauss postula que o “horizonte de expectativa” pode ser delimitado por meio do conceito de *distância estética*, posto que, quanto mais uma obra se afastar das leituras usuais do leitor, maior será seu valor estético e artístico. Em contrapartida, se a obra atender ao horizonte expectativa do leitor, isto é, estar próxima das leituras que ele já realiza, ela será equivalente à arte “culinária ou ligeira”, ou seja, os intitulados *best sellers*. Na visão de Jauss, esses textos não agregam à formação do leitor, pois apenas evocam a constatação e a contemplação do “belo”. Portanto, “trata-se de avaliar o caráter artístico de uma obra pela distância estética que opõe a expectativa de seu público

inicial, segue-se daí que tal distância experimentada de início com prazer ou estranhamento” (Jauss, 1994, p. 30).

Em relação à quarta tese postulada por Jauss, observa-se que o autor tece críticas à perspectiva histórica e objetivista de se conceber a recepção de uma obra literária. Ao realizar esse movimento, ele constata que a compreensão de uma obra só é possível a partir do entendimento do contexto de produção e recepção, tanto imediata como posterior da obra pelos leitores. Além disso, Jauss afirma que todo texto “responde” a uma pergunta ou temática circundada ao longo da história, fato chamado por ele e demais teóricos, como Hans Georg Gadamer (expoente da hermenêutica), de história do efeito. Diante disso, a formação do horizonte de expectativa é perpassada por questões de ordem sincrônica e diacrônica, sem que nenhuma delas seja, necessariamente, predominante, pois se uma obra é valorada como canônica, sob o olhar apenas de críticos modernos, ela poderá atender ao conceito estético somente desse público em específico, o mesmo se dá para obras do passado. Nas palavras do autor:

a reconstrução do horizonte de expectativa sob o qual uma obra foi criada no passado possibilita, por outro lado, que se apresentem as questões para as quais o texto constituiu uma resposta e que se descortine, assim a maneira pela qual o leitor de outrora terá encarado e

compreendido a obra. Tal abordagem corrige as normas de uma compressão clássica ou modernizante da arte – em geral aplicadas inconscientemente – evita o círculo vicioso do recurso a um genérico espírito de época (Jauss, 1994, p. 30).

A quinta tese diz respeito ao “reconhecimento” da Estética da recepção como uma teoria que possibilita uma compreensão das obras literárias em conformidade com a sua construção histórica. Além disso, “ela demanda também que se insira a obra isolada em sua ‘série literária’, a fim de que se reconheça sua posição e significado histórico no contexto da experiência da literatura” (Jauss, 1994, p. 41). Em outras palavras, o autor delinea a *Estética da Recepção* em relação à teoria da “evolução literária” proposta pelos formalistas russos. No entanto, Jauss questiona essa premissa, ao afirmar que os textos literários não atingem “avanços” de modo linear. Desse modo, é importante percebermos que um contraste e diálogo emergem entre obras mais antigas e recentes. Todavia, esses aspectos requerem a adição de uma “mediação”. Consequentemente, surgem outras possibilidades de leituras que a obra despertará no futuro para leitores posteriores, isto é, um significado virtual que transcende as interpretações imediatas. Esse significado será consolidado a partir da cadeia de leitores ao longo do tempo.

Na sexta tese desenvolvida por Jauss, percebemos que ele questiona a forma como muitas obras literárias são apreciadas, por vezes, apenas pelo aspecto diacrônico. Assim, a “análise diacrônica e sincrônica ensejam, também no âmbito da história da literatura, a superação da contemplação diacrônica, até hoje a única habitualmente empregada” (Jauss, 1994, p.46). Ao realizar tais asseverações, Jauss constata que os textos são moldados não apenas nas inúmeras recepções ao longo do tempo, mas também pela compreensão de sua “recepção Inicial”. Tais recepções são construídas na medida em que uma obra é dirigida para determinados interlocutores em um determinado momento histórico, mas também respondem a demandas de outros períodos. Assim, há uma relação cambial entre a forma como a obra é recepcionada, pois trata-se da representação e “reocupação de horizontes de expectativas” já delimitados anteriormente, e da formação de novos horizontes no recorte temporal mais atual.

A sétima e última tese discorre acerca da “função da literatura na vida prática”. Nela, Jauss afirma que a obra literária é constituída no cerne da história geral, e nas particularidades das vivências e experiências adquiridas pelos leitores com o tempo. Diante disso, “a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua

vivência prática, pré-formado seu entendimento do mundo” (Jauss, 1994, p. 50).

Zappone (2009) explica também que Jauss propõe o conceito de horizontes de expectativas, que podem ser definidos como os conhecimentos pré-concebidos que o leitor já tem acesso, os quais adquiriu por meio de leituras anteriores. Como podemos observar no seguinte fragmento:

tentando demarcar o modo como o leitor confere sentido ao texto, Jauss restringe mais o sentido desse conhecimento prévio, entendendo-o como sistemas histórico-literários de referência trazidos pelo leitor quando evocados pelas obras. Esses sistemas abarcariam as mais diversas convenções literárias, como certas marcas dos gêneros, o estilo, certas formas, técnicas narrativas etc. O sistema histórico-literário que cada leitor utiliza em cada obra recebe o nome de horizonte expectativa (Zappone, 2009, p. 158).

Para Jauss, o horizonte de expectativa pode ser “medido” através do conceito de *distância estética*, isto é, quanto mais a obra se afasta do horizonte de expectativas (zona de conforto do leitor, obras que ele já está acostumado a ler) maior será seu valor estético e o grau de “subversão” e inquietação que ela causará no leitor. Isso é evidenciado por Zappone no seguinte excerto:

Se a distância estética entre o horizonte de expectativa do público e o da obra é pequena, ou seja, se a obra atende, acomoda-se ao horizonte de expectativa do público, ela se aproxima do que Jauss chama de arte "culinária" ou ligeira. Seria o caso dos best-sellers, dos romances femininos de banca de jornal, cujas convenções ou sistemas literários de referências não se alteram. Ao contrário, se a distância estética entre os horizontes de expectativas (do público-alvo e a obra) aumenta, seu valor estético tende a ser maior, transformando, normalmente, as peculiaridades desse novo modelo num novo sistema literário de referência (Zappone, 2009, p. 159).

Zappone explica essa noção de distância estética, exemplificando com obras como *Paulicéia desvairada* (1922) e *Macunaíma* (1928), ambas de Mário de Andrade. Tais obras se afastaram do horizonte de expectativa de leitura de seu público inicial, na medida em que discutem temáticas inovadoras, além de um hibridismo de elementos narrativos e estilísticos próprios do movimento modernista brasileiro, aspectos esses que eram desconhecidos pelos leitores da época, ou seja, não estavam contidos na arte culinária, corriqueira à qual estavam acostumados. Por exemplo, se analisarmos a obra *Macunaíma*, podemos identificar uma caracterização distinta da figura dos indígenas em comparação com os personagens descritos no romance *Iracema* (1865), de José de

Alencar. Posto isso, podemos observar que existem determinadas obras que, “no momento de sua publicação, não podem ser relacionadas a nenhum público específico, mas rompem tão completamente o horizonte concedido de expectativas literárias que seu público somente começa a formar-se aos poucos” (Jauss, 1994, p. 33).

Um dos elementos chaves da Estética da Recepção – que tem causado inúmeras polêmicas – é o conceito de “leitor” proposto por Jauss. Conforme Zappone, a concepção de leitor cunhada pelo teórico pressupõe um leitor com habilidades “refinadas”, que possui um amplo conhecimento de “mundo”. Esse leitor ideal já abarca diversos saberes consolidados, tanto em relação aos gêneros textuais quanto às temáticas e estilos convencionados no âmbito do sistema literário. Assim, a autora sustenta que “o caráter social e a questão da historicidade ficam balizados apenas pelo conjunto dos leitores que possuem o horizonte de expectativa por ele pressuposto” (Zappone, 2009, p. 162). Ao refletirmos acerca das considerações da autora, podemos discutir como a aplicabilidade da Estética da Recepção, no ambiente escolar, pode ser considerada complexa, pois as crianças e jovens ainda estão em processo de formação, enquanto leitores(as); em virtude disso, esses(as) estudantes são a representação de

leitores(as) reais e não do arquétipo requintado idealizado por Jauss.

Apesar de não ter ficado à margem de críticas e polêmicas, Zappone destaca os aspectos positivos da teoria de Jauss ao afirmar que, a partir da Estética da Recepção, torna-se mais ampla a discussão da tríade “autor, obra e público”, em especial, acerca do leitor e do ato de recepção do texto literário, na medida em que abordam a literatura como “categoria e social e, portanto, em contínua transformação” (Zappone, 2009, p. 162).

Com várias teorias que discorrem acerca do aspecto recepcional da leitura, as professoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar, em 1988¹⁴, com o objetivo de superar a complexidade da teoria de Jauss, elaboraram um método de ensino destinado aos (às) estudantes dos ensinos Fundamental e Médio. De acordo com elas, o método recepcional proporciona ao aluno a possibilidade de diálogo entre o saber já internalizado e o conhecimento que está se consolidando. Nesse sentido, busca-se aproximar, de certa forma, os(as) “leitores(as) reais” das escolas brasileiras ao conceito de leitor proposto por Jauss. Para isso, os critérios avaliativos que o(a) professor(a) deverá utilizar precisam considerar o(a) aluno(a)

¹⁴ A publicação original das autoras é de 1988, década em que os estudos de Jauss começam a ser traduzidos e difundidos no Brasil, mas citaremos pela 2ª edição, de 1993.

como “sujeito histórico e social”; além do mais, torna-se necessário acompanhar (por meio do método recepcional) a evolução gradual do(a) estudante, observando “a dinâmica do processo e cada leitura do aluno”. Desse modo, o(a) próprio(a) aluno(a) deverá se tornar consciente de todas as atividades de leitura que realizou, bem como as dos(as) demais colegas, a fim de conseguir se posicionar criticamente e comparar as ideologias que cada texto transmite (Bordini; Aguiar, 1993). Como proposta metodológica de ensino, destinada a estudantes do ensino fundamental e médio, o método recepcional prevê algumas etapas, descritas brevemente no próximo parágrafo, que devem ser seguidas no trabalho com o texto literário.

A primeira etapa que o(a) professor(a) deve realizar, segundo as autoras, é a “delimitação do horizonte de expectativas dos estudantes”. Para isso, ele(a) deve conhecer, a partir das observações da sala de aula, os livros que atendam às necessidades dos(as) discentes. Posteriormente, na segunda etapa, denominada de “atendimento do horizonte de expectativa”, deve-se fornecer à classe os livros requisitados; na medida em que eles vão usufruindo a leitura das obras desejadas, o(a) professor(a) poderá seguir para nova fase, que é a da “ruptura dos horizontes de expectativas”, isto é, oferecer textos mais complexos que confrontam ou desestabilizam a

realidade a que estão acostumados(as). Na quarta etapa, intitulado “questionamento do horizonte de expectativas”, os(as) alunos(as) se questionam acerca das “novas” obras, deverão buscar compará-las com outras experiências, ou pesquisar por saberes que os(as) ajudem a “decifrá-las”; assim, podendo apreciá-las. Por último, ocorrerá a “expansão dos horizontes de expectativas” dos(as) estudantes, na qual já não poderão encarar a literatura apenas como uma tarefa obrigatória, mas como uma forma de adquirir diferentes conhecimentos e visões de mundo (Bordini; Aguiar, 1993).

Essas etapas são relevantes na medida em que o(a) aluno(a) parte do acesso de obras conhecidas para aquelas mais complexas. Assim, o(a) mesmo(a) passa a exercer uma certa “autonomia” como leitor(a), já que se torna capaz de refletir sobre as obras lidas e reavaliá-las de forma crítica; pois, em um primeiro momento, seu horizonte de expectativas é atendido, ele(a) passa a sentir a leitura como um processo prazeroso. Em decorrência disso, quando o(a) estudante é apresentado(a) a novas obras sofre um “choque cultural e ideológico”; e, a seguir, passa a questionar essas obras, a fim de compreender a sua significação. Dessa forma, em um processo longo e cíclico de leituras, a aposta do método recepcional é de que, quando o(a) discente consegue entender mais sobre esses textos, passa a tomar gosto por eles. E é isso

que, por sua vez, “prepara” esse(a) aluno(a) para a leitura de textos posteriores com o mesmo (ou maior) grau de dificuldade.

No que diz respeito aos critérios de avaliação das leituras efetuadas, as autoras propõem que o(a) aluno(a) seja avaliado(a) de forma contínua. Isso envolve constantemente comparar as obras lidas por ele(a), a fim de compreender até que ponto o horizonte de expectativa dele(a) foi ampliado, tal qual podemos observar no seguinte excerto:

No desenvolver dos trabalhos, esse deve evidenciar capacidade de comparar e contrastar as atividades realizadas, questionando sua própria atuação a de seu grupo. A resposta final pode ser uma leitura mais exigente que a inicial em termos estéticos e ideológicos (Bordini; Aguiar, 1993, p. 86).

Como já mencionado, a partir do momento em que o(a) estudante passa a entender e apreciar obras mais difíceis, ele(a) se torna um(a) leitor(a) mais próximo(a) daquele(a) projetado(a) por Jauss, isto é, com habilidades “refinadas”, capaz de preencher as lacunas ou as entrelinhas que estão presentes nos textos. Todavia, não podemos afirmar que o(a) aluno(a) se transformará esse tipo de leitor(a) de forma plena; isso ocorre porque os requisitos exigidos por essa categorização envolvem um conhecimento aprofundado de

gêneros, estilos e outras características textuais, que representam um desafio até mesmo para os(as) críticos (as) literários(as) e leitores(as) acadêmicos(as).

Ademais, em consonância a essa metodologia proposta por Bordini e Aguiar, discorreremos na sequência acerca de eixos que promovem um maior letramento literário e artístico do(a) estudante que são: as relações dialógicas e a interdisciplinaridade, além da reflexão acerca de temas transversais recorrentes nas obras literárias e que contribuem na formação intelectual e humana do(a) educando(a).

2.3.2. Relações dialógicas e pressupostos interdisciplinares no ensino de Literatura

Um ensino de Literatura, que abranja diferentes dimensões e que busque formar bons(as) leitores(as) críticos(as) de forma consistente, necessita abarcar as esferas interdisciplinares e dialógicas (Bakhtin, 2014). Portanto, discorreremos sobre tais aspectos nesta subseção, com o intuito de compreender como o ensino de Literatura em contexto escolar pode ser e inter-relacionado com outras áreas disciplinares e discursos que se mobilizam nos entornos artísticos e da vida social e prática.

As professoras Angela Kleiman e Sílvia Moraes, no livro *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos*

projetos da escola (1999), discorrem acerca do inerente elo entre a prática de leitura e a interdisciplinaridade. As autoras problematizam o ensino de leitura sob o viés disciplinar, ao compreenderem que os(as) alunos(as) não realizam práticas de letramento apenas no contexto da disciplina de Língua Portuguesa, mas em todas as demais matérias escolares e da vida cotidiana. Diante dessa constatação, as pesquisadoras, assim como alguns teóricos que debatem a interdisciplinaridade no ambiente de ensino – em especial, Ivani Fazenda (2006) –, destacam que o principal fator que corrobora o saber científico se constituir fragmentado é a falta de diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e a excessiva busca pela especialização em determinados setores.

Kleiman e Moraes (1999) defendem a literatura como interdisciplinar, em razão de ser um campo que refrata a seus gêneros características de ligação com outros textos, como a intertextualidade e a intersemiotividade. Partimos do mesmo ponto de vista da autora, para conceber a literatura como campo interdisciplinar, no qual os textos-enunciados são perpassados de relações dialógicas¹⁵ com textos-enunciados de outros campos da atividade humana. O conceito de relações

¹⁵ Assumimos, nesta obra, o conceito de relações dialógicas, em vez de intertextualidade ou interdiscursividade, por opção e vinculação teórica. Relações dialógicas, para Bakhtin e o Círculo, abarcam todas as relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, sejam eles do mesmo ou de diferentes esferas da comunicação ideológica.

dialógicas foi cunhado por Bakhtin e outros autores de seu Círculo, para expressar todas as relações de sentido que se estabelecem entre textos-enunciados, sejam eles pertencentes ao mesmo campo ou esfera da atividade humana, sejam ele verbais, visuais ou verbo-visuais. Antes de adentrarmos à discussão desse conceito, convém compreender brevemente, à visão de Bakhtin e o Círculo, como se constitui valorativamente o próprio campo da produção literária.

Medviédev (2019), em *O método formal nos estudos literários*, defende que os “estudos literários são um dos ramos da ciência das ideologias” (Medviédev, 2019, p. 59). Para esse estudioso, as produções e os estudos literários são esteticamente peculiares em sua natureza, mas, ao mesmo tempo, carregam imbricadas e diversificadas nuances socioideológicas. Por isso, na visão do autor, não há separação entre os problemas sociais e os problemas/temas tratados pela literatura, embora essa relação não seja pragmática. A literatura reflete e refrata em seu conteúdo “a totalidade do horizonte ideológico, do qual ela é parte” (Medviédev, 2019, p. 60).

Fenômenos sociais e ideológicos, como o racismo, a condição das mulheres negras, participam da construção dos enredos literários como os produzidos por uma autora negra como Conceição Evaristo, visto que, cronotopicamente, essa

autora participa da sociedade e é afetada por ela. Na sua escrevivência¹⁶, “a vida, como totalidade de ações, acontecimentos e vivências determinadas, converte-se em enredo, fábula, tema, motivo, somente refratada pelo prisma do meio ideológico” (Medviédev, 2009 [1928], p. 60). Isso porque, na visão de Bakhtin (2018 [1975]), a arte e a literatura são invariavelmente impregnadas de *valores* cronotópicos¹⁷, visto que a literatura, para existir como tal, infiltrar-se “no próprio laboratório social das suas formações e formulações” (Medviédev, 2019, p. 60).

No cronotopo – tempo e espaço - do mundo e da obra, o autor/criador e os receptores/leitores não passivos não estão fora do campo de análise (Volóchinov, 2019), porque participam do mundo e expressam avaliações sobre os temas, que, por sua vez, constituem-se importantes para dada sociedade e, por isso, são tratados nos textos-enunciados produzidos nos mais diferentes campos/esferas da comunicação ideológica. O artístico, “*é uma forma específica da inter-relação entre o criador e os contempladores fixada*

¹⁶ Escrevivência, termo criado pela autora Conceição Evaristo, se refere à relação entre a realidade vivida por ela e as obras que produziu.

¹⁷ Na visão de Bakhtin (2018 [1975]), o cronotopo diz respeito à relação indissociável do tempo-espaço. O tempo é seu fio condutor e se derrama sobre os diferentes espaços, para consubstanciar práticas sociais, índices de identidade aos sujeitos, valorações compartilhadas no discurso.

na obra artística” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 115, grifos do autor). Por isso,

a literatura ocupa um lugar importante nesse meio ideológico. Assim como as artes plásticas ensinam o nosso olho a ver, aprofundam e ampliam a área de visão, da mesma forma os gêneros literários bem consolidados enriquecem nosso discurso interior com novos procedimentos de tomar consciência e compreender a realidade (Mediédev, 2019, p. 198, grifo nosso).

Nesse sentido, por funcionar como esfera capaz de reinterpretar as refrações valorativas de outros campos da comunicação ideológica sobre temas que integram a vida social, a literatura estabelece uma interação dinâmica entre criador e leitores e entre enunciados. O enunciado literário, portanto, é constituído de milhares de linhas dialógicas, tanto envoltas pela consciência socioideológica dos interlocutores quanto das relações de sentido com outros enunciados do mesmo e de outros campos, ou seja, de relações dialógicas.

Essa dialogicidade está presente no discurso literário, à medida que ele é orientado para uma resposta, pelo discurso responsivo antecipável (Bakhtin, 2015), pela recepção sempre ativa e nunca passiva dos leitores. O autor “procura orientar sua palavra – e o horizonte que a determina – no horizonte do

outro que a interpreta, e entra em relações dialógicas com elementos deste horizonte” (Bakhtin, 2015, p. 55). Por outra via, quando se dirige ao outro, enunciados dos outros são incorporados e transformados no todo do texto-enunciado literário. Sobre isso, Bakhtin destaca:

Os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidas somente palavras isoladas ou orações que, neste caso, figurem como representantes de enunciados plenos e, além disso, enunciados plenos e palavras isoladas podem conservar a sua expressão alheia [...]. O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado (2011, p. 297-298).

Isso vale para os enunciados de gêneros cotidianos, como diálogos e conversas informais, que ganham contornos valorativos dentro da obra nas vozes das personagens ou avaliações do narrador instituído pelo autor e aproximam a obra da realidade vivida. Nesse sentido, Bakhtin define que “as relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido [...] acabam em relação dialógica” (Bakhtin, 2011, p. 323). Na visão do autor, dois enunciados, ainda que

distantes, “revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc.)” (Bakhtin, 2011, p. 331). No entanto, relações dialógicas nem sempre expressam concordância.

Bakhtin (2008) afirma, em *Problemas da poética de Dostoiévski*, que todas as relações dialógicas são de ordem extralinguística, por se relacionarem aos sujeitos, aos contextos, e a outros enunciados, mas se concretizam a partir da materialidade da língua. Dessa forma,

[...] o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significante do enunciado, inclusive uma palavra isolada, caso está não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica do outro, como representante do enunciado do outro, ou seja, se nela ouvimos a voz do outro (Bakhtin, 2008 [1963], p. 2010).

Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, o autor, ainda, ensina que as relações dialógicas podem ocorrer entre estilos de linguagem, entre dialetos sociais, entre fenômenos conscientizados da linguagem, como entre imagens de outras artes. Desse modo, “a relação com o *objeto* e a relação com o *sentido* personificado na palavra ou em algum outro material semiótico. [...] A relação com o sentido é sempre dialógica. A

própria compreensão já é dialógica (Bakhtin, 2011 [1979], p. 327, grifos do autor).

Em razão disso, “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados” (Bakhtin, 2011, p. 297). Assim, os enunciados são compostos pelas inter-relações com outros enunciados. Como já discutido, o enunciado não é um reflexo de um acontecimento encerrado. Ele cria algo a partir daquilo que já existia. Embora um enunciado seja constituído a partir do contexto social, histórico e político, ele é “refratado” por nós, por meio da inclusão das nossas perspectivas e juízos de valores. Desse modo,

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor [...] alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado [...] Todo o dado se transforma em criado (Bakhtin, 2011, p. 326).

As afirmações de Bakhtin sobre o enunciado são especialmente sentidas nas produções literárias, que apreendem os temas da vida social e os trata com refinamento e acabamento peculiares, de modo a favorecer que novas avaliações sobre esse tema sejam realizadas pelo leitor.

Bakhtin (2011) argumenta, que “a relação com os enunciados dos outros não pode ser separada da relação com o objeto [tema,] (porque sobre ele discutem, sobre ele concordam, nele as pessoas se tocam) [...]”. (Bakhtin, 2011, p. 329). Desse modo, o autor salienta que os enunciados tendem a se relacionarem por meio da comunhão entre temáticas. Dito isso, ao analisarmos os contos de Conceição Evaristo, podemos identificar diferentes temáticas como: racismo, opressões sofridas pela mulher negra e violência urbana, assimetrias econômicas e outras. Tais temáticas não estão presentes apenas nos contos de Evaristo, mas são “refrações” da sociedade brasileira contemporânea. Em virtude disso, tal qual problematiza Bakhtin, os enunciados estão intrinsecamente ligados aos temas aos quais discursivizam. Por essa razão, os contos evaristianos estabelecem relações dialógicas com diferentes tipos de enunciados de diferentes formas. Nessa perspectiva, por exemplo, ao relacionarmos uma notícia verídica de uma menina negra morta em confronto entre policiais e facções e uma charge que também aborda o mesmo tema, ao conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, podemos estabelecer relações dialógicas, pois ambos discutem acerca da temática da violência urbana, tecendo considerações valorativas sobre um fenômeno da sociedade brasileira, que é, naturalmente, discursivizado em

inúmeros campos da comunicação ideológica e, de modo especial, na literatura produzida por uma autora mulher, negra, como Conceição Evaristo.

Para Kleiman e Moraes (1999), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, já preconizavam um ensino interdisciplinar, a partir de temas transversais como a saúde, meio ambiente e questões sociais. Tal preceito não deixa de reverberar na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e, por meio dela, também se reconhece o ensino das práticas de escrita e leitura, com foco nos princípios da interdisciplinaridade entre diferentes campos de conhecimento. Esse termo se refere a possibilidade de jovens e crianças terem acesso a um ensino sintonizado às suas necessidades e vivências particulares, bem como aos desafios da vida social na atualidade. Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) propõe discutir em sala de aula o desenvolvimento humano (lado físico, social, moral, cultural e étnico). Contudo, também considera a especificidade de cada aluno(a), aproximando os conteúdos ao seu contexto, assim como podemos observar neste fragmento:

A BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam

mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade. (Brasil, 2018, p.14).

A partir de uma breve comparação entre os dois documentos, podemos compreender como a premissa de uma educação interdisciplinar perpassa o cenário escolar brasileiro por cerca de mais de uma década. Entretanto, observa-se que são poucas as instituições de ensino que, de fato, vivenciam a interdisciplinaridade em seus currículos, embora os documentos orientem para tal prática. Desse modo, sabe-se que existe uma certa resistência em se trabalhar metodologias não disciplinares em sala de aula (Fazenda, 1994). Dito isso, Kleiman e Moraes (1999) propõem uma abordagem acerca do ensino de leitura por meio de projetos, ou seja, o foco da leitura se concentra em atribuir sentidos ou saberes de forma dinâmica e prazerosa. Nas palavras das autoras:

um projeto organizado em torno da leitura integra atividades cuja realização envolve ler para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento

de alguma outra atividade, conceito, valor, informação. Não envolve o mero “ler para aprender” e, dessa concepção deriva sua interdisciplinaridade (Kleiman; Moraes, 1999, p. 55).

Ao pensarmos em literatura, é preciso considerar suas intersecções como outros campos de estudos. Assim, a literatura é polifônica já que estabelece relação com diversas esferas de conhecimentos: “o texto literário é plural, marcado pela inter-relação de diversos códigos (temáticos, ideológicos, linguísticos, estilísticos etc.) (Martins, 2006, p. 87). Para Martins (2006), a leitura e a literatura apresentam um ponto em comum, isto é, o vínculo dialógico com outras áreas interdisciplinares no processo de leitura e recepção do “texto literário”. De acordo com Kleiman e Moraes (1999), a leitura, a partir da perspectiva da interdisciplinaridade e, em nossa visão, das relações dialógicas, baliza a formação de leitores críticos e conscientes acerca do contexto no qual estão situados.

Assim sendo, podemos discutir em sala de aula a leitura de textos que estão ligados a um problema complexo por meio das relações dialógicas como, por exemplo, a violência contra as empregadas domésticas em contexto pós-pandêmico. Tal cenário, implica na construção, busca e rememoração de conhecimentos que não se restringem a um

único polo disciplinar, mas no resgate de conceitos relativos a noções de raça, de gênero, capitalismo, relações sociais, além da identificação nos textos de marcadores discursivos, semânticos e sintáticos que entretecem e legitimam a afirmação de que tal violência decorre de múltiplos fatores. Assim, também se torna possível elaborar uma conexão entre textos literários e não literários e indagar: em que medida a realidade concreta pode ser transposta para obras artísticas e qual impacto elas podem causar em seu público? Trata-se de uma indagação que confere a importância da leitura como um todo, em virtude de seu contato com as demais disciplinas e conjunturas sociais.

Martins (2006) discorre sobre a “escolarização da leitura literária nas escolas”, pois, segundo ela, existem dois tipos de escolarização dos escritos literários que são: “uma adequada”, que trabalha com o contexto e prática social de forma proveitosa e “outra inadequada” que se foca na leitura dos textos literários, desvinculando-os dos ideais sociais. Assim, essa última torna-se comum nas comunidades escolares e constantemente causa “aversão” e desinteresse nos(as) estudantes (Martins, 2006). A falta de um planejamento interdisciplinar, ao se trabalhar com o texto literário, é a principal causa para uma escolarização inadequada, além do uso da literatura como pretexto para

aprender a “escrever corretamente”; como podemos observar na seguinte crítica de Martins:

Numa escolarização inadequada, observa-se a ausência de uma proposta de ensino interdisciplinar, fator que contribui para o estudo do texto literário como elemento isolado das demais disciplinas, pois o aluno não percebe a integração entre a literatura e as demais áreas de conhecimento. Soma-se a isso o fato de a escola explorar atividades que tratam a literatura como uma espécie de ‘universo de signos agradáveis’ [...] que ajuda o aluno a escrever sem erros de sintaxe e ortografia [...] (Martins, 2006, p. 89-90).

No contexto escolar, a leitura de textos literários tem sido comumente atrelada ao estudo de questões gramaticais ou de atividades superficiais que não demandam uma reflexão maior da parte dos(as) leitores(as). Essa postura se torna inadequada por focar apenas em terminologias e estruturas mortas da língua, sem considerar os valores que a língua mobiliza em seu contexto de uso.

Dessarte, ratificamos a relevância das discussões acerca dos Direitos Humanos e das práticas antirracistas e antimachistas no ambiente escolar, por meio dos textos literários (Candau, 2012). Esses podem contribuir de forma significativa para o combate dos diferentes tipos de discriminação, visto que as obras artístico-literárias têm a

capacidade de “sensibilizar” e tocar nossa consciência com maior intensidade do que, por vezes, as situações cotidianas. Tanto Freire (2013) como hooks (2019) salientam que uma pedagogia balizada pelos pressupostos do respeito e do diálogo podem transformar a realidade de muitas instituições escolares. Contudo, vale ressaltar que não podemos conceber tais problemáticas fora dos domínios do Estado, já que políticas públicas eficazes são pertinentes para a consolidação dessas ações que visam maior equidade social, política e de gênero. Repensar sobre a produção de discursos que naturalizam atos racistas e sexistas, por exemplo, implica em romper e desconstruir com pequenas situações tendenciosas, como anedotas e falas que se propagam de forma banal ao nosso redor. Sobretudo, refletir sobre temas sociais que refratam as formas de organização social, e as assimetrias, ajuda a ampliar a consciência socioideológica de estudantes, para transformações individuais e sociais convergentes à formação crítica, à emancipação humana, para uma sociedade mais justa.

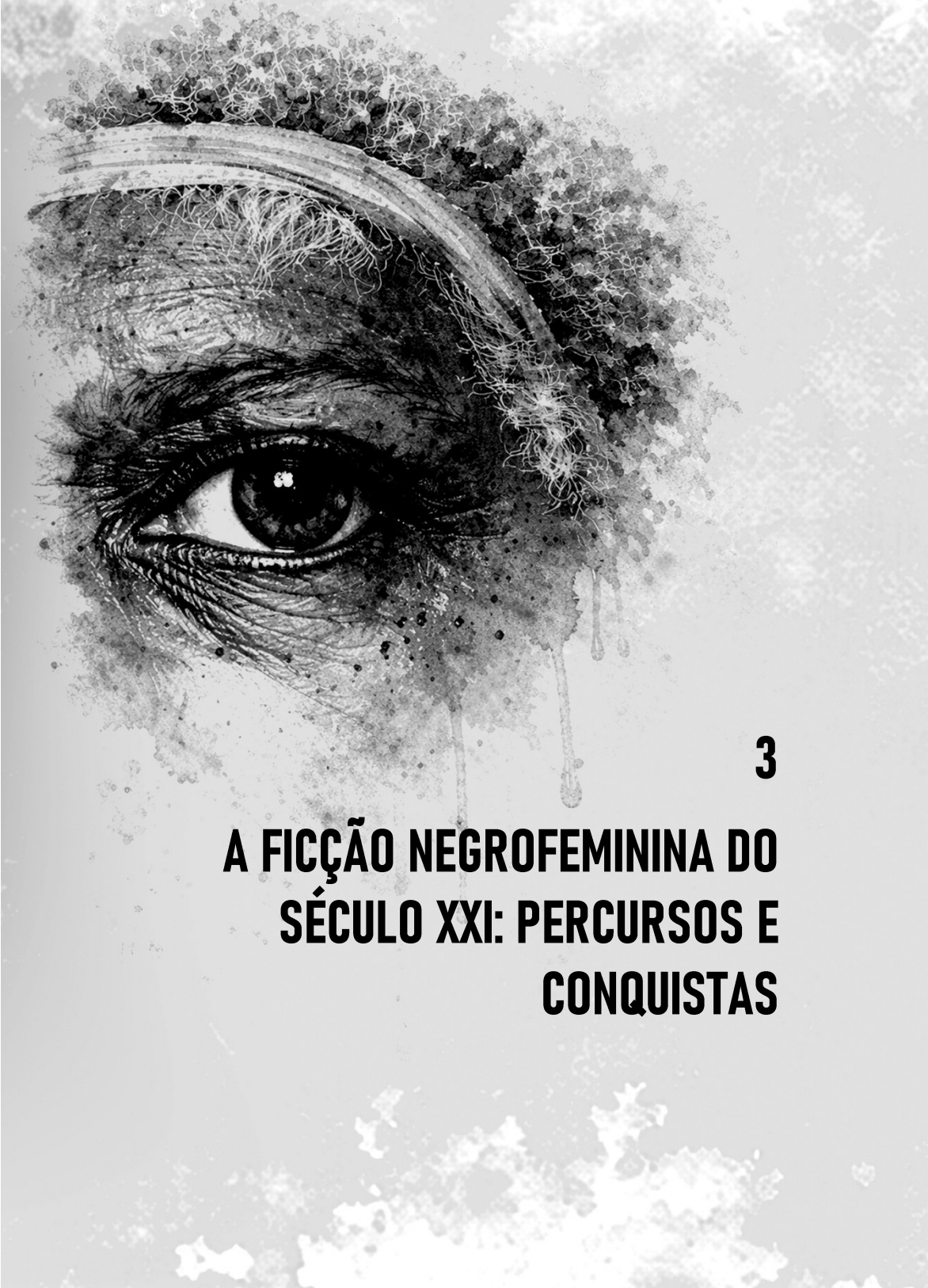
Nesse sentido, o ensino de Literatura, ao constituir-se no cerne da interdisciplinaridade e das relações dialógicas, fomenta a integração entre diversas disciplinas, saberes e linguagens, ao contemplar todo enunciado como social, ou seja, que estabelece relações dialógicas entre diversos

enunciados em diferentes períodos históricos e espaços sociais, fazendo-se presente na consciência socioideológica dos(as) estudantes. Afirma Bakhtin que todo,

enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social (Bakhtin, 2015, p. 49).

Apresentar a leitura como prática prazerosa e interdisciplinar para o(a) discente é uma das responsabilidades do(a) professor(a). Isso pode ser alcançado a partir dos princípios da Estética da Recepção e do Método Receptional, que enfatizam a relevância do leitor no processo de recepção de uma obra literária. Assim, podemos inferir a pertinência do uso de metodologias que partem do horizonte de expectativa de leitura que o(a) estudante já possui e, em seguida, o desafiam, por meio de textos que se afastam desse horizonte e causam certo “estranhamento”. Tendo isso em mente, no próximo capítulo, discutiremos brevemente o percurso da literatura de autoria feminina negra, abordando como essas autoras e suas obras são recebidas em diferentes espaços sociais.





3

**A FICÇÃO NEGROFEMININA DO
SÉCULO XXI: PERCURSOS E
CONQUISTAS**

Neste capítulo, abordamos a ficção negrofeminina do século XXI, destacando seus percursos, conquistas e os desafios ainda enfrentados. Inicialmente, discutimos a importância de um feminismo interseccional, com base nos pensamentos de bell hooks, Djamila Ribeiro e Lélia Gonzalez, entre outras autoras, que defendem uma abordagem que considera raça, gênero e classe como categorias indissociáveis. Em seguida, analisamos os caminhos da literatura negrofeminina brasileira, marcada pela resistência à marginalização e pela luta por visibilidade em um espaço literário ainda predominantemente branco e masculino. Essa produção, rica em linguagem e crítica social, enfrenta dificuldades históricas de recepção e reconhecimento, tanto pela crítica quanto pelo mercado editorial. Por fim, refletimos sobre a presença ainda limitada dessa literatura nas escolas, enfatizando a necessidade urgente de sua inclusão nos currículos. Promover o acesso a essas obras é fundamental para ampliar o repertório dos(as) estudantes, valorizar identidades negras e estimular uma educação mais diversa, inclusiva e antirracista.

3.1 Em busca de um feminismo interseccional: demandas e propostas do feminismo negro brasileiro

Ao longo dos séculos, as mulheres foram caracterizadas como inferiores e proibidas de atuarem na sociedade de forma efetiva. Dessa forma, a elas foram negados os grandes papéis de chefia, e de participação na vida social, econômica e política; porém, a partir de muitos embates e lutas, as mulheres têm conseguido galgar espaços nas relações de poder, tudo isso, graças aos movimentos feministas embasados em teorias que fundamentam e discutem as dominações patriarcais e as condições de submissão impostas a essa categoria.

De acordo com Silva (2019), o termo feminismo refere-se à luta política, intelectual e filosófica, que busca desconstruir os “padrões sociais” reprodutores de ciclos de opressões que cerceiam a figura feminina de vivenciar a sua liberdade de escolha e os Direitos Humanos. Diante disso, podemos destacar alguns marcos históricos – denominados de ondas feministas¹⁸ – que contribuíram para fomentar as reivindicações feministas. No entanto, cabe frisarmos que cada

¹⁸ Em relação às ondas feministas, existem divergências entre algumas críticas quanto a sua cronologia temporal, autoras e obras significativas de cada onda. Para fins desse estudo, pautamo-nos em Jacilene Maria da Silva, com a obra *Feminismo na atualidade: a formação da quarta onda*, de 2019.

acontecimento ou “cada onda feminista tem suas particularidades – bem como mulheres protagonistas de cada um desses momentos – assim como apresentavam demandas principais distintas” (Silva, 2019, p. 6).

Para Silva (2019), a “primeira onda” feminista relaciona-se com o Movimento Sufragista, que ocorreu entre a transição do século XIX para o século XX, nos Estados Unidos e no Reino Unido. Ela explica que a pauta que marcou esse período foi a luta por direitos civis e políticos, já garantidos aos homens. A “segunda onda”, para a autora, surgiu na década de 1950, após a publicação do livro *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir. É nessa fase que temos a distinção entre os conceitos de “gênero” (que passa a ser relacionado com as convenções sociais, históricas e culturais) e “sexo” (que passa a ser oriundo da biologia). Em relação à “terceira onda” do feminismo, Silva (2019) afirma que após as transformações ocorridas no período da Guerra Fria, nas décadas de 1980 e 1990, temos um feminismo que busca desconstruir o conceito de mulher universal e identificar os diversos tipos de mulheres e as condições em que estão inseridas, já que essas resultam em opressões distintas. A autora, ainda, salienta a existência de uma “quarta onda” feminista que estaria ligada à *liquidez* das redes sociais, em um contexto pós-moderno.

Embora os vários movimentos feministas tenham sido fundamentais para a conquista de pautas importantes, devemos observar que essas lutas atendiam a demandas de um grupo seleto de mulheres. Assim, enquanto a mulher branca de classe alta lutava pelos direitos ao voto e ao trabalho fora de casa, as mulheres negras não tinham voz e nem visibilidade. Segundo Melo e Thomé (2018), é a partir da década de 1960 que acontecem as críticas a respeito do chamado “feminismo etnocêntrico”, e surge o feminismo negro, debatido, por exemplo, pela feminista negra Ângela Davis. No Brasil, a grande expoente do feminismo negro foi a professora e antropóloga Lélia González. De acordo com Melo e Thomé (2018), Lélia pregava a seguinte premissa: enquanto as mulheres brancas lutavam pelo direito ao trabalho, as negras tinham que trabalhar em condições precárias e sem aparato legal. Essa ideia é reforçada pela filósofa brasileira Djamila Ribeiro (2018), que destaca que “a invisibilidade da mulher negra dentro da pauta feminista faz com que ela não tenha seus problemas nem ao menos nomeados. E não se pensa em saídas emancipatórias para problemas que nem sequer foram ditos” (Ribeiro, 2018, p. 83).

A partir do feminismo negro, surgiu o feminismo interseccional, que considera as opressões sofridas por mulheres de diferentes classes, raças, sexualidades. Assim

sendo, nesse tópico, pretendemos abordar como esse movimento feminista plural¹⁹ se organiza; porém, nosso foco será voltado para a figura da mulher negra. Segundo Melo e Thomé (2018), o termo feminismo interseccional foi cunhado, pela primeira vez, em 1989, pela advogada e professora norte americana Kimberlé Williams Crenshaw, ao analisar as leis que abordavam a discriminação feminina sofrida por mulheres negras estadunidenses. Nas palavras das autoras:

Do feminismo negro emergiu a corrente intitulada feminismo interseccional, a partir dos escritos de Kimberlé Williams Crenshaw, nascida em 1959, professora de direito, a qual, analisando as leis contra a discriminação, concluiu que tratavam de forma diferenciada os aspectos de raça e gênero. Assim, tais leis ignoravam que tanto gênero quanto raça estão inter-relacionados e essa inter-relação deveria ser considerada nas decisões judiciais relacionadas a esse grupo específico (Melo; Thomé, 2018, p.30-31).

¹⁹ De acordo com Melo e Tomé, hoje podemos falar em “feminismos” que representa “um conjunto de movimentos políticos, sociais, filosofias que almejam a construção de direitos iguais por meio do fortalecimento das mulheres e da libertação dessas da opressão masculina lastreadas pelas normas das relações de gênero. A partir da vivência desses movimentos do século XIX ao XXI emergiram várias teorias feministas, as quais se expressam em diferentes disciplinas tais como antropologia, sociologia, ciência política, história, filosofia, economia ou direito, nos vários campos disciplinares específicos” (Melo; Thomé, 2018, p. 19-20).

Algumas feministas e pesquisadoras, que abordam a interseccionalidade, salientam que a consolidação do termo interseccionalidade ocorreu bem antes de ele ser cunhado por Crenshaw, pois na visão dessas estudiosas como, por exemplo, a socióloga Patricia Hill Collins²⁰, tal conceito foi se moldando aos poucos, impulsionado por movimentos sociais e publicações de ativistas e intelectuais negras, chicanas, indígenas e amefricanas²¹, todas engajadas em mudar os diferentes cenários nos quais estavam inseridas. Dentre as produções relevantes para a formação da concepção de interseccionalidade, destaca-se a Declaração feminista negra (*“A Black Feminist Statement”*), de 1977, produzida pela organização de mulheres negras e ativistas estadunidenses, intitulada *Combahee River Collective* (CRC). Esse manifesto abordava as relações identitárias e políticas que eram disseminadas e impostas a essas mulheres plurais, além de mecanismos de resistência e luta contra essas imposições interconectadas. As produções da chicana Gloria Anzaldúa contribuíram para a solidificação da interseccionalidade em solo latino-americano. Embora esse

²⁰ Patricia Hill Collins é considerada uma influente pesquisadora do feminismo negro estadunidense, é professora Emérita do departamento de sociologia da Universidade de Maryland, além de tecer relevantes contribuições acerca da interseccionalidade.

²¹ Iremos conceituar tal tópico mais adiante, mas já adiantamos que tal conceito está relacionado aos estudos de Lélia Gonzalez.

termo não tenha sido utilizado por ela, muitas das ideias e constatações tecidas por Anzaldúa se fazem presentes nos pressupostos da interseccionalidade (Collins; Bilge, 2021).

Conceituar o termo interseccionalidade, por vezes, torna-se uma tarefa árdua, tanto devido à possibilidade de definições genéricas quanto a sua complexidade epistêmica. Acerca dessa colocação, Patricia Hill Collins e Sirma Bilge²², em seu livro intitulado *Interseccionalidade* (2021), argumentam que para compreendermos tal conceito, o mais relevante se concentra em conhecer sua utilidade perante a sociedade, enquanto uma ferramenta analítica e de busca de equidade.

Por mais que tal conceito, seja compreendido de formas diversas, Collins e Bilge sinalizam para uma definição padrão, melhor aceita pela maioria das pessoas, ou seja, a premissa de que a interseccionalidade:

investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa

²² Sirma Bilge, professora do departamento de sociologia da Universidade de Montréal, discute em suas pesquisas temáticas como: interseccionalidade, racismo, estudos decoloniais, gênero e sexualidade.

etária — entre outras — são inter-relacionadas [...] (Collins; Bilge, 2021, p. 19).

Compreendendo a interseccionalidade no cerne das sobreposições identitárias que permeiam as relações sociais e de poder, torna-se evidente que, para as pesquisadoras, essa abordagem analítica pode ser aplicada em diversas esferas. Esse fato reafirma sua natureza interdisciplinar, visto que dialoga com outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, Collins e Bilge (2021), ao tecerem sua metodologia interseccional, selecionam como *corpus* de estudo três acontecimentos distintos: o primeiro relativo à organização da Copa do Mundo; o segundo diz respeito ao aumento da desigualdade social global; o terceiro refere-se acerca do Festival Latinidades (2014), realizado em Brasília, que dispõe da participação de mulheres afro-latinas e afro-caribenhas. Em todos os exemplos, torna-se observável como a interseccionalidade pode fundamentar análises acerca das estratificações de poder e organizações sociais.

Para construir uma perspectiva interseccional, as autoras traçam sua metodologia a partir de seis pressupostos centrais: “desigualdade social, as relações de poder

interseccionais, o contexto social, a relacionalidade²³, a justiça social e a complexidade” (Collins; Bilge, 2021, p. 45). Dessa forma, há um inerente elo entre a desigualdade social e as relações de poder interseccionais. Ademais, as autoras propõem o estudo das mazelas sociais atrelado às disposições de poder que se configuram no meio social, ou seja, elas não buscam analisar separadamente apenas uma ou outra categoria (por exemplo, raça ou classe), mas sim as inúmeras forças que exercem poder na sociedade e como elas interagem entre si.

Em relação ao contexto social, as pesquisadoras argumentam que toda problemática emerge de um quadro social e histórico. Logo, um olhar interseccional deve estar atento às origens desses conflitos, assim como à maneira como as estruturas de poder e opressão estão arraigadas aos grupos sociais em questão. Por outro lado, a relacionalidade “diz respeito às conexões entre ideias, entre discursos e entre projetos políticos” (Collins; Bilge, 2021, p. 255). Isso significa enfatizar que a relacionalidade é concebida sob um viés interdisciplinar, no qual compartilha, por meio da interseccionalidade, interconexões, seja em relação a uma pauta comum ou na busca pela justiça social que, por sua vez, almeja o ideal de igualdade de direitos e condições de

²³ A relacionalidade refere-se à ideia de que as categorias sociais (como raça, classe, gênero, sexualidade etc.) não operam isoladamente, mas em relação umas com as outras.

sobrevivência para todos. Por último, Collins e Bilge destacam a complexidade como premissa da interseccionalidade, pois elas compreendem que a práxis interseccional demanda uma análise mais aprofundada e capaz de estabelecer interconexões com outros campos epistemológicos.

A interseccionalidade, segundo Táboas (2021), seria um “importante instrumento político e judicial (em especial, como técnica de argumentação jurídica) [...] para o fortalecimento do feminismo negro, para a afirmação da heterogeneidade entre as mulheres e para a desconstrução das teorias universalistas” (Táboas, 2021, p. 6). Porém, para Táboas (2021), que não compartilha a mesma visão de Collins e Bilge, a interseccionalidade também pode se constituir como uma forma limitada de se analisar a realidade, já que apresenta uma estrutura estável, que não considera as “relações dinâmicas e historicizadas”. Além disso, observamos que os “sujeitos” tendem a privilegiar a individualização ao invés da coletividade, ao organizarem os movimentos de resistência contra as opressões, como elucida o excerto a seguir:

a adoção da interseccionalidade como método de análise pode nos levar à compreensão da realidade a partir de uma noção geométrica, com categorias fixas, em vez de relações dinâmicas e historicizadas. Ela desenvolve também que a multiplicidade de categorias pode dissimular as relações sociais

determinantes do ser social e fragmentar/individualizar as formas de resistência das sujeitas/os oprimidas/os, priorizando a concepção de indivíduos como vítimas e relativizando a totalidade concreta das relações do ser social, o que pode retirar do foco de análise e da tática das organizações a construção de sujeitos coletivos efetivamente capazes de reagir e resistir aos processos de dominação-exploração (Táboas, 2021, p. 7).

Em contraponto ao discurso de Táboas, Akotirene (2019) argumenta que o conceito de interseccionalidade se torna pertinente, posto que nos leva a refletir sobre os critérios de “oprimido” e “opressor”, ou seja, em que situações somos consideradas vítimas, e não compactuamos das violências contra os demais grupos marginalizados, uma vez que o silêncio e a naturalização da opressão também configuram um ato inconcebível. A autora nos apresenta a interseccionalidade como uma forma de pensar acerca das especificidades de cada comunidade e da importância de considerarmos as questões de raça, classe e gênero, ao afirmar que a “interseccionalidade estimula o pensamento complexo” (Akotirene, 2019, p. 38). Com efeito, esse último termo nos remete às explanações do filósofo Edgar Morin, que define o pensamento complexo como uma possibilidade de se estabelecer “conexões entre diferentes coisas” (Morin, 1996, p. 286). Em outras palavras, Morin não concebe a complexidade como algo inatingível,

mas como uma rede de ideologias e teorias que estão intrinsecamente interligadas, ou seja, que demandam a compreensão de demais esferas e campos de saberes.

Como já mencionado, o feminismo negro foi um movimento relevante para a construção do pensamento interseccional e, segundo Akotirene (2019), o primeiro não pode ser dissociado do segundo. Ao traçarmos um panorama histórico, podemos observar que, na luta pelo sufrágio, as mulheres estadunidenses que compunham essa pauta eram essencialmente brancas, porém a partir do discurso de Sojourner Truth, uma mulher negra, perpassada pelas opressões da escravidão, temos um questionamento dessa homogeneidade na luta pelos ideais feministas. Truth, em 1851, na Convenção de Direitos das Mulheres em Akron, (Brah; Phoenix, 2017) problematiza a sua identidade feminina, ao indagar o motivo de não ser convidada a participar do movimento feminista, mesmo sendo uma mulher. Ela enfatiza o sentimento de não pertencimento a esse grupo, que desconsiderava as mulheres negras e indígenas como parte integrante dessa luta. Por isso, “uma característica-chave da análise feminista da interseccionalidade é a preocupação com o ‘descentramento’ do ‘sujeito normativo’ do feminismo” (Brah; Phoenix, 2017, p. 666). Segundo Akotirene (2019), a interseccionalidade torna-se uma forma de compreender as

sobreposições identitárias que circundam as mulheres negras, como elucida o seguinte trecho:

A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas. Trata-se de experiência racializada, de modo a requerer sairmos das caixinhas particulares que obstaculizam as lutas de modo global e vão servir às diretrizes heterogêneas do Ocidente, dando lugar à solidão política da mulher negra, pois que são grupos marcados pela sobreposição dinâmica identitária. É imprescindível, insisto, utilizar analiticamente todos os sentidos para compreendermos as mulheres negras e “mulheres de cor” na diversidade de gênero, sexualidade, classe, geografias corporificadas e marcações subjetivas (Akotirene, 2019, p. 29).

Refletir a respeito da interseccionalidade e correlacioná-la ao pluralismo identitário das diferentes constituições do corpo feminino negro, implica em ressaltar, novamente, o descentramento do sujeito pós-moderno, elucidado por Stuart Hall (2005), ou seja, dentre os acontecimentos que marcam a instabilidade da identidade do sujeito na atualidade, estão as constatações focaultianas acerca do poder disciplinar dos corpos. Nesse prisma, isso se dá porque sobre os corpos negros femininos incidem o rígido poder da disciplinarização, seja para coerção de direitos

reprodutivos e sexuais ou para coibir que esses corpos ocupem determinados espaços.

Assim, Sueli Carneiro (2005), em sua tese intitulada *Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*, parte das asseverações propostas por Foucault para, então, problematizar o poder disciplinar que recai sobre as mulheres negras. Ao realizar esse estudo, Carneiro tematiza a saúde das mulheres negras, com base em pesquisas que apontam para um elevado quantitativo de mortes desse grupo, quando vinculado à maternidade e às condições mínimas de sobrevivência, o que realça como a falta de políticas públicas e de acesso à saúde contribuem para que essas mulheres tenham suas vidas findadas. Dessa forma, Carneiro, por meio dos conceitos foucaultianos de “dispositivo” e “biopoder”, desenvolve sua análise acerca do racismo e seus desdobramentos, na medida em que as questões étnicas e raciais determinam qual corpo será disciplinado severamente e qual hierarquia deverá ocupar na sociedade. Em outros termos, essas questões definem quem deverá morrer ou viver. Logo, para Carneiro (2005), a negritude está escrita sob o signo da morte. Nas palavras da autora:

Em nossa elaboração, entendemos que onde não há para o dispositivo de racialidade interesse de disciplinar, subordinar ou eleger o segmento

subordinado da relação de poder construída pela racialidade, passa a atuar o biopoder como estratégia de eliminação do Outro indesejável. O biopoder aciona o dispositivo de racialidade para determinar quem deve morrer e quem deve viver (Carneiro, 2005, p. 76).

A antropóloga e feminista brasileira Lélia Gonzalez, ao realizar um mapeamento das profissões ocupadas por mulheres negras, na década de 1950, observou que a maioria ocupava postos de desprestígio, frequentemente envolvendo trabalhos domésticos mal remunerados (Gonzalez, 2020). Isso levou a pesquisadora a concluir que os fatores de raça, gênero e classe implicavam diretamente nesses resultados. Alicerçada nessa observação, Akotirene (2019) ressalta que essa realidade pouco mudou nos tempos atuais, ao afirmar que as mulheres negras, no contexto pós-moderno, são associadas a estereótipos de “mães solteiras”, “chefes de famílias desestruturadas”; essas caracterizações reduzem as identidades dessas mulheres a superficiais representações. De acordo com ela:

Além disso, o padrão colonial ora elege as mulheres negras como dirigentes do tráfico de drogas, ora homicidas de companheiros violentos, quando não, pactuam as coações impostas por filhos e maridos encarcerados para que mulheres negras transportam drogas até o sistema

prisional, uma faceta hedionda punitivista das mulheres negras (Akotirene, 2019, p. 55).

Segundo Gonzalez (1988), devemos valorizar as tradições oriundas do continente africano, porém devemos considerar as singularidades dos diversos grupos afrodescendentes que vivem na América. Tal premissa fez de Lélia uma renovada referência no campo dos estudos do feminismo decolonial, já que ela viabiliza os vários discursos das figuras femininas latino-americanas. Por isso, para a autora, torna-se importante o uso do termo “amefricanidade”, expressão que nos permite “ultrapassar as limitações de carácter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: a América e como um todo [...]” (Gonzalez, 1988, p. 76).

No tocante à “amefricanidade”, Gonzalez (1988) destaca o termo “diáspora”, ou seja, dispersão de um povo, em virtude de questões políticas e religiosas, para caracterizar a população negra da América-Latina. E, depois, aponta o racismo como problemática em comum entre esse grupo subalternizado, como podemos observar no seguinte trecho: “embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o *racismo*” (Gonzalez, 1988, p. 77, grifos da autora).

Todavia, Carneiro (2005) salienta que o termo “diáspora” recebeu uma carga negativa quando foi associado à chegada dos(as) primeiros(as) negros(as) no continente americano, pois na visão colonialista, os africanos e seus descendentes eram incapazes de formarem uma civilização inteligente e estável. Tal perspectiva, tempos depois, foi refutada a partir dos estudos decoloniais e de novas pesquisas, já que se sabe que as sociedades africanas apresentavam estruturas complexas como, por exemplo, os países de Gana e Mali que, desde a Idade Média, já possuíam uma organização política e social bem definida, visto que ambos tinham reis e governantes que administravam as sociedades de forma eficiente, além de possuírem ordenados sistemas de arrecadação de tributos e chefes ou conselheiros que auxiliavam na tomada de decisão acerca do reino: “Assim, como o governante de Gana recebia o título de *gana* ou de *caia-manga*, o soberano do Mali recebia o título de *mansa*. Ao *mansa* cabia chefiar o exército e arrecadação de impostos pagos pela população” (Santos, 2017, p. 76, grifos da autora).

Diante da postura de Lélia Gonzalez e de outras feministas negras, que teceram contribuições acerca do feminismo interseccional, observa-se que, para as mulheres negras, as questões de raça e de *status* social influenciam mais do que as opressões realizadas em função do gênero. Contudo,

isso não significa afirmar que estas últimas não recaiam sobre essas mulheres. Dessa forma, salienta Djamila Ribeiro (2019):

Simone de Beauvoir, em referência a Stendhal, autor que segundo a filosofia atribuía humanidade às suas personagens femininas, dizia que um homem que enxergasse a mulher como sujeito e tivesse uma relação de alteridade para com ela poderia ser considerado feminista. Esse mesmo raciocínio pode ser usado para pensar o antirracismo, com a ressalva de que sobre a mulher negra incide a opressão de classe, gênero e de raça, tornando o processo ainda mais complexo (Ribeiro, 2019, p. 9).

Por conseguinte, Ribeiro (2019) promove uma exímia reflexão acerca da definição da expressão “lugar de fala”, ou seja, “de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com as suas experiências em comum” (Ribeiro, 2019, p. 14). Em outras palavras, cada pessoa constrói o seu discurso a partir das ideologias que permeiam o grupo social ao qual pertence. Diante disso, consoante à fala de Ribeiro, Monteiro e Mercher (2020) postulam que, compreender o “lugar de fala” de onde as pessoas partem, significa tornar visível a luta desses indivíduos, além de possibilitar a erradicação dos universalismos. Com efeito, para eles, o feminismo interseccional seria um caminho possível

para acabar com as desigualdades impostas pela tríade: patriarcado, colonialismo e capitalismo.

O encarceramento massivo de mulheres negras, de acordo com Monteiro e Mercher (2020), é um exemplo de como o racismo estrutural e as questões de gênero se configuram no Brasil. Essas mulheres tornam-se mais vulneráveis do que as demais por vivenciarem tais violências e opressões, sem receberem um apoio institucional adequado e políticas públicas eficientes, capazes de modificarem a realidade em que estão inseridas. Para Monteiro e Mercher (2020), acerca do feminismo interseccional:

A democracia só é possível, portanto, através de um pensamento contra hegemônico, de “quebra de máscaras”, como disse Djamila Ribeiro sobre o feminismo negro, a principal vertente do feminismo interseccional. Através de um recorte epistemológico que pense o debate entre gênero, raça e classe de forma inseparável [...] O feminismo negro nos ensina que é necessário transgredir barreiras e pensar nas identidades, na cultura dos povos subalternizados, e ir além do simples compartilhamento da luta contra o sexismo entre mulheres brancas e negras, enfatizado e criticado por ativistas como bell hooks e Sojourner Truth (Monteiro; Mercher, 2020, p. 65).

Portanto, torna-se essencial discutir os impactos do racismo, do patriarcado e do colonialismo, uma vez que esses elementos impossibilitam a concretização de uma democracia real e igualitária. A interseccionalidade apresenta-se como principal mecanismo para se pensar nos diferentes tipos de opressões instauradas na sociedade brasileira. Nesse sentido, são fundamentais as asseverações de bell hooks (2019) acerca da importância do movimento feminista na busca por justiça social no mundo contemporâneo. Para ela: “O sexismo é, sem dúvida, um sistema de dominação institucionalizado, mas nunca foi capaz de determinar, de modo absoluto, o destino das mulheres nessa sociedade” (hooks, 2019, p. 32). A autora ainda acrescenta que a mulher negra “carrega o fardo da opressão sexista, racista e de classe” (hooks, 2019, p. 45), levando à tripla marginalização também no que se refere às atividades artísticas e intelectuais.

3.2 Em busca de visibilidade: Itinerários da literatura negrofeminina brasileira

Nesse tópico, focamos na compreensão de como a literatura feminina de autoria negra, que tem nomes significativos como Maria Firmina dos Reis (século XIX), Ruth Guimarães e Carolina Maria de Jesus (século XX), tem se desenvolvido e ganhado visibilidade ao longo das últimas

décadas e de como essas obras têm sido recebidas e aceitas pelo mercado editorial.

Muitos(as) críticos(as) literários(as) e pesquisadores(as) divergem acerca da nomenclatura atribuída às obras literárias produzidas por homens e mulheres negros(as) no Brasil. Assim, optamos pelo termo literatura negro-brasileira, em consideração aos estudos desenvolvidos pelo escritor e crítico literário Luiz Silva, também conhecido pelo pseudônimo de Cuti²⁴. Em consonância com o autor e também dramaturgo, a professora e pesquisadora Mirian Cristina do Santos, em seu livro intitulado *Intelectuais negras: prosa negro-brasileira contemporânea*²⁵ (2018), salienta a relevância da utilização dos termos “negro-brasileira” ou “negrofeminina”, ao adentrarmos na seara literária composta por escritoras e intelectuais negras, pois ao utilizarmos a

²⁴ Existem diferentes formas de conceituar a literatura escrita por afrodescendentes do Brasil que englobam os requisitos essenciais à conceituação dessa literatura, como: autoria, tema, perspectiva, ponto de vista e questões de linguagem. Assim, alguns críticos, como Eduardo Assis Duarte (2008), optam pelo termo *Literatura Afro-brasileira*, por entenderem que a literatura feita por negros no Brasil reflete a ancestralidade africana. Contudo, nesse trabalho, optamos pelo termo *Literatura Negro-Brasileira*, usado pelo crítico e escritor literário Cuti (2010), que entende que “a literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil” (p. 44). Contudo, quando citarmos autores como Duarte, usaremos sua terminologia.

²⁵ Tal livro recebeu no ano de 2020 o prêmio Capes de melhor tese na área de linguística e literatura.

expressão afro-brasileira estaríamos “apagando” as singularidades dessas produções que, por sua vez, se diferem das demais.

Antes de abordarmos um panorama acerca das publicações de autoria feminina negra, pretendemos tecer uma breve discussão a respeito da literatura negro-brasileira de modo geral, pois entendemos que tais asseverações se fazem necessárias para a compreensão dos itinerários da literatura negrofeminina.

Começamos nosso itinerário com os *Cadernos Negros* e a editora coletiva *Quilombhoje* (1978), que surgiram com o propósito de viabilizar a publicação de textos produzidos por autores(as) negros(as). Esse projeto literário, idealizado por Cuti e outros intelectuais da época, visava disseminar a literatura negro-brasileira/afro-brasileira em todo território nacional. A princípio, nos *Cadernos* eram publicados poesias e textos mais curtos como contos. Contudo, com o passar do tempo, a rede editorial galgou espaço no campo literário e permaneceu ativa por cerca de trinta anos, de forma ininterrupta. Na avaliação de Santos, “aqueles – Cadernos que surgiram como proposta experimental de um pequeno grupo que publicava poesias em um jornal – ultrapassaram barreiras e tornaram-se espaço de resistência, de trocas e de difusão de narrativas negro-brasileiras” (Santos, 2018, p. 16).

Duarte (2014), por sua vez, identifica na literatura afro-brasileira alguns elementos que, comumente, conferem a tais produções a sua autenticidade enquanto textos produzidos por escritores(as) de cor, são eles: temática, autoria, linguagem, ponto de vista e público. Desse modo, obras pertencentes à literatura afro-brasileira discutem temáticas como a diáspora do povo africano e afrodescendente pelo continente americano, nuances da escravidão, resgate de elementos culturais, religiosos e artísticos ligados a África, ou seja, a retomada da ancestralidade. Assim, “outra vertente dessa diversidade temática situa-se na história contemporânea e busca trazer ao leitor os dramas vividos na modernidade brasileira, com suas ilhas de prosperidade cercadas de miséria e exclusão” (Duarte, 2014, p. 30). Embora, Cuti utilize uma terminologia diferente de Duarte, ambos concordam em relação à temática que tais autores geralmente abordam em suas produções, por exemplo, as discussões a respeito do racismo e de suas próprias vivências. Como podemos observar no seguinte excerto:

Uma das formas que o autor negro-brasileiro emprega em seus textos para romper com o preconceito existente na produção textual de autores brancos é fazer do próprio preconceito e da discriminação racial temas de suas obras, apontando-lhe as contradições e as

consequências. Ao realizar tal tarefa, demarca o ponto diferenciado de emanção do discurso, o “lugar” de onde fala (Cutí, 2010, p. 25).

A questão da autoria, em diversas vezes, torna-se uma problemática, pois existem estudiosos que defendem distintos critérios para aceitação ou não de alguns textos e autores(as) como parte da literatura afro-brasileira ou literatura negro-brasileira. Em relação a isso, Duarte (2014) postula que tal literatura emana das vivências de seus(uas) autores(as), e que eles(as) precisam reivindicar, seja de forma coletiva ou individual, a participação nesse projeto literário, enquanto escritores(as) de uma literatura nacional. Diante disso, para compreendermos a noção de autoria negra, devemos nos debruçar acerca do ponto de vista de quem a escreve. Nesse sentido, o “ponto de vista indica a visão de mundo autoral e o universo axiológico vigente no texto, ou seja, o conjunto de valores que fundamentam as opções até mesmo vocabulares presentes na representação” (Duarte, 2014, p. 34). Em outras palavras, o discurso construído a partir do ponto de vista do(a) negro(a) é composto por seus conhecimentos empíricos, intelectuais, artísticos que são intrínsecos a sua identidade enquanto sujeito.

A linguagem pode ser concebida como “produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos

tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou” (Volochínov, 2013, p. 141). Dessa forma, como a linguagem é fruto da atividade humana e refrata o meio social, valorizar e dar visibilidade para a linguagem e estética que molda as produções da literatura afro-brasileira, significa possibilitar que seus autores possam desconstruir os estereótipos linguísticos construídos a partir do ponto de vista branco (Duarte, 2014).

Em relação ao público que recebe as obras da literatura afro-brasileira, Duarte (2014) afirma que consolidar e expandir um horizonte recepcional, formado por afrodescendentes, trata-se de um processo árduo, devido à heterogeneidade que compreende esse grupo em específico, pois tais interlocutores, ainda, estão buscando a constituição de sua própria identidade. Contudo, esse autor salienta que a utilização de intervenções literárias de saraus em pontos estratégicos como, por exemplo, nas periferias e comunidades, pode contribuir para mudar esse cenário. Daí a relevância dos, já mencionados, *Cadernos Negros*, visto que, por terem sido publicados por mais de três décadas, favoreceram tanto a produção como a recepção desses textos, contribuindo para projetar no mercado editorial escritores(as) hoje reconhecidos(as) pela crítica acadêmica, tais como: o próprio Cuti, Conceição Evaristo, Miriam Alves e Cristiane Sobral.

Alguns estudos na atualidade acerca das produções negro-brasileiras têm conseguido dar voz para escritores(as) negros(as) marginalizados(as) e excluídos(as) da historiografia literária nacional, ao longo do tempo. Uma prova disso são obras como, por exemplo, *Intelectuais negras: prosa negro-brasileira contemporânea* (2018), de Miriam Santos, e *Trajetórias editoriais da literatura de autoria negra brasileira* (2022), de autoria de Luiz Henrique Oliveira e Fabiane Cristine Rodrigues, entre tantas outras. Ao compararmos as duas obras, podemos observar que apresentam um recorte temporal relativamente próximo. A primeira abrange os anos desde 1859 a 2006 e, em especial, discorre sobre gênero romance de autoria negrofeminina; já a segunda, respectivamente, abarca o período de 1859 a 2020, e discute o setor editorial e como essas obras foram e estão sendo produzidas.

Tanto para Santos (2018) como para Oliveira e Rodrigues (2020), a publicação que inaugurou as produções oriundas da literatura negro-brasileira foi o romance *Úrsula* (1859), de Maria Firmina dos Reis. Contudo, a narrativa somente recebeu tal reconhecimento muito tempo depois de sua primeira edição. Isso evidencia a configuração das obras de autoria negra no Brasil, relegadas devido à falta de apoio financeiro e a consolidação no mercado editorial. Dito isso,

Oliveira e Rodrigues observaram, no mapeamento das publicações durante o referido recorte cronológico, que dentre um total de noventa e seis autores(as) de contos e romances, cerca de 65,60% eram do gênero masculino; em contrapartida, a parcela composta pelo gênero feminino era de 34, 3%. Tais dados apontam para uma predominância de obras produzidas pela autoria masculina em relação às produções de autoria feminina (Oliveira; Rodrigues, 2020). Além disso, de acordo com o autor e a autora, os locais de publicação dessas narrativas se concentram na região Sudeste, sendo que cerca de 80, 53% desses escritos foram produzidos no eixo Rio de Janeiro/São Paulo.

O desenvolvimento da imprensa brasileira ganhou impulso com a chegada da Família Real Portuguesa em 1808. No entanto, as primeiras publicações de autoria negra só se tornaram possíveis mais de meio século depois. Isso ocorreu devido ao prolongamento do sistema escravocrata no país e às restrições educacionais impostas às pessoas negras, que foram privadas do mesmo acesso à educação concedido às brancas pertencentes à elite. Diante disso, “é possível perceber nitidamente que o primeiro empecilho imposto aos(as) afrodescendentes para o ingresso no campo literário, seja como produtor, seja como consumidor, foi o acesso à cultura letrada” (Oliveira; Rodrigues, 2020, p. 107).

Em relação às casas editoriais que publicam obras da literatura negro-brasileira, podemos observar que a maioria delas é formada por editoras de pequeno porte e de caráter coletivo, muitas vezes fundadas e mantidas pelos(as) próprios(as) autores(as). Não é incomum que esses(as) autores(as) tenham que financiar suas próprias obras para viabilizar sua publicação. Dentre as editoras que mais publicaram obras individuais no quesito prosa, no ano de 2020 destacam-se: Editora Kazuá, com onze publicações; Editora Malê, com oito. e Pallas Editora, com cerca de quatro livros. Dessa forma, tal “cenário reitera a tese de que o(a) autor(a) negro(a) ainda encontra dificuldade em ser publicado(a) por grandes editoras ou conglomerados editoriais, tendo que recorrer, muitas vezes, à criação de selos editoriais independentes ou mesmo a auto publicação” (Oliveira; Rodrigues, 2020, p. 92).

Analisar a trajetória da escrita negro-brasileira implica em desconstruir e ressignificar os “lugares de classe, raça e gênero da mulher negra na sociedade brasileira atual” (Santos, 2018, p. 13). Assim, para Santos (2018), uma vertente em comum acerca da literatura de autoria feminina negra das últimas décadas se trata de temáticas que giram em torno da violência, racismo, afetividade e liberdade do corpo feminino negro. Além disso, podemos perceber um forte diálogo entre

autoras do final do século XX e início do século XXI, já que o trabalho dessas intelectuais tem conseguido ampliar o público leitor e chamado a atenção para problemáticas que ainda persistem no contexto brasileiro contemporâneo. Como podemos observar, autoras como Miriam Alves e Conceição Evaristo problematizam tal temática desde o início dos anos 2000:

De fato, em torno de 1970, no início da carreira, Miriam Alves já problematizava a estética negra, violência, racismo e afetividade em suas produções; na década de 1990, Conceição Evaristo também recorreu e ainda recorre a questões semelhantes como objetos de suas narrativas; e por volta dos anos 2000, Cristiane Sobral retoma essas mesmas discussões (Santos, 2018, p. 13-14).

Todavia, a escrita de autoria feminina negra nem sempre se volta apenas para as temáticas relacionadas às vivências do povo negro, pois “a raça, tanto na série literária quanto na série social, é também uma via para pensar as cidades, os silêncios, a constituição nacional, a modernidade, a melancolia, o gênero e a sexualidade, o território, a economia (Miranda, 2019, p. 22). Diante disso, podemos salientar a pluralidade temática dos discursos de autoria negrofeminina. Em contrapartida, esses textos são mobilizados, em grande parte, por meio dos gêneros poesia e conto. Nesse sentido, produções mais extensas como, por exemplo, os romances, são

minoria, em virtude da realidade difícil que diversas autoras negras enfrentam para escrever suas obras. Muitas escritoras necessitam passar por longas jornadas de trabalho para garantir sua sobrevivência e de sua família, o que implica em menos tempo para se dedicar a escrita dos textos, tendo em vista que um romance, por exemplo, demanda um período maior para ser escrito e revisado. Portanto, “na literatura de autoria negra o poema é majoritário, o romance é marginal” (Miranda, 2019, p. 29). Em consonância a essa constatação de Miranda, são relevantes as palavras da escritora e ativista negra caribenha-americana Audre Lorde, que evidenciam as diferentes oportunidades culturais entre homens e mulheres, entre negros e brancos. Em seu depoimento, ela ressalta que questões de classe e raça incidem na criatividade do(a) autor(a), fazendo com que a poesia seja o gênero que, por exigir menos tempo de escrita e menos material, seja o mais econômico e, desse modo, mais recorrente entre as produções de autoria negra. De acordo com Lorde:

Ao longo dos últimos anos, escrevendo um romance com um orçamento apertado, vim a apreciar as enormes diferenças em termos de demanda material entre poesia e prosa. Ao revermos nossa literatura, a poesia foi a voz mais importante dos pobres, dos trabalhadores e das mulheres de cor. Um quarto apropriado pode ser uma necessidade para escrever prosa, assim como resmas de papel, uma

máquina de escrever e um bocado de tempo (Lorde, 2019, p. 441²⁶).

Ao compararmos as nuances contemporâneas da escrita negrofeminina, podemos perceber que tal escrita tem fomentado debates acerca das representações sociais já consolidadas na sociedade e de um processo de escrita singular que valoriza a ancestralidade africana, acrescida de elementos culturais e pautas da figura feminina negra da atualidade. Com efeito, embora publicados por editoras de menor projeção no mercado editorial, já nas primeiras décadas do século XXI observamos uma produção expressiva de romances, contos e livros de poemas escritos por autoras negras, o que comprova sua capacidade de driblar as dificuldades impostas por uma sociedade ainda bastante excludente e de reivindicar uma escrita pautada em vivências negras. Entre esses romances, podemos citar *Ponciá Vicêncio* (2003), de Conceição Evaristo, *Um defeito de cor* (2006), de Ana Maria Gonçalves, *Água de Barrela* (2016) e *Solitária* (2022), de Eliana Alves Cruz, *Maréia* (2019), de Miriam Alves e *Livro do Averso: o pensamento de Edite* (2019), de Elisa Lucinda. Após

²⁶ Esse depoimento de Lorde nos remete à obra clássica do feminismo britânico, *Um teto todo seu*, de 1928, da autora Virgínia Woolf, que, embora representasse mulheres brancas de classe média, traz uma análise contundente da influência da pobreza do sexo feminino na escrita literária de mulheres. Se para as mulheres brancas, esse problema era recorrente, acrescido a critérios de classe e raça, torna-se muito mais grave.

caracterizarmos, ainda que de forma sucinta, a escrita de autoria feminina negra brasileira, apresentamos a seguir, de forma breve, como ela é recepcionada no ambiente escolar.

3.3 A recepção da literatura negrofeminina nas escolas

Buscamos aqui, discutir como a literatura negrofeminina é apresentada e disseminada nas escolas, a partir da investigação e análise de alguns livros didáticos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Ao analisarmos, de forma sucinta, coleção do Ensino Fundamental II, intitulada *Tecendo Linguagens*²⁷, ou seja, uma dentre as seis coletâneas aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o triênio de 2020-2022, em vigência na rede pública de ensino a nível nacional, podemos observar que textos de autoria feminina negra se encontram escassos ou inexistentes. Tal material didático está alinhado com as práticas de leitura, oralidade e produção textual destacadas na Base Nacional Comum Curricular, de 2018. Contudo, a ausência de textos de autoria negrofeminina torna-se um indicativo de que não basta cercear os comentários discriminatórios e racistas nos materiais pedagógicos, em vista

²⁷ Elaborado pelas autoras Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida de Melo (2020).

que, desde o ano de 1993, o PNLD já concentra seus esforços para que isso não ocorra (Oliveira; Rodrigues, 2022).

Em contrapartida, no livro do Ensino Médio intitulado *Práticas de Língua Portuguesa*²⁸ (2021), volume único para os três anos do Ensino Médio, podemos identificar alguns fragmentos e textos que são pertencentes à literatura negrofeminina como, por exemplo, obras da escritora Carolina Maria de Jesus, autora que foi catadora de papel e escreveu seus textos com base no letramento que construiu sozinha, aprendendo a ler e a escrever por meio de livros que encontrava nas ruas.

Ademais, outra autora marginalizada e relegada na historiografia literária é Maria Firmina dos Reis, que produziu o romance *Úrsula* (1859), obra que, por meio de pesquisas científicas e acadêmicas, tem conseguido galgar maior visibilidade e tem sido inserida ao movimento romântico brasileiro. Isso é relevante, pois, durante muito tempo, apenas obras de autoria masculina e, sobretudo, branca eram reconhecidas e representadas tanto na historiografia literária quanto nos materiais didáticos escolares. Dessa forma, a presença da referida autora em um livro didático se torna uma

²⁸ Elaborado pelos autores Carlos Faraco, Francisco de Moura e Jose Hamilton de Maruxo (2021).

conquista social, histórica, e cultural, além de contribuir para a consolidação de práticas antirracistas no ambiente escolar.

O livro *Práticas de Língua Portuguesa* (2021) discute, na seção intitulada *Literaturas africanas de língua portuguesa*, produções escritas por autores (as) portugueses (as) de origem africana, ressaltando a pluralidade de estilos e estruturas composicionais que compõem tal literatura. Assim, a literatura africana em língua portuguesa se trata de uma vertente pouco abordada nas escolas e demais materiais pedagógicos que, comumente, priorizam o ensino da literatura europeia canônica. Na imagem 1, podemos perceber, para além do trecho extraído da obra *Quarto de despejo*, quadros explicativos que ressaltam a versão original da obra de Carolina Maria de Jesus, mesmo a sua obra sendo constituída de marcas da modalidade oral da língua.

Imagem 1- *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus

PRODUÇÃO ESCRITA

Seria interessante existir, antes da leitura do texto, um vídeo que trata da vida de Carolina Maria de Jesus e propõe a revisão crítica de sua obra. Disponível em: <https://www.facebook.com/ResolucoesApex/videos/vb.144482792267209/90820456322417/?type=2&theater>. Acesso em: 24 jun. 2020.

Diário pessoal

Você e os colegas vão ler um trecho do diário escrito por Carolina Maria de Jesus, que é assim apresentada por uma estudiosa de sua obra:

Saída da favela do Canindé, em 1958, a catadora de lixo, mãe solteira de três filhos, de pais diferentes, acreditou num sonho: a escrita. O que escreveria uma mulher negra, miserável, sozinha no mundo, semianalfabeta senão a sua própria história? O que ela buscava na escrita? Optou por narrar a sua luta diária e quase infinita nas páginas de um diário; o seu diário de favelada.

TOLEDO, Christiane Vieira Soares. Carolina Maria de Jesus: a escrita de si. *Letrônica*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Letras da PUCRS, n. 1, jul. 2010, v. 3, p. 247-257. Revista digital.

NOTA DOS EDITORES

Na edição da qual foram retirados os extratos reproduzidos a seguir, há esta nota dos editores: "Esta edição respeita fielmente a linguagem da autora, que muitas vezes contraria a gramática, mas que por isso mesmo traduz com realismo a forma de o povo enxergar e expressar seu mundo".

Quarto de despejo: diário de uma favelada

Carolina Maria de Jesus

13 DE MAIO Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos.

... Nas prisões os negros eram os bodes espantados. Mas os brancos são mais cultos. E não nos trata com desprezo. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos seja feliz.

Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim, mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel vender os ferro. Com o dinheiro dos ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passou um pouco. Vou sair.

... Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada:

- Viva a mamãe!
- A manifestação agrade-me. Mas eu já perdi o habito de sorrir. Dez minutos depois eles querem mais comida. Eu mandei o João pedir um pouquinho de gordura a Dona Ida. Ela não tinha. Mandei-lhe um bilhete assim:

- "Dona Ida peço-te se pode arranjar-me um pouco de gordura, para eu fazer uma sopa para os meninos. Hoje choveu e eu não pude ir catar papel. Agradeço. Carolina."

... Choveu, esfriou. É o inverno que chega. E no inverno a gente come mais.

A Vera começou a pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois **cruzeiros**. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos.

E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual - a fome!

15 DE MAIO Tem noite que eles improvisam uma batucada e não deixa ninguém dormir. Os vizinhos de alvenaria já tentaram com abaixo assinado retirar os favelados. Mas não conseguiram. Os vizinhos das casas de tijolos diz:

- Os políticos protegem os favelados.
- Quem nos protege é o povo e os **Vicentinos**. Os políticos só aparecem aqui nas épocas eleitorais. O senhor **Cantídio Sampaio** quando era vereador em 1953 passava os domingos aqui na favela. Ele era tão agradável. Tomava nosso café, bebia nas nossas xicaras. Ele nos dirigia as suas frases de viludo. Brincava com nossas crianças. Deixou boas impressões por aqui e quando candidatou-se a deputado venceu. Mas na Câmara dos Deputados não criou

um projeto para beneficiar o favelado. Não nos visitou mais.

... Eu classifico São Paulo assim: O Palácio é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2007. p. 27-28.



Carolina Maria de Jesus (1914-1977) foi catadora de papel e escritora negra de Sacramento, em Minas Gerais. Seu talento chamou a atenção quando um jornalista percebeu nos diários que ela escrevia "uma forma de narrar própria da poesia". Morava na favela do Canindé, em São Paulo. Na escola, não completou o curso hoje equivalente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Lançado em 1960, seu livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* alcançou sucesso enorme de público.

Cantídio Sampaio: Cantídio Nogueira Sampaio (1913-1982), político paulistano. **cruzeiro:** unidade monetária da época. **vicentino:** membro da congregação fundada por São Vicente de Paulo (1581-1660), patrono de obras de caridade.

80

Fonte: Faraco; Moura (2020, p. 80).

Em seguida, são apresentadas atividades de interpretação e análise textual, tematizado o espaço físico, o caráter confessional característico do gênero diário íntimo e a realidade vivida pela autora Carolina Maria de Jesus. Porém, as propostas não direcionam o aluno para uma reflexão aprofundada sobre as vivências das mulheres negras e pobres na sociedade brasileira, uma vez que só é debatido um excerto da obra e não a sua totalidade, sem indicações, à leitura completa à discussão da temática central.

Já na imagem 2, podemos observar trechos do romance *Úrsula* e um quadro explicativo que enfatiza a relevância da obra como primeiro romance de autoria negrofeminina em território nacional. Negra e de origem pobre, Maria Firmina dos Reis se configura como uma exceção na literatura brasileira ao escrever o primeiro romance abolicionista no país. Embora os protagonistas Tancredo e Úrsula sejam brancos, o fragmento transcrito no livro que destaca a voz de Mãe Suzana é bastante emblemático acerca da denúncia da crueldade do processo de escravização de africanos(as) sequestrados(as) em seus locais de origem. De acordo com Muzart (2000), a originalidade e a potência do romance residem no fato de trazer como personagens importantes na narrativa dois escravizados – Túlio e Mãe Suzana – “que vão dar a nota diferente ao romance, pois pela primeira vez o negro

escravo tem voz, e pela memória, vai trazendo para o leitor uma África outra, um país de liberdade” (Muzart, 2000, p. 266).

Imagem 2- Úrsula, de Maria Firmina dos Reis

28) Uma delas é a escritora maranhense Maria Firmina dos Reis, de cujo romance *Úrsula* transcrevemos um trecho a seguir. Em sua primeira publicação, a autora utilizou um pseudônimo, pois preferiu se manter no anonimato. Leia-o.

Úrsula

Maria Firmina dos Reis

“Vou contar-te o meu cativoiro.

“Tinha chegado o tempo da colheita, e o milho e o inhame e o amendoim eram em abundância nas nossas roças. Era um destes dias em que a natureza parece entregar-se toda a brandos folgares, era uma manhã risonha, e bela, como o rosto de um infante, entretanto eu tinha um peso enorme no co-

15) ração. Sim, eu estava triste, e não sabia a que atribuir minha tristeza. Era a primeira vez que me afligia tão incompreensível pesar. Minha filha sorria-se para mim, era ela gentilzinha, e em sua inocência semelhava um anjo. Desgraçada 10) de mim! Deixei-a nos braços de minha mãe, e fui-me à roça colher milho. Ah! Nunca mais devia eu vê-la...

“Ainda não tinha vencido cem braços do cami-

15) nho, quando um assobio, que repercutiu nas matas, me veio orientar acerca do perigo iminente, que aí me aguardava. E logo dois homens apareceram, e amarraram-me com cordas. Era uma prisioneira – era uma escrava! Foi embalde que supliquei em nome de minha filha, que me res- 20) tituissem a liberdade: os bárbaros sorriam-se das minhas lágrimas, e olhavam-me sem compaixão. Julguei enlouquecer, julguei morrer, mas não me foi possível... a sorte me reservava ainda longos combates. Quando me arrancaram daqueles lugares, onde tudo me ficava – pátria, esposo, mãe e 25) filha, e liberdade! Meu Deus! O que se passou no fundo da minha alma, só vós o pudesdes avaliar!...

“Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativoiro no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis 30) tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos nessa sepultura até que abordamos às praias brasileiras. Para caber a mercadoria humana no porão fomos amarrados em pé e para que não houvesse de revolta, acorrentados como os animais ferozes das nos- 35) sas matas, que se levam para recreio dos poten-

ÚRSULA

Úrsula, publicado originalmente sob o pseudônimo “Uma Maranhense”, em 1859, é considerado o primeiro romance brasileiro escrito por uma mulher e a primeira manifestação literária de uma voz feminina afrodescendente. Hoje, essa obra faz parte do catálogo de importantes editoras brasileiras. No site de uma delas, há esta sinopse do livro:

Tancredo e Úrsula são jovens, puros e altruístas. Com a vida marcada por perdas e decepções familiares, eles se apaixonam tão logo o destino os aproxima, mas se deparam com um empecilho para concretizar seu amor. Combinando esse enredo ultrarromântico com uma abordagem crítica à escravidão, Maria Firmina dos Reis compõe *Úrsula*, um dos primeiros romances brasileiros de autoria feminina, em 1859. Por dar voz e agência a personagens escravizados, é vista como a obra inaugural da literatura afro-brasileira. Retrata homens autoritários e cruéis, mostrando atos inimagináveis de mando patriarcal e senhorial em um sistema que não lhes impõe limites. [...]

Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php/codigo=85223>. Acesso em: 29 jun. 2020.



Folha de rosto da primeira edição, de 1859, do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, lançado em São Luís pela Tipografia do Progresso, em 1859.

Fonte: Faraco; Moura (2020, p. 171).

Em contrapartida, após o fragmento retirado da obra *Úrsula*, é apresentada apenas uma pergunta sobre as percepções dos alunos sobre o motivo de a obra ser

considerada um movimento inaugural do Romantismo brasileiro, mas não se discute sobre a temática. Nas próximas páginas, são abordados novos assuntos, por exemplo, a produção do gênero fanfic e entrevista oral, isso de forma desconexa tanto em relação à trajetória da escritora quanto ao movimento literário mencionado.

Já na imagem 3, podemos identificar algumas considerações a respeito da literatura de autoria africana produzida em língua portuguesa. Tal literatura possui autores de renome internacional como o moçambicano Mia Couto. Essa presença ressalta a alteridade da literatura africana e o seu caráter estético.

Imagem 3- Literaturas africanas

Práticas de leitura e análise literária



Literaturas africanas de língua portuguesa

Em *Práticas de leitura*, você leu um conto do escritor moçambicano Mia Couto. Aqui sugerimos algumas leituras representativas das literaturas africanas de língua portuguesa, propondo um passeio por algumas outras obras. Assim como Mia Couto, estes autores nasceram em países africanos que foram colonizados por Portugal, como Angola, Moçambique e Guiné-Bissau. Então, só por este início, certamente você já percebeu que a língua e a história podem ser pontos em comum entre essas literaturas e a brasileira. Esperamos que, em sua leitura, você identifique outros pontos de contato entre elas e que a leitura seja agradável.



Na foto, multidão comemora a finalização do processo de independência de Angola, em novembro de 1975.

Literatura engajada

A literatura, conforme você sabe, não se preocupa em mobilizar apenas o sentimento do leitor, mas também sua consciência. Por isso, muitas vezes trata de questões políticas e ideológicas. Quando esse objetivo predomina em uma produção literária, estamos no terreno da *literatura engajada*, que, *grosso modo*, procura denunciar aspectos problemáticos da realidade em que vive o escritor, de forma a contribuir para que se produzam certas mudanças na sociedade da qual ele faz parte.

Nas literaturas africanas em língua portuguesa, nota-se muitas vezes esse engajamento, que se centra nas lutas pela libertação dos territórios colonizados pelos portugueses, uma vez que diversos países do continente africano foram ocupados pelos portugueses desde o século XV: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, ilhas de São Tomé e Príncipe, o arquipélago de Cabo Verde. Portugal só reconhece a independência dessas nações em 1974, após a queda do regime salazarista, acordando então a entrega dos territórios aos legítimos donos.

Depois da libertação, apesar de a língua portuguesa não ser falada por toda a população dos cinco países africanos que passaram por esse processo, foi ela a eleita como língua oficial.

Muitos escritores africanos do século XX participaram ativamente na luta pela libertação desses povos e sua produção literária reflete, em graus diferentes, essa experiência.

À medida que essa independência se consolida e cada país busca construir sua nova identidade, outras questões se apresentam nas sociedades africanas de língua portuguesa, influenciando o próprio fazer literário. Tendo isso em vista, a época e o lugar em que cada obra é produzida devem ser observados por você com atenção para compreender as criações desses escritores africanos. Como você pôde notar no conto de Mia Couto, dos anos 2000, a temática centra-se no próprio fazer literário. A tendência observada é que a busca da identidade literária se consolida conforme os escritores compreendem melhor a realidade em que vivem.

FICA A DICA

O Brasil na poesia africana de língua portuguesa: antologia, organizado por Anita M. R. de Moraes e Vima Lia R. Martin. Kapulana, 2019.

Onze poetas de diversos países africanos de língua portuguesa têm alguns de seus poemas reunidos nessa antologia. A seleção dos poemas levou em consideração as referências ao Brasil feitas pelos escritores em suas obras. Ao ler esses poemas, você vai perceber a admiração que nosso país desperta entre escritores dos países africanos de língua portuguesa. A leitura também poderá fazer você refletir sobre as relações culturais entre essas nações e o Brasil.

O referido livro discorre a respeito de temáticas pertinentes para o combate ao racismo no ambiente escolar. Uma prática que, nem sempre, ocorre, pois, embora as autoras Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina dos Reis “apareçam” em tal livro, é possível observar a disparidade entre autoras brancas e negras presentes em títulos e materiais didáticos. Dessa forma, escritoras contemporâneas, com obras de excelência estética-literária, como Conceição Evaristo, Miriam Alves e Cristiane Sobral, não compõem este cenário, majoritariamente composto por autores canônicos do gênero masculino e de cor branca.

Segundo o professor e filósofo, Silvio de Almeida (2019), o racismo é concebido a partir da discriminação racial; por isso, está ligado ao ideal processual de subalternidade dos sujeitos nas diversas áreas da atividade humana. Diante disso, de acordo com Almeida (2019), o racismo é resultante das estruturas sociais e se manifesta nas instituições detentoras de poder – o que ele caracteriza de racismo institucional – uma vez que decorre da naturalização de práticas discriminatórias nas instituições de poder, que podem ser de ordem política, econômica e social. Nas palavras do autor:

Estabilidade dos sistemas sociais depende da capacidade das instituições de absorver os conflitos e os antagonismos que são inerentes à vida social. Entenda-se

absorver como normalizar, no sentido de estabelecer normas e padrões que orientarão a ação dos indivíduos. Em outras palavras, é no interior das regras institucionais que os indivíduos se tornam sujeitos, visto que suas ações e seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social. Assim, as instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências (Almeida, 2019, p. 162).

Podemos observar, então, que a inserção da literatura negrofeminina e sua recepção nas instituições escolares é baixa, pois a discriminação e o racismo se encontram também nos entornos dessas comunidades, que vetam ou interditam a utilização de materiais pedagógicos que retratem a representação da população negra e afrodescendente. Isso ocorre como um reflexo do racismo institucional, na medida em que as instituições sociais regulam o que pode ser “naturalizado”, visto como “normal” e aquilo que deve ser excluído. Podemos citar como exemplo dessa interdição um fato que ocorreu no ano de 2018, no colégio particular Vitória Régia em Salvador, com o livro *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. Uma professora, ao indicar a leitura dessa obra para sua turma, foi afastada da escola, ao receber alegações dos familiares dos alunos de que a obra era inadequada para a faixa

etária. Mesmo questionados acerca da prática racista, os familiares negaram que se tratava de um ato discriminatório. A censura ao livro obteve várias repercussões nas redes sociais (Cruz, 2021). Casos como esse se repetem em vários recantos do país, atestando a dificuldade da sociedade em lidar com seu passado escravagista, ao se deparar com obras que trazem críticas contundentes às desigualdades sociais e raciais que imperam no país. Afinal, como afirmou Conceição Evaristo: “A nossa escrivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos²⁹”.

Diante do exposto, torna-se possível constatar a resistência à inserção de textos da literatura negrofeminina em sala de aula, por sua abordagem ligeira, superficial, recortada, pois, para determinadas classes abastadas, sua existência é pouco relevante para a manutenção de seu poder sobre as camadas marginalizadas ou socialmente estigmatizadas. Em contramão a essa resistência elitista, temos o fato de que obras como *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), de Carolina Maria de Jesus, têm sido cada vez mais indicadas em vestibulares de universidades, tais como: a Universidade

²⁹ Essa famosa fala da autora foi dita no programa *Estação Plural*, no dia 22 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/estacao-plural/2017/06/escritora-conceicao-evaristo-e-convidada-do-estacao-plu>. Acesso em 08 de agosto de 2023.

Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2017, e Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em 2021, entre outras. Esse resgate acadêmico da obra da autora, que traz as mazelas da condição feminina negra nas periferias, é, sem dúvida, um incentivo importante para que escolas, inclusive as da rede privada, adotem o livro como leitura obrigatória.

Assim sendo, este livro também objetiva constituir-se como fomento à leitura e ao ensino/aprendizado da literatura negrofeminina. Ao propormos sistematizar e organizar propostas didáticas que possibilitem o diálogo com os contos evaristianos na escola, buscamos propiciar que a literatura de autoria feminina negra consiga ser acessível a todos(as) e receba maior visibilidade e, ao mesmo tempo, que os(as) alunos(as) possam ampliar suas consciências socioideológicas acerca dessa autoria e da importância que ela tem para problematizar a vida social.

3.4 Uma trajetória de exceção: Conceição Evaristo na história da literatura negrofeminina

Nesta subseção, buscamos abordar, de maneira concisa, a trajetória singular da escritora negro-brasileira e

ensaísta Conceição Evaristo. Além disso, procuramos compreender a razão pela qual seu trabalho foi reconhecido tão tardiamente, isto é, após os 70 anos de idade, mesmo que suas produções tenham sido escritas há bastante tempo. Esse fato ressalta a dificuldade que mulheres não brancas enfrentam, ainda hoje, para que suas obras sejam valorizadas e reconhecidas.

Maria Conceição Evaristo de Brito nasceu na periferia de Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1946, onde, na infância, como tantas crianças negras espalhadas no país, trabalhou como empregada doméstica para contribuir com as despesas familiares. Segundo Machado (2014), Conceição Evaristo, nome pelo qual a autora ficou conhecida em seus escritos, é, na contemporaneidade, uma importante autora negra. Com voz de luta que se levanta para dissolver inúmeras barreiras estruturais e institucionais, Evaristo participou assiduamente das pautas do Movimento Negro, no Rio de Janeiro, na década de 1970, pois “frequentava os debates e discussões no IPCN (Instituto de Pesquisa das Culturas Negras), entre outras atividades do movimento, que tinham o objetivo de fazer conhecer a mobilização negra que extrapolava o lugar e a época em que se encontravam” (Machado, 2014, p. 252). Machado (2014), ao realizar um levantamento sobre a trajetória de Conceição Evaristo, mostra-nos que ela iniciou a

graduação em Letras no ano de 1976, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, porém teve que interrompê-la no último ano em decorrência do nascimento de sua filha. No entanto, a escritora formou-se em 1989 e, tempos depois, concluiu o mestrado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), e o doutorado pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em literatura comparada, no ano de 2011. Todas as suas pesquisas e escritos abordam temáticas ligadas às pautas negras e questões que refletem a interseccionalidade entre raça, gênero e classe.

Evaristo publicou o seu primeiro texto, o poema intitulado *Vozes-Mulheres*, nos *Cadernos Negros*, no ano de 1990, além de vários contos, posteriormente. O seu primeiro romance intitula-se *Ponciá Vicêncio* (2003) e, dentre outras obras, destacam-se: *Becos da memória* (2006), *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), *Olhos d'água* (2014) e *Histórias de leves enganos e parecenças* (2016). Ademais, é relevante destacar que suas obras, nas quais ela se define e se afirma como escritora negra, foram publicadas por editoras pequenas e voltadas a temas afrodescendentes, tais como: Malê, Mazza e Pallas, muitas vezes, com recursos próprios, marcando, assim, a escolha identitária e a luta da autora.

A coletânea de contos *Olhos d'água* (2014), foco de nossa abordagem neste livro, reúne 15 contos que discutem

temas ligados à exclusão, miséria e violência que afetam os brasileiros (as) negros (as). Essa obra recebeu o *Prêmio Jabuti* de Literatura em 2015. Ela é composta por alguns contos que foram inicialmente publicados nos *Cadernos Negros*. É pertinente ressaltar, mais uma vez, a importância desse veículo de publicação, pois foi a partir dele que muitos(as) autores(as) negros(as), como Evaristo, conseguiram disseminar suas produções em todo o território nacional.

A primeira obra extensa que Evaristo escreveu se intitula *Becos da Memória*; contudo, a publicação dessa obra só foi concretizada cerca de vinte anos depois. Embora, a autora tenha se empenhado para tentar publicá-la após terminá-la, não logrou sucesso. Quando questionada acerca do referido empecilho, a autora problematiza a inaceitabilidade de textos de autoria negra na cadeia editorial, já que se desvencilham dos padrões identitários brancos. Em relação a essa recusa das editoras, destacou Conceição Evaristo: o “texto literário, no caso da autoria negra, carrega a nossa subjetividade na própria narrativa. A temática negra, principalmente quando trabalha com identidade negra, não é muito bem aceita” (Evaristo, 2018, n.p.).

A escrita de Conceição Evaristo é marcada por traços de sua própria trajetória, o que ela denomina de “escrevivências”, tal qual a intelectual Djamila Ribeiro (2019)

postula acerca do “lugar de fala”. Em outras palavras, trata-se da escrita produzida sob o ponto de vista da mulher negra. Ou seja, “o lugar de fala não se refere a uma voz individual, mas sim expressa uma coletividade, pois considera a expressão de grupos sociais, buscando dar visibilidade àqueles historicamente excluídos e reconhecimento aos seus discursos / às suas vozes” (Coqueiro, 2021, p. 119). Portanto, as escrevivências evaristianas trazem uma ficção produzida com estética própria que mescla escrita, vivência, literatura e realidade. Nessa perspectiva, se resgatarmos as asseverações que Duarte (2014) tece ao identificar obras da literatura de autoria negra brasileira, podemos observar que a perspectiva do(a) negro(a) que “aparece” nesses escritos tem fomentado discussões a respeito de práticas antirracistas e antimachistas. As “escrevivências” de Evaristo evocam um pouco de seu passado difícil, uma vez que ela trabalhou como empregada doméstica desde muito jovem, além de ter vivido uma infância árdua. Quando questionada a respeito da origem do termo escrevivências, a autora salienta que:

Se eu for pensar bem a genealogia do termo, vou para 1994, quando estava ainda fazendo a minha pesquisa de mestrado na PUC. Era um jogo que eu fazia entre a palavra “escrever” e “viver”, “se ver” e culmina com a palavra “escrevivência”. Fica bem um termo

histórico. Na verdade, quando eu penso em escrevivência, penso também em um histórico que está fundamentado na fala de mulheres negras escravizadas que tinham de contar suas histórias para a casa-grande. E a escrevivência, não, a escrevivência é um caminho inverso, é um caminho que borra essa imagem do passado, porque é um caminho já trilhado por uma autoria negra, de mulheres principalmente (Evaristo, 2021, n.p.).

Nesse sentido, no livro *Olhos d'água*, essas “escrevivências” se tornam perceptíveis, por exemplo, nos contos “Maria” e “Quantos filhos Natalina teve?”, ao passo que as personagens femininas atuam como empregadas domésticas que não recebem visibilidade e condições adequadas de trabalho, mas sim o estigma social e a exploração por parte das patroas. A protagonista Maria, do conto homônimo, recebia como gorjeta os restos das festas, enquanto Natalina era incumbida do “dever” de gerar filhos para sua “senhora”, um fato que remonta a situações análogas ao período da escravidão. Assim, “a sociedade brasileira ainda tem essa dívida histórica para com a população negra, e mais ainda para com as mulheres negras” (Evaristo, 2018, n.p.).

Os textos de autoria negra são acompanhados pela subjetividade dos(as) escritores(as) e de seus(suas) ancestrais africanos(as). Em virtude disso, marcam um lócus social e econômico de onde esses discursos são formados. Evaristo, em

várias falas e entrevistas, reafirma a relevância da voz negra feminina dentro dos setores editoriais, políticos, científicos e acadêmicos. E, embora ela verbalize para esse público específico, ela não interdita os outros discursos produzidos por pessoas brancas, que discorrem acerca do tema do negro, mas enfatiza que a fala de pessoas de cor deve ser mais audível, já que foi silenciada ao longo do tempo. Nas palavras da autora:

Não é que o homem não possa escrever sobre a mulher. Pode. Não é que o branco não possa escrever sobre o negro. Pode. Mas quando esse discurso falado ou escrito carrega a nossa subjetividade, justamente porque ele nasce num lugar social, num lugar de gênero, num lugar racial diferente, ele traz determinadas peculiaridades que aquele que escreve de fora, por mais que seja competente do ponto de vista intelectual ou emocional, não vai trazer. Ele não traz uma carga de quem escreve de dentro. Aqui não tem nenhum juízo de valor, de querer dizer qual texto é mais bonito. Não é isso não. Mas trata-se de apontar esse local diferente onde esse discurso nasce e é desenvolvido (Evaristo, 2018, n.p.).

Conceição Evaristo viveu sem muitos recursos financeiros, assim a formação acadêmica em sua vida possibilitou que ela conseguisse superar tais empecilhos. Dada a relevância do letramento escolar e acadêmico na trajetória da

escritora, podemos pontuar que, quando uma mulher negra consegue ter acesso a uma educação de qualidade, ela se torna capaz de transformar a sua realidade e de sua comunidade. Em decorrência disso, o conhecimento produzido por tais mulheres deve ser valorizado e celebrado nas academias. No entanto, em diversos momentos, esse conhecimento é desqualificado e deslegitimado. Dito de outro modo, ocorre o que Sueli Carneiro chama de epistemicídio. Segundo ela:

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

a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (Carneiro, 2005, p. 97).

Em 2018, Evaristo, com o apoio popular de uma petição online com mais de vinte mil assinaturas em apoio a sua eleição, candidatou-se à Cadeira nº 07 da Academia Brasileira de Letras, vaga desde a morte do cineasta Nelson Pereira dos Santos. Até a eleição, mais de quarenta mil apoiadores espalharam nas redes sociais a *hashtag* #ConceiçãoEvaristonaABL. Apesar de toda essa movimentação acerca da candidatura da autora, Conceição perdeu a eleição para o cineasta Cacá Diegues, obtendo apenas um voto. Essa derrota expõe, mais que o caráter elitista da instituição centenária, a falta de representatividade de mulheres, sobretudo negras. No mesmo ano, antes de arriscar-se a ser reconhecida pela academia, em entrevista à *BBC News Brasil*, a autora expôs que é preciso questionar as regras que fazem uma pessoa ser reconhecida somente após os 71 anos de idade, embora tenha estreado na literatura há mais de vinte anos:

Enquanto você vê outras expoentes na literatura que às vezes são meninas com idade para serem minha neta, mas como vêm de um grupo social diferenciado do meu, são mais jovens, são brancas, têm sua competência logo revelada?

Por que a minha competência está sendo tão tardiamente reconhecida? (...) É preciso questionar essas regras e

dinâmicas sociais, culturais e econômicas que tornam tudo muito mais difícil para as pessoas negras (Evaristo, 2018, n.p.).

De acordo com a crítica feminista Eurídice Figueiredo (2020), reiterando as considerações de Virgínia Woolf sobre a necessidade de as mulheres terem “um teto todo seu” e condições econômicas adequadas, a situação socioeconômica ainda é um fator de impedimento à ascensão feminina – e negra – na seara literária. Para ela, apesar dos avanços, a sociedade patriarcal ainda resiste a mudanças e a grande maioria das produções de autoria feminina ainda são de mulheres brancas altamente escolarizadas. Apesar da derrota de Conceição na academia como instância de consagração literária, ela avalia a candidatura de Evaristo como positiva. De acordo com seu ponto de vista, a escritora “ao apresentar sua candidatura em 2018, tentou quebrar mais uma barreira, a de entrar para a academia uma mulher negra, de origem modesta, atualmente verdadeiro ícone da literatura afro-brasileira. Só recebeu um voto, mas o clamor das redes sociais a favor de Conceição Evaristo, teve sua repercussão” (Figueiredo, 2020, p.88).

De fato, a trajetória de Evaristo nas letras configura-se como uma exceção na literatura brasileira. Apesar de sua origem humilde, ao escolarizar-se e tornar-se doutora na área de literatura, a autora foi conquistando espaço, sobretudo na academia, e prêmios literários. Em 2015, conquistou o

conceituado *Prêmio Jabuti*, na categoria de contos, com *Olhos D'água*, corpus dessa pesquisa. Em 2017, foi homenageada com uma ocupação no Itaú Cultural e, em 2019, além de três obras suas aprovadas no PNLD Nacional, foi homenageada na Olimpíada de Língua Portuguesa, promovida pelo Itaú Cultural. Ainda nesse ano, foi a homenageada como personalidade literária pelo *Prêmio Jabuti*.

No ano de 2021, a escritora Conceição Evaristo foi homenageada pela primeira vez, pela 19ª Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP), ao lado de autoras negrofemininas internacionais como, por exemplo, Alice Walker, o que se configura como uma prova de seu reconhecimento, ainda que tardio, enquanto escritora. Em 2022, a autora participou novamente da programação da FLIP e, no mesmo ano, também foi nomeada titular da Cátedra Olavo Setúbal, projeto desenvolvido em parceria com a Fundação Itaú Cultural e o Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA/USP). Em setembro de 2023, Evaristo tornou-se a primeira mulher negra a vencer o Troféu Juca Pato, como intelectual do ano, sendo reconhecida pela obra *Canção para ninar menino grande*, de 2022. Organizado pela União Brasileira dos Escritores, o prêmio é outorgado a autores(as) que tenham publicado uma obra, em qualquer área do conhecimento, no Brasil ou no exterior.

Além do talento, conforme discutimos, Evaristo nutre uma paixão pelo ambiente escolar e pela profissão docente, além do comprometimento para com uma educação antirracista e transformadora, conforme ela confessa: “Nasci para ser professora, gosto de dar aula e tenho uma vocação para isso. E não é a vocação que a gente pensa: ‘Ah! Vai passar por isso, por todo o sofrimento, mas ela tem vocação por isso!’ Não é isso! É que vou passar pelo prazer e pelo compromisso” (Evaristo, 2021, n.p.).

Diante das considerações e do breve levantamento bibliográfico abordados nesse tópico acerca da escritora Conceição Evaristo, nosso objetivo no próximo capítulo é discutir e apresentar propostas didáticas de diálogos voltados para a educação básica. Nesse sentido, trata-se de uma metodologia desenvolvida para ser consultada por professores(as), estagiários(as) e outros(as), que desejem implementar práticas antirracistas e antimachistas em sala de aula. A obra selecionada para contemplar as propostas didáticas de uma abordagem educacional balizada nos Direitos Humanos é a coletânea de contos *Olhos d'água*, a qual será explorada utilizando o método recepcional (Bordini; Aguiar, 1993), fundamentado em uma perspectiva interdisciplinar e dialógica.



4
**PROPOSTAS DE TRABALHO
COM CONTOS DE CONCEIÇÃO
EVARISTO POR MEIO DA
ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E
ESTABELECIMENTO DE
RELAÇÕES DIALÓGICAS**

Neste capítulo, apresentamos as propostas de atividades elaboradas a partir de quatro contos presentes na antologia *Olhos d'água* (2014), de Conceição Evaristo. São elas: “Olhos d’água”, “Maria”, “O Cooper de Cida” e “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”. Cada uma delas integra uma unidade didática para diálogos, a formar a organização de quatro propostas didáticas, voltadas para o 9º ano do ensino fundamental II. Trata-se, sobretudo, de propostas não engessadas de diálogos, que envolvem leitura, atividades orais, atividades escritas e produção textual escrita em integração. A escolha se fundamenta na urgência de se discutir eixos temáticos que compõem contextos e vivências do cotidiano das pessoas negras, por vezes, perpassadas por diversos tipos de violências e subalternização de seus corpos, frente às esferas institucionalizadas de poder na sociedade. Dito isso, cada conto evaristiano se constitui no enunciando central de trabalho da unidade desenvolvida e aborda uma temática humana e social singular.

Em “Olhos d’água,” buscamos analisar a representação da mulher negra na periferia e as possíveis ressignificações do arquétipo de maternidade. No conto “Maria”, objetivamos analisar um panorama dos corpos femininos negros periféricos perpassados pela violência urbana. Já em “O Cooper de Cida”, discutimos como os conceitos de rapidez e meritocracia são

aplicados às mulheres negras, ao passo que, comumente, precisam lutar ainda mais para conquistar um lugar no mundo do trabalho. Em relação ao conto “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos”, focamos a recorrência de atos brutais contra crianças negras, resultantes dos confrontos entre facções criminosas e forças policiais nas comunidades periféricas.

A construção de cada unidade didática de diálogos foi pautada no conceito de relações dialógicas, tal qual postulado por Bakhtin e seu Círculo. A opção pelas relações dialógicas ocorreu devido à compreensão de que elas abarcam outras relações, como as intertextuais ou interdiscursivas, mais comuns de serem vinculadas em análises do campo literário. Não estamos equiparando esses conceitos, mas apenas situando as relações dialógicas à base teórica que adotamos, a dialógica. Em consonância aos postulados de Bakhtin e o Círculo, o método recepcional, elaborado a partir da teoria de Jauss (1994), orientou a elaboração desses materiais pedagógicos. Segundo Polato e Menegassi (2021, p. 198), em sala de aula, “[...] as relações dialógicas passam a estar em foco para abordagem de um tema da vida social como um evento emancipatório, a exigir do professor uma escuta de alteridade dos alunos”.

Desse modo, as relações dialógicas são especialmente mobilizadas para propiciar a ampliação dos horizontes

apreciativos dos alunos acerca das temáticas discursivizadas nos contos e as problemáticas sociais que elas (des)revelam no plano da representação literária, enquanto o método recepcional visa ampliar seu horizonte de expectativa de leitura.

Acreditamos que a abordagem dialógica e interdisciplinar de contos de Conceição Evaristo – que tematiza questões essenciais da condição negra contemporânea – se revela enriquecedora ao fomentar uma interação dinâmica com outros gêneros, tanto literários quanto não-literários. Sob essa perspectiva de trabalho, buscamos promover um diálogo entre diversas formas de expressão, cabendo aos(às) discentes estabelecerem conexões mais amplas e significativas. Assim, almejamos ampliar a compreensão do contexto social, histórico e cultural que perpassa as narrativas evaristianas.

4.1 Descrição geral da apresentação dos contos aos(às) estudantes

Como este trabalho se respalda no método recepcional (Bordini; Aguiar, 1993), conforme discutido na seção 2.3.1, sugerimos que o(a) professor(a) utilize uma aula antes da leitura de cada conto para a “delimitação do horizonte de expectativa de leitura”, isto é, para realizar a sondagem de

quais textos os(as) alunos(as) já leram, ou quais discursos têm ouvido sobre o racismo e sobre a violência urbana, violência contra as mulheres negras e rejeição às tradições africanas. Em seguida, o(a) educador(a) apresenta textos semelhantes a esses citados pelas(os) alunas(os) para que eles(as) os discutam em uma roda de conversa ou um debate dirigido. Nesse momento, teríamos a fase do “atendimento do horizonte de expectativa”, quando o(a) professor(a) disponibiliza textos que os(as) alunos(as) estão acostumados a ler. Ressaltamos que muitos(as) estudantes podem conhecer poucos textos ou apenas conhecer conceitos superficiais sobre o racismo, ou até mesmo o compreenderem como um elemento natural na sociedade. Assim, ressaltamos a importância do trabalho com estas unidades didáticas, para fins da ampliação da consciência social e crítica deles(as). O racismo precisa ser desnaturalizado e apontado como um problema social grave. Especialmente, precisa ser (des)revelado, porque sua naturalização é uma demonstração de que se entranha às estruturas sociais.

Depois da realização desse passo, sugerimos aos(as) docentes que orientem os(as) discentes a realizarem uma leitura individual de cada conto componente da unidade, quando ela for posta em desenvolvimento em sala de aula. Uma possibilidade é que os(as) estudantes tomem notas acerca das partes que mais lhe chamaram atenção ou causaram

estranhamento e, posteriormente, leiam em voz alta o conto na íntegra.

Ao final da leitura, pode ocorrer a participação oral dos(as) alunos(as), em rodas de diálogos abertos, comentando quais trechos lhes tocaram esteticamente, quais lhes causaram aversão, estranheza ou fascínio. Durante essa etapa, teríamos a fase denominada “ruptura do horizonte de expectativa”, na qual os(as) estudantes se deparam com um texto diferente dos que estão acostumados. Os contos evaristianos representam a violência urbana e atos racistas de uma forma brutal, provocando nos(as) leitores(as) a tomada de um posicionamento ou um momento maior de reflexão. Além disso, eles exigem outras compreensões relativas ao plano do acabamento estético, ao estilo de linguagem empregado pela autora e outros aspectos.

A etapa seguinte, denominada “questionamento do horizonte de expectativa”, ocorre quando os(as) alunos(as) são capazes de tecer críticas a respeito dos “novos” textos lidos, a partir de pesquisas em diferentes meios ou da inter-relação ou estabelecimento de relações dialógicas com outros textos; assim, apreciando-os. Para essa fase, destacamos a realização das atividades que integram todas as unidades didáticas, já que essas atividades ensejam possíveis relações dialógicas que podem ser estabelecidas entre os contos de Conceição Evaristo

e outros textos de gêneros discursivos variados, vinculados a outras esferas da atividade humana, o que demonstra como o racismo tem sido discursivizado de forma recorrente, refratária, em todas as esferas da atividade humana.

Buscamos nas propostas de produção textual, que compreendem o final de cada unidade, o emprego da última fase da metodologia denominada de método recepcional. Para essa etapa intitulada de “expansão do horizonte de expectativa”, ou seja, quando os(as) discentes têm a sua consciência social, histórica e cultural ampliada ao ponto de conseguirem consolidar posicionamentos sobre determinado tema e defendê-los. Em termos dialógicos, essa etapa corresponderia ao que nominamos dialogicamente como ato responsável. Para isso, buscamos selecionar alguns gêneros discursivos que foram trabalhados ao longo da unidade e que, invariavelmente, apresentam relações dialógicas, convergências de sentido com os contos evaristianos. Com isso, proporcionamos condições para que os horizontes de expectativa e os horizontes apreciativos dos alunos sejam ampliados por uma proposta de diálogo mais abrangente, no que tange às refrações sociais ligadas à problematização do tema central do racismo e de seus subtemas. Os diálogos inerentes à proposta visam uma abertura para transformações individuais e coletivas e para emancipação humana.

4.2 Unidade I- Infâncias negras perdidas: uma bala que nunca erra o alvo, como em “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”.

Iniciamos esta unidade didática de diálogos pela “delimitação do horizonte de expectativa”, quando o(a) professor(a) busca mecanismos para explorar e conhecer as obras, textos e leituras que os(as) estudantes possuem sobre determinada temática. Antes do trabalho com o conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, sugerimos que o(a) docente dialogue com os(as) estudantes, por meio de uma roda de conversa ou *brainstorms* acerca do tema central do conto, isto é, a violência urbana nas grandes periferias, as guerras entre facções criminosas e conflitos com a polícia, que incidem sobre a vida e a morte de crianças negras. Feito o levantamento do que os(as) estudantes conhecem sobre o tema, o(a) professor(a) pode acolher suas vozes e discutir com eles(as) as principais relações dialógicas instituídas por eles sobre a violência contra crianças negras: os discursos que ouviram e externaram. Realiza-se, assim, o “atendimento do horizonte de expectativa” de leitura dos(as) alunos(as), que consiste no incentivo à leitura ou à reflexão sobre tópicos com os quais já estão familiarizados.

Uma possibilidade de promover “ruptura do horizonte de expectativa” seria a comparação entre o início do conto e o

final, realizando observações e apontamentos a respeito da protagonista Zaíta. Por exemplo, o conto destaca uma quebra de expectativas em relação à vida dela, já que a narrativa se inicia descrevendo o simples ato de uma criança em busca por um brinquedo perdido e, ao desfecho da história, sua vida é ceifada por uma bala perdida.

Já a respeito da fase denominada “questionamento do horizonte de expectativa”, momento em que as(os) alunos(as) são capazes de indagar e questionar as leituras já realizadas em comparação com as próximas leituras, sugerimos que o(a) docente explore as atividades dispostas ao longo da unidade e as relações dialógicas com outros enunciados de diferentes gêneros discursivos (charge, música, notícia).

Em relação à etapa intitulada “expansão do horizonte de expectativa”, na qual eles(as) estão aptos(as) a buscar por novos textos ou a produzi-los, os(as) estudantes, em leitura responsiva ativa ou demarcação de posicionamento autoral expandem as suas consciências críticas. Sugerimos como meio para que eles(as) efetivem esse processo a produção de um texto do gênero discursivo cartaz, que sintetiza, com auxílio da linguagem verbal e não verbal, todas as concepções debatidas ao longo da unidade acerca da violência urbana periférica e suas implicações para a vida de crianças negras inseridas a situações de vulnerabilidade. O gênero cartaz, com

seus próprios meios de visão, também propicia um alcance imediato de leitores(as) situados, como a comunidade escolar.

No quadro 1, dispomos para leitura o conto eleito como unidade central de trabalho em sala de aula.

Quadro 1: Conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”³⁰

Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos

Zaíta espalhou as figurinhas no chão. Olhou demoradamente para cada uma delas. Faltava uma, a mais bonita, a que retratava uma garotinha carregando uma braçada de flores. Um doce perfume parecia exalar da figurinha ajudando a compor o minúsculo quadro. A irmã de Zaíta há muito tempo desejava o desenho e vivia propondo uma troca. Zaíta não aceitava.
[...]

Fonte: (Evaristo, 2014).

Depois da leitura do conto, sugerimos a apresentação de uma pequena biografia da autora, Conceição Evaristo, a fim de que os(as) estudantes compreendam as características que marcam tanto a trajetória de vida da autora como as marcas estilísticas que compõem sua escrita, conforme apresentamos no quadro 2:

³⁰ Infelizmente, por questão de respeito à lei de direitos autorais, não podemos reproduzir o conto na íntegra. No entanto, orientamos o(a) professor(a) que consulte a seguinte referência, na qual o conto pode ser encontrado na íntegra: EVARISTO, Conceição. **Olhos d' água**. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2014. p. 71-76.

Quadro 2: Vida e obra de Conceição Evaristo

CONCEIÇÃO EVARISTO: UMA ESCRITORA DE EXCEÇÃO

- Maria Conceição Evaristo de Brito nasceu na periferia de Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1946, onde, na infância, como tantas crianças negras espalhadas no país, trabalhou como empregada doméstica para contribuir com as despesas familiares.
- Evaristo possui doutorado pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em literatura comparada (2011).
- ✓ **Estreia:** *Cadernos Negros* (Quilombhoje, 1990, v. 13), com poemas como “Vozes Mulheres”.

Obras publicadas:

- ✓ *Ponciá Vicêncio* (romance, 2003);
- ✓ *Becos da Memória* (romance, 2006);
- ✓ *Poemas da recordação e outros movimentos* (poesia, 2008);
- ✓ *Insubmissas lágrimas de mulheres* (contos, 2011);
- ✓ *Olhos d'água* (contos, 2014);
- ✓ *Histórias de leves enganos e parecido* (contos e novela, 2016);
- ✓ *Canção para ninar menino grande* (romance, 2018).

RECONHECIMENTOS RECENTES:

- **2015:** Prêmio Jabuti pela coletânea de contos *Olhos d'água*;
- **2017:** destaque na Festa Literária de Parati (FLIP);
- **2017:** homenagem em ocupação do Itaú Cultural;
- **2023:** Prêmio Juca Pato como intelectual do ano.

MARCAS DA OBRA EVARISTIANA

- ✓ Personagens de seus contos e romances: vítimas do racismo estrutural, da exclusão social e da violência física e simbólica;
- ✓ O espaço da periferia urbana comporta personagens que vivem a precariedade da condição social, como consequência da escravidão e de uma abolição que não propiciou condições dignas de sobrevivência aos negros libertados e seus descendentes;
- ✓ Representação da corporeidade e da ancestralidade negra;
- ✓ Busca pela subjetivada feminina livre de estereótipos racistas;
- ✓ Ficção de resistência e de denúncia à ordem opressora hegemônica;
- ✓ *Brutalismo poético* (conceito de Eduardo Assis Duarte): capacidade da autora em produzir obras marcadas por violência, dor e sofrimento, com uma linguagem poética;
- ✓ *Escrevivências*: uma ficção produzida com estética própria que mescla escrita, vivência, literatura e realidade;

Fonte: Elaboração própria

ETAPA I - APRESENTAÇÃO DO CONTO *ZAITA ESQUECEU DE GUARDAR OS BRINQUEDOS* AOS ESTUDANTES

Diálogos precisam ser instaurados com o objetivo de que a temática que permeia o conto “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos” seja compreendida. O conto aborda a violência urbana que afeta pessoas negras nas grandes periferias e que se recai, especificamente, sobre crianças inocentes. Nas comunidades, a guerra entre facções criminosas e as forças policiais perpassa a vida de todos os moradores, e as crianças, por vezes, se tornam vítimas desses confrontos.

De acordo com Polato e Menegassi (2021), Bakhtin considera o conceito de ideologia imbricado nas relações sociais e na constituição dos sujeitos, na medida em que os signos linguísticos são imbuídos de valorações constituídas historicamente. Assim, todo discurso, seja ele literário ou não, só pode ser compreendido no âmago das relações sociais e históricas, no contato, na relação dialógica com outros textos. Nas palavras dos(as) autores(as):

Não há como se falar em indivíduos, classe, época, formação social, se não falarmos em ideologia, pois as avaliações sociais nascem e se desenvolvem vinculadas a ela. O processo de interação discursiva está no centro das relações sociais, porque a consciência dos sujeitos

se forma ideológica somente em interação dialógica com outras, a partir da mediação dos signos ideológicos, que acumulam valorações quantitativas a partir da historicidade dos discursos, das relações tensas que se estabelecem entre enunciados que compõem a sua cadeia (Polato; Menegassi, 2021, p. 190).

Tendo isso em vista, sugerimos, que depois da leitura do conto intitulado “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e de uma compreensão mínima do que representa a autoria de Conceição Evaristo, o(a) docente apresente aos alunos e às alunas, o título da notícia³¹ “Menina de 10 anos morre baleada na baixada fluminense às vésperas da festa de aniversário”³². Assim, medeia-se um diálogo aberto sobre a relação entre o conto e o título da notícia, para que se estabeleça uma ponte entre a representação literária e a realidade. Depois disso, sugerimos que o(a)docente converse com os alunos e alunas sobre a temática comum entre conto e o título da notícia e promova a leitura integral da notícia, com posterior aprofundamento de diálogos, conforme delineado na Etapa II.

³¹ Notícia disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/01/26/menina-morre-baleada-na-baixada-fluminense.ghtml>. Data de acesso: 30 nov. de 2023. Os direitos estão reservados às Organizações Globo.

³² O professor sempre pode manter sua prática atualizada, de acordo com a realidade circundante. Assim, pode optar por outra notícia desde que se mantenha a temática original: morte de crianças inocentes negras e periféricas em conflitos resultantes de abordagens policiais.

O objetivo é que eles(as) consigam estabelecer relações dialógicas entre os dois textos-enunciados.

ETAPA II - CONSTITUIÇÃO DA TEMÁTICA DO CONTO NA INTERAÇÃO E A PARTIR DE RELAÇÕES DIALÓGICAS

Nesta etapa, buscamos estabelecer conexões entre o conto em questão, a considerar suas relações dialógicas com a notícia eleita. Da mesma forma, sob a baliza central de trabalho com o conto, sugerimos que diálogos orientados sejam empreendidos a fim de que os(as) estudantes consigam mobilizar os seus conhecimentos de mundo. Esperamos que eles(as) compreendam a temática do conto e suas implicações sociais, a partir dos posicionamentos axiológicos assumidos pela autora na construção da narrativa. Assim, apresentamos algumas questões que podem ser mediadoras desse diálogo:

1. O conto envolve a narrativa da história de uma garotinha, Zaíta. Quem é Zaíta, onde vive, quem é sua mãe, quem são seus irmãos?
2. No início do conto é narrada a rotina da criança Zaíta. O que ela estava fazendo?
3. Quando a história começa a se desenvolver, Zaíta sai de casa, mesmo com as recomendações da mãe para

que não fizesse isso. Por que a mãe recomendou que Zaíta não saísse? Do que a mãe tinha medo?

4. Vamos reler algumas passagens do conto, que ajudam a caracterizar a mãe de Zaíta. Depois de ler os excertos a seguir, analise: quem era a mãe de Zaíta? Haveria alguma razão social para ser como era?

I- “Não poderia falar com a mãe. Sabia no que daria a reclamação. A mãe ficaria com raiva e bateria nas duas. Depois rasgaria todas as outras figurinhas, acabando de vez com a coleção (p.73)”.

II- “Zaíta olhou os brinquedos largados no chão e se lembrou da recomendação da mãe. Ela ficava brava quando isto acontecia. Batia nas meninas, reclamava do barraco pequeno, da vida pobre, dos filhos, principalmente do segundo” (p.72).

III- “A mãe ficaria com raiva e bateria nas duas. Depois rasgaria todas as outras figurinhas, acabando de vez com a coleção. A menina recolheu tudo meio sem graça. [...] Passou pela mãe, que chegava com algumas sacolas do supermercado” (p.72).

IV- “Ela se achegou mais para junto da mãe. A irmã dormia. A mãe se mexeu na cama várias vezes; em um dado momento se sentou assustada, depois se deitou novamente cobrindo-se toda” (p.72).

5. Como o espaço de vivências na favela é representado no conto?
6. Com quem o irmão mais novo de Zaíta estava envolvido e que atos andava praticando? A atitude do irmão é comum para meninos que vivem em favelas? Explique.
7. O que estava acontecendo na favela quando Zaíta saiu de casa distraída? Esses acontecimentos são comuns nas favelas? Por quê?
8. Qual é a denúncia feita pela autoria de Conceição Evaristo na seguinte parte do conto:

“O barulho seco de balas se misturava à algazarra infantil. As crianças obedeciam à recomendação de não brincarem longe de casa, mas às vezes se distraíam. E, então, não experimentavam somente as balas adocicadas, suaves, que derretiam na boca, mas ainda aquelas que lhes dissolviam a vida”.

9. O que aconteceu com Zaíta, ao sair de casa distraída, para procurar a figurinha?
10. No final do conto narra-se: “Os moradores do beco onde havia acontecido o tiroteio ignoravam os outros corpos e recolhiam só o da menina”. Qual é o provável

motivo de os moradores terem recolhido apenas o corpo de Zaíta dentre os corpos mortos?

11. Qual é a denúncia social feita no conto de Conceição Evaristo?

12. No conto, tematiza-se a violência urbana nas favelas e como ela atinge as pessoas pobres, as crianças. Você tem ouvido ou lido notícias de crianças que morrem nas favelas vítimas de tiroteios?

ETAPA III - RELAÇÕES DIALÓGICAS COM OUTROS ENUNCIADOS

Para esta etapa, buscamos a introdução de novas questões para que os(as) alunos(as) possam de refletir acerca do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e suas relações dialógicas com uma charge, uma canção e uma notícia. Nesse sentido, esperamos que eles(as) associem as ideologias que constituem os textos e que se manifestam na forma de valores compartilhados.

A finalidade do gênero charge é realizar uma crítica a alguma problemática social, utilizando-se da associação da linguagem verbal e visual. Já a canção busca expressar uma visão sobre determinado tema e evocar sentimentos, sensações e emoções em seus ouvintes. Por outro lado, a finalidade do

gênero notícia é informar a seus interlocutores sobre um acontecimento real, de forma aparentemente imparcial. No entanto, sabemos que a notícia sempre manifesta posicionamentos não neutros.

Embora os três textos-enunciados sejam diferentes, por serem mobilizados em diferentes gêneros discursivos, abordam o mesmo posicionamento ideológico que o conto evaristiano – o de denúncia à violência urbana que aflige comunidades vulneráveis e que acaba por incidir sobre as pessoas, inclusive as crianças. Por meio do trabalho com diferentes gêneros, propomos uma abordagem ampla do tema sobre a violência urbana que tem afetado crianças negras nas periferias das grandes cidades, posto que a interdisciplinaridade, ao integrar diversas áreas do conhecimento, propicia uma reflexão mais profícua acerca da literatura, que traz em seu âmago esses elementos que transcendem as fronteiras disciplinares. Ao discutirmos a literatura pelo viés interdisciplinar, podemos propiciar aos alunos e às alunas uma visão mais reflexiva e multifacetada do conto evaristiano. Nesse sentido, inserida à abordagem interdisciplinar, o estabelecimento de relações dialógicas entre o conto e outros enunciados enriquece a proposta. Assim, o objetivo dessa etapa é possibilitar que os(as) estudantes reflitam criticamente sobre os aspectos sociais e ideológicos

que estão presentes nos textos. No quadro 3, dispomos uma breve conceituação do gênero charge:

Quadro 3- Breve definição do gênero charge

O que é uma charge?

Charge é um gênero discursivo que discute temas sociais a partir do uso de recursos humorísticos como, por exemplo, a ironia. Além disso, é composta, na maioria das vezes, pela linguagem verbal e visual. As charges abordam, geralmente, temas de grande importância social e que estão em voga em dado contexto. A charge recorta uma cena da vida social e a representa estaticamente, sendo capaz de reunir muitos valores subentendidos.

Fonte: Elaboração nossa.

A seguir, o(a) docente apresenta a charge intitulada *Brum-Marquinha*, publicada no site *Artigo-19*, no ano de 2020. O nome Artigo-19 faz referência a uma organização não governamental (ONG) de ordem internacional que luta pelos direitos humanos, mobiliza ações e protestos em cerca de nove países.

Imagem 4- Charge *Brum-Marquinha*



Fonte: <https://livreparaprotestar.artigo19.org/2020/07/15/brum-marquinha/>

Ironicamente, a charge apresenta uma menina mostrando a sua mãe uma marca de bala, afirmando tratar-se de uma marquinha de nascença. A expressão marquinha de nascença, assim, (des)revela todo um histórico de violência contra as pessoas negras, que é recorrente na sociedade. Depois de apresentar a charge aos alunos, o docente pode conduzir o diálogo por meio de perguntas abertas.

Agora que você já leu a charge, vamos responder às questões a seguir:

1. Quais são as personagens representadas na charge?
2. Qual é a ironia presente na charge?
3. O que a menina mostra a sua mãe e qual é a crítica social estabelecida a partir disso?
4. Como a charge se relaciona com o conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”?
5. As personagens da charge são negras. Se pensarmos que a autora do conto, Conceição Evaristo, é uma mulher negra e que escreve sobre as vivências de seu povo, é provável que Zaíta e sua família fossem pessoas negras?
6. Pelo que assistimos nos jornais, a violência contra as pessoas negras é mais forte nas comunidades pobres em que vivem?
7. As charges são textos que unem, geralmente, linguagem verbal e visual e estabelecem críticas sobre temas discutidos na sociedade. Qual é a crítica feita na charge analisada?
8. Com base no conto lido, a personagem infantil Zaíta tem sua vida interrompida de forma brutal. No artigo 3 da Declaração Universal dos Direitos Humanos

preconiza-se: “Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal” (ONU, 1948). Na sua opinião, esse direito essencial foi violado? Justifique.

9. Quais ações poderiam ter sido feitas para evitar esse tipo de violência retratada tanto no conto como na charge?

ETAPA IV - AMPLIANDO REFLEXÕES SOBRE A TEMÁTICA COM A CANÇÃO

Depois de ler a charge e estabelecer relações entre ela e o conto de Conceição Evaristo, o professor ou professora encaminha o diálogo para que os(as) estudantes ouçam uma canção da banda “Paralamas do sucesso”. Posteriormente, refletem conjuntamente sobre o conteúdo de sua letra, para discutir como a canção aborda a temática da violência nas periferias. No quadro 4, dispomos informações auxiliares sobre a banda Paralamas do sucesso.

Quadro 4- Breves informações sobre a banda paralamas do sucesso

OS PARALAMAS DO SUCESSO: UMA BANDA DE ENGAJAMENTO SOCIAL

A banda Os paralamas do sucesso mesclam em sua essência os gêneros musicais reggae e rock. A banda surgiu em 1982, no município de Seropédica, Rio de Janeiro. O grupo é composto por três membros Herbert Vianna, Bi Ribeiro e João Barone. Uma das características marcantes das canções de Os paralamas do sucesso é a presença de temáticas sociais em suas letras, já que introduz ao seu público, por meio de suas letras, a realidade presente nas grandes periferias. Dentre suas principais canções, se destacam: Alagados (1986), Me liga (1984) e Melô do Marinheiro (1984).

A canção “Alagados”, foi lançada em 1986 no álbum *Selvagem*. A temática que constitui a canção é a da pobreza e da realidade difícil enfrentada nas favelas e periferias. Na letra da canção, são citadas três comunidades: a primeira, Alagados, localizada na Bahia, a segunda, Trenchtown, fica na Jamaica, e a Favela da Maré, localizada no Rio de Janeiro. O clipe da canção também se torna uma opção interessante, já que mostra a vida de alguns dos moradores locais desses lugares. O(a) professor(a) introduz, de acordo com suas decisões, o trabalho com a canção, que pode ser ouvida, ou que pode ser assistida e ouvida em seu clipe:

Vamos ouvir a canção “Alagados” (1986), da banda *Os paralamas do sucesso*, e acompanhar a letra, que é composta de versos, como uma poesia, além dos recursos musicais. Depois, vamos responder às questões a seguir:

Alagados³³

Todo dia o sol da manhã vem e lhes
desafiar
Traz do sonho pro mundo, quem já
não o queria
Palafitas, trapiches, farrapos, filhos da
mesma agonia
E a cidade que tem braços abertos
num cartão postal
Com os punhos fechados na vida
real...

(Bi Ribeiro, João Barone e Herbert
Vienna)

PARA REFLETIR:

1. Sobre o que a canção “Alagados” nos faz refletir?

³³ A canção “Alagados” pode ser acessada pela plataforma *Youtube* a partir do seguinte link:
<https://youtu.be/fL_dbkELG4M?si=Zv7Wa1F9cnQxKLs4> Data de acesso: 25 jul. de 2025.

2. No primeiro verso da canção, afirma-se que o sol da manhã vem e lhes desafia. A quem o pronome lhes se refere?
3. Na letra da canção, nos primeiros três versos, se descreve um espaço. Qual é esse espaço?
4. Quem são os “filhos da mesma agonia”, mencionados no terceiro verso?
5. A partir da metáfora “a cidade que tem braços abertos num cartão postal”, a qual cidade brasileira se faz referência?
6. Observe a passagem a seguir: “A esperança não vem do mar”. Como o mar, geralmente, é representado nas novelas e no exterior? Você acha que essa representação é igual a que o eu lírico vivência em seu dia a dia? Por quê?
7. O que o eu lírico prenuncia com a expressão: “A arte de viver da fé”, “Só não se sabe fé em quê”?
8. Considerando a trajetória da banda *Os paralamas do sucesso* e as temáticas que ela aborda em suas canções, qual é a finalidade dessa canção em específico? Justifique sua resposta.
9. No trecho: “Alagados, Trenchtown, Favela da Maré”, o eu lírico faz referência a espaços reais. Pesquise na internet ou em revistas onde se encontram esses lugares

e o que eles têm em comum, mesmo estando localizados em regiões diferentes.

10. Como a denúncia social feita na canção se relaciona com a denúncia feita no conto “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos”?
11. Na sua opinião, os lugares representados no conto de Conceição Evaristo, na charge *Brum-Marquinha* e na canção “Alagados” são parecidos? Por quê?
12. Ao pensar nas relações entre o conto, a charge e a canção, qual é a importância da arte e da literatura para refletirmos sobre a sociedade?
13. As notícias, comumente, servem para trazer informações aos seus interlocutores sobre determinado acontecimento. Vocês têm ouvido ou lido notícias sobre as temáticas abordadas no conto, na charge e na canção?

A partir desses questionamentos, o(a) professor(a) encaminha o diálogo para apresentar integralmente a notícia, cujo título já havia sido abordado em momento anterior na unidade. Antes disso, pode dialogar brevemente com os(as) alunos(as) sobre as características, importância e finalidade de um notícia na vida social, como se sugere nos encaminhamentos do quadro 5:

Quadro 5- Breve considerações sobre o gênero notícia

O QUE É UMA NOTÍCIA, AFINAL?

O gênero notícia costuma ter uma linguagem objetiva e formal, narra fatos verídicos. Segundo Polato e Oliveira (2015), “o gênero notícia não apresenta apenas a função de relatar acontecimentos, mas sim, de “servir à opinião, ou a uma posição institucional”, o que significa afirmar que os discursos mobilizados nas notícias expressam a visão de mundo de determinados grupos sociais. Assim, o gênero notícia não mobiliza discursos imparciais e, por vezes, esta parcialidade se encontra “camuflada” pelo estilo objetivo e imparcial. A notícia é composta pelos seguintes elementos: título e, lide e corpo do texto.

Título: É o nome dado ao título e aos subtítulos.

Lide: É o primeiro parágrafo do texto. Nele, temos informações como principais, como: onde a notícia ocorreu, quando, de que forma, quem são as pessoas envolvidas nos fatos narrados.

Corpo do texto: Momento em que são acrescentados mais detalhes e informações sobre os fatos, vozes testemunhais.

Apesar de ser um gênero aparentemente neutro, a notícia também serve para denunciar a realidade. Vamos agora ler uma notícia?

Fonte: Elaboração nossa.

Quadro 6- Notícia sobre a morte de uma menina de 10 anos³⁴

**MENINA DE 10 ANOS MORRE
BALEADA NA BAIXADA
FLUMINENSE ÀS VÉSPERAS DA
FESTA DE ANIVERSÁRIO**

Rafaelly da Rocha Vieira foi socorrida por moradores para uma UPA, mas não resistiu. Ela brincava na rua quando foi vítima de uma bala perdida...

Fonte: Santos; Madureira (2022).

As questões podem mediar diálogos orais, respostas escritas, de acordo com a avaliação do(a) professor.

1. Qual relação pode ser estabelecida entre o conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e a notícia relatada no site do *GI*?

³⁴ O texto integral da notícia pode ser acessado em: < Menina de 10 anos morre baleada na Baixada Fluminense às vésperas da festa de aniversário | Rio de Janeiro | *GI*> Data de acesso: 25 jul. 2025. Todos os direitos autorais são reservados às Organizações Globo. Sugerimos que o professor tenha a liberdade de usar outras notícias com conteúdo similar, que remeta à violência que atinge crianças negras na periferia.

2. Os ambientes representados no conto e na notícia são parecidos? Justifique a sua resposta.
3. Embora no título da notícia não se possa ver que a menina baleada é negra, podemos observar esse fato quando acessamos a notícia na íntegra, por meio das fotos divulgadas. Leia o trecho a seguir do conto evaristiano: “A linda boneca negra, com seu único braço aberto, parecia sorrir desamparadamente feliz. A menina estava pouco se importando com os tapas que pudesse receber”. A partir desse fragmento, e da analogia que Conceição Evaristo realiza entre a menina e a boneca, podemos inferir que Zaíta também era negra. O conto e a notícia denunciam que as crianças negras são as maiores vítimas? Por quê? Justifique sua resposta.
4. Em sua opinião, o que tanto o conto quanto a notícia procuram evidenciar no que se refere às desigualdades e injustiças sociais que envolvem a vida de pessoas negras em comunidades periféricas? Justifique.
5. Compare os dois trechos a seguir: o primeiro retirado do conto de Conceição Evaristo; o segundo, de uma notícia real, ocorrida no Rio de Janeiro. Após a leitura, responda às questões a seguir:

I- “O barulho seco de balas se misturava à algazarra infantil. As crianças obedeciam à recomendação de não brincarem longe de casa, mas às vezes se distraíam. E, então, não experimentavam somente as balas adocicadas, suaves, que derretiam na boca, mas ainda aquelas que lhes dissolviam a vida.... Em meio ao tiroteio a menina ia. Balas, balas e balas desabrochavam como flores malditas, ervas daninhas suspensas no ar. Algumas fizeram círculos no corpo da menina. Daí um minuto tudo acabou. Homens armados sumiram pelos becos silenciosos, cegos e mudos. Cinco ou seis corpos, como o de Zaíta, jaziam no chão” (p. 76)

II-“Moradores contam que homens encapuzados invadiram a rua e começaram a disparar. Rafaelly brincava na rua com outras crianças e foi vítima de uma bala perdida, na altura do tórax” (p.76).

- a. Que tipo de linguagem é utilizada em cada um dos textos?
- b. Existe uma diferença na forma de narrar os fatos nos dois textos. Na sua opinião, qual é o objetivo de cada uma delas?

- c. Uma das características da escrita de Conceição Evaristo, o brutalismo poético, termo conceituado pelo crítico literário Eduardo Assis Duarte, para descrever o lirismo presente nas narrativas evaristianas, marcadas por cenas de violência, se faz presente no conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”. Indique outro trecho do texto que retrata essa característica.

ETAPA V- PRODUÇÃO TEXTUAL COMO ATO RESPONSÁVEL

Propomos que ao final dos diálogos, os(as) alunos(as) sejam levados(as) a demarcar um posicionamento crítico sobre as discussões realizadas. Trata-se de instigar a um ato responsável e ético. Assim, propomos a elaboração de um texto-enunciado do gênero cartaz. O cartaz é um gênero multimodal engajamento social, que pode ser composto a partir da linguagem verbal e visual. Além disso, a possibilidade de o gênero escolhido poder ser exposto no mural da escola ou em um blog virtual aumenta o número dos(as) interlocutores(as) e a própria ação social que se quer realizar com sua produção/circulação/recepção. O(a) professor(a) pode lançar o seguinte comando:

CHEGOU A HORA DE FAZER VALER A SUA VOZ

Nessa unidade, você pode observar como o racismo e a violência atingem as pessoas pretas/negras, sejam elas mulheres, homens, velhos(as) e, principalmente, crianças. Agora que já dialogamos um pouco sobre isso, que tal você criar uma intervenção na sua escola contra o racismo e a violência, principalmente contra crianças negras? Já imaginou como uma produção textual poderia sensibilizar e conscientizar a sua comunidade escolar de forma positiva? Então, produza um cartaz que discuta/combata a violência contra crianças negras na sociedade.

ATENÇÃO PARA O COMANDO DE PRODUÇÃO

O cartaz deverá ter:

Informações sobre o tema;

Imagens, ou desenhos;

Objetividade;

Linguagem formal;

ETAPA 1:

Depois de realizada a pesquisa, você, deverá anotar suas ideias em um rascunho e entregar para o(a) professor(a) para que

ele(a) faça apontamentos. Após isso, você deverá reescrever o que foi solicitado e partir para a produção efetiva dos cartazes.

ETAPA 2:

Agora, converse com os(as) colegas e com o(a) professor(a) para escolherem um lugar para fixação dos cartazes. Recomendamos que pensem em um lugar na escola ou próximo a ela, em que exista uma grande circulação de pessoas. Assim, a sua produção alcançará um grande público leitor.

4.3 Unidade II: racismo: uma faca-laser que corta até a vida!

Para esta unidade didática, sugerimos como primeira etapa, a fase de “delimitação do horizonte de expectativa”, ou seja, quando o(a) professor(a) busca mecanismos para explorar e conhecer as obras, textos e leituras, que os(as) estudantes possuem sobre determinada temática. Antes do trabalho com o conto “Maria”, o(a) docente poderia realizar uma sondagem com os(as) estudantes, por meio de uma roda de conversa ou *brainstorms*³⁵ acerca do tema central do conto, isto é, a

³⁵ A metodologia ativa denominada de *brainstorms* ou em português “tempestade de ideias” é uma técnica de geração de ideias em grupo ou individualmente, usada para estimular a criatividade e explorar soluções para um problema, tema ou projeto.

violência urbana dentro de espaços coletivos como, por exemplo, em um ônibus e a exploração e arquétipo da mulher negra/preta como empregada doméstica. Após feito o levantamento do que os(as) estudantes conhecem sobre esse tema, o(a) professor(a) pode discutir com eles(as) os principais pontos que citarem sobre a violência contra mulheres negras nas grandes periferias, realizando o “atendimento do horizonte de expectativa” de leitura dos(as) alunos(as), quando têm incentivo a lerem ou a discutirem tópicos que já estão familiarizados.

Uma possibilidade de “ruptura do horizonte de expectativa” seria a comparação entre o início e o final do conto, realizando observações e apontamentos a respeito da protagonista Maria, personagem principal do conto que está no centro da unidade. No conto, por exemplo, há uma quebra de expectativa em relação à descrição dela, já que a narrativa começa retratando uma mulher negra/preta que está esperando o ônibus para retornar ao lar e reencontrar os filhos, mas no meio do trajeto é linchada até a morte ao ser confundida com uma assaltante.

Já a respeito da fase denominada “questionamento do horizonte de expectativa”, momento em que os(as) alunos(as) são capazes de indagar e questionar as leituras já realizadas em comparação com as próximas leituras, sugerimos que o(a)

docente explore as atividades dispostas ao longo da unidade e suas relações dialógicas com outros enunciados de diferentes gêneros discursivos (charge e resenha).

Na etapa intitulada “expansão do horizonte de expectativa”, quando eles(as) estão aptos(as) a buscarem por novos textos e consolidarem avaliações de forma autônoma e expandirem as suas consciências críticas, sugerimos que efetivem esse processo com uma produção textual com o gênero resenha, visto se tratar de um gênero que sintetiza e expressa opiniões sobre determinada temática, neste caso, a violência urbana e a exploração da empregada doméstica, principalmente, quando essa função é exercida por mulheres negras. No quadro 7, dispomos o conto eleito como unidade de trabalho em sala de aula.

Quadro 7- Conto “Maria”

Maria

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. O preço da passagem estava aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos.

EVARISTO, Conceição. Olhos d' água. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2014. p. 39-42.

Depois da leitura do conto, sugerimos a apresentação de uma pequena biografia da autora Conceição Evaristo, a fim de que os(as) estudantes compreendam as características que marcam tanto a trajetória de vida da autora como as marcas estilísticas que compõem sua escrita.

ETAPA I- APRESENTAÇÃO DO CONTO “MARIA”

A temática que circunda o conto “Maria” relaciona-se à violência urbana sofrida por pessoas negras, diariamente, sobretudo, no que se refere às mulheres negras. Além disso,

outro tema que circunda o conto é o trabalho doméstico enquanto profissão ocupada por mulheres negras das comunidades. Tanto Lélia Gonzalez (2020) como Carla Akotirene (2019) apontam, em suas pesquisas, que as mulheres negras são interpeladas pelo racismo estrutural a ocuparem essas profissões. Em contrapartida, as mulheres brancas recebem maiores oportunidades de progressão salarial e profissional. O arquétipo da mulher negra é associado a estereótipos como, por exemplo, “mãe solo”, “chefe de família desestruturada”, além de ter seu corpo objetificado.

Sugerimos para apresentação do conto intitulado “Maria”, de Conceição Evaristo, aos(às) alunos(as), que o(a) docente converse com eles(as) sobre os diferentes tipos de empregos, quais são mais prestigiados, quem, geralmente, ocupa os cargos de destaque e quem ocupa os que exigem maior esforço físico. Antes de introduzir o conto, é importante explicar um pouco sobre a autora, Conceição Evaristo, comentar sobre a sua trajetória, para que eles(as) se sintam situados(as) ao contexto de produção do conto e sobre a autoria. Depois, que os(as) estudantes tiverem lido o conto, sugerimos que o(a) docente converse com eles(as) sobre a temática arrolada e estabeleça relação com a conversa inicial realizada antes da leitura do conto. O objetivo é que os(as) discentes consigam estabelecer relações dialógicas entre o

conto e os discursos já participantes de sua consciência socioideológica, para, posteriormente, durante o desenvolvimento da unidade, estabelecerem relações entre o conto e outros dois textos-enunciados durante a leitura.

ETAPA II - CONSTITUIÇÃO DA TEMÁTICA DO CONTO NA INTERAÇÃO COMO O ENUNCIADO LITERÁRIO E A PARTIR DE RELAÇÕES DIALÓGICAS

Nesta primeira parte, buscamos estabelecer relações dialógicas entre o conto e conhecimentos de mundo dos(as) estudantes e outros enunciados, para realizarem as análises necessárias nos diálogos que serão propostos na forma de atividades. Dessa forma, espera-se que eles(as) compreendam a temática do conto e o posicionamento axiológico/ideológico a partir do qual a autora constrói a narrativa.

1. Após a leitura do conto “Maria”, realize o fichamento abaixo. A tabela indicada está divulgada no *livro Literatura Afro-brasileira: abordagens na sala de aula* (2019), de Eduardo Assis Duarte e foi criada para que as análises literárias possam considerar a perspectiva do negro.

³⁶ Fichamento de leitura do conto:	Respostas
Título do texto:	
Autor(a):	
Ponto de vista do negro:	
Tema do negro:	
Enredo:	
Tempo:	
Espaço:	
Personagens principais:	
Clímax:	
Desfecho:	

Agora, junte-se em grupos com os colegas e discutam sobre o conto, considerando as seguintes questões norteadoras.

Depois, socializem as respostas do grupo aos demais.

³⁶ Tabela adaptada do livro *Literatura Afro-brasileira: abordagens na sala de aula* (2019), de Eduardo Assis Duarte. A referida tabela apresenta o ponto de vista do negro, ou seja, ele passa a ser configurado como um sujeito principal de sua narrativa, deixando de ser apenas um elemento simbólico ou secundário.

2. O conto narra a história de uma mulher, Maria. Quem é Maria, onde vive, qual é a sua profissão?
3. Por que você acha que a patroa deu a Maria os restos de alimentos que sobraram de uma festa?
4. Quem Maria encontra ao embarcar no ônibus? Qual foi a reação que ela teve ao encontrar essa personagem naquele ambiente?
5. Uma das características da escrita de Conceição Evaristo envolve a humanização de seus personagens, ou seja, ao falar de um assaltante ou de outros sujeitos socialmente marginalizados, ela aborda as percepções e sentimentos desses indivíduos, não os rotulando ou estereotipando como apenas seres marginais. Depois de ler o trecho a seguir, análise: como o pai dos filhos de Maria era descrito.

“homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem, entretanto, virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem

ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho” (p.41).

6. Diante do assalto, qual era a maior preocupação de Maria? Justifique.
7. Ao longo do conto, a expressão: “Que coisa! Faca-laser corta até a vida!”, aparece três vezes, a primeira já no início da narrativa, a segunda no meio e a terceira no final. A autora do conto, Conceito Evaristo, geralmente, utiliza linguagem poética em seus contos, a partir disso, responda: Qual figura de linguagem é utilizada nesse trecho e o que representa no conto?
8. Por que os outros passageiros acreditavam que Maria estava junto com os assaltantes?
9. Na sua opinião, por que os passageiros decidiram agredir Maria até a morte, mesmo o motorista do ônibus afirmando que ela realizava aquele trajeto diariamente?
10. O que acontece com Maria no final do Conto?
11. Leia o seguinte excerto e responda as questões a seguir:

“A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção a Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum.

Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção a Maria” (p.42).

- a) Na passagem: “Olha só, a negra **ainda** é atrevida, disse o homem lascando um tapa no rosto da mulher”, o advérbio “ainda” está sendo usado para enfatizar qual avaliação?
- b) Você acha que a cor da pele da protagonista e o fato de ser uma mulher influenciaram as pessoas no ônibus a jugarem Maria como culpada? Justifique.
- c) No conto, narra-se que um homem utilizou a seguinte expressão para se referir a Maria: “Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões!”. O que essas expressões revelam sobre a relação entre o racismo, a violência contra as mulheres e o julgamento social?

12. A partir de tudo que foi discutido, qual é a denúncia social feita no conto “Maria”? Explique.

ETAPA III - RELAÇÕES DIALÓGICAS COM OUTROS ENUNCIADOS

O(a) docente encaminha uma atividade de análise, para que os(as) estudantes tenham acesso à Carta Universal dos Direitos Humanos. Explica que os direitos humanos, em um contexto moderno, surgiram como uma medida contra as atrocidades da Segunda Guerra Mundial, marcada por diversas formas de violências e perdas humanas. Dessa forma, sua consolidação ocorre por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948. Esse documento de caráter internacional estipula normativas que têm como objetivo garantir a dignidade da pessoa humana, uma vez que, antes de sua publicação, muitos indivíduos eram privados até mesmo do direito à vida e das condições mínimas de sobrevivência. Depois lança atividades:

- 1) Analise dois excertos iniciais do preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos³⁷ e três artigos deste documento e justifique qual relação pode ser estabelecida entre eles e o conto “Maria”, de

³⁷ A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) pode ser integralmente acessada no seguinte endereço:
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

Conceição Evaristo. É possível afirmar que no conto “Maria” ocorre uma violação desses direitos? Justifique e compartilhe sua resposta oralmente com os(as) colegas.

Preâmbulo

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da humanidade e que o advento de um mundo em que mulheres e homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum...

[...]

Artigo 1

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Artigo 11

Todo ser humano acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa” (ONU, 1948).

ETAPA IV- AMPLIANDO REFLEXÕES SOBRE A TEMÁTICA COM FILME E RESENHA

O(a) professor(a) encaminha atividades para que o(a) aluno(a) assista a um filme e posteriormente leia uma resenha sobre seu conteúdo:

Sugerimos que você assista ao filme *Histórias Cruzadas* (2011), dirigido por Tate Taylor, e estrelado por Viola Davis e Emma Stone. Esse filme retrata a trajetória de empregadas domésticas negras, nos Estados Unidos, nos anos de 1960, que são exploradas em seus locais de trabalho por suas patroas, mulheres brancas de classe social média/alta. O filme retrata o país norte-americano a partir de um cenário racista e escravocrata, algo que de fato ocorreu nos Estados Unidos durante muito tempo, e que apresenta semelhanças com o Brasil, que também passou por esse processo de escravização de pessoas de diversas regiões africanas. Agora, vamos ler uma resenha sobre o referido filme, mas, antes, precisamos saber um pouco mais sobre o que é uma resenha.

Quadro 8- Breve caracterização da resenha

O que é uma resenha de filme?

É um gênero discursivo que tem como função apresentar um produto cultural a determinado público leitor, bem como uma breve avaliação sobre ele. Um produto cultural pode ser um filme, uma série, um livro, uma manifestação artística ou cultural. As resenhas de filmes apresentam algo novo aos seus interlocutores, o que pode fazer com eles desejem procurar mais sobre o produto resenhado ou não. Dessa forma, uma resenha além de resumir as ideias principais do filme ou livro também expressa as opiniões e recomendações de seus autores.

Características que geralmente se repetem:

- Apresentação da obra/filme/série;
- Apresentação dos dados bibliográficos;
- Resumo dos principais acontecimentos (sem revelar muitas informações);
- Opinião do autor sobre a obra/filme/série;
- Recomendações.

Fonte: elaboração própria

No quadro 9, temos acesso a uma resenha do filme.

Análise | Histórias Cruzadas

Por Jonathan Nunes - 25 de março de 2023

Acima de tudo, o filme *Histórias Cruzadas* é um dos mais importantes filmes de todos os tempos. A saber, este filme é estrelado por Viola Davis e Emma Stone, *Histórias Cruzadas* tem uma mensagem que transcende gerações. Além disso, adaptado a partir do best-seller homônimo da autora Kathryn Stockett, *Histórias Cruzadas* nos leva aos anos 1960 nos Estados Unidos, mostrando a discriminação racial e social da época.

O filme se concentra na história de três mulheres que duas trabalham como empregadas domésticas enquanto lutam pela igualdade e uma como jornalista. Dessa forma, o filme *Histórias Cruzadas* ganhou um Oscar, incluindo Melhor Atriz para Viola Davis. De fato, no filme podemos reparar o papel importante que a mídia tem, para combater contra o preconceito.

Histórias Cruzadas se tornaram aclamado pela crítica e tem uma forte mensagem de esperança para as novas gerações e um alerta para que não voltemos aos tempos em que a discriminação era algo comum. Em suma, *Histórias Cruzadas* é um filme que precisa ser visto por todas as pessoas, especialmente aquelas que ainda precisam aprender a respeitar as diferenças.

Disponível em: <https://pop.proddigital.com.br/analises/analises-de-filmes/analise-historias-cruzadas>

Depois vamos analisá-la em comparação com o conto “Maria”, de Conceição Evaristo.

Agora, respondam as questões:

1. Quais características do gênero resenha podem ser observadas na resenha lida sobre o filme *Histórias Cruzadas*?
2. Como a temática do conto “Maria”, e da resenha sobre o filme *Histórias Cruzadas* se relacionam?
3. Qual é a opinião do autor da resenha sobre o filme *Histórias Cruzadas*? Aponte expressões que marcam uma opinião.
4. Qual é a relevância da produção de filmes como esse, que discutem o preconceito, a discriminação e o racismo em dada sociedade?

ETAPA V - PRODUÇÃO TEXTUAL COMO ATO RESPONSÁVEL

Propomos, assim, a elaboração de um texto-enunciado do gênero resenha, por ser um gênero já visto ao longo dessa unidade, além de possibilitar que seus(uas) autores(as) sintetizem as principais informações do texto resenhado e se tornem capazes de expressar as suas opiniões sobre ele. Dessa

forma, a escolha de tal gênero, permite que os(as) estudantes sejam capazes de refletir sobre a temática da violência urbana e do racismo estrutural presentes no conto “Maria”.

O(a) professor(a) encaminha o diálogo, introduzindo a importância de demarcar posicionamento próprios na produção textual escrita:

CHEGOU A HORA DE FAZER VALER A SUA VOZ

Nesta unidade, você observou como o racismo, a exploração do trabalho e a violência urbana, geralmente, afetam a vida de pessoas negras, sobretudo, mulheres, mães solas que lutam para sustentar as suas famílias.

ATENÇÃO PARA O COMANDO DE PRODUÇÃO:

Agora, você, enquanto um(a) importante crítico(a) literário(a), produzirá uma resenha sobre o conto “Maria”, de Conceição Evaristo, indicando ou não a leitura do conto aos(as) alunos(as) da sua escola. A sua resenha deverá ser organizada da seguinte forma:

- Apresentação do conto;
- Apresentação dos dados bibliográficos;

- Resumo dos principais acontecimentos (sem revelar muitas informações);
- Opinião sobre o conto;
- Recomendações.

ETAPA 1: Depois de ler o conto, você deverá escrever a sua resenha em um rascunho, entregar para o(a) professor(a) para que ele(a) faça apontamentos. Após isso, você deverá reescrever o que foi solicitado e partir para a produção efetiva da resenha.

ETAPA: Após as correções e revisões, você deverá produzir a versão final da resenha e socializar com os(as) demais colegas de sua classe. Depois poderá divulgá-la no *blog* ou site da escola.

4.4 Unidade III- maternidade negra: uma construção identitária de resistência contra a tentativa de embranquecimento

Para esta unidade didática, sugerimos como primeira etapa, a fase de “delimitação do horizonte de expectativa”, ou seja, quando o(a) professor(a) busca mecanismos para explorar e conhecer as obras, textos e leituras que os(as) estudantes possuem sobre determinada temática. Antes do trabalho com o conto “Olhos d’água”, o(a) docente poderia realizar uma

sondagem com os(as) estudantes, por meio de uma roda de conversa ou *brainstorms* acerca do tema central do conto, isto é, a maternidade negra enquanto mecanismo de resistência e resgate da ancestralidade. Após feito o levantamento do que os(as) estudantes conhecem sobre esse tema, a(o) professor(a) poderia discutir com eles(as) os principais pontos arrolados no diálogo sobre a maternidade negra, realizando o “atendimento do horizonte de expectativa” de leitura dos(as) alunos(as), quando têm incentivo a lerem ou a discutirem tópicos que já estão familiarizados.

Uma possibilidade de “ruptura do horizonte de expectativa” seria a comparação entre o conto e a pintura *Redenção de Cam*, de Modesto Brocos, a fim de que eles(elas) compreendam como cada texto-enunciado aborda a temática de maneira diferente. Nesse sentido, enquanto o conto reforça a identidade negra, a pintura rompe com essa perspectiva, ao propor a tese de embranquecimento da população brasileira após a abolição da escravatura.

Já a respeito da fase denominada “questionamento do horizonte de expectativa”, momento em que os(as) alunos(as) são capazes de indagar e questionar as leituras já realizadas em comparação com as próximas leituras, sugerimos que o(a) docente explore as atividades dispostas ao longo da unidade, com foco às relações dialógicas estabelecidas com outros

textos-enunciados de diferentes gêneros discursivos (poema, pintura e releitura).

A etapa intitulada “expansão do horizonte de expectativa”, quando os(as) discentes estão aptos(as) a buscarem por novos textos, consolidarem sua resposta ativa e expandirem as suas consciências críticas, sugerimos que eles(as) efetivem a produção de um texto do gênero discursivo comentário crítico, gênero que sintetiza todas informações e concepções debatidas ao longo da unidade acerca da maternidade negra enquanto resistência ao embranquecimento do povo brasileiro. No quadro 10, dispomos o conto eleito como unidade de trabalho em sala de aula

Quadro 10- Conto “Olhos d’água”

Olhos d’água

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada, custei reconhecer o quarto da nova casa em eu que estava morando e não conseguia me lembrar de como havia chegado até ali. E a insistente pergunta martelando, martelando...

— Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?

EVARISTO, Conceição. Olhos d’água. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2014. p. 39-42.

Depois da leitura do conto, sugerimos a apresentação de uma pequena biografia da autora, Conceição Evaristo, a fim de que os(as) estudantes compreendam as características que marcam tanto a trajetória de vida da autora como as marcas estilísticas que compõem sua escrita.

ETAPA I- APRESENTAÇÃO DO CONTO “OLHOS D’ÁGUA”

A temática que permeia o conto “Olhos d’água” diz respeito à reafirmação da maternidade da mulher negra e de sua ancestralidade passada ao longo de gerações. Sugerimos para apresentação do conto intitulado “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo, aos(as) alunos(as), que o(a) docente mostre para eles(as) a pintura *A Redenção de Cam*, antes da leitura do conto. Antes de introduzir o conto, é importante explicar um pouco sobre a autora, Conceição Evaristo, comentar sobre a sua trajetória, para que eles(as) se sintam situados ao contexto de produção do conto e à autoria. Depois, que os(as) estudantes tiverem lido o conto, sugerimos que o(a) docente dialogue com eles(as) sobre as temáticas do conto e da pintura. O objetivo é que os(as) alunos(as) consigam estabelecer possíveis relações dialógicas entre os dois

enunciados, que podem ser mobilizadas durante a leitura de ambos.

ETAPA II - CONSTITUIÇÃO DA TEMÁTICA DO CONTO NA INTERAÇÃO E A PARTIR DE RELAÇÕES DIALÓGICAS

Nesta primeira parte, propiciamos a leitura do conto e estabelecemos relações dialógicas entre o conto e os conhecimentos prévios dos(as) estudantes; por isso, optamos por abordar enunciados centrados no conto, a fim de que os(as) estudantes consigam mobilizar os seus conhecimentos de mundo para realizarem as análises necessárias para responderem as atividades propostas no diálogo. Dessa forma, espera-se que eles(as) compreendam a temática do conto e os posicionamentos axiológicos/ideológicos a partir dos quais a autora constrói a narrativa. As primeiras questões colocam em foco o próprio conto e, posteriormente, relações dialógicas serão estabelecidas entre o conto e o poema “Tem gente com fome”, a pintura *A redenção de Cam* e a sua releitura.

1. Quais são as personagens do conto? Qual é a relação entre elas?
2. Qual acontecimento faz com que a protagonista rememore as recordações de infância e a cor dos olhos de sua mãe?

3. Como a infância da protagonista é descrita ao longo do conto?
4. A escritora Conceição Evaristo, geralmente, utiliza em suas obras o recurso narrativo chamado “escrevivências”, ou seja, o que ela mesma caracteriza como uma mistura de escrita, vivências e ficção. Diante disso, de que forma o conto “Olhos d’água” se relaciona com essa forma especial de autoria, isto é, em que momentos podemos identificar as experiências vividas pela autora na narrativa? Explique.
5. Como é descrito o espaço onde a história acontece?
6. Qual é o desfecho do conto “Olhos d’água”?
7. O que a metáfora dos Olhos d’água representa no conto?
8. Quais elementos remetem à ancestralidade da protagonista?
9. Qual é a temática central do conto?
10. Qual posicionamento sobre a temática é defendido no conto?
11. Por que este conto é importante para refletirmos sobre a sociedade e sobre o respeito às pessoas negras?

ETAPA III - RELAÇÕES DIALÓGICAS COM OUTROS ENUNCIADOS

O(a) professor(a) apresenta a proposta de leitura de um poema, para estabelecimento de relações dialógicas:

Agora vamos ler o poema *Tem gente com fome* (1961), de Solano Trindade e responder as questões a seguir:

Tem gente com fome³⁸

Trem sujo da Leopoldina
correndo, correndo
parece dizer...

(Trindade, 1961, p. 45)

Depois da leitura do poema, apresenta-se uma breve biografia do autor:

Solano Trindade: Um poeta de coragem

O poeta negro Francisco Solano Trindade nasceu em Recife em 1908 e faleceu no Rio de Janeiro em 1974. Mais conhecido como Solano Trindade, o poeta afrodescendente, em 1950, criou o grupo teatral itinerante Teatro Popular Brasileiro (TPB) formado por trabalhadores e operários.

³⁸ O poema “Tem gente com fome”, de Solano Trindade, pode ser encontrado na obra: TRINDADE, Solano. **Cantares ao meu povo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

Solano Trindade foi preso e perseguido em 1944 por causa do seu poema intitulado “Tem gente com fome”, já que a temática do poema falava de um problema grave da sociedade brasileira da época: a fome, assunto que o governo ditatorial de Getúlio Vargas procurava velar. Principais obras: *Poemas de uma Vida Simples*, 1944, *Seis Tempos de Poesia*, 1958 e *Cantares ao meu Povo*, 1961. Também trabalhou como ator e artista plástico. Seus poemas discutiam as pautas do movimento negro e as problemáticas sociais da época, tais como: a identidade negra, a escravidão, a violência e questões políticas.

Logo depois de apresentar a biografia do autor, seguem-se perguntas norteadoras para reflexões e estabelecimento de relações dialógicas entre o poema e o conto de Evaristo.

1. O que o poema de Solano Trindade, “Tem gente com fome” está problematizando?
2. Em um poema, as figuras de linguagem são recursos que conferem expressividade e ênfase ao discurso, para além do sentido literal das palavras. Tendo isso em vista, quais figuras de linguagem permitem que o ritmo e a sonoridade do poema se assemelhem ao barulho de um trem em movimento?
3. O que o eu-lírico tenta retratar nas três primeiras estrofes?

4. Por que o eu-lírico utiliza a expressão “trem sujo da Leopoldina” ao se referir à passagem do trem pelas estações?
5. No trecho: “Tantas caras tristes/querendo chegar em algum destino/ em algum lugar”, o eu-lírico se refere a qual destino que essas pessoas querem chegar?
6. Na última estrofe, o que sentidos podem ser atribuídos à metáfora do “freio autoritário”?
7. Em uma análise de obra literária, é fundamental refletir sobre o contexto histórico-social de sua produção e o modo como ela refrata esse contexto, conforme nos ensina Antonio Candido (2019). O poema de Solano Trindade foi publicado em 1961 e retrata uma realidade social de fome e exclusão social. Você acredita que, após cinco décadas, a exclusão social ainda é um tema atual? Explique.
8. Leia o fragmento a seguir do conto “Olhos d’água e responda as questões a seguir:

“Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nesses dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas” (p.16).

- a) É possível estabelecer relações entre as situações descritas no conto e o que é denunciado no poema *Tem gente com fome*? Quais são elas?
- b) Quais relações podem ser estabelecidas sobre a forma como fome é denunciada ou tratada tanto no conto como no poema? Justifique.

Leia o artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e depois responda à pergunta que será feita:

Artigo 25

- 1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.
- 2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social.

9) Como a temática do conto “Olhos d’água” pode ser relacionada ao artigo 25 da declaração universal dos direitos humanos?

ETAPA IV - AMPLIANDO REFLEXÕES SOBRE A TEMÁTICA DO CONTO A OBRA DE ARTE PINTURA

Para esta fase, buscamos a inserção de novas questões para que os(as) alunos(as) sejam capazes de refletir acerca do conto “Olhos d’água” e suas relações dialógicas com o poema, uma pintura e uma releitura dessa mesma obra, já que retratam posicionamentos axiológicos/ideológicos diferentes. O poema “Tem gente como fome”, mesmo sendo produzido na década de 1961, discute a fome como uma problemática recorrente na sociedade brasileira, aspecto que continua a se fazer presente no século XXI. Já a pintura a *Redenção de Cam* retrata um país que busca “apagar” suas origens escravocratas por meio da miscigenação racial. Em contrapartida, a releitura dessa mesma obra, produzida no século XXI, apresenta a força e a importância da identidade afro-brasileira. Embora os textos pareçam diferentes, eles estabelecem relações dialógicas com o conto evaristiano e ajudam a expandir as reflexões sobre questões sociais. Assim, o objetivo de mediar o estabelecimento dessas relações dialógicas é possibilitar que os(as) estudantes reflitam criticamente sobre esses aspectos

que estão presentes nos textos e que constituem convergência de sentidos.

Apresenta-se aos alunos e alunas a pintura *A Redenção de Cam*, de Modesto Brocos (1895)³⁹, para análise:

A pintura intitulada *a Redenção de Cam*, de Modesto Brocos, foi produzida em 1895. Essa pintura retrata a tentativa de consolidação de um projeto de “branqueamento” da população brasileira, logo após ao final do período escravocrata no país. Tal projeto consistiu em apoiar a vinda de imigrantes europeus para comporem a mão de obra nacional, além da miscigenação racial por meio do casamento entre pessoas negras e brancas, já que nesta época, depois da abolição, havia muitas pessoas negras. O mito de Cam é originário dos textos bíblicos, ao se referir ao filho de Noé, que ao envergonhar seu pai foi obrigado a se tornar um escravo, um indivíduo que sempre buscava por redenção. Modesto Brocos foi um importante pintor de origem espanhola radicado no Brasil.

³⁹ Obra disponível em : < <https://www.edusp.com.br/mais/a-tela-a-redencao-de-cam-e-a-tese-do-branqueamento-no-brasil/>> Acesso em: 30 nov. 2023.

Imagem 7- *A Redenção de Cam* (1895), de Modesto Brocos



Fonte: EDUSP, 2018

O(a) professor(a) instiga os(as) alunos(as) a refletirem sobre as relações sociais representadas na pintura, sobre a cena da vida cotidiana recortada. Posteriormente, apresenta o artigo 4 da Declaração universal dos direitos humanos e pergunta quais relações podem ser estabelecidas entre a obra *A Redenção de Cam* e o artigo 4:

Artigo 4 - Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas (ONU, 1948).

Depois explica que apresentará a *Releitura da obra A Redenção de Cam*⁴⁰, de Mariana Squilla (Século XXI), para comparação.

A tela intitulada *releitura da obra A Redenção de Cam*⁴¹, da artista plástica e pintora negra, Mariana Squilla (séc. XXI), faz parte de um projeto “Descolonizando Pensamentos” pelo instituto SESC de São Paulo, que tem como objetivo criar uma valorização e construção de identidades de pessoas negras a partir das obras de arte. Mariana Squilla, comumente, produz pinturas que retratam questões identitárias que envolvem pessoas negras. Na releitura de Squilla, a mulher, a criança e o homem, que estão sentados, também são negros.

Depois de comparar as duas imagens, *A Redenção de Cam*, de Brocos e sua releitura por Mariana Squilla, o(a) professor(a) encaminha questionamentos, para que os(as)

⁴⁰ Pela legislação brasileira e pela maior parte da legislação internacional (incluindo a Lei de Direitos Autorais do Brasil), uma obra de arte entra em Domínio Público 70 anos após a morte do autor. a pintura *A Redenção de Cam* está em Domínio Público desde 1º de janeiro de 2007, o que significa que o direito patrimonial da obra original expirou e ela pode ser usada livremente.

⁴¹ Por questão de direitos autorais, não podemos reproduzir neste livro a releitura da “Redenção de Cam”, pintada por Mariana Squilla. A imagem pode ser acessada pelo professor no sítio do SESC São Paulo no seguinte endereço: <https://www.sescsp.org.br/editorial/descolonizando-o-pensamento-releitura-de-arte/> e pode ser utilizada para fins didáticos, desde que seja devidamente referenciada, com créditos ao museu do SESC São Paulo.

alunos(as) discutem em grupos e depois socializam suas respostas à sala:

1. As releituras artísticas, cada vez mais comuns na época contemporânea, são importantes, visto que proporcionam um diálogo cultural com outras épocas ao trazer uma perspectiva diferente de interpretação de obras de séculos passados. Desse modo, a releitura permite uma abordagem reflexiva acerca do contexto original e contribui para a atualização artística. Levando isso em consideração, analise as duas pinturas e responda:

- a. Quais são as semelhanças entre as duas obras?
- b. Os personagens retratados nas duas obras são os mesmos? Existe alguma diferença entre eles?
- c. As obras artísticas como, por exemplo, pinturas, gravuras e esculturas retratam situações, sujeitos ou objetos que, geralmente, estão interligados ao seu contexto de produção. O que a obra *a Redenção de Cam*, de Modesto Brocos, procura retratar sobre a sociedade brasileira?

2. Na sua opinião, por que na releitura da obra *a Redenção de Cam*, de Mariana Squilla, as personagens são

retratadas como pessoas negras? Qual a relevância dessa representatividade nos dias atuais?

3. No conto *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo a figura maternal se faz presente, além disso a ancestralidade e a resistência da identidade negra também são aspectos que permeiam a narrativa, isto por meio das tradições e relação entre as três gerações de mulheres. Qual das pinturas mais se relaciona com o conto evaristiano? Por quê?

ETAPA V - PRODUÇÃO TEXTUAL COMO ATO RESPONSÁVEL

Propomos a elaboração de um texto-enunciado do gênero comentário crítico, porque a partir dele é possível realizar uma síntese de todos os textos lidos e ao final tecer um comentário acerca das temáticas abordadas em cada enunciado, o que permite que os(as) estudantes construam argumentos e opiniões consistentes sobre o tema.

Quadro 11-Roteiro para escrita do comentário crítico

CHEGOU A HORA DE “ESCREVIVÊRMOS”

Um comentário crítico é um texto acadêmico composto por: um resumo do conteúdo de texto(s) e sua posterior avaliação. Antes de escrever um comentário crítico, é importante retomar o conteúdo, o(s) texto(s) analisado(s) e o material de apoio (caso for necessário), e separar aquilo que se considera relevante. Em seguida, identificam-se pontos centrais e possíveis argumentos, para então se iniciar a análise. A estrutura de um comentário crítico contém: introdução, resumo do conteúdo(textos), avaliação e conclusão. Pode-se usar a 1ª pessoa singular.

Segundo Rodrigues (2015), o comentário crítico não pode ser superficial, nem elaborado com base em “achismos”, mas ter uma exposição de pontos presentes na obra analisada e que levem o(a) leitor(a) a reflexões. Acerca da importância do gênero comentário crítico na atualidade, a autora pondera que, no contexto da argumentação, o gênero comentário “está ganhando cada vez mais espaço no meio digital, principalmente nas redes sociais, e o Facebook é o exemplo mais conhecido e utilizado por todos” (Rodrigues, 2015, p. 34).

TEMA: AS REPRESENTAÇÕES DA MATERNIDADE NEGRA COMO FORMA DE RESISTÊNCIA ÀS TESES DE EMBRANQUECIMENTO.

O comentário crítico deve contemplar apreciações sobre o conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo, a pintura e releitura da obra a *Redenção de Cam*. E, lembre-se: o texto não tem divisões em tópicos.

1. Introdução:

Apresentação do contexto geral do conto, do poema e da pintura.

Identificação dos(as) autores(as) em questão.

Declaração do objetivo do comentário crítico: analisar como os textos abordam a figura da maternidade negra e as teses de embranquecimento.

2. Contextualização das obras:

Breve resumo de cada obra, incluindo título, autor.

3. Temas e Mensagens:

Identificar os temas relacionados a maternidade negra explorados nos textos (exemplo: dificuldades financeiras, fome, resistência, ancestralidade, construção de identidade etc.). Analisar como a temática é abordada em cada texto, e como os textos se relacionam.

4. Comparação entre as obras:

Estabelecer comparações entre as obras em relação à abordagem da condição feminina.

5. Análise Crítica:

Expressar opiniões sobre a temática que perpassa as obras analisadas. Refletir sobre a relevância e atualidade dos valores compartilhados nas obras.

6. Conclusão: retomada da introdução e opinião sobre as obras.

4.5 Unidade IV - rapidez e meritocracia: a mulher negra no mercado de trabalho

Para esta unidade didática, sugerimos como primeira etapa, a fase de “delimitação do horizonte de expectativa”, ou seja, quando o(a) professor(a) busca mecanismos para explorar e conhecer as obras, textos e leituras que os(as) estudantes possuem sobre a temática. Antes do trabalho com o conto “O cooper da Cida”, o(a) docente realiza uma sondagem com os(as) estudantes, por meio de uma roda de conversa ou *brainstorms* acerca do tema central do conto, isto é, a velocidade da vida contemporânea e como essas exigências decorrem com maior rigor sobre as mulheres negras. Após feito o levantamento do que os(as) estudantes conhecem sobre esse tema, a(o) professor(a) discute com eles(as) os principais pontos que surgiram no diálogo, acolhe suas vozes, ensaia uma

breve discussão sobre o conceito de *liquidez*⁴² na atualidade e como isso implica na ascensão profissional de determinados grupos sociais, realizando o “atendimento do horizonte de expectativa” de leitura dos(as) alunos(as), quando eles(as) são incentivados(as) a lerem ou a discutirem sobre temas com os quais já estão familiarizados.

Uma possibilidade de “ruptura do horizonte de expectativa”, seria a comparação intersemiótica entre o conto e a pintura *A persistência da memória* (1931), de Salvador Dalí, a fim de que eles(as) compreendam como cada texto tem uma temática diferente, pois enquanto o conto reforça a rapidez da vida moderna, a pintura rompe com essa perspectiva, ao propor um olhar surrealista das dimensões temporais e espaciais. Ao considerarmos que a intersemiose consiste na interação entre diferentes sistemas de signos verbais e não-verbais, acreditamos que, na educação básica, o trabalho pedagógico com diferentes expressões artísticas é essencial para a compreensão multidimensional da linguagem. Assim, ao explorar a interconexão entre pintura e literatura, almejamos desenvolver nos(as) discentes a sensibilidade

⁴² A *liquidez*, abordada por Bauman ao longo de sua obra — como no livro *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi* (2005) —, é uma metáfora para a fluidez e instabilidade da vida contemporânea, marcada por relações, instituições e identidades frágeis, mutáveis e descartáveis, traços característicos da chamada “modernidade líquida”, em contraste com a solidez das estruturas sociais do passado.

estética, a criatividade e a análise crítica das obras, propiciando uma visão mais ampla das diversas linguagens artísticas.

Já a respeito da fase denominada “questionamento do horizonte de expectativa”, momento em que os(as) alunos(as) são capazes de indagar e questionar as leituras já realizadas em comparação com as próximas leituras, sugerimos que o(a) docente explore as atividades dispostas ao longo da unidade e as relações dialógicas com outros enunciados de diferentes gêneros discursivos (charge e pintura).

Na etapa intitulada “expansão do horizonte de expectativa”, quando eles(as) estão aptos(as) a buscarem por novos textos, consolidarem suas avaliações e expandirem as suas consciências críticas, sugerimos que eles(as) produzam um texto do gênero artigo de opinião, pois se trata de um gênero que possibilita que os(as) educandos(as) expressem as suas opiniões acerca de determinada temática, com argumentos sólidos e exerçam sua autoria com a presença estilística das marcas do eu. No quadro 11, dispomos o conto eleito como unidade de trabalho em sala de aula.

Quadro 12- Conto “O cooper de Cida”

O Cooper de Cida

O sol vinha nascendo molhado na praia de Copacabana. A indecisão do tempo, a manhã vagabunda nos olhos sonolentos dos moradores de rua, o trabalho inconsequente das ondas em seu fazer e desfazer, tudo isto comprometia o cooper de Cida...

Depois da leitura do conto, sugerimos a apresentação de uma pequena biografia da autora, Conceição Evaristo, a fim de que os(as) estudantes compreendam as características que marcam tanto a trajetória de vida da autora como as marcas estilísticas que compõem sua escrita, conforme já dispomos.

ETAPA I - APRESENTAÇÃO DO CONTO “O COOPER DE CIDA”

A temática que constitui o conto “O cooper de Cida” diz respeito a rapidez da vida contemporânea, sobretudo, para mulheres negras no que se refere ao difícil processo de ascensão profissional e social. Depois, que os(as) estudantes tiverem lido o conto, sugerimos que o(a) docente converse com eles(as) sobre a temática do conto.

ETAPA II - CONSTITUIÇÃO DA TEMÁTICA DO CONTO NA INTERAÇÃO E A PARTIR DE RELAÇÕES DIALÓGICAS

Nesta primeira parte, buscamos estabelecer conexões entre o conto e as relações dialógicas que podem ser estabelecidas a partir dos conhecimentos prévios ou de mundo dos (das) estudantes. Dessa forma, espera-se que eles(as) compreendam a temática do conto e os posicionamentos axiológicos/ideológicos a partir dos quais a autora constrói a narrativa.

1. Quem é a personagem principal do conto? Quais as características físicas e psicológicas da protagonista?
2. Como o cenário onde se passa a história é descrito pela narradora?
3. Qual é o significado da palavra “cooper” e por que ela é utilizada no conto?
4. Como o tempo é representado no conto “O Cooper da Cida”?
5. Conceição Evaristo é uma renomada autora da literatura afro-brasileira. Geralmente, em suas produções, a escritora aborda a trajetória de personagens negras, o que ela denomina de “escrevivências”. Dessa forma, mesmo não estando

explícito que a personagem Cida é uma mulher negra, podemos inferir que a realidade vivenciada pela personagem, comumente, recaí com maior rigor sobre as pessoas negras em nossa sociedade. Com base nessas informações, responda:

- a) Na sua opinião por que Cida optava por estudar em cursos rápidos e não em uma instituição de ensino superior?
 - b) Você já ouviu falar sobre as cotas raciais nas universidades públicas para pessoas negras e indígenas? Como elas podem mudar a trajetória dessas pessoas?
6. O que acontece no final do conto com a Cida?
7. Outra marca da escritora Conceição Evaristo é o uso da linguagem poética e do lirismo em seus contos.

Observe o trecho a seguir e responda:

“Andavam, falavam e viviam de-va-gar-zi-nho. A vida era de uma lardeza tal, que algumas mulheres se esqueciam de parir seus rebentos. A barriga crescia até os onze meses. As crianças nasciam moles, desesperadamente calmas e adiavam indefinidamente o exercício de crescer” (p.66).

- a) Por que a palavra “de-va-gar-zi-nho” está no diminutivo e grafada com hifens? Quais os efeitos desse recurso?
- b) Quais figuras de linguagem estão presentes nesse trecho do conto?

ETAPA III - RELAÇÕES DIALÓGICAS COM OUTROS ENUNCIADOS

O(a) professor(a) apresenta aos(às) estudantes a proposta de leitura e discussão de uma charge, explicando que ela estabelece alguma aproximação de sentido com o conto lido na unidade. Também será considerado um excerto de reportagem, cuja temática se relaciona com o conto “O Cooper da Cida”:

Agora vamos ler uma charge sobre futebol, intitulada "I want the number 10 team jersey. Neymar's? No, Marta's"). A referida charge foi produzida (Eu quero a camisa 10. Do Neymar? Não, da Marta pelo cartunista Junião no ano de 2016 e publicada pela revista *BBC News*.

Imagem 9- Charge “I want the number 10 team jersey. Neymar's? No, Marta's”



Fonte: Brazil football stars Neymar and Marta in 'battle of the jerseys' - BBC News.

1. Quem são Neymar e Marta? E por que o vendedor esperava que a criança fosse querer a camisa de Neymar?
2. Por que a palavra “Craque” aparece em destaque no topo da charge?
3. Na texto verbo-visual da charge, temos uma criança negra, acompanhada do pai, comprando uma camisa da seleção brasileira numa banca. A criança diz: “eu quero a camisa 10”. O vendedor

pergunta: “do Neymar”? E a criança responde: “Não. Da Marta”. Diante disso, responda: Qual é a ironia presente na charge?

4. Quais semelhanças podemos estabelecer entre as personagens femininas do conto “Cooper da Cida” e a jogadora Marta, citada na charge?
5. Qual é a crítica social feita na charge?
6. A seguir, você lerá o excerto de uma reportagem publicada pelo site *Agência Brasil*, no ano de 2023. Os dados informados foram coletados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese); assim, os dados apontam para a desigualdade racial e de gênero no mercado de trabalho brasileiro.

Quadro 13 – Dados sobre o mercado de trabalho feminino negro no Brasil

Mercado de trabalho reproduz desigualdade racial, aponta Dieese⁴³

O mercado de trabalho ainda é espaço de reprodução da desigualdade racial, não apenas a inserção, mas as possibilidades de ascensão são desiguais para a população negra. A análise é do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), entidade criada e mantida pelo movimento sindical brasileiro. Dados compilados pela entidade revelam que a taxa de desocupação dos negros é sistematicamente maior do que dos demais trabalhadores. Apesar de representar 56,1% da população em idade de trabalhar, os negros correspondem a mais da metade dos desocupados (65,1%). A análise foi feita com base nos dados do 2º trimestre de 2023, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A taxa de desocupação dos negros é de 9,5%, sendo 3,2 pontos percentuais acima da taxa dos não negros. No caso das mulheres negras, que acumulam as desigualdades de raça e de gênero, a taxa estava em 11,7%. O Dieese apontou que a inserção das mulheres negras no mercado de trabalho é mais difícil, mesmo no contexto atual de melhora da atividade econômica.

⁴³ Agência Brasil é licenciada sob a Creative Commons Atribuição 3.0 Brasil (CC BY 3.0 BR). Isso significa que há permissão para compartilhar, copiar, distribuir e transmitir o conteúdo. O crédito obrigatório e adequado à Agência Brasil deve ser dado em qualquer citação ou uso.

Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2023-11/mercado-de-trabalho-reproduz-desigualdade-racial-aponta-dieese>. Acesso em: 30 nov. 2023.

- a) O que os dados divulgados no texto apontam em relação à inserção das mulheres negras no mercado de trabalho?
- b) Na sua opinião, por que essa situação ocorre?
- c) Em que medida os dados informados na reportagem podem ser relacionados ao conto “Cooper de Cida”?

ETAPA IV - AMPLIANDO REFLEXÕES SOBRE A TEMÁTICA DO CONTO COM A CARTA DOS DIREITOS HUMANOS

O(a) professor(a) convida os(as) alunos(as) a lerem alguns artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Depois os(as) convida a estabelecer relações entre esses artigos e a temática do conto:

1. Unam-se em grupos de 4 ou 5 alunos(as), leiam os artigos 23, 26 e 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e argumente como cada artigo pode ser relacionado à temática do conto “O cooper de Cida”

Artigo 23

1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.

2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.

3. Todo ser humano que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.

Artigo 26

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

Artigo 27

1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios.

ETAPA V - PRODUÇÃO TEXTUAL COMO ATO RESPONSÁVEL

Agora que você já leu o conto “O cooper da Cida” e os demais textos que integram a unidade, vamos produzir um artigo de opinião. O artigo de opinião é um gênero discursivo jornalístico, dissertativo-argumentativo em que o(a) autor(a) (que pode ser um(a) jornalista, um(a) especialista, um(a) pesquisador(a), uma figura pública, um(a) aluno(a)) expõe seu ponto de vista, argumentos e interpretações sobre um tema relevante ou polêmico da atualidade. De acordo com Boff, Köche e Marinello (2009, p. 3), o gênero artigo de opinião “geralmente, discute um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, relevante para os leitores”.

As principais características de um artigo de opinião são:

- a) Subjetividade: o(a) autor(a) expressa sua visão pessoal sobre os fatos, utilizando uma linguagem persuasiva. Marcas de subjetividade, como “eu”, “em minha opinião” podem estar presentes no estilo verbal deste gênero.
- b) Argumentação: o(a) autor(a) deve apresentar uma tese na introdução (seu ponto de vista) e depois desenvolver, no corpo do texto, e argumentos sólidos, baseados em dados, exemplos, analogias, citações de autoridade ou raciocínio lógico.

- c) Identificação do(a) Autor(a): é um texto assinado e, frequentemente, o(a) autor(a) é apresentado(a) com sua qualificação profissional, ou papel social.
- d) Veiculação: o artigo de opinião costuma ser publicado em jornais, revistas, portais de notícia ou blogs de grande circulação, geralmente em seção ou coluna fixa.

ROTEIRO DE PRODUÇÃO

No artigo de opinião, você deverá demarcar seu posicionamento sobre a afirmação: Mulheres negras precisam se esforçar mais para conseguir cargos de prestígio.

O conto, a charge e a reportagem podem servir como textos de apoio para sua argumentação.

Para a elaboração, siga o roteiro abaixo:

- Introdução: apresente e contextualize o tema do artigo de opinião.
- Desenvolvimento: construa argumentos sólidos sobre o tema, use citações e fatos para defender ou não o assunto em destaque.
- Conclusão: Finalize o seu texto resumindo os principais argumentos que usou durante o desenvolvimento para sustentar a sua opinião.

4.6 Palavras finais sobre as unidades propostas

As unidades foram estruturadas com base em temáticas que refletem problemáticas centrais da sociedade brasileira contemporânea, como o racismo estrutural e o machismo, que impactam diretamente a dignidade e os direitos das populações marginalizadas. Na seleção dos textos literários, os contos de Conceição Evaristo se destacaram por sua potência em evidenciar essas violências históricas, especialmente contra mulheres negras, ao mesmo tempo em que afirmam resistências e identidades silenciadas.

Nesse contexto, ao elaborar as atividades dialógicas, além de promover articulações com materialidades literárias, artísticas e da mídia, optou-se por estabelecer conexões entre as narrativas e trechos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH), promulgada pela ONU em 1948. A escolha desse documento se justifica por sua relevância como marco internacional na defesa da dignidade da pessoa humana, ao estabelecer princípios fundamentais como o direito à vida, à liberdade, à igualdade e à não discriminação.

Ao relacionar os contos evaristianos com os artigos da DUDH, busca-se evidenciar como as violações descritas na literatura não são apenas experiências individuais, mas ferimentos a direitos universais. Essa articulação permite uma leitura crítica das desigualdades sociais e uma reflexão sobre a

urgência da efetivação dos direitos humanos no cotidiano brasileiro.

Na unidade *II – Racismo: uma faca-laser que corta até a vida* –, buscamos abordar a figura da mulher negra enquanto empregada doméstica e mãe, além da violência urbana. O conto “Maria” dialoga com as relações entre o estereótipo da empregada negra e a patroa. Optamos por trabalhar com uma charge que explora esse elo empregatício e uma resenha do filme *Histórias Cruzadas* (2011), já que discute o papel social das empregadas domésticas no lar de patroas brancas norte-americanas.

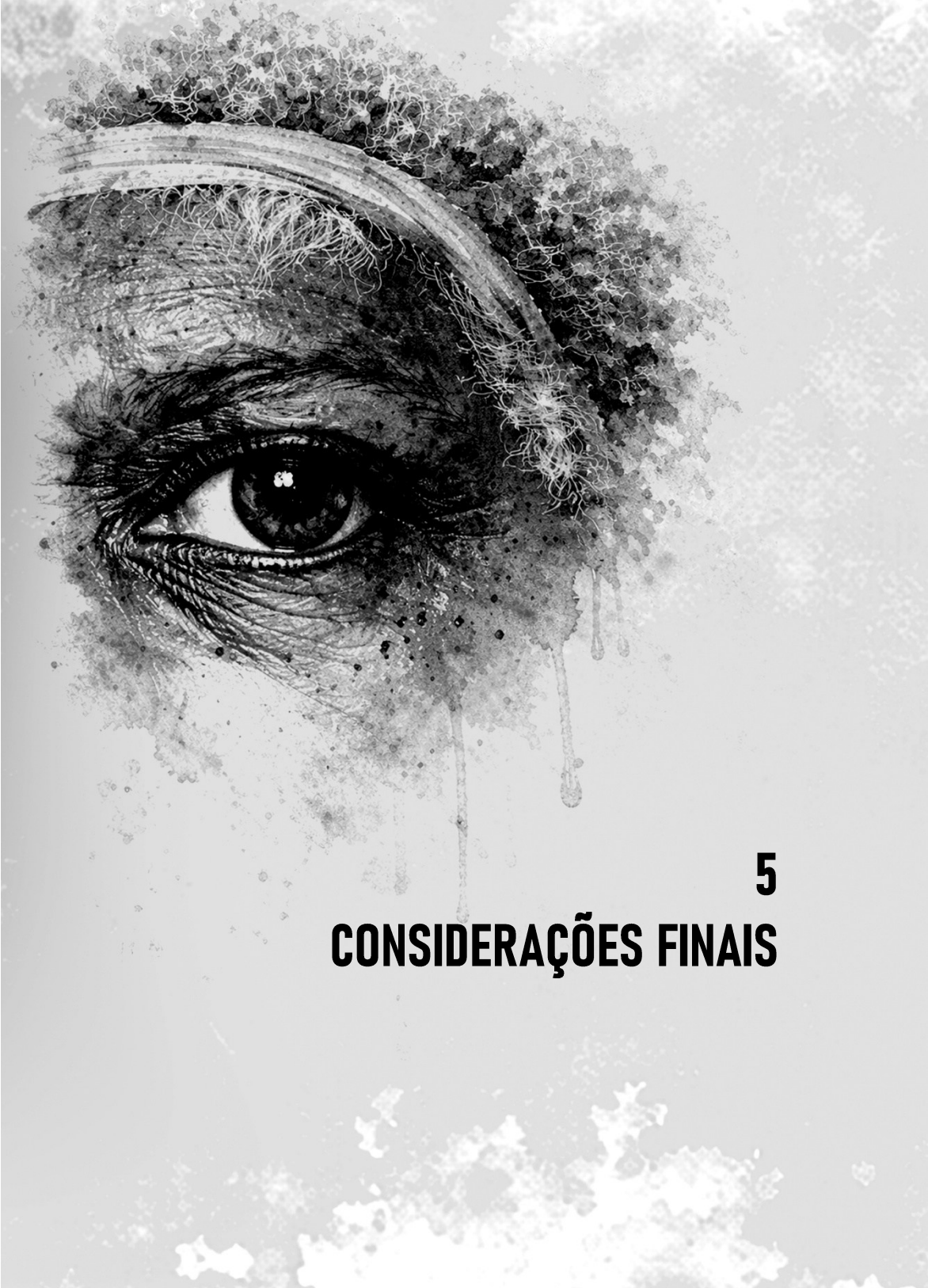
Em relação à unidade *III – Maternidade negra: uma construção identitária de resistência contra a tentativa de embranquecimento* –, trabalhamos com a temática da ancestralidade negra e a transmissão cultural entre gerações. Diante disso, estabelecemos relações dialógicas com a pintura *a Redenção de Cam*, de Brocos e sua releitura, de Sguilla e o poema “Tem gente com fome”, de Solano Trindade. Enquanto a tela discute a tentativa de embranquecimento da população brasileira a partir do casamento com pessoas brancas, bem como o papel de subserviência da mulher negra, o poema faz menção à pobreza e aos desafios enfrentados pelas pessoas das grandes periferias.

A última produção refere-se à unidade *IV – Rapidez e meritocracia: a figura da mulher negra no mercado de trabalho* –, na qual abordamos para além do conto, uma charge que realiza uma crítica ao mercado de trabalho e à desvalorização das mulheres. Para complementar, selecionamos um excerto de uma reportagem que expõe os dados de uma pesquisa do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico (DIEESE), que evidencia a desigualdade salarial nos cargos ocupados por mulheres. A unidade problematiza como as mulheres são submetidas a jornadas exaustivas para atender a suas múltiplas obrigações, o que faz com que o tempo deixe de ser vivido plenamente, tornando-se um elemento de pressão constante.

Desse modo, as quatro unidades elaboradas buscam não apenas promover o desenvolvimento da leitura crítica por meio dos contos evaristianos, mas também proporcionar uma abordagem interdisciplinar e dialógica e sensível às questões sociais urgentes que atravessam a realidade brasileira no que toca ao papel social da mulher negra e às vulnerabilidades às quais estão sujeitas. Ao articular literatura, artes visuais, música, notícia, charges e dados estatísticos, as propostas visam fomentar reflexões sobre racismo, machismo, desigualdade e resistência, contribuindo para a formação de

sujeitos mais conscientes e engajados com a transformação social.





5

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, muitos direitos foram assegurados para população mundial, porém tais direitos eram universais, isto é, não discutiam a singularidade dos grupos sociais. Além disso, a maioria dos direitos, comumente, não eram cumpridos na prática pelas nações. Nesse sentido, as mulheres negras se constituíram como um grupo duplamente marginalizado, pois sofrem com os entrecruzamentos de raça, gênero e classe social. Frente a isso, nas décadas de 1960, movimentos que lutavam pela singularidade e pluralismo dessas mulheres foram fundamentais para a conquista de novos direitos políticos, sociais e culturais.

Candau (2012) salienta que os Direitos Humanos passaram por algumas reformulações e acréscimos, passando a abranger diversos grupos sociais. No entanto, ela afirma que não se pode tornar os Direitos Humanos um termo engessado, na medida em que existem momentos em que a universalização deles será aplicável para determinada comunidade social, mas em outros, será a diferença que deverá ser considerada. Caudau (2012) chama atenção para o trabalho acerca dos Direitos Humanos no ambiente escolar, ao passo que este é capaz de romper com os estereótipos negativos a respeito desse conceito e conscientizar os(as) estudantes

acerca da importância da consolidação de direitos que asseguram a dignidade da pessoa humana.

No Brasil, o racismo está arraigado a questões escravocratas e a aspectos da cultura de embranquecimento do século XVIII. Nesse contexto, conforme salientam Sílvia de Almeida (2019) e Djamila Ribeiro (2018, 2019), entre outros(as), o racismo estrutural é uma problemática que atinge toda a sociedade brasileira. Dessa forma, as práticas racistas e discriminatórias dentro da escola têm aumentado com o passar dos anos. Em relação a essa problemática, algumas intelectuais negras como bell hooks (2019) e Djamila Ribeiro (2019) argumentam que é dever de todo(a) professor(a) ser comprometido(a) com uma educação antirracista e antimachista. Ao longo de nossa pesquisa, buscamos compreender, por meio da análise dos contos evaristianos, como a literatura pode ser considerada um direito de todos(as), pois, tal qual afirma Candido (2011), a literatura nos humaniza e nos possibilita enxergar o ciclo de oprimido e do opressor que a pedagogia freiriana teoriza.

Compreendermos a literatura de autoria feminina negra como um campo interdisciplinar, pois está envolta em intersecções entre aspectos literários, sociais e de representação política da luta contra o racismo e a submissão da figura feminina. Buscamos nas primeiras seções abordar

como uma educação literária interdisciplinar, com base nos Direitos Humanos e em práticas antirracistas e antimachistas, caracteriza-se a partir do trabalho pedagógico e da utilização do método recepcional (Bordini; Aguiar, 1993), ou seja, as várias “fases” que compreendem o processo de recepção de uma obra por seus leitores. Da mesma forma, apresentamos o conceito de relações dialógicas como uma alternativa para que sua abordagem perpassasse as práticas de leitura, promovendo uma compreensão crítica e ampliada de diversos temas e subtemas abordados nos contos evaristianos.

Dessa forma, ao analisarmos a literatura negrofeminina brasileira, observamos que se trata de uma literatura composta pela subjetividade identitária de mulheres negras. Desse modo, por vezes, tal literatura se torna marginalizada ao ser comparada com os cânones literários. De acordo com Oliveira e Rodrigues (2020), essa literatura tem dificuldade em ser recepcionada pelas grandes casas editoriais, já que as editoras argumentam que não há um vasto público leitor. Por isso, a maior parte das publicações da literatura de autoria negrofeminina está concentrada em pequenas editoras que publicam a partir do financiamento das próprias autoras e colaboradores(as), por exemplo, Malê, Nandyala, Mazza Edições e Pallas Editora, entre outras. Nesse contexto, as autoras que compõem a seara da literatura negrofeminina,

comumente, publicam poemas, contos, narrativas curtas, pois em virtude da falta de tempo, ambiente adequado para escrever, necessidade de sustentar a família, já que muitas são mães solo e chefes de família, não conseguem se dedicar a escrita de publicações extensas.

Nas escolas, a referida literatura é pouco explorada, visto que em que alguns livros didáticos ou professores(as) a apresentam aos/às estudantes, de maneira bastante limitada e pouco recorrente. Outro fator que contribui para não disseminação da literatura negrofeminina é a rejeição por parte de pessoas que desconhecem a relevância dessa literatura no espaço escolar, enquanto um mecanismo de resistência e valorização da cultura afrobrasileira, que faz parte do currículo escolar e está assegurada por leis federais. Em função disso, no quarto capítulo, buscamos produzir propostas didáticas que tenham como foco a literatura de autoria feminina negra, por meio de quatro contos do livro *Olhos d'água* (2014), de Conceição Evaristo. Dada a breve caracterização da trajetória da escritora mineira apresentada em nossa obra, observamos que Conceição Evaristo é uma autora que compartilha, por meio de seus escritos, suas “escrevivências”, ou seja, vivências que a constituíram ao longo de suas experiências particulares e coletivas, nas quais tece narrativas que mesclam o real e a ficção.

A partir das propostas didáticas, apresentamos possibilidades de diálogos, em forma de atividades para serem implementadas em sala de aula, sobretudo, com alunos do 9º ano, mas que também podem ser adaptadas para outras etapas do Ensino Fundamental ou Médio. Na unidade I – “Infâncias negras perdidas: uma bala que nunca erra o alvo”, composta a partir do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, abordamos a violência contra crianças negras que ocorrem nas grandes periferias. Já a unidade II – “Racismo: uma faca-laser que corta até a vida”, proposta a partir da leitura crítica do conto “Maria”, traçamos as relações dialógicas entre a violência urbana que atinge as mulheres negras e o trabalho doméstico. Assim, na unidade III – “Maternidade negra: uma construção identitária de resistência contra a tentativa de embranquecimento”, inserimos o conto “Olhos d’água, em que discutimos as representações da figura materna da mulher negra. Por fim, na unidade IV – “Rapidez e meritocracia: a figura da mulher negra no mercado de trabalho”, optamos pela inserção do conto “O Cooper de Cida”, em que abordamos a rapidez da vida contemporânea e as relações de trabalho perpassadas por questões raciais e de gênero.

Cada unidade foi pensada a partir das relações dialógicas entre um conto evaristiano e outros gêneros discursivos como, por exemplo, poesias, canções, charges, notícias, resenhas,

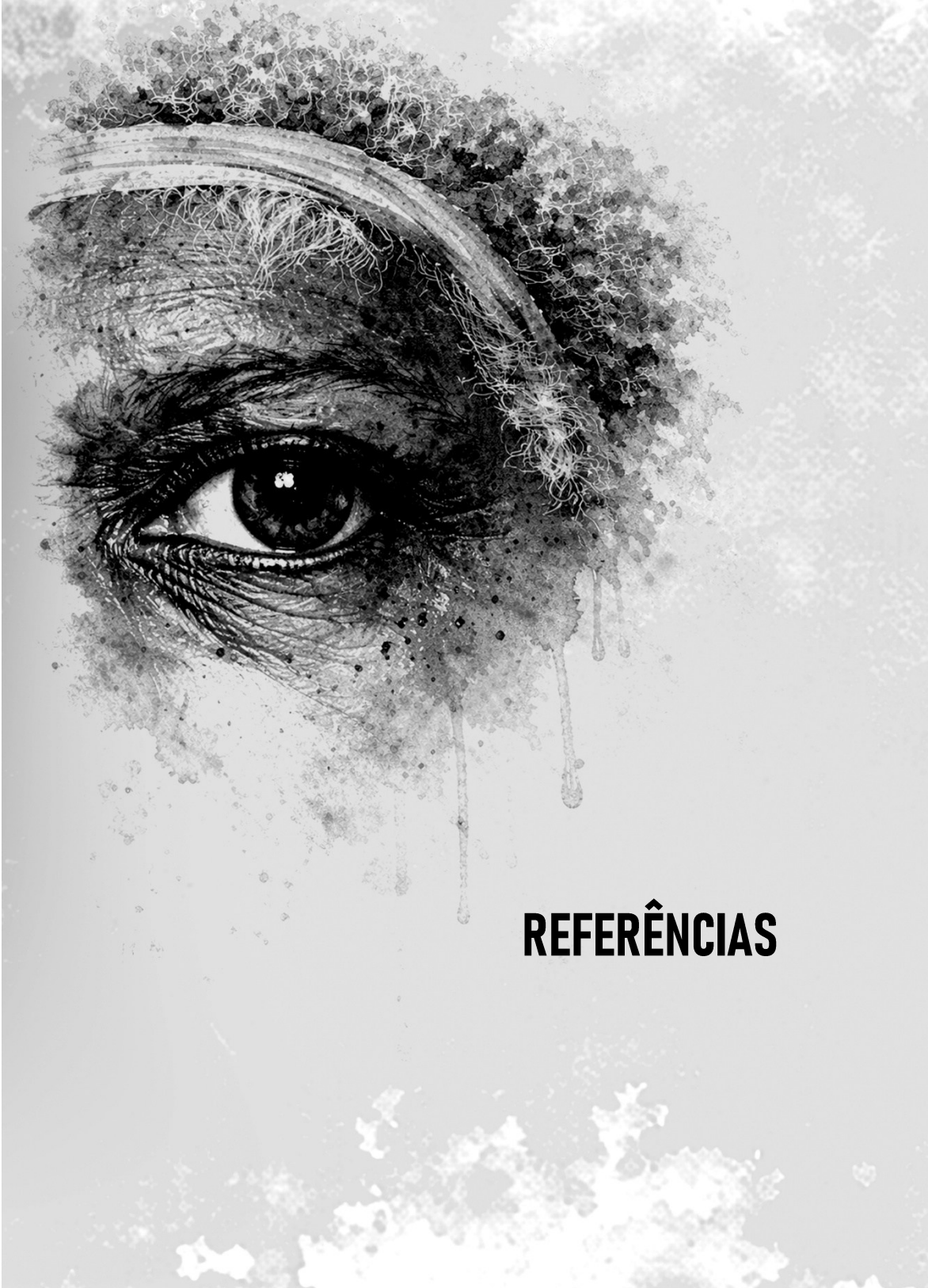
obras de arte e textos científicos. Assim, por meio dos pressupostos dialógicos, interdisciplinares e intersemióticos, observamos que as atividades, apesar de abordarem temáticas diversas, convergem ao discutirem o racismo, intersecções, resistência do povo negro e opressão da figura feminina.

A partir do método recepcional, ao longo de suas cinco etapas, elaboramos as atividades com objetivo de que, ao final da última etapa, ocorra a “expansão do horizonte de expectativa” e a ampliação da consciência socioideológica dos(as) estudantes acerca do racismo estrutural e da relevância da literatura negrofeminina enquanto espaço de visibilidade identitária das mulheres negras. Desse modo, o estudo (des)revela, a partir da análise dos contos e das propostas de diálogos didáticos, que é possível trabalhar em sala de aula com textos da literatura de autoria feminina brasileira de forma interdisciplinar, analisando os aspectos literários, históricos, sociais e culturais que se fazem presentes nos demais campos de conhecimento.

Portanto, essa obra reitera a necessidade de abordagens interdisciplinares acerca do ensino de literatura negrobrasileira, sobretudo, de autoria feminina nas instituições escolares, posto que reforça as singularidades que essa literatura possui e seu apagamento pela historiografia literária que se sucedeu por muitos séculos. Além disso, com o auxílio

da interdisciplinaridade e das relações dialógicas, é possível compreender a função social que caracteriza a literatura negrofeminina, uma ficção que perpassa, por vezes, a realidade. Desse modo, esperamos que essa obra possa contribuir para a formação de docentes da área de Língua Portuguesa e Literaturas e com docentes que já atuam no ensino fundamental II, pois os diálogos didáticos são organizados de modo a oferecer ao(à) educador(a) uma metodologia de ensino aberta que promova a leitura literária crítica e, conseqüentemente, a formação de leitores(as), para a emancipação humana.





REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Sílvia. **Racismo estrutural**. São Paulo. Editora Jandaíra, 2019.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. O conteúdo da consciência como ideologia. In: **Freudismo**: um esboço crítico. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2014, p.85-92.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailóvitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailóvitch. **Teoria do romance I**: a estilística. Tradução, posfácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailóvitch. **Teoria do romance II**: As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução e Posfácio de Leyla Perrone-Moisés. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BOFF, Odete Maria Benetti; KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **ReVEL**, v. 7, n. 13, 2009. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_o_genero_textual_artigo_de_opinioao.pdf. Acesso em: 08 fev. 2024.

BONNICI, Thomas. O Multiculturalismo e a literatura negra britânica no contexto multicultural. In: BONNICI, Thomas (org.). **Multiculturalismo e diferença**: narrativas do sujeito na literatura negra britânica e em outras literaturas. Maringá: EDUEM, 2011. p. 13 63.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. O Método Recepcional. In: **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto alegre: Ática, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e cidadania. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2007.

BRAH, Avtar; PHOENIX, Ann. Não sou uma mulher? Revisitando a interseccionalidade. Tradução de Cláudia Santos Mayer e Matias Corbett Garcez. In: BRANDÃO, Izabel. et al. **Traduções da Cultura**: perspectivas críticas feministas (1970-2010). Florianópolis: Edufal; Editora da UFSC, 2017.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 11.274, de 6 e fevereiro de 2006.** Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 20 out. 2022.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio (org.). **Vários escritos.** 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação Social.** v. 9, n. 1, p. 49-63, 2012.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. 339f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <ReP USP - Detalhe do registro: A construção do outro como não-ser como fundamento do ser>. Acesso em: 08 fev. 2023.

COLLINS; Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

COQUEIRO, Wilma dos Santos. *Histórias de leves enganos e parencças:* a literatura subversiva de Conceição Evaristo. In: ISMÉRIO, Clarisse; PREVEDELLO, Carine (Orgs.). **Nem tudo são rosas:** refletindo os preconceitos, as lutas e conquistas femininas. São Paulo: Vecher, 2021. Disponível em: <<https://editora.vecher.com.br/index.php/vel/catalog/book/10>> Acesso em: 28 fev. 2023.

CUTI, **Literatura negro-brasileira:** consciência em debate. São Paulo: Selo Negro, 2010

CRUZ, Márcia Maria. Livro vetado: professora é afastada por indicar obra de Conceição Evaristo. **Estado de Minas.** Minas Gerais, 11 de nov. 2021. Disponível em: <<https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2021/11/22/noticiadiversidade,1324744/livro-vetado-professora-e-afastada-por-indicar-obra-de-conceicao-evaristo.shtml>>. Acesso em: 24 fev.2023.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, nº. 31. Brasília, janeiro-junho de 2008, pp. 11-23.

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

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira:** abordagens da sala de aula. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

EVARISTO, Conceição. “A escrevivência serve também para as pessoas pensarem”. Entrevista a Ayrine Santana e Alecsandra Zapparo. **Itaú Social**, novembro de 2020. Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as- pessoas-pensarem/>>, acesso em 01 fev. 2023.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d’água.** Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

EVARISTO, Conceição. É preciso questionar as regras que me fizeram ser reconhecida apenas aos 71 anos, diz autora. Entrevista a Júlia Dias Carneiro. In: **BBC News.** 9. Mar. 2018.

Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43324948>>. Acesso em: 08 mar. 2023.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo por Conceição Evaristo. *In: Colóquio De Escritoras Mineiras*, 1, 2009, Belo Horizonte. Cópia cedida pela autora.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Mato. **Práticas de Língua Portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

FELIPE, Delton Aparecido; FRANÇA, Fabiane Freire. A diversidade na educação escolar: o currículo como artefato cultural. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 49-63. ISSN 1809-0354. Disponível em: <A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: O CURRÍCULO COMO ARTEFATO CULTURAL | Atos de Pesquisa em Educação (furbr.br)> Acesso em: 01 abr. 2023. doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n1p49-63>.

FIGUEIREDO, Eurídice. **Por uma crítica feminista: leituras transversais de escritoras brasileiras**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. *In: GONZALEZ, Lélia (org.). Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988.

GONZALEZ, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. *In: RIOS, Flávia; LIMA, Santos (orgs.). Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. Tradução de Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática S.A, 1994.

KLEIMAN, Angela; MORAES, Silvia. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LORDE, Audre. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. *In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (org.). Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 238-249

MARIZ, Silvana Fernandes. Paulo Freire, Bell Hooks e a construção de uma pedagogia feminista e crítica. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 9, n. 3, p. 51-74, 2021. Disponível

em:<https://www.researchgate.net/publication/356553485_Paulo_Freire_bell_hooks_e_a_construcao_de_uma_Pedagogia_feminista_critica>. Acesso em: 02 nov. 2022.

MARTINS, Ivanda. A Literatura no ensino médio: quais são os desafios do professor? *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

MACHADO, Bárbara Araújo. “Escrever(vivência)”: a trajetória de Conceição Evaristo. **Revista História Oral**, p. 243-265, jan-jun. 2014. Disponível em: <História Oral (história oral.org.br)> Acesso em: 03 jul. 2022.

MEDVIÉDEV, Pavel. Nikolaevich. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2019.

MENEGASSI, Renilson; POLATO, Adriana Delmira Mendes. Atividades epilinguísticas valorativas em prática de análise linguística de perspectiva dialógica. *In*: PEREIRA, Rodrigo; HUBES, Terezinha. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

MELO, Hildete Pereira de; THOMÉ, Débora. Mulheres, poder e feminismos. *In*: MELO, Hildete Pereira de; THOMÉ, Débora (org.). **Mulheres e poder**: histórias, ideias e indicadores. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018. p. 17-34.

MENEGASSI, Renilson José. O valor humano em atividades de leitura. *In*: CUNHA, Marcos André Dantas; FARIA JUNIOR, Fernando Maués. (org.). **Linguagens e escolas – e agora?**: problematizações, intervenções e desafios. Campinas: Pontes editores, 2024, p. 95-116.

MONTEIRO; Ana Karolyne Oliveira; MÉRCHER, Leonardo. Quebrando poderes hegemônicos: por uma democratização do poder através do feminismo interseccional. **Caderno da Escola Superior de Gestão Pública, Política, Jurídica e Segurança**. Curitiba, v. 3, n. 1, 2020. Disponível em: <QUEBRANDO PODERES HEGEMÔNICOS: POR UMA DEMOCRATIZAÇÃO DO PODER ATRAVÉS DO FEMINISMO INTERSECCIONA (1 library.org)> Acesso em: 25, maio 2022.

MIRANDA, Fernanda. **Silêncios prescritos**: estudo de romances de autoras negras brasileiras [1859- 2006]. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. *In*: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MUZART, Zahidê Lupinacci. Maria Firmina dos Reis. *In*: MUZART, Zahidê Lupinacci (org.). **Escritoras Brasileiras do Século XIX**. Volume 1. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2000.

OLIVEIRA, Henrique; RODRIGUES, Fabiane. **Trajetórias editoriais da literatura de autoria negra brasileira**. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAUJO, Lucy Aparecida. **Tecendo Linguagens**. Barueri: IBEP, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 15 out. 2022.

PEREZ, Olívia. O que é Interdisciplinaridade? definições mais comuns em artigos científicos brasileiros. **Interseções**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 454 – 472, 2018. Disponível em: <<https://doaj.org/article/69f13804f6de4ae8b0d35355590d74d3>>. Acesso em: 15 out. 2022.

POLATO, Adriana Delmira Mendes; OLIVEIRA, Neil Armstrong. Gênero notícia: movimentos discursivizados nos limites entre informação e opinião. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p.579-594, jan./mar. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/19848412.2015v12n1p579/30112>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

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

ROCHEL, Paula. **Sororidade**: quando a mulher ajuda a mulher. São Paulo: Editora Europa, 2020. Disponível em: <https://www.google.com.br/books/edition/Sororidade/7HTUDwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover> . Acesso em 14 fev. 2024.

RODRIGUES, Mariana Freire. **O uso de operadores argumentativos em comentários críticos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II**. 2015. 143f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/21370/1/MarianaFreireRodrigues_DISSERT.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2024.

RONCOLATO, R. **A tela “A Redenção de Cam” e a tese do branqueamento no Brasil**. 2018. Disponível em: <https://www.edusp.com.br/mais/a-tela-a-redencao-de-cam-e-a-tese-do-branqueamento-no-brasil/>. Acesso em: 30 nov. 2024.

RUI, Marcos. Dieese aponta as dificuldades das trabalhadoras domésticas em meio à pandemia. 2020. Disponível em: <<https://www.ctb.org.br/2020/07/17/dieese-aponta-as-dificuldades-das-trabalhadoras-domesticas-em-meio-a-pandemia/>>. Acesso em: 30 fev. 2024.

SANTOS, Célia Regina; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Literatura de autoria de minorias étnicas e sexuais. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). **Teoria Literária**: Abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 189-199.

SANTOS, Guilherme. Menina de 10 anos morre baleada na Baixada Fluminense às vésperas da festa de aniversário. **G1 Globo**, 30 nov. 2023. Disponível em:< <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/01/26/menina-morre-baleada-na-baixada-fluminense.ghml>>.Data de acesso: 30 de novembro de 2023.

SANTOS, Mirian Cristina. **Intelectuais negras**: prosa negro-brasileira contemporânea. Rio de janeiro: Malê, 2018.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **História da África e do Brasil afrodescendente**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Tradução de Laureano Pelegriani. Bauru: SP. EDUSC, 1999, p. 43-60.

SILVA, Jacilene Maria. **Feminismo na atualidade**: a formação da quarta onda. Recife: Independently published, 2019.

TÁBOAS, Ísis Dantas Menezes Zornoff. Apontamentos materialistas à interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 29, n. 1, e 76725, 2021. Disponível em: SciELO - Brasil - Apontamentos materialistas à interseccionalidade Apontamentos materialistas à interseccionalidade Acesso em: 25, maio 2022.

TRINDADE, Solano. **Cantares ao meu povo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

TRINDADE, Solano. **Museu Afro Brasil**. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/história-e-memória/história-e-memória/2014/12/30/solano-trindade>. Acesso em: 30 fev. 2024.

VOLÓCHINOV, Nikoláivitch Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, Nikoláivitch Valentin (org.). **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoa Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, Nikoláivitch Valentin. O que é a linguagem. Tradução João Wanderley Geraldi. In: VOLÓCHINOV, Nikoláivitch Valentin (org.). **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 131- 156.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da Recepção. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). **Teoria Literária**: Abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 189-199.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. 1.ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de autoria feminina. In: ZOLIN, Lúcia Osana; BONNICI, Thomas (orgs.). **Teoria Literária**: Abordagens Históricas e Tendências Contemporâneas. 4 ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2019. p.320-330.





BIODATA DAS AUTORAS

Danieli Cássia dos Santos

Docente da rede básica de ensino. Possui mestrado pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), na área de Literatura, na linha de pesquisa **"Formação Humana, Processos Socioculturais e Instituições"**, com a dissertação intitulada: *"Direitos Humanos e Literatura: propostas de trabalho com contos de Conceição Evaristo"*. É pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa. Graduou-se em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e em Letras – Português/Inglês pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Campo Mourão. Desde 2019, vem realizando publicações em periódicos na área de Literatura Afro-Brasileira e Literatura de Autoria Feminina. Além disso, integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC), da UNESPAR.

E-mail: danielicassiasantos@gmail.com

Link do currículo: <http://lattes.cnpq.br/0827605814490673>

Wilma dos Santos Coqueiro

Docente associada do colegiado de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – *campus* de Campo Mourão. Doutora em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Graduada em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura – GEPEDIC. Possui pesquisas científicas publicadas sobre literatura brasileira e portuguesa contemporâneas, literatura de autoria feminina, literatura afro-brasileira e literatura e ensino. Entre outras publicações, é autora dos livros *Poéticas do deslocamento: o Bildungsroman de autoria feminina contemporânea* (2021) e *De mulheres e casas: o espaço romanesco e patriarcal em Rachel de Queiroz* (2021).

Também atuou como coorganizadora das coletâneas: *Do silêncio à insurgência: percursos da literatura afro-brasileira* (2021); *Incursões pela ficção de Valesca de Assis: os pampas das mulheres* (2021); *Entre afro-(r)existências: (re)construindo conceitos e histórias* (2022); *Saramago: memorial do feminino* (2022); *Mulheres do fim do mundo: representações da literatura negra feminina* (2022); *Sociedade e Desenvolvimento: interfaces sociais, artísticas e culturais da condição feminina na atualidade* (2023); *Literatura de cordel: memória, identidade e representação popular* (2023); *Literatura e Viagem: entre rotas e desvios* (2023); *Mulheres do fim do mundo II: as insurgências do feminismo na*

literatura (2024) e Estudos Culturais e Humanidades: epistemologias contemporâneas (2025).

E-mail: wilmacoqueiro@gmail.com

Link do currículo: <https://lattes.cnpq.br/0153461918591041>

Adriana Delmira Mendes Polato

Docente de Língua Portuguesa e Linguística Aplicada do Colegiado de Letras da Universidade Estadual do Paraná – câmpus de Campo Mourão e pesquisadora do Programa Interdisciplinar de Pós-graduação Sociedade e Desenvolvimento. Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina- UEL/PR e Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá – UEM/PR. Suas pesquisas envolvem a prática pedagógica de análise linguística e suas relações com a leitura, com a escrita e com a oralidade, elaborações didáticas em perspectiva dialógica e compreensões dialógicas de fenômenos que envolvem as relações entre linguagem e sociedade, pelo viés da perspectiva sociológica e dialógica de linguagem de Bakhtin e o Círculo e pela perspectiva da Análise Dialógica do Discurso. Líder do grupo de pesquisa “PRADIS – Práticas discursivas na escola” (UNESPAR/CNPq) e integrante do grupo de pesquisa GELLE (UNESPAR/CNPq).

E-mail: ampolato@gmail.com

Link do currículo: <http://lattes.cnpq.br/0099891414348765>



Como tornar o ensino de literatura uma ferramenta de transformação social?

Em meio a um cânone literário dominado por vozes brancas e masculinas, surge a necessidade urgente de uma educação que reflita a pluralidade do Brasil. Este livro propõe uma reconfiguração do ensino de literatura, alinhando-se à Lei 10.639/03 e valorizando a produção de autoras negras.

A partir da análise da obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, o livro oferece formação teórico-metodológica e orientações práticas para educadores que desejam combater o racismo e o sexismo em sala de aula. Ao valorizar as escrituras de mulheres negras e comunidades marginalizadas, a obra oferece atividades pedagógicas interdisciplinares e dialógicas, que estimulam o estabelecimento de relações dialógicas com textos-enunciados de outras esferas da atividade humana e com o texto legal da Declaração Universal dos Direitos Humanos, para transformações individuais e sociais, formação do pensamento crítico e a escuta sensível.

"Direitos humanos e literatura negrofeminina: diálogos com contos de Conceição Evaristo na educação básica" não é apenas um livro teórico; é um convite para professores, pesquisadores e estudantes a repensarem suas práticas, reconhecendo o potencial da literatura de autoria negrofeminina como catalisadora de uma educação verdadeiramente humanizadora e emancipadora.



UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná



EDUNESPAR



CAPES

PPGSED
Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Desenvolvimento

ISBN: 978-65-976689-3-9



CAT

9 786597 668939