Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação de Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Jéssica Gralato

A escrevivência de Conceição Evaristo e a sua contribuição para a promoção de uma educação antirracista

São Gonçalo
2023

Jéssica Gralato

A escrevivência de Conceição Evaristo e a sua contribuição para a promoção de uma educação antirracista

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.ª Dra. Maria Isaura Rodrigues Pinto

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

G744 TESE	Gralato, Jéssica. A escrevivência de Conceição Evaristo e a sua contribuição para a promoção de uma educação antirracista / Jéssica Gralato. – 2023. 144f. : il. Orientadora: Prof.ª Dra. Maria Isaura Rodrigues Pinto. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 1. Racismo na educação – Brasil – Teses. 2. Educação multicultural – Brasil – Teses. 3. Brasil – Relações étnicas – Teses. I. Pinto, Maria Isaura Rodrigues. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores.
CRB7 – 6150	CDU 37:141.74

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Jéssica Gralato

A escrevivência de Conceição Evaristo e a sua contribuição para a promoção de uma educação antirracista

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 29 de setembro de 2023.

Banca Examinadora:

_____

Profª. Dra. Maria Isaura Rodrigues Pinto (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

_____

Prof. Dr. Iran Nascimento Pitthan
Universidade Cândido Mendes

_____

Profª. Dra. Maria Betânia Almeida Pereira
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo
2023

DEDICATÓRIA

A meus pais, Valseque Duarte e Jurema Gralato, por terem me possibilitado, através de seus incentivos, chegar até aqui.

A meu filho, Lucas Gralato, por dar sentido a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pois sem Ele nada seria possível em minha vida. É Ele quem me dá forças para continuar e foi Ele quem me ajudou a superar cada obstáculo vivido ao longo do curso.

Agradeço também a minha mãezinha do céu, a minha amada Nossa Senhora, minha grande intercessora junto a Jesus, por todo afago que senti (e sinto) durante cada desafio vivenciado em minha caminhada como docente.

Agradeço a meus pais, Valseque Duarte e Jurema Gralato, por sempre terem incentivado os meus estudos e por terem, com tanto sacrifício, me permitido chegar até aqui.

Agradeço ao meu filho, Lucas Gralato, por cada abraço dado, por cada "Eu te amo!" proferido, pois foram esses gestos de carinho que me motivaram, ainda mais, a realizar esta pesquisa.

Agradeço a minha ex-coordenadora escolar, Andressa Xavier, que se tornou uma grande amiga, por ter me apresentado ao PROFLETRAS, por vários anos consecutivos, até eu, finalmente, dizer "Sim"!

Agradeço à diretora da Escola Evanir da Silva Gago, Andréia Almeida, por ter embarcado comigo nesse projeto e por ter me apoiado de várias maneiras para a sua realização.

Agradeço ao professor de História, Fábio Reis, por ter contribuído com o seu vasto conhecimento sobre a historicidade de nosso município.

Agradeço à Bia Nunes, presidente da Associação das Comunidades Quilombolas do Estado do Rio de Janeiro (ACQUILERJ), e à Valdirene Couto Raimundo, presidente da Associação da Comunidade Remanescente do Quilombo do Feital (ACORQF), por nos ter recebido na comunidade quilombola.

Agradeço à iniciativa do deputado Paulo Serafini em premiar as estratégias pedagógicas de destaque no estado do Rio de Janeiro, no ano de 2022, sendo a proposta de intervenção presente nesta pesquisa uma das reconhecidas e homenageadas com o Prêmio Paulo Freire.

Agradeço aos meus alunos por serem a motivação constante deste trabalho, por me fazerem desejar ser uma professora melhor e por alimentarem diariamente a minha crença de que outra educação é possível.

Agradeço a todos os meus amigos que torceram por mim.

Agradeço aos colegas da turma do PROFLETRAS por cada troca, parceria, incentivo e apoio durante todo o curso.

Agradeço a minha orientadora, Profª. Dra. Maria Isaura Rodrigues Pinto, pela confiança, apoio e direcionamento durante todas as etapas de elaboração desta dissertação e por seu olhar atento ao meu trabalho.

Agradeço a todos os professores do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, por toda a valiosa contribuição dada não só a mim, mas também a cada docente que passa por esse processo de aperfeiçoamento.

Agradeço à Profª. Dra. Maria Bethânia Almeida Pereira e ao Prof. Dr. Iran Nascimento Phittan por terem aceitado fazer parte da minha banca de qualificação e de defesa.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil - Código de Financiamento 001 - pelo apoio financeiro.

Sozinha, eu jamais conseguiria. Meus sinceros agradecimentos a vocês que estiveram presentes comigo ao longo dessa caminhada.

E na escritura grafada
da pré-anunciação,
de um novo tempo,
novos parágrafos
se abrirão

Cremos

Na autoria
desta nova história.
E neste novo registro
a milenária letra
se fundirá à nova
grafia dos mais jovens.

Conceição Evaristo

RESUMO

GRALATO, Jéssica. *A escrevivência de Conceição Evaristo e a sua contribuição para a promoção de uma educação antirracista.* 2023. 144f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

A concepção de leitura adotada nesta pesquisa é a de leitura como troca de sentidos, visto que os sentidos resultam do compartilhamento de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço (COSSON, 2021, p. 27). Tendo em vista essa premissa e as contribuições procedentes das pesquisas multiculturais de Silva e Brandim (2008), Petronilha (2011), Munanga (1999), entre outros autores, o presente estudo promoveu, nas turmas 801 e 802, da Escola Municipal Evanir da Silva Gago, situada em Magé – RJ, um ensino de leitura literária que proporcionou reflexões e, consequentemente, discussões acerca de relações étnico-raciais, visando à promoção de uma educação antirracista. A pesquisa tem caráter qualitativo e se insere no âmbito da pesquisa-ação, pois visa dar aos sujeitos envolvidos (pesquisadores e participantes) meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação vivida, sob a forma de uma ação transformadora (THIOLLENT, 1996, p. 8). Para alcançar os objetivos projetados, o estudo lançou mão do modelo de sequência básica, elaborado por Cosson (2021), adaptando-o para atender as especificidades da pesquisa. Ao longo da sequência, foram desenvolvidas oficinas, a partir de leituras compartilhadas e individuais, voltadas para o letramento literário dos educandos. Por meio do estudo de contos extraídos dos livros *Olhos d'água* e *Histórias de leves enganos e parecenças*, de Conceição Evaristo, oportunizaram-se momentos de leitura, numa perspectiva libertadora e dialógica (FREIRE, 1982; 1983; 1992), a fim de contribuir para a formação de leitores mais reflexivos e críticos, que, em face de situações desafiadoras, tanto na esfera escolar quanto na esfera da vida, sejam capazes de assumir uma atitude responsiva mais eficaz (BAKHTIN, 2011). Os resultados obtidos com a proposta de intervenção, ancorada em uma abordagem de educação antirracista na perspectiva do multiculturalismo crítico, demonstram que o procedimento teórico-metodológico adotado proporcionou um ensino significativo no que tange à valorização da rica diversidade étnica.

Palavras-chave: relações étnico-raciais; escrevivência; educação antirracista.

ABSTRACT

GRALATO, Jéssica. *Conceição Evaristo's escrevivência and its contribution to the promotion of anti-racist education.* 2023. 144f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

The conception of reading adopted in this research is reading as an exchange of meanings, since meanings result from the sharing of worldviews between men in time and space (COSSON, 2021, p. 27). Bearing in mind this premise and the contributions coming from the multicultural research of Silva and Brandim (2008), Petronilha (2011), Munanga (1999), among other authors, the present study promoted, in classes 801 and 802, from Escola Municipal Evanir da Silva Gago, located in Magé – RJ, a literary reading teaching that provided reflections and, consequently, discussions about ethnic-racial relations, aiming to promote anti-racist education. The research has a qualitative character and falls within the scope of action research, as it aims to give the subjects involved (researchers and participants) ways to become capable of responding more efficiently to the problems of the situation experienced, in the form of a transformative action (THIOLLENT, 1996, p. 8). To achieve the projected objectives, the study used the basic sequence model, developed by Cosson (2021), adapting it to meet the specificities of the research. Throughout the sequence, workshops were developed, based on shared and individual readings, aimed at students' literary literacy. Through the study of short stories extracted from the books Olhos d'água and Histórias de slight deceits and semblances, by Conceição Evaristo, moments of reading were provided, in a liberating and dialogical perspective (FREIRE, 1982; 1983; 1992), in order to contribute to the formation of more reflective and critical readers, who, in the face of challenging situations, both in the school sphere and in the sphere of life, are capable of assuming a more effective responsive attitude (BAKHTIN, 2011). The results obtained with the intervention proposal, anchored in an anti-racist education approach from the perspective of critical multiculturalism, demonstrate that the theoretical-methodological procedure adopted provided significant teaching in terms of valuing rich ethnic diversity.

Keywords: ethnic-racial relations; escrevivência; anti-racist education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação .. 55

Figura 2 – Esquema das etapas da sequência básica de Rildo Cosson 61

Figura 3 – Esquema das etapas da sequência básica adaptada 63

Figura 4 – Quadro síntese da sequência básica adaptada 63

Figura 5 – Mural com a exposição das árvores genealógicas criadas pelos alunos 70

Figura 6 – Rodas de conversa 73

Figura 7 – Capa do livro *Histórias de leves enganos e parecenças* 77

Figura 8 – Capa da Revista Veja 88

Figura 9 – Visita à Praia de Piedade 96

Figura 10 – Visita ao Poço Bento 96

Figura 11 – Visita ao Quilombo do Feital 97

Figura 12 – Bate-papo no Quilombo do Feital 98

Figura 13 – Capa do livro *Olhos d'água* 100

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**	21
1.1	**Multiculturalismo: concepções**	21
1.2	**Perspectivas do multiculturalismo: folclórico x crítico**	23
1.3	**Identidades e diferenças**	24
1.4	**Multiculturalismo: escola, educação e educador**	27
2	**A ESCREVIVÊNCIA NO ENSINO DA LITERATURA**	33
2.1	**Literatura negra: afro-brasilidade**	34
2.2	**O protagonismo negro**	36
2.3	**Escrevivência: "escrita de nós"**	39
3	**O ENCONTRO COM O CONTO**	43
3.1	**Percurso histórico do gênero conto**	43
3.2	**Os *griots* e a arte do contar**	46
3.3	**Caminhos para uma educação antirracista**	47
4	**METODOLOGIA**	51
4.1	**Natureza da pesquisa**	51
4.2	**Contexto da pesquisa**	56
4.3	**Planejamento das ações**	58
4.3.1	Sequência básica de Rildo Cosson	60
4.3.1.1	Sequência básica adaptada	61
5	**DETALHAMENTO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**	68
5.1	**Ambientação**	68
5.2	**Oficina 1: "O sagrado pão dos filhos" - Conceição Evaristo**	71
5.2.1	Etapa da motivação	71
5.2.2	Etapa da introdução	74
5.2.3	Etapa da leitura	77
5.2.4	Etapa da interpretação	79
5.3	**Oficina 2: "Maria" - Conceição Evaristo**	81

5.3.1 Etapa da motivação 81
5.3.2 Etapa da introdução 82
5.3.3 Etapa da leitura 83
5.3.4 Etapa da interpretação 84
5.4 **Oficina 3: "Lumbiá" - Conceição Evaristo** 86
5.4.1 Etapa da motivação 87
5.4.2 Etapa da introdução 90
5.4.3 Etapa da leitura 91
5.4.4 Etapa da interpretação 93
5.5 **Oficina 4: "Olhos d'água" - Conceição Evaristo** 95
5.5.1 Etapa da motivação 95
5.5.2 Etapa da introdução 99
5.5.3 Etapa da leitura 102
5.5.4 Etapa da interpretação 103
5.6 **Oficina 5: "Os guris de Dolores Feliciana" - Conceição Evaristo** 104
5.6.1 Etapa da motivação 104
5.6.2 Etapa da introdução 105
5.6.3 Etapa da leitura 106
5.6.4 Etapa da interpretação 107
CONCLUSÕES 110
REFERÊNCIAS 113
APÊNDICE A – Termo de autorização institucional 121
APÊNDICE B – Termo de consentimento dos responsáveis 122
ANEXO A – Conto "O sagrado pão dos filhos" de Conceição Evaristo 123
ANEXO B – Conto "Maria" de Conceição Evaristo..... 125
ANEXO C – Conto "Lumbiá" de Conceição Evaristo..... 128
ANEXO D – Música "Minha Rapunzel tem dread" de MC Soffia..... 131
ANEXO E – Conto "Olhos d'água" de Conceição Evaristo 134
ANEXO F – Samba-enredo da escola do Rio de Janeiro Acadêmicos da Abolição..... 137
ANEXO G – Música "Eu sou" de WD 139

ANEXO H – Conto “Os guris de Dolores Feliciana” de Conceição Evaristo 141

ANEXO I – Frente da folha do conto produzido por uma aluna 143

ANEXO J – Verso da folha do conto produzido por uma aluna 144

INTRODUÇÃO

> Todos nós somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade.
>
> *(BELL HOOKS, 2013, p. 50)*

A epígrafe acima expressa, de forma sensível, a professora que almejo ser toda vez que estou em uma sala de aula. Desenvolver no cotidiano escolar um ensino capaz de promover uma educação igualitária e compromissada com a formação cidadã dos alunos é o que eu objetivo a cada aula e a cada registro feito em meu caderno de planejamentos. Lidar com a diversidade na escola é, de fato, algo complexo, porém possibilita experiências muito significativas que conectam a docência com a necessidade de produção de modos críticos de interpretação das culturas.

Dessa forma, como educadora, procuro, constantemente, cultivar um olhar atento à realidade das identidades plurais presentes no cotidiano escolar, diversidade com a qual convivo intensamente. Em minha prática docente, na busca incessante por caminhos inovadores, tenho observado que, durante os momentos destinados à leitura, eu me aproximo mais dos meus educandos e, assim, conheço, mais de perto, seus anseios e seus medos, como também participo de suas vivências.

Nesses momentos, é que eu, como professora de Língua Portuguesa, busco, por meio da leitura de textos e também da "leitura de mundo", desenvolver estratégias e criar condições capazes de favorecer uma convivência mais harmoniosa entre os alunos e de elevar a autoestima daqueles que, historicamente, foram/são discriminados. Impossível ficar indiferente a tanta injustiça oriunda de preconceitos sociais e raciais, que vigoram nos mais diversos espaços da sociedade. Sendo assim, lanço-me em defesa de um ensino libertário e dialógico, buscando, de forma produtiva, desenvolver propostas de leitura literária em sala de aula que ultrapassem visões preconcebidas e homogeneizadoras acerca da literatura, as quais corroboram a ideia da existência de literaturas válidas e não válidas.

Minha atuação, na área da Educação Básica, teve início no ano 2000, devido à iniciativa do Governo do Estado do Rio de Janeiro de selecionar estudantes do 3º ano do Curso de Magistério – curso de Formação de Professores – para assumirem turmas na rede estadual. Foi assim que tive a minha primeira experiência como professora. Com apenas 15 anos, comecei a lecionar na antiga segunda série, hoje terceiro ano do ensino fundamental. Precisei articular a teoria, que eu aprendia na sala de aula, como estudante do terceiro ano do Curso de Magistério, com a prática, na qual eu estava inserida, como professora do primeiro segmento do ensino fundamental. Não foi nada fácil, assumo que, em vários momentos, pensei em desistir.

Aprendi muito durante esse período, mas, mesmo assim, vi que, de fato, tinha muito ainda a aprender. Foi assim que, em seguida, me inscrevi no vestibular da UERJ. Obtive aprovação, porém não consegui conciliar os estudos com o trabalho e precisei adiar meu sonho de cursar a graduação por alguns anos. Hoje, sou professora de Língua Portuguesa graduada em Letras: Português/Literatura pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) e pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atuo em turmas de 6º a 9º ano da rede municipal e estadual de ensino do estado do Rio de Janeiro. Preciso registrar que, mesmo hoje, 24 anos após a minha primeira experiência como professora, ainda possuo o sentimento de que preciso aprender mais, de que posso fazer mais pelos sujeitos a quem dedico a minha prática docente. Esse sentimento desperta em mim o desejo de dar continuidade aos meus estudos e aperfeiçoar meus conhecimentos e é por esse motivo que, atualmente, faço parte do curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), oferecido pela UERJ/FFP, para o qual escrevo este trabalho.

A experiência concreta, no chão da escola, com diferentes modos de vida, culturas e saberes, traz à tona variados desafios, porém um deles me chama mais atenção: as relações étnico-raciais na escola. Esse aspecto me conduz a uma reflexão constante sobre a minha prática docente e, consequentemente, sobre a busca de caminhos para a promoção de uma educação antirracista. O fato que, mais de perto, intensificou essa busca, gerando esta pesquisa, aconteceu em 2013, na Escola Municipal Evanir da Silva Gago, escola da Rede Pública de Ensino de Magé, Rio de Janeiro, durante a promoção de um projeto intitulado “Semana da Consciência Negra”, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Magé. Alguns responsáveis, acompanhados por um pastor da comunidade, foram à escola solicitar que seus filhos não participassem do projeto que abordaria aspectos da tradição religiosa e cultural dos povos negros e, ao mesmo tempo, pediram que essa atividade fosse substituída por outra para os seus

filhos. Essa reação reforçou em mim o desejo de refletir sobre a questão racial, os preconceitos e a sua repercussão na escola, visto que, lastimavelmente, os conhecimentos dos povos africanos e de seus descendentes são colocados à margem dos conteúdos escolares.

Diante desse fato, sou constantemente levada a desenvolver questionamentos sobre quais são as vozes que têm sido legitimadas no interior dos estabelecimentos de ensino e quais são as outras histórias que têm sido constantemente silenciadas. Afinal, em um país tão plural, é inaceitável a prevalência de discursos construídos com base na desigualdade, carregados de estereótipos e que acabam por negar humanidades, mostrando, cada vez mais, como o processo de formação de nossa identidade étnica é difícil, penoso e cruel.

Ingressar no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – foi ter a oportunidade de ressignificar a minha prática docente. Pude aliar as minhas vivências em sala de aula com os conhecimentos oriundos das experiências compartilhadas e dos novos saberes, provindos de aprofundamentos teóricos proporcionados pelas disciplinas do curso, em especial a eletiva Literatura Infantil e Juvenil. Tal conjunção contribuiu de forma significativa para o delineamento e aperfeiçoamento de minha prática docente.

Meu percurso docente me fez compreender que a escola é palco das mais diversas subjetividades e só será possível efetivar uma educação capaz de acolher as diferenças, se valorizarmos a diversidade, se, cotidianamente, oportunizarmos espaços para o enfrentamento das formas e mecanismos de preconceito e, consequentemente, de exclusão, que ainda se fazem presentes no interior de muitas escolas e que são verdadeiros obstáculos para que um espaço de equidade seja construído. Ana Lúcia Silva Souza (2011, p. 44) alerta para o fato de que “a falta de equidade mostra-se mais aguda para as pessoas de ascendência africana em cujos corpos os traços fenótipos ainda são motivo de preconceito e discriminação, nem sempre explicitados verbalmente, mas relatados em diversas pesquisas educacionais”.

Em face desse quadro, a presente pesquisa tem a leitura reflexiva como uma grande aliada na criação de estratégias capazes de proporcionar, na escola, o empoderamento dos sujeitos envolvidos e a elevação da autoestima dos educandos negros que têm constantemente sua identidade atingida. A adoção de práticas de ensino antirracista é imprescindível para a concretização de uma educação democrática que respeite as diversidades existentes entre os povos e que promova o enfrentamento das mais variadas formas de preconceito e racismo atuantes no ambiente escolar e na sociedade.

Em virtude da existência de correntes de pensamento que insistem em inferiorizar os sujeitos negros, o meu intuito com este trabalho é – tomando por empréstimo as palavras de

Kabengele Munanga (1999, p. 16) – chamar a atenção dos docentes que o lerão para o fato de que

> O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra interessa não apenas aos alunos da comunidade negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 1999, p. 16)

É em um contexto de constante reflexão e aprendizado que encaminhei esta pesquisa, tendo como meta o alcance dos seguintes objetivos: a) contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos educandos e, dessa forma, favorecer o desenvolvimento de sua capacidade de compreensão da realidade circundante e do mundo; b) propiciar uma reflexão sobre a história e vivência do povo negro e sobre o racismo estrutural arraigado em nossa sociedade; c) incentivar a análise crítica dos textos selecionados e disponibilizados para a turma, de forma a gerar discussões acerca de significações ideológicas neles presentes, trazendo questões importantes como visibilidade e invisibilidade dos povos negros; d) promover atividades que ampliem a visibilidade da literatura de autores afrodescendentes; e) contribuir para o aprofundamento da percepção de discriminações estruturais vigentes, cultivando uma atitude responsiva antirracista; f) ampliar a possibilidade de inserção do educando em um lugar de crítica, contestação e subversão, para que possa, dessa forma, exercer plenamente a cidadania dentro e fora da comunidade escolar.

A discriminação, exclusão e violência percebidas em nossa vida diária são o resultado de um modelo de sociedade que, segundo Gaudêncio Frigotto (2007, p. 1135) “se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela”. Esse fato nos impõe, como educadores, uma atitude responsiva que abarca um olhar sobre as ações adotadas no dia a dia das salas de aula, a fim de buscarmos “práticas pedagógicas revolucionárias de resistência” (HOOKS, 2013, p. 25), comprometidas com os sujeitos que se encontram marginalizados e excluídos em nossa sociedade. Sendo assim, o meu compromisso, nesta pesquisa, é com a igualdade, com a justiça social e com o combate a mecanismos de dominação e exclusão. Com esse propósito, o referencial teórico que serve de base para o presente trabalho foi pensado tendo em vista as relações multiétnicas no espaço escolar.

Isso posto, o Projeto de Intervenção Pedagógica desenvolvido visou, através do planejamento e aplicação de atividades de leituras significativas e críticas, oportunizar aos

alunos do 8º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Evanir da Silva Gago – localizada na Rua Oito de Maio, no distrito de Andorinhas, Município de Magé, RJ – a participação em oficinas de leitura, que facultassem o alcance dos objetivos anteriormente mencionados.

Convém frisar que almejo sempre em minha prática docente "ensinar de um jeito que respeite e proteja a alma dos meus alunos" (HOOKS, 2013, p. 25), recusando veementemente o modelo de educação bancária (FREIRE, 2002, p. 27), em que os estudantes são tidos como meros receptores de conteúdos. Através de narrativas do cotidiano e de contos de Conceição Evaristo, presentes nos livros *Olhos d'Água* e *Histórias de leves enganos e parecenças*, atividades reflexivas e problematizadoras foram propostas durante as oficinas do Projeto de Intervenção, com o intuito de combater o racismo, a discriminação e a violência que vigoram dentro e fora da escola. Dessa forma, espaços para uma educação pautada no respeito e na valorização da diversidade racial foram abertos.

Voltadas para essas questões, as oficinas literárias consistiram em oportunizar momentos de leitura, reflexão e crítica acerca de temas, muitas vezes, encapsulados como pobreza, racismo, desigualdade e preconceito. Ao trazer para a sala de aula contos que abrangem questões como essas, creio ter contribuído, através da leitura literária, para uma reflexão – e por que não dizer para "outros e novos olhares" – dos sujeitos envolvidos acerca da resistência negra e da discriminação racial e social.

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa considera primordial a participação do educando durante o desenvolvimento das oficinas de leitura literária. Dentre as estratégias metodológicas utilizadas para incentivar tal participação, estão a roda de conversa, a proposta de atividades de interpretação, a discussão acerca de filmes e documentários e a visita a uma comunidade quilombola, principalmente.

Rildo Cosson (2021, p. 62) afirma que "a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista". Para auxiliar no processo de organização desta pesquisa, a proposta de sequência básica de Cosson (2021) me serviu de inspiração. Durante a execução das oficinas, conforme nos orienta o autor, os momentos dedicados à motivação, à introdução, à leitura e à interpretação foram conduzidos de maneira a criar um ambiente de discussão, de debates e de intenso processo de troca de conhecimentos, visto que, "A interação é o meio que possibilita compreender os papéis e lugares sociais ocupados, valores e atitudes envolvidos nas situações forjadas na e pela pesquisa." (SOUZA, 2011, p. 20)

Foi nos contextos de interação verbal promovidos pelas oficinas que busquei desenvolver uma constante reflexão do alunado sobre as relações étnico-raciais vigentes em nossa sociedade, de forma a contribuir para uma verdadeira e significativa educação antirracista. Nesse sentido, foi adotada uma pedagogia humanizadora que, pautada na perspectiva de Freire (1982), exige o entendimento de que a formação dos processos educativos envolve relações de poder e de opressão, que precisam ser refutadas. Dentro desse cenário, a escola tem a missão de contribuir para a formação de cidadãos conscientes de sua realidade histórica, cultural e política, visando à transformação da realidade.

Sendo assim, o presente trabalho se propôs, por meio do estudo de contos de Conceição Evaristo, a tornar a leitura um momento rico, intenso e profundo. Para tanto, adotaram-se metodologias que priorizaram a realidade dos educandos, nas quais nenhum sujeito foi silenciado ou invisibilizado. O propósito foi o de colaborar para a tomada de consciência e para a emancipação dos grupos vitimados pelas mais diversas formas de exclusão, o que contribui para a construção de uma "educação para a responsabilidade social e política." (FREIRE, 2008, p. 142)

A exposição das ideias estrutura-se da seguinte forma:

Na Introdução, encontra-se a motivação para a efetivação da proposta, bem como a justificativa para a realização do projeto, os objetivos almejados e a metodologia a ser utilizada.

No capítulo 1, indico contribuições teóricas trazidas por Maria José Albuquerque Silva e Maria Rejane Lima Brandim (2008), Vera Maria Candau (2013) e Jurema Werneck (2008) que, em uma perspectiva histórica, tratam de aspectos relacionados ao multiculturalismo. Em seguida, discorro sobre as dimensões multiculturais, crítica e folclórica, através das visões de Ana Canen (2007), Nilma Lino Gomes (2007), Flávia Ângela Zanin e Maria Dalla Vecckia Kaczmarek (2015). Dando continuidade, destaco estudos culturais, em especial os de Ana Canen e Ângela Maria Araújo de Oliveira (2002), Boaventura de Souza Santos (2003), Beatriz Gonçalves e Silva Petronilha (2011), Nicolas Rangel, Pascal Blanchard e Sandra Lemaire (2001), Lúcio Kreutz (1999), Eliana Marta Santos Teixeira Lopes (1985) e Nilma Lino Gomes (2007), que permitem adensar a discussão sobre as noções de cultura e identidade negras. Além disso, trato dos postulados advindos dos estudos de Tomaz Tadeu da Silva (2000), Vera Maria Candau (2008), Kabengele Munanga (1999), Antonio Flavio Barbosa Moreira (2021), Beatriz Gonçalves e Silva Petronilha (2011), Leila Leite Hernandes (2005), Moreira (2001), Maria Aparecida da Silva Bento (2002) e Peter McLaren (1997), cujas premissas atribuem sentido à perspectiva multicultural no contexto educacional.

No capítulo 2, busco tecer reflexões acerca da literatura negra, afro-brasileira, abordando a importância do protagonismo negro na construção da textualidade. A fim de evidenciar a função humanizadora dessa literatura, contemplo o conceito de Escrevivência da escritora Conceição Evaristo (2009), relacionando-o aos pressupostos teóricos de Djamila Ribeiro (2020), Luiz Silva Cuti (2002), Heloísa Pires Lima (2005), Glória Anzáldua (2000) e Eduardo de Assis Duarte (2018). Além disso, discuto a necessidade de se refletir sobre os caminhos para uma educação antirracista, nas escolas, evidenciando a importância da instituição escolar na formação de cidadãos com identidades plurais. Nessa apreciação, contemplo os pressupostos de Elisa Larkin Nascimento (2001) e Djamila Ribeiro (2019).

No capítulo 3, finalizo a abordagem teórica, apresentando apreciações de Ana Mariza Ribeiro Filipouski (1982), Nádia Batella Gotlib (1990), Julio Cortázar (2006), Jaqueline Held (1980), Rute Saviano Almeida (2010), Mayara Ribeiro Guimarães (2011), Ernani Terra e Jessyca Pacheco (2017), acerca do gênero textual conto. Teço ainda, na esteira dos ensinamentos de Heloísa Pires Lima e Leila Leite Hernandez (2010), Cátia Cristina Bocaiuva Maringolo (2014), Paul Ricoeur (2007), Amanda Crispim Ferreira (2013), Walter Benjamin (1987) e Gizêlda Melo do Nascimento (2008), considerações sobre a importância da oralidade nas comunidades ágrafas afrodescendentes, ressaltando a importância dos *griots* na perpetuação dos ensinamentos e da cultura dos povos negros.

No capítulo 4, indico a metodologia da pesquisa eleita para a realização do trabalho e justifico o porquê da escolha da sequência didática de Rildo Cosson (2021). Ainda nesta seção trago contribuições importantes de Antonio Cândido (2017), Angela Kleiman (2016), Mário Perini (1996), Maria José Rodrigues Faria Coracinni (2002), Paulo Freire (1983), Marcos Bagno (2014) e Frantz Fanon (2020). A metodologia aplicada envolve a pesquisa-ação, baseada nos teóricos David Tripp (2005) e Michel Thiollent (1996), a qual possibilita ao pesquisador e aos participantes elaborarem caminhos para elucidarem, em cooperação e colaboração, questões que afetam a coletividade.

No capítulo 5, são apresentadas as etapas da sequência didática planejada. A análise dos resultados obtidos é feita através de uma abordagem qualitativa, visto que o objetivo não é quantificar resultados; mas sim, descrever e analisar a implementação das atividades de intervenção, desenvolvidas com alunos do 8º ano da Escola Municipal Evanir da Silva Gago.

Espera-se que as discussões fomentadas nesta pesquisa possam servir de incentivo a novas reflexões sobre as relações sociais vigentes, não somente no interior de nossas escolas, mas também além de seus muros. Assim sendo, através do relato teoricamente fundamentado

de ações docentes desenvolvidas no âmbito do ensino da leitura literária numa perspectiva antirracista, anseio poder contribuir para ampliar o espaço de valorização da literatura negra, além de oportunizar aos discentes novos modos de sentir, ver e interpretar essa produção. Tendo como eixo motivador os contos de Conceição Evaristo que envolvem memória, luta e valorização dos afrodescendentes, almejo oportunizar aos educandos, em um espaço dialógico mais inclusivo, a reflexão sobre questões que abranjam identidade, racismo e resistência, além de estimular a desconstrução de preconceitos ligados às diferenças étnico-raciais, dentro e fora do contexto educacional brasileiro.

1 **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

As concepções de multiculturalismo desempenham um papel central na compreensão das dinâmicas sociais e culturais que permeiam as sociedades contemporâneas. Duas abordagens frequentemente debatidas são o multiculturalismo folclórico e o multiculturalismo crítico. Enquanto o primeiro, muitas vezes adotado nas práticas educacionais, tende a celebrar as diferenças culturais de forma simplista e superficial, reduzindo a cultura a estereótipos e exotismo, o multiculturalismo crítico propõe uma abordagem mais aprofundada das identidades e diferenças, destacando as complexidades e desafios enfrentados por grupos marginalizados, desafiando estereótipos, revelando a diversidade e a riqueza cultural. Nessa perspectiva, compreender as diferenças culturais e as identidades de forma crítica e reflexiva é essencial para a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva, na qual todas as vozes sejam valorizadas e respeitadas, jamais marginalizadas e silenciadas.

1.1 **Multiculturalismo: concepções**

O multiculturalismo é trazido à tona com bastante intensidade nos debates atuais devido à necessidade de se compreender a sociedade constituída por sujeitos portadores de identidades plurais, formadas por diversos marcadores identitários, tais como gênero, classe social, etnia, padrão linguístico e cultural, entre outros.

Conforme Maria José Albuquerque da Silva e Maria Rejane Lima Brandim (2008, p. 52), o multiculturalismo

> [...] se inicia em meados do século XX nos Estados Unidos e [...] se difunde no mundo ocidental como forma de enfrentamento dos conflitos gerados em função das questões econômicas, políticas, e, mormente, étnico-culturais, na tentativa de combater discriminações e preconceitos, haja vista as dificuldades de indivíduos e grupos de acolher e conviver com a pluralidade e as diferenças culturais. (SILVA E BRANDIM, 2008, p. 52)

O multiculturalismo, apesar de ser um tema bastante atual, não é uma discussão recente. No século passado, já se configurava como um direito com a implantação da Constituição Federal Brasileira, em 05 de outubro de 1988, ao ser estabelecido, como um dos objetivos da

República Federativa do Brasil, no artigo 3º, parágrafo IV, "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação." (BRASIL, 1988, p. 01)

Conforme Vera Maria Candau (2013, p. 17),

> Nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do "outro" ou por sua escravidão, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do outro também se dão no plano das representações e do imaginário social. Nesse sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que nos negamos e silenciamos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. (CANDAU, 2013, p. 17)

Isso posto, a multiculturalidade assume uma perspectiva democrática na qual surgem e eclodem novos questionamentos e reflexões sobre as relações sociais vigentes e os paradigmas presentes na sociedade brasileira. Para se compreender o multiculturalismo, faz-se necessário atentar para acontecimentos históricos e para os conceitos de cultura, identidade e diferença.

Para Silva e Brandim (2008, p. 60-61),

> [...] o multiculturalismo é uma estratégia política de reconhecimento e representação da diversidade cultural, não podendo ser concebido dissociado dos contextos das lutas dos grupos culturalmente oprimidos. Politicamente, o movimento reflete sobre a necessidade de redefinir conceitos como cidadania e democracia, relacionando-os à afirmação e à representação política das identidades culturais subordinadas. Como corpo teórico questiona os conhecimentos produzidos e transmitidos pelas instituições escolares, evidenciando etnocentrismos e estereótipos criados pelos grupos sociais dominantes, silenciadores de outras visões de mundo. Busca, ainda, construir e conquistar espaços para que essas vozes se manifestem, recuperando histórias e desafiando a lógica dos discursos culturais hegemônicos. Os estudos sobre os fenômenos culturais partem da necessidade de compreensão dos mecanismos de poder que regulam e autorizam certos discursos e outros não, contribuindo para fortalecer certas identidades culturais em detrimento de outras. (SILVA E BRANDIM, 2008, p. 60-61)

O multiculturalismo é muito mais do que o simples reconhecimento da diversidade cultural vigente, visto que, segundo Vera Rudge Werneck (2008, p. 429), se trata de "[...] um movimento social que leva ao reconhecimento da diversidade das culturas e à investigação sobre as questões da identidade, dos direitos humanos, da exigência da tolerância entre os povos".

1.2 **Perspectivas do multiculturalismo: folclórico x crítico**

As perspectivas que envolvem o multiculturalismo, como aponta Ana Canen (2007, p. 93), variam

> [...] desde uma visão folclórica ou liberal (valorizadora da pluralidade cultural, porém reduzindo as estratégias de trabalho com a mesma a aspectos exóticos, folclóricos e pontuais, como receitas típicas, festas, dias especiais – dia do Índio, por exemplo), até perspectivas mais críticas (também chamado de multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica, em que os questionamentos da construção dos preconceitos e das diferenças é o foco do trabalho). (CANEN, 2007, p. 93)

Sendo assim, temos de um lado o multiculturalismo numa visão folclórica que, apesar de exaltar a pluralidade cultural e valorizar a diversidade, silencia as desigualdades sociais e a própria construção das diferenças, dos estereótipos e preconceitos; e, de outro lado, o multiculturalismo numa visão crítica que, numa perspectiva intercultural, busca questionar essas visões folclóricas, utilizando-se de reflexões da construção histórica sobre as relações de poder entre as diversificadas culturas, numa prática constante de análise das relações dos preconceito, do racismo, das discriminações e da hierarquização cultural. Diante do exposto, fica nítido que o multiculturalismo pode abarcar desde um viés de exotismo e folclore até as perspectivas mais críticas de construção de diferenças, num desafio constante a estereótipos.

Há sim uma visão folclórica da diversidade que ignora as relações de poder e de ideologia. Tal perspectiva acaba por tratar a diferença apenas como um problema de aceitação cultural referente, quase que exclusivamente, ao ponto de vista psicológico e/ou biológico. Essa concepção acaba por reforçar, cada vez mais, a exclusão social que se pauta em uma visão reducionista da diversidade social. Os aspectos políticos, históricos e sociais, que constroem os discursos e que reforçam o silenciamento das identidades e a marginalização de grupos, são desconsiderados nessa percepção que trata a diversidade apenas como um dado folclórico, muitas vezes, reduzida a aspectos rituais como regionalismos, costumes, danças e culinária de povos diversos, não levando à reflexão da causa dos preconceitos; mas sim, sugerindo apenas a tolerância na convivência.

Com uma outra abordagem, o multiculturalismo crítico visa à denúncia e à reflexão sobre as causas de preconceitos e de atitudes discriminatórias, promovendo discussões sobre o tema da diversidade. Segundo Canen (2007, p. 93), "também tem sido tensionado por posturas pós-modernas e pós-coloniais" a identificar "na própria linguagem e na construção de discursos,

as formas como as diferenças são construídas". Em pleno século XXI, lastimavelmente, ainda é possível identificar discursos impregnados de palavras e expressões discriminatórias, cruéis e preconceituosas, bem como a persistência da visão e da ideologia colonial, masculina, branca, heterossexual e ocidental.

O Brasil continua sendo um país com imensas dificuldades para verdadeira e efetivamente reconhecer e valorizar as contribuições culturais dos diferentes grupos étnicos e sociais que o compõem. Para corroborar essa afirmação, ressalto que, apesar de sermos um país multicultural, com centenas de línguas indígenas, o que prevalece é a hegemonia historicamente construída da língua portuguesa.

Segundo Flávia Ângela Zanin e Maria Dalla Vecchia Kaczmarek (2015, p. 6), é necessário reconhecer a sociedade como excludente, preconceituosa e racista para que se possa abrir espaço para o diálogo e até mesmo para a abolição de certos estereótipos "que materializaram-se ao longo da história a partir das diferenças, suficientes para causar hostilidade e dominação de uns sobre os outros".

Para Nilma Lino Gomes (2007, p. 25), a inserção da diversidade nos currículos escolares implica a compreensão das causas políticas, econômicas e sociais presentes em fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. A autora ainda acrescenta que falar sobre diversidade e diferença requer atitudes e posicionamentos contra os processos de colonização e dominação. Dessa forma, os sujeitos envolvidos serão conduzidos ao entendimento de que algumas diferenças foram naturalizadas, inferiorizadas, resultando em tratamentos desiguais e discriminatórios. Além disso, Gomes ressalta a extrema importância de se articular os saberes produzidos pelas diversas áreas de conhecimento com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade, sem qualquer tipo de preconceito, incorporando-os, no interior da escola, ao currículo, aos livros didáticos, aos planos de aula e aos projetos pedagógicos.

1.3 **Identidades e diferenças**

Ana Canen e Ângela M. A. de Oliveira (2002, p. 61) relatam que

> Da mesma forma, contrapondo-se à percepção moderna e iluminista da identidade como uma essência, estável e fixa, o multiculturalismo percebe-a como descentrada,

> múltipla e em processo permanente de construção e reconstrução. (CANEN E OLIVEIRA, 2002, p. 61)

Opondo-se à ideia de identidade descentrada, a identidade vista como uma essência integra a perspectiva do multiculturalismo folclórico, pois, mesmo valorizando a pluralidade identitária, "irá visualizá-la como entidades estanques: 'o negro', 'o índio', 'a mulher', 'o deficiente' e assim por diante." (CANEN, 2007, p. 94)

Reconhecer que a sociedade é plural e múltipla é um passo importante para que o multiculturalismo, em uma perspectiva crítica, seja significativamente incorporado às práticas pedagógicas e aos currículos escolares, favorecendo, dessa maneira, a construção de identidades pelos sujeitos envolvidos, assim como, a análise do processo discursivo pelo qual é formada.

Nesse sentido, Boaventura de Souza Santos (2003, p. 56) destaca que

> [...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56)

Para contextualizar a citação acima, atenho-me, neste momento, ao preconceito em relação aos indígenas. Os discursos e as práticas tendem a homogeneizar essa cultura, não considerando a grande e a rica complexidade cultural existente entre as diversas nações indígenas, cada uma com sua linguagem, sua cultura, seus significados dentre outras marcas identitárias. Muitas vezes, cegos pela visão europeizada, tendemos a desconhecer as experiências dos diversos povos que construíram o nosso país. São os desconhecimentos das experiências relativas a modos de vida, de pensamento, do próprio ser e existir no mundo de outros povos, que nos fazem viver como se a nossa sociedade fosse monocultural. É necessário reconhecer as diferenças dentro das próprias diferenças, pois as identidades são plurais, não unas.

Canen (2007, p. 95) esclarece que o multiculturalismo crítico pós-moderno ou pós-colonial analisa criticamente os discursos que 'fabricam' essas identidades e essas diferenças, buscando interpretar a identidade como uma construção múltipla e plural.

Canen (2007, p. 95) ressalta que

> Desta maneira, a própria identidade é objeto de análise de multiculturalismo pós-moderno ou pós-colonial. A hibridização ou hibridismo é conceito central dessa perspectiva multicultural: a construção da identidade implica que as múltiplas

> camadas que a perfazem a tornem híbrida, isto é, formada na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entrechoques culturais. (CANEN, 2007, p. 95).

O Ministério da Educação (BRASIL, 1997), ao incluir os temas transversais, no que tange à pluralidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo Beatriz Gonçalves e Silva Petronilha (2011, p. 28), "reconhece, admite a diversidade como parte da identidade nacional, como marca da vida social brasileira". Não se pode falar em homogeneização identitária em uma sociedade formada historicamente por identidades plurais. O que se pode e se deve falar diz respeito à necessidade de se compreender e de se respeitar a grande diversidade em relação à etnia, padrões linguísticos, traços culturais, classe social, gênero e tantos outros marcadores identitários que têm sido silenciados através de discursos monoculturais e homogeneizadores.

Segundo Nicolas Bagel, Pascal Blanchard e Sandrine Lemaire (2001, p. 16) foram comuns na França, Alemanha e Inglaterra, no final do século XIX, os "zoos" humanos, nos quais indivíduos "exóticos" misturados a animais selvagens eram mostrados, atrás de grades ou em recintos delimitados, a um público ávido de distração. Ao retratar esse momento histórico, ao falar sobre esses episódios, verificamos o quanto é imprescindível tratar a multiculturalidade como uma criação histórica que implica mobilização, decisão e, sobretudo, uma nova ética no trato e no respeito às diferenças.

No Brasil, durante anos, em um processo que se inicia nas escolas jesuíticas e prossegue, mais adiante, nas escolas públicas, ocorreram tentativas constantes de imposição da cultura eurocêntrica aos povos indígenas e de apagamento da cultura autóctone. Segundo Lúcio Kreutz (1999, p. 90-91), no Rio Grande do Sul, as primeiras escolas públicas foram criadas para atender as crianças indígenas que, ao ingressarem, perdiam seus nomes próprios e recebiam um novo nome de origem portuguesa. Com o argumento cristão de salvar a todos, os colonizadores impunham, cada vez mais, a sua cultura aos povos dominados. Como se nota, a escola pública surge excludente, racista. Há ainda que se falar dos africanos escravizados, de seus filhos e descendentes a quem foi negada a possibilidade de aprender a ler. De acordo com Eliane Marta Teixeira Lopes (1985, p. 16 e 17), no Brasil, as relações de opressão vêm desde a constituição e exploração da colônia, submetida a processos educativos excludentes. O nosso país só se descobre multicultural quando os oprimidos (indígenas, negros e outros povos marginalizados pela sociedade) reagem.

Precisamos falar sobre a diversidade nos currículos e, principalmente, nas práticas pedagógicas. "Seria muito mais simples dizer que o substantivo diversidade significa variedade,

diferença e multiplicidade", porém é muito mais que isso, ele "atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria quanto mais complexa vão se tornando as sociedades." (GOMES, 2007, p.19) É dessa forma que ofereceremos uma aprendizagem significativa aos diferentes sujeitos envolvidos e construiremos a verdadeira humanização do processo educativo, no qual todos se sintam representados e não excluídos. É totalmente contraditório pensar em uma uniformização de currículos e de estratégias para alunos com diferentes histórias de vida, oriundos de diversificadas regiões. Torna-se imprescindível um docente preparado para lidar com esse alunado tão plural e tão rico de identidades e, sobretudo, sensível às questões opressoras, às injustiças, aos preconceitos, ao racismo, aos estereótipos e à discriminação.

1.4 **Multiculturalismo: escola, educação e educador**

O multiculturalismo precisa superar a visão homogeneizadora que ignora abordagens plurais, que anula as identidades e que desconhece as diferenças dentro das próprias diferenças. Apenas dessa forma, será promovida uma educação comprometida com a diversidade cultural capaz de promover a formação dos sujeitos com base na tolerância, no respeito, na cidadania crítica e na valorização da pluralidade cultural. Torna-se imperioso questionar o modelo educacional que carrega a ideologia colonial, masculina, branca, heterossexual e ocidental, refletida nos currículos.

Segundo Tomas Tadeu da Silva (2000, p. 96), "não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural", é muito mais que isso. Práticas atuais adotadas em muitas escolas como a redução do multiculturalismo à comemoração de datas especiais, como o "Dia da Consciência Negra" e o "Dia do Índio" têm sido alvo de muitas críticas. Esses tipos de abordagens contribuem para o silenciamento identitário de grupos historicamente marginalizados e excluídos, pois desconhecem o processo histórico, político e social que constroem os discursos preconceituosos e estereotipados.

A preocupação em abordar a diversidade cultural, combater as discriminações e promover a ética no ambiente escolar pode ser observada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e lançados no ano de 1997, em sua primeira versão. Notamos a pluralidade cultural dentro de um documento à parte

chamado de “Temas Transversais”, que “correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana” (BRASIL, 1997, p. 15). Os PCNs são referência para toda a comunidade escolar, pois visam possibilitar aos sujeitos envolvidos a autonomia moral e intelectual, sempre respeitando a diversidade e promovendo a aprendizagem. Na escola, diversificadas identidades entram em contato e é fato que a sala de aula é um ambiente onde a diversidade prevalece.

Para se entender o currículo escolar numa sociedade multicultural, é imprescindível compreender que o multiculturalismo é, antes de tudo, uma luta constante por reconhecimento e garantia de acesso a direitos fundamentais. Como nos lembra Candau (2008, p. 49), essa dimensão multicultural só foi incluída nos documentos oficiais da educação devido a uma negociação, na qual os movimentos sociais tiveram participação ativa e determinante. A autora (2008, p. 50) deixa claro que, se não ocorrer uma política educacional de valorização do magistério e de formação permanente dos(as) educadores(as), que atente para o tema da diversidade cultural, qualquer documento oficial em prol da valorização e do respeito à diversidade cultural pode se tornar meramente prescritivo e teórico.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nota-se a preocupação do Estado com as questões multiculturais, principalmente no Artigo 3º, que aborda

> [...] II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> [...] IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
> [...] X – Valorização da experiência extraescolar;
> [...] XII – Consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 1996).

A LDBN/96 foi modificada pela Lei 10.639/2003 e pela Lei 11.465/2008, que estabeleceram a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas, configurando-se como uma política de ação afirmativa no combate ao racismo, contribuindo para uma educação das relações étnico-raciais em busca do respeito e da valorização da diversidade. Zanim e Kaczmarek (2015, p.3) ressaltam que temáticas relacionadas à contribuição do negro na constituição do país e da identidade brasileira e à histórica segregação da africanidade devem servir de amparo a um trabalho significativo, que não contemple apenas as misérias e as mazelas que, historicamente, afligiram ou afligem o segmento negro.

Kabengele Munanga (1999, p.15) já afirmava que “somos produtos de uma educação eurocêntrica” e que podemos “reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.” O multiculturalismo democrático e os direitos étnico-raciais dentro

de uma perspectiva inclusiva às diversidades relacionam-se a conquistas sociais no terreno dos direitos coletivos e identitários.

No contexto escolar, vivenciar o multiculturalismo tem sido um grande desafio. Há, notoriamente, uma grande preocupação e esforço para se trabalhar a diversidade cultural e, assim, construir e organizar a escola a partir dessa diversidade, garantindo a representatividade dos sujeitos plurais que a compõem. O ambiente escolar tem como desafio constante promover um ensino que ofereça condições de acesso e de permanência iguais a todos os seus sujeitos e que resulte em uma aprendizagem significativa e motivante.

Sendo assim, faz-se necessário, no contexto escolar, adotar práticas pedagógicas críticas, articulando o processo de ensino-aprendizagem a uma perspectiva do desafio a desigualdades e a preconceitos, de forma a questionar a construção histórica das diferenças e dos estereótipos, ultrapassando, dessa maneira, a visão de um multiculturalismo folclórico e exótico.

O tema é rico em desafios na busca de alternativas e práticas pedagógicas que permitam à escola promover uma real educação antirracista, na vertente do multiculturalismo crítico, sensibilizando a todos os sujeitos envolvidos e, assim, combatendo a violência simbólica que ainda atravessa as relações sociais. Antônio Flávio Barbosa Moreira (2021, p. 42) relata a extrema importância de a formação de professores ser pautada por exercícios conscientes da crítica e por uma postura humanística, pois, segundo o autor, “A escola como espaço de crítica cultural não pode prescindir de um professor preparado para organizá-la”, sendo necessário “transformar a formação docente em um espaço de crítica e autonomia, no qual se desenvolva o humanismo necessário à interioridade que precede a leitura de mundo.” (MOREIRA, 2021, p. 42). Dessa forma, os professores devem estar preparados para oportunizar aos seus alunos possibilidades de analisarem suas identidades étnicas, de ‘desmascararem” o mito da democracia racial, assim como os discursos e estereótipos racistas e discriminatórios tão arraigados em nosso cotidiano, assumindo uma postura ativista frente a real democracia, ao tomarem posições e ações efetivas na luta contra às desigualdades.

Moreira (2021, p. 46) pontua que a escola brasileira é vista permanentemente em crise, sendo marcada por cruéis processos de exclusão e de fracassos de estudantes dos grupos subalternos e marginalizados, que nada mais são do que o reflexo do vivido em uma sociedade permeada por metáforas preconceituosas nas quais “a cor preta é associada a algo ruim, sujo e negativo”, ao contrário da “cor branca associada a pureza, limpeza e leveza”. Frases, expressões e palavras, como “A coisa está preta”, “Ele é preto de alma branca”, “Serviço de preto”,

“Denegrir”, entre outras palavras e expressões, são ainda proferidas, sem culpa, por muitas pessoas. A necessidade de conscientizar, de fazer os sujeitos refletirem sobre as suas falas e práticas se faz urgente. Um dos principais objetivos de uma instituição escolar deve ser o de promover uma educação significativa, na perspectiva multicultural, contribuindo para a formação da consciência crítica para o real exercício da cidadania, combatendo a violência simbólica, assim como toda e qualquer forma de manifestação de preconceito e discriminação racial.

A docência exige o conhecimento, dentre outros, de que a sociedade brasileira se projeta como branca, tornando-se necessário descontruir o mito da democracia racial ainda vigente em nossa sociedade. O convívio com diferentes culturas não deveria ser uma dificuldade em nosso país, visto que nossa pátria é formada por uma mistura de etnias, línguas e culturas. Petronillha (2011, p. 16) afirma que “A sociedade brasileira sempre foi multicultural, desde os 1500”, pois “Esteve sempre formada por grupos étnico-raciais distintos.” (PETRONILHA, 2011, p. 17) Ainda segundo a autora, “... não é raro que oriundos de grupos marginalizados pela sociedade, entre eles negros, qualifiquem pessoas de seus grupos de origem como preguiçosos, incompetentes, sem ambição.” (PETRONILHA, 2011, p. 16) Esse fato nos leva ao mito da democracia racial, pois muitos marginalizados “Revelam, eles, desconhecer ou, conveniência em ignorar, as estruturas e relações que mantêm as desigualdades sociais e étnico-raciais.” (PETRONILHA, 2011, p. 16) Lamentavelmente, a visão e o discurso de que as reivindicações e os movimentos sociais não passaram de mera insatisfação dos descontentes ainda impera em pleno século XXI.

Pensar a escola como um espaço de debate, reflexão e diálogo é pensá-la como um ambiente multicultural, isto é, com identidades plurais. É necessário conhecer a escola e o meio em que está inserida para que se possa construi-la a partir da diversidade cultural em que se tenha uma verdadeira representatividade de sujeitos tão plurais. Zanin e Kaczmarek (2015, p. 4) relatam que “A educação constitui um dos principais mecanismos de transformação de pensamentos e posturas”, porém “a escola, como ela está posta, não tem conseguido acabar com a naturalização do preconceito e da desigualdade”, uma vez que “nossas propostas curriculares ainda possuem vestígios eurocêntricos”.

Sobre essa visão eurocêntrica, Leila Leite Hernandes (2005, p. 17) ressalta que “o conjunto de escrituras sobre a África, em particular entre as últimas décadas do século XIX e meados do século XX, contém equívocos, pré-noções e preconceitos decorrentes, em grande

parte, das lacunas do conhecimento quando não do próprio desconhecimento sobre o referido continente."

O docente cumprindo o seu papel, na vertente do multiculturalismo, deverá fomentar em suas aulas questionamentos sobre os preconceitos ainda vigentes em nossa sociedade, integrando a escola, a família e a comunidade em um ambiente participativo e interativo, em que se possa questionar e dialogar com diferentes vozes. É através dessa partilha de experiências, vivências e saberes, efetivada pelos diferentes sujeitos, que se concretiza a aprendizagem sobre a realidade social. Precisamos falar sobre o preconceito, jamais silenciar ou negar. Não podemos pensar em uma educação multicultural, sem pensar na formação docente.

Abrir espaço para a integração da diversidade cultural em contexto escolar tem sido um grande desafio. Moreira e Candau (2003, p. 161) destacam que "a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e as diferenças, por isso tende a silenciá-las e a neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e padronização". De acordo com Moreira (2001, p. 70), o caráter homogeneizador da escola é justificado por meio de um "discurso de igualdade" que acaba por provocar exclusões e por reforçar desigualdades.

Ensinar e aprender dentro de uma sociedade multiétnica e pluricultural, obviamente, não é uma tarefa fácil, ao contrário, é algo bem complexo. Segundo Maria Aparecida da Silva Bento (2002, p. 48), "pessoas criadas numa sociedade racializada têm uma visão de mundo marcada por essa racialidade". Vivemos em uma sociedade marcada pela igualdade nas perspectivas do Estado, como evidenciado no artigo 3º, parágrafo IV, da Constituição Federal, "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 1988, p. 01), mas muito desigual na realidade. É por esse motivo que precisamos lutar contra esse projeto histórico de homogeneização e uniformização cultural pretendido pela elite dominante. Esse ávido anseio por uma sociedade branca e europeizada levou essa elite a tentativas constantes de negar e de silenciar a grande diversidade cultural existente em nosso país. Importante relembrar que, já no século XVIII, houve a proibição do uso público das línguas indígenas, esse fato corrobora a real necessidade de luta contra essa padronização pretendida por alguns segmentos da sociedade.

A escola, sobretudo a pública, exerce um papel importante na construção de uma educação voltada para o respeito à diversidade e para a luta contra os estereótipos e preconceitos, em suas variadas manifestações, como parte fundamental para o desenvolvimento da formação da cidadania dos sujeitos envolvidos.

Pode-se concluir que, para a educação multicultural ser significativamente promovida no ambiente escolar, é necessário repensar a prática docente, os currículos e o projeto político pedagógico da unidade escolar.

Segundo Peter McLaren (1997, p. 216),

> [...] o currículo representa muito mais do que o programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero. (MCLAREN, 1997. P. 216)

É nítido que o currículo escolar não abarca apenas a transmissão de conhecimentos, visto que envolve os diferentes aspectos da cultura. Por isso, há necessidade da diversidade e da flexibilidade do currículo, pois, na maior parte das vezes, ele reflete a cultura dominante, tornando o ambiente escolar opressor aos estratos sociais mais baixos, marginalizando cada vez mais as minorias, reforçando uma visão unitária e não plural de sociedade.

2 A ESCREVIVÊNCIA NO ENSINO DA LITERATURA

No âmbito da literatura afro-brasileira contemporânea, a obra da escritora Conceição Evaristo se destaca como uma voz única e essencial que desafia os padrões literários convencionais e exige uma análise minuciosa. Sua escrita é moldada por uma dicção que possui ritmo, sintaxe e simbologias alinhadas a uma cosmogonia africana, resultando em uma literatura intrinsecamente vinculada à identidade afro-brasileira. Conceição Evaristo introduziu o conceito de Escrevivência em sua dissertação de mestrado, um termo que combina os verbos "escrever", "viver" e "se ver" para criar uma estratégia de assentamento de novas formas de escrita, vivência e autoafirmação. Esse termo, inspirado na noção benjaminiana de "história a contrapelo", busca rasurar imagens do passado que têm sido silenciadas e apagadas pelo discurso oficial, restaurando narrativas subterrâneas e significativas. Assim, essa autora inaugura uma abordagem literária que transcende o mero relato, incorporando elementos de mitologia, filosofia e experiências afro-diaspóricas, construindo uma epistemologia das presenças que afirma a autoria feminina negra e sua rica contribuição à literatura brasileira. A Escrevivência se torna uma potência sígnica capaz de abalar os alicerces da ordem literária estabelecida, convidando críticos literários a repensar suas análises e reconstruir as bases para acomodar as diversas epistemes e histórias que merecem ser compartilhadas e celebradas.

Nesse contexto, a Escrevivência de Conceição Evaristo revela-se como um testemunho poderoso da experiência da diáspora africana no contexto brasileiro. A escritora apresenta uma voz singular e inconfundível, enraizada nas memórias coletivas e nas vivências individuais de negros e negras que foram marginalizados e silenciados ao longo da história. Sua literatura mergulha nas profundezas da identidade negra, trazendo à tona questões de ancestralidade, racismo estrutural e lutas por emancipação, ressoando com uma potência que ecoa além dos cânones literários estabelecidos. Ao afirmar o protagonismo negro, Evaristo resgata narrativas invisibilizadas e oferece uma perspectiva que desafia estereótipos e discursos dominantes. Por meio da força de suas palavras, a escritora engaja-se em um diálogo crítico com a história e a sociedade brasileira, convidando seus leitores a reconhecerem a complexidade, a resistência e a resiliência da comunidade negra, contribuindo, dessa forma, para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

2.1 **Literatura negra: afro-brasilidade**

A literatura negra é entendida aqui como uma produção escrita construída por intermédio da vivência de mulheres e homens negros na sociedade brasileira. Essa literatura, numa busca incessante por uma identidade negra, é permeada por questões combativas, transfigurando-se em formas de resistência ao silenciamento, à violência e à segregação do segmento negro, posturas decorrentes de um sistema escravocrata no passado e das relações raciais que ainda prevalecem na contemporaneidade. Todavia, há a negativa de alguns estudiosos em relação à existência de uma literatura afro-brasileira. Evaristo (2009, p. 17) ressalta que

> Nomear o que seria literatura afro-brasileira e quais seriam os seus produtores é uma questão que tem suscitado reflexões diversas. Há muito, um grupo representativo de escritores(as) afro-brasileiros(as), assim como algumas vozes críticas acadêmicas, vêm afirmando a existência de um corpus literário específico na Literatura Brasileira. Esse corpus se constituiria como uma produção escrita marcada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens negros e de mulheres negras na sociedade brasileira. Contudo, há estudiosos, leitores e mesmo escritores afrodescendentes que negam a existência de uma literatura afro-brasileira. Apegam-se à defesa de que a arte é universal, e mais do que isso, não consideram que as experiências das pessoas negras ou afrodescendentes possa instituir um modo próprio de produzir e de conceber um texto literário, com todas as suas implicações estéticas e ideológicas. (EVARISTO, 2009, p. 17)

Segundo a autora, apesar da subjetividade construída a partir da condição de homem negro e mulher negra na sociedade, existem aqueles que desconsideram as experiências vividas por essas pessoas como uma maneira própria de construção literária, negando a existência de uma literatura negro-brasileira. Na contramão dessa tendência negacionista, Evaristo (2009, p. 18), ao afirmar a existência de uma literatura afro-brasileira, ressalta que o texto

> [...] tem uma autoria, um sujeito, homem ou mulher, que com uma 'subjetividade' própria vai construindo a sua escrita, vai 'inventando, criando' o ponto de vista do texto. Em síntese, quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvencilho de um 'corpo mulher-negra em vivência' e que por ser esse 'o meu corpo, e não outro', vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta. As experiências dos homens negros se assemelham muitíssimo às minhas, em muitas situações estão par a par, porém há um instante profundo, perceptível só para nós, negras e mulheres, para o qual nossos companheiros não atinam. Do mesmo modo, penso a nossa condição de mulheres negras em relação às mulheres brancas. Sim, há uma condição que nos une, a de gênero. Há, entretanto, uma outra condição para ambas, o pertencimento racial, que coloca as mulheres brancas em um lugar de superioridade – às vezes, só simbolicamente, reconheço – frente às outras mulheres, não brancas. E desse lugar, muitas vezes, a mulher branca pode se transformar em opressora, tanto quanto o homem branco. Historicamente, no

> Brasil, as experiências das mulheres negras se assemelham muito mais às experiências de mulheres indígenas. E então, volto a insistir: a sociedade que me cerca, com as perversidades do racismo e do sexismo que enfrento desde criança, somada ao pertencimento a uma determinada classe social, na qual nasci e cresci, e na qual ainda hoje vivem os meus familiares e a grande maioria negra, certamente influiu e influi em minha subjetividade. (EVARISTO, 2009, p.18)

Conceição Evaristo promove, então, uma profunda reflexão sobre a questão da autoria negra feminina, destacando a relevância do lugar de fala, levando à compreensão das subjetividades e especificidades da escrita da mulher negra. Dessa forma, é impossível dissociar a subjetividade da escritora da sua criação literária. Djamila Ribeiro (2020, p. 89-90) assinala que "Pensar lugar de fala seria uma forma de romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, no sentido de romper com a hierarquia [...]" e acrescenta que

> Há pessoas que dizem que o importante é a causa, ou uma possível 'voz de ninguém', como se não fôssemos corporificados, marcados e deslegitimados pela norma colonizadora. Mas, comumente, só fala na voz de ninguém quem sempre teve voz e nunca precisou reivindicar sua humanidade. (RIBEIRO, 2020, p. 89-90)

Assumir a sua condição de negro/negra e trazer para dentro da literatura o discurso desse povo marginalizado e excluído por anos, negando o tão comum estereótipo negro difundido por uma sociedade racista, é lutar por uma literatura com identidade própria, uma literatura rica em ressignificações e reflexões identitárias.

Dessa forma, falar em literatura negra é falar de uma literatura com identidade própria que abrange questões políticas, econômicas, sociais e culturais de negros e negras no Brasil. O sujeito, nessa construção literária, tem a sua existência marcada pela forma com a qual se relaciona com os outros sujeitos. Ademais, existem questões combativas na literatura negro-brasileira que refletem muitas das relações sociais vigentes, uma vez que a formação cultural do Brasil é determinada pela união de diversificadas culturas e etnias, aliada às diferentes visões sobre miscigenação que, muitas vezes, estereotipadas, conduzem à desinformação e ao preconceito. Sendo assim, é impossível falar de literatura negra sem levar em conta o sujeito em sua coletividade.

2.2 **O protagonismo negro**

Ao abordar o protagonismo negro na textualidade afro-brasileira, Evaristo (2009, p. 19-20) revela que

> Personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes, são apresentados a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundas de povos africanos e da inserção/exclusão que os afrodescendentes sofrem na sociedade brasileira. Esses processos de construção de personagens e enredos destoam dos modos estereotipados ou da invisibilidade com que negros e mestiços são tratados pela literatura brasileira, em geral. (EVARISTO, 2009, p. 19-20)

Nesse limiar de constituição de uma literatura afro-brasileira, a escritora esclarece o quanto as representações são importantes para valorizar e dar visibilidade ao povo negro, estigmatizado e marginalizado, tanto na sociedade como na literatura produzida em nosso país.

Com um discurso diferenciado ao protagonizar personagens negras em suas narrativas, a literatura afro-brasileira surge como uma contestação à constante marginalização e exclusão que o sistema literário brasileiro realiza em relação aos descendentes africanos no Brasil e as suas trajetórias, fato que pode ser constatado com a ausência de textos, nos livros didáticos, sobre os núcleos quilombolas de resistência ao escravismo que se ergueram, no período da escravidão, em todo o território nacional.

Luiz Silva Cuti (2002, p. 32) afirma que “em seu propósito de inviabilizar e estereotipar o negro e o mestiço”, a literatura brasileira é abusivamente branca. Sobre isso, Evaristo (2009, p. 23-24) esclarece que

> À personagem feminina negra é negada a imagem de mulher-mãe, perfil que aparece tantas vezes desenhado para as mulheres brancas em geral. E quando se tem uma representação em que ela aparece como figura materna, está presa ao imaginário da mãe-preta, aquela que cuida dos filhos dos brancos em detrimento dos seus. (EVARISTO, 2009, p. 23-24)

A contundência das asserções de Evaristo desperta a nossa atenção para a ausência da representação da maternidade da mulher negra em produções literárias, reiterando que era vista apenas como um corpo, quer para o trabalho, quer para a procriação de novos corpos, que fatalmente teriam o mesmo destino: serem escravizados e/ou serem objetificados como forma de prazer de um homem branco. Nesse contexto, um mundo de olhares e vivências das mulheres

negras torna-se o foco central das riquezas literárias da escritora. Evaristo (2020, p. 30) recorda que

> E a mãe preta se encaminhava para os aposentos das crianças para contar histórias, cantar, ninar os futuros senhores e senhoras, que nunca abririam mão de suas heranças e de seus poderes de mando, sobre ela e sua descendência. Foi nesse gesto perene de resgate dessa imagem, que subjaz no fundo de minha memória e história, que encontrei a força motriz para conceber, pensar, falar e desejar e ampliar a semântica do termo. Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sobre o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses símbolos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: 'a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos'. (EVARISTO, 2009, p. 30)

Durante séculos, o corpo negro foi violado das mais diversas formas em decorrência de nossas raízes escravocratas. Situação não muito diferente dos dias atuais, visto que as relações sociais da contemporaneidade são reflexos de um país marcado pela escravidão. Essa violência sofrida pelos nossos antepassados negros os levou a criar diversificadas formas de resistência. Nesse cenário, a música, a dança, a culinária, a capoeira e a religião surgem e demonstram a forte presença da africanidade que foi reinventada no Brasil. Evaristo (2009, p. 19) esclarece que as histórias orais, ditados, provérbios e uma gama de personagens do folclore brasileiro são heranças de várias culturas africanas, podendo ser entendidas como ícones de resistência de memórias africanas incorporados à cultura geral brasileira. Como os escravizados não podiam ler nem escrever, foi a partir da oralidade que conseguiram manifestar a herança cultural de seu povo e as verdades ocultas no sincretismo forçado entre as diversas culturas em terras brasileiras, inscrevendo, dessa forma, suas memórias.

Ao incorporar as vozes negras na literatura brasileira, "...os textos afro-brasileiros surgem pautados pela vivência de sujeitos negros/as na sociedade brasileira e trazendo experiências diversificadas, desde o conteúdo até o modo de utilização da língua." (EVARISTO, 2009, p. 27) Afirmando um contradiscurso à literatura produzida pela cultura hegemônica, rompe com papéis estereotipados do povo negro, o da subalternidade, levando o leitor a refletir sobre as relações raciais da sociedade brasileira.

Sua produção literária, que entrelaça palavras e sentidos, constrói "personagens humanas, ali, onde outros discursos literários negam, julgam, culpabilizam ou penalizam"

(EVARISTO, 2020, p. 15), levando o leitor a refletir sobre as desigualdades e preconceitos raciais e de gênero, que se expressam nos mais diversos espaços – literários, políticos, sociais, históricos e culturais. Abordando a forma com que os personagens negros comumente eram abordados na literatura, Heloísa Pires Lima (2005, p. 103), ressalta que

> Geralmente, quando personagens negros entram nas histórias aparecem vinculados à escravidão. As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. As histórias tristes são mantenedoras da marca da condição de inferiorizados pela qual a humanidade negra passou. Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica. Reproduzi-la intensamente marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada. A eficácia dessa mensagem, especialmente na formatação brasileira, parece auxiliar no prolongamento de uma dominação social real. O modelo repetido marca a população como perdedora e atrapalha uma ampliação dos papéis sociais pela proximidade com essa caracterização, que embrulha noções de atraso. (LIMA, 2005, p. 103)

Diante do exposto, evidenciamos a importância de uma literatura que rompa com estereótipos na representação dos personagens negros, buscando, dessa forma, uma abordagem mais diversa e inclusiva. A diversidade na representação é importante para desconstruir preconceitos e promover uma sociedade na qual todas as pessoas sejam valorizadas e suas histórias sejam contadas de forma autêntica e respeitosa. É fundamental que as narrativas reconheçam a pluralidade de experiências e vivências dentro da comunidade negra, superando a limitação de retratar os personagens negros apenas como vítimas ou em contextos históricos específicos. Logo, torna-se imprescindível trabalhar o protagonismo negro em uma literatura que nos permita identificar e desconstruir nossas suposições, em geral implícitas, que nos impossibilitam de uma aproximação ampla e empática da realidade do segmento negro, que carrega até hoje a crueldade e a violência acarretada pela escravidão.

A literatura, nesse caso, é um espaço de sobrevivência, na qual vozes silenciadas, marginalizadas e excluídas, durante mais de 500 anos de colonização, conquistam o espaço de protagonistas, oportunizando-nos o acesso a uma diversidade de pensamentos e olhares, por meio do registro e valorização de suas vivências e histórias. As personagens nas produções literárias de Evaristo são construídas a partir de espaços de exclusão. O leitor que já experimentou algum tipo de segregação tende, durante o processo de leitura, a se identificar com as personagens, simpatizando ou não com elas, influenciado pelas suas experiências pessoais.

2.3 **Escrevivência: “escrita de nós”**

Conceição Evaristo, com a sua escrita, atravessa o nosso imaginário e faz ecoar em nossas percepções aspectos da sociedade e da vida. Ao trazer uma literatura de autoria da mulher negra brasileira, denuncia uma sociedade marcada por uma cultura hegemônica eurocêntrica, patriarcal e racista, imposta aos povos negros que tiveram sua cultura insistentemente negada.

Evaristo (2020, p. 33), ao relatar que ficcionalizava somente a partir do desejo e inventava para escapar daquilo que lhe era interditado, acrescenta que, se durante a adolescência não tivesse engajada num intenso processo de leitura e escrita, teria adoecido. Nas palavras da escritora: “falo adoecer no sentido de procurar outras formas de aguentar, de suportar a realidade. O que me salvou de um adoecimento, como quando minha irmã mais velha adoeceu, foi a escrita. A escrita e a leitura.” (EVARISTO, 2020, p. 33)

Com uma renomada carreira literária, a escritora mineira iniciou a sua jornada nos anos 90. Cursou graduação, mestrado e doutorado em Letras. Nas coletâneas dos Cadernos Negros, publicou contos e poemas. Escreveu artigos, ensaios e publicou várias obras literárias. A autora relata que sua escrita nasce “... como procura de entendimento da vida.” (EVARISTO, 2020, p. 34), surgindo da sua experiência pessoal, da investigação do entorno, mesmo sem ter resposta alguma, e da análise de vidas muito próximas a dela. Dessa forma, o termo “Escrevivência nunca foi uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas. É uma escrita que tem, sim, a observação e a absorção da vida, da existência.” (EVARISTO, 2020, p. 34) Evaristo também ressalta que a escrita proporciona ao sujeito sua autoinscrição no interior do mundo, pois, segundo a escritora,

> Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco aprender para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha. Por isso, repito uma pergunta reflexiva, que me impus um dia ao pensar a minha escrevivência e de outras. Indago sobre o ato audacioso de mulheres que rompem domínios impostos, notadamente as mulheres negras, e se enveredam pelo caminho da escrita: O que levaria determinadas mulheres, nascidas e criadas em ambientes não letrados e, quando muito, semialfabetizadas, a romperem com a passividade da leitura e a buscarem o movimento da escrita? (EVARISTO, 2020, p. 35)

Glória Anzaldúa (2000, p. 232) declara o porquê de sua escrita e acaba por responder ao questionamento de Evaristo.

> Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. (ANZALDÚA, 2000, p. 232)

Quanto à linguagem utilizada por Evaristo em suas produções literárias, a escritora relata que a escolha semântica é fruto de sua subjetividade, formada em suas experiências e em profunda relação com a situação social já vivenciada por ela. Evaristo (2020, p. 37), ao incorporar em suas produções literárias a linguagem a partir da dinâmica da linguagem do povo, relata:

> [...] quero aproximar a linguagem escrita o mais possível da linguagem oral. Quero a dinâmica das palavras pronunciadas no cotidiano, as que movimentam a vida e não as que dormem no dicionário. Vou ao dicionário, sim, para acordá-las e levá-las para se movimentarem no texto. E quando não as tenho disponíveis, invento, aglutino umas às outras. Mas sei também que palavra alguma dá conta da vida. Entre o acontecimento e o dizer sobre ele, o escrever sobre ele, fica sempre um vazio. (EVARISTO, 2020, p. 37).

Ao abordar a questão da autoria da mulher negra, Evaristo (2020, p. 37) destaca que essa escrita tende a dar novos sentidos à Literatura Brasileira ao inserir textos marcantes em uma sociedade anteriormente erigida pela autoria de homens e mulheres brancas. Segundo a autora (2020, p. 38),

> Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade. (EVARISTO, 2020, p. 38)

Nessa perspectiva, a Escrevivência ultrapassa os limites de uma simples escrita de um sujeito individualizado. Ela abarca a história de uma coletividade. Essa escrita proporciona a autoinscrição do sujeito-mulher-negra no interior do mundo e "em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação." (EVARISTO, 2020, p. 53-54) Tomando mais uma vez por empréstimo as

palavras da escritora, a Escrevivência "não pode ser lida como histórias para 'ninar os da casa-grande', e sim para incomodá-los em seus sonos injustos." (EVARISTO, 2020, p. 54)

A partir da escuta de histórias contadas por mulheres negras e do contato com as experiências vividas na luta contra a discriminação, o preconceito e a violência, a produção de Evaristo é erigida. Associando o ato de escrever literatura à reflexão sobre as relações sociais que marcaram a vida de negros e negras ao longo da história, a escritora rompe a visão estigmatizada do povo negro, consequência de um sistema escravocrata, revendo a história de submissão dos escravizados pelos seus donos, despertando temáticas silenciadas ao longo e pela História.

> Faz parte desse imaginário a figura da Mãe-Preta, obrigada a cuidar das crianças da casa-grande, dando a elas, inclusive, o leite negado aos seus próprios filhos. [..] É importante considerar que, ao doar o seu leite à criança da casa-grande, a negra escravizada também cuidava dela, tornando-se muitas vezes, a contadora de histórias que embalava a criança, ainda que não ficasse livre da violência que norteava as relações entre senhores e escravos. (EVARISTO, 2020, p. 60)

A Escrevivência de Evaristo abre espaço para relatos de vida marcados pela escravidão e dela decorrentes. Através dessas histórias, caracterizadas pela exclusão e pela invisibilidade, sobretudo por mulheres que cuidam do sustento de seus filhos, surge uma escrita que oportuniza aos leitores, por meio das emoções experimentadas e vivenciadas durante o processo da leitura, a construção de novos sentidos e a reflexão sobre as relações vigentes.

Sua escrita literária é resultado do contato e da escuta da escritora das experiências vividas por mulheres negras na luta contra a discriminação ao longo da História. Rompendo com a lógica tradicional que vê o(a) negro(a) em funções determinadas pelo sistema escravocrata, sua escrita percorre os cenários da escravidão, buscando, dentre outros aspectos, recuperar a tradição africana do contar, ao mesmo tempo em que revela histórias de sujeitos marcados pela exclusão e pela invisibilidade ao longo dos anos. Segundo Cristiane Cortês (2028, p.52), sua Escrevivência revela o "desejo de que as marcas da experiência étnica, da classe e do gênero estejam realmente representadas no corpo do texto literário"

Eduardo de Assis Duarte (2018, p. 212), relata que Evaristo "segue a tradição da literatura negra da diáspora que impele os autores a falarem por si e por seus irmãos de cor, historicamente emudecidos por sua condição de remanescentes da escravidão". Assim, sua literatura com um "veio afrodescendente que mescla história não oficial, memória individual e coletiva com invenção literária" (DUARTE, 2006, p. 307) assume lugar de fala daqueles que historicamente lutam para sobreviver em condições totalmente desfavoráveis. A partir da

revelação de um “eu negro” toda uma coletividade é representada. Logo, “Escrevivência torna-se uma estratégia escritural que almeja dar corporeidade a vivências escritas na oralidade ou a experiências concretas de vidas negras que motivam a escrita literária” (EVARISTO, 2020, p. 66). Assim, “A escrita de Evaristo bebe, pois, na fonte da oralidade, em falas e gestos que preparam o escreviver” (EVARISTO, 2020, p. 61).

3 **O ENCONTRO COM O CONTO**

Ter um encontro com o conto é imergir em um universo rico e fascinante de narrativas breves, um universo mágico, repleto de significados e reflexões, no qual a palavra ganha vida e o imaginário se expande. Sua versatilidade e capacidade de capturar momentos e reflexões tornam o conto um gênero textual essencial na literatura e na compreensão da condição humana. Ao percorrer o caminho histórico do gênero conto, percebemos sua presença em diversas culturas ao redor do mundo, desempenhando um papel fundamental na transmissão de valores, saberes e tradições. Nesse contexto, os griots, tradicionais contadores de histórias da África, destacam-se como guardiões da arte ancestral do contar. Por meio de suas vozes habilidosas, os griots compartilham narrativas que atravessam gerações, mantendo viva a memória coletiva de seus povos. A arte do contar, presente tanto nos contos tradicionais quanto nos contos contemporâneos, revela-se como uma forma de conexão entre diferentes culturas, proporcionando uma experiência enriquecedora tanto para o contador quanto para o ouvinte, transportando-os para diferentes tempos e espaços.

3.1 **Percurso histórico do gênero conto**

Despertar nos alunos o apreço pela leitura e oportunizar espaços para que o educando possa compreender que a literatura é uma ferramenta social capaz de promover uma postura mais reflexiva perante a sociedade são atitudes essenciais que devem nortear, no interior de nossas instituições escolares, a prática pedagógica docente para o alcance da verdadeira formação de leitores literários. Segundo Ana Mariza Ribeiro Filipouski (1982, p. 131), “ler é humanizar-se, é reconhecer-se”. É por meio da leitura literária que o educando, sujeito-leitor, é capaz de humanizar-se ao reconhecer a humanidade do outro.

Dentro dessa perspectiva, elegi o gênero textual conto como objeto de estudo para a proposta de intervenção literária presente nesta dissertação. Contar e ouvir histórias são atividades inerentes à condição social do ser humano, envolvido num intenso movimento dialógico que permeia as relações cotidianas. Nádia Batella Gotlib (1990, p. 5) declara que

> Aliás, sob o signo da convivência, a estória sempre reuniu pessoas que contam e que ouvem: em sociedades primitivas, sacerdotes e seus discípulos para transmissão de mitos e ritos da tribo; nos nossos tempos, em volta da mesa, à hora das refeições, pessoas trazem notícias, trocam ideias e... contam casos. (GOTLIB, 1990, p. 5)

De acordo com esse pressuposto, o ato de narrar histórias inicia-se nos tempos mais remotos da civilização humana. Além de entreter e transmitir sentimentos, o contar histórias valoriza experiências de vida, sensibilizando aqueles que as ouvem. Segundo Julio Cortázar (2006, p. 156) "a forma pela qual o contista, em face ao tema, o ataca e situa verbal ou estilisticamente, estrutura-o em forma de conto, projetando-o em último termo em direção a algo que excede o próprio conto."

Embora não seja possível determinar com precisão o início da prática de contar histórias, há uma consonância dos teóricos em relação ao fato de que o conto remonta à tradição oral das relações tribais primitivas da humanidade. Por meio do compartilhamento de histórias, passadas de geração a geração, o ato de contar tinha por objetivo tanto a doutrinação como o estabelecimento de laços de união dentro da própria comunidade. Assim, aparece o líder ou o sacerdote, transfigurado em narrador que, apesar de nem sempre ser o autor original das histórias que contava, dava vida às narrações realizadas. Jaqueline Held (1980, p. 21) salienta que

> Se o conto prolonga a narração oral, se nela se enraíza, se frequentemente a esgota, consciente ou inconscientemente, bem como suas fontes de inspiração temática, como escritura, ritmo encantador, música, é porque a narração do aedo, do bardo, do poeta africano, de qualquer contador de estória de fim de tarde, exprimi e nos faz reunir as necessidades primordiais da humanidade: a aprendizagem da vida, a busca incessante, a grande aventura humana. É sempre, segundo a expressão de Phillppe Soupault, "alimento essencial". Representa um saber não desencarnado, mas em contato direto com o mundo, manifestação do poder do homem... testemunho dos sonhos e das aspirações, oportunidade sobre os golpes da sorte. (HELD, 1980, p. 21)

Nesse sentido, os contadores de histórias, por meio de suas notáveis memórias e eloquência, contribuem para as questões emancipatórias, oportunizando ao homem conhecer-se mais e melhor, fazendo-o refletir sobre questões que têm o poder de levá-lo a desenvolver outros níveis de consciência. As vozes do antigo bardo e dos poetas africanos ressoam nas vozes dos contadores de histórias atuais, que seguem a melodia, o ritmo e a rima do contar oralmente e despertam reflexões em quem ouve.

Gotlib (1990, p. 5) relata que "enumerar as fases da evolução do conto seria percorrer a nossa própria história, a história de nossa cultura". Nesse sentido, a autora reforça o pressuposto de que o ato de narrar é inerente às atividades humanas, desde as mais antigas civilizações,

relacionando a evolução do gênero à trajetória da própria humanidade. Em seu livro *A Teoria do Conto* (2003), Gotlib atesta a necessidade de os homens e de as mulheres contarem seus feitos e cita como exemplos as pinturas rupestres dos homens primitivos; os contos antigos como *Caim e Abel*, na história bíblica; as histórias de textos literários do mundo clássico greco-latino, *Ilíada e Odisséia* de Homero; e as *Mil e uma noites* do Oriente.

No século XIV, o conto deixou de ser transmitido exclusivamente por via oral, ganhando o seu registro escrito e afirmando o seu caráter estético. Sem perder o tom da narrativa oral, os contos de Giovanni Bocaccio, no seu *Decameron* (1350) rompem com o moralismo didático, indo do erótico ao trágico. Posteriormente, no século XVI, temos o *Héptameron*, de Marguerite de Navarre, um livro de novelas escritas, que apresenta conflitos enfrentados por muitas mulheres ao longo da história, abordando desde o silenciamento e a violência que lhes eram impostos, à própria condição do ser mulher. Rute Saviano Almeida (2010, p. 158) assevera que *Héptameron* é "muito rico para a compreensão das possibilidades da voz feminina, com seu formato complexo e inventivo, as novelas tratam homens e mulheres com igualdade". Ao percorrer a linha do tempo desse gênero textual, evidenciamos, já no século XVII, as *Novelas ejemplares,* de Miguel de Cervantes e, no fim desse século, constatamos o registro de contos por Charles Perrault, conhecidos como *Contos da mãe Gansa*. No século XVIII, destacam-se as fábulas de La Fontaine, que desempenham um duplo papel: o de dar prazer ao seu leitor e, ao mesmo tempo, ensiná-lo algo sobre a vida. No século XIX, os contos têm um dos grandes estímulos para a sua propagação: a expansão jornalística, encontrando na imprensa um meio para o alcance do grande público. No século XX, os contos adotam, segundo Mayara Ribeiro Guimarães (2011, p. 139), "uma prosa de natureza híbrida, plural e contraditória que não rejeita e tampouco aceita o mundo, comprometida em confrontar os discursos e suas verdades". Desse modo, surgem contos que "promovem, acima de tudo, a reflexão da própria arte e estabelecem regras e categorias internas por meio das quais o texto será estruturado." (GUIMARÃES, 2011, p. 139) No século XXI, na era da *internet*, tecnologia e celeridade das informações, surge um tipo de conto breve que busca sintetizar a imensidão da vida através da narração de histórias.

Gotlib (1990, p. 17) salienta que

> O que caracteriza o conto é o seu movimento enquanto uma narrativa através dos tempos. O que houve na sua "história" foi uma mudança de técnica, não uma mudança de estrutura: o conto permanece, pois, com a mesma estrutura do conto antigo; o que muda é a sua técnica. (GOTLIB, 1990, p. 17)

Ernani Terra e Jessyca Pacheco (2017, p. 86) destacam que

> [...] o conto é centrado em valores humanos. Trata-se de um gênero produzido por humanos para humanos e para falar de valores humanos; logo, mesmo que o conto tenha animais, objetos ou seres de outras galáxias como personagens, seu conteúdo será essencialmente humano. (TERRA, PACHECO, 2017, p. 86)

Ao analisar o percurso histórico do gênero conto, constatamos que a prática de contar histórias, desde os tempos mais remotos até a contemporaneidade, continua a encantar, mesmo assumindo novas particularidades. Na tradição oral, os contadores utilizaram-se da memória para a transmissão dos contos. A brevidade desse tipo de narrativa se mantém até os dias atuais. Ao ser contado e recontado o conto da tradição oral é capaz de despertar novos e diferentes sentidos a depender dos leitores e da posição social ocupada por eles.

3.2 **Os griots e a arte do contar**

As comunidades ágrafas, que não fazem o registro de suas histórias por meio da escrita, utilizam-se da oralidade para manter as suas tradições vivas e compartilhá-las de geração a geração. Sendo a palavra o veículo transmissor de conhecimentos e valores, a literatura, representada pelos contos orais, sempre circulou entre esses povos, causando fascínio. Segundo, Heloísa Pires Lima e Leila Leite Hernandez (2010, p. 26), "Os griôs podem ter o conhecimento de mais de mil contos ou ser peritos na arte dos provérbios. Eles são treinados para aprofundar os saberes sobre a natureza secreta, seja a humana, a animal ou vegetal."

Conceição Evaristo, em seus contos, resgata o *griot* tão presente nas antigas tradições africanas. Os *griots* eram responsáveis por guardar a memória coletiva das sociedades primitivas e transmitir as histórias do passado, mas eram muitos mais do que meros contadores de histórias. A sobrevivência da cultura e, consequentemente, a identidade dos povos da tradição oral eram de responsabilidade desses membros mais antigos da comunidade. A esse respeito, Amanda Crispim Ferreira (2013, p. 6), ressalta que

> [...] acredita-se que a narrativa dos griots afro-brasileiros tem uma missão diferente da dos africanos. Não é uma narrativa só de informação e preservação, mas também de resistência. Narrativa que tem que ultrapassar as barreiras do discurso dominante, a fim de apresentar o outro lado da História, pois, ao fazerem isso, dão às novas gerações a oportunidade de conhecerem sua verdadeira história e construírem suas identidades. Ao narrarem suas memórias, formam e educam os mais novos para aprenderem a se defender da opressão do discurso oficial, e a lutar contra o preconceito. (FERREIRA, 2013, p. 06)

Para Walter Benjamin (1987, p. 201), “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. Em face disso, o ato de narrar histórias – a partir do regate da figura do *griot*, na obra de Conceição Evaristo – transfigura-se numa forma de resistir ao apagamento da cultura dos povos africanos escravizados e de seus descendentes, constituindo-se em um modo de transmissão de valores ancestrais silenciados pela sociedade dominante, regida pela ideologia colonialista. Sendo assim, a proposta interventiva aqui trazida, pautada na leitura de contos de Conceição Evaristo, facultou a almejada aproximação do educando de temáticas relacionadas ao preconceito, ao racismo e à violência, que tanto atingem o segmento da população negra, possibilitando práticas pedagógicas condizentes com a perspectiva do multiculturalismo crítico, sensível às injustiças, às opressões, aos estereótipos e às discriminações.

3.3 **Caminhos para uma educação antirracista**

Logo de início é importante que não reste qualquer dúvida de que a população negra foi “escravizada” e não “escrava”. Não se trata de uma mera troca de uma palavra por outra, mas sim, de uma carga semântica que interferirá no sentido gerado. A palavra “escrava” anula quaisquer formas de resistência, como se a população negra tivesse aceitado passivamente a escravidão e como se não existisse uma vida nas regiões das quais esses povos foram retirados à força, com muita crueldade. A palavra “escrava” remete à história contada do ponto de vista dos supostos vencedores, em outras palavras, do homem branco europeu. Em contrapartida, a palavra “escravizada” implica uma reflexão crítica sobre o processo histórico e nos faz entender que “falar sobre o racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural” (DJAMILA RIBEIRO, 2019, p. 9), relacionando escravidão e racismo e estudando as suas consequências. Apenas reconhecendo as violências ocorridas durante o período escravista, conseguiremos refletir sobre o vigente sistema político, cultural e econômico que privilegia, cada vez mais, a população branca em detrimento da população negra, tratada como mercadoria e que, ao longo da história, teve a sua humanidade e os seus direitos básicos negados.

Segundo Ribeiro (2019, p. 18), nada é mais equivocado do que concluir que o Brasil não é um país racista. O racismo no Brasil tem suas peculiaridades, muitas vezes marcado pelo

silêncio e pelo não-dito, o que contribui para a disseminação do mito da democracia racial e dificulta o entendimento de como o sistema escravocrata ainda impacta a organização de nossa sociedade. Identificar esses mitos que fundam as peculiaridades do sistema de opressão, lutar contra a falsa harmonia existente entre brancos e negros, simbolizada na miscigenação e na ausência de leis segregadoras, são processos que envolvem uma revisão crítica e profunda do conhecimento que temos de nós mesmos e do mundo. Ribeiro (2019, p. 21) ressalta que "Reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo". Além disso, o autoquestionamento é a primeira medida a ser tomada nessa luta de combate a toda forma discriminatória. É imprescindível refletir sobre o racismo enquanto processo histórico, cultural e social, pois é dessa forma que poderemos analisar as consequências desse sistema opressivo e discriminatório em nossa atualidade. "O Racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato de vontade de um indivíduo." (RIBEIRO, 2019, p. 12).

Diferentemente dos brancos, as pessoas negras são levadas, desde cedo, a refletir sobre a sua condição racial e o lugar social de sua negritude. Devemos nos questionar sempre o porquê de pessoas negras serem reduzidas a determinados estereótipos e, assim, serem destituídas de sua própria humanidade. Ribeiro (2019, p. 30) ressalta que o problema não é a cor; mas sim, utilizá-la como justificativa para segregar e oprimir. A falta de reflexão sobre esses temas é um dos pilares para a perpetuação do sistema de discriminação racial no Brasil, que acaba por legitimar e naturalizar práticas discriminatórias e preconceituosas. Cabe lembrar que, no interior de nossas escolas, a visão e a ideologia disseminada e construída socialmente ainda é a do branco, do europeu, vista sempre como superior e um modelo a ser seguido. Temos um ensino, carregado de representações negativas do povo negro, que reproduz preconceitos e estereótipos, resultando na perpetuação de desigualdades sociais imensuráveis, condicionando de diversas maneiras as possibilidades e perspectivas de vida dos grupos humanos envolvidos, oprimidos e marginalizados.

Segundo Elisa Larkin Nascimento (apud CAVALLEIRO, 2001, p. 118-119), no livro *Racismo e antirracismo na educação repensando a nossa escola,*

> Na discussão da formação do povo brasileiro, há ricas e detalhadas referências às diversas origens culturais europeias, enquanto do negro diz-se apenas que veio da África como escravo. Não há referências às altamente desenvolvidas civilizações antigas africanas, transmitindo-se a ideia de que a civilização "universal" constitui monopólio do Ocidente. No caso da história do negro no Brasil, em particular a abolição à escravatura, a atuação do próprio africano escravizado dá lugar a suposta generosidade paternalista do branco. Dá-se a impressão de que o africano nunca lutou pela própria liberdade, e frequentemente reforça-se esse estereótipo com a alegação de que o negro aqui veio para suprir a necessidade de mão-de-obra provocada pelo

> amor à liberdade e consequentemente inadaptabilidade do índio ao regime escravista. (NASCIMENTO, apud CAVALLEIRO 2001, p. 118-119)

De fato, desde o período colonial, as cores segregam e hierarquizam. Por terem sido escravizados durante séculos, os negros foram e são alvos de preconceito racial, enquanto os brancos detêm privilégios – prática esta que permanece até hoje – mesmo após mais de um século da abolição da escravatura. Pensar em ações que mudem essa realidade e, consequentemente, levem os sujeitos, portadores de conhecimentos e sentidos sobre as coisas do mundo, a perceberem a sua existência e a pensarem sobre si tornam-se de extrema importância para um trabalho efetivo em prol de uma educação antirracista no interior de nossas escolas.

Nesse sentido, "Perceber-se é algo transformador. É o que permite situar os nossos privilégios e nossas responsabilidades diante de injustiças contra grupos sociais vulneráveis." (RIBEIRO, 2019, p. 32-33) Pensar e questionar o lugar social que se ocupa é uma tarefa imprescindível também para as pessoas brancas. A branquitude deve ser questionada visto que é marcada por privilégios construídos a partir da violência e da opressão de outros grupos sociais. É necessário responsabilizar-se e, efetivamente, lutar contra toda prática racista e discriminatória, visto que "o racismo foi criado pela branquitude, que como criadora deve se responsabilizar por ele." (RIBEIRO, 2019, p. 36)

Apesar de uma grande maioria reconhecer que há racismo no Brasil, ninguém se assume como tal. Compreender o racismo como um sistema que estrutura a nossa sociedade, por mais que não manifestemos explicitamente a nossa hostilidade contra grupos sociais vulneráveis, é ter em mente que o próprio silêncio legitima e perpetua tais práticas discriminatórias. Diante do exposto, fica nítido que a conscientização de que somos racistas porque vivemos em uma sociedade racista torna-se urgente.

Segundo Nascimento (2001, p. 121), a discriminação racial tem sido identificada como fator de estímulo à evasão escolar, além de indutor de baixa autoestima entre os alunos afro-brasileiros, o que prejudica o rendimento escolar desses sujeitos, aumenta a possibilidade de repetência e reduz sua frequência às aulas. Acrescento que "A linguagem também é carregada de valores sociais, e que por isso é preciso utilizá-la de maneira crítica, deixando de lado expressões racistas como 'ela é negra, mas é bonita.'" (RIBEIRO, 2019, p.39) Sendo assim, apresentar para os nossos educandos histórias (contos), que dão protagonismo ao povo negro, é fugir desse tipo de estereótipo que condiciona a negritude a características negativas, é apresentar um ensino que valorize as várias existências. No interior de muitas escolas, a

identidade africana ainda é associada quase que exclusivamente às ideias da escravidão e, em virtude disso, à inferioridade intelectual, à falta de cultura e até mesmo à ausência de desenvolvimento linguístico, visto que essas línguas são consideradas dialetos. Vencer esse legado do determinismo racial é um constante desafio que, como professores, temos a responsabilidade e o dever de assumir.

O objetivo da proposta de intervenção presente neste projeto é, além de mostrar que as práticas antirracistas podem fazer parte de nossas atitudes cotidianas, oportunizar momentos de reflexão através de contribuições importantes presentes nos contos de Conceição Evaristo, ampliando a visibilidade negra na literatura através do protagonismo negro e aprofundando a percepção dos educandos sobre as discriminações estruturais vigentes em sua realidade.

4 **METODOLOGIA**

A escola é um espaço fundamental para a formação educacional e cidadã dos indivíduos, onde docentes e discentes se encontram em busca de conhecimento e reflexão sobre o mundo que os cerca. Nesse contexto, as oficinas literárias com contos de Conceição Evaristo emergem como uma ferramenta pedagógica poderosa para abordar questões pertinentes à realidade social brasileira, com ênfase na experiência e vivência do povo negro, transfigurando-se em uma rica fonte de reflexões sobre questões sociais, raciais e de identidade.

Em especial, este estudo tem como foco a pesquisa-ação, enquanto abordagem qualitativa, por oferecer uma metodologia adequada para integrar a oficina literária de contos de Conceição Evaristo ao ambiente escolar. Por meio da pesquisa-ação, professores e alunos se tornam coautores do conhecimento, engajando-se em uma investigação conjunta que visa aprimorar o ensino e a aprendizagem.

4.1 **Natureza da pesquisa**

O foco dessa pesquisa é promover, com base na adoção de uma perspectiva antirracista, a leitura literária na escola, para tanto, foram selecionadas narrativas que tematizam a vivência de pessoas negras, seus sonhos, suas necessidades e formas de enfrentar os problemas, individual e coletivamente. Por meio de experiências de leitura humanizadoras (CANDIDO, 2017) dos contos de Conceição Evaristo, buscou-se contribuir para a formação do educando enquanto leitor, capaz de construir seu próprio saber sobre o texto e a leitura (KLEIMAN, 2016, p. 12). Em face disso, a natureza dessa pesquisa é qualitativa. Segundo Menga Lüdke e Marli Eliza Dalmazo Afonso André (1986, p. 13), esse tipo de pesquisa “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

De caráter descritivo e intervencionista, a abordagem qualitativa deu o direcionamento às atividades executadas a fim de que os objetivos propostos pudessem ser alcançados. O docente teve um papel bem definido, o de mediador do processo, e, como tal, empenhou-se para conduzi-lo com atenção e desvelo.

Segundo Marília Cecília de Souza Minayo (2001, p. 22), a abordagem qualitativa "aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas", além de ser "o lugar da 'intuição', da 'exploração' e do 'subjetivismo′". As atividades didáticas desenvolvidas, tendo como *corpus* base os contos de Evaristo, já encaminham o leitor para o campo da subjetividade, pois abrem margem para uma reflexão que se organiza em torno das vivências trazidas pelos textos da autora e da recepção das narrativas pelo leitor. Dessa forma, não ocorreram o levantamento de dados estatísticos nem a quantificação por nota.

A proposta de trabalho, assentada numa perspectiva antirracista, efetuou-se por meio de oficinas com atividades de leitura e interpretação revestidas de caráter contestatório, que tematizaram as precárias condições de vida de grande parte da população negra, abordando-as em suas dimensões política, econômica e social. Durante a aplicação das atividades presentes nesse estudo, ocorreu a gravação de voz dos alunos e da professora, com o auxílio do celular, para a posterior transcrição e análise de resultados.

Michel Thiollent (1996, p. 13), no livro *Metodologia da pesquisa-ação*, oferece explicações sobre essa metodologia e a sua aplicação. De acordo com o autor,

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1996, p. 13)

Tal metodologia se tornou a mais adequada, visto que os sujeitos do processo – pesquisador e participantes –, em constante interação, caminharam juntos para o alcance dos objetivos propostos, produzindo meios para a eficácia do trabalho. Desse modo, a pesquisa-ação surge como uma estratégia capaz de "dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de ação transformadora." (THIOLLENT, 1996, p. 8)

No âmbito escolar, em que se faz necessária a criação de estratégias que possibilitem o empoderamento e a elevação da autoestima, principalmente, de alunos e alunas negros e indígenas, a pesquisa-ação torna-se uma metodologia bastante eficiente. No nosso caso, proporcionou, em diversificados momentos de leitura, uma interação entre aluno-professor-texto, que oportunizou repensar, de forma crítica, valores, saberes e conhecimentos "autorizados" pela sociedade, cuja supremacia faz com que a identidade da população negra seja inferiorizada, desprezada. Atuando nesse sentido, a pesquisa assumiu caráter

intervencionista. Ao discorrer sobre a pesquisa-ação, Guido Irineu Engel (2000, p. 182-183) afirma que

> Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto. [...] Além de sua aplicação em ciências sociais e psicologia, a pesquisa-ação é, hoje, amplamente aplicada também na área do ensino. Nela, desenvolveu-se como resposta às necessidades de implementação da teoria educacional na prática da sala de aula. Antes disso, a teoria e a prática não eram percebidas como partes integrantes da vida profissional de um professor, e a pesquisa-ação começou a ser implementada com a intenção de ajudar aos professores na solução de seus problemas em sala de aula, envolvendo-os na pesquisa. Por exemplo, possibilitava avaliar empiricamente o resultado de crenças e práticas em sala de aula. Neste sentido, este tipo de pesquisa é, sem dúvida, atrativa pelo fato de poder levar a um resultado específico imediato, no contexto do ensino-aprendizagem. Além disto, a pesquisa-ação em sala de aula também se revelou como um instrumento eficiente para o desenvolvimento profissional dos professores. (ENGEL, 2000, p.182-183)

Como um dos objetivos fundamentais deste trabalho é a ampliação das possibilidades de inserção do educando em um lugar de crítica, contestação e de subversão, para que possa, dessa forma, atuar com criticidade, dentro e fora da comunidade escolar, a pesquisa-ação demonstrou ser uma metodologia adequada, pois foi capaz de oportunizar momentos em que os educandos colaboraram com as tomadas de decisões, a fim de aprimorarem seu próprio conhecimento e desenvolverem a sua autonomia leitora. Thiollent (1986, p. 16) elenca as seguintes características da pesquisa-ação:

> a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
> b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
> c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
> d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
> e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
> f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento de ação dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 1986, p. 16)

Atuando nessa direção, as ações tomadas, durante o processo de intervenção, puderam contribuir para fazer progredir a consciência dos participantes em relação às situações experimentadas. Foi possível perceber, então, o quanto é importante a interação entre os envolvidos no processo: professor e alunos (pesquisador e participantes), os quais, em constante

engajamento, produziram meios para o alcance das metas propostas, logo para a eficácia do trabalho. Conforme assinala Thiollent (1986, p. 23-24),

> A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. Reduzir a ciência a um procedimento de processamento de dados quantificados corresponde a um ponto de vista criticado e ultrapassado, até mesmo em alguns setores da ciência da natureza (THIOLLENT, 1986, p. 23-24).

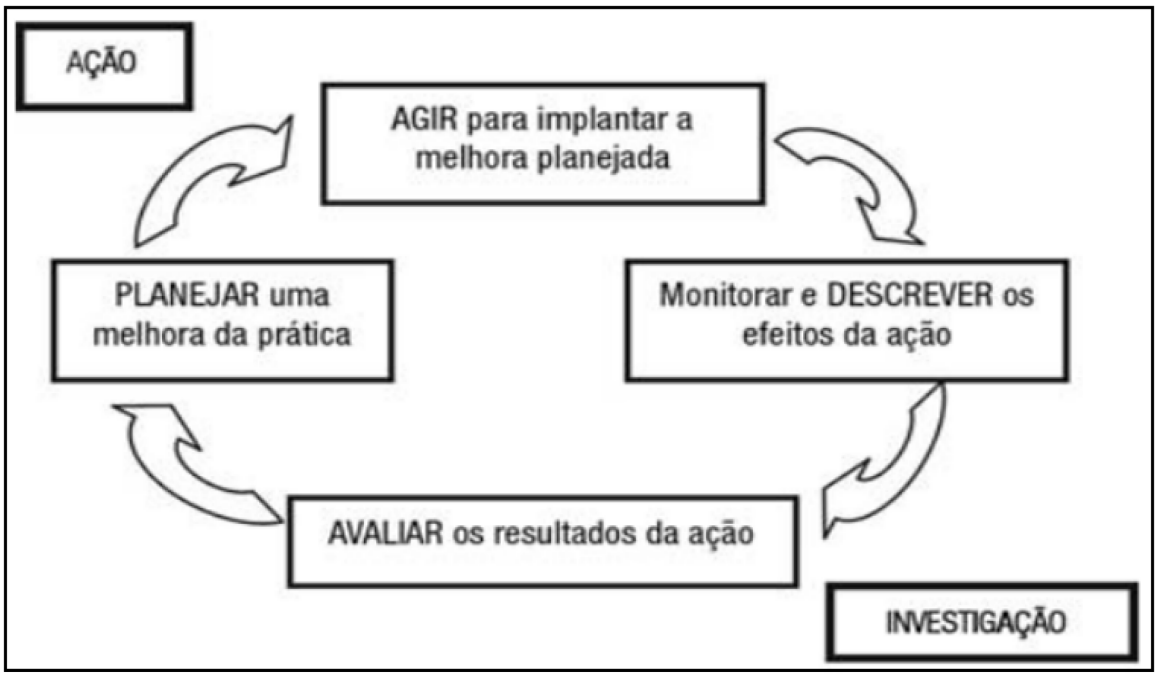
David Tripp (2005, p. 449), por seu turno, adverte que "compreender o problema e saber por que ele ocorre são essenciais para projetar mudanças que melhorem a situação", conhecer o contexto e os sujeitos da pesquisa são exigências imprescindíveis para o desenvolvimento e aplicação da metodologia empregada. Sendo assim, a pesquisa ação "é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]" (TRIPP, 2005, p. 445).

Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação começa com a identificação do problema, isto é, com o seu reconhecimento, "uma análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, práticas atuais, dos participantes e envolvidos". (TRIPP, 2005, p. 453) Em seguida, ocorre o planejamento de ações que, posteriormente, serão implementadas e monitoradas para, ao final do processo, serem avaliadas. Tripp (2005, p. 454) ressalta ainda que a pesquisa-ação, por ser uma forma de investigação-ação, é um processo corrente, deveras repetitivo, no qual o resultado alcançado em cada ciclo fornece o ponto de partida para mais melhoria nos ciclos seguintes. Segundo o autor, esse processo é descrito como

> [...] um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p.445-446)

Na figura a seguir, podemos observar as quatro fases que formam o caráter cíclico da pesquisa-ação:

Figura 1 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: TRIPP (2005, p. 446).

Ao observar o diagrama, nota-se a pesquisa-ação como um processo empírico que contempla a identificação de um problema dentro de um contexto social, sendo seguido pelo levantamento de informações relacionadas ao problema e, por fim, pela análise dos dados obtidos pelos sujeitos-participantes. Isso posto, este projeto propôs a pesquisa-ação como uma estratégia metodológica para o desenvolvimento da abordagem qualitativa, visando apresentar uma alternativa de pesquisa mais crítica e reflexiva, voltada para ação dos sujeitos participantes.

Visto que esta pesquisa está comprometida com a ressignificação de problemáticas contemporâneas relacionadas a questões raciais e sociais, com objetivo de questionar a discriminação, buscou-se discutir a persistência do racismo e seu impacto nas relações sociais. Em face disso, em duas turmas de 8º ano, foram realizadas reflexões, a partir da leitura dos contos de Evaristo, sobre as condições de vida dos sujeitos negros e sobre a maneira como eles são vistos pelos governantes e pelos demais setores da sociedade. Sendo assim, o trabalho proporcionou, aos discentes momentos de leitura de textos literários de autoria afrodescendente e de discussões sobre questões étnico-raciais, que oportunizaram colocar em xeque silenciamentos, preconceitos e discriminações raciais presentes em produções da literatura instituída, bem como estimularam os educandos a realizarem uma leitura crítica e competente dos contos escolhidos para análise.

Por muito tempo, a cultura de origem europeia foi a única valorizada em nosso país, em detrimento das culturas de matriz africana e indígena, apesar da grande influência que tiveram na formação da sociedade brasileira. Ainda hoje, as culturas de matriz africana e indígena possuem pouco espaço nos processos educativos estabelecidos nos contextos escolares. Questionar o racismo que vem se propagando por séculos em nosso país, por meio de atividades de leitura literária que ressaltam o protagonismo negro, é contribuir para a elevação da autoestima desse segmento, através de sua representatividade na literatura, ao mesmo tempo, em que se incentiva estudantes brancos a valorizarem a diversidade e a refletirem sobre o racismo estrutural que ainda viola a nossa humanidade. Em síntese, essa foi a perspectiva que fundamentou a proposta de caráter intervencionista que direcionamos a duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Evanir da Silva Gago, situada em Magé- RJ.

4.2 **Contexto da pesquisa**

A instituição escolar mencionada está localizada no bairro de Andorinhas, em Santo Aleixo, 2º distrito do município de Magé, baixada fluminense do estado do Rio de Janeiro.

A localidade de Santo Aleixo, situada praticamente em um vale, é famosa tanto pelas raves do Haras dos Anjos, que atraem multidões de diversas partes do Brasil e do mundo, como também pelas belezas naturais da região. A Cachoeira do Monjolo é uma das mais famosas, formada por três quedas d´água de até 45 metros e várias piscinas naturais. Antigamente, o distrito contava com uma importante fábrica têxtil e dois cinemas, hoje desativados. Além disso, possui dois clubes de futebol rivais que disputam os campeonatos da Liga Mageense de Desportos: o Andorinhas Futebol Clube e o Guarany Futebol Clube. Importante registrar que, no Brasil, a única igreja que se tem notícia com devoção dedicada a Santo Aleixo, localiza-se na colina do lugar chamado “Capela”, em Magé. Já no bairro de Andorinhas, temos a Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição, que fica em frente à escola em que esta pesquisa foi realizada.[1]

A Escola Municipal Evanir da Silva Gago é uma instituição de médio porte, contando, no ano de 2023, com 380 alunos e 34 professores. A escola oferece, no turno da manhã, o segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e, no turno da tarde, apenas o primeiro

[1] Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Aleixo_(Mag%C3%A9). Acesso em: 17 de abril de 2022.

segmento (educação infantil, 1º ao 5ºano). Sua fundação ocorreu em 2001 e teve o prédio, onde está localizada, inaugurado no dia 03/03/2007. A unidade escolar mencionada atende a estudantes da comunidade local e de bairros vizinhos.

Em relação à estrutura física, a escola possui uma quadra de esportes, uma sala de recursos, uma cozinha, um refeitório, uma secretaria, uma sala da direção, uma sala da especialista (coordenadora pedagógica), uma sala de professores e 14 salas de aula distribuídas em dois andares. Também possui dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Além disso, a escola conta com um laboratório de ciências e uma sala de vídeo, que ainda estão em processo de organização para o efetivo funcionamento.

Quanto aos profissionais atuantes na unidade, a escola dispõe de uma equipe pedagógica que apresenta coordenação e supervisão, além do corpo docente constituído por trinta e quatro professores atuantes no Ensino Fundamental, sendo nove professores de primeiro segmento (1º ao 5º ano) e 25 professores de segundo segmento (6º ao 9º ano). Também há 5 cuidadoras que acompanham os alunos com deficiência durante as aulas e uma professora que atende individualmente a esses alunos na sala de recursos, uma vez por semana. Além desses profissionais que constituem a equipe pedagógica, existem aqueles que prestam apoio administrativo, como os auxiliares de serviços gerais, funcionários da secretaria, inspetores de alunos, vigilantes, merendeiras, porteiro etc. Todos os funcionários estão sob a supervisão da equipe de gestão, formada atualmente por uma diretora geral e uma adjunta.

Quanto aos projetos pedagógicos, a unidade escolar realiza, além dos obrigatórios requeridos ao longo do ano letivo pela Secretaria Municipal de Educação, projetos interdisciplinares acordados pelos professores de todas as disciplinas. Esses projetos são flexíveis e tematizam assuntos relevantes, naquele momento, para aquela comunidade escolar.

Nesse contexto, a pesquisa foi desenvolvida por mim, professora de Língua Portuguesa e Produção Textual. Os sujeitos-participantes da pesquisa somaram em torno de 58 alunos pertencentes a duas turmas do 8º ano, 801 e 802, do Ensino Fundamental, com idades estimadas entre 13 e 15 anos.

Convém frisar que o foco da presente pesquisa é o fortalecimento da consciência crítica dos educandos no que tange às questões étnico-raciais e à identidade negra, através de contos da escritora Conceição Evaristo, como já foi dito. Os resultados obtidos com a realização da proposta de intervenção serão, posteriormente, disponibilizados à escola e aos sujeitos participantes desta pesquisa.

4.3 **Planejamento das ações**

As oficinas de leitura, que compõem o projeto de intervenção, foram criadas, mais especificamente, a partir da leitura atenta do livro *Letramento Literário – teoria e prática* de Rildo Cosson (2021).

Segundo Cosson (2021, p. 22), nas escolas, "predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasses, constituídas de resumos dos textos". Sendo assim, é imprescindível cultivar leituras do texto literário que impulsionem o leitor à criticidade e à busca de sentidos, pois "Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço." (COSSON, 2021, p. 27)

Kleiman, refletindo sobre o processo de leitura, lança o seguinte questionamento:

> [...] não seriam as tentativas de ensino da leitura incoerentes com a natureza da atividade, uma vez que a leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento? (KLEIMAN, 2016, p. 73)

A tentativa de ensino da leitura torna-se incoerente quando se adota uma prática equivocada que prioriza a leitura única (seja a do professor ou a do livro didático), que é vista como autorizada, prática essa ainda presente em muitas escolas do nosso país. Ensinar a leitura, considerando o caráter multiétnico e pluricultural da sociedade brasileira, obviamente, não é uma tarefa fácil, ao contrário, é algo bem complexo e jamais condizente com a ideia de existir uma única resposta "correta" à determinada leitura. É imprescindível compreender que a sociedade é constituída por sujeitos detentores de identidades plurais com marcadores de gênero, classe social, etnia, padrão linguístico e cultural, entre outros. Trata-se, portanto, de sujeitos que têm diversificadas "leituras de mundo".

Mário Perini (1996, p. 31) ressalta que

> [...] se há algo que nossos alunos em geral não desenvolvem durante a sua vida escolar é exatamente a independência do pensamento. O estudante brasileiro (e, muitas vezes, também o professor) é tipicamente dependente, submisso à autoridade acadêmica, convencido de que a verdade se encontra, pronta e acabada, nos livros e na cabeça da sumidade. Daí, em parte, a perniciosa ideia de que a educação é antes de tudo

> transmissão de conhecimento – quando deveria ser em primeiro lugar procura de conhecimento e desenvolvimento de habilidades. (PERINI, 1996, p. 31)

Quantas vezes já ouvi relatos de meus educandos em que eles afirmam não gostarem de ler! Numa conversa mais detida sobre esse "horror à leitura" com alguns de meus alunos, pude constatar que, em suas trajetórias escolares, a apresentação da leitura, até então, esteve, muitas vezes, associada a atitudes de imposição e de obrigatoriedade, bem como de avaliação, fatos esses que culminaram numa verdadeira ojeriza a livros.

Também, Maria José R. F. Coracinni (2002, p. 17) nos faz refletir sobre o que está sendo proposto aos nossos alunos diariamente no contexto escolar. A autora destaca que não é o texto que determina a leitura; e sim, o leitor, sublinhando a extrema necessidade de promover uma prática intensiva de leitura como espaço constitutivo de sujeitos. É extremante importante criar condições para levar os alunos à reflexão de que podem e devem assumir o protagonismo na construção de seu conhecimento. Os discentes trazem para a sala de uma aula uma vasta bagagem cultural, que precisa ser considerada durante as práticas de leitura. É necessário que nós, docentes, saibamos ouvir os nossos alunos e valorizar os seus conhecimentos prévios.

A leitura de contos foi uma atividade instigante na sala de aula, mas para isso foi necessário ressignificar a prática com o emprego de uma metodologia adequada, diversificada e envolvente. O processo foi gradativo, integrando estratégias variadas que desafiaram a imaginação e a produção de sentidos.

A intervenção pedagógica planejada para trabalhar o gênero conto dentro de uma perspectiva de educação antirracista, nas duas turmas de 8º ano, levou o aluno a pensar no contexto em que os contos foram produzidos, nos leitores previstos e na intencionalidade, pois, além de prazer estético, os contos de Conceição Evaristo expressam um conhecimento de mundo que levam o leitor a refletir sobre a vivência do povo negro e o racismo estrutural arraigado em nossa sociedade. É importante ressaltar que todas as oficinas desenvolvidas foram realizadas segundo os princípios de respeito e tolerância aos diferentes posicionamentos e opiniões, pois "O educador, num processo de conscientização (ou não), como homem, tem o direito a suas opções. O que não tem é o direito de impô-las." (FREIRE, 1983, p. 77-78)

Segundo Marcos Bagno (2014, p. 16), muitas coisas "quando não são apreendidas bem cedo, deixam sempre buracos na formação de um indivíduo. Boas maneiras, por exemplo. Tolerância, compaixão, espírito crítico, independência de opinião, amor ao próximo..." Isso posto, nota-se a importância de integrar, nas atividades de língua portuguesa, principalmente as

que envolvem leitura e reflexão, a proposta de valorização de nosso país em sua multiculturalidade.

Valendo-me das palavras de Frantz Fanon (2020, p. 237), ressalto que o segmento negro "é escravo do passado". Nós precisamos discutir esse passado e promover debates sobre visibilidade e invisibilidade, bem como sobre reconhecimento numa perspectiva histórica. Durante as oficinas de leitura, abarcando a Escrevivência de Conceição Evaristo, me empenhei na realização desses debates. É extremamente importante e relevante abordar, dentro da sala de aula, questões históricas acerca da afirmação da identidade e da luta de classes. Diante da importância de se refletir sobre esses temas, busquei planejar as oficinas de forma que os educandos, durante os momentos de análise crítica, observassem as significações ideológicas presentes nos contos da escritora. A maneira de vivenciar essa experiência com os textos é pessoal, logo única, visto que a leitura é determinada por fatores como a leitura de mundo, o seu contexto social, entre outros aspectos. Diante disso, esta pesquisa, de cunho qualitativo, incentivou os discentes a tecerem considerações acerca de preconceitos étnico-raciais e estimulou a participação dos educandos durante todo o processo de desenvolvimento da proposta de intervenção.

4.3.1 Sequência básica de Rildo Cosson

Para alcançar os propósitos elencados anteriormente, recorri ao modelo da Sequência Básica de Cosson (2021, p.48), que, segundo o autor,

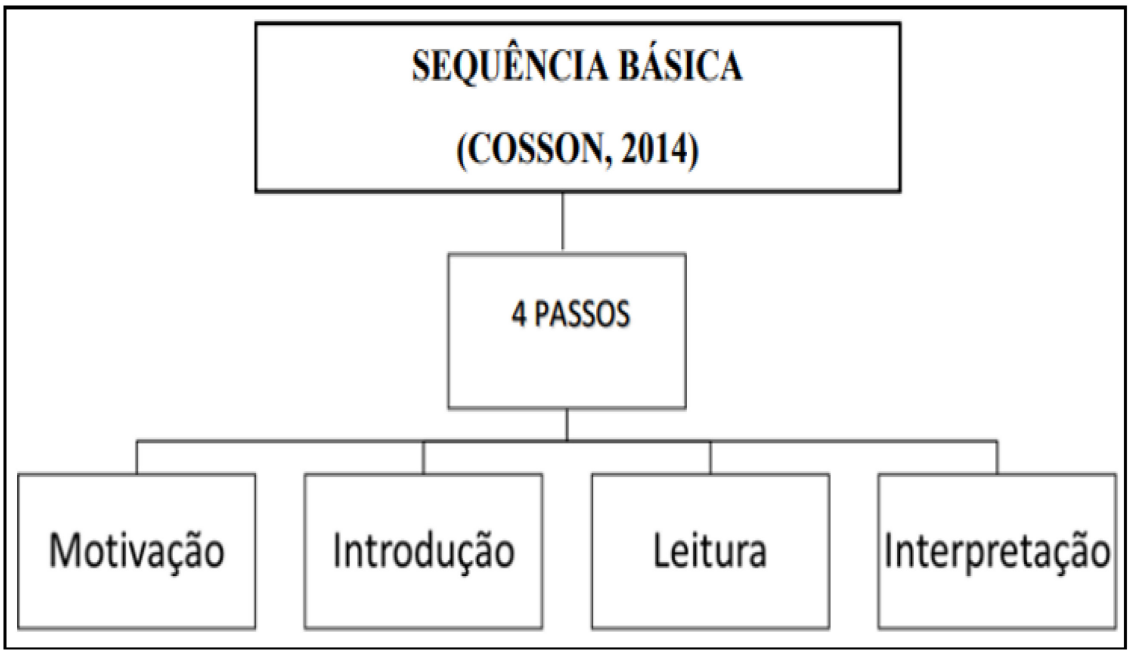
> [...] se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro. Também é a base de onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal. (COSSON, 2021, p. 48)

Visando ao desenvolvimento das oficinas de leitura, foram selecionados os seguintes contos de Conceição Evaristo: "O sagrado pão dos filhos", "Maria", "Lumbiá", "Olho d'água" e "Os guris de Dona Feliciana". A abordagem dos textos foi norteada pelo modelo da Sequência Básica de Cosson (2021). Nessa sequência, são desenvolvidos quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A etapa da Motivação consiste em levar o aluno a estabelecer "laços estreitos com o texto que vai ler a seguir." (COSSON, 2021, p. 55) A etapa da Introdução

compreende as estratégias utilizadas para a apresentação do autor e da obra e visa “permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva.” (COSSON, 2021, p. 55) A etapa da Leitura consiste no acompanhamento do processo da leitura, visto que ela “tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista.” (COSSON, 2021, p. 62) Além disso, é durante essa etapa que ocorrem os chamados intervalos da leitura, momentos de aula reservados pelo professor para que os resultados da leitura sejam apresentados. Finalizando, temos a etapa da Interpretação que diz respeito à externalização da leitura, a sua concretização, a sua materialização e é “a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar.” (COSSON, 2021, p. 62)

O esquema a seguir ilustra as etapas da sequência básica para o trabalho com a literatura no ensino fundamental, apresentadas na obra *Letramento literário: teoria e prática* (2021):

Figura 2 – Esquema das etapas da sequência básica de Rildo Cosson



Fonte: COSSON, 2021.

4.3.1.1. Sequência básica adaptada

Convém ressaltar que Cosson (2021) considera a sequência básica como exemplar e não modelar, ou seja, como um instrumento didático que não deve ser seguido cegamente. Em face

desse pressuposto, efetuei uma adaptação na sequência básica original que consistiu em incluir mais um passo intitulado de ambientação. Essa etapa consistiu em investigar a constituição da árvore genealógica dos alunos participantes. Os dados coletados contribuíram para o planejamento das fases posteriores do projeto.

A etapa seguinte, a da motivação, abrangeu, entre outras atividades, a apresentação de vídeos de curtas-metragens, reportagens e visita à comunidade quilombola Feital, no município de Magé. Essas ações iniciais familiarizam os educandos com os temas que foram, em seguida, discutidos a partir da leitura dos contos.

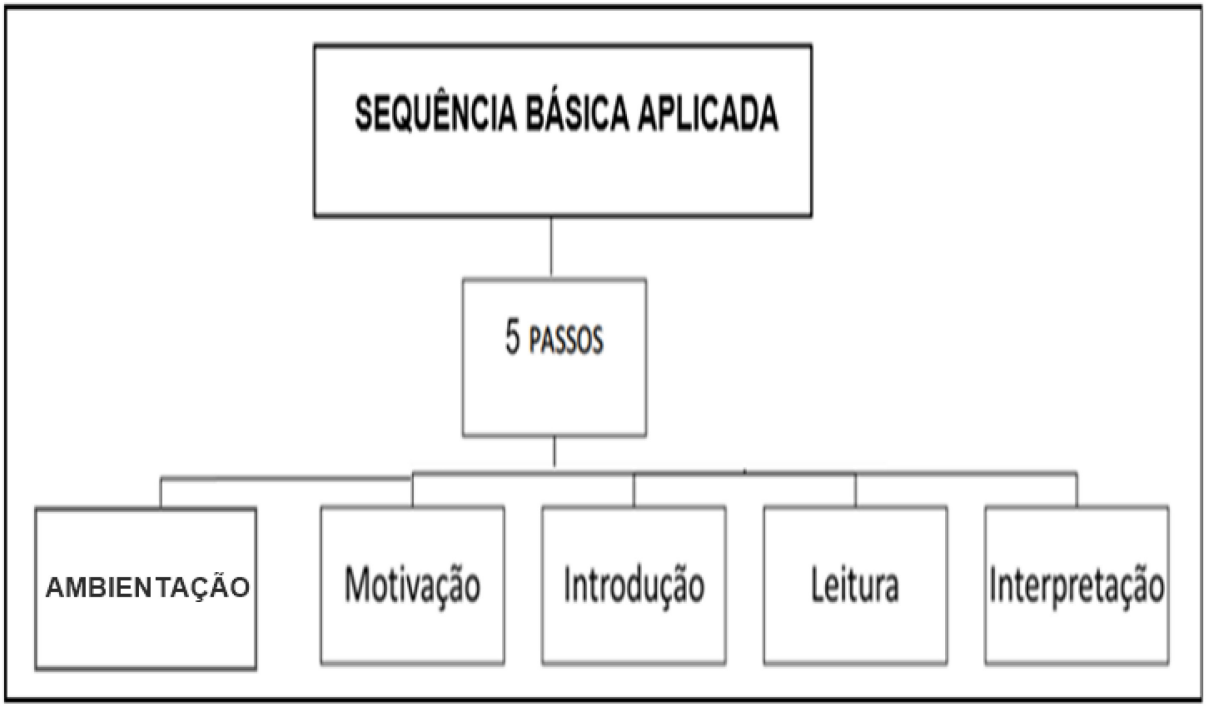
Dando continuidade, no terceiro passo denominado introdução, foram apresentados aspectos da vida e da obra de Conceição Evaristo, por meio da exibição de entrevistas e documentários, seguidos do manuseio de algumas obras da escritora. Produções de Emicida e de Otávio Júnior também foram contempladas na sala de aula nessa etapa e constituíram exemplos de representatividade negra no universo artístico.

O passo seguinte correspondeu à leitura dos contos de Evaristo. Buscou-se, nesse momento, desconstruir ideias equivocadas sobre a autoria literária, segundo as quais as produções literárias brasileiras teriam sido escritas somente por pessoas brancas, principalmente homens. Para isso, foram realizadas rodas de leituras e discussões.

Para finalizar, ocorreu a etapa da interpretação. Esse foi o momento em que o aluno construiu sentidos para os textos lidos, a partir de um diálogo que envolveu o educando, a obra e a própria comunidade da qual o aluno faz parte. Segundo o autor, “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social.” (COSSON, 2021, p. 65) Levando em conta que as atividades de interpretação precisam ser externalizadas, isto é, compartilhadas de forma a ampliar os sentidos construídos individualmente, foram propostas várias atividades, como construção de murais, produções de vídeos, rodas de conversas e júris simulados.

O esquema a seguir exibe as etapas da sequência básica adaptada para o presente trabalho com a literatura no ensino fundamental.

Figura 3 – Esquema das etapas da sequência básica adaptada



Fonte: A AUTORA, 2022.

Cabe ressaltar que, durante as etapas descritas anteriormente, foram realizadas gravações de voz para posterior transcrição e análise. Para melhor visualização, disponho as ações da sequência básica adaptada no quadro abaixo:

Figura 4 – Quadro síntese da sequência básica adaptada

AÇÕES DA SEQUÊNCIA BÁSICA ADAPTADA		
AMBIENTAÇÃO		
Objetivos	**Procedimentos didáticos**	**Duração**
• Analisar a formação e a organização familiar dos sujeitos envolvidos.	• Construção e apresentação de árvores genealógicas.	2 horas/aula
MOTIVAÇÃO		
Objetivos	**Procedimentos didáticos**	**Duração**
● Identificar, no material lido, problemáticas étnico-raciais: racismo, preconceito, etnocentrismo e discriminação; ● Refletir sobre o comportamento da sociedade em relação à diversidade étnico-racial; ● Discutir temas relacionados a questões raciais.	Oficina 1: • Apresentação do curta *Xadrez das Cores,* de Marco Schiavon disponível no *Youtube* através do *link:* <https://www.youtube.com/watch?v=NavkKM7w-cc>; • Realização de rodas de conversa; • Construção de um mural a partir da seguinte afirmação do curta: "[...] eu aprendi que a vida da gente é que nem um jogo de xadrez. Pode ser uma guerra muito violenta, mas também pode ser uma brincadeira muito divertida";	3 horas/aula

	Oficina 2: • Apresentação da reportagem intitulada "83% dos presos injustamente por reconhecimento fotográfico no Brasil são negros", exibida pelo programa Fantástico, Rede Globo, em 21 de fevereiro de 2021; • Realização de um fórum de discussão. Oficina 3: • Análise da capa da Revista Veja (22/10/2017), disponível em <https://veja.abril.com.br/edicoes-veja/2557/**>;** • Produção textual sobre o tema "Como é ser negro no Brasil?"; • Realização de uma rodada de opiniões e comentários acerca da capa da revista. Oficina 4: • Visita, com a participação do professor de História, Fábio Reis, a alguns pontos turísticos da localidade, entre eles, Praia de Piedade e Poço Bento, abordando a chegada dos negros escravizados às terras mageenses; • Visita à comunidade quilombola Feital, no município de Magé, com palestra de Bia Nunes, presidente da Associação das Comunidades Quilombolas do Estado do Rio de Janeiro (ACQUILERJ), e de Valdirene Couto Raimundo, presidente da Associação da Comunidade Remanescente do Quilombo do Feital (ACORQF); • Apresentação do samba-enredo da escola do Rio de Janeiro, Acadêmicos da Abolição, que, em 2019, homenageou a escritora Conceição Evaristo; • Organização da turma em grupos para atividades de reflexão. Oficina 5: • Apresentação do filme baseado em fatos: *Mãos Talentosas – A história de Ben Carson*, produção de Dan Angel, Margareth Losh, Bruce Stein, Erin Keating e Thomas Carter; • Realização de uma mesa-redonda; • Organização da turma em grupos para formulação de hipóteses acerca do título e do conteúdo temático do conto "Os guris de Dolores Feliciana", de Conceição Evaristo.	

INTRODUÇÃO		
Objetivos	**Procedimentos didáticos**	**Duração**
• Analisar aspectos da vida e da obra de Conceição Evaristo e do seu posicionamento sobre os problemas que envolvem o reconhecimento da identidade negra;	Oficina 1: • Apresentação de uma entrevista realizada com a escritora Conceição Evaristo, disponível no *Youtube* através do *link*: <https://youtu.be/QXopKuvxevY>; • Realização de debate; • Construção de um mural a partir da palavra Escrevivência; • Apresentação do livro de contos *Histórias de leves enganos e parecenças*, de Conceição Evaristo.	3 horas/aula

● Analisar o processo criativo e o estilo literário da escritora; ● Formular hipóteses sobre as obras literárias apresentadas; ● Identificar os elementos perigráficos do livro da escritora.	Oficina 2: • Apresentação do vídeo "Conceição Evaristo e a mulher negra na sociedade", postado em 29 de abril de 2021, disponível no *Youtube*, pelo Canal Brasil, através do *link:* <https://youtu.be/1SRI-R27F_o>. Oficina 3: • Apresentação e exposição de fotos de infância dos alunos a fim de compartilharmos vivências; • Apresentação de dados sobre a infância de Conceição Evaristo. Oficina 4: • Apresentação do livro de contos *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo; • Produção textual com relato de situações que causaram "olhos d'água"; • Realização de rodas de conversa. Oficina 5: • Apresentação aos alunos de livros infantojuvenis, dentre eles, *O garoto da camisa vermelha,* de Otávio Júnior, *E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas* e *Amoras,* de Emicida; • Organização da turma em grupos para leitura e análise das obras literárias citadas anteriormente.	
LEITURA		
Objetivos	**Procedimentos didáticos**	**Duração**
● Identificar, nos contos lidos, problemáticas étnico-raciais: opressão, discriminação, racismo e preconceito; ● Identificar o contexto no qual os contos estão inseridos; ● Realizar leitura compartilhada; ● Realizar inferências; ● Levantar hipóteses.	Oficina 1: • Leitura silenciosa do conto "O sagrado pão dos filhos", de Conceição Evaristo; • Reprodução de um áudio narrando o conto "O sagrado pão dos filhos", disponível no *Youtube* através do *link*: <https://youtu.be/-IWd2lJ1oKI>; • Realização de uma mesa-redonda. Oficina 2: • Leitura coletiva – jogral - do conto "Maria", de Conceição Evaristo; • Organização de grupos de discussão. Oficina 3: • Narração do conto "Lumbiá" através do curta-metragem que o encena, disponível no *Youtube* através do *link:* <https://youtu.be/JE4DJcxsPpQ>. • Construção de um mural a partir da palavra "Representatividade"; • Organização de um círculo de discussão. Oficina 4: • Leitura silenciosa do conto "Olhos d'água", de Conceição Evaristo;	3 horas/aula

	• Audição do conto com a voz da própria escritora disponível no *Youtube* através do *link*: <https://youtu.be/fM2JzUqqBjw>; • Realização de um bate-papo coletivo. Oficina 5: • Leitura coletiva do conto "Os guris de Dolores Feliciana", de Conceição Evaristo; • Realização de um fórum de discussão.	
INTERPRETAÇÃO		
Objetivos	**Procedimentos didáticos**	**Duração**
● Confirmar ou refutar as hipóteses de leitura levantadas; ● Compartilhar a interpretação; ● Ampliar os sentidos construídos; ● Concretizar a interpretação como ato de construção de sentido; ● Identificar problemáticas étnico-raciais e a importância da representatividade nas produções literárias.	Oficina 1: • Pesquisa de textos verbais e não verbais que exemplifiquem a seguinte afirmação presente no curta Xadrez das cores: "[...] eu aprendi que a vida da gente é que nem um jogo de xadrez. Pode ser uma guerra muito violenta, mas também pode ser uma brincadeira muito divertida"; • Apresentação das pesquisas realizadas pelos alunos. Oficina 2: • Realização de júri simulado; • Organização da turma em grupos para atividades de interpretação e reflexão. Oficina 3: • Visita a lojas da comunidade para constatar se nelas há bonecas negras à venda; • Realização de atividades de pesquisa sobre a venda de bonecas negras; • Apresentação da música "Minha Rapunzel tem dread", de MC Soffia, disponível no *Youtube* pelo *link*: <https://youtu.be/b1Uf6_SV5_8>; Oficina 4: • Pesquisa de trechos de música e frases proferidas em nosso dia a dia com algum tipo de preconceito racial; • Apresentação do videoclipe e da música "Eu sou", de WD, disponível no *Youtube* pelo *link*: <https://youtu.be/QJ8Zp_HYsbI>; • Pesquisa de reportagens que exemplifiquem a temática abordada no conto "Olhos d'água"; • Construção de um mural informativo intitulado: "Eu sou a voz da resistência preta!". Oficina 5: • Organização da turma em grupos para atividades de interpretação e reflexão; • Produção de contos dentro da perspectiva antirracista; • Realização de um piquenique literário na praça situada em frente à escola em que essa proposta foi aplicada; • Realização de rodas de leitura para dar espaço aos relatos de experiências leitoras;	3 horas/aula

	• Construção de um varal com fotos e pequenas biografias de homens e mulheres de destaque em nosso país e no mundo; • Apresentação do livro *Enciclopédia Negra,* de Flávio dos Santos Gomes, Jaime Lauriano e Lilia Moritz Schwarcz; • Apresentação de notícias e reportagens atuais sobre a existência do preconceito, envolvendo pessoas pertencentes à etnia negra.	

Fonte: A autora, 2022.

5 **DETALHAMENTO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

A proposta de intervenção por meio de oficinas literárias pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos, proporcionando-lhes uma experiência enriquecedora e transformadora. Nesse contexto, os contos, como forma narrativa concisa e impactante, tornaram-se ferramentas valiosas para explorar questões sociais, culturais e identitárias. As oficinas literárias ofereceram um espaço propício para que os alunos pudessem mergulhar no universo dos contos, se engajar com diferentes vozes e perspectivas e, assim, desenvolver habilidades de leitura crítica. Além disso, ao utilizar contos de Conceição Evaristo, conhecida por sua abordagem sensível e engajada, os alunos tiveram a oportunidade de se conectar com narrativas que refletem suas próprias vivências e proporcionam uma compreensão mais ampla do mundo. Dessa forma, a proposta de intervenção pedagógica, aqui detalhada, valorizou a diversidade, estimulou o diálogo e fortaleceu a identidade dos alunos, contribuindo para uma formação mais crítica e empática.

5.1 **Ambientação**

A escritora Conceição Evaristo, com sua Escrevivência, constrói obras literárias profundamente marcadas pela crítica social, pela ancestralidade, pela história dos sujeitos negros e por reflexões sobre raça e gênero. Sua escrita representa as mulheres negras na literatura; nela, é perceptível a presença de uma memória ancestral, que, em geral, conduz o sujeito-leitor a uma intensa reflexão.

A ancestralidade envolve o saber transmitido através das gerações, atravessando o tempo a partir da memória, sendo, na verdade, um saber que está inserido na oralidade de cada um. Segundo Adilbênia Machado (2014, p. 6), ancestralidade é

> [...] uma raiz sentimental, que recria, atualizando-se na universalidade, a partir de um contexto, manifestando-se nos costumes e tradições, com grande aporte na memória grupal e individual, suas manifestações materiais e imateriais, especialmente no seu fortalecimento pela identidade e preservação, integração, sua cultura (MACHADO, 2014, p. 6).

Dessa forma, conhecer e aceitar a ancestralidade é reconstruir a própria identidade. À medida que a nossa ascendência é revelada, a nossa história é redescoberta. Na proposta de intervenção pedagógica aqui trazida, a fase relativa à ambientação foi desenvolvida com base na noção de memória ancestral das famílias dos educandos. No primeiro momento, tentando estabelecer uma linha do tempo ancestral, propus aos alunos a construção de uma árvore genealógica com fotos e descrição de seus antepassados.

A construção da árvore genealógica ampliou o conhecimento de cada educando sobre sua ancestralidade, pois as histórias de família vieram à tona. A atividade oportunizou momentos de partilha de vivências passadas. Muitos pontos (em comum) chamaram a atenção dos alunos, como se pode ver nos seguintes relatos:

Aluna A: "As famílias dos nossos avós tinham muitos filhos. A vó de T. teve 18 filhos, o avô da professora 24. Coitadas dessas mulheres que só viveram para ter filho e cuidar de criança. Como conseguiam viver todos na mesma casa?"

Aluna B: "Quase todas as famílias têm pessoas negras e índias. Índios não! Indígenas! Fábio (professor de história) já falou que não pode falar índio e nem escravo. É escravizado!"

Um de meus alunos, com descendência oriental, ao apresentar a sua árvore genealógica, despertou uma certa curiosidade nos demais educandos. Com os seus ascendentes portadores de nomes nitidamente de origem japonesa, surpreendeu ao relatar que seu avô se chama Mário.

Aluno C: "Os meus bisavós vieram na época da guerra e fugiram do Japão com a promessa de uma vida nova. Viviam praticamente escondidos com medo de serem perseguidos, pois o Japão era considerado inimigo de guerra. Eles adotavam nomes brasileiros para evitar maiores comentários e para reforçar que não eram japoneses. Até o meu avô Mário se alistou no exército para reforçar a ideia."

Abaixo, apresento a foto do mural com a exposição das árvores genealógicas criadas pelos alunos.

Figura 5 – Mural com a exposição das árvores genealógicas criadas pelos alunos.

Fonte: A autora, 2022.

Os educandos perceberam a diversidade racial constitutiva de sua família. Atentaram para o fato de serem descendentes de pessoas de outras regiões do Brasil e, até mesmo, de outras nacionalidades. A grande maioria possui antepassados mestiços, indígenas e afrodescendentes. Esse processo contribuiu para a reconstrução de suas próprias identidades, através do (re)conhecimento de suas ancestralidades. Segundo Machado (2014, p. 23),

> Ser negro não é "apenas" um dado, mas uma construção afetiva e efetiva, em muitos casos é um reconhecimento que se dá por meio do reconhecimento da nossa ancestralidade africana, por meio de uma construção positiva da imagem do negro, do conhecimento da nossa história, da nossa cultura. É uma ação formativa, implicada, onde o aprender/conhecer leva ao sentir(se), ser em devir. (MACHADO, 2014, p. 23)

Um outro fato que despertou muita curiosidade e, posso dizer, provocou perplexidade em meus educandos, foi o da bisavó indígena de uma aluna "pega pelo laço" por seu bisavô. Ao ouvir isso, uma das alunas afirmou: "Isso é estupro!", o que acabou gerando uma ampla discussão.

Após os educandos partilharem narrativas orais contadas por suas famílias, explicitei aos alunos que esse momento de contação de histórias apresenta semelhanças com os momentos vivenciados pelas comunidades africanas, durante as narrações dos *griots*. Destaquei que, ao manterem vivos os costumes e a memória de seu povo, os *griots* tornaram-se verdadeiros

guardiões das tradições e histórias das comunidades ágrafas, as quais mantêm um profundo respeito pela palavra e por quem as profere. Segundo o *griot* Amadou Hampâté Bá (2010, p. 119),

> A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo, e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. (HAMPÂTÉ BÁ, 2010, p. 119)

Os momentos de partilha de histórias, realizados em rodas de conversa e atividades similares, geraram um debate rico por meio do qual pudemos aprofundar conhecimentos sobre a violência que fundamenta as relações sociais, envolvendo negros e indígenas ao longo da história.

5.2 **Oficina 1: "O sagrado pão dos filhos" - Conceição Evaristo**

5.2.1 Etapa da motivação

Objetivos:

- Identificar a temática do curta *Xadrez das Cores,* de Marco Schiavon, disponível no *Youtube* através do *link:* <https://www.youtube.com/watch?v=NavkKM7w-cc>;
- Identificar situações de silenciamento, preconceito e discriminação presentes no curta assistido.

Conforme Cosson (2021, p. 54), a motivação é o "[...] primeiro passo da sequência básica do letramento [...] consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto". É nessa etapa em que a prática docente deve estar voltada para a preparação e a motivação do educando para o encontro com a obra a ser trabalhada. Nessa mesma vertente, Isabel Solé (1998, p. 43) esclarece que "[...] uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a

um objetivo", logo "nenhuma estratégia de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e os meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido." (SOLÉ, 1998, p. 91)

Seguindo essa proposta, para o primeiro momento da motivação, foi apresentado o curta *Xadrez das Cores*, de Marco Schiavon. Após o vídeo, foi realizada uma roda de conversa com o intuito de abrir espaço para o diálogo entre os sujeitos envolvidos, acerca das personagens, do tema, do espaço, do tempo, da forma assumida pelo discurso e do vocabulário. As questões a seguir foram levantadas para mediar e conduzir esse processo:

1- Qual foi o comentário realizado pela patroa que mais chamou a sua atenção? Por quê?
2- Na sua opinião, por que Cida continuou no emprego mesmo após tantos insultos e ofensas? Alguém conhece algum caso semelhante que queira compartilhar com a turma?
3- Apesar das diferenças, o que as personagens descobriram ter em comum? O que isso revela?
4- Qual a importância do Xadrez para o entendimento da história?

O curta *Xadrez das Cores*, de Marco Schiavon, gira em torno de duas personagens: a empregada Cida, mulher negra, e a patroa Maria, mulher branca, extremamente racista. No início do curta, muitas frases preconceituosas são ditas por Maria a Cida, frases estas que provocaram, em um primeiro momento, risadas na maioria dos educandos. A roda de conversa, realizada após o curta, proporcionou um árduo debate sobre as frases proferidas e o próprio posicionamento dos educandos ao ouvi-las. Segue a transcrição de uma breve conversa realizada nessa etapa:

Aluna D: "Todo mundo achou engraçado. Depois fala que não é racista. Quem ri de uma coisa dessas é preconceituoso. Merece ir pra cadeia porque racismo é crime."

Aluno E: "Nada a ver. A gente riu porque sabe que é um filme e filme é mentira! Não é verdade!"

Aluna D: "Só você que não sabe que isso acontece de verdade! Em que mundo você vive?"

Aluna F: "Uma vez, quando eu tava vindo pra escola, um homem que entrou no ônibus gritou que o ônibus estava com fedor de preto."

Aluna G: “Quando eu tava indo pro Rio com a minha mãe, os policiais entraram armados no ônibus e só revistaram os negros. Nenhum branco foi revistado.”

O momento de partilha das impressões obtidas oportunizou espaços para a troca de experiências e interpretações entre alunos e professora. Pudemos dialogar sobre frases racistas e preconceituosas ditas no curta e presentes no nosso dia a dia. Os educandos compartilharam situações discriminatórias presenciadas e, até mesmo, vividas por eles.

Após esse momento de troca, aguçado o interesse dos alunos pelo tema, foi exposta no mural da sala de aula a seguinte afirmação pronunciada no curta: “[...] eu aprendi que a vida da gente é que nem um jogo de xadrez. Pode ser uma guerra muito violenta, mas também pode ser uma brincadeira muito divertida!”

Figura 6 – Rodas de conversa

Fonte: A autora, 2022.

Solicitei aos alunos que se organizassem em grupos de 4 a 5 membros para discutirem a afirmação, levantarem dúvidas e elaborarem perguntas sobre ela. Em seguida, o representante de cada grupo foi convidado a expor e a fixar no mural as interpretações alcançadas e registradas para toda a turma. Dois dos alunos envolvidos apresentaram as seguintes análises:

Aluno H: “A parte mais importante do filme é quando elas trocam as peças do tabuleiro de xadrez. Maria sempre jogava com as peças brancas e atirava as peças pretas no lixo pra humilhar Cida. Quando Cida troca as peças e faz Maria jogar com as pretas, ela mostra que não ia mais aceitar ser humilhada. Maria também passa a ser menos preconceituosa. Num jogo de xadrez, todas as peças valem a mesma coisa. Na vida também tem que ser assim. Ninguém vale mais do que ninguém por causa da cor.”

Aluna I: “É muito difícil ver uma pessoa branca e de classe alta sofrendo qualquer tipo de preconceito e, mesmo assim, muitos se vitimizam com a desculpa de racismo reverso, sendo que isso não existe. Vivemos num país preconceituoso e racista, onde um negro entra em um supermercado e acaba sendo seguido por seguranças.”

Em suma, a etapa da motivação oportunizou aos discentes envolvidos analisar com criticidade frases e situações carregadas de preconceito, mostrando como a naturalização de determinados pensamentos, discursos e situações promovem a discriminação e a segregação racial, consolidando o racismo estrutural. Segundo Sílvio Luiz de Almeida (2018, p.50),

> [...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. (ALMEIDA, 2018, p. 50)

Visto que o problema do racismo é histórico e tem relação com o mito da democracia racial, sendo produzido e reproduzido pela estrutura social, essa etapa permitiu um avanço na discussão sobre o racismo estrutural. É imprescindível trazer à tona esse debate de forma a evidenciar que práticas racistas são produto de uma sociedade que estabelece e normatiza padrões e regras baseados em princípios discriminatórios e preconceituosos.

5.2.2 Etapa da introdução

Objetivos:

- Analisar a vida e obra de Conceição Evaristo e o seu posicionamento sobre os problemas que envolvem o reconhecimento da identidade negra através de uma entrevista

realizada com a escritora, disponível no *Youtube* através do *link:* <https://youtu.be/QXopKuvxevY>;

- Identificar os elementos perigráficos da capa do livro de contos *Histórias de leves enganos e parecenças*;
- Levantar hipóteses sobre a obra.

A introdução corresponde à apresentação do autor e da obra. Cosson (2021, p. 60) alerta que a apresentação do autor não deve ser transformada em uma longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, logo "no momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possíveis, ligadas àquele texto". (COSSON, 2021, p. 60)

Seguindo esses pressupostos, nessa etapa da oficina, inicialmente, perguntei aos alunos o que sabiam a respeito da escritora Conceição Evaristo. Como os alunos relataram não a conhecer, apresentei dados de sua vida, ressaltando sua importância como escritora brasileira, de origem humilde, que hoje tem seus contos reconhecidos e estudados tanto dentro como fora do Brasil. Dentre algumas das características do estilo literário da autora, destaquei que suas produções navegam pela poesia, conto, ficção e ensaio e que são de grande importância para a valorização da cultura negra em nosso país, pois foram criadas a partir de temáticas vivas em nosso dia a dia, através de um minucioso trabalho com a linguagem poética, capaz de denunciar, de forma sensível, a condição social dos afrodescendentes.

Em seguida, apresentei uma entrevista realizada com a escritora, disponível no *Youtube* através do *link:* <https://youtu.be/QXopKuvxevY>, publicada em 06 de fevereiro de 2020. As questões a seguir orientaram o debate, que sucedeu a entrevista.

1- O que mais chama a atenção na entrevista?
2- O que se entende pela seguinte fala da autora: "O que a história não nos oferece a literatura pode oferecer"?
3- Que tipos de situações podemos evidenciar no nosso dia a dia que confirmem a seguinte frase da professora Leda Martins, citada por Conceição Evaristo: "Para os africanos escravizados, o nosso passado não terminou"?

Os educandos ficaram impressionados com a história de vida de Evaristo e, após debates, em uma roda de conversa, apontaram o racismo como a perpetuação de um passado que precisa ser enfrentado e a educação como um caminho para esse enfrentamento.

Aluna J: "Seria bom que tudo o que acontece de racismo no Brasil mudasse. Talvez com mais investimentos na educação, evitaríamos certas situações constrangedoras, não só para as vítimas, mas também para o país."

Aluno K: "O governo não dá educação porque a educação derruba o governo!"

Dando continuidade, em um mural na sala de aula, fixei a palavra Escrevivência. Em seguida, solicitei aos alunos que dissessem com poucas palavras o sentido que atribuem a esse vocábulo. As respostas foram fixadas no cartaz e expostas em nossa sala de aula.

Aluna D: "Escrevivência é escrever o que você vive."

Aluno C.: "Escrevivência é escrever a sua história*."*

Aluna B.: "Escrevivência é escrever sobre a sua própria dor com os conflitos da vida."

Cabe ressaltar que, na etapa da introdução, consoante as propostas de Cosson (2021, p. 60),

> A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. [...] Por isso, não pode deixar de levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las depois de finalizada a leitura da obra, devendo em seguida justificar as razões da primeira impressão. (COSSON, 2021, p. 60)

Na etapa da introdução, apresentei aos alunos o livro de contos *Histórias de leves enganos e parecenças*. Por não ter disponíveis exemplares suficientes para toda a turma, a capa foi projetada na tela da sala de vídeo. Solicitei aos educandos a leitura em voz alta do título da obra e explorei, junto à turma, os elementos perigráficos do texto literário e da linguagem não verbal contidos na capa. Destaquei que a obra lida é um livro de contos e fiz alguns comentários sobre esse gênero textual.

Figura 7 - Capa do livro *Histórias de leves enganos e parecenças*

Fonte: *Histórias de leves enganos e parecenças*, 2016.

Ressalto que essa etapa foi realizada visando à participação reflexiva dos educandos em relação ao reconhecimento de nossas raízes ancestrais – questão abordada por Evaristo na entrevista assistida no início desta etapa. Nesse momento, ocorreram diálogos, questionamentos, trocas e contextualizações.

5.2.3 Etapa da leitura

Objetivos:

- Identificar a temática do conto “O sagrado pão dos filhos”;
- Relacionar o título ao contexto do conto;
- Identificar as problemáticas étnico-raciais: opressão, discriminação, racismo e preconceito no conto lido;
- Realizar leitura compartilhada;
- Levantar hipóteses.

Cosson (2021, p. 23) ressalta que falta a alguns professores "[...] uma maneira de ensinar que, rompendo com o círculo da reprodução e da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige". (COSSON, 2021, p. 23)

Diante desse esclarecimento a respeito da extrema importância de uma postura reflexiva dos educandos em face do texto literário, solicitei aos alunos que, inicialmente, realizassem uma leitura silenciosa do conto "O sagrado pão dos filhos". Visando auxiliar na interpretação e na compreensão do vocabulário presente no conto lido, ocorreu a releitura com o auxílio da reprodução da narração do conto em áudio, disponível no *Youtube* através do *link:* <https://youtu.be/-IWd2lJ1oKI>.

Em seguida, perguntei aos educandos se houve mudança na percepção que tiveram do texto, após a sua audição . A **Aluna L** relatou: "Quando a gente escuta tem mais emoção e sentimento na voz!" Teci alguns comentários sobre essa diferença. Importante ressaltar que esse processo foi realizado com pausas, abrindo espaços para as falas dos alunos.

Dando continuidade ao trabalho, introduzi informações sobre os *griots*, ressaltando que foi a oralidade desses narradores que permitiu aos povos africanos preservarem a sua tradição, tão negligenciada e silenciada pelo discurso dominante. A audição do conto resgatou um pouco do encantamento que os narradores tradicionais africanos - *griots* - despertavam nas comunidades ágrafas, pois, detendo o poder da palavra, reinventando-se em múltiplas vozes, conduziam as emoções dos ouvintes, fazendo-os apreciar a narrativa. Laura Cavalcanti Padilha (1995, p. 15) esclarece que

> Do ponto de vista da produção cultural, a arte de contar é uma prática ritualística, um ato de iniciação ao universo da africanidade, e tal prática e ato são, sobretudo, um gesto de prazer pelo qual o mundo real dá lugar ao momento do meramente possível que, feito voz, desengrena a realidade e desata a fantasia. (PADILHA, 1995, p. 15)

Na finalização desta etapa, depois de ouvir e acompanhar a leitura, foi organizada uma mesa-redonda a fim de compartilhar as sensações e as impressões provocadas pelo conto "O sagrado pão dos filhos". Para instigar as reflexões, as seguintes questões foram colocadas:

1- O que mais chama a atenção no conto lido?
2- Por anos, a história insistiu, e ainda insiste, no apagamento das raízes culturais do povo negro. Em que momento do conto lido, é possível fazer essa constatação?
3- Vamos analisar os sobrenomes das personagens presentes no texto. O que Pedragal, Correa e Magnólia sugerem? Como podemos relacioná-los às personagens?
4- No final do conto, percebe-se um movimento de resistência, apesar de uma aparente obediência. Que momento foi esse? Que emoções a leitura desse trecho é capaz de despertar?

As ideias compartilhadas após a mesa-redonda foram muito enriquecedoras. Os educandos demonstraram sua indignação pelo fato de a patroa, Isabel Correa Pedragal, não permitir que sua empregada, Andina Magnólia dos Santos, levasse um pedaço de pão para alimentar seus filhos. O contraste entre dominação/subalternidade e opressão/resistência, presente no conto, norteou os nossos debates nos círculos de conversa, trazendo enriquecedores momentos de reflexão. Ressaltei que o conto é narrado a partir da voz do oprimido, do inferiorizado e não do ponto de vista da elite dominante, do colonizador.

5.2.4 Etapa da interpretação

Objetivos:

- Identificar as problemáticas étnico-raciais: opressão, discriminação, racismo e preconceito, no conto "O sagrado pão dos filhos" e no curta *Xadrez das cores*;
- Realizar associações entre o vídeo *Xadrez das Cores* e o conto "O sagrado pão dos filhos", de Conceição Evaristo.

Sabendo que "[...] a interpretação parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção de sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade." (COSSON, 2021, p. 64), planejou-se cuidadosamente essa atividade, visando mostrar o que a leitura significou para os alunos. Para isso, de início, solicitei aos discentes que trouxessem para a aula textos verbais e não verbais que exemplificassem a seguinte afirmação pronunciada no curta *Xadrez das Cores*: "... eu aprendi

que a vida da gente é que nem um jogo de xadrez. Pode ser uma guerra muito violenta, mas também pode ser uma brincadeira muito divertida!". Em seguida, cada educando foi convidado a apresentar para a turma suas imagens. Esse momento foi realizado a fim de promover um espaço de debate, diálogo e reflexão.

Dando continuidade, lancei o seguinte questionamento:

> Que relações podemos estabelecer entre o conto "O sagrado pão dos filhos" e o curta *Xadrez das cores?*

A seguir, transcrevo alguns relatos obtidos:

Aluna M: "O conto e o curta mostram que o racismo no Brasil está enraizado desde os tempos históricos. Ainda existem pessoas completamente racistas e preconceituosas. A sociedade no Brasil vê as implicâncias racistas como uma forma de brincadeira. Isso está afetando as escolas. Insultos sobre a cor de pele, tipo de cabelo, religião e jeito de se vestir afetam o nosso cotidiano. É uma vergonha, em pleno século XXI, dizerem que esse é o século que mais superou a escravidão."

Aluna N: "Por que a cor da pele desencadeia preconceitos e até violência extrema? Os negros convivem com o preconceito e a desigualdade. São acusados mesmo sendo inocentes. Sofrem preconceito em diversas situações. Não tem oportunidades de emprego, escola, sofrem violência. Crianças negras são mortas diariamente e ainda têm pessoas que falam que o racismo já acabou."

Aluno E: "No filme e no conto, os negros não são tratados como pessoas boas. A maioria das pessoas brancas ignoram os negros como pessoas boas e consideram eles apenas como pessoas más. Tratam eles como um erro da humanidade."

Para registrar esse momento e os sentidos construídos durante a leitura, foi montado um mural no qual ficaram expostas as imagens trazidas pelos alunos. Essa atividade buscou possibilitar aos educandos exporem suas ideias, seus pensamentos, suas reflexões e seu aprendizado, fazendo associações entre o conto "O sagrado pão dos filhos" e o curta *Xadrez das cores*, além de contextualizações com a sua realidade.

5.3 **Oficina 2: “Maria” – Conceição Evaristo**

5.3.1 Etapa da motivação

Objetivos:

- Identificar problemáticas étnico-raciais, como racismo, preconceito, etnocentrismo, discriminação e alteridade, presentes na reportagem “83% dos presos injustamente por reconhecimento fotográfico no Brasil são negros”, exibida no programa Fantástico, Rede Globo, em 21 de fevereiro de 2021;
- Refletir sobre o comportamento da sociedade em relação à diversidade étnico-racial.

Cosson (2021, p. 54) atesta que “[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muitos naturais.” Essa antecipação explora a temática geral da obra que será lida, permitindo aos educandos adentrarem na produção literária, tecendo considerações genéricas que, posteriormente, serão particularizadas. O autor (2021, p. 55) ainda ressalta que

> Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionarem-se diante de um tema que é uma das maneiras usuais da construção da motivação. (COSSON, 2021, p. 55).

Em face desses pressupostos, para o desenvolvimento da motivação desta oficina, foi apresentada a reportagem “83% dos presos injustamente por reconhecimento fotográfico no Brasil são negros”. Essa reportagem traz, entre os vários casos apresentados, um fato envolvendo a cidade de Magé, isto é, a localidade em que o público-alvo desta proposta de intervenção se encontra, como foi dito. Após o vídeo, organizou-se um fórum de discussão com base nas percepções dos alunos. A seguir, foram transcritos alguns relatos dos educandos nesse momento:

Aluna G: “O negro no Brasil é discriminado só pela cor. É chamado de bandido por apenas ser negro. É preso sem provas e é assassinado apenas pela cor da pele. Pessoas negras

nunca chegam a ter os mesmos privilégios que uma pessoa branca, algo injusto que infelizmente é a nossa realidade."

Aluna D: "Meu pai tá preso porque deu uma facada em um outro cara. Ele é preto igual a mim. Tia, você tem que ver como que é o presídio. Você não vê branco. É tudo preto. Tá certo que meu pai vacilou e tinha que tá preso mesmo, mas duvido que não tem inocente ali no meio."

Aluna O: "Igual na reportagem. Como a polícia foi prender uma mulher lá em Nova Iguaçu só porque uma pessoa de Magé, que foi assaltada, achou a foto dela no Facebook e achou parecido com a mulher que assaltou a casa dela? A mulher tinha uma filhinha de 3 meses. Ficou presa um tempão. Isso é muito absurdo. Pior que não acontece nada com a pessoa que acusou ela injustamente. Nunca acontece nada!"

O fórum de discussão, efetuado durante esta etapa, possibilitou a análise de temas ligados à questão racial na segurança pública, levando a um debate sobre o racismo institucional, enraizado em nossa sociedade, marcada pela violência e por severos impasses relativos à população negra. Elias de Oliveira Sampaio (2003, p. 82) expõe que o racismo institucional "pode ser visto ou detectado em processos, atitudes e comportamentos que totalizam em discriminação por preconceito involuntário, ignorância, negligência e estereotipação racista". Manifestando-se através de práticas e comportamentos discriminatórios adotados pelas instituições prestadoras de serviços à população, o racismo institucional deturpa e viola os direitos humanos, resultando em um tratamento desigual para os diversos segmentos sociais. Trazer esse assunto para dentro da sala de aula ocasionou reflexões e gerou argumentos contestatórios de enfrentamento ao racismo estrutural.

5.3.2 Etapa da introdução

Objetivos:

- Identificar as principais problemáticas étnico-raciais: racismo, preconceito, etnocentrismo, discriminação e alteridade presentes no vídeo "Conceição Evaristo e a mulher negra na sociedade", postado em 29 de abril de 2021, disponível no *Youtube*, pelo Canal Brasil, através do *link:* <https://youtu.be/1SRI-R27F_o>;

- Analisar o posicionamento de Conceição Evaristo acerca dos problemas que envolvem o reconhecimento da mulher negra.

Maria Amélia Dalvi (2013, p. 82) afirma que "para ler um texto é necessário saber sobre ele, seu autor, seu suporte, seus contextos, seus mecanismos, seus diálogos intertextuais, suas alusões à história". Em consonância com esses pressupostos, essa etapa foi desenvolvida. Para isso, apresentei aos alunos o vídeo "Conceição Evaristo e a mulher negra na sociedade", postado em 29 de abril de 2021, disponível no *Youtube*, pelo Canal Brasil, através do *link:* <https://youtu.be/1SRI-R27F_o>. Em seguida, conversei com os alunos sobre algumas falas proferidas pela escritora, a fim de que ficassem sabendo um pouco mais sobre o seu estilo e sua vivência literária.

A seguir, apresento alguns relatos proferidos nesta etapa:

Aluna I: "Conceição Evaristo diz muito que a mulher negra sofre preconceito duas vezes. Uma por ser negra. Outra por ser mulher. A gente vive num mundo muito machista e racista."

Aluna D: "Tia, minha mãe é branca e loira igual a senhora. Eu sou assim, preta. Às vezes eu prefiro falar que sou adotada pras pessoas não ficarem me perguntando uma porção de coisas que eu não quero responder. Porque aí eu tenho que ficar explicando que meu pai é preto, que foi preso, que fez isso, que fez aquilo. E as pessoas não conhecem o meu pai porque ele já tá preso um tempão. E eu puxei meu pai."

5.3.3 Etapa da leitura

Objetivos:

- Identificar a temática do conto "Maria" e as problemáticas étnico-raciais: opressão, discriminação, racismo e preconceito;
- Identificar e refletir sobre a violência contra a mulher negra;
- Realizar leitura compartilhada;
- Realizar inferências.

Cosson (2021, p. 120) ressalta que o centro de sua proposta “é a formação de um leitor cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos, de um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e do próprio processo de leitura, de um leitor literário, enfim”. O autor ainda acrescenta que ser leitor de literatura na escola “é também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos.” (COSSON, 2021, p. 120)

Nesse sentido, foi organizado um jogral e, posteriormente, formados pequenos grupos de discussão, nos quais os alunos compartilharam suas impressões sobre a leitura, realizada coletivamente, com o revezamento de vozes.

Os alunos relataram, unanimemente, que o sentimento que a narrativa despertou neles foi de “revolta”. O conto “Maria” foi o que mais despertou a atenção dos educandos e que gerou o maior debate durante o desenvolvimento da sequência didática. Movidos pelo sentimento de “revolta”, comentaram, inconformados, o desfecho da história e relataram casos parecidos visualizados na TV, *internet* e, até mesmo, ocorridos em Magé.

5.3.4 Etapa da interpretação

Objetivos:

- Identificar as problemáticas étnico-raciais: opressão, discriminação, racismo e preconceito, presentes no vídeo “Conceição Evaristo e a mulher negra na sociedade”, na reportagem “83% dos presos injustamente por reconhecimento fotográfico no Brasil são negros” e no conto “Maria”;
- Identificar injustiças cometidas em virtude da visão estereotipada da sociedade;
- Identificar formas de violência contra a mulher negra;
- Refletir sobre a frase “Bandido bom é bandido morto!”.

Nesta etapa, em um primeiro momento, os alunos organizaram-se em pequenos grupos e foram levados a refletirem sobre as situações apresentadas no vídeo “Conceição Evaristo e a mulher negra na sociedade”, na reportagem “83% dos presos injustamente por reconhecimento fotográfico no Brasil são negros” e no conto “Maria”. Posteriormente, os alunos foram convidados a organizarem e a participarem de um júri simulado em que se tornaram

responsáveis pelo julgamento da protagonista do conto. Segundo Cosson (2021, p. 53-54), a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação conecta diretamente os alunos com o mundo ficcional, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária. Logo, imaginar e criar um novo destino para a personagem, através de um processo de interação entre os sujeitos envolvidos, acarreta a ampliação dos sentidos construídos individualmente durante a leitura.

Após essa atividade, as questões, apresentadas a seguir, foram levantadas a fim de promover um momento de debate em sala de aula, levando os alunos a compartilharem suas opiniões e pensamentos sobre práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas ainda presentes em nossa sociedade.

1- No conto, as pessoas movidas por um sentimento de "justiça" acabam por cometer uma enorme "injustiça". Qual foi injustiça cometida? O que pode ser feito para evitar que injustiças dessa natureza aconteçam?
2- Tendo em vista as cenas reais retratadas na reportagem e a atroz injustiça estampada no conto, o que você diria sobre a afirmação tão proferida na atualidade: "Bandido bom é bandido morto" ?

O júri simulado foi uma atividade que me surpreendeu do início ao fim, devido ao enorme empenho dos alunos. Foi extremamente gratificante e emocionante ver a dedicação dos alunos na construção dos argumentos de defesa e de acusação. Os discentes releram por diversas vezes o conto " Maria", a fim de estabelecerem conexões entre as ideias, organizando-as para o evento comunicativo: a "audiência". É inegável que essa atividade proporcionou a construção de novos sentidos para o texto. Para Sandoval Nonato Gomes Santos (2012, p. 119),

> [...] quando o expositor dá a voz às informações roteirizadas no momento do planejamento da exposição, sua elocução é emoldurada por um conjunto de recursos semióticos que o subsidiam em sua performance, na tarefa de promover e manter o envolvimento de seu auditório com a exposição. (GOMES-SANTOS, 2012, p. 119)

Recursos prosódicos, expressividade facial, olhar e gestualidade imperaram nessa atividade. O trabalho com o júri simulado permitiu aos educandos construir e organizar um discurso argumentativo a partir da ideologia defendida pelo grupo, tendo como meta convencer o outro.

O aluno que representou a defesa criou argumentos a fim de comprovar que a personagem Maria foi vítima de racismo. A acusação contestou essa alegação e tentou comprovar o envolvimento da protagonista no assalto. Discentes que tiveram papéis como juiz, advogados, testemunhas e membros do júri participaram desse processo e definiram a sentença final da personagem Maria.

Após a realização do júri simulado, os educandos apresentaram suas opiniões sobre a tão proferida frase no nosso cotidiano: "Bandido bom é bandido morto!". As seguintes colocações foram feitas:

Aluno P: "Depende do crime. Se tiver matado ou se for estuprador tem que morrer mesmo!"

Aluna O: "E se for um inocente preso acusado desses crimes?"

Aluno R.: "Num assalto, o primeiro negro a ser visto é o culpado!"

Aluna D: "Bandido bom é bandido morto porque não é seu pai que tá preso. Queria ver se tivesse alguém da sua família preso o que você iria falar."

Aluna G: "As pessoas acham que bandido são só aqueles que moram na favela. Ninguém lembra dos políticos que roubam milhões do povo. Quando fala que bandido bom é bandido morto, as pessoas só lembram do homem pobre, negro, que mora na favela."

Aluno K: "Se os políticos tivessem ajudado, dado mais educação a essas pessoas mais pobres desde o início, o Brasil não estaria desse jeito. Já disse que o governo não dá educação porque a educação destrói o governo."

Essa atividade, o júri simulado, teve uma grande aceitação por parte dos alunos, que fizeram pedidos constantes para repeti-la com o uso de outros contos. Constatei que a interação entre os sujeitos envolvidos foi efetiva e significativa, pois os educandos puderam socializar seus pontos de vista, ao compartilhá-los oralmente, o que engendrou um rico processo dialógico.

5.4 **Oficina 3: "Lumbiá" – Conceição Evaristo**

5.4.1 Etapa da motivação

Objetivos:

- Identificar e analisar os elementos perigráficos e a linguagem não verbal, presentes na composição da capa da Revista Veja (22/10/2017), disponível em <https://veja.abril.com.br/edicoes-veja/2557/>;
- Levantar hipóteses;
- Identificar problemáticas étnico-raciais.

Visto que "a motivação consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido" (COSSON, 2021, p. 77), ao iniciar a oficina 3, propus uma atividade de sensibilização a fim de estimular a curiosidade dos alunos e o interesse pela leitura do conto. Para favorecer o contato visual e o entrosamento entre mim e os alunos, as carteiras dos discentes foram dispostas no formato de um semicírculo. Projetei, então, na tela da sala de aula, a capa da Revista Veja (22/10/2017). Em seguida, realizei junto aos alunos a observação e a análise dos elementos perigráficos que foram utilizados na sua composição.

Figura 8 – Capa da Revista Veja

Fonte: Revista Veja, 2017.

Dando continuidade, organizei uma rodada de opiniões e comentários. As indagações expostas abaixo orientaram e estimularam a conversa, que teve a forma de um bate-papo.

1- O que revela a imagem presente na capa da revista?
2- O que seria um país com muito racismo e poucos racistas? Que significados podemos construir ao ler essa afirmação?
3- As pesquisas revelam que “os negros vivem pior porque são negros, não porque são pobres”. Você concorda com essa afirmação? Comente.
4- O que devemos fazer para evitar práticas preconceituosas?
5- Você considera o Brasil um país racista?

Em seguida, transformei a manchete estampada na capa da revista em uma pergunta e solicitei aos educandos que construíssem um pequeno texto (comentário) que respondesse à indagação gerada: Como é ser negro no Brasil? Essas produções foram compartilhadas pelos autores em sala de aula. Vejam-se, a seguir, algumas delas:

Aluno Q: "Ser negro no Brasil é ser guerreiro e determinado. O negro sofre discriminações silenciosas, às vezes, por gestos e comportamentos de pessoas que o cercam, que por ter a cor diferente da dos negros, se acham melhores. Essas pessoas se referem a você com frases preconceituosas como 'tinha que ser preto', 'você tá fazendo serviço de preto', 'preto correndo é ladrão'. Ser negro no Brasil também afeta as suas oportunidades de trabalho."

Aluno R: "Ser negro no Brasil é ser menosprezado por conta da sua cor de pele. É ter dificuldade para entrar em universidades. É ser desrespeitado por conta de seu cabelo. Os racistas se acham melhores por conta de sua cor de pele e isso na minha concepção é errado."

Aluno S: "Ser negro no Brasil é ter que escutar piadinhas sobre sua cor de pele, seu cabelo etc. É ter que enfrentar a desigualdade quando uma pessoa de cor de pele branca tem mais chances e oportunidades que uma pessoa de pele negra. Também é ser forte, é ser guerreiro, é ter que aguentar desigualdades e comentários racistas. É ser chamado de bandido e ter que responder a crimes que você não cometeu, mesmo sendo inocente e trabalhador, mas para eles não importa."

Aluna T: "Ser negro no Brasil significa ter seus valores desvalorizados a todo o momento. É você ganhar uma bolsa de estudos pela cota racial e dizerem que é desnecessário ou que é um mimimi."

Aluno C: "Ser negro no Brasil é igual a você viver em um país que não te aceita, mas finge que te aceita. Você está a todo momento sendo desrespeitado. O Brasil é um país com muito racismo e poucos racistas. Isso é bem estranho. As pessoas são racistas sem perceber. Certas palavras e piadinhas ofendem muito as pessoas. O resumo disso é que nós temos que pensar antes de falar qualquer coisa pois os negros são desrespeitados a todo o momento e muitas vezes as pessoas não percebem que estão sendo racistas!"

Aluna U: "Ser negro no Brasil, não só hoje em dia, mas há muitos e muitos anos, é muito difícil. Muitas pessoas vivem em situações precárias. Não têm condições de trabalho. Salários totalmente diferentes que o resto da população branca. Não têm oportunidades de estudo. São acusadas de crimes e até morrem por coisas que não cometeram. Pessoas negras sofrem por diversas situações. Existem várias situações e muitas são feitas injustamente. Nós

vivemos em um país extremamente racista e que infelizmente muitas pessoas agem como se fosse uma situação normal.”

Como se pode ver, os argumentos elaborados pelos discentes refletiram a sua compreensão sobre a história, a vivência do povo negro e o racismo estrutural enraizado em nossa sociedade. Através da leitura e interpretação dos contos evaristianos durante as oficinas literárias, os educandos demonstraram sua capacidade de assumir uma postura crítica, contestadora e subversiva diante dessas questões, uma vez que, “No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.” (COSSON, 2021, p. 17).

5.4.2 Etapa da introdução

Objetivos:

- Apontar diferentes modos de viver e de existir.

Segundo Cosson (2021, p. 61),

> [...] é preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva. Desse modo, a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda de leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução. (COSSON, 2021, p. 61)

Seguindo essa orientação, esta etapa foi desenvolvida de forma a envolver os alunos de maneira ativa e dinâmica nas atividades referentes à apresentação da escritora Conceição Evaristo. Solicitei aos alunos que trouxessem para a sala de aula uma foto que simbolizasse uma fase da infância deles que tenha sido marcante e especial. Os alunos foram convidados a apresentarem essa “lembrança” para toda a turma. Montamos um painel com as fotos acompanhadas de uma palavra, escolhida por cada educando, que simbolizasse o sentimento dele em relação àquele momento de sua vida.

Em seguida, apresentei, com o auxílio do *datashow*, dados da infância de Conceição Evaristo, de forma a iniciar um diálogo sobre diferentes modos de existência. Ao fazermos um paralelo entre as diversas vivências, três alunos se identificaram com a escritora por terem nascido e passado uma boa parte de sua infância em comunidades. Ao exporem seus sentimentos positivos e descreverem um pouco da rotina da família durante essa época, contribuíram para desmistificar muitos dos estereótipos acerca da favela e de seus moradores.

5.4.3 Etapa da leitura

Objetivos:

- Levantar hipóteses sobre o conto “Lumbiá”;
- Identificar problemáticas étnico-raciais e expor pontos de vista sobre a questão da representatividade.

Cosson (2021, p. 47) afirma que

> [...] o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras. (COSSON, 2021, p. 47)

Tendo em vista essa concepção de letramento literário que contempla práticas que ultrapassam a mera leitura de textos literários, essa etapa incluiu no seu desenvolvimento a projeção do curta-metragem que encena o conto “Lumbiá”, disponível no *Youtube* através do *link:* <https://youtu.be/JE4DJcxsPpQ>.

Dando continuidade às ações, coloquei a palavra “Representatividade” no mural da sala de aula. Cada aluno foi convidado a colar uma imagem em que se sentisse representado. Ao colar a imagem, cada discente explicou o porquê da sua escolha. Ao final, organizei um círculo de discussão orientada pelas seguintes indagações:

1- Por que para o menino era tão importante ver e estar próximo ao presépio?
2- Lumbiá busca e luta por sua representatividade. Em quais momentos, isso fica evidenciado?
3- O que aconteceu com esse menino no final do conto?
4- Que sentimentos são despertados com a leitura do conto?
5- Como essa história poderia ter sido diferente? E por que motivo não foi?

Nos momentos de discussão sobre episódios do conto, os alunos disseram que "Lumbiá" se sentia representado pela imagem do Deus-menino, devido à simplicidade e à humildade do presépio, sendo clara uma única diferença entre eles: o fato de o Deus-menino ser branco. Por isso, as tentativas incessantes de o protagonista estar perto dessa imagem: ele sentia que as duas histórias de vida eram parecidas. Nesse sentido, desencadeou-se uma longa discussão sobre a questão de Jesus ser quase sempre representado pela imagem de um homem branco, de olhos claros. Outro fato que chamou muita a atenção dos educandos foi o trabalho infantil, pelas ruas e semáforos, do menino Lumbiá, que trabalhava para ajudar no sustento e na sobrevivência de sua família, e que, ao ser atropelado durante a fuga com o menino Jesus em seus braços, ouviu a seguinte palavra pronunciada por alguém que assistia à cena: "Pivete". Mais uma vez, o sentimento relatado pelos educandos, após a leitura do conto, foi o de "revolta".

Durante o momento dedicado à exposição das imagens trazidas pelos alunos, a **Aluna J,** ao trazer a foto de Michelle Obama, mulher do ex-presidente dos Estados Unidos Barack Obama, relatou: "O homem negro é sempre visto como 'marginal' e a mulher negra é sempre vista como a 'gostosa'. Eu quero ser valorizada pelo meu talento, pelos meus estudos, não pelo meu corpo. A Michelle Obama me representa porque ela além de ser linda, é inteligente!". A **Aluna G,** ao levar um *anime* de uma menina branca com o coração ensanguentado, em um vermelho bem vivo, relatou: "Essa imagem me representa porque o meu coração sangra toda vez que eu vejo uma injustiça. Toda vez que eu vejo uma maldade com uma criança, com uma mulher ou alguém praticando o racismo, eu fico triste demais porque ninguém merece isso!"

A literatura negra, além de facultar a reflexão do sujeito-leitor, conduz a caminhos de livre militância. Nesse sentido, o poder da representatividade e da compreensão da realidade, que os contos de Conceição Evaristo propiciaram aos educandos nas oficinas literárias, contribuiu para intensas e significativas reflexões individuais e coletivas. Através da análise crítica dos textos compartilhados com a turma, discussões acerca das ideologias subjacentes

foram geradas, como a visibilidade e invisibilidade dos povos negros e o arraigado racismo estrutural presente em nossa sociedade. As atividades ampliaram a visibilidade da literatura produzida por uma escritora afrodescendente, aprofundaram a percepção sobre as discriminações estruturais existentes, cultivando nos educandos uma postura responsiva e, sobretudo, antirracista. Em uma sociedade machista, patriarcal, sexista, excludente e altamente racista como a nossa, em que os negros ainda são segredados e marginalizados, a escrita literária de Evaristo, ao expor a questão da negritude assumida e do protagonismo do negro, enseja representatividade, identificação, pois foi produzida a partir de particularidades vivenciadas, não mais sob o olhar do branco, mas sim do negro.

5.4.4 Etapa da interpretação

Objetivos:

- Identificar problemáticas étnico-raciais;
- Identificar atitudes racistas e preconceituosas presentes na venda de mercadorias.

De início, solicitei aos alunos que visitassem lojas na cidade e verificassem se nelas havia bonecas negras à venda. Na aula seguinte, ouvi o relato dos discentes sobre a experiência vivida. Os educandos disseram que não encontraram bonecas negras à venda no comércio da localidade. Alguns, insatisfeitos com essa ausência, resolveram fazer uma pesquisa na *internet*. A seguir, têm-se falas dos alunos acerca da questão:

Aluna T: “A barbie negra é muito mais cara que a branca. Pra que essa diferença no valor?”

Aluna D: “É como se a barbie negra fosse algo muito diferente, por isso mais cara. Nas lojas que eu fui só tinha boneca branca. Não tinha nenhuma negra.”

Aluna U: “Mas a cor de uma pessoa faz ela valer mais ou menos do que a outra? Pior que no mundo real os negros são tratados com menos valor, diferente das bonecas.”

Em seguida, apresentei a música “Minha Rapunzel tem dread”, de MC Soffia, disponível no *Youtube* pelo *link*: <https://youtu.be/b1Uf6_SV5_8>. Conversamos, em seguida, sobre a representatividade presente na canção. Relacionamos a letra da música com episódios narrados no conto “Lumbiá” e com a experiência extraclasse por eles vivenciada.

Abaixo, a transcrição da fala de alguns alunos:

Aluna M: “Em filmes ou histórias, nós não ouvimos sobre mulheres negras independentes. É sempre a história clássica sobre as indefesas princesas salvas por príncipes em cavalos brancos, onde a princesa é branca, de cabelos lisos e de olhos claros. A música “Minha Rapunzel tem dread”, de MC Soffia, quis trazer a representatividade com uma nova princesa africana, empoderada, sem uma inimiga, mostrando que, se as mulheres se juntarem, elas podem ser mais fortes contra o mundo machista. Soffia disse que quis fazer uma princesa parecida com ela mesma e incentiva que meninas criem princesas parecidas com elas mesmas.”

Aluna V: “Não existem só princesas brancas. Soffia falou que princesa pode ser negra e pode ter dread no cabelo. Ela também fala que mulher empoderada não precisa de um príncipe para se salvar.”

Aluno H: “A música tem como principal foco apontar a falta de representatividade nas histórias e contos que nos têm sido ensinados. Desde sempre, as mulheres são representadas por mulheres brancas. A falta de representatividade de mulheres negras se deve pelo período histórico-cultural no qual foram escritos, e isso se relaciona com o preconceito que os negros sofrem desde a época em que foram escravizados.”

A representatividade da mulher negra, que se posiciona e que rompe com os padrões impostos, faz ecoar vozes, como aquelas que surgiram durante as rodas de conversa deste projeto de intervenção, contribuindo, dessa maneira, para a desconstrução de estereótipos. Representatividade importa, falar sobre é ultrapassar as questões individuais, é alcançar o coletivo. Cosson (2021, p. 66) afirma que

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

5.5 **Oficina 4: “Olhos d`água” – Conceição Evaristo**

5.5.1 Etapa da motivação

Objetivos:

- Ampliar os conhecimentos sobre os quilombos;
- Refletir acerca da existência e resistência das comunidades quilombolas no país.

Como se tratava do primeiro contato do aluno com o conto mencionado, esta etapa foi desenvolvida de forma a desencadear experiências positivas, contribuindo para que o encontro do aluno-leitor com a obra fosse prazeroso.

Consoante Cosson (p. 56),

> [...] é preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor. É preciso confiar mais em ambos, sobretudo quando tratamos de leitura literária. Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar a sua leitura. (COSSON, 2021, p. 56)

Assim, pensei em uma viabilizar uma situação que instigasse um posicionamento crítico dos educandos diante da temática que seria contemplada posteriormente, a partir do conto *Olhos d’água*. Nesse sentido, realizamos uma visita, junto com o professor Fabio Reis – que leciona História para as turmas de 8º ano da escola em que esta proposta foi aplicada –, a alguns pontos turísticos de Magé, como a Praia de Piedade e o Poço Bento. Durante o percurso, foi contada, de forma abreviada, a história da chegada dos negros escravizados às terras mageenses.

Figura 9 – Visita à Praia de Piedade

Fonte: A autora, 2022.

Figura 10 – Visita ao Poço Bento

Fonte: A autora, 2022.

Em seguida, nos dirigimos a uma das comunidades quilombolas de nosso município: Quilombo do Feital, nome herdado da antiga fazenda que o originou. No quilombo, a fala de Bia Nunes, presidente da Associação das Comunidades Quilombolas do Estado do Rio de Janeiro (ACQUILERJ), e de Valdirene Couto Raimundo, presidente da Associação da Comunidade Remanescente do Quilombo do Feital (ACORQF), encantou os alunos, que ficaram admirados ao saberem que a família quilombola é catadora de caranguejo. Outro fato que despertou muita atenção foi o relato da luta que está sendo travada para a conquista da fazenda – território em que o quilombo está localizado. Várias perguntas foram formuladas pelos educandos e, prontamente, respondidas pelas presidentes. Foi um momento único e enriquecedor. No final, alguns alunos, sentindo a necessidade de conhecer mais sobre a história das famílias remanescentes do quilombo do Feital, solicitaram à presidente da Associação das Comunidades Quilombolas do Estado do Rio de Janeiro o número do telefone da instituição para agendarem uma outra visita ao quilombo.

Figura 11 – Visita ao Quilombo do Feital

Fonte: A autora, 2022.

Figura 12 – Bate-papo no Quilombo do Feital

Fonte: A autora, 2022.

Ainda nesta etapa, foi apresentado aos educandos o samba-enredo da escola do Rio de Janeiro, Acadêmicos da Abolição, que homenageou a escritora Conceição Evaristo, em 2019. Abordando a representatividade afrodescendente, a escola alcançou o 4º lugar na apuração e, assim, manteve-se no Grupo D.

Para finalizar esta etapa, os alunos se organizaram em grupos de 4 a 5 elementos e escreveram comentários sobre o samba-enredo aludido, associando a letra do samba aos conhecimentos apreendidos durante a visita à comunidade quilombola do Feital. Em seguida, um representante de cada grupo expôs o que foi escrito aos colegas da turma.

Aluna G: "O samba fala sobre a luta por uma liberdade, sobre o orgulho do passado e sobre o desrespeito ao quilombo por ser chamado de favela, uma maldade contra os negros que ainda não acabou."

Aluna W: "Na viagem ao quilombo do Feital, ouvimos muito sobre a dor e o luto, igual ao samba que canta sobre a dor dos ancestrais forçados a trabalhar sem nenhum tipo de cuidado, respeito ou até mesmo consideração. As mulheres negras sofriam sem direito a ter voz. Os filhos das famílias negras sofriam chorando e apanhando por desobediência. Todas essas pessoas que sofreram antigamente continuam sofrendo hoje em dia, pois a escravidão não acabou, apenas encontrou outras formas de continuar atormentando essas famílias que, mesmo depois de tanto tempo, lutam para ficar de pé e celebrar as suas raízes. O quilombo chamado de favela é um insulto mencionado pelas pessoas que não respeitam e excluem esse povo tão guerreiro."

Aluna O: “A ida ao quilombo foi incrível e aprendemos muito com a Bia e a Valdirene sobre respeito, família, lutas e conquistas. Foi uma experiência maravilhosa e foi emocionante ver as duas falando sobre a fazenda que estavam reivindicando pelo quilombo e da luta que seria para conseguir isso.”

Aluna X: “A Bia e a Valdirene são as pessoas mais fortes do quilombo porque elas lutam todo santo dia. Elas precisam recuperar a fazenda que contém a história do suor das pessoas que lutaram pelo pouco espaço que conseguiram.”

Aluno M.: “O quilombo do Feital é uma representação de força e da resistência em busca de sua identidade.”

Aluna Y: “No quilombo, nós ouvimos as histórias das mulheres responsáveis pelo local. Elas contaram sobre a vida sofrida de seus entes queridos e sobre a luta para recuperar o que faz parte de seu passado, como a fazenda que corre o risco de ser destruída junto com as marcas do passado. Além da luta para recuperar as suas relíquias, eles também sofrem preconceito por viverem afastados e serem catadores de caranguejo, mas se as pessoas se interessassem mais, elas poderiam ver que as famílias quilombolas são lutadoras e que merecem reconhecimento por todo o seu trabalho e história de vida.”

Foi de extrema importância a visita ao quilombo, porque ela possibilitou que os alunos conhecessem melhor essa comunidade. Todo o grupo ouviu com muita atenção as informações e histórias transmitidas pelas famílias remanescentes, membros da comunidade quilombola do Feital. Pudemos, assim, ampliar a nosso conhecimento acerca da memória local, isso nos fez refletir, ainda mais, sobre as práticas sociais presentes em nossa atualidade.

5.5.2 Etapa da introdução

Objetivos:

- Levantar hipóteses sobre a obra;
- Identificar e analisar os elementos perigráficos da capa e de linguagem não verbal;
- Fazer associações entre a imagem presente na capa da obra e as informações obtidas durante a visita ao quilombo do Feital.

Maria Amélia Dalvi (2013, p. 75) ressalta que

> Os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural. Principalmente para alunos economicamente desfavorecidos, o acesso ao circuito literário é, às vezes, tão impensável quanto um cruzeiro para as ilhas gregas. (DALVI, 2013, p. 75)

Com essa mesma preocupação que é a de articular a obra literária à realidade sócio-histórico-cultural dos sujeitos envolvidos, apresentei, neste momento, aos alunos, o livro de contos *Olhos d'água,* de Conceição Evaristo. O livro físico foi levado para que os alunos pudessem manuseá-lo. Além disso, a capa da obra foi projetada na lousa branca. Solicitei aos educandos a leitura em voz alta do título da obra e explorei, junto à turma, suposições iniciais de significados para ele. Também exploramos os elementos perigráficos e a linguagem não verbal.

Figura 13 – Capa do livro *Olhos d'água*

Fonte: OLHOS D'ÁGUA, 2016.

Dando continuidade, solicitei aos alunos que, individualmente, elaborassem um pequeno texto (breve comentário escrito) sobre o que causa a cada um deles olhos d'água.

Aluna W: "Meus olhos d'água vieram do meu passado que ainda me atormenta. Cresci isolada das outras crianças. O que mais me machuca é as pessoas acharem que me conhecem sem saberem o que eu sou. Minha família tenta me modificar, mencionando a quão quietinha, comportada, isolada, até rude, mal-humorada, sem coração eu sou. Todas as críticas ruins e comparações, como quando dizem que eu não estou fazendo as brincadeiras que seriam comuns

na minha idade, e até o fato de mencionarem que é um problema eu ser igual ao meu pai, me faz chorar em silêncio todas as noites [...]. Imagino o quão bom para mim será quando eu ir para bem longe deles a ponto de não ter mais notícias. Eles pensam que a minha vida será triste, porque dizem que eu sou uma pessoa triste, porém eles nem imaginam a vida pacífica e maravilhosa que eu vou ter do outro lado do mundo. Eles me acham estranha, acham que eu preciso parar de pensar tanto e apenas aproveitar a vida, porém eu não acho que aproveitar a vida é do jeito que eles pensam. Tenho orgulho de ser diferente de todas as pessoas que já conheci e nada, nem ninguém, irá mudar 'a mulher adulta no corpo de uma criança' ou 'a garota dos mil pensamentos' que eles dizem que eu sou."

Aluna X: "O que me causa olhos d'água é a vida, a insegurança com o corpo, piadas sem graça que fazem sobre mim na escola, o jeito que me tratam [...] Tudo o que eu passo em casa é tão difícil... Eu me sinto insuficiente, eu sempre fico com pensamentos negativos. Ultimamente, eu me fechei por inteira. Isso dói demais, mas é para o meu bem. Às vezes, eu me pergunto: 'Pra que fingir que está tudo bem se não está nada bem?' [...] Na frente das pessoas eu finjo que estou alegre, rindo, mas por dentro eu estou frustrada, com angústia, com o coração apertado. Eu sempre me dedico pra dar o melhor pros meus pais, mas eles me machucam tanto... Eu nunca tive coragem de dizer isso pra eles pelo fato que eu acho que eles vão dizer que isso é frescura, que eu quero atenção. Eu já me machuquei demais com isso e não quero me magoar mais."

Aluna O: "Uma das coisas que mais me causa olhos d'água é a transfobia, homofobia que quase todo dia eu sofro. Outra coisa é a ansiedade e a fobia social, que me faz muitas vezes chorar, ou melhor, me causam os olhos d'água."

Questões emocionais importantes ficaram evidenciadas nesses relatos e elas necessitam, imediatamente, de um acompanhamento específico pela política pública do município, a fim de auxiliar esses educandos e suas famílias. Essas redações foram abertas à gestão da escola e juntos estaremos tomando medidas para atender a esses adolescentes.

Para uma primeira entrada no conto que dá nome ao livro, promovi uma roda de conversa em que pudemos levantar hipóteses sobre o conteúdo do conto através da análise da capa da obra, dando ênfase ao título.

5.5.3 Etapa da leitura

Objetivos:

- Levantar hipótese acerca do conteúdo do conto a partir da análise da capa;
- Refletir acerca da resistência e existência do povo negro.

Cosson (2021, p. 40) esclarece que "Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou uma atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas." Em face disso, nesta etapa, inicial5.5.3mente, foi solicitada uma leitura silenciosa do conto, seguida da audição do mesmo na voz da própria escritora, em áudio disponível no *Youtube* através do *link*: <https://youtu.be/fM2JzUqqBjw>.

Em seguida, ocorreu um bate-papo coletivo, momento de muita reflexão, orientado pelas questões abaixo.

1- Qual é o conflito vivido pela narradora? O que a incomodava tanto? O que podemos pensar a respeito disso?
2- De que modo a narradora vê a própria mãe?
3- O que a repetição da pergunta "Mas que cor eram os olhos da minha mãe?" revelam sobre o estado emocional da narradora?
4- Em quais situações é possível ter olhos d'água?
5- Todas as mães têm olhos d'água?
6- Você se recorda de algum momento em que teve os olhos d'água? Gostaria de compartilhar com a turma?

No momento em que foi solicitado aos educandos que expusessem suas ideias sobre o que poderia causar olhos d'água, a reação foi totalmente diferente da descrita na etapa anterior. O silenciamento e o medo de se exporem oralmente ficaram nítidos. A escrita teve papel fundamental na revelação dos sentimentos mais íntimos dos educandos, transfigurando-se em um verdadeiro "grito por socorro". Paulo Coimbra Guedes (2009, p.20) afirma que "[...] escrever é fazer a arqueologia de uma compreensão ao longo de uma experiência existencial." E foi exatamente essa escrita pessoal, essa Escrevivência dos alunos envolvidos nessa pesquisa,

que lhes permitiu refletir amplamente sobre o que sentem, sobre suas emoções, de forma mais livre e consciente.

5.5.4 Etapa da interpretação

Objetivos:

- Identificar problemáticas étnico-raciais;
- Valorizar a identidade negra.

Solicitei aos alunos que pesquisassem trechos de músicas e frases proferidas em nosso dia a dia que revelassem algum tipo de preconceito racial. Após o compartilhamento do material trazido pelos discentes, apresentei um videoclipe ilustrativo da música "Eu sou", de WD, disponível no *Youtube* pelo *link*: <https://youtu.be/QJ8Zp_HYsbI>. Em seguida, traçamos um paralelo entre o conto "Olhos d'água", o material trazido pelos educandos e a música apresentada.

Entre as frases racistas trazidas pelos alunos, figuraram as seguintes:

"Passaram duzentos anos e vocês ainda estão nessa?",

"Branco morre e vocês não fazem um gesto. Preto morre e vocês querem parar o mundo!",

"Ele é um preto de alma branca!",

"Ela é negra, mas é bonita!",

"Não conseguem sair da fossa e dizem que a culpa é nossa!".

Finalmente, foi pedido aos alunos que trouxessem reportagens que ilustrassem a temática abordada no conto para que pudéssemos debater sobre a problemática nele representada. Feito isso, posteriormente, construímos um mural informativo intitulado: "Eu sou a voz da resistência preta!"

5.6 **Oficina 5: Os guris de Dolores Feliciana – Conceição Evaristo**

5.6.1 Etapa da motivação

Objetivos:

- Levantar hipóteses sobre a obra;
- Refletir sobre situações de discriminação;
- Identificar a importância do papel da mãe, negra, na vida do filho.

Nessa etapa, foi projetado o filme, baseado em uma história real, "Mãos Talentosas", produção de Dan Angel, Margareth Losh, Bruce Stein, Erin Keating e Thomas Carter. Após a projeção do filme, foi proposto aos discentes que, organizados em grupos, discutissem suas impressões e reflexões. A seguir, foi organizada uma mesa-redonda norteada pelas seguintes questões:

1- A mãe, mesmo não sabendo ler, foi o ponto-chave na superação dos problemas vivenciados por Ben Carson. Em quais momentos, ao longo da vida de Carson, a participação da mãe o ajuda a superar as dificuldades surgidas?
2- Qual foi a cena do filme mais emocionante? Por quê?
3- O filme mostra alguns valores da vida. Qual desses valores mais chama a atenção?
4- "Você tem o mundo aí na sua cabeça, basta apenas você descobrir como ver além do que os olhos veem". O que podemos entender por essa frase dita pela mãe de Carson?
5- O que você sentiu ao assistir a um filme que narra a história real de um menino negro, que cresceu sem a presença da figura paterna, criado por uma mãe analfabeta, discriminado por toda a vida?

Os educandos envolvidos relataram que o mais impressionante no filme foi o fato de ter sido a mãe a responsável pelo sucesso dos filhos, por sempre ter acreditado neles, apesar de analfabeta e de enfrentar muitas dificuldades, além da depressão. Em alguns momentos, durante a exibição das cenas, os alunos proferiram palavras de protesto quando o protagonista sofria

algum tipo de preconceito racial ou reagia violentamente. “Alegria”, “alívio” e “orgulho” foram alguns dos sentimentos descritos pelos estudantes após a cessão do filme.

Aluna G: “Eu acredito que a frase ‘Você tem o mundo aí na sua cabeça, basta apenas você descobrir como ver além do que os olhos veem’ se refira à resiliência. Quando criança, Ben Carson sofreu todo o tipo de preconceito na escola em que estudava. Era uma escola só de brancos e ele era o único negro. A forma como a professora o humilhou na frente dos outros alunos machucou demais. Quando interno, o chefe dele também o humilhou e ninguém acreditava que ele era médico simplesmente porque era negro. Ele estudou muito e faz coisas, salva vidas, que nenhum branco foi capaz de fazer. É um tapa na cara da sociedade.”

Para finalizar essa etapa, solicitei aos educandos que, em grupos refletissem sobre o título do conto em estudo e registrassem suas hipóteses e expectativas acerca do conteúdo temático do conto.

5.6.2 Etapa da introdução

Objetivos:

- Manusear livros infantojuvenis que deem protagonismo à identidade negra;
- Formular hipóteses sobre as obras;
- Identificar e analisar os elementos perigráficos.

Cosson (2021, p. 60) relata que “independente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos” (COSSON, 2021, p. 60). Sendo assim, nesse momento, oportunizei aos discentes, acesso a variados livros infantojuvenis, dentre eles, *O garoto da camisa vermelha,* de Otávio Júnior, *E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas* e *Amoras,* ambos de Emicida.

Solicitei aos alunos que se dividissem em grupos, escolhessem um livro e, a partir dos elementos verbais e não verbais presentes na capa, registrassem suas hipóteses acerca do conteúdo temático da obra. Após essa etapa, realizaram a leitura na íntegra da obra, confirmando ou não as hipóteses anteriormente levantadas. Posteriormente, compartilharam as

suas percepções com a turma. As deduções foram bem criativas e, no momento da apresentação do resumo oral das obras lidas pelos grupos, rostinhos de surpresa e de espanto despontaram na sala de aula. Esse momento se caracterizou pela participação ativa e reflexiva dos educandos, manifestada através dos diálogos e questionamentos, das trocas e contextualizações.

5.6.3 Etapa da leitura

Objetivos:

- Realizar leitura compartilhada;
- Realizar inferências;
- Levantar hipóteses;
- Refletir acerca da resistência e existência do povo negro.

Cosson (2021, p. 62) esclarece que

> A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo da leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. (COSSON, 2021, p. 62)

Para tanto, os educandos receberam uma cópia do conto. Com o auxílio do *datashow*, foi realizada a leitura coletiva, logo, dentro dessa perspectiva, "[...] mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada" (COSSON, 2021, p. 23). Após a atividade de leitura compartilhada, realizamos um fórum de discussão e debatemos algumas questões acerca da obra lida.

1- Como a figura da mãe é retratada nesse conto?
2- Qual foi o destino dos filhos de Dolores Feliciana?
3- Em sua opinião, por que a personagem Dolores Feliciana recebe esse nome?
4- Por que Dolores é associada a *Mater* dolorosa?
5- O que mais o sensibilizou no conto?

Os educandos prontamente associaram o nome Dolores à dor da personagem, uma mãe que sofria por ter perdido os seus filhos. A seguir, alguns posicionamentos dos alunos:

Aluno E: "É uma mãe com amor incondicional pelos seus filhos, com uma vida simples e sem marido presente, que tinha muita dor porque perdeu os seus filhos".

Aluna G: "É uma mãe negra, pobre, discriminada e sofrida. Todos os três filhos de Dolores foram assassinados e quando compararam a dor dessa mãe à dor de Maria, quando perdeu Jesus na cruz, um jornal reagiu de forma preconceituosa. Com certeza quiseram dizer que ela não podia ser comparada porque era negra e com certeza deviam achar que os filhos assassinados eram bandidos."

5.6.4 Etapa da interpretação

Objetivos:

- Confirmar ou refutar as hipóteses de leitura levantadas;
- Compartilhar a interpretação;
- Ampliar os sentidos construídos;
- Concretizar a interpretação como ato de construção de sentido;
- Participar de discussões acerca da resistência e existência do povo negro.

Inicialmente, foi proposta a divisão da turma em pequenos grupos para o compartilhamento de interpretações a respeito da representação materna no filme "Mãos talentosas" e no conto "Os guris de Dolores Feliciana". Os educandos também expuseram suas impressões em relação à infância retratada tanto nessas produções como nos livros infantojuvenis trabalhados na etapa da introdução. Cabe ressaltar que, segundo Cosson (2021, p. 61),

> [...] é errônea a ideia de que "a interpretação é individual e não pode ser feita em grupos ou em conjunto com a turma. Se for para haver limites, que eles sejam buscados na coerência da leitura e não nos preconceitos que rondam o letramento literário na escola. Só assim, teremos de fato uma comunidade, e seus leitores poderão, tanto no presente quanto no futuro, usar a força que ela proporciona para melhor ler o mundo e a si mesmos" (COSSON, 2021, p. 61)

Em seguida, convidei os alunos a escreverem contos, envolvendo questões abordadas nesta proposta de intervenção. As produções comporão o livro de narrações da turma que, posteriormente, ficará à disposição para a leitura da comunidade escolar na biblioteca da escola.

Para finalizar a ação interventiva pautada em sequências básicas, realizamos um piquenique literário na praça, situada em frente à Escola Municipal Evanir da Silva Gago. Foram organizados o ambiente físico e sonoro de forma a envolver os alunos na troca de sentidos durante a apresentação dos contos criados.

Com o propósito de promover uma celebração da vida e das conquistas de personalidades negras, foi montado um varal com fotos e pequenas biografias de homens e mulheres de destaque em nosso país e no mundo. Foi levado. Para apreciação dos educandos, o livro *Enciclopédia Negra,* de Flávio dos Santos Gomes, Jaime Lauriano e Lilia Moritz Schwarcz. Foi mágico ver a forma entusiasmada com a qual os alunos folheavam o livro e apontavam uma determinada personalidade, destacando com empolgação sua importância e seus grandes feitos.

Esta etapa de conclusão da proposta foi direcionada para a contextualização da temática que permeou toda a intervenção, a qual, como foi destacado, consistia no desenvolvimento de oficinas literárias com contos de Conceição Evaristo, numa perspectiva antirracista. Nesta proposta, muitas outras atividades foram realizadas como a visita ao quilombo de Feital, o manuseio de livros paradidáticos infantojuvenis, os filmes, o júri simulado, os documentários, entre outras práticas. Desta forma, foram trazidas à baila questões atuais da realidade brasileira, que suscitaram questionamentos à manutenção da ideologia do antigo sistema escravista nas conjunturas sociais, econômicas e culturais do Brasil contemporâneo. Nesse sentido, foram disponibilizadas várias notícias e reportagens atuais sobre a existência do preconceito envolvendo pessoas pertencentes à etnia negra. A partir da leitura desse material, discutiu-se a tomada de atitudes cabíveis e possíveis para combater o racismo e a discriminação. Os alunos foram incentivados a refletirem sobre os direitos humanos, no que tange à sua validade para todos, fato que assegura a todos os cidadãos, independentemente de sua etnia, o direito de viver livremente e com dignidade no Brasil.

Na vertente do multiculturalismo crítico, a proposta de intervenção presente nesta pesquisa emergiu buscando não apenas reconhecer a diversidade cultural, mas sobretudo promover reflexões sobre esta grande pluralidade. Nesse contexto, as oficinas literárias com contos evaristianos oportunizaram espaços para a reflexão, para a desconstrução de estereótipos e para o diálogo crítico sobre identidades, diferenças e multiculturalismo.

Em suma, buscou-se explorar a maneira como Conceição Evaristo aborda questões de identidade e multiculturalismo em suas produções, valorizando vozes silenciadas e promovendo reflexões acerca da diversidade cultural brasileira. Através de sua Escrevivência, os educandos entraram em contato com contos que vão além do simples relato, engajando-se em uma literatura que ressignifica e desestabiliza estruturas sociais opressoras. Os momentos dedicados à leitura ofereceram uma abertura para debates acerca de questões raciais e identitárias, permitindo que os educandos se confrontassem com suas próprias concepções e privilégios, adotando, assim, uma postura crítica diante das desigualdades e injustiças sociais. Ao adentrar no universo da literatura evaristiana, as sucessivas oficinas literárias se tornaram uma jornada de aprendizado em prol da construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente da riqueza de sua diversidade cultural.

CONCLUSÕES

> É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.
>
> *(FREIRE, 2002, p. 61)*

Extremamente emocionada, redijo as minhas considerações finais que, por um lado, marcam o fim de um processo, mas, por outro, dão início a uma nova trajetória no que diz respeito à minha prática pedagógica. Ao longo desta pesquisa, fui percebendo a importância de se adotar novos caminhos e novas estratégias didáticas para o ensino da leitura, na busca da construção de conhecimentos que façam sentido para os educandos. É inegável que esta pesquisa possibilitou a minha ressignificação como professora.

Convém ressaltar que este estudo foi produzido a partir de inquietações provocadas por situações em que procedimentos preconceituosos por parte de alguns pais se evidenciaram, na unidade escolar em que trabalho, em relação ao projeto elaborado pela Secretaria Municipal de Educação: “Semana da Consciência Negra”. Isso revela que, em pleno século XXI, muitos ainda insistem em manter o segmento negro na invisibilidade e em perpetuar estereótipos depreciativos em relação à cultura africana.

Para embasar o percurso teórico desta pesquisa, recorri a fundamentos do multiculturalismo em sua perspectiva crítica, buscando compreender sua relevância e aplicabilidade na construção de uma educação antirracista, que emerge como uma necessidade premente em nossa sociedade, na qual as estruturas discriminatórias e preconceituosas ainda persistem, perpetuando desigualdades e marginalizações. Nesse contexto, o multiculturalismo crítico ofereceu uma abordagem teórica que possibilitou repensar as normas e valores culturais dominantes, abrindo caminhos para uma educação que valorizasse e celebrasse as múltiplas perspectivas culturais presentes em nossa sociedade.

Para a efetivação dessa pesquisa, a literatura negra é trazida como elemento essencial da proposta de intervenção. O seu poder transformador ao dar voz a narrativas e experiências historicamente silenciadas oferece uma visão rica e profunda das vivências dos povos afrodescendentes. Integrá-la a esta pesquisa foi, portanto, uma estratégia valiosa para fomentar o diálogo sobre a história, cultura e resistência negra, contribuindo para a formação de cidadãos

conscientes e críticos. Ao estudar os contos literários de autoria negra, os educandos tiveram a oportunidade de desenvolver empatia e compreensão para com as vivências alheias, desenvolvendo uma postura de respeito e solidariedade diante das diferenças culturais.

Nesse trajeto, encontrei na literatura negra de Conceição Evaristo, em sua Escrevivência, a oportunidade de enriquecer o repertório literário dos meus alunos, proporcionando o acesso a narrativas que geralmente são negligenciadas nos currículos tradicionais. Essa inclusão não apenas permitiu que muitos educandos se vissem representados na literatura, mas também contribuiu para a formação de cidadãos mais conscientes e empáticos, capazes de valorizar as diferenças e combater o preconceito em todas as suas formas.

Nesse sentido, valendo-se de características da metodologia indicada por Cosson (2021), oportunizou-se aos educandos uma reflexão sobre a exclusão e a discriminação, bem como o alcance de conhecimentos em relação à formação da identidade negra. A partir das oficinas literárias com contos de Evaristo, no interior de uma sequência básica adaptada, tive a oportunidade de conduzir debates e atividades que promoveram a reflexão sobre as relações étnicas, a história e a cultura afro-brasileira. Nesse sentido, as práticas abriram espaço para a discussão de temas como ancestralidade, resistência, identidade e pertencimento, enriquecendo a experiência educacional dos alunos e promovendo uma educação que respeita e celebra a diversidade. Os diálogos e trocas culturais, ocorridos durante as etapas da sequência básica, foram capazes de proporcionar a construção de novos saberes, produzidos em cooperação, e de favorecer, nessa vertente, a conscientização sobre as formas de manifestação do racismo que ainda assolam a nossa comunidade.

Ao final da aplicação da sequência básica adaptada, verifiquei, com grande alegria e entusiasmo, os objetivos propostos serem alcançados, por meio do exitoso e significativo engajamento dos educandos nas atividades, o que tornou a prática docente gratificante e produtiva. Os resultados obtidos demonstraram o quanto é significativo desenvolver atividades com o texto literário, em especial o conto, a partir de uma construção coletiva de significados entre os sujeitos envolvidos, em um ambiente propício de negociação de sentido e de discussão dialógica e crítica. Assim, o narrar e, por conseguinte, a transmissão das histórias/memórias das muitas personagens evaristianas impulsionaram, durante a construção e produção de contos pelos educandos, reflexões e uma escrita mais engajada, realista e alicerçada em uma denúncia social.

Fica claro que é imprescindível conhecer e valorizar a história do segmento negro, tão excluído, marginalizado, oprimido e violentado, para assim podermos resistir à tendência do

embranquecimento que insiste e persiste em nossa atualidade. É urgente ter a consciência de que a luta contra o racismo não é responsabilidade de apenas um segmento da população; mas sim, de todos! Silvio Almeida (2018, p. 52) esclarece que

> Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de *intenção* para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o *silêncio* o torna *ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo.* A mudança de sociedade não se faz apenas com denúncias ou com repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (ALMEIDA, 2018, p. 52).

Em suma, a memória resgatada por Conceição Evaristo instituiu, nos contos que compuseram o *corpus* dessa pesquisa, a sua Escrevivência, na qual ressoam não só suas memórias, mas também a de seus antepassados. Assim, sua obra literária permitiu aos discentes o reconhecimento de uma história permeada de dor, de negação, de silenciamentos, que luta por um espaço onde possar ter voz. Nesse sentido, ao se investir em uma prática docente munida de obras literárias, foi trazida para dentro da sala de aula a história de uma coletividade que é resistência em face da sociedade machista, racista e patriarcal em que estamos inseridos. Fato que possibilitou cumprir com efetividade a Lei nº 11.645/08 da Constituição Federal, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira em todas as unidades escolares.

É necessário ratificar que não se pretende aqui oferecer respostas fechadas e inflexíveis; mas sim, colaborar para futuras discussões e estudos acadêmicos. A pesquisa posta em prática nas duas turmas de 8º ano da Escola Municipal Evanir da Silva Gago, em Magé, suscitou reflexões relacionadas a ações pedagógicas humanizadoras, à temática selecionada, à dinâmica de apresentação dos contos e aos interesses dos alunos. Tenho ciência de que essa pesquisa está aberta a novas e futuras reelaborações. Espero que este trabalho, por meio do enfoque da minha experiência, inspire outros professores de Língua Portuguesa da Educação Básica a se tornarem pesquisadores de suas práticas de forma a contribuir para a superação das dificuldades que cotidianamente nos acometem no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. S. *Uma voz feminina na reforma*: A contribuição de Margarida de Navarra à Reforma Protestante. São Paulo: Hagnos, 2010.

ALMEIDA, S. L. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2018.

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, v.8, n.1, p. 229-236. Florianópolis, 2000.

BAGNO, M. *Pesquisa na escola*: o que é, como se faz*?* 26ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 2014.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BANCEL, N.; BLANCHARD, P.; LEMAIRE, S. *Le spectacle ordinaire des zoos humains*: Le moind Diplomatique, Paris, serie Maniere de Voir, n.58, p. 16-17, août 2000. Disponível em: <https://www.monde-diplomatique.fr/1944>. Acesso em: 21 de abril de 2023.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-222.

BENTO, M. A. da S. Racialidade e produção do conhecimento. In: SEYFERTH et al. *Racismo no Brasil*. São Paulo: ABONG, Ação Educativa, ANPED, 2002. p. 45-52.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.* 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.* Brasília, MEC/SEF.

BRASIL. *100 anos de Bibliografia sobre o negro no Brasil.* Brasília: Fundação Cultural Palmares / Ministério da Cultura, 2000a.

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

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. *Educação anti-racista:* caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005a.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB/2/2008* - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. MEC: Brasília - DF, 2008.

CADEMARTORI, L. *O professor e a literatura*: para pequenos, médios e grandes, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CANDAU, V. M. (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s)*: Questões e propostas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CANDAU, V. M. *Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas:* Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, p. 240-255, Jul/Dez 2011.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. Educação escolar e cultura (s): Construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação:* Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, n. 23. mai./jun./jul./ago., 2003. p.156- 168.

CANDIDO, A. *Iniciação à literatura brasileira*: resumo para principiantes. 3 ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017, p. 171-193.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. Comunicação&política, v.25, nº2, p. 091-107 *Dossiê Educação e Desenvolvimento*, 2007.

CANEN, A. Multiculturalismo e o currículo em ação: Um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*. (21) • Dez 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300006>. Acesso em 19 de dezembro de 2021.

CANEN, A; OLIVEIRA, A. M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*. nº 21, p. 61 a 169. Set/Out/Nov/Dez 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QF4wH5r85zzy9hkYKjFDNNB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 de abril de 2022.

CAVALLEIRO, E. dos S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*: Racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e antirracismo na educação*: Repensando nossa escola, 6. ed. São Paulo: Selo Negro, 2021.

CONCEIÇÃO EVARISTO. *LITERAFRO: O PORTAL DA LITERATURA BRASILEIRA.* Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: 19 de dezembro de 2021.

CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...?. In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.* 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. p. 13-20.

CORTÁZAR, J. Alguns Aspectos do conto. In: CORTÁZAR, J. *Valise de cronópio*. São Paulo: Perspectiva: 2006. p. 147-163.

CÔRTES, C. Diálogos sobre escrevivência e silêncio (p. 51-60). In: DUARTE, Constância Lima; CÔRTES, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário A. *Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo*. Belo Horizonte: Idea, 2018.

COSSON, R. *Letramento literário*: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

CUTI, L. S. O leitor e o texto afro-brasileiro In: FIQUEIREDO, Maria do Carmo Lana; FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). *Poéticas afro-brasileiras*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, Mazza Edições, 2002. p. 19-36

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org). *Leitura de literatura na escola.* São Paulo: Parábola, 2013.

DANTAS, C. V.; MATTOS, H.; ABREU, M. (Org*.). O negro no Brasil*: Trajetórias e lutas em dez aulas de história, 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, PODER EXECUTIVO, BRASÍLIA. BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.*

DUARTE, E. de A. O Bildungsroman afro-brasileiro de Conceição Evaristo. *Revista Estudos Feministas,* Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 305-308, abr. 2006.

DUARTE, E. de A. Rubem Fonseca e Conceição Evaristo: olhares distintos sobre a violência. In: DUARTE, Constância Lima et al. (Orgs.). *Escrevivências: Identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo*. Belo Horizonte: Editora Idea, 2016, p. 209-219.

ENGEL, I. G. Pesquisa-ação*. Revista Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191.Editora da UFPR, 2000. Disponível em <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf>. Acesso em 22 de abril de 2022.

EVARISTO, C. *Literatura negra*: *uma poética de nossa afro-brasilidade*. 1996. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

EVARISTO, C. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasillidade*. Scripta. v. 13, n. 25, p. 17-31. Belo Horizonte, 2º semestre de 2009.

EVARISTO, C. *Olhos d'água.* 1.ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional. 2016.

EVARISTO, C. *Histórias de leves enganos e parecenças.* 5ª ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, C. *Poemas da recordação e outros movimentos* – Rio de Janeiro: Malê, 2018.

EVARISTO, C. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). *Escrevivência*: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Ilustrações: Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas.* São Paulo, 1ª reimpressão. UBU editora, 2020.

FERREIRA, A. C. *Recordar é preciso: considerações sobre a figura do griot e a importância de suas narrativas na formação da memória coletiva afro-brasileira*. IN: TESE. V.18, n.2, p.1-15. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/viewFile/3813/3759>. Acesso em: 04 de janeiro de 2023.

FILIPOUSKI, A. M. R. Atividades com texto em sala de aula. In: AGUIAR, V. T. de; ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 107-131.

FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N. da; FERNANDES, A. B. (Org.*). Relações étnico-raciais e educação no Brasil.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade.* 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Trad. De Rosisca Darcy de O3liveira. RJ: Paz e Terra 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido / Paulo Freire. – Notas: Ana Maria Araújo Freire, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. Paulo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. *Conscientização*: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia.* São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. O professor universitário como educador*,* en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* No.10, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, pp. 139-144, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901009.pdf>. Acesso em: 22 de abril de 2022.

FRIGOTTO, G. A relação com a educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1128-1152, out. 2007.

GODOY, C. T. da M. *A leitura literária na escola: impasses e perspectivas.* 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

GOMES, F. dos S.; LAURIANO, J.; SCHWARCZ, L. M. *Enciclopédia negra*: biografias afro-brasileiras. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

GOMES, N. L. *Indagações sobre currículo*: diversidade e currículo / organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador.* Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GOMES-SANTOS, S. N. *A exposição oral*: nos anos iniciais do ensino fundamental. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. *Multiculturalismo e educação*: do protesto de rua a propostas e políticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2003.

GOTLIB, N. B. *Teoria do conto*. 10 ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.

GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual*: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2009.

GUIMARÃES, M. R. De sonhos e visões: da pós-modernidade à contemporaneidade do cinto brasileiro. *Revista de Letras*, São Paulo, v.51, n.2, p.135152, jul./dez. 2011. <file:///C:/Users/util/Documents/Dissertação/Textos%20complementares/DE%20SONHOS%20E%20VISÕES%20DA%20PÓS- MODERNIDADE%20À%20CONTEMPORANEIDADE%20DO%20CONTO%20BRASILEIRO.pdf>. Acesso em: 28 de abril de 2019.

HAMPÂTÉ BÂ, A. Tradição oral viva. In: *História Geral da África I*: Metodologia e pré-história da África. Editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

HELD, J. *O imaginário no poder*: as crianças e a literatura fantástica. 3. ed. São Paulo: Summus, 1980. 240 p.

HERNANDEZ, L. L. *A África na sala de aula*: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos.* Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KLEIMAN, A. *Oficina da Leitura*: Teoria e prática. 16ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2016.

KON, P. *Ação cultural para a liberdade.* 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

KON, N. M.; ABUD, C. C.; SILVA, M. L. (Org.). *O racismo e o negro no Brasil*: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017.

KREUTZ, L. Identidade étnica e processo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 76 a 96, jul. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200003> Acesso em: 21 de abril de 2023.

LIMA, H. P. Personagens negros: um breve perfil na literatura infantojuvenil. In: MUNANGA, K. *Superando o racismo na escola*. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LIMA, H. P.; HERNANDEZ, L. L. *Toques Griô*: Memórias sobre contadores de histórias africanos. Ilustrações: Kaneaki Tada. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.

LOPES, E. M. S. T. *Colonizador: colonizado: uma relação educativa no movimento da história.* Belo Horizonte: UFMG, 1985.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação*: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. F. *Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira.* 2014. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

MARINGOLO, C. C. B. *Ponciá Vicêncio e Becos da memória de Conceição Evaristo: construindo histórias por meio de retalhos de memória.* 2014. 132 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciencias e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115842>. Acesso em: 03 de abril de 2021.

MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da Educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social:* Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. *Revista Educar*, Editora da UFPR, n. 17, (pp. 39 – 52), Curitiba, 2001.

MOREIRA, A. F. B. *Formação de professores e currículo: questões em debate.* Ensaio: aval. pol. públ. educ. 29 (110) • Jan-Mar 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802992> Acesso em: 19 de dezembro de 2021.

MOREIRA, A. F. B. *Multiculturalismo, currículo e formação de professores.* In: MOREIRA A. F. B. (org). Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2001.

MUNANGA, K. *Superando o racismo na escola.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 1999.

NASCIMENTO, E. L. Sankofa: Educação e Identidade afrodescente. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). *Racismo e antirracismo na educação*: Repensando nossa escola, 6. ed. São Paulo: Selo Negro, 2021.

NASCIMENTO, G. M. do. Grandes mães reais senhoras. In: NASCIMENTO, Elisa Narkin (Org.). *Guerreiras de Natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente.* São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 49-63.

NOGUEIRA, I. B. *A cor do inconsciente:* Significações do corpo negro. 1. ed, São Paulo: Perspectiva, 2021.

PADILHA, L. C. *Entre a voz e a letra*. Niterói: EDUFF, 1995.

PEREIRA, M. B. A; CONCEIÇÃO, S. R. Literatura de autoria feminina negra no chão da escola: Impactos e produções. *Revista Pensares* (22), p. 92-114, 2021.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português.* São Paulo. Editora Ática, 1996.

PETRONILHA, B. G. e S. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N. da; FERNANDES, A. B. *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

RIBEIRO, D. *Lugar de fala.* São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

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

RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento.* Trad. Alain François et al. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

SAMPAIO, E. O. Racismo institucional: desenvolvimento social e políticas públicas de caráter afirmativo no Brasil. *Revista internacional de Desenvolvimento Local*, v. 4, n. 6, p. 77-83, mar.2003.

SANTOS, B. de S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.* Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, M. J. A.; BRANDIM, M. R. L. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. *Diversa*, Ano I, n. 1, p. 51-66, Jan./Jun. 2008.

SILVA, P. B. G. e S. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Porto Alegre, RS. *Revista Educação*, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/aprender_ensinar_relacoes_etnico_raciais.pdf>. Acesso em: 22 de abril de 2022.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, Tomaz (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*, 6. ed. Porto Alegre: Penso Editora LTDA, 1998.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência.* Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo, Parábola, 2011.

TERRA, E; PACHECO, J. *O conto na sala de aula.* Curitiba: Intersaberes, 2017.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TOLENTINO, L. *Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005 Tradução Lólio Lourenço de Oliveira.

WERNECK, J. *De lalodês e feministas. Nouvelles Questions Féministes – Revue Internationalle Francophone.* V. 24, n.2, 2005. Disponível em: <http://mulheresrebeldes.blogspot.com/2008/10/de-ialods-e-feministas.html>. Acesso em: 29 de setembro de 2022

WERNECK. V. R. *Uma avaliação sobre a relação multiculturalismo e educação.* Ensaio: aval. Pol. Publ. Educ.; Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 413-436, jul./set. 2008. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000300006>. Acesso em: 19 de dezembro de 2021.

ZANIN, F. Â.; KACZMAREK, M. D. V. *Multiculturalismo, formação docente e o desafio da escola: algumas perspectivas.* Disponível em <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20305_10624.pdf, 2015>. Acesso em: 19 de dezembro de 2021.

APÊNDICE A - Termo de autorização institucional

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____ (*nome legível*), responsável pela Instituição _____ (*nome legível da instituição*), declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa *A Escrevivência de Conceição Evaristo e a sua contribuição para uma educação antirracista* da professora Jéssica Gralato Ferreira, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, podemos revogar esta autorização, a qualquer momento, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro, ainda, que não recebemos qualquer tipo de remuneração por esta autorização, bem como os participantes também não o receberão. E asseguramos que possuímos a infraestrutura necessária para o realização/desenvolvimento da pesquisa.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____

_____

Responsável pela Instituição (*assinatura e carimbo legível*)

APÊNDICE B – Termo de consentimento dos responsáveis

Prezado responsável,

Meu nome é Jéssica Gralato Ferreira. Faço mestrado na FFP-UERJ e pretendo aplicar uma parte da pesquisa *A Escrevivência de Conceição Evaristo e a sua contribuição para uma educação antirracista,* que tenho desenvolvido no curso, ao trabalho que venho realizando como professora de Língua Portuguesa.

Seu(sua) filho(a) foi escolhido(a) para participar dessa pesquisa que tem por objetivo abordar a literatura negra através de contos de Conceição Evaristo, contribuindo para a promoção de uma Educação Antirracista. Isso significa que ele(a) participará de oficinas literárias durante as aulas, sem prejuízo do conteúdo regular. Não haverá nenhum custo pela participação e o estudante não precisará estar na escola em horários adicionais. As atividades são consideradas material sigiloso, ou seja, os nomes dos alunos participantes não serão divulgados. Caso permita a participação dele(a) no projeto, solicito preencher e devolver a autorização que segue:

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu....., pai, mãe ou responsável pelo(a) aluno(a) ....., do 8º ano de escolaridade da Escola Municipal Evanir da Silva Gago, dou o meu consentimento para ele(a) participar da pesquisa *A Escrevivência de Conceição Evaristo e a sua contribuição para uma educação antirracista* e efetuar a gravação da sua fala para que seja utilizada em trabalho de pesquisa, ao longo do ano letivo de 2022, da professora Jéssica Gralato Ferreira, assinalando que seu nome e seus dados pessoais não serão divulgados. E, ainda, autorizo publicar a sua imagem e o seu texto no livro de contos que será posteriormente criado pela turma.

Assinatura:_____

ANEXO A – Conto “O sagrado pão dos filhos” de Conceição Evaristo

O sagrado pão dos filhos

Da mais velha de todas as outras velhas, ouvi várias histórias, e dentre tantas havia uma narração que me acompanhou a infância inteira. A do pão sagrado, alimento nascido das mãos de uma mãe para seus filhos, depois que ela, cozinheira, retornava da cozinha de sua patroa, Isabel Correa Pedragal.

A família Correa Pedragal, ainda hoje, é uma das famílias mais ricas da cidade de Imbiracitê, no estado de Campos Azuis. Riqueza construída, dizem, ainda nos tempos das Sesmarias; são proprietários, até hoje, de terras e mais terras, usinas, gados, armazéns, farmácias, fábricas de tratores, de cervejas, de perfumes, e não sei mais de quê... E de geração a geração, os descendentes dos Correa Pedragal herdaram não só os bens materiais, mas também a prepotência de antigos senhores. Acostumados a mandos e desmandos, inclusive as mulheres; Dona Isabel Correa Pedragal e sua prole de sinhazinhas exerciam (ou exercem ainda) uma vigilância cruel sobre quem trabalha com eles. É desse contexto, fato ocorrido ainda no limiar dos anos 40, que a mais velha de todas as outras velhas de minha família me contou uma história que eu não esquecerei jamais. Eis a narração:

Andina Magnólia dos Santos, filha de Jacinta dos Santos e de Bernadino Pereira, cresceu sob os mandos da casa grande, embora tenha nascido em 1911. Servindo à família Pedragal, desde pequena sendo a menina-brinquedo, o saco de pancadas, a pequena babá, a culpada de todas as artes das filhas de Senhora Correa. Andina Magnólia cresceu forte, bonita e trabalhadora, apesar de tudo. Religiosa também. Temendo que "a pretinha da casa”, - assim era chamada pela Senhora Correa e pelos familiares - se enveredasse pelos caminhos não tão católicos, a exemplo dos pais que rezavam para Jesus Cristo e um tal de Zâmbi, Dona Correa esmerou-se em plantar na menina a fé nas coisas da igreja de Padre Joaquim. E assim, Andina Magnólia foi batizada e encaminhada para o catecismo. Segundo a Senhora Correa, ao mandar a Pretinha para a igreja, duas serventias eram realizadas. Andina cuidava das meninas enquanto as levava para a igreja e também aprendia as virtudes cristãs, para não corromper as Pedragalzinhas. Assim a vida seguia. Andina cresceu e as Pedragalzinhas também. Casaram-se todas. Andina com um jovem trabalhador do campo, cujas origens provinham também de

africanos escravizados em terras brasileiras. As moças da casa-grande misturaram suas fortunas com as dos primos ricos ou com os filhos dos velhos amigos da família, também soberbos e afortunados. Andina foi destinada a trabalhar com uma das novas senhoras do império Pedragal. Isabel Correa Pedragal, antes a menina Bebel da casa-grande, a quem Andina havia servido de babá, apesar da mesma idade. E nos dias de Andina Magnólia, novos sofrimentos foram surgindo. Apesar do trabalho dela e do marido, muitas vezes faltava alimento para os filhos, enquanto na casa da patroa a fartura esperdiçava muito do que ela preparava no dia a dia. Andina Magnólia tinha aprendido com a mãe a fazer um pão caseiro, que se tornou conhecido como “a delícia das delícias". Toda a família da casa-grande vinha buscar o pão feito por Andina. Os filhos de Andina nunca tinham saboreado a delícia preparada pela mãe, tal a dificuldade para comprar os ingredientes para a feitura do pão em casa. Um dia Andina pediu à patroa um dos pães para levar para casa e não recebeu uma resposta positiva. E, a partir desse dia, além de ter de se contentar com um único pedacito que a patroa cortava e lhe dava, tinha de comer diante dela, sem nada levar para casa. Andina aparentemente obedecia, mas, à medida que comia, deixava alguns pedaços, farelitos, cair no peito, entre os seios por debaixo da blusa. E todos os dias a mãe levava o pão sagrado para os filhos. Farelos, casquinhas, ínfimos pedacinhos saíam engrandecidos e fartos do entresseios de Andina Magnólia. Dela, do corpo dela, o pão sagrado para os filhos. O alimento ainda vinha acompanhado de leite. Sim! De leite, apesar de Magnólia ter deixado de amamentar a menorzinha de cinco filhos havia tempos; a menina não tinha nem um ano. Não porque quisera, mas porque o leite secara, na medida em que ela se distanciara da amamentação, por força do trabalho. Entretanto, dois anos depois, o benfazejo líquido materno jorrou novamente. E, enquanto foi preciso, todas as noites, Andina Magnólia chegava em casa e celebrava, junto à sua família, a multiplicação do pão sagrado para os filhos. Celebração em que Zambi, por força de sua presença, transformava o mínimo trazido por Magnólia na fartura do alimento para os seus protegidos.

ANEXO B – Conto “Maria” de Conceição Evaristo

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. Os ônibus estavam 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. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos gostavam de melão?

A palma de umas de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca-laser corta até a vida!

Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entra as suas pernas. O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quanto tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem assentou-se ao lado dela. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai do seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também! Homens também? Eles

haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente. Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito...

O 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. E logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão. O de lá de trás vinha recolhendo tudo. O motorista seguia a viagem. Havia o silêncio de todos no ônibus. Apenas a voz do outro se ouvia pedindo aos passageiros que entregassem tudo rapidamente. O medo da vida em Maria ia aumentando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus. Imaginava o terror das pessoas. O comparsa de seu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. Aliás, nas mãos tinha sim! Tinha um profundo corte feito com faca-laser que parecia cortar até a vida.

Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela puta safada conhecia os assaltantes. Maria assustou-se. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai do seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra voz ainda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. Mentira, eu não fui e não sei porquê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que relembrava vagamente o seu filho. 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. O motorista tinha parado o ônibus

para defender a passageira: Calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos... Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos gostam de melão?

Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas-laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado.

Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.

ANEXO C – Conto “Lumbiá” de Conceição Evaristo

Lumbiá

Lumbiá trocou rapidamente a lata de amendoim pela caixa de chicletes com a irmã Beba. Fazia um bom tempo que estava andando para lá e para cá, e não havia conseguido vender nada. Quem sabe teria mais sorte se oferecesse chicletes? E se não desse certo também, procuraria o colega Gunga. Juntos poderiam vender flores. A mãe não gostava daquela espécie de mercadoria. Dizia que flor encalhada era prejuízo certo. Sempre amanheciam murchas. Amendoim e chicletes não. Lumbiá gostava da florida mercadoria em seus braços. Tinha até um estilo próprio de venda. Ficava observando os casais. O momento propício para empurrar o produto era quando o casal partia para o beijo na boca. Ele assistia as bocas descolarem para oferecer a flor. Às vezes o casal se desgarrava, mas na mesma hora, sem respirar, o par se fundia de novo. Lumbiá ficava por perto olhando de soslaio para a mulher. E quando notava que ela estava toda mole e o homem derretido, o menino se punha quase entre os dois, com a flor em riste, impondo a mercadoria. O caliente namorado enfiava a mão no bolso, tirava o dinheiro e pegava a rosa, recomeçando o carinho. Às vezes, tão distraído no beija-beija estava o casal que a rosa não era colhida das mãos do menino. E o troco honestamente oferecido ao freguês cansava de esperar na mão do vendedor. Lumbiá calculando o lucro da venda sorria feliz. Às vezes, o menino usava outro ardil para impulsionar a venda. Chegava elogiando a mulher, dizia que ela era linda e que os dois iam ser muito felizes. Havia casais que respondiam:

- Será? Estamos terminando agora!

O menino não se dava por vencido. Muito sério respondia:

- Não há grande amor sem problemas! Uma flor, uma rosa na despedida de vocês...

Vencia sempre. Feliz, Lumbiá e o amigo Gunga depois riam do beijo babado do homem e da mulher.Ele sabia também que não era só homem e mulher que se beijavam. Havia os casais, em que a dupla era formada por semelhantes. Homem com homem. Mulher com mulher. Esses casais não se beijavam em público. Às vezes faziam um carinho rápido nas mãos do outro. Raramente compravam rosas. As mulheres se aventuravam mais. Compravam e ofertavam para a amiga presente. Lumbiá gostava muito de aproximar dos casais semelhantes. Gostava da troca carinhosa que ele às vezes assistia entre esses pares. O beijo era depositado nas mãos, que escorregavam levemente na direção da palma da outra pessoa, ou substituído pela leveza de uma

flor-sorriso que se abria na intenção de um lábio a outro.

Lumbiá tinha ainda outros truques. Sabia chorar, quando queria. Escolhia uma mesa qualquer, sentava, abaixava a cabeça e se banhava em lágrimas. Sempre começava chorando por safadeza, mas, em meio às lágrimas ensaiadas, o choro real, profundo, magoado se confundia. Nas histórias, que inventava nos momentos de choro para comover as pessoas, tinha sempre uma dissimulada verdade. Um dado real da vida dele ou do amigo Gunga se confundia com a invenção do menino. E enquanto chorava o pranto ensaiado para comover os compradores, contava ora sobre a surra que havia levado da mãe, ora pela mercadoria que estava ficando encalhada (e ele precisava retornar para casa com um bom resultado de venda), ou, ainda, sobre o dinheiro, fruto de seu trabalho, que tinha sido tomado por um menino maior... E aos poucos, em meio às verdades-mentiras que tinha inventado, Lumbiá ia se descobrindo realmente triste,tão triste, profundamente magoado, atormentado em seu peito-coração menino.

Havia, porém, uma ocasião em que nada ameaçava os dias gozosos do menino: o advento do Natal. A cidade se enfeitava com luzes que brotavam de todos os cantos. Lâmpadas como fogueiras incendiárias ateavam um falso fogo iluminário sobre as fachadas dos prédios, sobre as árvores, das ruas, dos jardins públicos e privados. Entretanto, não era esse pirotécnico espetáculo que seduzia Lumbiá. Nem o personagem Papai Noel gordo e feliz, com o seu sorriso envidraçado dentro das vitrines. Das árvores de natal, não gostava dos pinheiros iluminados e coloridos. Dos presentes expostos nas vitrines, principalmente os embrulhados, tinha vontade de apanhá-los e amassá-los. Ficava irritado, sabia que tudo eram caixas vazias. Só havia uma coisa de que o menino gostava no Natal. Um único signo: o presépio com a imagem de Deus-menino. Todos os anos, desde pequeno, em suas andanças pela cidade com a mãe e mais tarde sozinho, buscava de loja em loja, de igreja em igreja, a cena natalina. Gostava da família, da pobreza de todos, parecia a sua. Da imagem-mulher que era a mãe, da imagem-homem que era o pai. A casinha simples e a caminha de palha do Deus-menino, pobre; só faltava ser negro como ele. Lumbiá ficava extasiado olhando o presépio, buscando e encontrando o Deus-menino.

Houve um ano em que uma notícia correu: a loja Casarão Iluminado, uma tradicional casa especializada em vendas de luminárias, abajures, etc., ia armar um presépio no interior da loja. Seria o maior e o mais bonito da cidade. E foi. Lâmpadas piscas-piscas, estrelas pendentes por fios finos e quase invisíveis iluminavam magicamente a paisagem, como se fosse um céu aberto sobre a manjedoura em que estava o Deus-menino. Animais pastavam mansamente sobre a relva, rios amenos cortavam os vales, que circundavam a cabana natalina. Os Reis Magos, os dois brancos, caminhavam um pouco abaixo da estrela-guia. O Rei Negro, aquele que parecia

com o tio de Lumbiá, caminhava sozinho um pouco atrás, mas com passos de quem tinha a certeza de que iria chegar. A mãe e o pai de Jesus, piedosos, resguardando o Deus-menino. Toda a cidade comentava a beleza e a semelhança do presépio com a cena bíblica que narra o nascimento de Jesus. Lumbiá atento ouvia todos os comentários e aguardava a oportunidade de visitar a Belém instalada no interior da loja Casarão Iluminado. Havia, entretanto, um problema. Estava proibida a entrada de crianças sozinhas e para ele era quase impossível esperar pelo dia em que a mãe pudesse levá-lo, acompanhá-lo até lá. Na semana anterior, Gunga, Beba, Beta e outros já haviam feito algumas tentativas vãs.

Enquanto isso, o tempo corria. Lumbiá já tinha visto todos os presépios das redondezas. Em cada um seu coração batia descompassadamente quando fitava o Deus-menino. Tinha feito várias tentativas de entrar no Casarão, o vigilante vinha e o enxotava. O menino não desistia, ficava rondando de longe, adivinhando a beleza de tudo, do outro lado da calçada. Era um entra-e-sai intenso. A televisão e um jornal tinham falado sobre o presépio, que tinha sido feito por um grande artista.

O dia caminhava para seis da tarde, vinte e três de dezembro. O menino aguardava ali desde as nove da manhã. Em sua viagem costumeira do subúrbio para o centro da cidade, se distanciou de Gunga e da irmã. Tinha flores nas mãos, rosas amarelas. Havia combinado com o amigo que venderiam flores, mas aquelas ele daria para o Menino Jesus e também poria algumas nas mãos do Rei Baltasar. Fazia frio, muito frio, era um dia chuvoso. Tinha a roupa colada sobre o frágil corpo a tremer de febre. A loja já estava para fechar. As vendas tinham cessado desde o dia anterior. O Casarão Iluminado abrira naquele dia só para visitação pública ao presépio. Precisava chegar até lá. Como? Já tinha feito várias tentativas, sendo sempre expulso pelo segurança. Ia arriscar novamente. Em dado momento aproximou-se devagar. Ninguém na porta. Mordeu os lábios, pisou leve e, apressado, entrou.

Lá estava o Deus-menino de braços abertos. Nu, pobre, vazio e friorento como ele. Nem as luzes da loja, nem as falsas estrelas conseguiam esconder a sua pobreza e solidão. Lumbiá olhava. De braços abertos, o Deus-menino pedia por ele. Erê queria sair dali. Estava nu, sentia frio. Lumbiá tocou na imagem, à sua semelhança. Deus-menino, Deus-menino! Tomou-a rapidamente em seus braços. Chorava e ria. Era seu. Saiu da loja levando o Deus-menino. O segurança voltou. Tentou agarrar Lumbiá. O menino escorregou ágil, pulando na rua.

O sinal! O carro! Lumbiá! Pivete! Criança! Erê, Jesus Menino. Amassados, massacrados, quebrados!

Deus-menino, Lumbiá morreu!

ANEXO D – Música “Minha Rapunzel tem dread” de MC Soffia

Minha Rapunzel Tem Dread

MC Soffia

Num conto de fadas, a Rapunzel joga suas tranças
Na minha história, ela tem dread e é africana
Agora eu vou contar o meu conto para vocês
Como todas as histórias, começa com era uma vez
Era uma vez uma princesa Rastafari
Que nasceu no reino de Sabá
Na minha história quem disse que a bruxa é má?
Meninas unidas podem tudo mudar
Aqui inimiga não vai rolar
Aham, é, não vai rolar
Aqui inimiga não vai rolar
Hum, hum, não vai rolar
Aqui inimiga não vai rolar
Hum, hum, não vai rolar
Aqui inimiga não vai rolar
(Ahn) pode crer, não vai rolar
Na minha história a Rapunzel tem dread
Ela é negra e é Rastafari
Não precisa de um príncipe pra se salvar
Ela é empoderada e pode o mundo conquistar
No seu cabelo dread tinha força e poder
Sua beleza africana não tinha o que dizer
A história eu inventei porque não vi princesa assim
Só me mostraram uma, ai, isso não dá pra mim
Princesa Etiópia, esse nome eu batizei
País que venceu lutas, tudo que eu pesquisei

Estou muito feliz de ver a história acontecer
Crie uma princesa que pareça com você
Cri-cri-crie uma princesa que pareça com você
Crie uma princesa que pareça com você
Cri-cri-crie uma princesa que pareça com você
Crie uma princesa que pareça com você
Crie uma princesa que pareça com você
Crie uma princesa que pareça com você
Cri-cri-crie uma princesa que pareça com você
Crie uma princesa que pareça com você
Aqui inimiga não vai rolar
Aham, é, não vai rolar
Aqui inimiga não vai rolar
Hum, hum, não vai rolar
Aqui inimiga não vai rolar
(Não, ahn) não vai rolar
Aqui inimiga não vai rolar
(Ahn-ahn) pode crer, não vai rolar
Na minha história a Rapunzel tem dread
Ela é negra e é Rastafari
Não precisa de um príncipe para se salvar
Ela é empoderada e pode o mundo conquistar
No seu cabelo dread tinha força e poder
Sua beleza africana não tinha o que dizer
A história eu inventei porque não vi princesa assim
Só me mostraram uma, ai, isso não dá pra mim
Princesa Etiópia, esse nome eu batizei
País que venceu lutas, tudo o que eu pesquisei
Estou muito feliz de ver a história acontecer
Crie uma princesa que pareça com você
Cri-cri-crie uma princesa que pareça com você
Crie uma princesa que pareça com você

Cri-cri-crie uma princesa que pareça com você

Crie uma princesa que pareça com você

ANEXO E – Conto “Olhos d’água” de Conceição Evaristo

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 que estava morando e não conseguia me lembrar como havia chegado até ali. E a insistente pergunta, martelando, martelando... De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusatório. Então, eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo, busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe aprendi conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... Da verruga que se perdia no meio da cabeleira crespa e bela... Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias e se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo ela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto das lágrimas escorrerem. Mas, de que cor eram os olhos dela?

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia

cheiro algum. 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 nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. Aquelas flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorríamos. A mãe só ria, de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se assentava na soleira da porta e juntas ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Umas viravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. A mãe, então, espichava o braço que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas, de que cor eram os olhos de minha mãe?

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de pranto balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, porque eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs que tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas a mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias

mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento, resolvi deixar tudo e, no outro dia, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.

Assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser a descoberta da cor dos olhos de minha mãe.

E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas, eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face? E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum.

Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas.

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma são o espelho dos olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente o meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei, quando, sussurrando minha filha falou:

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

ANEXO F – Samba-enredo da escola do Rio de Janeiro Acadêmicos da Abolição

Conceição Evaristo - A "escrevivência" abolicionista em versos, poemas e contos (Acadêmicos da Abolição - 2019)

Balança a saudade no peito
A dor pelos meus ancestrais
Mulheres (sem voz), sem direitos
Guerreiras dos próprios ais
Ecoa a voz dos porões, lamento
Senzala grita em obediência
E hoje à comunidade oprime
A luta se faz regime
Mas brotam as sentinelas
As filhas que pedem liberdade
O fim de toda a maldade
Eis a voz de todas elas
Ainda choram as lágrimas de outrora
O meu quilombo é chamado de favela
Enquanto o negro continua escravizado
Vai sonhando acordado vive uma quimera
África pequena fonte que traz recordação
Samba vem do terreiro de Ciata
Resistência! Na voz o clamor
Cantando em versos poemas de amor
Orgulho negro se fez imortal
Kizomba! É homenagem a Zumbi
Iluaê é tradição nagô
Pergunte ao criador
Quantas lágrimas na tela
Tem sangue banto colorindo essa aquarela

Negra flor, eis a senhora liberdade!
Escrevivência em poesia
Num canto negro, um pedido de igualdade
Avisa a casa grande, é chegada a Abolição
Escrita assinada pelas mãos de Conceição
Reescreve a história baseada no respeito
Contra toda a injustiça, pelo fim do preconceito.

ANEXO G – Música “Eu sou” de WD

Eu Sou

Washington Duarte

Tão pequeno e tão sensível ao toque do abusador
Logo cedo definido pela voz e sua cor
Esquecido pelo pai e a mãe que fez e não criou
Mas agradecido a Deus
Por sua vó e seu avô
Marginalizado e só, por não ser mais um igual
Incapaz de ver beleza em seu corpo natural
Endeusava o branco por não ser o padrão real
Mas compreendeu que o mundo é seu, tentar nunca faz mal
Eu sou
A voz da resistência preta
Eu sou
Quem vai empretar minha bandeira
Eu sou
E ninguém isso vai mudar
Tudo começou dar certo quando eu aprendi me amar
Eu sou
A voz da resistência preta
Eu sou
Quem vai empretar minha bandeira
Eu sou
E ninguém isso vai mudar
Tudo começou dar certo quando eu aprendi me amar
Tão pequeno e tão sensível ao toque do abusador
Logo cedo definido pela voz e sua cor
Esquecido pelo pai e a mãe que fez e não criou

Mas agradecido a Deus
Por sua vó e seu avô
Marginalizado e só, por não ser mais um igual
Incapaz de ver beleza em seu corpo natural
Endeusava o branco por não ser o padrão real
Mas compreendeu que o mundo é seu, tentar nunca faz mal
Eu sou
A voz da resistência preta
Eu sou
Quem vai empretar minha bandeira
Eu sou
E ninguém isso vai mudar
Tudo começou dar certo quando eu aprendi me amar
Eu sou
A voz da resistência preta
Eu sou
Quem vai empretar minha bandeira
Eu sou
E ninguém isso vai mudar
Tudo começou dar certo quando eu aprendi me amar
Seu nariz é lindo, preto
Sua boca é linda
E seu cabelo é lindo, preto
Sua cor é linda
Seu nariz é lindo, preto
Sua boca é linda
E seu cabelo é lindo, preto
Sua cor é linda
Seu nariz é lindo, preto
Sua boca é linda
E seu cabelo é lindo, preto
Sua cor é linda

ANEXO H – Conto “Os guris de Dolores Feliciana” de Conceição Evaristo

Os guris de Dolores Feliciana

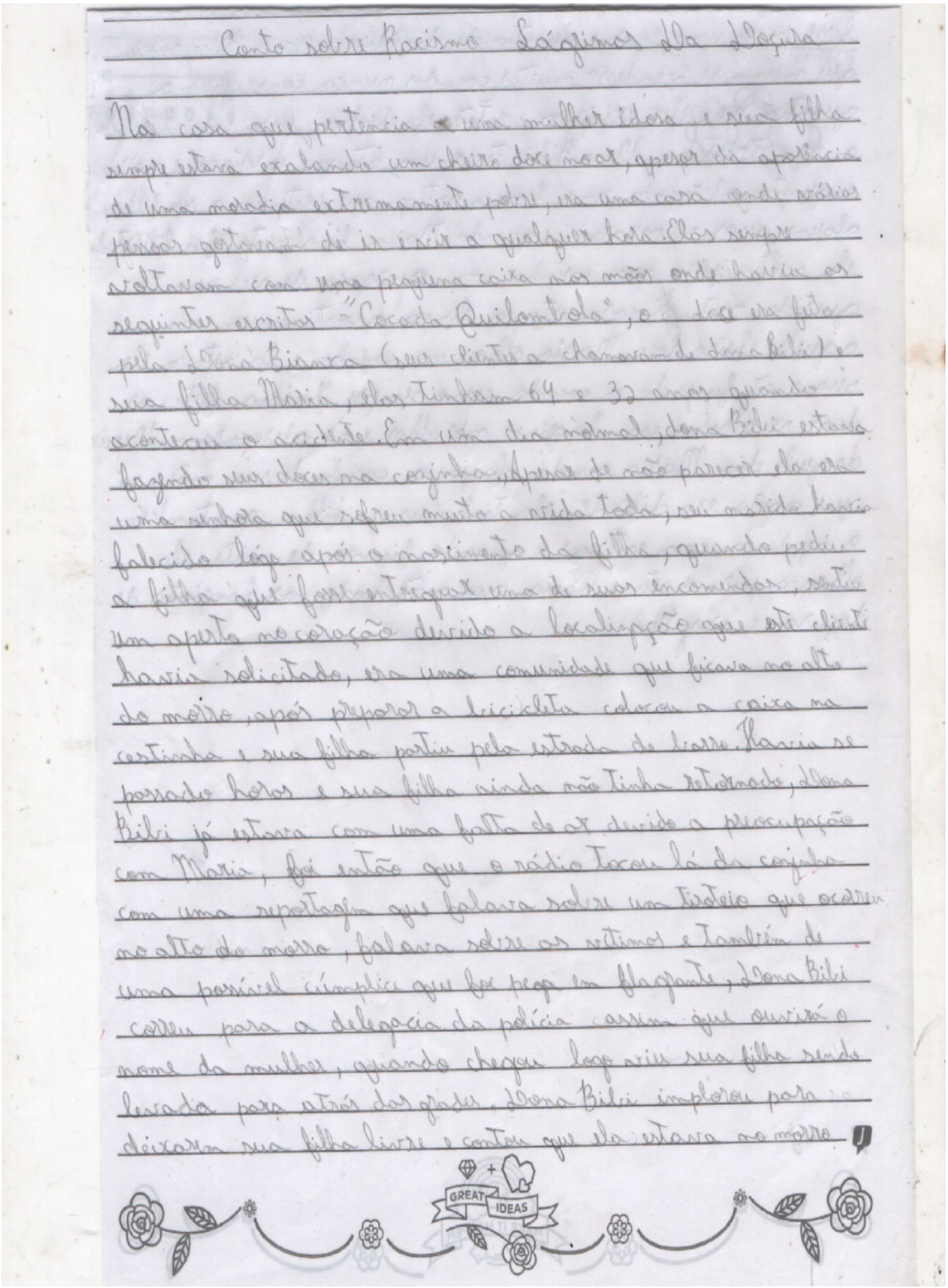
Todas as manhãs Dolores Feliciana abria o guarda-roupa e averiguava se os pertences de seus meninos estavam organizados. E contava: 5 camisas (social), 11 shorts, 21 camisetas (sem manga), 15 camisetas (de manga), 5 calças jeans, 3 paletós, 1 gravata, cuecas ela não contava, calculava umas 30, não mais. Depois, pacientemente, ia para as prateleiras de sapatos e repetia a rotina da arrumação e contação dos pares. A organização dos sapatos exigia mais força e concentração de Feliciana. Primeiro era preciso casar os pares, depois separá-los por dono: 2 pares de sapatos novinhos de Chiquinho, 1 par de sapato e 2 de tênis de Zael e 1 par de tênis e 2 pares de chinelo de Nato. Depois de ter puxado tudo para baixo, casar os pares, deixar tudo separadinho, era preciso ir lá fora, buscar a escada, subir e colocar tudo em cima do guarda-roupa. Em seguida, voltar com a escada para o lugar certo, colocá-la lá fora entre o tanque e o botijão vazio de gás. As roupas, os guris não se importavam com a mistura, nem mesmo com a confusão das cuecas. Os três tinham quase que a mesma conformidade de corpo, entretanto a numeração dos sapatos era totalmente diferente. Um, o mais velho, calçava 37; o do meio, 41; e o caçula 39. Nem os chinelos facilitavam a arrumação. As meias sim, devido às facilidades que o tamanho único oferece. Os meninos eram exigentes com a arrumação do quarto, mas conservavam tudo arrumado, o trabalho se resumia na conferência diária. Feliciana tirava com cuidado as pilhas de roupas e com zelo devolvia tudo aos devidos lugares. Nesse exercício as manhãs de Dolores se gastavam. Às vezes, o silêncio que acompanhava a tarefa de mãe era quebrado pela presença dos três. Chegavam em momentos que ela nem via. Apareciam escondidos dentro do guarda-roupa ou debaixo das camas. Com os dedos nos lábios, pediam à mãe que continuasse em silêncio. Ninguém podia saber que eles estavam ali. Ninguém, nem mesmo o pai. Segredo entre eles e ela. Mãe precisa aprender a guardar sigilo. E Dolores Feliciana sabia.

Quando Dolores Feliciana falava dos filhos, os olhos dela vertiam sangue. Ela sempre falava deles com a voz entrecortada de sangue também. E foi olhando nos olhos marejados de sangue de Dolores que entendi a expressão "lágrimas de sangue”, no dia em que ela me falou, pela primeira vez dos três:

Os três meninos são os meus guris. Não estão aqui agora, mas a qualquer hora, chegarão, pois vão e voltam sempre. Por isso conservo a arrumação, embora muitos digam para eu desfazer de tudo. Não vou desrespeitar os pertences de meus meninos. São esses os meus guris:

Chiquinho, o primeiro de nascimento e também de morte. Tinha acabado de completar 19 anos, quando partiu (o que me consola é que ele vai e volta). Depois foi Zael, esse a segunda vida que gerei, a segunda que perdi, nem 17 anos tinha ainda. O corpo dele apareceu depois de três dias de sumido. Dizem que uma única bala fez o cérebro dele voar pelos ares. Tudo aconteceu no dia em que fazia um ano, que a vida de Chiquinho tinha sido esgarçada por mais de 15 balas. Um jornal me entrevistou na ocasião e eu não consegui dizer nada sobre a perda de meus dois filhos. Minhas lágrimas tingiam de sangue o entorno e respingaram sobre a roupa do jornalista. O moço se afastou, me olhando com nojo. De longe, tirou uma foto minha, publicou depois e embaixo escreveu isto: "Mater dolorosa. Sei que outro diário rebateu a imagem, com os seguintes dizeres: "Jornal sensacionalista compara a dor de uma mãe qualquer com a dor da Mãe de Cristo, nosso Salvador. A dor de uma mãe qualquer não pode tomar como referência a imagem da Mãe de Cristo, Nossa Senhora. A Mater Dolorosa sofreu pela morte do Filho que veio para salvar a humanidade. Essa mãe qualquer chora por um filho que simboliza a perdição da humanidade." Eu sozinha, dona de minha dor e de meu desespero, verti sangue e mais sangue. Mas eis que a Mater Dolorosa, aquela que, na dor, é semelhante minha, me apareceu em casa e me consolou. Ela me disse que me entendia, mas que eu esperasse pouca ou nenhuma compreensão das pessoas. E desde então a Mater Dolorosa acolhe minha dor e minhas lágrimas de sangue. E ando assim, com o útero dolorido. Nato, o menorzinho, o meu caçula, também se foi. Depois de quase um mês desaparecido, surgiu um corpo aqui perto de casa. Era o dele. Minha lembrança guarda o abraço que ele me deu naquele dia, quando saiu para o trabalho e de lá iria para a escola. Não retornou à noite e nem no outro dia. Senti o luto antecipado. No trabalho dizem que ele não chegou e na escola nunca mais foi visto. Nas lembranças que tenho do último abraço, vejo a imagem dele se aproximando de mim. Consigo me lembrar de todos os movimentos daquela hora. Nossos braços abertos para o acolhimento mútuo. Nossos abraços nos abraçando. A partir desses gestos, não consigo recordar mais nada. Não me lembro do gesto da separação. É como se o corpo dele tivesse diluído no ar. Mas eu espero todos os três e sei que eles vêm. Como bons filhos eles retornam sempre. E eu, Mater Dolorosa, aguardo e guardo meus guris.

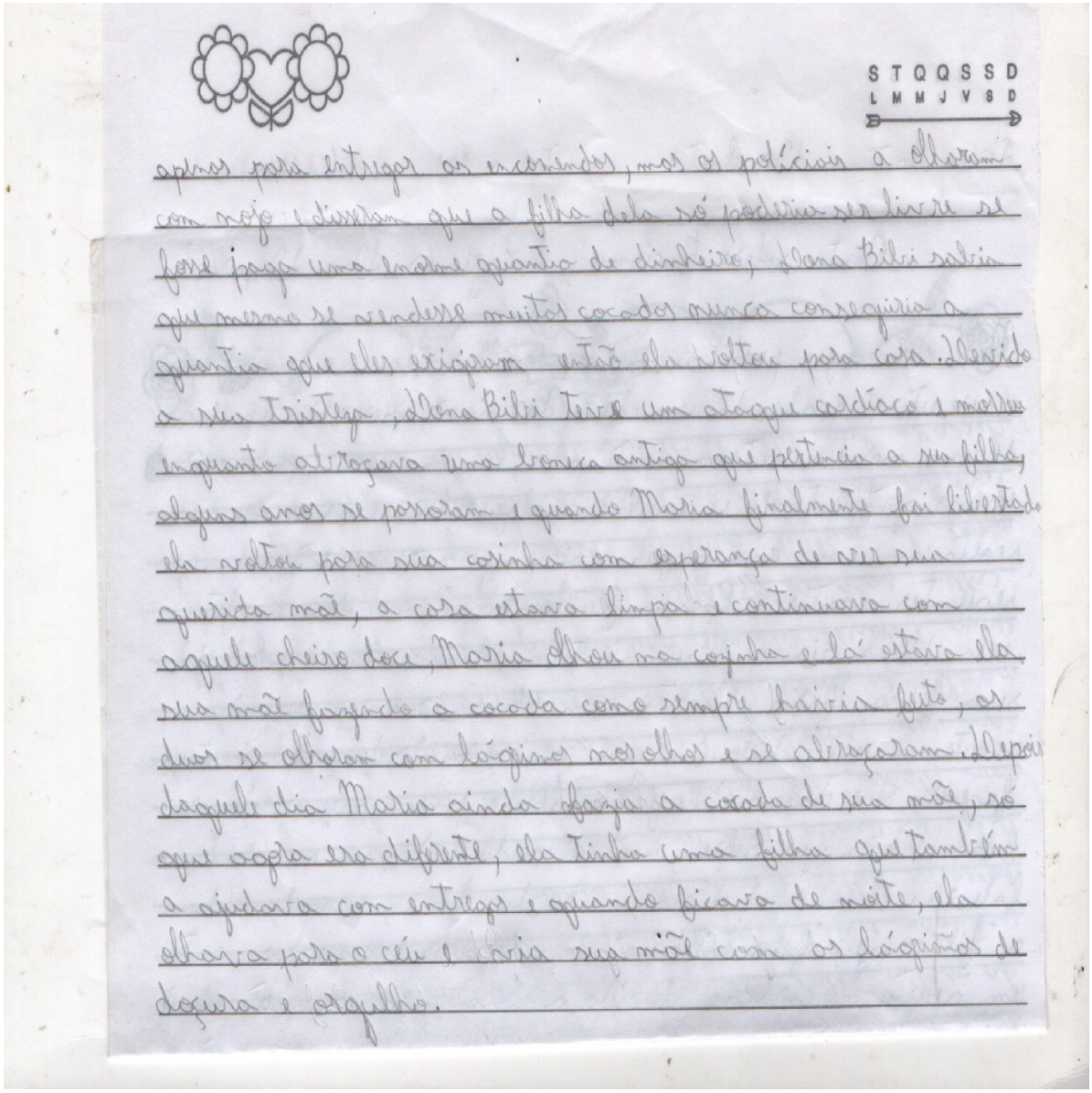
ANEXO I – Frente da folha do conto produzido por uma aluna



Conto sobre Racismo Páginas da Vida

Na casa que pertencia a uma mulher idosa e sua filha sempre estava exalando um cheiro doce no ar, apesar da aparência de uma moradia extremamente pobre, era uma casa onde várias pessoas gostavam de ir e vir a qualquer hora. Elas sempre voltavam com uma pequena caixa nas mãos onde havia os seguintes escritos "Cocada Quilombola", o doce era feito pela Dona Bianca (seus clientes a chamavam de Dona Bibi) e sua filha Maria, elas tinham 64 e 32 anos quando aconteceu o acidente. Em um dia normal, Dona Bibi estava fazendo seus doces na cozinha, apesar de não parecer ela era uma senhora que sofreu muito a vida toda, seu marido havia falecido logo após o nascimento da filha, quando pediu a filha que fosse entregar uma de suas encomendas, sentiu um aperto no coração devido a localização que este cliente havia solicitado, era uma comunidade que ficava no alto do morro, após preparar a bicicleta colocou a caixa na cestinha e sua filha partiu pela estrada de terra. Havia se passado horas e sua filha ainda não tinha retornado, Dona Bibi já estava com uma falta de ar devido a preocupação com Maria, foi então que o rádio tocou lá da cozinha com uma reportagem que falava sobre um tiroteio que ocorreu no alto do morro, falava sobre as vítimas e também de uma possível cúmplice que foi pega em flagrante, Dona Bibi correu para a delegacia da polícia assim que ouviu o nome da mulher, quando chegou logo viu sua filha sendo levada para atrás das grades, Dona Bibi implorou para deixarem sua filha livre e contou que ela estava no morro

ANEXO J – Verso da folha do conto produzido por uma aluna



apenas para entregar as encomendas, mas os policiais a olharam com nojo e disseram que a filha dela só poderia ser livre se fosse paga uma enorme quantia de dinheiro, Dona Bibi sabia que mesmo se vendesse muitos cocadas nunca conseguiria a quantia que eles exigiram então ela voltou para casa. Devido a sua tristeza, Dona Bibi teve um ataque cardíaco e morreu enquanto abraçava uma boneca antiga que pertencia a sua filha, alguns anos se passaram e quando Maria finalmente foi liberta ela voltou para sua casinha com esperança de ver sua querida mãe, a casa estava limpa e continuava com aquele cheiro doce. Maria olhou na cozinha e lá estava ela sua mãe fazendo a cocada como sempre havia feito, as duas se olharam com lágrimas nos olhos e se abraçaram. Depois daquele dia Maria ainda fazia a cocada de sua mãe, só que agora era diferente, ela tinha uma filha que também a ajudava com entregas e quando ficava de noite, ela olhava para o céu e via sua mãe com os lábios de doçura e orgulho.