



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL**

**MARIA DO SOCORRO FERREIRA DOS SANTOS**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM CONTOS DA LITERATURA**  
**NEGRO-BRASILEIRA**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2021**

MARIA DO SOCORRO FERREIRA DOS SANTOS

PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM CONTOS DA LITERATURA  
NEGRO-BRASILEIRA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras em Rede Nacional. Área de concentração: Linguagens e Letramento.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Sarah Maria Forte Diogo.

FORTALEZA – CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Estadual do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Santos, Maria do Socorro Ferreira dos.  
Práticas de letramento literário com contos da  
literatura negro-brasileira [recurso eletrônico]  
/ Maria do Socorro Ferreira dos Santos. - 2021.  
109 f. : il.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) -  
Universidade Estadual do Ceará, Centro de  
Humanidades, Curso de Mestrado Profissional Em  
Letras Rede Nacional - Profissional, Fortaleza,  
2021.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Sarah Maria Forte  
Diogo..

1. Letramento literário. Literatura negro-  
brasileira. Educação étnico-racial. . I. Título.

MARIA DO SOCORRO FERREIRA DOS SANTOS

PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM CONTOS DA LITERATURA  
NEGRO-BRASILEIRA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras em Rede Nacional. Área de Concentração: Linguagens e Letramento.

Aprovado em: 23 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA



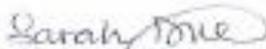
---

Prof.ª Dr.ª Sarah Maria Forte Diogo (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



---

Prof.ª Dr.ª Maria Valdênia da Silva  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



---

Prof.ª Dr.ª Sarah Diva da Silva Ipiranga  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, sopro de vida, por me guiar até aqui.

Aos meus pais, Anastácio e Nazaré (*in memorian*), por tanto amor, pelo tudo possível e impossível.

Aos meus irmãos Francisco, José, Aquiles, Aldírio e Altenir – por serem parte da minha força. E às minhas irmãs, Aldenisa e Sandra, meus eixos de equilíbrio nessa vida.

Ao meu amor, Cibele Sousa, por acreditar sempre em mim e por ficar junto “na alegria e na agonia”

Aos meus amigos e às minhas amigas pelas palavras de carinho e de “vai dar certo”; em especial, às amigas Waldilene Meneses e Márcia Ximenes pela ajuda afetiva e logística, sem hesitar, em todos os momentos que precisei.

À minha diretora Edvânia Eloi e à coordenadora Núbia Alencar, da minha escola municipal, pelo apoio contínuo nesse período.

À minha coordenadora Pleima Nazá, da minha escola estadual, pelo espírito de ânimo oferecido sempre.

Aos meus alunos e às minhas alunas, por despertarem a vontade de “ir além de”.

Ao programa PROFLETRAS por atuar em prol da excelência na prática de sala de aula.

Aos meus amigos da turma 6 do PROFLETRAS, pelos tantos exemplos “quero ser assim quando eu crescer” e pela harmonia imediata também. Em especial, à Aurilene Leal e à Eliane Taveira e à Keldma Ferreira, por ouvir, com muita atenção e afeto, minhas inquietações de mestranda.

Ao amigo Gislano Maia (*in memorian*), pela forte presença no meu caminho.

Aos meus professores de toda uma vida, particularmente, aos professores do programa PROFLETRAS pelo comprometimento e pelos conhecimentos partilhados.

Às mestras de literatura inesquecíveis: Vicência Jaguaribe de Freitas (*in memorian*) e Lúcia Freitas, pelos primeiros aprendizados e encantos despertados em mim ao me ensinarem a ensinar literatura.

À minha orientadora Sarah Maria Forte Diogo, pela paciência e pelo suporte firme no caminho percorrido para a realização desse trabalho.

À CAPES, pelo apoio ao funcionamento do Mestrado Profissional em Letras na Universidade Estadual do Ceará.

“A literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto e esse indireto é precioso.”

(Roland Barthes)

“E já que a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais”

(Paulo Freire)

## RESUMO

A literatura negro-brasileira deve fazer parte do conteúdo programado para as aulas de literatura, por isso, a pesquisa tem como objetivo propor uma prática de letramento literário com contos da literatura negro-brasileira como contribuição para formação do leitor literário e para promoção da educação para as relações étnico-raciais. A escola ainda é falha na formação desse leitor e, sobretudo no Ensino Fundamental, precisa promover o letramento literário de forma mais efetiva, explorando potencialidades da literatura a fim de levar o leitor a interagir com o texto e a construir suas interpretações. Além disso, a literatura negro-brasileira é preterida por contrapor-se ao currículo e ao contexto escolar que ainda ignoram a história e a luta da população afrodescendente. Portanto, discutir essa literatura e os temas presentes na tessitura do seu texto é fundamental para que a escola cumpra o papel de formar um indivíduo crítico e atuante na transformação da sociedade. Para tanto, a pesquisa usa como critério para seleção do *corpus* contos cujas narrativas abordam questões problematizadoras do contexto histórico-social em que vive o negro no Brasil. Considera-se esse assunto relevante para os sujeitos da pesquisa por serem eles estudantes de escola pública e, em sua maioria, afrodescendentes que vivenciam contextos de violência racista. A proposta alinha os contos “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo; “Luz em Horizonte fechado”, de Cuti; “Maria”, também de Conceição Evaristo e “Pai contra mãe”, de Machado de Assis de maneira que os protagonistas tracem uma variação etária que se inicia na infância, passa pelo jovem e chega à vida adulta a fim de revelar o legado de vulnerabilidade enfrentado pela população negra no Brasil. A fundamentação teórica baseia-se em torno dos assuntos referentes à desenvolvimento da pesquisa, como educação, leitura, letramento literário, BNCC, literatura negro-brasileira e educação para as relações étnico-raciais, teorizados por autores como Barthes (2008), Cândido (2004), Colomer (2007), Cosson (2018), Freire (1989), Lajolo (1999), Jouve (2012), Silva (1998), Duarte (2014), Gomes (2010), Bernd (2009), dentre outros. Os procedimentos metodológicos tomam como base Sequência Básica de Cosson (2018), composta pelas etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação que perfazem uma trajetória de interação entre texto e leitor. Para ampliar as discussões sobre o conto, as proposições também se apoiam no método das Dimensões Ensináveis, de Forte (2020). A prática proposta conta com o auxílio pedagógico de outros gêneros textuais para otimizar as atividades.

**Palavras-chave:** Letramento literário. Literatura negro-brasileira. Educação étnico-racial.

## RESUMEM

La literatura negra brasileña debe ser parte de los contenidos programados para las clases de literatura, por eso la pesquisa tiene como objetivo proponer una práctica de literacidad literaria con cuentos de la literatura negro-brasileña como una contribución a la formación del lector literario y promoción de la educación para las relaciones étnicas raciales. La escuela aún no logra capacitar a este lector y, especialmente en la escuela primaria, necesita promover la literacidad literaria de manera más efectiva, explorando el potencial de la literatura para que el lector interactúe con el texto y construya sus interpretaciones. Además, se descuida la literatura negro-brasileña porque se opone al currículo y al contexto escolar que aún desconoce la historia y la lucha de la población afrodescendiente. Por lo tanto, discutir esta literatura y los temas presentes en el tejido de su texto es fundamental para que la escuela cumpla el rol de formar un individuo crítico y activo en la transformación de la sociedad. Por tanto, la investigación utiliza como criterio para la selección de los cuentos corpus cuyas narrativas abordan cuestiones problematizadoras del contexto histórico-social en el que viven los negros en Brasil. Este tema se considera relevante para los sujetos a los que se dirige la investigación porque, en su mayoría, son estudiantes de escuelas públicas y afrodescendientes que viven el contexto de violencia racista. La propuesta alinea los textos "Zaitesqueceu de guardar os brinquedos", de Conceição Evaristo; "Luz em horizonte fechado", de Cuti; "Maria", también de Conceição Evaristo y "Pai contra mãe", de Machado de Assis de manera que los protagonistas tracen una variación de edad que comienza con el niño, pasa por el joven y llega la vida adulta para revelar el legado de vulnerabilidad que enfrenta la población negra en Brasil. El fundamento teórico de la pesquisa se estructura en torno a temas relacionados con la docencia, la literatura negro-brasileña y la educación para las relaciones étnico-raciales, teorizados por autores como Barthes (2008), Cândido (2004), Colomer (2007), Cosson (2018), Freire (1989), Lajolo (1999), Jouve (2012), Silva (1998), Duarte (2014), Gomes (2010), Bernd (2009), entre otros, hace posible estas discusiones. Los procedimientos metodológicos se basan en la Secuencia Básica de Cosson (2018), que consta de etapas de motivación, introducción, lectura e interpretación que configuran una trayectoria de interacción entre texto y lector. Para ampliar las discusiones sobre el cuento, las proposiciones también son apoyadas por el método de Forte (2020) de Dimensiones Enseñables. La práctica propuesta cuenta con la asistencia pedagógica de otros géneros textuales para optimizar las actividades.

**Palabras-clave:** Literacidad literaria. Literatura negro-brasileña. Educación étnico-racial.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 –</b>	<b>Anos Iniciais – 5º ano.....</b>	<b>17</b>
<b>Figura 2 –</b>	<b>Anos Finais – 9º ano.....</b>	<b>17</b>
<b>Figura 3 –</b>	<b>Competências gerais da BNCC.....</b>	<b>29</b>
<b>Figura 4 –</b>	<b>Conceição Evaristo.....</b>	<b>55</b>
<b>Figura 5 –</b>	<b>Cuti (Luiz Silva).....</b>	<b>56</b>
<b>Figura 6 –</b>	<b>Machado de Assis embranquecido .....</b>	<b>57</b>
<b>Figura 7 –</b>	<b>Machado de Assis negro .....</b>	<b>57</b>
<b>Figura 8 –</b>	<b>Crianças 1.....</b>	<b>60</b>
<b>Figura 9 –</b>	<b>Crianças 2.....</b>	<b>60</b>
<b>Figura 10 –</b>	<b>Crianças 3.....</b>	<b>60</b>
<b>Figura 11 –</b>	<b>Crianças 4.....</b>	<b>61</b>
<b>Figura 12 –</b>	<b>Crianças 5.....</b>	<b>61</b>
<b>Figura 13 –</b>	<b>Crianças 6.....</b>	<b>61</b>
<b>Figura 14 –</b>	<b>Crianças 7.....</b>	<b>62</b>
<b>Figura 15 –</b>	<b>Crianças 8.....</b>	<b>62</b>
<b>Figura 16 –</b>	<b>Charge crianças vítimas.....</b>	<b>66</b>
<b>Figura 17 –</b>	<b>Equidade 1.....</b>	<b>71</b>
<b>Figura 18 –</b>	<b>Equidade 2.....</b>	<b>71</b>
<b>Figura 19 –</b>	<b>Anúncio1.....</b>	<b>78</b>
<b>Figura 20 –</b>	<b>Anúncio 2.....</b>	<b>78</b>
<b>Figura 21 –</b>	<b>Anúncio 3.....</b>	<b>79</b>
<b>Figura 22 –</b>	<b>Anúncio 4.....</b>	<b>79</b>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>POR ONDE SE MOVIMENTA O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA?.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1</b>	<b>Escola, leitura e formação do leitor.....</b>	<b>15</b>
<b>2.2</b>	<b>Letramento.....</b>	<b>22</b>
<b>2.3</b>	<b>Letramento literário.....</b>	<b>24</b>
<b>2.4</b>	<b>Literatura e BNCC.....</b>	<b>28</b>
<b>3</b>	<b>LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA .....</b>	<b>33</b>
<b>4</b>	<b>O QUE ATRAVESSA O ENSINO DA LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA?.....</b>	<b>38</b>
<b>4.1</b>	<b>Cenários da história do povo negro.....</b>	<b>38</b>
<b>4.2</b>	<b>Educação para as relações étnico-raciais.....</b>	<b>40</b>
<b>5</b>	<b>QUAL É NOSSO PLANO?.....</b>	<b>44</b>
<b>5.1</b>	<b>Pesquisa.....</b>	<b>44</b>
<b>5.2</b>	<b>Público.....</b>	<b>44</b>
<b>5.3</b>	<b>Corpus literário.....</b>	<b>45</b>
<b>5.4</b>	<b>Estratégias metodológicas: Sequência Básica e Dimensões Ensináveis.....</b>	<b>49</b>
<b>5.5</b>	<b>Descrição, análise e proposição das atividades.....</b>	<b>52</b>
<b>5.5.1</b>	<b>Oficina 1 – apresentação da proposta e etapa de introdução.....</b>	<b>53</b>
<b>5.5.1.1</b>	<b><i>Prática de letramento literário</i>.....</b>	<b>54</b>
<b>5.5.2</b>	<b>Oficina 2 – Conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo.....</b>	<b>58</b>
<b>5.5.2.1</b>	<b><i>Prática de letramento literário</i>.....</b>	<b>59</b>
<b>5.5.3</b>	<b>Oficina 3 – Conto “Luz em horizonte fechado”, de Cuti.....</b>	<b>67</b>
<b>5.5.3.1</b>	<b><i>Prática de letramento literário</i> .....</b>	<b>68</b>
<b>5.5.4</b>	<b>Oficina 4 – Conto “Maria”, de Conceição Evaristo.....</b>	<b>72</b>
<b>5.5.4.1</b>	<b><i>Prática de letramento literário</i> .....</b>	<b>73</b>
<b>5.5.5</b>	<b>Oficina 5 – Conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis.....</b>	<b>76</b>
<b>5.5.5.1</b>	<b><i>Prática de letramento literário</i>.....</b>	<b>78</b>
<b>5.5.6</b>	<b>Oficina 6 – Apresentação das produções e avaliação das aulas.....</b>	<b>82</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>83</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>87</b>
<b>ANEXO A – CONTO “ZAÍTA ESQUECEU DE GUARDAR OS BRINQUEDOS”.....</b>	<b>92</b>
<b>ANEXO B – CONTO “LUZ EM HORIZONTE FECHADO”.....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXO C – CONTO “MARIA”.....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO D – CONTO “PAI CONTRA MÃE”.....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO E – REPORTAGEM PRETA RARA: “A SENZALA MODERNA É O QUARTINHO DE EMPREGADA”.....</b>	<b>107</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura literária na escola, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental, não se constitui enquanto prática constante, visto que é reduzida dentro das aulas de Língua Portuguesa ou é diluída em projetos amplos e assim não chega a atingir sua potencialidade formadora e humanizadora. Compreendemos que o discurso literário, além de ser repleto de saberes, nos faz examinar - ora de forma harmoniosa, ora de forma conflituosa - a complexidade humana e, ao aprovarmos ou reprovamos interpretações, reconfiguramos a realidade. Portanto, pelo seu valor de “girar saberes” (BARTHES, 2008, p.18) e de “nos transformar a cada um de nós a partir de dentro” (TODOROV, 2009 p. 76), a escola não deve negligenciar o ensino da literatura.

No ambiente escolar, o movimento da literatura passa por bases pelas quais todo processo de ensino se alinha, como a concepção de educação e de leitura, porque tais direcionamentos implicam a formação do leitor. O estudante, pra ser projetado como sujeito de seu mundo, deve ser partícipe também desse intento e ser levado a compreender a tessitura do texto como um ato dinâmico e dialógico, pois ler é buscar a construção de sentidos. Logo, ao se ler literatura, a interação entre texto e leitor se torna essencial, pois os discursos de caráter individual e coletivo se complementam para captar o sentido das palavras e, a partir dele, formar e transformar.

Uma linha mais eficaz para o trabalho com leitura literária, teorizada por estudiosos da área e experimentada por vários professores, é a orientada pelo letramento literário, que é processual e tem como premissa estabelecer um vínculo mais íntimo do leitor com a obra. Quando pesquisamos a prática de ensino do texto de literatura na escola ainda é comum percebermos que nas primeiras séries do Ensino Fundamental a apreensão da realidade se dá de maneira lúdica. A criança alcança a compreensão da existência também por meio da leitura ficcional e principia o gosto pelos livros, porém, à medida que avança para o Ensino Fundamental anos finais, percebemos que o professor se vê mais inclinado a trabalhar aspectos linguísticos, cumprindo uma demanda de atividades demarcadas pelos livros didáticos, que comumente recortam trechos de romances ou selecionam poemas, contos, crônicas, dentre outros gênero afins, para servir à exploração gramatical ou a uma interpretação superficial.

Quando se chega ao Ensino Médio, o quadro do ensino literário não evolui e continua a obedecer à didática dos livros de português que ainda se limita à descrição das características de escolas literárias, juntamente com a apresentação dos seus autores principais

e com trechos das obras correspondentes ao período literário estudado. Por isso, enfatizamos que para ser efetivo, o ensino literário deve traçar seus objetivos, seu eixo de programação, seu próprio *corpus* de leitura de modo que abra outros caminhos para o aprendizado. Se a escola não considerar o letramento literário como prática efetiva, o que permanece é um conteúdo que atravessa as etapas do Ensino Fundamental e Médio de modo instável.

Como documento para subsidiar o currículo escolar e, conseqüentemente, o ensino da literatura, temos a recente Base Nacional Curricular Comum da Educação – BNCC. O documento não traz avanço quanto à obrigatoriedade da literatura como componente curricular, continuando, assim, a ser uma parcela do que se ensina no componente Língua Portuguesa, conforme já discriminavam os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Na BNCC, a literatura aparece relacionada aos eixos das práticas de linguagem, mas é pontuada mais especificamente no campo artístico-literário, exclusivo para estabelecer ações para a formação do leitor literário a fim de levar o estudante a se envolver na leitura dos textos. Contudo, acreditamos que essa formação do leitor fica um pouco desalinhada, pois sendo um tema dentro de outros temas da aula de Português, o estudo da literatura continua adormecido ou na condição de pretexto, a exemplo do que mostram os livros didáticos, ou melhor, a exemplo da falta de materiais didáticos que realmente guiem para as práticas de letramento literário.

Dessarte, tudo nesse panorama coloca no professor a responsabilidade de reservar espaço e estudo válidos para a literatura a fim de desempenhar um bom papel como professor de literatura. É necessário um direcionamento para que o texto não se consuma numa leitura superficial e desestimulante, pois para o principiante no letramento literário, os sentidos entrepostos das palavras podem parecer inacessíveis. Articular a conexão texto – leitor é substancial para que a literatura seja assumida como um trabalho que alia conhecimento e fruição, descortinando ideologias.

Este texto plurissignificativo que escancara experiências humanas, na escola - espaço que enseja autonomia, mas também âmbito que carrega e produz fortes submissões – deve ser trabalhado com a prerrogativa de abranger a diversidade cultural. Na escola, particularmente na pública, há uma complexidade social que precisa ser representada na sala de aula, sobretudo quando estruturas hegemônicas tentam determinar o que deve ser eleito como matéria de educação, esvaindo do currículo escolar conteúdos que trabalham com e para a pluralidade. É com o reconhecimento dessa falha na abordagem dos textos literários que trazemos a literatura negro-brasileira, por muito tempo alijada desse espaço educativo. Em

muitas (e nas mais antigas) obras literárias, estereótipos investidos de desprestígio foram representados na figura do negro e, como resistência, a denominada ficção negro-brasileira vem manifestar o ponto de vista que lhe é de direito.

Sabemos que nossa sociedade é marcada pelo racismo, pela negação da identidade negra e pelo apagamento da história e da cultura da população afrodescendente e a escola não pode desviar-se do comprometimento com a educação das relações étnico-raciais, por isso precisa fazer valer a lei 10.639/03 que estabelece a inclusão do Ensino de História e Cultura afro-brasileiras no currículo escolar e também as diretrizes para esse ensino, em especial, nas disciplinas de Arte, Literatura e História.

Isso posto, julgamos que a literatura escolarizada precisa fomentar a leitura literária para promover uma experiência artística formadora e articuladora de transformações. Portanto, em nossa pesquisa propomos uma prática de letramento literário articulada à literatura negro-brasileira com o objetivo de contribuir com a educação para as relações étnico-raciais. Para tanto, alinhamos a seleção dos textos e as propostas de estudo ao reconhecimento das vivências do negro no Brasil circunscritas pela violência do contexto social e histórico. Dessa forma, além da própria estética do texto, exploramos leituras cuja prática discursiva apresente correlações de força e problematize o jeito de ver o povo negro.

A escolha desse direcionamento de assunto se justifica pela sua importância para o corpo social no qual está inserido o sujeito proposto na pesquisa. O curso identitário de cada um é afetado pelos os aspectos sociais, culturais, histórico, econômicos e políticos imbricados na sociedade, provocando um deslocamento, em várias direções, tanto do eu social como do eu pessoal. À vista disso, pretendemos que o aluno se aproprie dos enunciados desses textos para repercutir um discurso literário que reflete no indivíduo como também no coletivo.

Além das ideias apresentadas para a concretização de nossa proposta, a definição pelo gênero conto se funda pelo impacto imediato que esse tipo de narrativa pode causar por conter ações estruturadas para despertar impressões em série. Como base para nossa prática, adotamos como metodologia a Sequência Básica de Cosson (2018) e as Dimensões Ensináveis, de Sarah Forte Diogo (2020).

Estruturamos o desenvolvimento da pesquisa em três capítulos correspondentes ao referencial teórico e um capítulo correspondente à metodologia. O capítulo 2, de título “Por onde se movimenta a literatura na escola?” apresenta 4 seções. Na primeira, explanamos sobre a relação entre escola, leitura e formação do leitor, considerando concepções de educação e de leitura que interferem na formação leitora; na segunda dissertamos sobre o conceito de letramento e sobre as percepções de sua realização; na terceira tecemos considerações

específicas do letramento literário, discutindo sobre sua importância e sobre os pontos necessários para sua concretização; por fim, na quarta seção, abordamos a BNCC e suas referências ao ensino de literatura no Ensino Fundamental Anos Finais.

No terceiro capítulo, nomeado “Literatura negro-brasileira” discutimos sobre a literatura negro-brasileira e suas múltiplas denominações, versando também sobre as caracterizações que a legitimam como literatura brasileira que coloca o negro como ser-sujeito e, ainda, sobre sua importância para sala de aula. O quarto capítulo, de título “O que atravessa a literatura negro-brasileira?” é composto de duas seções: uma apresenta a visão do negro na história brasileira e sua luta por direitos e a segunda desenvolve considerações sobre a educação étnico-racial no currículo e na escola.

Para fechar o corpo da pesquisa, temos o quinto capítulo, intitulado “Qual o nosso plano?”, formado por 5 seções que abordam as questões sobre pesquisa, público, corpus literário, estratégias metodológicas e as descrições, análises e proposições, na devida ordem. Nessas seções fica explicada nossa proposta de prática de letramento literário com os contos da literatura negro-brasileira.

Para nos fundamentarmos sobre os temas que envolvem a parte de ensino e linguagem mais especificamente, como escola, leitura, literatura e prática de letramento literário e BNCC, estudamos os seguintes teóricos: Antônio Cândido (2004), Angela Kleiman (2008), bell hooks (2017), Maria Dalvi (2013), Magda Soares (2009), Marisa Lajolo (1999), Michele Petit (2010) Paulo Freire (1989), Regina Zilberman (2012), Rildo Cosson (2018), Roland Barthes (2008), Teresa Colomer (2007), Vincent Jouve (2012), dentre outros; em busca de conhecimento sobre um melhor entendimento sobre a literatura negra e a educação para as relações étnico-raciais, consolidamos nosso aporte teórico em Eduardo de Assis Duarte (2014), Zilá Bernd (2009), Conceição Evaristo (2009), Cuti (Luis Silva) (2016), Nilma Lino Gomes (2010).

Concluindo, salientamos que devido às questões sanitárias que nos impediram de vivenciar a pesquisa-ação, limitamo-nos a propor as atividades para posterior aplicação por parte dos professores de literatura.

## **2 POR ONDE SE MOVIMENTA O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA?**

Para refletir sobre como o ensino de literatura percorre o ambiente escolar, como ponto de partida, temos pilares que se imbricam nesse percurso: a própria instituição educativa, o ato de ler e a formação do leitor. Essas bases delineiam um caminho para que a literatura chegue à sala de aula e lá se projete como formadora e como possibilidade de um novo ângulo de visão de mundo.

Com intuito de aprofundarmos melhor o estudo desse movimento, estudaremos conceitos de letramento e, mais especificamente, de letramento literário porque são bases para realização da prática literária na sala de aula. Também como norte para se criar um itinerário de leitura literária, exploraremos a Base Nacional Comum Curricular, estabelecida como documento oficial gerador de currículos nas escolas.

Logo, este capítulo apresenta as teorias que embasam nossa pesquisa e é formado por três seções. Na primeira seção “Escola, leitura, formação do leitor”, dissertaremos sobre esses eixos primordiais em função do ensino, a fim de conhecermos como se fundamentam e se firmam como aporte para a prática da leitura literária. Na segunda e na terceira seções, apresentamos, respectivamente, os temas Letramento e Letramento literário que nos convidam a pensar como traçar a prática literária e na quarta seção “BNCC e literatura”, nós exploraremos a relação literatura e Base Nacional Comum Curricular, como guia para estruturar no currículo escolar a literatura.

Com essa organização, iniciaremos então o estudo sobre o ensino literário.

### **2.1 Escola, leitura e formação do leitor**

A escola é ainda o espaço promissor para promoção do conhecimento e para formar sujeitos reflexivos a fim de intervirem nas diversas esferas da sociedade, por isso, no processo de ensino-aprendizagem, carrega como atribuição a formação de leitores, uma vez que, numa sociedade predominantemente movimentada e também hierarquizada pelo acesso às práticas de leitura e de escrita, nenhum indivíduo deve ficar aquém das percepções de mundo que o ato de ler proporciona.

No processo escolar de busca do conhecimento, a leitura ocupa um lugar essencial e é importante que, para além de aprender a ler e a escrever palavras, se desperte no indivíduo habilidades de compreensão e análise do que é dito de forma contextualizada. De acordo com Freire (1989), o caminho para trazer significação ampla à leitura passa primeiro por relacionar

o ato de ler à realidade que cerca o leitor, para assim mediar e concretizar o que o educador chama de ler a “palavramundo”. O educador adverte que a prática educacional deve ser pautada na visão indissociável do homem e do mundo.

Portanto, para escola se aproximar de uma “compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE,1989, p.9) é necessário antes que promova uma educação tomada como libertadora e que opera por meio do diálogo.

bell hooks (2017), autora estudiosa de Paulo Freire, reflete que, no aprendizado, o ouvir o outro deve ser um exercício constante e deve gerar a sensação de reconhecimento nos partícipes da aula, desse modo, acolhem-se não só as experiências individuais, como também as cunho social e histórico. É com essa consciência paulo-freiriana que sustentamos nosso trabalho por confiarmos na leitura literária como geradora de sentidos que reverberam no mundo do aluno, suscitando diálogo com as vivências de cada um. Concordamos também com Silva (1998) que diz:

Se um texto, quando trabalhado não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto (para a intencionalidade social que determinou o objetivo, o conteúdo e o modo de construção do texto) e mais se o contexto do texto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar, então a leitura perde a validade. (SILVA, 1998, p.05)

Logo, com ganho individual e coletivo, o desenvolvimento da leitura assegura desde o uso de vocabulário mais amplo à apropriação de uma linguagem diversificada, promovendo melhor interação social e provocando emancipação. Por tudo isso, a leitura escolarizada ocupa um espaço extenso no currículo educacional, percorrendo todos os seus componentes de estudo, principalmente a disciplina de língua portuguesa, porém sua vasta presença ainda não desperta - de modo expressivo - o estudante para ser leitor e seu ensino parece desarticulado de uma educação que prima pela autonomia. Então, precisamos ininterruptamente refletir e agir sobre a ação da escola em relação à leitura.

No percurso escolar, a formação de leitores é um ofício gradativo que envolve uma dinâmica de avaliação das estratégias empregadas e dos avanços obtidos e, para compor essa análise, temos como instrumentos provas externas com aplicação em grande escala. No Brasil, para mensurar o rendimento da aprendizagem leitora dos jovens no Ensino Básico em escolas públicas e, facultativamente, em escolas privadas, temos como exemplo duas averiguações externas: no âmbito internacional, o Programme for International Student Assessment, de sigla PISA, traduzido para nós como Programa Internacional de Avaliação

dos Estudantes e, no âmbito nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esses exames são importantes para nossa realidade educacional porque os indicadores apresentados por eles contribuem com a melhoria da qualidade da educação, pois subsidiam a formulação ou a reformulação das ações do Plano Nacional de Educação (PNE).

O exame de avaliação comparativa – PISA –, na sua aplicação em 2018, elegeu como domínio principal a leitura, aferida através de habilidades e competências leitoras distribuídas em 5 níveis, com grau de complexidade crescente. Nesse teste, a média em letramento de leitura dos jovens brasileiros foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A pesquisa também revela que cerca de 50% dos participantes brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência leitora exigida (nível 2) para quem finaliza o Ensino Médio, sendo esse um alto percentual em comparação aos outros países participantes do processo avaliativo.

Para observar resultados sobre as habilidades leitoras dos estudantes no ensino básico das escolas públicas de nosso município, verificamos a tabela da série histórica do SAEB, a qual indica as médias obtidas nas provas de língua portuguesa dos últimos anos. Vejamos:

**Figura 1 – Anos Iniciais – 5º ANO**

<b>Ano</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
<b>2013</b>	184,96
<b>2015</b>	207,09
<b>2017</b>	218,13
<b>2019</b>	218,41

Fonte: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>

**Figura 2 – Anos Finais – 9º ANO**

<b>Ano</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
<b>2013</b>	244,56
<b>2015</b>	258,29
<b>2017</b>	265,68
<b>2019</b>	264,31

Fonte: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>

Com esses números, concluímos que ao longo dos anos, a aplicação dessas avaliações mostra que ainda não alcançamos um patamar convincente de sucesso do ensino de leitura, nem nos Anos Iniciais e nem nos Anos Finais, ainda que tenhamos evolução das médias obtidas nas provas de língua portuguesa. As habilidades de leitura averiguadas nesse teste se iniciam no nível 0, com desempenho pontuado por número inferior ou igual a 200, e vão, sucessivamente, exigindo mais domínio do leitor até chegar ao nível 8, cujo desempenho é pontuado por número maior ou igual a 375. Na prova, cada texto, em seu grau de complexidade, aborda conhecimentos de caráter textual, linguístico, semântico, estilístico. Sobre essas habilidades e competências, vejamos o que descreve o documento de referência do SAEB:

#### Anos Iniciais:

Nos anos iniciais, será abordada a construção do(s) sentido(s) do texto literário e não literário, no todo e em cada uma de suas partes. Serão avaliados o reconhecimento e a identificação dos elementos constitutivos composicionais e estilísticos que organizam o texto e que contribuem para seu reconhecimento como pertencente a determinado gênero. Avaliarão, também, a habilidade de inferir informações a partir de relações semânticas construídas, recursos de persuasão, fidedignidade de informações e elementos multissemióticos que entram na constituição do texto. (BRASIL, 2018, p. 57-58)

#### Anos Finais:

Nos anos finais, a proficiência leitora será avaliada a partir de um leque mais amplo de gêneros textuais literários e não literários, e em textos com estrutura linguística mais complexa. Serão abordados estratégias e procedimentos de leitura, compreensão de efeitos de sentido, características composicionais e estilísticas dos textos para além do que se fez na etapa dos anos iniciais. Será considerada, nessa etapa de avaliação, a habilidade de reconhecer e analisar a intertextualidade, a presença de valores sociais, culturais e humanos nos textos, os efeitos de humor, ironia e crítica, além de graus de parcialidade e fidedignidade das informações neles veiculadas. (BRASIL, 2018, p. 58)

Percebemos que as habilidades propostas procuram atestar um leitor mais atento ao que se ler e com estratégias de interpretação mais consistentes, porém a pontuação das médias dos últimos anos nos leva a crer que escola ainda não está em sintonia com o ensino dessas habilidades leitoras. Girotto e Souza (2010) apontam que:

Trabalhar com estratégias de leitura permite ao leitor ampliar e modificar os processos mentais de conhecimento, bem como compreender um texto. Compreender é a base para que todas as crianças se engajem completamente na leitura de livros de literatura e se tornem leitoras. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p.108)

Logo, para um trabalho profícuo com as práticas leitoras, a escola precisa efetivar a concepção de linguagem como interação. Estudos bakhtinianos apontam que, como um ato social, a linguagem estabelece uma relação dialógica do indivíduo com o mundo, por isso, seu exercício não pode ser desvinculado das relações sociais. Essa perspectiva sociointeracionista da linguagem traz desdobramentos para a leitura, entendendo-a como um momento no qual o acúmulo de vozes de um texto ressoa no sujeito leitor para que ele possa construir sentidos. Faraco (2009 p.42), ao estudar o pensamento de Bakhtin, anuncia: “compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto.” Assim, ao considerar o ato de ler como uma comunicação interativa, a escola elege a concepção de leitor maduro, conceituado assim por Lajolo (1999):

Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto. (LAJOLO, 1999, p.106-107)

Para se chegar à formação desse leitor, Silva (2000) notabiliza que o “terreno de leitura” na escola precisa de boas sementes, de trabalhadores com conhecimento sobre como faz o cultivo e de meios para que a sementeira se realize, tudo isso alinhado profetiza um resultado qualitativo no plantio. Por meio dessa metáfora, o autor intima a instituição escolar a pensar sobre as condições conexas e consecutivas para “frutificação” leitora: qual objeto de leitura, quem e com que base de conhecimento conduz a leitura, quais meios usados e qual resultado se pretende obter.

Integrado a esse esquema, há também o processo cognitivo de leitura que, segundo Kleiman (2008), ocorre a partir do conhecimento prévio, o qual se constitui do saber acumulado para interagir no momento da leitura. Nesse processo, também convocam-se três outros tipos de conhecimento: linguístico, textual e enciclopédico. O conhecimento linguístico é basilar porque interfere na decodificação de palavras e em regras de estruturação de uma língua, noção sem a qual não se inicia o processamento do texto. O conhecimento textual conduz à observação da estrutura textual, explicitando expectativas sobre o texto. O conhecimento enciclopédico, seja elaborado de modo formal ou informal, ativa o que a autora denomina esquema, pelo qual se selecionam informações para desenvolver inferências.

Portanto, engajar esses procedimentos aos planos de aula auxilia o leitor a compreender e a progredir em suas leituras, chegando até aos textos mais complexos. Ao internalizar o processo que se faz para receber e analisar um texto ao ponto de se manifestar

sobre o que foi lido, experimenta-se a significação da leitura. Há uma nova percepção de uma palavra, de um sentimento, de uma realidade, de forma que, progressivamente, o leitor se forma sujeito do seu pensamento.

Além disso, para que o estudante esteja apto a interagir com o texto e confrontá-lo com seu conhecimento de mundo, a escola, sobretudo a pública, precisa fazer com que seus aprendizes acreditem no poder da leitura e na consequente transformação por meio dela. Argumentamos que nosso destaque para a instituição de ensino pública se apoia pelo fato de, na realidade brasileira, ser essa escola agregadora de estudantes, em sua maioria, provenientes das comunidades mais pobres e de ancestralidade africana e, por essas circunstâncias, obtêm menos acesso à aquisição do saber formal, forte aliado para quebra de entraves históricos e sociais que mantém essa mesma população inconsciente ou impotente diante dos direitos a ela negados.

Portanto, não ignoramos que, acima de todas as ações da escola, devem existir políticas públicas que favoreçam um ensino de qualidade e com equidade para a justiça social. Destarte, nossa proposta se ajusta à noção de Tinoco (2013) de que a escola deve ofertar um ensino que redirecione o olhar do estudante para captar o sentido cultural da leitura tanto como meio de conscientização social, como também de prazer estético. Esse equilíbrio no exercício do leitor é em absoluto idealizado, mas não utópico, em vista disso, desde já acentuamos que a literatura converge para tal ensejo, o que será tratado mais adiante.

Sobre a relevância do trabalho da leitura para mudar intelectual e socialmente indivíduos, Silva (1998) confirma:

tanto o processo de educação como o de leitura , quando criticamente levados a efeito, indicam um movimento dos sujeitos envolvidos naqueles processos de um lugar para outro, procurando compreender e conhecer a razão de ser das coisas. (SILVA, 1998 p. 2)

Apoderar-se do conhecimento para com ele direcionar por quais ângulos e por quais motivos enxergam-se os diversos cenários da realidade é chegar à criticidade. Cassany e Castellà (2010), em seu artigo “Aproximación a la literacidad crítica”, enfatizam a necessidade da formação do leitor dentro da perspectiva crítica, pois por esse prisma o alunado passa a aprender a essência das ideias enredadas em um texto. Os autores confrontam os perfis de leitor crítico e acrítico, dispendo características que nos alertam do perigo de uma sociedade falhar totalmente na formação de leitores críticos. Sobre leitura crítica, os autores ressaltam:

Em conjunto, a leitura crítica se sabe elaborada, complexa, humilde e carregada de nuances e raciocínio, maleável, insatisfeita, exploradora, capaz de discutir e, inclusive, de mudar de opinião de forma racional; é a leitura que aspira a compreender a complexidade do humano, psicológico e social, e transformá-lo se for preciso. (CASSANY; CASTELLÀ, 2010 p. 367 *tradução nossa*)

Contrário a esse entendimento de leitura, no ambiente escolar ainda nos deparamos com uma leitura de proposta predominantemente mecânica, com respostas amarradas e inegociáveis. Pennac (1993 p. 13), ao se referir ao texto literário em especial, critica essa conduta ao afirmar que “o verbo ler não suporta imperativos”. Tornar a leitura literária um ato produtivo convoca levar o texto à interlocução, descartando uma comunicação imediatista e simplista.

O professor, como mediador para que o aprendiz chegue a um ou a vários pontos de compreensão, precisa incentivar, ensinar e dinamizar estratégias, como verificar idéias e evidências, para ampliar o conhecimento e reforçar as atitudes de questionamentos como uma etapa do ato de ler. Sobre essa incumbência do professor, Silva (1997, p.93), no seu livro *Leitura e realidade brasileira*, afirma que:

são pessoas que demonstram entusiasmo pela leitura; conhecem as características dos processos de leitura a fim de encaminhar a prática pedagógica; selecionam textos potencialmente significativos para seus alunos, apontando outras fontes particulares de que dispõem os assuntos estudados, incentivando o uso da biblioteca; são abertos a outras interpretações de uma determinada obra e aprendem com elas; preparam a estrutura cognitiva dos alunos a fim de que esses possam confrontar-se com os diferentes textos propostos para leitura; preocupam-se com a origem social dos seus educandos e, à luz desse conhecimento crítico, propõem textos com fatores de elevação cultural, ligados à realidade de um novo projeto político. (SILVA, 1997, p.93)

O docente tem papel determinante na formação do leitor, por isso uma autoavaliação sobre o planejamento do ensino de leitura é fundamental e isso pode ocorrer através de simples perguntas como as exemplificadas por Pinheiro (2011, p. 22) : “Que leituras estou propondo? Que sentido estou atribuindo aos textos que leio? Mostro justificativa da minha leitura?” e, dessa forma, avançar mais na diversidade de textos e de assuntos relevantes ao público da sala de aula. Em nossa proposta, estudamos a literatura negro-brasileira, que muito agrega para uma educação decolonizadora, pois contribui com conhecimento e aguça a criticidade. Porém, há outros problemas que vão além do fazer do professor na escola.

Silva (1997 p. 46) alerta que, dentre os elementos que se opõem à presença do leitor crítico, há o fato de a sociedade não idealizar, por meio de seus governantes, a leitura crítica como um mecanismo de promoção do bem-estar do povo. Nesse ponto, lembramos de

Paulo Freire (2018), em *Pedagogia do Oprimido*, que diz: “quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada são os dominadores” (FREIRE, 2018 p.117). Assim, uma sociedade que não elege governantes comprometidos em atuar em prol de uma educação libertadora, construída pelo diálogo direcionado a se chegar à criticidade e, desse modo, formar uma consciência real de si e do mundo para agir nessa mesma realidade, permanece estável e a favor de quem essa condição favorece.

Fatalmente, frisamos que nosso país não se edifica sob uma educação libertadora, pois até hoje, por exemplo, nossa sociedade é marcada por ecos da nossa história de escravização do negro, dispondo de estruturas potencialmente racistas e mantenedoras de privilégios para pequena parte da população. Portanto, compreendemos que nosso trabalho tem como alavancar discussões críticas e tão necessárias no momento de educar.

Como substância para elaboração de criticidade, a literatura firma seu lugar na vida do estudante, pois como diz Zilberman (2012, p. 53) “Quem lê, contudo, quer o lado de fora, para onde se desloca, comandado pela imaginação”. Esse deslocamento do leitor se amplia quando diante das múltiplas provocações da leitura literária. A imaginação, guiada pela palavra plurissignificativa, torna-se via de exploração do mundo e do outro.

Assim, cientes de que a concepção dialógica de leitura impulsiona mudanças emancipatórias na sociedade e de que o ensino da leitura literária vem como corpo confluyente não só para realizar atividades de habilidades leitoras, mas também para promover compreensões de vida, partimos para seção sobre letramento e letramento literário.

## **2.2 Letramento**

Adentremos um pouco na teoria sobre letramento para investigar suas acepções e suas possibilidades de realização a fim de entendermos como se encaixa o ensino de literatura nessa área.

Na educação o conceito de letramento é o embasamento para conduzir o exercício das diversas práticas de linguagens na escola. Optamos em nosso trabalho destacar a definição de Soares (2009), retirada de sua obra *Letramento: um tema de três gêneros*, que descreve letramento como consequência do ensino e do aprendizado de práticas sociais de leitura e de escrita. Assim, nesse “estado ou condição” (SOARES, 2009, p.16) de apropriação da leitura e da escrita, o indivíduo ou grupo social sente-se desenvolvido para realizar eventos de letramento. Decerto, dominar diversos eventos de letramento permite que o sujeito transite

com mais destreza pelos ambientes sociais nos quais a leitura e a escrita são prestigiados. Sobre se conceito de letramento, a autora completa:

...indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada. (SOARES, 2002, p.145)

Street (2014) contrapõe dois modelos para letramento: o autônomo e o ideológico. O primeiro refere-se às atividades de ensino de leitura e escrita no sentido da funcionalidade, ou seja, as atividades têm um fim em si mesmas, causam efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas, mas não envolvem reflexões complexas sobre a inserção do letramento nos contextos históricos e sociais de produção. O segundo, para além da funcionalidade das práticas letradas de experiências de vida, de leitura e de escrita de cada pessoa, envolve a reflexão sobre as produções dessas práticas conforme o contexto cultural, social e histórico e as vê, indissolivelmente, ligadas às relações poder da sociedade.

Com esses moldes, confirmamos que o letramento é uma ação substancial para construção da cidadania, pois quanto mais letrado for o indivíduo, mais terá condição de confrontar-se com as diversas ideologias atuantes na sua história. Soares (2009) também comenta sobre as interpretações divergentes quando se trata do aspecto social do letramento e traz uma distinção entre letramento de versão fraca e de versão forte.

Na versão fraca, o conceito de letramento se relaciona ao sentido funcional e se associa à necessidade de habilidades para que a população exerça e se adapte às atividades sociais de uso de leitura e escrita, fortalecendo o caráter pragmático. Já a versão forte de letramento, segundo Soares (2009 p. 74-75), diz que

letramento não pode ser considerado um "instrumento" neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais

Na versão forte de letramento se espelha o enfoque ideológico teorizado de Street (2014) e salientamos que tais versões têm sentido próximo da visão paulo-freiriana de educação, na qual alfabetizar seria uma ação revolucionária, de construção de agentes sociais que pudessem revelar e ir contra a hegemonia vigente. A partir desses conceitos sobre

letramento, entendemos que o letramento literário também deve ser encarado como uma prática de leitura que se enquadra na perspectiva da versão forte definida por Soares.

Entendemos que o texto literário opera muitos desdobramentos no ser e, a partir da experiência da leitura, traz conhecimentos que, alegoricamente, apresentam conflitos de cunho individual e social, o que colabora para avivar na humanidade ações como criar, refletir e se posicionar diante das circunstâncias. Esse estímulo vindo do imaginário fortalece a essência humana, como destaca Cândido (2004):

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante. (CÂNDIDO, 2004, p.117)

Logo, dentre os múltiplos letramentos que a escola tem o dever de proporcionar está o letramento literário, porque suscita a oportunidade de rever a realidade e “de encontrar diferenças para nos questionar, ou semelhanças, ecos de nossas próprias experiências” (PETIT, 2010 p.31), favorecendo, assim, conhecimentos diversos e reflexão sobre a sociedade e sobre si.

Partimos, então, para a explanação sobre o letramento literário, pelo qual iremos pensar na leitura e na escrita literária em sala de aula, mostrando o que já é subjacente à literatura e o que é pertinente para a sua escolarização.

### **2.3 Letramento literário**

Relembrando o percurso feito até aqui, a escola deve formar o leitor proficiente e crítico e fazê-lo interagir nas mais variadas práticas de letramento, não somente para exercer a leitura e a escrita, mas para refletir sobre sua realidade com a consciência de modificá-la, chegamos à teorização do estudo do letramento literário.

Reiteramos que a literatura carrega em si uma potência transformadora por meio da palavra. É a arte da linguagem que diz do real ao imaginário e compõem cenas que perduram em nossa mente, ora estabilizando, ora desestabilizando nossos mundos. Essa situação paradoxal valoriza o pensar e incentiva o agir, pois proporciona diálogos interculturais, convoca questões existenciais, estimula sensibilidade e criatividade e abre o

olhar sobre o mundo. Por instigar tudo isso, é resistente em sua existência ao longo do tempo e vivenciada em vários ambientes, dos quais destacamos a escola

Na escola, o ensino da literatura ainda não é uma questão resolvida, embora já tenhamos um melhor encaminhamento didático que o distancia das simples práticas pedagógicas voltadas apenas à biografia do autor, à historiografia das escolas literárias, ao reconhecimento dos gêneros literários ou ao estudo de cânones. Para a literatura escolarizada, outro caminho é desenvolver no estudante uma bagagem intelectual e afetiva através do que hoje chamamos de letramento literário.

Cosson e Paulino (COSSON, 2019, p.25) definem letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Nesse contexto, a palavra “processo” reforça que é um fenômeno dinâmico e que não pode limitar-se a um único saber ou a um momento somente representativo e a palavra “apropriação” converge para o pensamento de que mesmo individualizado, se exige interativo. Logo, para um letramento literário, ler literatura não é conhecer um texto, mas de dominar um jeito singular de construir sentidos pela palavra.

Rezende (2013) em seu artigo “O ensino de literatura e a leitura literária”, reforça que a expressão “leitura literária” aos poucos ganha mais espaço e peso para se referir à literatura estudada na escola. Para a autora “trata-se de um deslocamento considerável ir do ensino da literatura para a leitura literária, uma vez que o primeiro concentra no pólo do professor e o segundo no pólo do leitor.” (REZENDE, 2013 p.106). Sem ignorar a função de mediador do professor, esse deslocamento reforça que a formação do leitor literário não é mais construída num único direcionamento.

Para se chegar a uma profunda reflexão do texto, como parte de um letramento literário, é preciso antes recusar a postura de uma leitura literária prescritiva e adotar outra postura, como indica Rouxel (2013) ao declarar que é preciso esquivar-se “De uma postura distanciada, visando à descrição objetiva do texto, a uma postura implicada, sinal de engajamento do leitor no texto” (ROUXEL, 2013, p.19). No fazer da sala de aula, a leitura literária, para nós, abrange todo esse processo que pretende envolver estudantes pela “palavra que nos humaniza” (COSSON, 2018, p.23).

Ao ser levado à sala de aula com o objetivo de cumprir tarefa de forma padronizada para obter respostas de cunho apenas literal, o texto literário sofre a anulação de sua real provocação, que é a de despertar conhecimentos e reflexões advindas da interação entre texto-leitor e entre o conjunto de leitores. Como exemplo, tomemos o conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, objeto de nosso trabalho, que, sem o debate da

pluralidade de temas latentes ao texto, como os problemas que circundam uma família pobre e preta, moradora de periferia de cidade grande, ou sem a análise das questões estéticas, como a forma das ações ocorrerem para investir tensão ao conto, perderia seu potencial de afetar o leitor.

Portanto, para desenvolver o letramento literário é preciso envolver o aluno numa rota interpretativa de descoberta de saberes anunciados pela linguagem literária, explorando as dimensões estéticas, sociais, históricas e afetivas, estabelecendo uma ligação entre texto e leitor, de modo que também o aluno expresse e partilhe sua voz. Essencialmente, a literatura se movimenta pelo sentido das palavras, intermediando diversas realidades, muitas não perceptíveis imediatamente.

Um primeiro impacto que o texto causa é pela narrativa dos fatos, que por mais que seja semelhante à realidade, não têm essa natureza, mas o leitor se vê diante de um sentimento legítimo sobre o que foi lido. Vejamos um breve relato de uma aula vivenciada pela autora que vos escreve: o conto “Maria”, de Conceição Evaristo, proposto como leitura literária na aula de português de uma turma do 8º ano, em 2019, teve como primeiro questionamento, feito por mais de um aluno, a seguinte pergunta: “mas isso não foi verdade não, né, professora?” A conclusão imediata criada foi de que a força das ações do texto foi muito impactante para esses alunos. E para desenvolver essa conversa, foi perguntado: “por que se preocupar com a morte de Maria?” - E a partir desse ponto afetado, dialogamos com o texto para chegar a outros entendimentos sobre a situação narrada, como por exemplo, a vulnerabilidade daquela mulher na condição de pobre, trabalhadora doméstica e mãe solteira.

Sobre a linguagem literária, vejamos o que disse Barthes (2008, p. 16), ao tentar definir literatura: “Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente de linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura”. Para o professor francês, a língua e o poder permeiam as relações humanas e a ilusória condição de neutralidade se desfaz quando a língua se transforma em linguagem e se configura instrumento de ideologias, mas é na literatura que a linguagem tem a liberdade de pluralizar, sem receio de sanções. “Faca a laser corta até a vida”, frase do conto “Maria”, que contraria o senso comum, pois desautomatiza a língua.

Portanto, a literatura nasce carregada de representações e pode tanto revelar mudanças de uma realidade quanto ser causadora delas e, para o letramento literário, o professor, na sua função de mediador e de curador de textos, deve adequar cada leitura a seu propósito, considerando o aspecto da linguagem e de temas. No processo de análise e de interpretação para se chegar à compreensão da leitura literária, o docente parte do que o aluno

já conhece para alargar os saberes, pois segundo Cosson (2018): “ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido pra o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2018, p.29).

Na busca de intermediar o processo de leitura literária, o professor-mediador deve atentar para a etapa da interpretação. Jouve (2012) alerta sobre o desafio de descobrir os sentidos permitidos pelo texto sem projetar interpretações inexistentes. O texto permite muitas leituras, mas não qualquer leitura e é no confronto do leitor e seu conhecimento de mundo com o dizer literário que se negocia a interpretação. Segundo Amorim (2011):

Não é uma revelação de sentidos ocultos. Ao contrário, a interpretação é um trabalho de leitura que as pessoas empenham o pensamento e os sentimentos, a razão e a afeição; é uma atividade ligada às necessidades de sobrevivência e de organização de experiência da vida. (AMORIM, 2011, p.72)

Outro ponto discutido por Cosson (2018) na proposta de letramento literário é sobre o estudo de obras consideradas cânones ou contemporâneas. A seleção da temática literária é orientada para que o professor trabalhe sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não, com intenção de gerar interesse no aluno. Cosson (2018) define que as obras contemporâneas são as do tempo em que se vive, já as atuais são as que terão significado para o leitor independente da época escrita. Acerca da atemporalidade dos textos literários, Wolfgang Iser, (*apud* ZILBERMAN, 2012) diz que:

Os textos literários não desaparecem no tempo e resistem às mudanças históricas, não por exporem valores perenes, mas porque sua estrutura, extremamente permeável, faculta aos leitores de épocas distintas inserirem-se nos acontecimentos ficcionais representados e compartilharem o universo de alteridade ali presente. (Wolfgang Iser *apud* ZILBERMAN, 2012, p.44)

Por isso, o letramento literário deve prover experiências literárias que façam o aluno perceber que tanto um texto contextualizado fora da sua época ou atualíssimo pode proporcionar conhecimento e compartilhamento de histórias. Por exemplo, o autor Machado de Assis e suas obras são um exemplo dessa leitura literária cujos textos, mesmo com figurações da época de produção, trazem valores e sentidos que podem ser atualizados. Como exemplo, trazemos o conto “Pai contra mãe”, texto escolhido para compor nosso trabalho. A narrativa ocorre no século XIX, com cenas de violência típicas da sociedade escravocata da época, mas se lido e estudado de modo que se compare com fatos racistas atuais, figura fortemente a mesma essência violenta presente no conto.

Ainda para compreensão do letramento literário, é necessário elucidar o conceito de fruição ligado à literatura. O termo fruição ao ser associado à sensação de deleite voluntário, que prescinde orientação, tem seu sentido desvirtuado, pois apresenta a literatura como mais um entretenimento. A escola deve ter o compromisso de considerar o aspecto frutivo do texto literário, ou seja, de realizar uma leitura sem o abandono do prazer, mas com o valor de conhecimento que todo saber exige. Ranke e Magalhães (2011) no artigo “Breves considerações sobre a fruição literária na escola”, afirmam:

a fruição literária constitui-se como um modo específico de experiência estética relacionada à literatura. A fruição literária caracteriza-se por seu caráter de gratuidade, não funcional, que implica afetos, imaginação, sentidos e também intelecto, não é, deste modo, um fenômeno apenas de ordem sensível, nem tampouco somente inteligível, posto que esta se constitui também como um ato cognitivo complexo e contraposto às noções simplificadoras que a qualifica ato meramente sensorial, hedonista e esvaziado de sua complexidade. (RANKE; MAGALHÃES, 2011, p. 3)

Portanto, é preciso motivar a fruição, descortinando processos mentais e afetivos visando à formação do leitor. A obra literária é feita para que o leitor reconheça ou desperte significações a partir da história e se lance em busca de uma significação inédita originada do entendimento de suas próprias experiências.

Acreditando nessa ideia, trazemos o questionamento título da obra de Jouve (2012) “*Por que estudar literatura?*” para respondê-lo ao reafirmarmos que a escola não pode prescindir da literatura, exercitando o letramento literário como um processo e apropriação de saberes que transfiguram a realidade sobre nós e sobre a comunidade que vivemos.

Com essa convicção, partimos para a seção seguinte que explana sobre documento oficial atual referente à educação Básica: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

## **2.4 Literatura e BNCC**

A educação escolar é orientada atualmente pelo documento normativo, aprovado e homologado em 2017, denominado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme definição do § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Para sua elaboração, a BNCC considerou princípios éticos, políticos e estéticos almejando a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

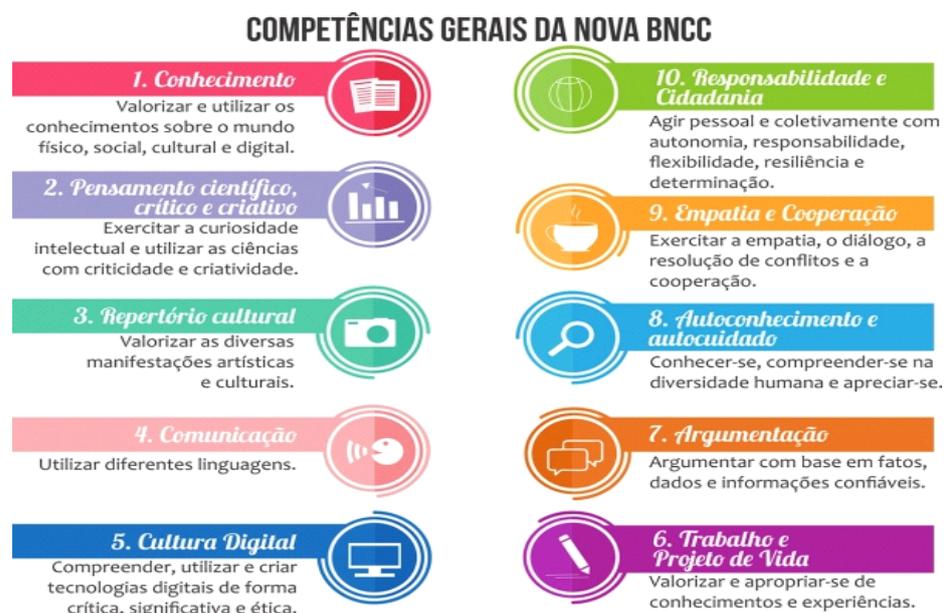
Como parte da política nacional de Educação Básica, esse documento vislumbra promover um pacto cooperativo entre os âmbitos federal, estadual e municipal para intensificar ações e políticas pedagógicas a fim de melhorar a qualidade da formação de professores, da avaliação, da oferta de infraestrutura em todo Ensino básico e, primordialmente, da elaboração de conteúdos educacionais. Por isso, como sustentação pedagógica de escolas públicas e particulares, a BNCC define o conceito de competências que vai consolidar saber e ações como:

mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p.8)

Assim, o documento também reconhece a relação da educação com os Direitos Humanos, firmada pelo documento “Cadernos de educação em direitos humanos” e acentua que a educação tem o dever de instruir indivíduos para transformarem a sociedade de modo que ela seja “mais humana, socialmente justa” (BRASIL, 2013).

No âmbito geral da Educação Básica, a BNCC elege e firma dez competências gerais como demandas que o estudante, no decorrer das etapas e de acordo com as modalidades formadoras do Ensino Básico, precisa desenvolver para se preparar para o futuro, conforme podemos observar no infográfico a seguir:

**Figura 3 – Competências gerais da BNCC**



Fonte: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>

Essas premissas devem ser asseguradas por meio dos currículos escolares, cujas orientações e ações definem como podem ser contempladas e, para isso, as escolas contam com a autonomia das redes de ensino para adequarem o desenvolvimento das competências à realidade local.

Examinando as dez competências, concluímos que a literatura, por expressar sua essência pela linguagem e atuar como veículo de manifestações artísticas, além de ampliar o repertório cultural do aluno, se relaciona diretamente com a competência 3. A nosso ver, ainda podemos afirmar que o ensino literário também movimenta o desenvolvimento de outras competências, como a 1 e a 8, por transmitir saberes do nosso mundo e estimular a reflexão de comportamentos e sentimentos próprios e de outros. Sendo assim, constatamos que esse cenário de habilidades descritas nas competências 1, 3 e 8 também é contemplado em nosso conjunto de atividades com a literatura negro-brasileira.

Na parte dedicada ao Ensino Fundamental, mais especificamente em relação às séries finais, vemos que a BNCC se organiza em cinco áreas de conhecimento, cada uma com suas competências determinadas. A área de linguagens, formada pelos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, traz a indicação de seis competências da área, dentre as quais destacamos a competência 5 por representar habilidades advindas da leitura literária.

**5.** Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2017, p.65).

Além desse ponto, destacamos como a BNCC traz as referências sobre o ensino da literatura dentro do componente Língua Portuguesa. Inicialmente, observamos no eixo da leitura o termo “fruição estética de texto e de obras literárias” colocado como exemplos de práticas de linguagens. De fato, esse caráter é intrínseco à literatura, visto que não estamos tratando de um texto utilitário, mas de um objeto de criação criativa e a apreciação estética faz parte do assunto a ser explorado. E reiteramos que entendemos a fruição como um aspecto que requer direcionamento, não apenas uma contemplação vazia.

Ainda nesse eixo, no item “Adesão às práticas de leitura”, a expressão “Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura” orienta que o ensino literário considere a diversidade de gênero e de temas para ampliar as experiências de leitura na

formação do leitor e torná-lo receptivo ao texto. Já na seção das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, a literatura aparece novamente com alusão à fruição, porém acrescido do seu potencial humanizador, fator que alinha-se à nossa proposta por ver o diálogo entre leitor e texto literário como formador do ser. Vejamos:

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p.87).

O ensino literário ainda conta com um espaço mais específico: o campo artístico-literário. Nele ampliam-se descrições e objetivos sobre o ensino da literatura como manifestação cultural e artística, procurando dar continuidade à formação do leitor literário pelo desenvolvimento da fruição, que conta com a elaboração da subjetividade, das relações interpessoais que, segundo a BNCC, não ocupam outros gêneros não literários.

Apesar de todas essas menções para orientar o ensino de literatura, não podemos ignorar críticas feitas a esse documento, na tentativa de suscitar juízos e fomentar discussões sobre o assunto. Uma das críticas é sobre o fato do ensino literário não formar um componente exclusivo, feita por Dalvi (2018), que entende essa organização como desvalorização do corpo de conhecimentos procedentes da leitura literária e, principalmente, como minimização das peculiaridades da linguagem literária e do trabalho do professor de literatura. No artigo “A quem interessa a desqualificação literária?”, a autora nos faz encarar um questionamento de urgente reflexão:

É preciso que nos perguntemos: a quem ou a que interessa que não haja um corpo de conhecimentos passível de organização, sistematização, transmissão/instrução, apropriação e objetivação no campo do conhecimento da Literatura? (DALVI, 2018 p.30)

Como crítica, Porto e Porto (2018) também observam o fato da BNCC deixar lacunas quanto ao trato da literatura no ensino desfavorecer a formação de professores dessa área. E afirmam que:

Ao verificar o acentuado declínio da literatura enquanto objeto estético a ser contemplado na formação elementar, não é difícil supor que esse fato impacta nos próprios currículos das graduações em Letras. Com tempo de formação e grades cada vez mais enxutos, aderindo a uma profissionalização generalista do saber-fazer, os cursos, embasados em orientações como as da BNCC, tendem a fortalecer o

desprestígio dado à literatura na formação de licenciandos. (PORTO; PORTO, 2018 p. 20)

Entendemos que como lei que encaminha o ensino escolar e também influencia as discussões sobre a formação do professor, a BNCC deveria apresentar uma abordagem literária mais instrutiva sobre formação leitora e humanizadora do ensino literário. Portanto, é imperativo impulsionar o ensino de maneira que, ademais da fruição estética toque em questões substanciais para o indivíduo e para a sociedade.

Ensejamos que nossa proposta possa valer-se do deleite literário para explorar o potencial formador do texto, criando um cenário com mais acertos na condução do texto literário a fim de colaborar com a ideia de que a literatura deve ocupar mais espaço no currículo da área de linguagens apresentado na BNCC por ser também um espaço de saberes.

Cientes desse compromisso, dissertaremos no capítulo a seguir sobre a literatura negro-brasileira, matéria principal de nosso trabalho.

### 3 LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA

Recapitulando os assuntos apresentados até aqui, partimos das observações sobre como a escola, a leitura e a formação do leitor se imbricam no ensino; depois adentramos nas questões sobre letramento e letramento literário e, por fim, examinamos às referências literárias da BNCC e, assim, compreendemos que as teorias e comentários expostos nos subsidiam para as práticas de letramento literário. Porém essa prática tem um ponto mais específico, sobre o qual dissertaremos neste capítulo: a literatura negro-brasileira.

Iniciaremos por tecer considerações sobre as múltiplas denominações que abarcam a literatura que traz representação do negro, em seguida, explicaremos as particularidades que definem um texto como literatura negro-brasileira. Ainda nesse segmento, explanaremos as questões que rondam esse campo disciplinar e a sua inserção na sala de aula.

No domínio literário brasileiro se evidencia a presença do negro registrada sob duas perspectivas: como ser-objeto e como ser-sujeito. A primeira descreve e marca a condição marginalizada, na qual se sobressai uma narrativa sobre o negro; a segunda revela uma condição de sujeito, na qual há um comprometimento com a representatividade dessa etnia.

Para Domício Proença Filho, no artigo “A trajetória do negro na literatura brasileira”, a visão distanciada “envolve procedimentos que, com poucas exceções, indiciam ideologias, atitudes e estereótipos da estética *branca* dominante”. Como exemplo, o autor cita obras com os estereótipos do escravo nobre, do negro vítima, infantilizado, pervertido, erotizado ou exilado da cultura brasileira apresentados por autores negro ou não negros. O outro cenário do negro na literatura surge descrevendo uma trajetória marcada pelo pertencimento étnico, constituindo assim o que hoje se designa literatura negro-brasileira.

Duarte (2014), ao delinear esse conceito de literatura, reforça a ideia de arte que vai além do estético, pois é também meio de expressão de valores culturais, éticos e políticos, o que corrobora com a afirmação de Cosson (2020) ao tratar da literatura sob o paradigma social-identitário, que diz

A literatura é colocada em homologia com a sociedade para evidenciar (e criticar) as relações de poder que se efetivam no espaço simbólico. Isso não significa que as questões estéticas sejam apagadas ou simplesmente deixadas de lado, mas que os valores estéticos são redimensionados frente a valores éticos, e critérios políticos que no passado eram ignorados, desprezados ou ideologicamente ocultados. (COSSON, 2020, p. 100)

Portanto, entendemos a importância da relação de representação plural que a literatura abarca e trazemos como corpus de nosso estudo a literatura negro-brasileira. Ressaltamos aqui que adotamos como termo predominante “literatura negro-brasileira” por requerermos para nossa proposta a imersão identitária da sentença - explicada a seguir - mas também registraremos outros termos empregados pelos teóricos dessa vertente literária.

Para entender o conflito existente na adoção de dois ou mais termos para se referir à produção literária que põe em evidência o negro, recorreremos às teorias de autores como Cuti (2010) e Duarte (2014). Cuti (2010) adota e defende o termo “literatura negro-brasileira” por entender que o vocábulo “negro” sugere mais força à luta política e identitária do negro no Brasil e defende que “a palavra negro lembra a existência daqueles que perderam a identidade original e construíram outra, na luta por suas conquistas...”. Para o autor, é um meio de reivindicação de existência diante do racismo de nossa sociedade, além excluir de suas referências as manifestações artísticas e culturais relacionadas à diáspora africana em outros países. Recai ainda sobre o termo a função de descartar a aproximação ao polêmico termo “pardo”, que sob o olhar do autor, favorece a tentativa de fabular uma democracia racial.

Para Duarte (2014), o título de “literatura afro-brasileira” encerra o traço étnico herdado, como também o lugar de enunciação do sujeito negro na obra. O pesquisador cita o texto de Luiza Lobo (2007 apud Duarte 2014) para referendar ainda mais o termo, por ela afirmar que

poderíamos definir literatura afro-brasileira como a produção literária de afrodescendentes que se assumem ideologicamente como tal, utilizando um sujeito de enunciação próprio. Portanto, ela se distinguiria de imediato, da produção literária de autores brancos a respeito do negro, seja enquanto objeto, seja enquanto tema ou personagem estereotipado (folclore, exotismo, regionalismo). (LOBO, 2007, p.315 *apud* DUARTE, 2014).

Essa distinção dada à autoria da literatura afro-brasileira não reduz fenotipicamente o autor, incluindo os afrodescendentes brasileiros, e impõe à escrita literária a posição do negro em primeiro plano. Chegamos então ao critério comum entre os estudiosos que usam diversas denominações: o ponto de vista do escritor, pelo qual mantém “uma *constante discursiva* integrada à materialidade da construção literária” (DUARTE, 2014, p.32).

Bernd (2009), no seu artigo “O literário e o identitário na literatura afro-brasileira”, fala sobre sua articulação a um “eu” que assume uma identidade negra consciente da sua história, visualizando assim uma literatura que não mais versa sobre o negro, mas que

vem dele próprio. Desse modo, a imagem do africano escravo converte-se na imagem do africano escravizado.

Essa mudança de perspectiva foi disseminada mais fortemente a partir das produções dos Cadernos negros, desde 1978, que não só buscavam firmar a concepção de literatura negra, como também tocar o leitor afrodescendente. Para Cuti (2010), no seu livro *Literatura negro-brasileira*, as produções literárias de autoras e autores que apresentam uma subjetividade vivenciada a partir da condição de ser negro já são marcas fortes para trazer novos pontos de vista sobre o negro para dentro da literatura brasileira. Cuti (2010) explica:

Uma das formas que o autor-negro emprega em seus textos para romper com o preconceito existente na produção textual de autores brancos é fazer do próprio preconceito e da discriminação racial temas de sua obra. Ao realizar essa tarefa, demarca o ponto diferenciado da emanação do discurso, o “lugar” de fala. (SILVA, 2010, p.25)

A questão do sujeito autoral, termo usado por Conceição Evaristo (2009), no seu artigo *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade* sustenta bem o que marca seus textos, como a escritora revela:

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 influenciou e influencia em minha subjetividade. E pergunto: será que o ponto de vista veiculado pelo texto se desvencilha totalmente da subjetividade de seu criador ou criadora? (EVARISTO, 2009, p.18)

Para nosso projeto, a escolha de autores como Conceição Evaristo e Cuti se justifica por eles mesmos demarcarem a propriedade de escrita pelo lugar socioideológico o qual pertencem: escritores literários brasileiros e negros. Para eles é necessário desconstruir a ideia de que o brasileiro é um ser distante do negro, como afirma Cuti (2010 p.42) “Como cultura não tem cor, acostumou-se a falar da “contribuição do negro na cultura brasileira”. O que a literatura negro-brasileira ou afro-brasileira faz é se afirmar como literatura brasileira e negra. Sobre esse fato, Evaristo (2009) pondera:

Se, por um lado, tanto as elites letradas como o povo, dono de outras sabedorias, não revelem dificuldade alguma em reconhecer, e mesmo em distinguir, os referenciais negros em vários produtos culturais brasileiros, quando se trata do campo literário, cria-se um impasse que vai da dúvida à negação. Ninguém nega que o samba tem um forte componente negro, tanto na parte melódica como na dança, para se prender a um único exemplo. Qual seria, pois, o problema em reconhecer uma literatura, uma escrita afro-brasileira? (EVARISTO, 2009, p. 19)

A literatura sob o viés da autoria e do ponto de vista negra discursa sobre as expectativas e preocupações sintonizadas com identidade negra, sejam elas contextualizadas num âmbito individual ou coletivo e descarta ou denuncia papéis naturalizados ao longo da colonização do negro escravizado. O que não é mais aceito é a manutenção desse discurso que pretende, desde os séculos anteriores, ocultar a identidade negra na literatura.

Machado de Assis, ficcionista de clássicos da literatura, que teve sua afrodescendência renegada pela elite burguesa, nos dias de hoje se projeta também como autor da literatura afro-brasileira, não só pela etnia, mas por encontrarmos em parte da sua obra contos que abordam o negro inserido em situações que agudizam a denúncia do comportamento da família patriarcal e escravocrata da época difundida na sociedade brasileira.

Além do ponto de vista e autoria, Duarte (2014) aponta outros critérios que, interrelacionados, funcionam como marcadores dessa produção literária, são eles: a temática, a linguagem, o público. A temática resume-se a narrar um resgate da história do povo negro ou uma denúncia da vida do afrodescendente na modernidade brasileira, relacionando-o ao universo humano, social, cultural e artístico de que se nutre essa literatura.

Como instrumento de expressão, a linguagem encontrada na literatura negro-brasileira, por vezes, pode cair na armadilha de manifestar um texto apenas panfletário. Bernd (2009) alerta:

ao tecer a trama narrativa ou poética com os fios da revolta e da denúncia, esta literatura põe em risco sua literariedade, podendo tornar-se o lugar da recondução do lugar-comum e de metáforas estereotipadas. (BERND, 2009, p.02)

Portanto, é preciso que os vocábulos simbolizem ritmos e entonações típicas da afro-brasilidade e que traduzam uma semântica distintiva, desenvolvida por um trabalho de ressignificação, contrariando o sentido hegemônico na língua.

Por fim, o critério do público leitor, pois o autor da literatura negra tem a preocupação de atingir, senão construir, um leitor identitário. Há uma intenção de representar uma nova referência de comportamento para toda uma coletividade, além disso, narrar outro ponto de vista da história para os que ignoram a causa negra.

Diante desse contexto, acreditamos na necessidade do estudante conhecer autores e textos que formam a literatura negro-brasileira, não só para expandir e diversificar seu leque literário, mas para perceber, na literatura brasileira, a veiculação de identidade sócio e cultural negra. Historicamente, o livro didático, aporte de ensino mais comum nas escolas, só passou a

inserir conteúdos relacionados ao conhecimento e a valorizar a cultura negra após obrigatoriedade de uma lei, o que já denuncia predominância da hegemonia vigente nesse instrumento.

Embora já haja propostas didáticas com esse tema e uma crescente inserção dessa literatura na sala de aula, ainda podemos dizer que o seu estudo é escasso ou limitado a projetos com temáticas sobre datas comemorativas, como exemplo, o dia da consciência negra ou a data da abolição dos escravizados. Datas como essas são propícias para se apresentar ou se ler um autor negro ou trabalhar textos dentro dessas temáticas à revelia do que seria corroborar de fato com a integração sistemática da literatura negro-brasileira ao currículo escolar. Pensamos que dessa forma há o equívoco de enxergar a cultura e a história africana pela ótica estereotipada de exotismo e de folclorização ou tomá-la como algo à parte da aula de literatura.

Entendemos que o trabalho com a literatura negro-brasileira encontra entraves devido ao desconhecimento da Lei 10.639/03, apesar do tempo de sua promulgação; também o preconceito historicamente enraizado na sociedade desestimula educadores, que fogem desse embate em sala de aula, assim como também a quantidade de material didático, no caso, livros em quantidade suficiente para uma turma, impedem essa atividade de forma completa. Gomes (2010) afirma:

Diante de tais desafios, os educadores e educadoras brasileiras, de qualquer pertencimento étnico-racial são convocados a construir novas posturas e práticas pedagógicas e sociais. Dentre elas: o desenvolvimento de uma inquietude epistemológica e política, o inconformismo diante das desigualdades e a aposta nos processos de emancipação social.(GOMES, 2010, p.109)

Portanto, para compreender esse apagamento da literatura negro-brasileira e sua necessária e urgente emergência no ambiente escolar em busca de intensificar a construção para a educação das relações étnico-raciais, vejamos no capítulo a seguir o contexto histórico de luta por direitos do negro no Brasil e a construção de uma política de educação para as relações étnico-raciais.

## 4 O QUE ATRAVESSA O ENSINO DA LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA?

Para compreensão do estudo sobre educação étnico-racial se faz necessário breve retrospecto sobre a história do Brasil a fim de reafirmar como nosso hoje carrega a história de escravidão do povo negro e suas consequências. Posteriormente, apresentaremos o pensamento acerca da história e da cultura negra nas escolas e as conquistas legais que amparam o ensino da literatura negro-brasileira, como decolonizador e de resistência.

### 4.1 Cenários da história do negro

No Brasil, somente a partir da década de 1880, o desejo de abolição da escravatura ficou mais latente. Foi fundada em 1883, a Confederação do Abolicionista que juntava lideranças para organizar manifestações por várias capitais a favor da libertação dos escravos. Em relação a esse período, as historiadoras Mendonça e Nepomuceno (2012) descrevem:

Essa “avalanche negra” – nas palavras de Rui Barbosa – acelerou os debates em torno do projeto de lei que extinguisse a escravidão no Brasil. A Lei Áurea foi discutida e, extraordinariamente, aprovada num domingo, fato inédito na história do Brasil” assinada pela princesa regente em 13 de maio de 1888. (MENDONÇA; NEPOMUCENO, 2012, p. 83)

Essa nova legislação livrou o escravo da condição de propriedade, porém foi insuficiente para oferecer ao trabalhador servil uma condição de trabalhador livre. Assim, no período republicano, acentuava-se a exclusão por critério de raça, não havia estrutura advinda do Estado, ou da Igreja e, desse modo, o Brasil alargava o quadro de desigualdade social. Por volta dos anos 30, além da discriminação racial, teorias baseadas em argumentos biológicos, vindas da Europa e dos Estados Unidos, impulsionavam a associação de características físicas, morais e culturais ao intelecto, categorizando o nível civilizatório dos indivíduos, dessa forma foi propagado que a Europa era superiorizada em relação aos demais continentes, principalmente em relação ao Africano.

Com base em tais teorias, o fato da maioria da população ser negra era preocupante, visto que isso implicava a condição de desenvolvimento do país. Pensando assim, nessa época, intelectuais incentivavam a imigração europeia para atingir a chamada mestiçagem, como forma de embranquecer o Brasil. Outrossim, políticas sanitárias ignoravam a população não branca, como por exemplo no combate de doenças como febre amarela e

auxiliavam mais a população europeia já aqui instalada. Dessa maneira, a mestiçagem foi o caminho encontrado para propagar um entendimento de que o país era multirracial e que havia superado a escravidão com todas suas mazelas. Em 1933, Gilberto Freyre publica a obra *Casa Grande & Senzala* como referência desse status de país da mistura de raças.

Nesse viés, a miscigenação passou a ser um dos recursos usados de forma falaciosa para se pensar em um país sem racismo, pois negros, brancos e os não-brancos – ora chamados de pardos, mestiços ou ainda chamados de morenos - eram representações fortes da democracia racial que velava os problemas da classe discriminada ao mesmo tempo em que impunha à realidade brasileira a hegemonia branca. Assim, simultaneamente, difundia-se a ideia de considerar a própria competência pessoal e profissional, ou sua convivência com pessoas de status, como possibilidade de ascensão social, ignorando o profundo fosso social que separava negros e brancos.

Nos anos 50, a classe social dos pobres, formada em sua maioria por pretos, consolidava uma sociedade de classes sociais ditas livres, apesar de a discriminação racial impedir uma disputa igualitária de ascensão financeira e social. No governo de Getúlio Vargas, a criação da lei Afonso Arinos surgiu para penalizar tal discriminação e já em 1955 começaram a existir pesquisas e trabalhos acadêmicos que se opuseram ao Brasil de raças harmoniosas, discutindo a desvalorização da história, da cultura e da condição social da população negra no país.

Desde então, os estudos sobre as relações raciais buscam desconstruir o racismo institucional e construir a ideia de democracia com respeito e valorização das diferenças raciais. Foram muitos os caminhos percorridos para que se chegasse ao patamar de hoje, no qual temos assegurado por leis o reconhecimento da história das africanidades e a punição ao racismo.

A luta por direitos da população afrodescendente passou legalmente a existir com a criação de políticas internacionais e nacionais, como a Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial de 1968 até chegar à constituição brasileira de 1988. Esses mecanismos passaram a considerar e a reconhecer efetivamente a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível e as manifestações culturais africanas e afro-brasileiras como um bem nacional, livre de preconceitos.

A partir de então, o movimento negro foi ganhando força para exigir do poder público mais políticas eficazes em favor dos seus direitos sociais e, dentre essas políticas, está a lei referente à educação, que desponta com bastante relevância para impulsionar as relações étnico-raciais no Brasil.

## 4.2 Educação para as relações étnico-raciais

Representantes dos grupos do movimento negro há muito já reuniam evidências de que os direitos à formação educacional não eram promovidos de forma igualitária, pois ainda havia um favorecimento educacional e, conseqüentemente, profissional da classe branca, confirmado pelo acesso da população majoritariamente branca à universidade pública e, por conseguinte, à profissionalização, principalmente nos cursos de status social. Além disso, era contundente nos materiais pedagógicos a exclusão da história do povo de origem africana contada por ele próprio.

Do passado até o presente, tudo isso acarretou prejuízo para o estudante negro que não se enxergava nesse ambiente e se afastava da sua identidade cultural. Esse problema se incorpora às práticas pedagógicas cotidianas, pois degreda as africanidades brasileiras, retirando do povo negro suas raízes históricas, sociais e políticas e sobrepondo uma ideologia de embranquecimento para a preservação da hegemonia dominante.

Isto posto, comprova-se que a pretensão do Movimento Negro não era uma educação igualitária e sim uma educação diversa e inclusiva. O documento Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-raciais cita apontamentos de Nilma Lino Gomes (2001) sobre a prática escolar. A autora diz:

as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização (GOMES, 2001, p. 86).

Consciente desse erro, a escola não pode conduzir suas instruções apenas para uma conduta cultural e curricular relacionado ao europeu. A partir dos anos 2000, o debate sobre desafios de incluir a etnia negra com seus bens materiais e imateriais no ensino passou a existir de forma mais sistemática, com problematizações não somente a partir do enfoque do que lhe foi e é negado, mas evidenciando a presença de suas produções científicas e culturais de sentido positivo.

A vista dessas preocupações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que já estabelecia para o Ensino o estudo de uma “parte diversificada”, de acordo com as características regionais e locais daquele grupo social, ainda não contemplava as reivindicações do Movimento Negro, visto que não mencionava no seu campo diferenciado a temática da cultura afro-brasileira, favorecendo assim que esta continuasse alijada da

formação adquirida na escola. Era necessário delimitar e promover uma educação dedicada a trabalhar com as relações étnico-raciais.

A real efetivação da Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER) acontece somente com a alteração da lei de nº 9394/96, LDB, nos artigos 26A e 79B, pela lei de 10.639/2003, ao instituir a obrigatoriedade da temática do Ensino da Cultura e da História africana e afro-brasileira, seguida pelo parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 03/2004, de 10 de março 2004, e pela resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Ao entrar em vigor, a Lei 10.639/03 e os demais documentos nacionais relacionados a ela favorecem a inserção de práticas para combater o racismo e as desigualdades raciais. Gomes (2010) reflete sobre o seguinte questionamento:

“Se o Brasil acredita ser uma democracia racial e propala a existência da harmonia racial, por que a discussão sobre a questão racial e a diversidade não se constitui em um dos eixos da reflexão educacional e dos currículos escolares brasileiros?” (GOMES, 2010, p.104)

Assim, a escola passou a pensar numa nova exigência pedagógica, pois o tema educação para as relações étnico-raciais deixou de ser responsabilidade apenas dos representantes da causa para se expandir na educação por meio da lei. O desafio é reavaliar os currículos, como também as posturas racistas do ambiente escolar, a fim de eliminar a estigmatização do negro e promover sua história e cultura tão apagada da coletividade.

Munanga (2001) sobre o comportamento dos docentes em frente às práticas racistas, afirma que eles, de forma consciente ou inconsciente, praticam uma política na qual não se desfaz a ideia de superioridade e inferioridade pela raça. Ao invés de rechaçar um comportamento ofensivo ou de omiti-lo o que deveria haver era um diálogo sobre a construção da discriminação proposta, pois muitas vezes, o ofensor e o ofendido partilham das mesmas práticas discriminatórias.

Botelho (1999), em seu artigo *Educadores e relações raciais*, afirma que:

A escola deveria ser “um espaço de formação de consciências críticas e participantes do processo de transformação social” (SILVA, 1997: 37) e, a ação do professor deveria possibilitar a (re)elaboração, a análise, a crítica e a reconstrução de um saber direcionado para a cidadania”. (BOTELHO, 1999, p.31)

Para além dos xingamentos e dos discursos de inferiorização, a população negra ainda possui uma educação insatisfatória quanto à educação formal. De acordo com a Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua), divulgada pelo IBGE, entre 2016 e 2018, houve uma melhora nos indicadores de educação nacional, porém em relação à raça, as pessoas brancas obtiveram índices melhores em relação à população negra e parda.

Os dados do IBGE confirmam as ideias sobre educação formal em relação à população negra, vejamos parte do resultado da pesquisa do PNAD (2018):

**Pretos ou pardos tinham em média dois anos de estudo a menos do que brancos**

A média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, em 2018, foi 9,3 anos. Entre as mulheres, o número médio de anos de estudo foi de 9,5 anos, enquanto para os homens, 9 anos. Com relação à cor ou raça, registrou-se 10,3 anos de estudo para as pessoas de cor branca e 8,4 anos para as de cor preta ou parda. (PNAD, 2018)

A implementação da lei 10.939/03 garantiu formações docentes sobre como trabalhar a EREER em sala de aula e também uma larga produção de material didático voltado para a efetivação da lei, e, dentre eles, estava o livro literário.

A literatura apresentada na escola pelos livros didáticos e paradidáticos muito se distanciava da história e cultura afro, restrita apenas ao folclore com suas danças e culinária. É a partir da instituição da lei 10.939/03 que a escola passa a receber livros de literatura com histórias de representatividade do continente africano e também do afrodescendente brasileiro e assim, rompem um silenciamento dessa literatura no ambiente escolar.

Assim, professores de literatura têm a oferta de formações sobre o tema e passam a refletir sobre uma educação decolonizadora e de resistência, que aponta a compreensão de como na escola silenciar também é uma das formas de marginalização da cultura e da história do negro no Brasil. Como afirma Gomes (2012):

Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?

O ato de *falar sobre* algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. (GOMES, 2012, p. 105)

É para investir nesse rompimento que elaboramos nossa proposta de práticas de letramento literário que aborda as tensas relações étnico-raciais presentes na formação social, histórica e cultural da sociedade. No capítulo a seguir apresentaremos o planejamento de nossa prática, com seus elementos conceituais e estruturais e o conjunto de atividades que externa e encerra nosso intuito para essa pesquisa.

## 5 QUAL O NOSSO PLANO?

Iniciamos esse capítulo lembrando que a questão sanitária ocasionada pela pandemia do covid-19\*, que se instalou no Brasil no ano de 2020, impediu que essa pesquisa ocorresse como envolvimento direto entre estudantes e professora, excluindo assim o caráter de pesquisa-ação anteriormente pensado para nossa proposta. Como alternativa, foi lançada pela coordenação nacional do programa de mestrado em Letras (PROFLETRAS) uma resolução permitindo a realização de trabalho de “caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial” (PROFLETRAS 2020) e que apresente um produto, como por exemplo, a criação de material didático.

A partir desse novo contexto, redirecionamos nossa proposta e nesse capítulo apresentaremos a concepção de pesquisa de nosso trabalho, como também descreveremos os elementos que fazem parte do percurso metodológico: pesquisa, público, *corpus* literário e estratégias didáticas e descrição dos procedimentos aplicados nas atividades do letramento literário.

### 5.1 A pesquisa

Nossa pesquisa é bibliográfica por utilizar conhecimentos já publicados ou prévios para embasar o tema tratado, porém abarca o caráter propositivo porque tem como objetivo desenvolver um material didático. Quanto à natureza, é aplicada, já que se propõe a contribuir para fins práticos; quanto à abordagem, consideramos uma investigação qualitativa, pela qual se “buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos” (CÓRDOBA; SILVEIRA, 2009, p. 32).

### 5.2 Público

A pesquisa considera como público potencial para a aplicação da nossa proposta os alunos do 8º ano do ensino fundamental de escola pública. A série do 8º foi escolhida por ser a série que a pesquisadora mais teve contato durante sua prática docente, como também pelos alunos dessa série, geralmente, já apresentarem um nível de leitura e de possível consciência social que podem ser explorados e complexificados com as atividades sobre a literatura negro-brasileira.

O nível de leitura desses estudantes possibilita a exploração de textos mais densos, como os de Machado de Assis. Também acreditamos que esse grupo traz uma percepção maior das relações étnico-raciais que refletem racismo e negação da história dos afrodescendentes e, conseqüentemente, se imbricam no texto literário cuja temática pode remeter às suas vivências dentro e fora da escola.

### **5.3 Corpus Literário**

Em nossa pesquisa trabalhamos com o gênero conto e justificamos a escolha pelo conto ser, em geral, uma narrativa que apresenta um episódio da vida flagrado, com elementos estruturantes condensados, porém com intensa expressão de dinamicidade e de força emocional. Segundo Gotlib (1999 p.82), os contos “tendem a causar uma unidade de efeito, a flagrar momentos especiais da vida, favorecendo uma simetria no uso do repertório de seus materiais de composição”, em vista disso, acreditamos ser o conto um gênero literário adequado à nossa proposta, por possibilitar a apresentação de várias narrativas que, por sua vez, impactam o leitor e o estimulam à reflexão sobre os desdobramentos dessas histórias. Também acrescentamos que por trabalharmos com uma temática e apresentarmos mais de um autor, seria inviável, para a rotina escolar, levar os livros completos desses contos para sala de aula de modo que contemplassem todos os alunos, portanto, pensamos também como o gênero conto facilitaria a logística de material de leitura.

Para nosso corpus escolhemos três contos da literatura negro-brasileira de dois autores contemporâneos que se autodenominam negros: Conceição Evaristo e Luís Silva, conhecido como Cuti; e mais um conto de um autor negro já muito conhecido na literatura brasileira, porém só recentemente teve sua obra classificada - por críticos literários - como literatura negro-brasileira: Machado de Assis. Com a intenção de compor um conjunto de histórias literárias que ecoassem o contexto histórico e social do negro no Brasil. Os contos selecionados foram: “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos” e “Maria” de Conceição Evaristo; “Luz em Horizonte fechado”, de Cuti; “Pai contra mãe”, de Machado de Assis.

Os contos se relacionam por suas narrativas pautarem questões inerentes à violência vivida pela população negra, seja nos cenários mais atuais ou mais antigos. Para eleger a sequência adotada para estudo dos contos nos guiamos pela variação etária dos protagonistas – criança, jovem, adulto – que nos leva a uma reflexão sobre as vulnerabilidades e as violências sociais que circunscrevem a vida do afrodescendente brasileiro, desde a infância até a vida adulta, advindas desde a época da escravidão.

A decisão por essa organização dos textos considerou a aproximação do assunto e a sua configuração textual com as vivências e/ou conhecimentos do alunado, apostando numa maior possibilidade de envolvimento entre texto e leitor, de modo que, gradualmente, seja construída uma experiência de leitura literária interativa, reflexiva e expansiva.

O primeiro conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo, traz a narrativa da criança negra com todos contextos que contribuem a sua condição de vulnerabilidade: violência doméstica e urbana; pobreza que marca as relações familiares e a moradia. Zaíta vive com a irmã gêmea Naíta, que lhe tira a figurinha preferida e também com a mãe, Benícia, que já cansada das lidas diárias e sem paciência com o pouco sustento, reage com desamparo e ações violentas à desorganização das filhas. Além dessas personagens, há dois irmãos: um deles participante de um grupo de tráfico de drogas. A comunidade em que todos moram é disputada pelo tráfico e, num tiroteio rotineiro, Zaíta acaba por ser vítima de uma bala, que lhe tira a vida. O conto de Evaristo evidencia a marginalização da criança, que embora não seja caracterizada como negra, nos chama à reflexão sobre a injustiça social que atinge a infância de meninas e meninos negros. Assim, a autora coloca a literatura também na perspectiva de denúncia. Sobre essa condição, Antônio Cândido (2004) diz:

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CÂNDIDO, 1975, p.177)

É com esse conto de apelo à sensibilidade e à resistência que inauguramos nossos estudos. Para o desenrolar do curso, chegamos ao conto 2, que também produz na representação estética o social.

“Luz em horizonte fechado”, de Cuti, entrelaça questões como relações afetivas, continuidade dos estudos, busca por trabalho e autoestima no mundo do jovem negro. A narrativa toca a luta contra a pobreza, o preconceito e também contra o aliciamento de adolescentes para o tráfico de drogas. Nela, Moacir, jovem tímido e apaixonado por Carol, se vê diante do sumiço do irmão e do primo de Carol, ambos envolvidos com ações de tráfico de drogas no ambiente de trabalho, um lava-jato, do qual Moacir pediu dispensa assim que suspeitou de tais ações ilícitas. Angustiado com o sumiço do irmão, acaba numa confusão com um dos comparsas do lava-jato e esse nega informações sobre o paradeiro dos dois

desaparecidos. Num novo encontro com Carol é surpreendido com o rumo que os fatos chegaram e com notícias do irmão. José Luis Bubniak, ao estudar os contos do autor, afirma:

Nos contos de Cuti os personagens têm história prévia, têm família, têm humanidade, sentimentos, emoções e dificuldades. Não aparece uma violência gratuita, personagens coisificados. As minorias constituem o centro das narrativas, e é pela voz identificada a elas que as cenas são narradas. (BUBNIAK, 2018, p.69)

Na história a violência é retratada como causa e consequência de fatos da vida do protagonista e o autor utiliza esse aspecto temático para construir a estética do texto e levar o leitor à reflexão. Entender que as vivências de Moacir fazem parte de uma identidade coletiva é um ponto importante em nossa proposta.

O terceiro conto, “Maria”, também de Conceição Evaristo, explora as identidades que formam Maria: mulher, negra, mãe solteira, empregada doméstica e moradora da periferia. Todos esses papéis sociais se cruzam e atuam para direcionar sua vida a uma tragédia. Maria, cansada, ao pegar o ônibus na volta para casa, reencontra o pai do seu primeiro filho, com o qual tem um diálogo rápido e tenso, porém esse mesmo homem surpreende Maria e os passageiros com um assalto, no qual nada leva de Maria. Esse fato é motivo de suspeita por parte dos passageiros do envolvimento dela com o assalto e, entre acusações que chegam a atos de violência cruéis, Maria perde a oportunidade de levar alimentos e cuidado para seus filhos, Maria perde a vida.

A autora, ao escolher o nome “Maria” para sua personagem principal também acolhe tantas outras mulheres que, além de sofrerem a discriminação racial, também experimentam a ferocidade do patriarcado. No artigo “A violência contra a mulher negra no conto “Maria”, Balisa e David (2017) expõem:

A história evidencia o preconceito e a discriminação existentes contra pessoas de classes sociais menos privilegiadas, que culmina na violência sofrida pela protagonista. Em outras palavras, representa o desprezo e a exclusão tanto direcionados ao gênero quanto à raça, retratados na seguinte fala dita com ódio: “Ouviu uma voz: *Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois.*” (EVARISTO, 2015, p. 41, grifo da autora). (BALISA; DAVID, 2017, p. 78)

Em “Maria”, a ficção assinala uma realidade herdada do período colonial, no qual a mulher não tinha voz e, sendo negra, tinha negado até seu direito de viver. Diante desses apontamentos, entendemos ser importante ler uma literatura que atualiza as formas de opressão e reivindica novas reflexões sobre esses acontecimentos.

Por fim, o quarto conto é de Machado de Assis, “Pai contra mãe”, apresenta uma narrativa sobre Cândido Neves, pobre - porém não negro – que comunga do escravismo e se apoia na lei vigente nessa época para dominar e impor o cárcere ou à morte aos negros, em troca do seu bem-estar familiar. Candinho, casado com Clara e morando com a tia da moça, leva a vida sem fixar-se em emprego algum, embora passasse por vários, porém, toma gosto por procurar negros fugidos dos senhores em busca de recompensa financeira. Mesmo assim, a miséria bate-lhe à porta e ele, com um filho recém-nascido e já sem moradia, se vê persuadido pela tia da esposa a levá-lo à roda dos enjeitados, mas no caminho reconhece Arminda, escrava fugida, caça-lhe e a leva ao proprietário, embora ela clamasse por liberdade para ter e criar o filho que espera longe da escravidão. Nada comove Candinho, embebedado desse poder de mantenedor da ordem social e pela satisfação de salvar o filho e sua família, luta com Arminda, que grávida, acaba por abortar. Com recompensa na mão, Candinho ignora a desgraça ocorrida e sai com sentimento de alívio por salvar seu filho e ajudar sua família.

O conto machadiano se situa na época do regime escravocrata e revela as mazelas desse tempo mais especificamente na figura de Cândido Neves, que mesmo em condições de miséria, não vê proximidade entre sua vida e a dos escravos, por isso subjuga esse povo e lucra ao se apossar deles, assim como os senhores da casa grande. Guimarães e Santos (2012) analisam:

Cândido é alimentado e alimenta a manutenção do regime escravocrata, a manutenção da divisão social, cabendo-lhe a pior parte do trabalho, aquela que os proprietários raramente assumiam de forma direta. Por exercer a atividade de caçador de escravos fugidos, Cândido é mantenedor do regime que corrompe uma das mais básicas condições do ser humano: a liberdade. (GUIMARÃES; SANTOS, 2012, p.89)

O embate colocado no título do conto - “Pai contra mãe” - é apresentado quase ao final da narrativa, quando a brutalidade de Candinho se avulta. Como espectador, o leitor é envolto na tragédia e nas sensações que o momento desperta. Por toda gama de informações e de discussões que podem surgir da leitura dessa história, pensamos ser necessário incluí-lo em nosso projeto.

Acreditamos que nosso *corpus* literário é um material que oportuniza a concretização de nossa proposta porque condizem com nosso objetivo de levar a literatura negro-brasileira para sala de aula e trabalhá-lo dentro da perspectiva do letramento literário, perfazendo um percurso de estudos que levarão alunado a ser afetado pelas narrativas, a compartilhar reflexões e a repercutir o valor formador adquirido na educação para as relações

étnico-raciais. Assim, com essa convicção, passemos ao subtópico seguinte, no qual explanaremos sobre os métodos a serem aplicados na condução desse trabalho.

#### **5.4 Estratégias metodológicas: Sequência Básica e Dimensões Ensináveis**

Para desenvolver nossa proposta pedagógica de letramento literário, adotamos como estratégia base a aplicação da Sequência Básica de Cosson (2018), porém faremos modificações para adequar melhor o método aos propósitos da atividade. Outro modelo aplicado é denominado Dimensões Ensináveis, desenvolvido por Sarah Forte (2020), pelo qual exploraremos enfoques epistemológicos do texto literário. Nosso objetivo é criar um conjunto de atividades focado nessas metodologias para descortinar o trabalho estético da linguagem e dialogar com as relações étnico-raciais.

A metodologia da sequência básica de letramento literário foi pensada a partir de experiências do autor ao realizar atividades de leitura literária, visto que ele foi professor de escolas de nível fundamental antes de firma-se como pesquisador e escritor. A nosso ver, essa organização atende mais o público das séries finais do ensino fundamental por abranger e relacionar aspectos internos e externos que aprofundam a leitura literária, mas não se estendem a processos complexos que fogem ao domínio dos alunos dessa etapa. A Sequência Básica é formada por 4 etapas a seguir: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Na etapa da motivação, o professor deve apresentar textos que conversam com a leitura literária, preparando o leitor para receber o texto e despertando seu conhecimento prévio, porém alerta que o limite de aplicação da motivação é de uma aula, para não correr o risco desse momento se perder do objetivo. O autor também ressalta que “Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo” (COSSON, 2018, p. 54), isto é, para além de harmonizar com o texto, o professor deve organizar a motivação para que ela agregue conteúdo ao que se pretende realizar com os alunos.

Na fase da introdução, apresenta-se o autor da obra e expõem-se informações relevantes para dar suporte ao estudante sobre a autoria e a produção do texto. Cosson (2018 p. 60) afirma “no momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto.” Ainda nesse instante pode-se aproveitar para comentar as apreciações críticas presentes na orelha ou na contracapa como apoio para a justificativa da escolha da obra.

Na etapa seguinte, da leitura, o professor deve conduzir o leitor para o primeiro contato com a obra, mediando esse encontro na formatação mais adequada ao texto e observando quais dificuldades são apresentadas para mediá-las. O autor diz:

Ao indicar o texto, é conveniente que o professor negocie com seus alunos o período necessário para que todos realizem a leitura e, dentro desse período, convém marcar os intervalos. Naturalmente, nem esses intervalos nem o período reservado à leitura podem ser muito longos, uma vez que se corre o risco de perder o foco da atividade. Desse modo, a quantidade de intervalos não depende apenas do tamanho do texto, mas também do próprio processo de letramento literário. (COSSON, 2018, p. 63/64)

Na fase da fase da interpretação, dividida em dois momentos, o professor-mediador guia os estudantes à compreensão do texto lido. O primeiro momento, denominado interior, há uma compreensão geral da leitura, feita no âmbito individual, pois conta com o que foi despertado no aluno desde a motivação e culmina com a leitura para criar os primeiros sentidos. Já o segundo momento interpretativo, no qual há partilha de percepções para construção de sentidos, o professor busca aumentar o conhecimento e a consciência sobre a palavra na literatura e sobre os temas que perpassam pela obra. Cosson (2018) Avalia: “A interpretação parte do entrecimento dos enunciados que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (2018, p. 64). Nessa etapa final, ao externar a compreensão da leitura, o aluno deve ser levado a fazer um registro da forma mais adequada à sua faixa etária e série escolar.

Em nossa proposta, faremos a alteração da ordem das etapas, pois colocaremos o momento da introdução como a etapa inicial. Para o trabalho com autores negros, entendemos que dedicar uma aula exclusiva para apresentar as obras das quais os contos fazem parte, como também para mostrar imagens e informações relevantes da história de vida de cada autor seja um momento que contribua com a educação para as relações étnico-raciais. Nessa oportunidade, dialogaremos com os estudantes para saber se, pelos livros da escola ou por outros aportes, eles conhecem negros autores de livros de literatura.

Para ampliar o estudo do texto literário, incorporamos à nossa metodologia o modelo nomeado Dimensões Ensináveis. O princípio desse esquema de letramento literário é entender que os textos literários são trazem potencialidades epistemológicas que aos serem exploradas e mediadas numa situação de ensino podem servir como ponto de contato com outras disciplinas além da literatura. Segundo Forte (2020):

Os personagens, seres que articulam dados de vivências cotidianas, dispersas, contrabalanceados à ficcionalização, muitas vezes dizem mais sobre nossas

organizações sociais, culturais e políticas que discursos de outra natureza. O discurso ficcional toca pontos nevrálgicos da formação de um país e de uma comunidade, produzindo o que chamaremos aqui de sutil processo de ensino e aprendizagem. (FORTE, 2020, p.228)

È importante acentuar que o caráter formador da literatura, como produção de conhecimento, não carrega o texto literário de utilitarismo, visto que esse conhecimento deve ser gerado pelo que o texto oferece em seu todo, incluindo os aspectos estéticos. Forte (2020) exemplifica a ideia no seguinte trecho:

Pensemos numa metáfora bem simples: a frente e o verso de uma folha de papel não podem ser separadas, assim pode ser compreendido o signo literário: o significante – parte linguística, repartida entre os mais variados recursos – e o significado – parte ideológica, formada por uma diversificada gama de influências, filosofias, referências – não podem ser separados, pois ambos funcionam simultaneamente na estruturação do texto, apresentando-se duplamente articulado. (FORTE, 2020, p.228-229)

Ao aplicarmos a abordagem das dimensões ensináveis pretendemos levar nossos alunos a perceber como a apresentação estética do texto sustenta repertórios culturais e históricos. O professor-mediador precisa olhar quais conhecimentos atravessam um personagem, um enredo, de modo a direcionar a visão do aluno para que ele também tenha a literatura como uma forma de conhecimento.

A metodologia das Dimensões Ensináveis ajusta-se à Sequência Básica de Cosson e é colocada pela autora como um “desdobramento possível das reflexões sobre sequências de atividades de leitura”. Nesse modelo também o professor tem como tarefa pensar no seu público e selecionar os textos, de acordo com a temática adotada, para que o estudo seja sistematizado na sequência de leitura, contextualização da obra, seguido pelo módulo no qual apresenta a Dimensões Ensináveis.

Portanto, para nós, as duas metodologias se completam e atendem o nosso propósito: estudar o texto literário em seus aspectos estéticos e explorar os conhecimentos neles ancorados que em nosso trabalho refletem a violência histórica e social do negro no Brasil. Além disso, adicionamos à metodologia uma proposta de produção de outras formas artísticas, como desenho, paródias, cartazes e publicações nas redes sociais com o objetivo de levar os estudantes a expressarem reflexões e sentimento suscitados ao final de cada oficina.

Explicado os métodos, partimos para o subtópico que trata das observações e das descrições desses procedimentos aplicados na elaboração das práticas de letramento literário em cada conto.

### 5.5 Descrições, análises e proposições

A proposta das práticas de letramento literário com a literatura negro-brasileira foi planejada de acordo com os aportes teóricos explanados em nossa pesquisa e imaginada para levar o estudante a se aproximar da literatura, a entendê-la como conteúdo de ensino e aprendizagem e, essencialmente, a construir a relação texto- leitor de maneira que o caráter frutivo e humanizador da literatura o atravesse.

Formatada em oficinas cujo total da carga horária prevista é de 20h/a, sugerimos que a realização de nossa proposta aconteça no intervalo de um bimestre, para não quebrar o raciocínio que alinha os contos. Pensamos ainda que as aulas ocorram no formato de roda de conversa, embora um roteiro de estudo seja impresso e distribuído para facilitar o acompanhamento dos alunos nas discussões. O intuito é que o estudante interaja com o professor e com a turma a partir de um roteiro de estudo, mas que este não seja inflexível a ponto de tolher outros pontos de vistas. Ressaltamos ainda que as propostas contam com o auxílio de outros gêneros textuais usados para otimizar a prática, agregando ludicidade e conhecimento. Calculamos também que comentários e reflexões sobre os textos, assim como também alguns registros de atividades sejam feitos em uma matéria ou caderno destinado somente para as aulas de literatura. E que para as produções maiores seja disponibilizado pela escola o material necessário.

Destacamos que a nossa proposta atende às instruções da BNCC ao ensino da literatura e, dentro do campo artístico-literário, destacamos duas habilidades que, predominantemente, serão desenvolvidas em nossas atividades:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (BRASIL, 2017, p.157)

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (BRASIL 2017, p.158)

Com essas observações entraremos nas descrições e análises das práticas de letramento com os contos de literatura negro-brasileira. O quadro a seguir sintetiza a proposta elaborada como produto de nossa pesquisa.

Quadro 1 – Síntese da proposta

OFICINAS	ETAPA 1 - SEQUÊNCIA BÁSICA	ETAPA 2 - DIMENSÕES ENSINÁVEIS	ETAPA 3 – PRODUÇÃO	HORA/AULA
<b>OFICINA 1</b> - Apresentação da proposta e da etapa de introdução da Sequência Básica.				2h/a
<b>OFICINA 2</b> Conto 1: Zaita esqueceu de guardar os brinquedos, de Conceição Evaristo.	<b>Motivação:</b> imagens de crianças brincando. <b>Leitura:</b> oral, feita pelo professor. <b>Interpretação:</b> Perguntas de compreensão literal e crítica, ressaltando os aspectos estéticos.	<b>Conteúdo:</b> vulnerabilidade social da criança negra:	Representação de trecho de livre escolha pela forma de desenho.	4h/a
<b>OFICINA 3</b> Conto Luz em horizonte fechado, de Cuti.	<b>Motivação:</b> vídeo de Slam “Não é porque nasci neguim que não busco um lugar ao sol”, de Bruno Negrão. <b>Leitura:</b> leitura compartilhada com trechos previamente definidos. <b>Interpretação:</b> perguntas organizadas em blocos temáticos.	<b>Conteúdo:</b> equidade social	Poema original no estilo SLAM ou paródia musical sobre a vida do personagem Moacir.	4h/a
<b>OFICINA 4</b> Conto: Maria, de Conceição Evaristo.	<b>Motivação:</b> Música “Mulher do fim do mundo”, de Elza Soares <b>Leitura:</b> silenciosa <b>Interpretação:</b> perguntas de abordagem guiada pela sequência de ações da narrativa.	<b>Conteúdo:</b> mulher negra e sociedade.	Colagem de imagens/palavras que representem a mulher negra empoderada.	4h/a
<b>OFICINA 5</b> Conto: Pai contra mãe, de Machado de Assis.	<b>Motivação:</b> anúncios sobre fuga de escravizados e vídeo da música “Eminência parda”, de Emicida. <b>Leitura:</b> Oral e compartilhada, com trechos previamente determinados. <b>Interpretação:</b> perguntas divididas em blocos temáticos.	<b>Conteúdo:</b> herança da época escravagista: racismo	Pesquisa na escola sobre o racismo.	4h/a
<b>OFICINA 6</b> - Apresentação das produções das oficinas e avaliação sobre as aulas.				2h/a

Fonte: elaborado pela autora.

### 5.5.1 – Oficina 1 - Apresentação da proposta e da etapa de introdução dos contos

Na primeira aula apresentaremos a proposta para as aulas de literatura dentro do bimestre. É importante que o estudante saiba e sinta que existe um planejamento do que será estudado como literatura para desconstruir a ideia, ainda comum em muitas práticas, de que literatura é “ler por ler”. Portanto faremos a explanação do tema e do cronograma a ser cumprido. Ainda nessa aula, iniciaremos a apresentação dos autores dos contos, informando sobre cada um dados biográficos que estreitam a relação deles com a nossa proposta. Entendemos que é primordial mostrar as fotografias/imagens dos escritores e sondar se os estudantes já conhecem ou “ouviram falar” das pessoas apresentadas. Nessa apresentação também enfatizaremos que os autores pertencem a épocas diferentes e que suas produções são consideradas mais clássicas ou mais contemporâneas, com o objetivo de mostrar que a literatura se faz atemporal.

Como destaque, além de fatos sobre a vida da escritora, Conceição Evaristo será relacionada à sua “escrivência”. Explicaremos de forma sucinta a força que o termo carrega para as produções da autora. Machado de Assis também terá evidência como autor embranquecido em sua trajetória de escritor de literatura brasileira, pela comparação de imagens.

A seguir, perguntaremos se os estudantes conhecem outros autores negros e a partir das respostas comentaremos que ainda são poucos os escritores negros que têm seus textos trabalhados na aula de literatura e que os estudos do bimestre será nossa contribuição para diminuir essa situação. Após esse momento, os livros cujas narrativas serão lidas no bimestre serão apresentados e dispostos à turma para serem manuseados e assim observados. Os estudantes serão orientados a lerem os textos da capa e da contracapa que amparam as qualidades da obra.

Para finalizar a aula, o professor pedirá que os estudantes selecionem uma matéria do caderno ou um pequeno caderno para anotarem comentários, reflexões a cada aula e já inicia por pedir que comentem sobre o que acharam do tema e dos autores que serão estudados ao longo das aulas de literatura.

#### ***5.5.1.1 Prática de letramento literário***

O professor iniciará a aula com a apresentação do que será estudado nas aulas de literatura, com apresentação da programação.

**Quadro 2 – Apresentação do programa literário**

LETRAMENTO LITERÁRIO: LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA		
		CARGA HORÁRIA
<p><b>OFICINA 1:</b> apresentação da proposta e etapa da introdução das obras e autores</p> <p><b>OFICINA 2:</b> conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo.</p> <p><b>OFICINA 3:</b> conto “Luz em horizonte fechado”, de Cuti</p> <p><b>OFICINA 4:</b> Conto “Maria”, de Conceição Evaristo</p> <p><b>OFICINA 5:</b> Conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis.</p> <p><b>OFICINA 6:</b> apresentação das produções e avaliação das aulas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sequência básica: motivação, leitura, interpretação;</li> <li>• Dimensões ensináveis;</li> <li>• Produção.</li> </ul>	2h/a para cada oficina

Fonte: elaborada pela autora.

Agora, vamos conhecer as obras e autores que iremos trabalhar no bimestre.

**Figura 4 – Conceição Evaristo**

Fonte: <https://tribunademinas.com.br/especiais/colunas/sala-de-leitura/09-09-2020/eu-me-inspiro-nas-pessoas-do-povo-como-povo.html>

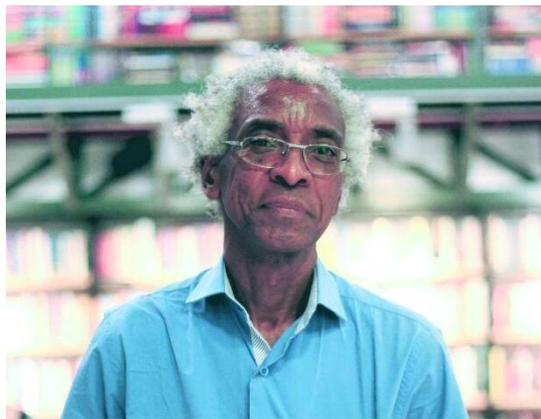
Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte, em 1946. De origem humilde, migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970. Participante ativa dos

movimentos de valorização da cultura negra em nosso país, estreou na literatura em 1990, quando passou a publicar seus contos e poemas na série *Cadernos Negros*. A autora mantém sua linha de denúncia da condição social dos afrodescendentes, porém inscrita num tom de sensibilidade e ternura próprios de seu lirismo, que revela um minucioso trabalho com a linguagem poética. Em 2014 a escritora publica *Olhos D'água*, livro finalista do Prêmio Jabuti na categoria “Contos e Crônicas”.

Fonte: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>

**Escrevivência:** a autora usa o termo para definir a escrita vinda de mulheres negras, como ela. A escrevivência é representada por uma escrita carregada de experiências cotidianas e de lembranças, articuladas com os conflitos perpetuados historicamente na sociedade, como o racismo e o machismo.

**Figura 5 – Cuti (Luiz Silva)**

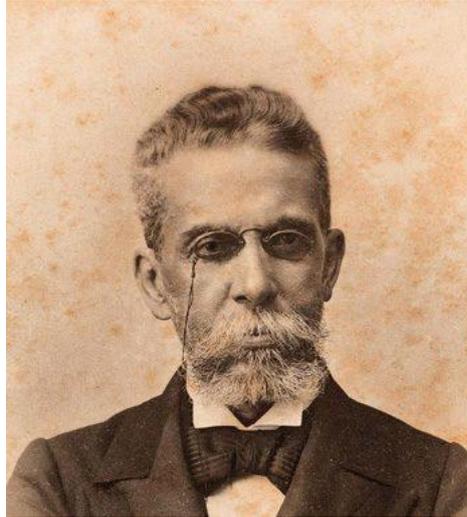


Fonte: <https://www.otempo.com.br/diversao/magazine/uma-poetica-tecida-pela-etica-1.1516042>

Um dos mais destacados intelectuais negros contemporâneos – poeta, ficcionista, dramaturgo e ensaísta – Cuti, pseudônimo de Luiz Silva, nasceu na cidade de Ourinhos, São Paulo, em 31 de outubro de 1951. Figura pública, consciente de seu papel político num país marcado pela desigualdade e exclusão social. Militante da causa negra, Cuti é um dos fundadores e mantenedores da série *Cadernos Negros*, a qual dirigiu entre 1978 e 1993. É, também, um dos fundadores da ONG Quilombhoje Literatura.

Fonte: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/212-cuti>

**Figura 6 – Machado de Assis embranquecido**

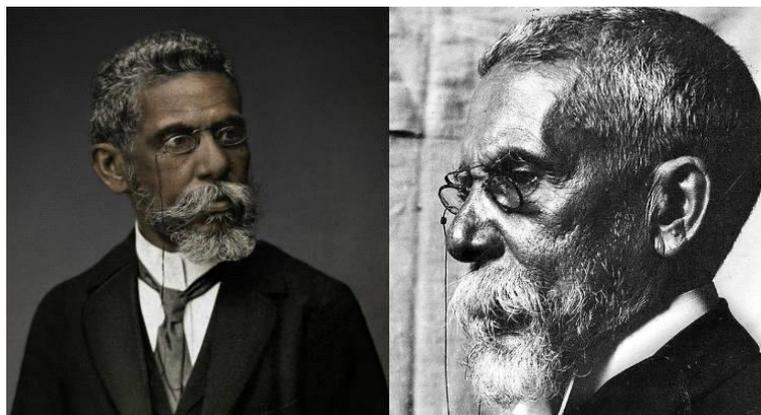


Fonte: <https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/quando-machado-de-assis-encontrou-epitacio-pessoa-no-rio-de-janeiro-19042020>

Machado de Assis (Joaquim Maria Machado de Assis), jornalista, contista, cronista, romancista, poeta e teatrólogo, nasceu no Rio de Janeiro, RJ, em 21 de junho de 1839, e faleceu também no Rio de Janeiro, em 29 de setembro de 1908. Foi criado no Morro do Livramento. Sem meios para cursos regulares, estudou como pôde e, em 1854, com 15 anos incompletos, publicou o primeiro trabalho literário, o soneto “À Ilma. Sra. D.P.J.A.” A obra de Machado de Assis abrange, praticamente, todos os gêneros literários. Machado de Assis entrou na grande fase das obras-primas, que fogem a qualquer denominação de escola literária e que o tornaram o escritor maior das letras brasileiras e um dos maiores autores da literatura de língua portuguesa.

Fonte: <https://www.academia.org.br/academicos/machado-de-assis/biografia>

**Figura 7 – Machado de Assis negro**



Fonte: <https://jc.ne10.uol.com.br/canal/cultura/literatura/noticia/2019/05/19/imagens-revelam-machado-de-assis-para-alem-do-embranquecimento-378943.php>

Depois desse momento, os livros serão repassados para a turma manusear e comentar.

### 5.5.2 – Oficina 2 - Conto 1 – “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo

De acordo com as etapas da Sequência básica iniciaremos a leitura literária pela motivação, momento de aguçar o conhecimento prévio. Escolheremos a estratégia da predição, feita a partir do título que traz a palavra “brinquedo” e funciona como uma chave para que os estudantes acionem suas suposições sobre quem seria a personagem Zaíta, possivelmente associada a uma criança; Após essa conversa inicial, partiremos para distribuição de imagens de crianças brincando, continuando o diálogo sobre infância e brinquedos preferidos, tema tocado pelo conto e não distante do universo dos alunos. Salientamos que as imagens selecionadas apresentam crianças de classes sociais diferentes, negras, não-brancas e brancas, em ambientes também diferentes e todas estão num momento típico de brincadeira. Dessa forma, visamos que a motivação contribua com os sentidos da interpretação e seja retomada na etapa das dimensões ensináveis. Findado esse momento, os estudantes são convidados a conhecer a história da menina Zaíta.

A leitura será o momento no qual o professor vai trazer para si a responsabilidade de fazer uma leitura cuja entonação valorize as sensações e tensões que perpassam o texto, como o desolamento colocado no trecho: *“De manhã, foram para escola. Como o quadrinho da menina-flor tinha sumido? Zaíta olhou os brinquedos largados no chão e se lembrou da recomendação da mãe. Ela ficava brava quando isso acontecia”* e como a tensão embutida na frase: *“E, então, não experimentavam somente as balas adocicadas, suaves, que derretiam na boca, mas ainda aquelas que lhes dissolviam a vida”*

Após a leitura, iniciaremos a interpretação com perguntas que façam os alunos expressarem sentimentos sobre a história de Zaíta. Sabemos que contos trágicos causam repercussão e é necessário que o estudante-leitor pense sobre sua experiência individual com a leitura como primeira interação.

Para o momento interpretação exterior, iniciaremos por reconstruir aos poucos o conto, focado nos eventos da personagem Zaíta, como sua preferência pela figurinha da menina com flor, contexto familiar que a rodeia - *“a mãe brigaria com as duas meninas e*

*acabaria com a coleção*” – e as condições de precariedade. Esse percurso faz parte de questões ajudam o estudante a perceber a construção do conto, desde a caracterização interior e exterior da personagem e dos contextos que criam mais tensão na narrativa. O trabalho com a linguagem também se insere nessas perguntas que, ao serem respondidas, evidenciam a força da palavra literária, como na frase “desespero, dor, espanto e medo”, que fecha a cena trágica final.

Após esse esmiuçar do conto, partiremos para o ponto de interpretação mais complexa, que pela mediação do professor, será um andaime que eleva o sentido do formador do texto: a etapa das Dimensões Ensináveis. Do conto em estudo, extrairemos o conceito de vulnerabilidade social baseado em todos os fatos da vida e da morte da menina que atestam o descaso social com a criança e comentaremos sobre o direito universal que garante cuidados a todas as crianças. Para fechar essa parte, relacionaremos Zaíta às imagens apresentadas na motivação, de forma que o estudante reflita como o estado de vulnerabilidade favorece a violência e que, dentro desse contexto, é mais provável ter como vítima a criança negra.

Na etapa de produção, apresentaremos a proposta de criação de um desenho que represente algum trecho do texto a fim de que, nessa forma textual, o aluno expresse suas reflexões finais. A atividade será individual, registrada em folha de ofício ou no caderno de anotações sobre as oficinas para ser compartilhada na oficina final.

### ***5.5.2.1 Prática de letramento literário***

#### **Etapa Motivação:**

O professor inicia a aula com a pergunta:

1. Pelo título, qual informação pode-se prever sobre a pessoa “Zaíta”?

*Resposta esperada: associação da personagem ao ser criança, pela referência da palavra “brinquedos”. Outras respostas devem ser acolhidas, como “ser a mãe” ou “ser a empregada da casa”, pois estas também “guardam brinquedos” e dependendo de cada vivência uma resposta saltará logo à mente.*

Depois o professor distribui as imagens:

**Figura 8 – Crianças 1**



Fonte: <https://rioonwatch.org.br/?p=33381#prettyPhoto/10/>

**Figura 9 – Crianças 2**



Fonte: <https://www.folhadaregiaio.com.br/2020/01/02/psicopedagoga-da-dicas-de-como-distrain-as-criancas-em-casa/>

**Figura 10 – Crianças 3**



Fonte: <https://escolaeducacao.com.br/dicas-para-os-pais-brincadeiras-e-atividades-para-fazer-em-casa-com-as-criancas/>

**Figura 11 – Crianças 4**

Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/fb/2f/67/fb2f67dd392252a3a8025afa0704a6ef.png>

**Figura 12 – Crianças 5**

Fonte: <https://m.psecn.photoshelter.com/img-get/I0000Fnj7rHqqcAA/s/900/900/H02478.jpg>

**Figura 13 – Crianças 6**

Fonte: <https://www.diariodepernambuco.com.br/galeriadefotos/2020/03/corona-virus-veja-as-fotos-da-comunidade-do-pilar-no-centro-do-recife.html#gallery-3>

**Figura 14 – Crianças 7**



Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/viver-bem/saude-e-bem-estar/brincar-de-arma-e-luta-e-importante-para-desenvolvimento-das-criancas/>

**Figura 15 – Crianças 8**



Fonte: [https://planetapequenoprincipe.com.br/wpcontent/uploads/2018/07/blog\\_planeta\\_pequeno\\_principe\\_jogo\\_amarelinha.jpg](https://planetapequenoprincipe.com.br/wpcontent/uploads/2018/07/blog_planeta_pequeno_principe_jogo_amarelinha.jpg)

Depois de observadas as fotografias, o professor-mediador chama as alunas e os alunos para tecer observações sobre elas, destacando: o ambiente, com quem brincam e qual sentimento as imagens expressam; depois inicia as perguntas de forma oral, com o objetivo de trazer à lembrança dos estudantes a infância deles.

- a) Você brincava mais em casa ou na rua? *Resposta pessoal.*
- b) Você tinha muitos ou poucos brinquedos? Colecionava algum tipo? Tinha um preferido? *Resposta pessoal.*
- c) Sua mãe/pai ou seu responsável dizia para você guardar os brinquedos? *Resposta pessoal.*

Ao ouvir os depoimentos dos alunos, o professor pode enfatizar que brincar é algo saudável para as crianças e por isso é uma atividade que deve fazer parte da rotina de todas elas. Após essa conversa, o texto deve ser distribuído.

**Etapa leitura:**

**OBSERVAÇÃO:** Provavelmente, após a leitura feita, uma das perguntas que podem surgir é “isso foi verdade?”. Caso haja esse momento, é importante que o professor ressalte que estamos trabalhando com a literatura e que esses textos tocam a realidade, mas ficção, não fatos reais.

O professor convida a turma à leitura - “Vamos agora conhecer a história da Zaíta?” – E faz a leitura do conto em voz alta.

Após leitura do texto, o mediador faz uma pergunta: que sentimento essa história despertou em você? Possivelmente a turma dirá tristeza/raiva/ lamento. O professor pode apenas concordar com as impressões dos alunos e ouvir alguma justificativa se um deles quiser falar. Logo em seguida, o roteiro de leitura do conto é distribuído e é explicado que essa atividade vai nos levar a interagir melhor com a narrativa.

**Etapa interpretação:**

Nesse momento o professor conversa com a turma é a parte em que iremos detalhar aspectos do conto para ajudar na compreensão e nas possíveis interpretações as quais os alunos chegarão. E inicia a conversa sobre o texto.

1) Qual fato motivou Zaíta a espalhar os brinquedos da caixa de papelão?

Resposta esperada: *a procura pela figurinha preferida ou alguma frase de sentido semelhante.*

2) Por que essa figurinha é a preferida de Zaíta?

Resposta esperada: *porque aparece uma menina abraçada com flores ou alguma frase de sentido semelhante.*

3) É comum entre irmãos pequenos um querer o brinquedo do outro. Como a mãe de Zaíta lida com essa situação entre suas filhas?

Resposta esperada: *a mãe brigaria com as duas meninas e acabaria com a coleção ou alguma frase de sentido semelhante.*

4) Vamos preencher o quadro sobre a família de Zaíta. Converse com seu colega e faça observações sobre os personagens de acordo com as classificações dadas abaixo:

**Quadro 3 – Família de Zaíta**

(continua)

<b>Personagem</b>	<b>Característica destaque</b>	<b>Característica secundária</b>
<i>Mãe</i>	<i>Cansada e raivosa</i>	<i>Casou duas vezes</i>

(conclusão)

<i>Irmão mais velho</i>	<i>Carreira no exército</i>	<i>Não aparece muito na história</i>
<i>Irmão mais novo</i>	<i>Não quer ter essa vida de pobreza para sempre</i>	<i>Tem um revólver</i>
<i>Naíta</i>	<i>Pegou a figurinha da irmã</i>	
<i>Pai</i>	<i>Ausente</i>	

Fonte: elaborado pela autora.

**OBSERVAÇÃO:** O objetivo da questão é fazer os estudantes refletirem mais sobre essas características dos personagens, elegendo algumas como destaque, outras como secundárias. As possíveis respostas devem ser acolhidas na discussão para se perceber como o grupo/aluno vê cada personagem.

5) Zaíta morava num barraco, realidade comum para a maioria da população pobre. Que outros objetos caracterizam “a vida de pobre” de Zaíta e sua família?

Resposta esperada: *os outros objetos são armário velho, brinquedos desgastados, velhos, incompletos, os poucos mantimentos que a mãe guarda” ou frases de sentido semelhante.*

6) Dentro de uma narrativa o leitor tem informações contadas não somente por ações, como também por descrições ou reflexões. No nosso conto, temos ações, descrições e reflexões dos personagens; Sobre a personagem principal, listemos trechos que representam esses aspectos.

#### Quadro 4 – Ações e reflexões

<b>Ações</b>	<b>Descrições</b>	<b>Reflexões</b>
<i>Derramou a caixa de brinquedos</i>	<i>Zaíta tinha nos modos um que de doçura, de mistério e de sofrimento.</i>	<i>Pensou sobre quando a figurinha passou a ser parte dela.</i>
<i>Saiu para longe de casa</i>	<i>Zaíta falava baixo e lento</i>	<i>Imaginou como a mãe reagiria ao ver os brinquedos espalhados</i>
<i>Viu a arma do irmão</i>		

Fonte: elaborado pela autora.

7) Há um trecho que a personagem Zaíta fala sobre não recordar quando “a figurinha-flor”, “quadrinho da menina-flor”, “a figura com flor” começou a fazer parte dela. Por que você acha que a menina afirma que esse objeto faz parte dela?

Resposta esperada: *a menina tinha uma vida pobre, sofrida, com angústias e a imagem da flor por ser algo agradável, por exalar um doce perfume, era algo que a deixava bem.*

8) Com quais informações o texto prepara o leitor para a morte de Zaíta?

Resposta esperada: *“E então, não experimentavam somente as balas adocicadas, suaves, que derretiam na boca, mas ainda aquelas que lhes dissolviam a vida.”*

*“Zaíta seguia distraída em sua preocupação. Mais um tiroteio começava.”*

*(outros trechos semelhantes podem ser descritos como resposta)*

9) As crianças gêmeas vivem um momento trágico. Que trecho do desfecho revela o impacto dessa tragédia? E você, como leitor, o que sentiu ao ler esse final?

Resposta esperada: *Naiíta: grita “Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos”, cheia dos sentimentos de “desespero, dor, espanto e medo”. Ou frases de sentido semelhante.*

Para segunda pergunta: *Resposta pessoal.*

### **Etapa Dimensões Ensináveis:**

Para iniciar essa etapa o mediador explica que o conto literário também pode ser explorado para outros conhecimentos além da própria história contada. E convida os aprendizes a participar desse processo formativo.

1. Você sabe o que é ser vulnerável? Veja o verbete segundo o dicionário Aurélio online.

### **VULNERÁVEL**

1. Que tende a ser magoado, danificado ou derrotado; frágil.

2. Que pode ser ferido por; destruído: construção vulnerável às alterações climáticas.

Fonte: <https://www.dicio.com.br/vulneravel/>

2. Analisando a situação das crianças gêmeas, qual significado de “ser vulnerável” cabe a elas?

Resposta esperada: *associação da vida das gêmeas à condição de fragilidade dentro e fora de casa.*

Após essa pergunta o professor-mediador expõe o texto abaixo com o significado de vulnerável.

#### **O que é Vulnerável:**

Vulnerável é algo ou alguém que está suscetível a ser ferido, ofendido ou tocado. Vulnerável significa uma pessoa frágil e incapaz de algum ato. O termo é geralmente atribuído a mulheres, crianças e idosos, que possuem maior fragilidade perante outros grupos da sociedade.

Fonte: <https://www.significados.com.br/vulneravel/>

Logo depois explica que existe uma Declaração Universal dos Direitos das Crianças, no qual todas elas fazem parte do grupo de pessoas vulneráveis socialmente devido ao grau de dependência tanto material quanto emocional que elas têm, tornando-se esse grupo muito submisso ao ambiente físico e social em que se encontra.

3. Agora, detalhado um pouco o conto, quais situações de vulnerabilidade vivem as crianças de vida semelhante a de Zaíta?

Resposta esperada: *a situação de violência fora e dentro de casa, a alimentação precária, ausência do pai, os maus-tratos feitos pela mãe.*

4. Agora voltemos às imagens das crianças brincando: se fôssemos dizer que algum poderia ser Zaíta, qual seria? Por quê?

Resposta esperada: *associação das imagens das crianças das favelas e negras.*

5. Agora, vamos ver mais uma charge com crianças que na realidade perderam a vida em tiroteio. Você ouviu falar em algum desses casos? Comente.

**Figura 16 – Charge crianças vítimas**



Fonte: <https://www.brasil247.com/charges/joao-pedro>

Resposta esperada: *comentários sobre os últimos fatos de crianças vítima de “bala perdida”.*

### **Etapa produção:**

Para finalizar nosso estudo, cada aluno deve expressar, por meio de desenho, suas reflexões sobre o conto.

### 5.5.3 Oficina 3 – Conto 2: Luz em Horizonte Fechado, de Cuti.

Em “Luz em Horizonte fechado”, para iniciar instigar o aluno a ler o texto, lançaremos um questionamento sobre vontades e responsabilidades na fase da juventude e apresentaremos o vídeo de um poema na forma de SLAM\*, pelo qual o autor denuncia as dificuldades na vida do jovem negro. Acreditamos que o formato em que o poema é apresentado, de forma recitada e ainda mais por um jovem, seja um atrativo para chamar o nosso estudante à leitura. Sabemos também que o jovem de escola pública muito cedo assume tarefas além das domésticas e das exigidas pela escola e se vê sob pressão. Após esse momento, o título do texto será convocado para levantar o seguinte questionamento: você acha que o jovem do poema tem um “horizonte fechado” e precisa de “uma luz”? E através dessa pergunta retórica a turma será chamada à leitura.

Para esse conto pensamos numa leitura oral feita pelo professor e por mais 2 alunos, com trechos já determinados, porque percebemos no conto uma dinâmica de tempo e ações que favorecem a marcação desses pontos no enredo e mais adiante, podem auxiliar o professor a mediar a estruturação do conto. Seguindo as etapas, passaremos a abordar o texto, sem nos esquecermos do momento de busca da primeira impressão sobre o que foi lido.

Para iniciar o estudo do conto, abordaremos o enredo ressaltando a composição do tempo das ações – “*Moacir para a bicicleta*”, “[...] *quando ali trabalhava, chegara mesmo a seguir...*” - já que essa característica imprime um efeito de *flash-back* ao texto e requer do leitor atenção para a compreensão geral da narrativa; juntamente a essa noção temporal, iremos nomear os assuntos representados nos fatos que compõem a história de Moacir. Para isso, usaremos o esquema narrativo de situação inicial, do desenvolvimento e desfecho do conto, assim o leitor terá melhor percepção da organização do enredo, que sendo um aspecto estético do texto, mobiliza o leitor para compreensão e atualização do que lê.

Compreendido isso, como estratégia para guiar a fruição e absorver conhecimentos, prepararemos questões que perpassam por esses 4 eixos da vida do personagem Moacir, trazendo várias perspectivas dele e dos demais personagens:

- a) Relacionamento afetivo
- b) Ocupações de trabalho e estudo
- c) Convivência Familiar
- d) Autoestima e preconceito

Quanto à linguagem, observaremos que nos instantes de diálogo, o vocabulário informal, com uso de gírias – “*Vamo trocar uma ideia, chegado*”, fortalece a composição dos

personagens, além de serem pontos de dinamicidade do texto. Para cada eixo será feita uma pergunta e acreditamos que a partir das repostas, com a mediação do professor, haverá um compartilhamento de vivências ou de conhecimentos.

Na etapa posterior, das dimensões ensináveis, discutiremos sobre o conceito de equidade social pressuposto na história de Moacir e no poema ouvido na motivação. O objetivo é discutir a partir dessa relação entre o conto e o conceito a falta de oportunidade presente na vida do jovem negro. Além de perguntas, usaremos duas imagens que auxiliarão a formulação dessa atividade.

Como registro final de expressão dos estudantes sobre o texto, proporemos que se dividam em grupos de 4 a 5 participantes para criarem uma paródia musical ou de uma criação original de poema no estilo SLAM. O registro será feito no caderno de acompanhamento das aulas.

### 5.5.3.1 Práticas de letramento literário

#### Etapa motivação:

O professor começa a aula falando sobre a juventude e pergunta:

1. Quais tipos de responsabilidades ou de vontades a juventude exige ou mostra para gente?

Resposta esperada: *relação da juventude a um período de descobertas, de estudos, de início de trabalho), de namoros, paixões e de “envolvimento com drogas.*

Depois, convida os alunos a assistirem ao vídeo do jovem Bruno Negrão, de Porto Alegre, representante do movimento poético chamado SLAM.

Vídeo “**Não é porque nasci neguim que não busco um lugar ao sol**”.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=OY2O2b8-nQ0>

Ao final pergunta se a classe já conhecia esse tipo de poema, se gostaram e explica rapidamente sobre o SLAM e segue com a pergunta 2:

A palavra SLAM é uma onomatopéia utilizada no inglês pra representar algo como um bater de palmas e é o nome dado as batalhas de poesia (ou *PoetrySlams*) falada que surgiram nos anos 1980 nos Estados Unidos. No Brasil, o Slam chegou em 2008, por intermédio da artista Roberta Estrela D’Alva, através do ZAP! Slam (Zona Autônoma da Palavra) na cidade de São Paulo. E hoje há vários grupos de SLAM pelas periferias das cidades.

Fonte: <https://www.profseducacao.com.br/2019/11/12/o-que-e-slam-poesia-educacao-e-protesto/>

2. Você acha que o jovem do vídeo vive em “em horizonte fechado” e busca “uma luz”?

Resposta esperada: *o jovem vive com dificuldades e tem o sonho de melhorar.*

### **Etapa leitura:**

A leitura será compartilhada, dividida para três leitores com trechos já determinados.

Leitor 1- Linha inicial até “não vi a placa” (linha ...)

Leitor 2- até “Eu te ligo” (linha ...)

Leitor 3 - Até o final... (linha...)

### **Etapa Interpretação:**

Após a leitura o professor mediador pergunta quais foram as observações gerais do texto, de modo que os alunos expressem se gostaram, se ficaram impressionados com algum trecho ou se não entenderam algo. Logo em seguida, distribui o roteiro de estudo do texto somente para que acompanhem as perguntas, que serão respondidas oralmente.

1. No conto, os episódios ora são ações do presente, ora são ações do passado, vividas pelo personagem Moacir. Para compreendermos melhor essa organização dos fatos, vamos sintetizar três momentos da narrativa, são eles:

(1) Situação inicial:

Resposta esperada: *encontro com Carol e desaparecimento do irmão Téo e de CID*

(2) Desenvolvimento:

Resposta esperada: *lembranças de Carol, do trabalho na lava-jato e da convivência em casa*

(3) Situação final:

Resposta esperada: *envolvimento de Moacir em briga na rua; encontro com Carol no lava-jato.*

2. Assim como Moacir, tantos jovens também se vêem em meio a situações e reflexões sobre vários aspectos da vida. Na narrativa, vemos representados quatro núcleos da vida do jovem Moa, quais são eles:

Resposta esperada: *a paixão por Carol, o emprego, a preocupação com o irmão e o sustento da casa...*

Ao ouvir as respostas, o professor apresenta as quatro opções abaixo como síntese do que foi comentado.

1) Relacionamento afetivo

2) Ocupações de trabalho e estudo

3) Convivência familiar

#### 4) Autoestima e preconceito

Agora, vamos comentar como essas situações são simbolizadas no conto.

3. Moacir sente-se atraído pela jovem Carol, mas inicialmente fugia de qualquer aproximação.

Quais trechos vocês destacam para representar essa relação:

a) Sobre a aparência de Carol: *sendo negra, não usa chapinha*

b) Sobre a educação de Carol: *fala bem, não é pedante; cursa faculdade de administração*

c) Sobre as atitudes de Moacir com ela: *cada vez que se depara com ela, sente o agravamento do seu desequilíbrio*

4. A mãe de Moacir tinha preocupações com o desemprego do filho, porém ele consegue um novo emprego no supermercado. Por quais motivos ela se sentiu aliviada?

Resposta esperada: *“a ocupação evitava más companhias” “a carteira assinada era um salvo-conduto” “Garantir o sustento da casa”*

5. A família de Moacir é composta pela mãe e por seu irmão, Téo, com o qual ele tem discordâncias. Quais conflitos existem na relação de Moacir e Téo?

Resposta esperada: *o irmão ganha dinheiro facilmente, não condizente com o emprego que tem. Apesar de desconfiar das atividades do irmão, Moacir usufrui desse dinheiro.*

6. “uma ofensa racial o apunha-la no ar”. “ô, neguinho, tá nervoso?” – “Tu não me chamou de macaco?” Que sentimento essas palavras trazem a Moacir? Vocês acham que ele já ouviu isso outras vezes? Por quê?

Resposta esperada: raiva, tristeza.

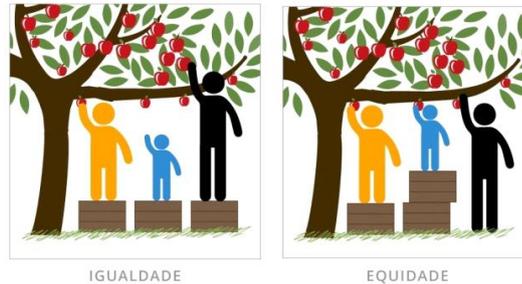
Provavelmente já tenha ouvido, visto que tem uma reação imediata quando ouve o xingamento racista.

#### **Etapa Dimensões Ensináveis:**

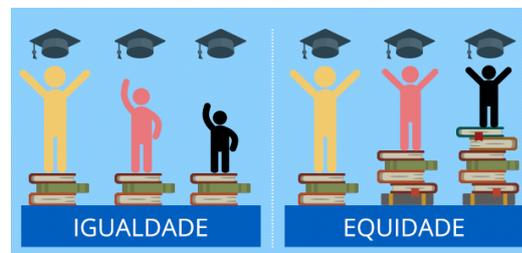
1. As condições de vida de Moacir pouco colaboram para que ele tenha oportunidade de investir mais nos estudos na fase da adolescência. Trabalho, problemas familiares o envolvem numa situação de desigualdade para alcançar uma faculdade, por exemplo, por isso, dizemos que ele precisa de equidade social ou de justiça social. Você sabe o que significa essas expressões?

Resposta esperada: resposta pessoal.

Vejam as figuras abaixo para nos ajudar a apreender esse significado. Observem os sujeitos, a que eles se propõem e como fazem isso.

**Figura 17 – Equidade 1**

Fonte: <http://pdhpsicologia.com.br/equidade/>

**Figura 18 – Equidade 2**

Fonte: <https://educacao.uol.com.br/colunas/priscila-cruz/2017/03/29/a-distante-busca-pela-equidade.htm>

Resposta esperada: *Espera-se que os estudantes comentem sobre a diferença entre igualdade e equidade, observando a diferença de patamar entre os sujeitos da figura e que cheguem a conclusão de que para existir equidade deve haver condições justas, pois só assim uma pessoa ou grupo social que esteja em “desvantagem” pode alcançar conquistas para seu bem-estar.*

2. Relembrando o poema que ouvimos no início da aula, o jovem poeta fala de condições desiguais e que “precisa ser melhor 2, 3 vezes mais que os outros”. Vocês acham essa ideia serve tanto para ele quanto para o personagem Moacir? Por quê? E como se conquista essa equidade social para o bem-estar dos dois?

Resposta esperada: *associação entre o jovem real e fictício pelas dificuldades e pela vontade de ter mais conquistas.*

### **Etapa produção:**

1. Agora, em grupo, discutam sobre a população que tem menos oportunidades de ascensão social e de que ela precisa para garantir equidade social. Depois, sobre esse tema, produzam

uns versos semelhantes ao SLAM ou façam uma paródia musical com esse tema. Anotem no diário de leitura e gravem vídeo/áudio para posteriormente ser apresentado para toda turma.

#### 5.5.4 Oficina 4 – Conto 3: Maria, de Conceição Evaristo

A aula do conto “Maria” terá início com a apresentação do vídeo da música “Mulher do fim do mundo”, de Elza Soares. A escolha dessa música foi feita porque retrata a vida de uma mulher sofrida, mas que ainda insiste em sobreviver a essas dores - “Meu choro não é nada além de carnaval” e neste ensejo, o traremos o título do conto para perguntar se a mulher negra representada no vídeo pode ser uma “Maria”, instigando comentários sobre esse nome ser comum no Brasil. Depois, pediremos aos alunos que escrevam uma mensagem positiva para “A mulher do fim do mundo”, possivelmente uma Maria do Brasil. E logo convidaremos os estudantes a lerem a história “Maria”.

A leitura do conto “Maria”, diferente das anteriores, terá como orientação uma leitura silenciosa. Pensamos que a narrativa, mais curta que as demais e com fatos impactantes, favoreçam a concentração e acreditamos que o leitor também precise se habituar a ter um momento dele com o texto.

Após a leitura, colheremos as impressões gerais. Seguiremos com a interpretação, traçada em cima da sequência de ações que compõem a narrativa e que a cada cena estampa a vida sofrida e miserável que Maria tinha até chegar ao seu desfecho cruel. No conto, Maria é marcada pela exploração do trabalho doméstico - “*No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos*”; pela figura da mãe solo que cria os filhos a despeito da paternidade - “*Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho*”; pela mãe cuidadosa com os filhos, apesar de - “*Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir 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 iriam gostar de melão*”; E por fim, pelo preconceito e pela violência, que a massacram.

O roteiro de perguntas foi proposto para que os estudantes percebam o teor da tensão criado pelas frases, como em “*O medo da vida em Maria ia aumentando.*” e assim concebam que a linguagem literária envolve, toca e cria a performance de uma possível realidade. Ao final, os estudantes poderão ler os recados escritos às Marias na etapa da motivação e escrever um recado à Maria do conto.

Para as Dimensões Ensináveis, o conteúdo proposto para ampliar o conto é “Mulher negra e sociedade”. Nessa etapa versaremos sobre seus papéis sociais, as condições de exploração e sobre o possível empoderamento dessa classe. A fim de levar os estudantes a se posicionarem, montaremos um quadro para discutir e hierarquizar o peso dos papéis sociais na vida de Maria. Depois, apresentaremos uma reportagem sobre a rapper e ex-empregada doméstica Preta Rara para dialogarmos sobre mulheres negras que quebraram o ciclo de trabalho serviçal e de alguma forma constroem autonomia.

Para a produção, guiaremos os estudantes a produzirem, de forma coletiva, uma colagem com representações da mulher negra explorada e empoderada. O ideal é que essas colagens formem um painel de grande dimensão exposto na própria sala de aula ou no pátio da escola.

#### **5.5.4.1 Práticas de letramento literário**

##### **Etapa motivação:**

A aula se inicia com o vídeo da música “Mulher do fim do mundo”, de Elza Soares.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=6SWIwW9mg8s>

Após assistir o vídeo, o professor:

1. Que sentimentos a música e as imagens trouxeram? Quais trechos da canção mostram emoções e sensações da mulher do fim do mundo?

Resposta esperada:

*“meu choro não é nada além de carnaval*

*É lágrima de samba na ponta dos pés”*

*“A multidão avança como vendaval*

*Me joga na avenida que não sei qualé”*

*“Na avenida deixei lá*

*A pele preta e a minha voz”*

*“Quebrei a cara e me livrei do resto dessa vida*

*Na avenida dura até o fim*

*Mulher do fim do mundo*

*Eu sou e vou até o fim cantar”*

2. O texto que iremos ler tem como título “Maria”. Vocês concordam que Maria é um nome comum? Conhecem alguma Maria? Será que a Mulher do fim do mundo pode ter o nome de “Maria”?

Resposta esperada: *resposta pessoal.*

3. Escrevam uma mensagem para mulher do fim do mundo, como se ela se chamasse Maria.

*Resposta pessoal*

### **Etapa leitura:**

O professor pede que cada aluno faça sua leitura de modo silencioso. Após a leitura, o professor pergunta:

1. Que sentimento prevaleceu após a leitura?

*Resposta pessoal.*

OBSERVAÇÃO: Semelhante ao conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” o conto “Maria”, pelo fim trágico, também pode suscitar no leitor uma pergunta sobre a veracidade do que foi lido, o que recomendamos que o professor proceda da mesma maneira: a literatura é criação, mas pode basear-se em fatos reais.

### **Etapa Interpretação:**

1. Os dois primeiros parágrafos do texto falam sobre o trabalho de Maria. Que características do trabalho dela podemos apreender por esses trechos?

Resposta esperada: *péssima condição, desde a locomoção sem remuneração do trabalho para casa, pois ela pensava em ir a pé ao cansaço acumulado pelo domingo de trabalho e recompensado com restos de comida levados para casa, embora a casa pareça ser muito rica, com utensílio como “faca a laser”.*

2. Logo a seguir, surge a presença do “homem” num ônibus e isso traz lembranças e aguça sentimentos em Maria. Como Maria ainda se sente em relação ao “pai do seu filho”?

Resposta esperada: *lamento pelo relacionamento deles ter tido obstáculos, embora houvesse sentimento. “Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de outra forma? Por que não podiam ser felizes?”*

3. No diálogo que segue entre Maria e o homem, a sequência de frases se confunde com pensamentos. No texto, o que sugere para o leitor o trecho “Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente.” ?

Resposta esperada: *que a vida do homem pode ter sido marcada de violências, de poucas oportunidades de estudo e emprego...de bebida alcoólica, ou outros problemas semelhantes.*

4. O início do parágrafo seguinte prepara o leitor para o assalto. Que trechos comprovam essa afirmação?

Resposta esperada: *o fato do homem falar cochichando, não olhar para Maria e não se mexer no banco mostra tensão no que poderia vir.*

5. Depois, na sequência de ações do assalto propriamente dito, como Maria reage?

Resposta esperada: *com medo do que ela sentia, pensando nos filhos...e no que levava para eles.*

6. Após o assalto, Maria se vê em uma situação desesperadora. De quem parte a primeira acusação? Como Maria é tratada durante esse momento?

Resposta esperada: *De um homem. Maria é xingada de “puta” e “negra safada”.*

7. Maria é rapidamente tomada como criminosa por quase todos os passageiros, mesmo sem provas. A que vocês acham que se deve esse fato?

Resposta esperada: *o julgamento sem provas se deu por uma conjunção de fatores: negra, mulher, pobre...*

8. O rumor das vozes aumenta e a situação acaba em ações de violência. Por que as pessoas que defendem Maria e ela mesma não foram ouvidas pelos demais?

Resposta esperada: *a situação de acusação feita por um grupo movida por preconceitos, o sentimento de raiva superou a razão, além do fator da dificuldade de se condenar culpados numa situação dessas.*

9. Que impressão a imagem recorrente da faca-laser relacionada à “corta até a vida” desperta no leitor?

Resposta esperada: *de sempre Maria sentir uma ameaça a vida.*

#### **Etapa Dimensões Ensináveis:**

10. Analisando a personagem sobre a perspectiva social, em quais camadas sociais Maria se encaixa?



Fonte: elaborado pela autora.

- a) Você acha que a condição de ser negra colaborou com morte de Maria? Por quê?
- b) Você acha que a condição de ser mulher foi um fator a mais para ela ser acusada? Por quê?
- c) Você acha que Maria tem a vida semelhante à vida de tantas outras “Marias” na nossa sociedade? Por quê?
- d) Você acha que a “Mulher do fim do mundo” com suas dores, mas também com sua alegria, é realmente uma dessas Marias que ainda sobrevivem na nossa sociedade?

Agora, vamos ler a seguinte reportagem: Preta Rara: “A senzala moderna é o quartinho da empregada”

Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2019/10/08/preta-rara-a-senzala-moderna-e-o-quartinho-da-empregada>

Após a leitura é importante comentar com os alunos que, historicamente, a maioria das mulheres negras se submete a empregos de domésticas e a maus-tratos, passando esse ofício de geração para geração devido à falta de oportunidades de ascensão social, herança ainda da época da escravidão. Também é válido ressaltar que o emprego de doméstica, até o governo de Dilma Rousseff, não era reconhecido pelas leis trabalhistas e por isso não havia exigência da carteira assinada, conseqüentemente, não garantia direitos do trabalhador. E também que é importante vermos como algumas mulheres negras romperam com esse círculo de ser mulher negra, pobre e sem instrução.

### **Etapa produção:**

Façam uma pesquisa sobre mulheres negras que romperam com padrões sociais a elas destinados por muito tempo e lutam para quebrar preconceitos de gênero e de raça. Imprima

as imagens, identifique o nome e a profissão e montem um mural com essa temática para ser exposto no pátio da escola.

#### 5.5.5 Oficina 5 – Conto: “Pai contra mãe”, de Machado de Assis

Para a motivação do quarto conto elegemos dois tipos de textos: os anúncios de compra e venda de escravos e o clipe da música “Eminência Parda” de Emicida. Entendemos que os dois textos conversam com o conto machadiano: os anúncios de forma mais concreta, pois exemplificam fatos narrados no texto e o clipe de forma a provocar reflexões sobre o passado de escravização simbolizado no conto. Os alunos serão levados a ler, comentar e registrar observações sobre os anúncios e sobre o clipe “Eminência Parda” de Emicida, fazendo uma associação temática entre os textos. Em seguida, a leitura.

Como o conto machadiano é bem extenso, pensamos que uma divisão feita para a leitura de acordo com trechos delimitados pelo assunto narrado/descrito, o que colabora para a compreensão geral. A leitura será compartilhada, feita pelos alunos, com trechos antes determinados Assim divididos:

- a) Trecho: objetos usados na escravização ( da linha....a linha....)
- b) Trecho: trabalhos e casamento de Cândido Neves ( da linha....a linha....)
- c) Trecho: roda dos Enjeitados e aborto de Arminda ( da linha....a linha....)

Para iniciar a etapa da interpretação, além da pergunta inicial sobre os pensamentos mais emergentes sobre o conto em geral, seguiremos a linha de divisão da leitura. Inicialmente abordaremos as questões dos instrumentos de violência e anúncios da época da escravidão – *“A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado.”*; depois entraremos nas questões da vida de Cândido Neves – *“A obrigação, porém, de atender e servir a todos feria-o na corda do orgulho, e ao cabo de cinco ou seis semanas estava na rua por sua vontade.”*; Finalizaremos com os episódios que compõem o desfecho da narrativa. A linguagem do autor, caracterizada por forte ironia, também será um aspecto a ser considerado no estudo. Após esse diálogo, trataremos de questões que instigam posicionamento por parte dos estudantes e que já anunciam a próxima etapa.

Na terceira etapa trabalharemos o conteúdo herança da época escravagista: racismo. Relacionaremos o conto ao vídeo assistido na motivação, recorrendo às imagens do passado e do presente para debater a relação entre nossa história e o racismo. O objetivo é

constatar que esse é um problema social que se estrutura na sociedade desde a época escravocata e não uma ação individual isolada. Perguntaremos se os estudantes conhecem histórias de pessoas descendentes de escravizados ou se eles próprios acham que podem ter essa descendência, em seguida, falaremos sobre o racismo.

Para concluir a oficina, na etapa da produção será sugerido que, em equipe, sejam formuladas 5 perguntas objetivas sobre o tema racismo para realização de uma pesquisa dentro e fora da escola. Após a seleção das perguntas e a formatação do questionário, a folha será fotocopiada e distribuída para as equipes para que realizem sua pesquisa.

#### 5.5.5.1 Prática de letramento literário

##### Etapa motivação:

A aula se inicia com a apresentação dos anúncios de classificados de jornais da época da escravidão. O professor pede que os estudantes façam a leitura.

1. Pedem que façam a leitura e depois comentem sobre o que observaram

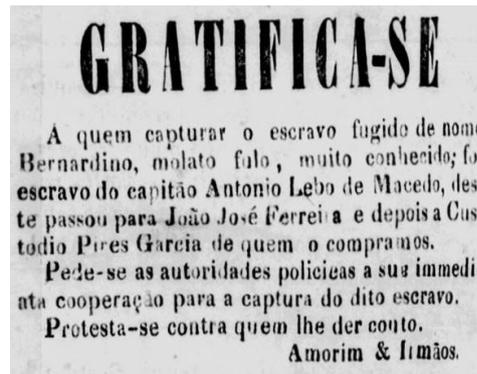
Resposta esperada: *venda e fuga de pessoas escravizadas, com detalhes sobre aparência e anúncios de recompensa.*

Figura 19 – Anúncio 1



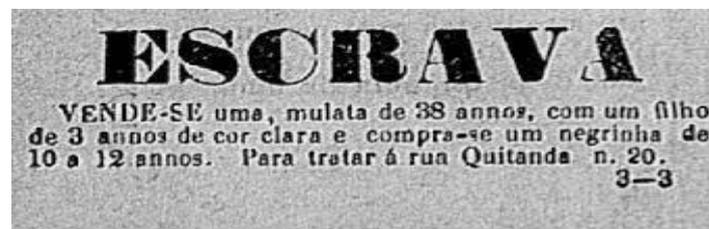
Fonte: <https://saopauloantiga.com.br/anuncios-de-escravos/>

Figura 20 – Anúncio 2



Fonte: <https://amazonialatitude.com/2020/11/06/marcas-anuncio-fuga-escravos-amazonas-xix/>

Figura 21 – Anúncio 3



Fonte: <https://www.geledes.org.br/anuncios-de-escravos-os-classificados-da-epoca/>

Figura 22 – Anúncio 4



Fonte: <https://saopauloantiga.com.br/anuncios-de-escravos/>

Agora, vamos assistir ao clipe “Eminência Parda” de Emicida.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=fXHpmuPJ4Ks>

2. Que percepções vocês tiveram sobre o clipe?

Resposta esperada: *percepção de que as pessoas brancas enxergam os negros com preconceito e que projeta situações de humilhação e exploração deles.*

**Etapa leitura:**

A leitura do texto será de forma compartilhada e dividida em trechos previamente já determinados.

- Objetos usados na escravização (linha .....)
- Trabalhos e casamento de Cândido Neves (linha....)
- Roda dos Enjeitados e aborto de Arminda (linha....)

**Etapa interpretação:**

Para a interpretação o professor dividirá o texto em 3 partes, semelhante à divisão da leitura, para que a turma se aprofunde em todos os aspectos do texto.

**Parte 1 – Objetos usados na escravização:**

1. O texto se inicia descrevendo instrumentos de tortura dos negros escravizados. “Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha-de-flandres.” - Que justificativas são usadas pra o uso desses instrumentos?

Resposta esperada: *fugas, bebida e roubo atribuído aos escravizados.*

2. “Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada” – O que podemos dizer sobre o emprego do verbo “gostar” nesse contexto?

Resposta esperada: *o narrador está sendo irônico, pois não se concebe a ideia de alguém gostar de ser torturado. Há uma denúncia de como essas ações eram naturalizadas na época.*

3. De acordo com o texto, como se dava o anúncio dos fugidios e a busca pelos mesmos?

Resposta esperada: *havia anúncios com a descrição dos fugidios e com a recompensa.*

4. Além da descrição, nessa parte do conto também há outros comentários sobre a fuga e sobre o trabalho de busca dos escravizados. Quais são?

Resposta esperada:

*“Protestava-se com todo o rigor da lei contra quem o acoutasse”.*

*“Não seria nobre, mas por ser instrumento da força com que se mantêm a lei e a propriedade, trazia esta outra nobreza implícita das ações reivindicadoras”. Ninguém se metia em tal ofício por desfastio ou estudo; a pobreza, a necessidade de uma achega, a inaptidão para outros trabalhos, o acaso, e alguma vez o gosto de servir também, ainda que por outra via, davam o impulso ao homem que se sentia bastante rijo para pôr ordem à desordem.*

## Parte 2 – Trabalhos e casamento de Cândido Neves

5. Por que Candinho não se fixava em nenhum emprego?

Resposta esperada: *apesar de ter trabalhado em várias ocupações, Cândido Neves não se acostumava a ideia de prestar serviços – “A obrigação, porém, de atender e servir a todos feria-o na corda do orgulho...”*

6. Como se deu a paixão e o casamento de Cândido Neves e Clara?

Resposta esperada: *apaixonaram-se e apesar das dívidas de Candinho, casaram-se. As amigas de Clara não aprovavam a ideia.*

7. O que papel tem tia Mônica na vida de Cândido Neves em si e, conseqüentemente, na vida do casal?

Resposta esperada: *tia Mônica os acolhia na sua casa, cobrava trabalhos de Candinho e queria tirar a ideia do casal de ter filhos. – “Se não aparecer algum dinheiro, como é que a família há de aumentar? E depois, há tempo; mais tarde, quando o senhor tiver a vida mais segura, os filhos que vierem serão recebidos com o mesmo cuidado que este ou maior”*

## Parte 3 – Roda dos Enjeitados e aborto de Arminda

8. Sem perspectiva, Candinho cede à solução dada pela tia Mônica. Como pai, que sentimentos vemos no personagem ao aceitar se encaminhar com filho para a roda dos enjeitados?

Resposta esperada: Ele estava contrariado. *“Que pensasse mais de uma vez em voltar para casa com ele, é certo; não menos certo é que o agasalhava muito, que o beijava, que cobria o rosto para preservá-lo do sereno”*

9. O que representou para Candinho ter achado Arminda, a negra fugidia com maior recompensa?

Resposta esperada: A salvação do filho – *“não dou aqui a comoção de Cândido Neves por não podê-lo fazer com a intensidade real. Um adjetivo basta; digamos enorme.”*

10. Arminda, mãe, faz apelos a Candinho, quais são?

Resposta esperada: – *Estou grávida, meu senhor! exclamou. Se Vossa Senhoria tem algum filho, peço-lhe por amor dele que me solte; eu serei tua escrava, vou servi-lo pelo tempo que quiser. Me solte, meu senhor moço!*

11. A conseqüência da ação de Candinho é o aborto de Arminda. Como ele reage a essa situação?

Resposta esperada: *Cândido Neves viu todo esse espetáculo. Não sabia que horas eram. Quaisquer que fossem, urgia correr à Rua da Ajuda, e foi o que ele fez, sem querer conhecer as consequências do desastre.*

12. Sobre a vida de Cândido Neves, que contraste podemos observar na relação entre ofício de pegar negros fugidios e a ideia de não fixar-se em emprego?

Resposta esperada: *Candinho usa da prisão, da negação do direito de liberdade do outro para garantir a sua condição de pessoa livre, que escolhe trabalhos, que cuida da família somente pela condição de não ser negro.*

13. Candinho está mais próximo socialmente e financeiramente dos escravizados em fuga ou dos senhores? O que movia Candinho para perseguir e prender Arminda?

Resposta esperada: *apesar da proximidade de pobreza e falta de perspectiva financeira, Candinho é fruto de uma geração branca que vê o negro como um ser sem direitos algum, inclusive, sem direito à vida.*

### **Etapa Dimensões Ensináveis:**

Com base no texto lido e no vídeo apresentado na motivação, vamos traçar uma relação entre a época da escravidão e a atualidade.

1. Vocês acham que seus bisavós, tataravós viveram nessa época da escravidão? Conhecem histórias de quem vivenciou essa época?

*Resposta pessoal.*

2. Pensar na ancestralidade da população negra é pensar em pessoas que sofreram com a escravidão e que as gerações posteriores, apesar da luta, ainda sofrem. Que situações você acha que podem ser consideradas ainda hoje como “heranças” dessa época?

Resposta esperada: situações que exemplifiquem atos racistas (mesmo sem citar o nome racismo)

3. Você entende o que é o racismo? O que você acha que ainda hoje leva a nossa sociedade a ser racista?

Resposta esperada: comentários sobre a conjunção histórica e social do negro no Brasil.

### **Etapa produção:**

Para esse momento os estudantes em grupo produzirão perguntas para a aplicação da entrevista sobre racismo dentro e fora da escola.

#### 5.5.6 Oficina 6 – Apresentação das produções e avaliação das aulas

As aulas programadas para a oficina 6 serão o momento de apresentação de algumas produções feitas no decorrer das práticas de letramento literário. Nesse momento socializaremos os desenhos, as paródias/produção do poema SLAM, como também colocaremos em exposição na escola os murais e teremos uma conversa sobre o resultado da pesquisa sobre racismo. Acreditamos que essa culminância também é importante para conversarmos sobre as aulas, contemplando as estratégias e os conteúdos abordados, para ajudar o professor a avaliar sua prática.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para muitos estudantes, o estreitamento com o texto literário não é iniciado e nem estimulado pela escola e isso é um fato inquietante. Certamente qualquer pessoa pode passar a vida sem conhecer ou interagir com a literatura, mas é indiscutível que ler literatura afeta o leitor de forma genuína e íntima e pode, como consequência, ressignificar o seu mundo. Foi sustentada por essa convicção – comum a leitores e aos teóricos de literatura - que a pesquisa apresentada foi elaborada.

A pesquisa aponta que a escola seja um espaço de diálogo em prol da construção do sujeito crítico e sensível à realidade. Se o público estudantil envolvido na pesquisa ainda carece de um trabalho de formação leitora mais eficiente, ao longo do trabalho o texto literário é posto como matéria para formar leitores e tocar a consciência cidadã dos estudantes. Numa sociedade de realidades diversas, umas mais estigmatizadas que outras por questões de poder econômico, cultural ou étnico, se faz importante, no ambiente educacional, discutir tais relações para entendê-las e quiçá, modificá-las.

Por isso, o direcionamento do trabalho com a literatura compreende questões relacionadas à cultura e à história do negro no Brasil silenciada por muito tempo nos currículos escolares até o surgimento da lei 10.639/03. Apesar dos avanços, no campo literário, ainda é preciso estimular o ensino da literatura negro-brasileira. Portanto, o trabalho apresentado alavanca essa vertente da literatura brasileira.

Para explorar aspectos próprios à natureza do texto literário - conhecimento, fruição estética e humanização - a pesquisa tem como propósito elaborar uma prática pedagógica voltada à inserção da literatura negro-brasileira na sala de aula e, dessa forma, também contribuir com a educação para as relações étnico-raciais, dentro e fora da escola. Assim pensando, foram desenvolvidas práticas de letramento literário com contos da literatura negro-brasileira para estudantes de escola pública do 8º ano do Ensino Fundamental, série inicialmente pensada para realizarmos a intervenção pedagógica.

Promover essas práticas também leva o professor que ensina literatura a rever quais leituras literárias são inclusas no programa de Língua Portuguesa, considerando a pluralidade desse universo. Da mesma forma, essas atividades encaminham a escola a avaliar como a literatura escolarizada é trabalhada e se há fomento do letramento literário. Por isso, ao longo da pesquisa foram organizados e alinhados objetivos, teorias, obras e métodos que perpassam por todo processo de ensino e estabelecem conceitos, normas que alicerçam nossa prática, juntamente com a experiência docente da professora pesquisadora.

Com foco no ensino literário, o caminho de análise iniciou-se pela concepção de educação, passando pela leitura, em especial, pela leitura literária; observou-se o encaixe do texto literário no letramento, assim como também se pesquisou como se estrutura o letramento literário, referendado na BNCC; Enfim, passa-se a introdução da literatura negro-brasileira e os contextos de história e de conquistas, como a lei 10.639/03, que a envolvem. Os autores usados como aporte teórico para essa fundamentação foram Barthes (2008), Cândido (2004), Colomer (2007), Cosson (2018), Forte (2020), Freire (1989), Lajolo (1999), Jouve (2012), Silva (1998), Duarte (2014), Gomes (2010), Bernd (2009). Devidamente fundamentada, a pesquisa aporta na elaboração da proposta.

Para traçar as práticas, compôs-se um *corpus* de estética literária de qualidade já legitimada, buscando produções de autores já reconhecidos no campo afrodescendente e que suas obras substanciassem uma possível reflexão sobre a violência social e histórica do negro no Brasil. O primeiro conto, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, extrai da realidade de crianças em meio ao desalento familiar e descaso social a história de Zaíta. A percepção do ser infantil é criada perda e pela busca da figurinha da menina-flor, acalanto da menina. No curso das ações de Zaíta e das ocorridas no entorno dela, o leitor percebe a personagem envolta em sensações de raiva, de medo, de ausência e de fragilidade que culminam na cena que encerra sua perspectiva futura.

O segundo conto, “Luz em Horizonte fechado”, figura a vida do jovem negro da periferia em busca de oportunidades de trabalho e tenta fugir do assédio feito pelo mundo do crime. Moacir vive o dilema de rejeitar o tráfico e, ao mesmo tempo, se preocupar com as ações do irmão que se envolveu nessa situação rendosa e perigosa. Sua vida se equilibra entre as emoções do relacionamento afetivo, a necessidade de ajudar em casa e também o desejo de não abandonar os estudos. No texto, o leitor acompanha a vida do jovem Moacir entrelaçada a responsabilidades e escolhas difíceis e não ideais para esse momento de juventude.

O terceiro conto, Maria, narra a realidade de uma mulher pobre, preta e mãe solteira em nossa sociedade. A protagonista é construída por fatos que mostram perdas acumuladas em sua vida, como os direitos trabalhistas, a condição de criar bem os filhos, a relação afetiva e por fim, a perda da própria vida. A narrativa choca o leitor pela tragédia possível, mas não previsível; Maria se parece com tantas outras mulheres do Brasil, mas que ainda sofrem da invisibilidade na escala social.

O quarto conto, “pai contra mãe”, contextualizado na época escravagista, através da vida do protagonista Candinho retrata o enraizamento da estrutura racista em nossa sociedade. Cândido Neves vê na captura de escravos a solução para sua comodidade e sua

ascensão financeira, ao mesmo tempo em que exerce poder e força contra corpos negros. O leitor entende o conflito “pai contra mãe” no final do texto e apreende de vez como os valores de Candinho foram construídos.

Nos contos, a vivência dos personagens também são realidades próximas ou reconhecidas de nosso público, predominantemente afrodescendente e morador de periferia. Certamente a complexidade das situações sociais as quais os estudantes são envolvidos não será elucidada na aplicação dessa prática de letramento literário, porém, se apuraria um olhar mais crítico sobre certas suscetibilidades presentes em seu dia a dia.

Ao compor o acervo de propostas de intervenções pedagógica do programa PROFLETRAS a pesquisa ganha notoriedade como instrumento que, ao aliar teoria e prática, se preocupa com o fazer pedagógico no Ensino Fundamental, em particular, dos anos finais. A intenção é que a pesquisa esteja ao alcance dos docentes e seja usada não somente como um material pronto para a aula, mas como fonte de reflexões e debates sobre os temas abordados.

Isto posto, espera-se que a pesquisa atenda aos propósitos a que se designa: que os estudantes possam usufruir das práticas de letramento literário e que não só se envolvam com as narrativas, mas que percebam o quanto a literatura tem a dizer sobre eles e sobre a sociedade. Como efeito dessas práticas, almeja-se construir um leitor maduro, mais eficiente para examinar o texto e extrair dele conhecimentos, indagações, conflitos, reflexões e possíveis respostas que dialoguem com seu mundo. Ademais, que os estudantes, através dos contos, reconheçam a necessidade de luta contra a desigualdade racial ainda tão forte em nossa sociedade. Ainda queremos que a escola e os professores vejam nesse material uma possibilidade de aprendizagem.

Como professora, estou ciente que ainda precisam ser reparados problemas referente ao material e às formações voltadas ao ensino literário. No fechamento da última formação presencial dos professores de Língua Portuguesa do Município de Fortaleza, ocorrida em 2019, pude presenciar o pedido de vários docentes para que seja dada mais atenção à literatura na escola, visto que as bibliotecas escolares são desprovidas de acervo e de profissionais aptos a desenvolver um trabalho colaborativo para estimular a leitura literária.

Recordo-me que ao ingressar na docência no município de Fortaleza em 2001, pude, durante alguns anos, escolher literatura como disciplina a lecionar para turmas de 6º a 9º ano. Nesse período, tive a oportunidade de confirmar tanto o desconhecimento quanto o encantamento dos estudantes com o texto literário, além de, entre erros e acertos, melhorar a minha mediação de leituras literárias. Havia em mim uma inclinação para essa área, porém o conhecimento da literatura negro-brasileira só chegou a mim há poucos anos, pela escritora

Conceição Evaristo e, só então, pude apreciar e entender a necessidade de ler literatura negro-brasileira em sala de aula.

Posso afirmar que a literatura foi a motivação para minha graduação, minha especialização e fico realizada por ser esse campo das Letras o norte do meu trabalho de mestrado profissional. Os livros de literatura fazem parte da minha formação desde a infância, embora tenha sido raro o incentivo e o estímulo da escola, por isso, como professora-pesquisadora almejo muito que este trabalho colabore para que os estudantes, através da escola, conheçam, estudem e, principalmente, sintam a leitura literária.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, José Edilson de. Leitura, análise e interpretação. *In*: PINHEIRO, Hélder (org). Pesquisa **em Literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2011.
- BALISA, Fernanda Francisca. DAVID, Nismária Alves David. Violência contra a mulher negra no conto “Maria”, de Conceição Evaristo. **Litterata**, Ilhéus, v. 7, n. 1, jan./jun. 2017
- BARTHES, Roland. **Aula**. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2008
- BERND, ZILÁ. O literário e o identitário na literatura afro-brasileira. **Revista Língua & Literatura**, v. 12, n. 18, p. 33-44, dez. 2009.
- BOTELHO, Denise. Educadores e Relações Raciais. **Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 9, n. 2, 1999.
- BUBINIAK, José Luis. **Uma leitura dos contos de Cuti**: violência e lugar de fala. Curitiba: [s.n.], 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, CONSED, UNDIME, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**: documentos de referência. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, SEF, 1997
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: CÂNDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2004
- CASSANY, Daniel; CASTELLÀ, Josep M. Aproximación a la literacidad crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 353-374, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 5 jul. 2020.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020
- CUTI, Luiz Silva. **Contos Escolhidos**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

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

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: proposta didático-metodológicas. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola 2013.

DALVI, Maria Amélia. A quem interessa a desqualificação da educação literária? *In*: DALVI, Maria Amélia GIROTTO, Cyntia Graziella Simões VALIENGO, Amanda SCARAMUSSA, TAIGA BERTOLANI (orgs) **Literatura e educação: gêneros, políticas e propostas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Orgs.). Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: SEPIR, 2014. p. 245-277.

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

DUARTE, Eduardo de Assis. **Machado de Assis afrodescendente: antologia e crítica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'água**. Rio de Janeiro: Pallas, Fundação Biblioteca nacional, 2016.

FARACO, Carlos. Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

FORTE, Sarah. Práticas de leitura do texto literário e Dimensões Interdisciplinares. **Interdisciplinar**, SãoCristóvão, v. 34, p. 227-244, jul./dez. 2020

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GIROTTO, C. G. G.S; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: SOUZA, Renata Junqueira (org). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 97-109.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

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

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. 9.ed. São Paulo: Ática, 1999.

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; SANTOS, Elaine Cristina Prado dos. A Miséria Humana sobre o sistema. *In*: GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira (orgs). **Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11. ed. Campinas: Pontes, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra; RANKE, Maria da Conceição de Jesus. Breves considerações sobre fruição literária na escola. **Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT**, n. 3, n. 2, 2011.

MUNANGA, K. Apresentação. *In*: MUNANGA, K (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2001.

NEPOMUCENO, Eric Brasil. MEDONÇA, Camila. 1888: abolição e abolicionismo. DANTAS, Carolina Vianna. MATTOS, Hebe. ABREU, Martha (orgs). **O Negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

OS RESULTADOS do módulo de Educação da Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua). **Agência IBGE notícias**, Brasília, jun. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 5 abr. 2021.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco 1993.

PETIT, Michéle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrine. São Paulo: Ed. 34, 2010.

PINHEIRO, Helder. Pesquisa em literatura: atitudes e procedimentos. *In*: PINHEIRO, Hélder (org.). **Pesquisa em Literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2011.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. O espaço do texto literário na Base nacional comum curricular na etapa do ensino fundamental. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n.18, p. 13-23, 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12180>. Acesso em: 6 abr. 2121

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 161-193, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9980>. Acesso em: 6 abr. 2121

REZENDE, Neide Luiza de. O ensino da literatura e d a leitura literária. *In*:DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação d relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2007.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*:DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **A produção da leitura na escola: pesquisas e propostas**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2000.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Elementos da pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Leitura e realidade brasileira**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto,1997.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 6 abr. 2121

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

TINOCO, Robson Coelho. Percepção do mundo na sala de aula: leitura literatura. *In*:DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 3. ed. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K. **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

## ANEXO A –ZAÍTA ESQUECEU DE GUARDAR OS BRINQUEDOS

Zaíta espalhou as figurinhas no chão. Olhou demoradamente para cada uma delas. Faltava uma, a mais bonita, a que retratava uma garotinha carregando uma braçada de flores. Um doce perfume parecia exalar da figurinha ajudando a compor o minúsculo quadro. A irmã de Zaíta há muito tempo desejava o desenho e vivia propondo uma troca. Zaíta não aceitava. A outra, com certeza, pensou Zaíta, havia apanhado a figurinha-flor. E agora, como fazer? Não poderia falar com a mãe. Sabia no que daria a reclamação. A mãe ficaria com raiva e bateria nas duas. Depois rasgaria todas as outras figurinhas, acabando de vez com a coleção. A menina recolheu tudo meio sem graça. Levantou-se e foi lá no outro cômodo da casa voltando com uma caixa de papelão. Passou pela mãe, que chegava com algumas sacolas do supermercado.

A mãe de Zaíta estava cansada. Tinha trinta e quatro anos e quatro filhos. Os mais velhos já estavam homens. O primeiro estava no Exército. Queria seguir carreira. O segundo também. As meninas vieram muito tempo depois, quando Benícia pensava que nem engravidaria mais. Entretanto, lá estavam as duas. Gêmeas. Eram iguais, iguaizinhas. A diferença estava na maneira de falar. Zaíta falava baixo e lento. Naíta, alto e rápido. Zaíta tinha nos modos um quê de doçura, de mistérios e de sofrimento.

Zaíta virou a caixa, e os brinquedos se esparramaram, fazendo barulho. Bonecas incompletas, chapinhas de garrafas, latinhas vazias, caixas e palitos de fósforos usados. Mexeu em tudo, sem se deter em brinquedo algum. Buscava insistentemente a figurinha, embora soubesse que não a encontraria ali. No dia anterior, havia recusado fazer a troca mais uma vez. A irmã oferecia pela figurinha aquela boneca negra, a que só faltava um braço e que era tão bonita. Dava ainda os dois pedaços de lápis cera, um vermelho e um amarelo, que a professora lhe dera. Ela não quis. Brigaram. Zaíta chorou. À noite, dormiu com a figurinha-flor embaixo do travesseiro. De manhã, foram para escola. Como o quadrinho da menina-flor tinha sumido?

Zaíta olhou os brinquedos largados no chão e se lembrou da recomendação da mãe. Ela ficava brava quando isso acontecia. Batia nas meninas, reclamava do barraco pequeno, da vida pobre, dos filhos, principalmente do segundo.

Um dia Zaíta viu que o irmão, o segundo, tinha os olhos aflitos. Notou ainda quando ele pegou uma arma debaixo da poltrona em que dormia e saiu apressado de casa. Assim que a mãe chegou, Zaíta perguntou-lhe por que o irmão estava tão aflito e se a arma era de verdade. A mãe chamou a outra menina e perguntou-lhe se ela tinha visto alguma coisa. Não, Naíta não tinha visto nada. Benícia recomendou então o silêncio. Que não perguntassem nada ao irmão. Zaíta percebeu que a voz da mãe tremia um pouco. De noite, julgou ouvir alguns estampidos de bala ali por perto. Logo depois, escutou os passos apressados do irmão que entrava. Ela se achegou mais para junto da mãe. A irmã dormia. A mãe se mexeu na cama várias vezes; em um dado momento sentou assustada, depois se deitou novamente cobrindo-se toda. O calor dos corpos da mãe e da irmã lhe davam certo conforto. Entretanto, não conseguiu dormir mais, tinha medo, muito medo, e a mãe lhe pareceu ter passado a noite toda acordada.

Zaíta levantou e saiu, deixando os brinquedos espalhados, ignorando as recomendações da mãe. Alguns ficaram descuidadosamente expostos pelo caminho. A linda boneca negra, com seu único braço aberto, parecia sorrir desamparadamente feliz. A menina estava pouco se importando com os tapas que pudesse receber. Queria apenas encontrar a figurinha-flor que tinha sumido. Procurou pela irmã nos fundos da casa e, desapontada, só encontrou o vazio.

A mãe ainda arrumava os poucos mantimentos no velho armário de madeira. Zaíta teve medo de olhar para ela. Saiu sem a mãe perceber e bateu no barraco de Dona Fiinha, ao lado. A irmã não estava ali também. Onde estava Naíta? Onde ela havia se metido? Zaíta saiu de casa em casa por todo o beco, perguntando pela irmã. Ninguém sabia responder. A cada ausência de informação sua mágoa crescia. Foi andando junto com a desesperança. Tinha o pressentimento de que a figurinha-flor não existia mais.

O irmão de Zaíta, o que não estava no Exército, mas queria seguir carreira, buscava outra forma e local de poder. Tinha um querer bem forte dentro do peito. Queria uma vida que valesse a pena. Uma vida farta, um caminho menos árduo e o bolso não vazio. Via os seus trabalharem e acumularem miséria no dia a dia. O pai dele e do irmão mais velho gastava seu pouco tempo de vida comendo poeira de tijolos, areia, cimento e cal nas construções civis. O pai das gêmeas, que durante anos morou com sua mãe, trabalhava muito e nunca trazia o bolso cheio. O moço via mulheres, homens e até mesmo crianças, ainda meio adormecidos, saírem para o trabalho e voltarem pobres como foram, acumulados de cansaço apenas. Queria, pois, arrumar a vida de outra forma. Havia alguns que trabalhavam de outro modo e ficavam ricos. Era só insistir, só ter coragem. Só dominar o medo e ir adiante. Desde pequeno, ele vinha acumulando experiências. Novo, criança ainda, a mãe nem desconfiava e ele já traçava o seu caminho. Corria ágil pelos becos, colhia recados, entregava encomendas, e displicentemente assobiava uma música infantil, som indicativo de que os homens estavam chegando.

Zaíta andava de beco em beco à procura da irmã. Chorava. Algumas pessoas conhecidas perguntavam o porquê de ela estar tão longe de casa. A menina se lembrou da mãe e da raiva que ela devia estar. Ia apanhar muito quando voltasse. Não se importou com aquela lembrança. Naquele momento, ela buscava na memória como o desenho da menina-flor tinha nascido em sua coleção. A figurinha podia ter vindo em um daqueles envelopes que o irmão, o segundo, às vezes comprava para ela. Quem sabe viera no meio das duplicatas que a mãe ganhava da filha da patroa, ou ainda fruto de alguma troca que ela fizera na escola? Mas podia ser também parte de um segredo que ela não havia contado nem para sua igual, a Naíta. A figurinha podia ser uma daquelas dez, que ela havia comprado um dia com uma moeda que tirara da mãe, sem que ela percebesse. Zaíta, por mais que se esforçasse retomando as lembranças, não conseguia atinar como a figurinha-flor tinha se tornado sua.

A mãe de Zaíta guardou rapidamente os poucos mantimentos. Teve a sensação de ter perdido algum dinheiro no supermercado. Impossível, levava a metade do salário e não conseguira comprar quase nada. Estava cansada, mas tinha de aumentar o ganho. Ia arranjar trabalho para os finais de semana. O primeiro filho nunca pedia dinheiro, mas ela sabia que ele precisava. E, sem que o segundo soubesse, Benícia colocava uns trocadinhos debaixo do travesseiro para ele, quando ele vinha do quartel. Havia também o aluguel, a taxa de água e de luz. Havia ainda a irmã com os filhos pequenos e com o homem que ganhava tão pouco.

A mãe de Zaíta, às vezes, chegava a pensar que o segundo filho tinha razão. Vinha a vontade de aceitar o dinheiro que ele oferecia sempre, mas não queria compactuar com a escolha dele. Orgulhosamente, não aceitava que ele contribuísse com nada em casa. Estava, porém, chegando à conclusão de que trabalho como o dela não resolvia nada. Mas o que fazer? Se parasse, a fome viria mais rápida e voraz ainda. Benícia, ao dar por falta das meninas, interrompeu os pensamentos. Não ouvia as vozes das duas havia algum tempo. Deviam estar metidas em alguma arte. Sentiu certo temor. Veio andando aflita da cozinha e tropeçou nos brinquedos esparramados pelo chão. A preocupação anterior se transformou em raiva. Que merda! Todos os dias tinha que falar a mesma coisa! Onde as duas haviam se metido? Por que tinham deixado tudo espalhado? Apanhou a boneca negra, a mais bonitinha, a que só faltava um braço, e arrancou o outro, depois a cabeça e as pernas. Em poucos minutos, a boneca estava destruída; cabelos arrancados e olhos vazados. A outra menina,

Naíta, que estava no barraco ao lado, escutando os berros da mãe, voltou aflita. Foi recebida com tapas e safanões. Saiu chorando para procurar Zaíta. Tinha duas tristezas para contar a sua irmã igual. Havia perdido uma coisa de que Zaíta gostava muito. De manhã tinha apanhado a figurinha debaixo do travesseiro. Queria sentir o perfume de perto. E agora não sabia mais onde estava a flor... A outra coisa era que a mamãe estava brava porque os brinquedos estavam largados no chão, e de raiva ela havia arreventado aquela bonequinha negra, a mais linda...

Nos últimos tempos na favela, os tiroteios aconteciam com frequência e a qualquer hora. Os componentes dos grupos rivais brigavam para garantir seus espaços e freguesias. Havia ainda o confronto constante com os policiais que invadiam a área. O irmão de Zaíta liderava o grupo mais novo, entretanto, o mais armado. A área perto de sua casa ele queria só para si. O barulho seco de balas se misturava à algazarra infantil. As crianças obedeciam à recomendação de não brincarem longe de casa, mas às vezes se distraíam. E, então, não experimentavam somente as balas adocicadas, suaves, que derretiam na boca, mas ainda aquelas que lhes dissolviam a vida.

Zaíta seguia distraída em sua preocupação. Mais um tiroteio começava. Uma criança, antes de fechar violentamente a janela, fez um sinal para que ela entrasse rápido em um barraco qualquer. Um dos contedores, ao notar a presença da menina, imitou o gesto feito pelo garoto, para que Zaíta procurasse abrigo. Ela procurava, entretanto, somente a sua figurinha-flor... Em meio ao tiroteio a menina ia. Balas, balas e balas desabrochavam como flores malditas, ervas daninhas suspensas no ar. Algumas fizeram círculos no corpo da menina. Daí a um minuto, tudo acabou. Homens armados sumiram pelos becos silenciosos, cegos e mudos. Cinco ou seis corpos, como o de Zaíta, jaziam no chão.

A outra menina seguia aflita à procura da irmã para lhe falar da figurinha-flor desaparecida. Como falar também da bonequinha negra destruída?

Os moradores do beco onde havia acontecido o tiroteio ignoravam os outros corpos e recolhiam só o da menina. Naíta demorou um pouco para entender o que havia acontecido. E, assim que se aproximou da irmã, gritou entre o desespero, a dor, o espanto e o medo:

— Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos!

## ANEXO B –LUZ EM HORIZONTE FECHADO

Moacir para a bicicleta em frente ao lava-rápido. Chama e espera que o seu irmão Téó saia para apanhar a marmita preparada com esmero pela mãe. Depois de algum tempo e várias tentativas sem sucesso, resolve descer e enfrentar o mal-estar que lhe causa entrar naquele lugar.

Há um só carro estacionado. É o do patrão. Pensa: "Será que aconteceu alguma coisa?" Bate palmas. Às suas costas ouve a voz de Carol. Ele treme e, por um momento, permanece estático. Volta-se. O escorregar da alça da blusa pelo ombro da moça nele aciona um calafrio. Recua. Baixa os olhos.

Em outras ocasiões, quando ali trabalhava, chegara mesmo a seguir em direção ao banheiro para lavar o rosto, se trancar e rezar profundamente para afastar o demônio que, certamente, devia estar habitando o corpo de Carol e ameaçava saltar para o seu.

Naquela época, mesmo que ela pouco aparecesse por ali, ele fazia o possível para não vê-la. Empregada de um contador, vinha trazer ou pegar algum documento e efetuar eventuais serviços de escritório. Na primeira vez que se deparou com ela, algo no dentro de si se alterou. Achou por bem evitá-la, tímido que era. Seguia sentido oposto ao dela, se coincidissem sair na mesma hora.

O certo é que a beleza de Carol é surpreendente, pois sendo negra ela não usa chapinha; alta e elegante, já mais calça sapatos de salto; fala bem e não é pedante; veste-se com esmero e simplicidade; esguia, seu andar um bailado de curvas em frente automassagem; os lábios, de um desenho carnudo e belo, espelham o chamamento de um beijo. Para Moacir o fato de ela cursar faculdade de administração e ele o terceiro ano do ensino médio agrava seu impeto de afastamento. Em diversos itens se sente inferior a ela. Ainda, a educação religiosa rígida o coloca mais à margem dos galanteios próprios de rapazes da sua idade.

Agora que não mais trabalha no lava-rápido, ao invés de se sentir mais distanciado daqueles incômodos pro vocados pela presença da jovem, a cada vez que se de para com ela, sente o agravamento de seu desequilíbrio. Não quer demonstrar o que sente.

Oi,

ela diz, sem estender a mão para apanhar a marmita.

A voz soa estranha e o olhar traz nuvens de choro.

O que foi?,

ele pergunta, encostando a bicicleta no muro. Ela emudece, jogando o olhar para bem longe.

Aconteceu alguma coisa?, ele insiste e continua.

O que foi? Fala!

Levaram eles!

Quem? Levaram quem?

O Téó e o Cid.

Levaram o Téó por qué? Quem levou?

Só se importando com o irmão, toca o ombro de Carol que se lança nos braços dele. Um turbilhão quente une os dois intensamente. Apertando o rapaz e sendo apertada, ela chora. Ele, apesar da notícia do desaparecimento do seu irmão e do patrão, sente-se encontrado. O calor daquela mulher revela algo profundo dele mesmo como um vapor que se dissipa da superfície de um espelho interior.

O turbilhão emocional inesperado está passando. Ambos recuperam certo equilíbrio. Sentem que acabaram de transpor um limite que os mantinha até então equidistantes. Ele pergunta mais. Ela relata:

Eles vieram até aqui. Eram três. Já chegaram apontando as armas. Mandaram os dois deitar no chão. Algemaram. Eu estava chegando. Fiquei com medo. Vi tudo do outro lado da rua, do ponto do ônibus. Aconteceu muito rápido. Os caras ainda foram até o escritório. Re viraram tudo e levaram as três CPUs. Quando saíram, um deles ainda me olhou. Parecia que me ameaçava. Eu estava sozinha. Marquei no relógio: era oito e cinquenta. Não vi a placa.

As suspeitas dele estão agora se confirmando. Fez vista grossa diante dos efeitos positivos da atividade do irmão. Enganara-se com fantasias para justificar o dinheiro que Téo passara a receber, não-condizente com o trabalho diário no lava-rápido. Contudo, o progresso do pequeno estabelecimento, que começara em um terreno baldio, mangueiras simples, baldes, panos de chão e aspirador de pó, caseiros, e atingira um galpão colorido, esguichos de água e aspiradores industriais modernos, além da loja de conveniência onde Carol passara a trabalhar, tudo aquilo mascarou a verdade. Com o presente de aniversário, mais aderiu à falsa ideia de licitude dos negócios do irmão e Cid, tio de Carol. E Moacir possuía a noção daquela atividade, pois fizera parte dela durante três meses, bem antes de o patrão iniciar os investimentos de melhoria do espaço e dos equipamentos. Sua motivação de se afastar daquele trabalho, para o qual fora levado pelo irmão, além da presença desconcertante de Carol, foram as experiências com atividades extras de ir buscar ou entregar pacotes cujo conteúdo desconhecia.

Fora três vezes entregar as tais encomendas e o dobro de vezes fazer entrega de pacotes bem menores. Recebera-os de um mesmo individuo em lugares diferentes. Três bares em bairros distantes. A cada vez os pacotes aumentaram de tamanho. O primeiro em torno de meio quilo, o segundo de dois e o terceiro de três. A entrega, a pessoas diversas.

Da última vez, o indivíduo, de nome Danilo, fizera-lhe uma advertência para evitar retornar por uma avenida, porque nela se encontrava um comando da policia. Obedeceu, cortando caminho, porém fazendo um traje to bem mais longo. Chegou com o coração a galope. Deixou a bicicleta no chão e disse ao irmão que, descendo de um veículo, veio encontrá-lo para pegar a mochila:

Pega essa droga! To fora.

Que isso, moleque Moa? Tá nervoso por quê?

Não vou mais pegar, não vou levar nem trazer bagulho pra ninguém.

Fica calmo aí, moleque Moa!...

Téo, depois de colocar a mochila nas costas, abraçou-o e, tirando uma nota de cinquenta reais do bolso, abriu-lhe a mão direita dizendo:

Tai, ó! Pro lanche na escola.

Ele, sem rejeitar o dinheiro, dirigiu-se para o vestiário, pegou o casaco, cadernos e livros. Depois foi à loja de conveniência e disse para Carol: Fala pro Cid que amanhã eu não venho mais. Arrumei outro serviço.

Mentiu e, pela primeira vez, olhou no fundo dos olhos da moça e neles sentiu algo reservado para ele, como se uma janela sempre fechada tivesse sido aberta por um segundo. O chão lhe faltou com a possibilidade de perder aquilo para sempre.

Tchau!...

disse, acrescentando em pensamento "eu volto". No dia seguinte, depois de avisar a mãe que não ia mais trabalhar com o irmão, sem explicar o motivo, saiu para procurar um novo emprego, o que conseguiu como cai xa de um supermercado. Quando ele retornou, a genitora teve o alívio de sua preocupação maior: um trabalho para o filho, não só por conta do sustento da casa, cuja viga-mestra - seu antes bom marido - a havia abandonado. Tinha convicção de que a ocupação evitava as más companhias. A carteira de trabalho assinada era um salvo-conduto.

Desde que pedira demissão, ele se distanciou do irmão, embora, todos os dias, se incumbisse de, depois de almoçar, levar-lhe a marmita que a mãe preparava com esmero em meio às atividades de lavar e passar roupas que ela, em geral, entregava à tardinha. O irmão não gostava daquilo, porém não ousava recusar aquela prova de carinho da mãe.

O irmão não fez comentário sobre a demissão de Moacir. Agiu como quem prefere a superfície das coisas para evitar as correntezas do fundo. Procurava, entretanto, agradá-lo com elogio ou alguns presentes, como no dia do aniversário. Quando Moacir chegou, depois do curso noturno, não conteve a alegria. Era um laptop da Apple, encimado por um cartão escrito: "Ao meu melhor amigo, meu irmão Moa. Do seu mano, Téo". Aquilo coroava seus 18 anos.

Ai, moleque, agora já é de maior. Precisa se conectar melhor, havia dito o mais velho, sorrindo, pela manhã.

Ao ler o cartão, o aniversariante entendeu a mensagem cifrada no começo do dia. Faria trabalhos de escola, acessaria emails e redes sociais sem precisar penar com o antigo micro, agora já encostado num canto e sem conserto. Depois do entusiasmo, porém, a preocupação: a origem do dinheiro que permitira aquela compra. Uma águia de culpa pulou sobre seus ombros. A mãe, que presenciava a cena, espantou-se:

Ué, Moacir, teu irmão te dá um presentão desse e você fica aí com essa cara de tristeza?

Não é isso não, mãe. Só tava pensando. Também to meio cansado. Fim de mês a gente trabalha dobrado. Parece que todo mundo resolve fazer compra no último dia do mês... Até o dia 10 é pau!

Agora, ali, abraçado com Carol, sentindo o impulso de fusão, uma nuvem de arrependimento surge com ameaças de tempestade e frio, diminuindo seu êxtase afetivo e erótico, que fez Carol mais se aproximar dele. Precisa voltar para o trabalho, mas o paradeiro de Téo aponta-lhe o caminho do desconhecido. Ele não sabe o que dizer em face de sentimentos tão misturados. Por fim, consegue balbuciar.

Vai dar tudo certo...

E beija-a como nunca beijou alguém na vida, com todo o seu ser, no ápice do movimento intenso dos lábios e das línguas de ambos. Ele perde o controle. Quando o líquido aquoso escorre-lhe pela coxa, livra-se da moça, sobe na bicicleta e, iniciando com ziguezagues, segue o caminho contrário do trabalho, dizendo apenas:

Eu te ligo...

A vergonha segue na garupa agarradinha com o medo. Quando entra em casa, a mãe grita do tanque.

Quem tai?

Sou eu, mãe. Esqueci um negócio. Já vou sair.

Lava-se, troca de calça, coloca a lavada debaixo do colchão e ganha novamente as ruas sem saber para onde ir. Segue por uma avenida na contramão, livrando-se dos carros rente ao meio fio. Depois, com o início dos estacionamentos de veículos à esquerda, passa para o sentido do fluxo. A lembrança do irmão preso e de Carol se substituem freneticamente como em um jogo acelerado de cartas. Um carro canta os pneus na frenagem e uma ofensa racial apunhala o ar. Ele reage aos gritos com palavrões. O chofer desce. Olha-o com ódio. Parecendo, no entanto, reconhecê-lo, diz:

Ô, neguinho, tá nervoso?

Eu tenho nome, mané! Não respeita ciclista não!?, retruca, mesmo reconhecendo o indivíduo de quem recebera, meses antes, os três pacotes.

A bicicleta está caída intacta na calçada, Moacir tem toda a musculatura retesada. Encara o branco. Este tem substituído o rubor do rosto e da calvície, desde que desceu do

carro, por uma palidez acentuada. Várias pessoas param a fim de assistir ao desenrolar da contenda.

Não tenho medo de ti, não, tá ligado!?

Fica frio, garoto...

Que garoto o que, meu chapa! Me respeita, falou!? O sujeito avalia que o físico e a disposição do oponente diminuem a sua chance. Tenta buscar uma conciliação

Vamo trocar uma ideia, chegado, diz para Moacir, ergue a bicicleta e continua:

Foi mal. Quando eu te vi já tava quase em cima.

Os curiosos vão retomando seus trajetos enquanto a temperatura entre ambos vai diminuindo com a sondagem de olhos.

Como é teu nome?

Tu não me chamou de macaco?

Foi só um desabafo na hora da raiva. Vamo deixar pra lá, meu. A gente é conhecido. Tu não é lá do lava-rápido do Cid? Pô, até me lembro, teu nome é Moacir, não é?

E o teu é Danilo.

Não, não é não. Mas, deixa pra lá... Quer tomar um café ali na padaria?

To atrasado.

Tá. Então, vai na paz.

O outro lhe estende a mão. Sem retribuir, Moacir observando-o, questiona:

Cadê meu irmão?

Teu irmão? Quem é o teu irmão?

O Téó.

Téó... Ah, o de cabeça raspada, certo? O capoeirista?

Judoca!

Ah, certo. Eu... Eu não sei nada dele. Por qué?

Sabe, sim!

Olha aqui, irmãozinho, eles vacilaram, entendeu?...

O outro diz e vai se aproximando do carro. Quando tenta abrir a porta é pego pelo pescoço. Um murro violento lança-o na calçada com a boca tingida de verme lho. Ao se levantar, recebe um chute no rosto e, mais uma vez, é atirado ao chão. Puxa um canivete automático, mas a bicicleta é lançada em cima dele. Ao perceber que o sujeito está imóvel e sangrando muito, Moacir levanta a bike e sai pedalando, depois de arrancar o cordão de prata que Danilo trazia no pescoço.

Ao chegar ao lava-rápido, um alvoroço. Familiares de Cid discutem e alguns choram. Carol está entre eles. Moacir sente um aperto. Carol se aproxima. Abraça-o. Moacir retribui, apertando na mão direita o cordão do irmão com a imagem de São Jorge. Ela sussurra:

Mataram o Cid...

E o Téó?

Sinal de mensagem no celular:

"E ai, moleque Moa!?!..."

## ANEXO C – Conto “Maria”

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

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

Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entre 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 sentou-se a seu lado. 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 de 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 de 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 uma 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. Ficava, apenas de vez em quando, com um ou outro homem. Era tão difícil ficar sozinha! E dessas deitadas repentinas, loucas, surgiram os dois filhos menores. E veja só, homens 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 a 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 lá da frente conhecia os assaltantes. Maria se assustou. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai de 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 vinda 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 por quê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que lembravam 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 à 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 à 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 iriam gostar de melão?

Tudo foi tão rápido, tão breve, Maria tinha saudades de 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 a laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher estava todo dilacerado, todo pisoteado.

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

## ANEXO D – CONTO “PAI CONTRA MÃE”

A ESCRAVIDÃO levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha-deflandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dous para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. Com o vício de beber, perdiam a tentação de furtar, porque geralmente era dos vinténs do senhor que eles tiravam com que matar a sede, e aí ficavam dous pecados extintos, e a sobriedade e a honestidade certas. Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas. Mas não cuidemos de máscaras.

O ferro ao pescoço era aplicado aos escravos fujões. Imaginai uma coleira grossa, com a

haste grossa também à direita ou à esquerda, até ao alto da cabeça e fechada atrás com chave. Pesava, naturalmente, mas era menos castigo que sinal. Escravo que fugia assim, onde quer que andasse, mostrava um reincidente, e com pouco era pegado.

Há meio século, os escravos fugiam com frequência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada. Grande parte era apenas repreendida; havia alguém de casa que servia de padrinho, e o mesmo dono não era mau; além disso, o sentimento da propriedade moderava a ação, porque dinheiro também dói. A fuga repetia-se, entretanto. Casos houve, ainda que raros, em que o escravo de contrabando, apenas comprado no Valongo, deitava a correr, sem conhecer as ruas da cidade. Dos que seguiam para casa, não raro, apenas ladinos, pediam ao senhor que lhes marcasse aluguel, e iam ganhá-lo fora, quitandando.

Quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem lho levasse. Punha anúncios nas folhas públicas, com os sinais do fugido, o nome, a roupa, o defeito físico, se o tinha, o bairro por onde andava e a quantia de gratificação. Quando não vinha a quantia, vinha promessa: "gratificar-se-á generosamente", -- ou "receberá uma boa gratificação". Muita vez o anúncio trazia em cima ou ao lado uma vinheta, figura de preto, descalço, correndo, vara ao ombro, e na ponta uma trouxa. Protestava-se com todo o rigor da lei contra quem o acoutasse.

Ora, pegar escravos fugidios era um ofício do tempo. Não seria nobre, mas por ser instrumento da força com que se mantêm a lei e a propriedade, trazia esta outra nobreza implícita das ações reivindicadoras. Ninguém se metia em tal ofício por desfastio ou estudo; a pobreza, a necessidade de uma achega, a inaptidão para outros trabalhos, o acaso, e alguma vez o gosto de servir também, ainda que por outra via, davam o impulso ao homem que se sentia bastante rijo para pôr ordem à desordem. Cândido Neves, -- em família, Candinho, -- é a pessoa a quem se liga a história de uma fuga, cedeu à pobreza, quando adquiriu o ofício de pegar escravos fugidos. Tinha um defeito grave esse homem, não agüentava emprego nem ofício, carecia de estabilidade;

é o que ele chamava caiporismo. Começou por querer aprender tipografia, mas viu cedo que era preciso algum tempo para compor bem, e ainda assim talvez não ganhasse o bastante; foi o que ele disse a si mesmo. O comércio chamou-lhe a atenção, era carreira boa. Com algum esforço entrou de caixeiro para um armarinho. A obrigação, porém, de atender e servir a todos feria-o na corda do orgulho, e ao cabo de cinco ou seis semanas estava na rua por sua vontade. Fiel de cartório, contínuo de uma repartição anexa ao Ministério do Império, carteiro e outros empregos foram deixados pouco depois de obtidos.

Quando veio a paixão da moça Clara, não tinha ele mais que dívidas, ainda que poucas, porque morava com um primo, entalhador de ofício. Depois de várias tentativas para

obter emprego, resolveu adotar o ofício do primo, de que aliás já tomara algumas lições. Não lhe custou apanhar outras, mas, querendo aprender depressa, aprendeu mal. Não fazia obras finas nem complicadas, apenas garras para sofás e relevos comuns para cadeiras. Queria ter em que trabalhar quando casasse, e o casamento não se demorou muito.

Contava trinta anos. Clara vinte e dous. Ela era órfã, morava com uma tia, Mônica, e cosia com ela. Não cosia tanto que não namorasse o seu pouco, mas os namorados apenas queriam matar o tempo; não tinham outro empenho. Passavam às tardes, olhavam muito para ela, ela para eles, até que a noite a fazia recolher para a costura. O que ela notava é que nenhum deles lhe deixava saudades nem lhe acendia desejos.

Talvez nem soubesse o nome de muitos. Queria casar, naturalmente. Era, como lhe dizia a tia, um pescar de caniço, a ver se o peixe pegava, mas o peixe passava de longe; algum que parasse, era só para andar à roda da isca, mirá-la, cheirá-la, deixá-la e ir a outras.

O amor traz sobrescritos. Quando a moça viu Cândido Neves, sentiu que era este o possível marido, o marido verdadeiro e único. O encontro deu-se em um baile; tal foi-- para lembrar o primeiro ofício do namorado, -- tal foi a página inicial daquele livro, que tinha de sair mal composto e pior brochado. O casamento fez-se onze meses depois, e foi a mais bela festa das relações dos noivos. Amigas de Clara, menos por amizade que por inveja, tentaram arredá-la do passo que ia dar. Não negavam a gentileza do noivo, nem o amor que lhe tinha, nem ainda algumas virtudes; diziam que era dado em demasia a patuscadas.

--Pois ainda bem, replicava a noiva; ao menos, não caso com defunto. --Não, defunto não; mas é que...Não diziam o que era. Tia Mônica, depois do casamento, na casa pobre onde eles se foram abrigar, falou-lhes uma vez nos filhos possíveis. Eles queriam um, um só, embora

viesses agravar a necessidade.

--Vocês, se tiverem um filho, morrem de fome, disse a tia à sobrinha.

--Nossa Senhora nos dará de comer, acudiu Clara. Tia Mônica devia ter-lhes feito a advertência, ou ameaça, quando ele lhe foi pedir a mão da moça; mas também ela era amiga de patuscadas, e o casamento seria uma festa, como foi.

A alegria era comum aos três. O casal ria a propósito de tudo. Os mesmos nomes eram objeto de trocados, Clara, Neves, Cândido; não davam que comer, mas davam que rir, e o riso digerira-se sem esforço.

Ela cosia agora mais, ele saía a empreitadas de uma cousa e outra; não tinha emprego certo.

Nem por isso abriam mão do filho. O filho é que, não sabendo daquele desejo específico, deixava-se estar escondido na eternidade. Um dia, porém, deu sinal de si a criança; varão ou fêmea, era o fruto abençoado que viria trazer ao casal a suspirada ventura. Tia Mônica ficou desorientada, Cândido e Clara riram dos seus sustos.

--Deus nos há de ajudar, titia, insistia a futura mãe.

A notícia correu de vizinha a vizinha. Não houve mais que espreitar a aurora do dia grande. A esposa trabalhava agora com mais vontade, e assim era preciso, uma vez que, além das costuras pagas, tinha de ir fazendo com retalhos o enxoval da criança. À força de pensar nela, vivia já com ela, media-lhe fraldas, cosia-lhe camisas. A porção era escassa, os intervalos longos. Tia Mônica ajudava, é certo, ainda que de má vontade.

--Vocês verão a triste vida, suspirava ela. --Mas as outras crianças não nascem também? perguntou Clara. --Nascem, e acham sempre alguma cousa certa que comer, ainda que pouco... --Certa como? --Certa, um emprego, um ofício, uma ocupação, mas em que é que o pai dessa infeliz criatura que aí vem gasta o tempo?

Cândido Neves, logo que soube daquela advertência, foi ter com a tia, não áspero mas muito menos manso que de costume, e lhe perguntou se já algum dia deixara de comer.

--A senhora ainda não jejuou senão pela semana santa, e isso mesmo quando não quer jantar comigo. Nunca deixamos de ter o nosso bacalhau... --Bem sei, mas somos três. -- Seremos quatro. --Não é a mesma cousa. -- Que quer então que eu faça, além do que faço? -- Alguma cousa mais certa. Veja o marceneiro da esquina, o homem do armarinho, o tipógrafo que casou sábado, todos têm um emprego certo... Não fique zangado; não digo que você seja vadio, mas a ocupação que escolheu é vaga. Você passa semanas sem vintém. -- Sim, mas lá vem uma noite que compensa tudo, até de sobra. Deus não me abandona, e preto fugido sabe que comigo não brinca; quase nenhum resiste, muitos entregam-se logo.

Tinha glória nisto, falava da esperança como de capital seguro. Daí a pouco ria, e fazia rir à tia, que era naturalmente alegre, e previa uma patuscada no batizado.

Cândido Neves perdera já o ofício de entalhador, como abrira mão de outros muitos, melhores ou piores. Pegar escravos fugidos trouxe-lhe um encanto novo. Não obrigava a estar longas horas sentado. Só exigia força, olho vivo, paciência, coragem e um pedaço de corda. Cândido Neves lia os anúncios, copiava-os, metia-os no bolso e saía às pesquisas. Tinha boa memória. Fixados os sinais e os costumes de um escravo fugido, gastava pouco tempo em achá-lo, segurá-lo, amarrá-lo e levá-lo. A força era muita, a agilidade também. Mais de uma vez, a uma esquina, conversando de cousas remotas, via passar um escravo como os outros, e descobria logo que ia fugido, quem era, o nome, o dono, a casa deste e a gratificação; interrompia a conversa e ia atrás do vicioso.

Não o apanhava logo, espreitava lugar azado, e de um salto tinha a gratificação nas mãos. Nem sempre saía sem sangue, as unhas e os dentes do outro trabalhavam, mas geralmente ele os vencía sem o menor arranhão.

Um dia os lucros entraram a escassear. Os escravos fugidos não vinham já, como dantes, meter-se nas mãos de Cândido Neves. Havia mãos novas e hábeis. Como o negócio crescesse, mais de um desempregado pegou em si e numa corda, foi aos jornais, copiou anúncios e deitou-se à caçada. No próprio bairro havia mais de um competidor. Quer dizer que as dívidas de Cândido Neves começaram de subir, sem aqueles pagamentos prontos ou quase prontos dos primeiros tempos. A vida fez-se difícil e dura.

Comia-se fiado e mal; comia-se tarde. O senhorio mandava pelo aluguéis. Clara não tinha sequer tempo de remendar a roupa ao marido, tanta era a necessidade de coser para fora. Tia Mônica ajudava a sobrinha, naturalmente. Quando ele chegava à tarde, via-se-lhe pela cara que não trazia vintém. Jantava e saía outra vez, à cata de algum fugido. Já lhe sucedia, ainda que raro, enganar-se de pessoa, e pegar em escravo fiel que ia a serviço de seu senhor; tal era a cegueira da necessidade. Certa vez capturou um preto livre; desfez-se em desculpas, mas recebeu grande soma de murros que lhe deram os parentes do homem.

--É o que lhe faltava! exclamou a tia Mônica, ao vê-lo entrar, e depois de ouvir narrar o equívoco e suas conseqüências. Deixei-se disso, Candinho; procure outra vida, outro emprego.

Cândido quisera efetivamente fazer outra cousa, não pela razão do conselho, mas por simples gosto de trocar de ofício; seria um modo de mudar de pele ou de pessoa. O pior é que não achava à mão negócio que aprendesse depressa.

A natureza ia andando, o feto crescia, até fazer-se pesado à mãe, antes de nascer. Chegou o oitavo mês, mês de angústias e necessidades, menos ainda que o nono, cuja narração dispense também. Melhor é dizer somente os seus efeitos. Não podiam ser mais amargos.

--Não, tia Mônica! bradou Candinho, recusando um conselho que me custa escrever, quanto mais ao pai ouvi-lo. Isso nunca!

Foi na última semana do derradeiro mês que a tia Mônica deu ao casal o conselho de levar a criança que nascesse à Roda dos enjeitados. Em verdade, não podia haver palavra mais dura de tolerar a dous jovens pais que espreitavam a criança, para beijá-la, guardá-la, vê-

la rir, crescer, engordar, pular... Enjeitar quê? enjeitar como? Candinho arregalou os olhos para a tia, e acabou dando um murro na mesa de jantar. A mesa, que era velha e desconjuntada, esteve quase a se desfazer inteiramente. Clara interveio. -- Titia não fala por mal, Candinho. --Por mal? replicou tia Mônica. Por mal ou por bem, seja o que for, digo que é o melhor que vocês podem fazer. Vocês devem tudo; a carne e o feijão vão faltando. Se não aparecer algum dinheiro, como é que a família há de aumentar? E depois, há tempo; mais tarde, quando o senhor tiver a vida mais segura, os filhos que vierem serão recebidos com o mesmo cuidado que este ou maior. Este será bem criado, sem lhe faltar nada. Pois então a Roda é alguma praia ou monturo? Lá não se mata ninguém, ninguém morre à toa, enquanto que aqui é certo morrer, se viver à míngua. Enfim...

Tia Mônica terminou a frase com um gesto de ombros, deu as costas e foi meter-se na alcova. Tinha já insinuado aquela solução, mas era a primeira vez que o fazia com tal franqueza e calor,-- crueldade, se preferes. Clara estendeu a mão ao marido, como a amparar-lhe o ânimo; Cândido Neves fez uma careta, e chamou maluca à tia, em voz baixa. A ternura dos dous foi interrompida por alguém que batia à porta da rua.

--Quem é? perguntou o marido. --Sou eu.

Era o dono da casa, credor de três meses de aluguel, que vinha em pessoa ameaçar o inquilino. Este quis que ele entrasse.

--Não é preciso... --Faça favor.

O credor entrou e recusou sentar-se, deitou os olhos à mobília para ver se daria algo à penhora; achou que pouco. Vinha receber os aluguéis vencidos, não podia esperar mais; se dentro de cinco dias não fosse pago, pô-lo-ia na rua. Não havia trabalhado para regalo dos outros. Ao vê-lo, ninguém diria que era proprietário; mas a palavra supria o que faltava ao gesto, e o pobre Cândido Neves preferiu calar a retorquir. Fez uma inclinação de promessa e súplica ao mesmo tempo. O dono da casa não cedeu mais.

--Cinco dias ou rua! repetiu, metendo a mão no ferrolho da porta e saindo. Candinho saiu por outro lado. Nesses lances não chegava nunca ao desespero, contava com algum empréstimo, não sabia como nem onde, mas contava. Demais, recorreu aos anúncios. Achou vários, alguns já velhos, mas em vão os buscava desde muito. Gastou algumas horas sem proveito, e tornou para casa. Ao fim de quatro dias, não achou recursos; lançou mão de empenhos, foi a pessoas amigas do proprietário, não alcançando mais que a ordem de mudança.

A situação era aguda. Não achavam casa, nem contavam com pessoa que lhes emprestasse alguma; era ir para a rua. Não contavam com a tia. Tia Mônica teve arte de alcançar aposento para os três em casa de uma senhora velha e rica, que lhe prometeu emprestar os quartos baixos da casa, ao fundo da cocheira, para os lados de um pátio.

Teve ainda a arte maior de não dizer nada aos dous, para que Cândido Neves, no desespero da crise começasse por enjeitar o filho e acabasse alcançando algum meio seguro e regular de obter dinheiro; emendar a vida, em suma. Ouvia as queixas de Clara, sem as repetir, é certo, mas sem as consolar. No dia em que fossem obrigados a deixar a casa, fá-los-ia espantar com a notícia do obséquio e iriam dormir melhor do que cuidassem.

Assim sucedeu. Postos fora da casa, passaram ao aposento de favor, e dous dias depois nasceu a criança. A alegria do pai foi enorme, e a tristeza também. Tia Mônica insistiu em dar a criança à Roda. "Se você não a quer levar, deixe isso comigo; eu vou à Rua dos Barbonos." Cândido Neves pediu que não, que esperasse, que ele mesmo a levaria. Notai que era um menino, e que ambos os pais desejavam justamente este sexo. Mal lhe deram algum leite; mas, como chovesse à noite, assentou o pai levá-lo à Roda na noite seguinte.

Naquela reviu todas as suas notas de escravos fugidos. As gratificações pela maior parte eram promessas; algumas traziam a soma escrita e escassa. Uma, porém, subia a cem mil-réis. Tratava-se de uma mulata; vinham indicações de gesto e de vestido.

Cândido Neves andara a pesquisá-la sem melhor fortuna, e abrira mão do negócio; imaginou que algum amante da escrava a houvesse recolhido. Agora, porém, a vista nova da quantia e a necessidade dela animaram Cândido Neves a fazer um grande esforço derradeiro. Saiu de manhã a ver e indagar pela Rua e Largo da Carioca, Rua do Parto e da Ajuda, onde ela parecia andar, segundo o anúncio. Não a achou; apenas um farmacêutico da Rua da Ajuda se lembrava de ter vendido uma onça de qualquer droga, três dias antes, à pessoa que tinha os sinais indicados. Cândido Neves parecia falar como dono da escrava, e agradeceu cortesmente a notícia. Não foi mais feliz com outros fugidos de gratificação incerta ou barata.

Voltou para a triste casa que lhe haviam emprestado. Tia Mônica arranjara de si mesma a dieta para a recente mãe, e tinha já o menino para ser levado à Roda. O pai, não obstante o acordo feito, mal pôde esconder a dor do espetáculo. Não quis comer o que tia Mônica lhe guardara; não tinha fome, disse, e era verdade. Cogitou mil modos de ficar com o filho; nenhum prestava. Não podia esquecer o próprio albergue em que vivia. Consultou a mulher, que se mostrou resignada. Tia Mônica pintara-lhe a criação do menino; seria maior a miséria, podendo suceder que o filho achasse a morte sem recurso. Cândido Neves foi obrigado a cumprir a promessa; pediu à mulher que desse ao filho o resto do leite que ele beberia da mãe. Assim se fez; o pequeno adormeceu, o pai pegou dele, e saiu na direção da Rua dos Barbonos.

Que pensasse mais de uma vez em voltar para casa com ele, é certo; não menos certo é que o agasalhava muito, que o beijava, que cobria o rosto para preservá-lo do sereno.

Ao entrar na Rua da Guarda Velha, Cândido Neves começou a afrouxar o passo. — Hei de entregá-lo o mais tarde que puder, murmurou ele. Mas não sendo a rua infinita ou sequer longa, viria a acabá-la; foi então que lhe ocorreu entrar por um dos becos que ligavam aquela à Rua da Ajuda. Chegou ao fim do beco e, indo a dobrar à direita, na direção do Largo da Ajuda, viu do lado oposto um vulto de mulher; era a mulata fugida. Não dou aqui a comoção de Cândido Neves por não podê-lo fazer com a intensidade real. Um adjetivo basta; digamos enorme. Descendo a mulher, desceu ele também; a poucos passos estava a farmácia onde obtivera a informação, que referi acima. Entrou, achou o farmacêutico, pediu-lhe a fineza de guardar a criança por um instante; viria buscá-la sem falta.

--Mas...

Cândido Neves não lhe deu tempo de dizer nada; saiu rápido, atravessou a rua, até ao ponto em que pudesse pegar a mulher sem dar alarma. No extremo da rua, quando ela ia a descer a de S. José, Cândido Neves aproximou-se dela. Era a mesma, era a mulata fujona. -- Arminda! bradou, conforme a nomeava o anúncio.

Arminda voltou-se sem cuidar malícia. Foi só quando ele, tendo tirado o pedaço de corda da algibeira, pegou dos braços da escrava, que ela compreendeu e quis fugir. Era já impossível. Cândido Neves, com as mãos robustas, atava-lhe os pulsos e dizia que andasse. A escrava quis gritar, parece que chegou a soltar alguma voz mais alta que de costume, mas entendeu logo que ninguém viria libertá-la, ao contrário. Pediu então que a soltasse pelo amor de Deus.

--Estou grávida, meu senhor! exclamou. Se Vossa Senhoria tem algum filho, peça-lhe por amor dele que me solte; eu serei tua escrava, vou servi-lo pelo tempo que quiser. Me solte, meu senhor moço! -- Siga! repetiu Cândido Neves. --Me solte! --Não quero demoras; siga!

Houve aqui luta, porque a escrava, gemendo, arrastava-se a si e ao filho. Quem passava ou estava à porta de uma loja, compreendia o que era e naturalmente não acudia. Arminda ia alegando que o senhor era muito mau, e provavelmente a castigaria com açoutes, -cousa que, no estado em que ela estava, seria pior de sentir. Com certeza, ele lhe mandaria dar açoutes.

--Você é que tem culpa. Quem lhe manda fazer filhos e fugir depois? Perguntou Cândido Neves.

Não estava em maré de riso, por causa do filho que lá ficara na farmácia, à espera dele. Também é certo que não costumava dizer grandes cousas. Foi arrastando a escrava pela Rua dos Ourives, em direção à da Alfândega, onde residia o senhor. Na esquina desta a luta cresceu; a escrava pôs os pés à parede, recuou com grande esforço, inutilmente. O que alcançou foi, apesar de ser a casa próxima, gastar mais tempo em lá chegar do que devera. Chegou, enfim, arrastada, desesperada, arquejando. Ainda ali ajoelhou-se, mas em vão. O senhor estava em casa, acudiu ao chamado e ao rumor.

--Aqui está a fujona, disse Cândido Neves. -- É ela mesma. --Meu senhor! --Anda, entra...

Arminda caiu no corredor. Ali mesmo o senhor da escrava abriu a carteira e tirou os cem mil-réis de gratificação. Cândido Neves guardou as duas notas de cinqüentamilréis, enquanto o senhor novamente dizia à escrava que entrasse. No chão, onde jazia, levada do medo e da dor, e após algum tempo de luta a escrava abortou.

O fruto de algum tempo entrou sem vida neste mundo, entre os gemidos da mãe e os gestos de desespero do dono. Cândido Neves viu todo esse espetáculo. Não sabia que horas eram. Quaisquer que fossem, urgia correr à Rua da Ajuda, e foi o que ele fez sem querer conhecer as conseqüências do desastre.

Quando lá chegou, viu o farmacêutico sozinho, sem o filho que lhe entregara. Quis esganá-lo. Felizmente, o farmacêutico explicou tudo a tempo; o menino estava lá dentro com a família, e ambos entraram. O pai recebeu o filho com a mesma fúria com que pegara a escrava fujona de há pouco, fúria diversa, naturalmente, fúria de amor.

Agradeceu depressa e mal, e saiu às carreiras, não para a Roda dos enjeitados, mas para a casa de empréstimo com o filho e os cem mil-réis de gratificação. Tia Mônica, ouvida a explicação, perdoou a volta do pequeno, uma vez que trazia os cem mil-réis. Disse, é verdade, algumas palavras duras contra a escrava, por causa do aborto, além da fuga. Cândido Neves, beijando o filho, entre lágrimas, verdadeiras, abençoava a fuga e não se lhe dava do aborto.

--Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração.

## ANEXO E – REPORTAGEM PRETA RARA: “A SENZALA MODERNA É O QUARTINHO DE EMPREGADA

### DIREITOS HUMANOS

#### HERANÇA ESCRAVOCRATA

**Preta Rara: “A senzala moderna é o quartinho da empregada”**

**Lançado recentemente, livro "Eu, empregada doméstica" reúne relatos de violências vividas por trabalhadoras em todo país**

Lu Sudré

Brasil de Fato | São Paulo | 08 de Outubro de 2019 às 12:49



"O trabalho doméstico no Brasil ainda é análogo à escravidão", analisa a rapper, que trabalhou como empregada doméstica até 2009 - Foto: Juh Guedes

“A senzala moderna é o quartinho da empregada.” A analogia feita pela historiadora e rapper **Preta Rara**, escancara as situações degradantes as quais milhões de **trabalhadoras domésticas**, em sua grande maioria negras, vivem diariamente no Brasil.

Preta Rara trabalhou como empregada doméstica até 2009. Foi demitida por não aceitar comer restos de comida oferecidas pela patroa. Era proibida de se alimentar das refeições que ela mesma cozinhava.

Há mais de três anos, decidiu relatar o ocorrido em seu perfil no Facebook. Era apenas um entre os muitos episódios de violações de direitos humanos e racismo que havia sofrido de diferentes patrões em nove anos trabalhando como empregada doméstica.

Em pouco tempo, a publicação ganhou repercussão e Preta começou a receber centenas de mensagens de outras empregadas que também haviam sofrido maus tratos e violências ainda piores. Foi então que a historiadora decidiu criar a página “**Eu, empregada doméstica**”, para reunir depoimentos de milhares de trabalhadoras domésticas de todo o Brasil.

No mês de setembro, a rapper lançou um livro que leva o mesmo título da página. Em entrevista ao **Brasil de Fato**, Preta Rara afirma que os relatos apresentados na obra são inéditos e explicitam o racismo estrutural do país.

“O trabalho doméstico no Brasil ainda é análogo à escravidão. As trabalhadoras domésticas tem cor e classe: São mulheres periféricas, pobres e pretas. É uma classe julgada como inferior”, sentencia Rara.

“Alguma pessoas falam que é 'mimimi', que não existe racismo, que não existem trabalhadores nessas condições. O livro é pra mostrar que em 2019 ainda temos o mesmo discurso de 1888 [ano em que foi assinada a Lei Áurea, que estabeleceu a abolição da escravidão]. Ainda existe sim escravidão no país”, explica.

Um estudo publicado em 2018 -- feito em parceria pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e a ONU Mulheres --, compilou dados históricos do trabalho doméstico entre 1995 a 2015 e constatou a predominância das mulheres negras nessa função ao longo do

tempo. No último ano analisado, por exemplo, das 5,7 milhões trabalhadoras domésticas, 3,7 milhões eram negras e pardas.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, o número de trabalhadoras domésticas chegou a 6,24 milhões - o maior desde 2012.

Preta Rara explica que o trabalho doméstico é hereditário para mulheres pretas. Assim como ela, sua mãe e sua avó também foram empregadas, que, inclusive, deram relatos que estão registrados no livro. Romper com esse ciclo, segundo ela, é extremamente difícil. “Esse não pode ser o único lugar para essas mulheres”, destaca.

Com orgulho, a rapper menciona ainda que a deputada federal Benedita da Silva (PT), negra e ex-doméstica, foi quem assinou a orelha de seu livro.



Preta Rara já lançou seu livro em diversas regiões do sudeste do país (Foto: Divulgação)

### **Depoimentos**

Preta Rara conta algumas das histórias “mais revoltantes” que recebeu. “Tem um relato de uma trabalhadora doméstica de 73 anos, que chega no trabalho e o elevador de serviço estava quebrado. O porteiro, a mando dos moradores, falou que ela não podia utilizar o elevador social. Essa senhora, que nem deveria estar trabalhando mais, teve que subir até o 8º andar de escada, porque não pode usar o elevador social”, detalha.

“Ainda hoje recebo relatos de trabalhadoras que ficam 8h, 9h sem usar o banheiro porque não tem o 'banheiro de empregada' e não pode usar o banheiro da casa. São muitos relatos sobre assédio sexual também. Teve uma trabalhadora que fez chave de todos os cômodos da casa, e aí, quando vai limpar, ela se tranca para poder limpar”, afirma.

### **“Como se fosse da família”**

De acordo com a rapper, a frase acima é repetida com frequência por patrões abusivos e comumente utilizada para atropelar todos os direitos trabalhistas da trabalhadora, que não é da família, e sim uma pessoa vendendo sua força de trabalho.

Na opinião de Preta Rara, essa frase faz com que as trabalhadoras acreditem que elas são realmente tratadas como se fossem da família e não reivindiquem seus direitos.

“Aqui no Brasil, o ranço colonial é tão grande que a maioria dos patrões acredita que as trabalhadoras domésticas são propriedade privada. É a questão de servir. Com o livro, o intuito é realmente provocar essa discussão e ser a pedra no sapato. Gerar incômodo. Por meio dele, conseguimos obter mudanças”, assevera.

### **PEC das Domésticas**

A Emenda Constitucional 72, de 2013, conhecida como **PEC das Domésticas**, consolidou direitos centrais das trabalhadoras, como o recebimento de um salário mínimo ao mês, pagamento garantido por lei, jornada de trabalho de 8 horas diárias e 44 semanais e hora extra.

Em junho de 2015, a então presidente Dilma Rousseff (PT) promulgou sete novos direitos: o pagamento do adicional noturno, do adicional de viagem, a obrigação do controle de ponto do empregado e também a utilização do banco de horas; a redução da alíquota da contribuição para o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) do empregador de 12% para 8%; obrigatoriedade do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), seguro acidente de trabalho, antecipação da multa de 40% do FGTS, seguro-desemprego e salário-família.

Preta Rara considera a emenda um avanço, mas que ainda é preciso garantir sua capilaridade na vida das mulheres. Dados do IBGE de 2018, por exemplo, mostraram que o número de profissionais com carteira assinada foi o menor dos últimos seis anos.

Rara, que é historiadora e também produtora de conteúdo, acredita que os poucos direitos garantidos estão sob ameaça com o governo de Jair Bolsonaro (PSL).

“Vale ressaltar que o único que não aceitou a PEC das Domésticas quando era parlamentar é nosso atual presidente. É um grande retrocesso para a classe trabalhadora. Sem contar políticas como a reforma da Previdência”, avalia..



[Redacted] está 😊 se sentindo em paz. ...

sábado às 20:50 · 🌐

Não que eu ache que empregados não devam ter direitos, mas eles estavam passando dos limites. Quando o PT tava no poder, era sempre uma dificuldade pra se conseguir gente pra nos servir na ceia de Natal e Réveillon, ou não queriam trabalhar pq estavam acomodados em seus empregos ou pediam uma fortuna. Lembro que no Réveillon de 2010 ou 2011 eu precisei pagar R\$ 700,00 apenas pros 2 garçons nos serviram, pq não conseguia achar nenhum, e eles só trabalharam até pouco depois da meia noite. Agora não sei se é pelo desemprego mas eu já contratei 3 garçons por R\$ 210,00 (valor justo) pro Réveillon desse ano e pra trabalharem até o amanhecer. Agora eles estão dando valor no nosso dinheiro. Tomara que nosso Presidente mantenha as coisas desse jeito.

Print publicado pela página "Eu, empregada doméstica" (Foto: Reprodução-Facebook)

Edição: Rodrigo Chagas