UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

SONAYA KELLY DE SOUZA NUNES

IDENTIDADE, PERTENCIMENTO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA LEITURA DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Mamanguape -
PB 2023

SONAYA KELLY DE SOUZA NUNES

IDENTIDADE, PERTENCIMENTO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA LEITURA DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras, em conformidade com a área de concentração Linguagens e Letramentos e com a linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Socais.

Orientadora: Profa. Dra. Laurênia Souto Sales

Mamanguape -

PB 2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N972i Nunes, Sonaya Kelly de Souza.
Identidade, pertencimento e relações étnico-raciais: promoção da educação antirracista no ensino fundamental a partir da leitura de Carolina Maria de Jesus / Sonaya Kelly de Souza Nunes. - Mamanguape, PB, 2023.
172 f. : il.

Orientação: Laurênia Souto Sales.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAE.

1. Letramento literário. 2. Educação antirracista. 3. Identidade. 4. Carolina Maria de Jesus. I. Sales, Laurênia Souto. II. Título.

UFPB/CCAE CDU 37.035

Elaborado por JONISMAR KENDYS DA SILVA LEAO - CRB-4/2332

TERMO DE APROVAÇÃO

SONAYA KELLY DE SOUZA NUNES

IDENTIDADE, PERTENCIMENTO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA LEITURA DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, área de concentração Linguagens e Letramentos, para a obtenção do título de Mestra em Letras.

APROVADA em ____ de julho de 2023, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Laurênia Souto Sales
Orientadora – PROFLETRAS/UFPB

Profa. Dra. Luciane Alves Santos
Avaliadora Externa – PPGL/UFPB

Profa. Dra. Moanna Lorena de Lacerda Marques
Avaliadora Interna – PROFLETRAS/UFPB

Mamanguape-PB

2023

NUNES, Sonaya Kelly de Souza. **Identidade, pertencimento e relações étnico-raciais**: promoção da educação antirracista nos anos finais do ensino fundamental a partir de Carolina Maria de Jesus. Orientadora: Profª. Drª. Laurênia Souto Sales. 2023. 177f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Centro de Ciências Aplicadas e Educação. Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2023.

RESUMO

Após as mudanças legais provocadas pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), a necessidade de uma perspectiva pedagógica que esteja voltada às relações étnico-raciais, ao combate ao racismo e à discriminação passou a fazer parte da agenda de redução das desigualdades motivada pelo reconhecimento do sujeito em sua singularidade, em sua relação com o pertencimento étnico-racial e formação de cidadãos conscientes de sua historicidade e cidadania. Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa é promover práticas de leitura literária que contribuam para o desenvolvimento de uma educação antirracista e para a desconstrução do racismo estrutural, a partir da leitura de Onde estaes felicidade e Favela, de Carolina Maria de Jesus. Os relatos que constituem a produção literária de Carolina Maria de Jesus trazem questões pertinentes ao contexto social brasileiro em pontos sensíveis e balizadores da formação da cidadania. As inquietações de sua narrativa de autoficção retratam as condições do povo negro e periférico do país que possui a maior população negra fora de África. Seus relatos são fontes que permitem a historização dos impactos do racismo estrutural presente na sociedade brasileira e as consequências de uma abolição tardia é elemento estruturante para a proposta pedagógica de formação leitora que ancora esta pesquisa. Como aporte teórico para o estudo sobre práticas de leitura, a pesquisa fundamenta-se em Soares (2002), Lajolo (2001), Bamberger (2002); para subsidiar as discussões do conceito de identidade, pertencimento e racismo, partirmos Nascimento (2016), Hall (2006), Bhabha (2009), Almeida (2020) e Ribeiro (2020); e sobre a proposta de letramento literário, destacamos Cosson (2009), Melo (2014). A natureza da investigação é qualitativa, interventiva e propositiva. Seguindo os procedimentos da pesquisa-ação, utilizou-se como ferramentas de geração de dados a aplicação de questionários, rodas de conversa, oficinas de leitura e arte. Os resultados da pesquisa apontam que a prática de leitura de textos produzidos pela escritora negra Carolina de Jesus, quando devidamente mediada pelo docente em oficinas cujos recortes temáticos estão direcionados para um letramento literário e racial, contribuiu fundamentalmente para sensibilizar os/as estudantes da turma de 9º ano do ensino fundamental , sujeitos dessa pesquisa, e oportunizar o debate sobre as condições do povo negro no Brasil, provocando-os a refletir, ressignificar e fortalecer seu pertencimento identitário. Para além desses resultados, o plano de ação desenvolvido resultou em um conjunto de atividades que possibilitam a mediação e formação leitora com fins a uma educação antirracista nos anos finais do ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de letramento literário. Educação Antirracista. Identidade. Carolina Maria de Jesus.

NUNES, Sonaya Kelly de Souza. Identidad, pertenencia y relaciones étnico-raciales: promoción de la educación antirracista en los últimos años de la escuela primaria desde Carolina María de Jesús. Asesor: Profr. Dr. Ventas Laurenia Souto. 2023. 177f. Disertación (Maestría Profesional en Letras – PROFLETRAS) – Centro de Ciencias Aplicadas y Educación. Universidad Federal de Paraíba, Mamanguape, 2023.

RESUMEN

Después de los cambios legales provocados por la Ley 10.639/2003 (BRASIL, 2003), la necesidad de una perspectiva pedagógica centrada en las relaciones étnico-raciales, la lucha contra el racismo y la discriminación pasó a formar parte de la agenda para la reducción de las desigualdades motivada por el reconocimiento del sujeto en su singularidad, en su relación con la pertenencia étnico-racial y la formación de ciudadanos conscientes de su historicidad y ciudadanía. Por tanto, el objetivo general de esta investigación es promover prácticas de lectura literaria que contribuyan al desarrollo de una educación antirracista y a la deconstrucción del racismo estructural, a partir de la lectura de Onde estaes felicidad y Favela, de Carolina María de Jesús. Los relatos que componen la producción literaria de Carolina María de Jesús plantean cuestiones pertinentes al contexto social brasileño en puntos sensibles y marcadores de la formación de ciudadanía. Las preocupaciones de su narrativa de autoficción retratan las condiciones de la gente negra y periférica del país que tiene la mayor población negra fuera de África. Sus relatos son fuentes que permiten la historización de los impactos del racismo estructural presente en la sociedad brasileña y las consecuencias de una abolición tardía es un elemento estructurante para la propuesta pedagógica de formación de lectores que ancla esta investigación. Como aporte teórico al estudio de las prácticas lectoras, la investigación se basa en Soares (2002), Lajolo (2001), Bamberger (2002); subsidiar discusiones sobre el concepto de identidad, pertenencia y racismo, a partir de Nascimento (2016), Hall (2006), Bhabha (2009), Almeida (2020) y Ribeiro (2020); y sobre la propuesta de alfabetización literaria, destacamos a Cosson (2009), Melo (2014). La naturaleza de la investigación es cualitativa, intervencionista y proposicional. Siguiendo los procedimientos de investigación-acción, se utilizaron como herramientas de generación de datos cuestionarios, círculos de conversación, talleres de lectura y arte. Los resultados de la investigación indican que la práctica de lectura de textos producidos por la escritora negra Carolina de Jesus, cuando debidamente mediada por el docente en talleres cuyos recortes temáticos se orientan hacia la alfabetización literaria y racial, contribuyó fundamentalmente a sensibilizar a los/las estudiantes de lo 9º año de la escuela primária, sujetos desta investigácion, y crear espacios para el debate sobre las condiciones del pueblo negro en Brasil, llevándolos a reflexionar, resignificar y fortalecer su pertenencia identitaria. Además de estos resultados, el plan de acción desarrollado se tradujo en un conjunto de actividades que posibilitan la mediación y la formación lectora con el objetivo de la educación antirracista en los ultimos años de la escuela primaria.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza. Leer. Educacion Antirracista. Identidad. Carolina María de Jesús

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EF- Ensino Fundamental

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação

Básica INEP - Instituto Nacional de Educação e

Pesquisa LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em

Letras PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 8

2 IDENTIDADE CULTURAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL.....17

2.1 IDENTIDADE E CULTURA NA PÓS-MODERNIDADE.....17
2.2 IDENTIDADE NEGRA, EQUIDADE E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO..... 24

3 LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO..... 31

3.1 LEITURA CRÍTICA E FORMAÇÃO LEITORA..... **31**
3.2 A NOÇÃO DE LETRAMENTOS.....**40**
3.3 LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO LEITORA..... 44

4 O DIREITO À LITERATURA NEGRA E A OBRA DE CAROLINA MARIA DE JESUS….....50

4.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA LITERATURA.....**50**
4.2 ESCRITOS E ESCRITORES NEGROS NA ESCOLA..... **51**
4.3 POR QUE CAROLINA MARIA DE JESUS?.....**57**
4.3.1 Carolina Maria de Jesus: narrativas da realidade..... **59**

5 METODOLOGIA.....64

5.1 TIPO DE PESQUISA..... **64**
5.2 FORMA DE TRABALHO DE CAMPO.....**65**
5.3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....65
5.4 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO.....66
5.4.1 Questionário.....66
5.4.2 Oficinas.....67
5.4.3 Rodas de conversa..... 68
5.5 LOCAL DA PESQUISA.....69
5.6 PARTICIPANTES DA PESQUISA..... 69
5.7 COLABORADORES DA PESQUISA..... 70
5.8 O PLANO DE AÇÃO: UMA PROPOSTA A PARTIR DA SEQUÊNCIA BÁSICA, DE COSSON..... **71**

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....76

6.1 DIAGNÓSTICO - OS HÁBITOS DE LEITURA.....76
6.2 A LEITURA DE CAROLINA MARIA DE JESUS E A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....84
6.2.1 Motivação e Introdução: do remoto ao presencial..... 85
6.2.2 As Oficinas.....86
6.2.2.1 *Oficina de Leitura 1 - Onde estaes felicidade?*..... 87
6.2.2.2 *Oficina 2 - Favela*.....100
6.2.2.3. Interpretação: a culminância do Projeto..... 110

6.3 ESCREVIVÊNCIAS DA PESQUISA..... 111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....116
REFERÊNCIAS.....121
ANEXO - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP..... 125
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....139
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOBRE HÁBITOS DE LEITURA.....141
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DA OFICINA I..... 153
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DA OFICINA II.....165

1 INTRODUÇÃO

Ensinar é um dos maiores desafios que alguém pode encarar. Assim, escolher a docência como profissão foi assumir uma grande responsabilidade social, adensada ainda mais quando assumi minha cátedra como professora de português da capital do estado.

Desde criança sempre fui apaixonada pelos livros, desde que aprendi as minhas primeiras letras tive gana de desvendar todas as palavras possíveis. Era uma espécie de fome que só se aplacava quando tinha ao alcance de mim algum livro. Havia uma grande mística em decodificar e interpretar aquelas combinações e poder, através delas, acessar informações e novas dimensões do meu mundo.

Aprendi cedo também que meu gosto pela leitura me encerrava em um grupo social estranho, em experiências junto aos meus pares que desconheciam as letras, suas combinações e sentidos. Eu tinha um status místico e assustador, como quem fosse capaz de antecipar acontecimentos ou ler os pensamentos alheios. Aprendi também que ler aplacava minha solidão, me possibilitava experimentar emoções, caminhos, sensações, aventuras e que o universo das palavras escritas revelava as entranhas da linguagem humana, seus limites e extrapolações.

Desde muito nova me rendi de amor às letras e aos livros: li a bíblia, contos de fadas, fábulas, parábolas, romances de banca de revista, literatura brasileira, literatura portuguesa, bulas, curriculum e cartas, receitas e cardápios numa sede de palavras e compreensão. Até chegar à escolha da minha profissão, que, a priori, presumi que seria a lei, mas fiz incursões na faculdade de Direito e constatei que o meu gosto mesmo era pelas Letras.

A faculdade de Letras representou para mim justamente a expansão da minha ideia de linguagem e língua, e através da linguística e do universo do ensino da língua desemboquei na sala de aula da educação pública com o compromisso de mediar saberes para a transformação social.

A formação que recebi nas cadeiras da faculdade de Letras não me preparou para o universo da sala de aula. Nas minhas primeiras experiências em sala de aula me deparei com um verdadeiro abismo entre meu universo de letras e de conteúdos, palavras e regras e o universo daqueles estudantes e suas experiências de mundo e linguagens. Logo, a sala de aula se converteu em um lugar de conflito, onde a minha “matéria” era algo negativo, cansativo, difícil e temeroso. Um abismo silencioso, guardado por uma grande esfinge: a língua.

O meu grande desafio foi e ainda é transformar esse abismo em um grande vale de flores e palavras e converter esse aprendente em amante do saber a partir da promoção de uma

aprendizagem significativa, com vistas a um desenvolvimento cognitivo e socioemocional, harmonioso e sadio. Isso representaria expandir o universo de leitura e realidade dos estudantes através de novas experiências textuais. Foi assim então que delimitei meu caminho pedagógico, minha didática e meu projeto de ensino: a Leitura.

As abordagens conceituais com as quais tive contato na graduação revelavam a complexidade do ato de ler, e dos desafios do ensino da leitura, mas nem de perto refletiam sobre a realidade leitora e o contexto de ensino. Foi impactante entrar nas bibliotecas das escolas e ver livros espalhados pelo chão, ou me deparar com o despreparo dos funcionários que organizavam as bibliotecas, ou ainda ver aquele espaço sendo usado como almoxarifado ou dispensa. Demorei a aceitar esta realidade, me neguei a me adaptar a ela e esse ato de resistência me conduziu até a presente pesquisa.

Comecei a lecionar língua portuguesa na altura do ano de 2002 encarei minha primeira sala de aula da educação básica da rede pública, seguindo os PCNs e cheia de anseios. Ainda cursando a graduação no primeiro dia de aula entendi logo que a tarefa docente exige, além do domínio dos conteúdos, uma grande sensibilidade para mediá-los a ponto de serem compreendidos, e que, mesmo de posse de toda sistematização preconizada pelo livro didático e pelos manuais de metodologia, se não existir uma relação do professor com o contexto do estudante, todas as propostas e sistematizações serão inócuas.

Quando da minha primeira experiência, depois de formada, com práticas de leitura em sala de aula, em uma escola de ensino básico em meu estágio probatório no município em que trabalho, com um livro da coleção do Clássico Internacional: *Um assassinato, um mistério e um casamento*, de Mark Twain, lembro da empolgação dos estudantes. Fazíamos círculos, minha forma favorita de organização da sala e dar aulas, e revezamos a leitura dos capítulos entre os estudantes e eu. Comecei a aplicar as rodas de leitura em todas as minhas turmas, 6 turmas de anos finais do ensino básico, três turmas de 6º anos e outras três de turmas de 7º anos. Nas turmas de 7º anos, lemos a adaptação do Clássico Internacional *Os miseráveis,* de Vitor Hugo. Nossos círculos de Leitura aconteciam uma vez na semana, em aulas geminadas.

A ideia me parecia excelente e a resposta dos estudantes foi empolgante, como os livros pertenciam à biblioteca da escola, a maioria dos estudantes logo se empolgara e lera de forma autônoma as obras; porém alguns comentários me inquietaram, e eles não diziam respeito ao contexto de leitura com os estudantes, mas a minha prática didática: as cadeiras em círculos, a própria prática de leitura em sala, talvez de tão prazerosa, passou a ser referida não mais como aula, a ponto de a orientação escolar me alertar que o meu círculo de leitura não poderia ser registrado como aula.

Isso frustrou os desdobramentos do projeto de letramento. Na época fazíamos as discussões a respeito da base curricular, mas minha intervenção pareceu chocar o cotidiano escolar, chegando a provocar situações constrangedoras entre mim e o corpo técnico pedagógico da escola, culminando com minha devolução à secretaria de educação, pelo que a diretora alegou: minha inadequação à dinâmica da unidade de ensino.

Fora esse resultado inesperado e realmente desestimulante, a semente do gosto pela leitura e pelos livros da biblioteca florescera, e a busca por novas dinâmicas e métodos para trabalhar leitura e livro em sala de aula ganhou mais incentivo para que eu chegasse à presente pesquisa. A leitura na época, como agora também, é meu grande estímulo para o trabalho sistemático e meu grande desafio pedagógico.

Nas duas últimas décadas, a educação brasileira passou por transformações profundas, entre essas transformações se sobressalta a mudança dos paradigmas pedagógicos e as relações identitárias a partir do currículo. Com essa mudança, a perspectiva humanizadora e transformadora do espaço escolar ganha o reforço legal da Lei 10639/06, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), para a inclusão do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira no âmbito de todo o currículo escolar. Com isso a história da África, a luta do negro no Brasil e a cultura negra brasileira são ilustradas nos livros didáticos e passam a fazer parte do calendário das pautas escolares: a escola brasileira inaugura oficialmente uma reparação histórica. A Lei 10639/06 favorece novos fenômenos para a escola brasileira, a exemplo do Dia da Consciência Negra no qual muitas escolas vivenciam momentos de valorização da cultura negra dentro da escola, por meio de projetos de cunho interdisciplinar.

No entanto, há muito ainda a se fazer no âmbito escolar, para que haja o despertar da consciência com relação ao respeito e a valorização do negro e da cultura negra, tendo em vista práticas racistas acontecerem bastante na sociedade, conforme temos observado na vida cotidiana e em relatos de casos noticiados nas mídias, de um modo geral. A escola, enquanto empreendimento político, que reproduz a linguagem e a cultura do contexto social, ainda engatinha nas pautas étnicas e raciais e em suas implicações na estrutura social das relações identitárias; além disso, a formação docente é incipiente e conflituosa em vários contextos no terreno escolar.

No chão da escola básica, a temática ganha um ar pitoresco, que folcloriza a cultura e a religião, reflete um olhar moralista sobre o racismo e não reflete as práticas de linguagem reproduzidas dentro do terreno escolar, ou em como o racismo estrutural se manifesta entre os muros da escola e a sociedade de maneira geral. Nesse contexto, o ensino de língua materna

talvez esteja carregado de uma grande responsabilidade, uma vez que reflete as práticas de linguagem decorrentes das relações sociais. O professor, desse modo, necessita refletir sobre a abordagem de trabalho com a linguagem adotada, a fim de que os conhecimentos sobre o uso da língua sejam constituídos, também, sob a perspectiva multiculturalista e se repense as relações estruturais da sociedade, combatendo as desigualdades impostas pelo racismo através de uma abordagem antirracista.

A ativista, professora e filósofa Angela Davis, afirma, em seu livro *Mulheres, raça e classe (1981)*, que, em uma sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista. Aqui então surge uma indagação: Como fazer uma abordagem antirracista no ensino de língua portuguesa, se quando pensamos sobre a formação do povo brasileiro nos deparamos com um cenário em que a Língua Portuguesa Oficial, língua do colonizador, e seu ensino reproduzem a denegação das variações linguísticas e com vistas a uma integridade nacional que prioriza a norma culta/curta nos bancos da escola?

Talvez, com a implementação da recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas orientações para o ensino da linguagem em seus diferentes propósitos e contextos de uso, possibilite novos caminhos para o imbricado terreno do ensino da língua, ainda impregnado das restrições rígidas de utilização e reificação de um padrão que exclui interlocutores fora do uso europeizado do português brasileiro, que desconsidera as contribuições e influências dos idiomas africanos que estruturam a língua brasileira.

Todas estas elucubrações tornaram-se motivadores diretos para a proposição da pesquisa que aqui ensaio realizar. Provocada pelas pautas dos estudos culturais e decoloniais, a questão Antirracista, a educação despontou como um grande território de reflexões e pesquisas para minha prática pedagógica. Nessa direção, ao me debruçar sobre a questão do racismo e tentar refletir sobre o papel social do professor, entendi a urgência de trazer para o espaço escolar agendas e leituras que coloquem as pautas antirracistas em evidência com finalidade de contribuir para reflexão crítica e transformações necessárias na estrutura social para termos uma sociedade mais igualitária.

Partindo-se desse pressuposto, necessitamos refletir como ensino da língua pode favorecer um diálogo mais profundo com as relações étnico-raciais. A sala de aula é, por sua natureza, um excepcional laboratório, frutífero em experiências de linguagem e relações humanas. Nesse contexto, o professor pesquisador opera como um agente social que, além de promover o ensino da língua, atua como mediador da construção da realidade do sujeito e de suas linguagens - o que implica refletir os métodos e as práticas sociais que sistematizam e ancoram esta prática e quais implicações sociais o lugar de professor enreda.

A disciplina Língua Portuguesa, entre as muitas no caderno do estudante, reduzida, pelo senso comum, ao estudo do que é classe e formação de palavras, conjugações verbais e ao estudo das orações, deve ser concebida além dessas prescrições: o ensino de língua é uma possibilidade de mediar as pontes entre o sujeito, a linguagem e a complexidade que atravessa essa relação. O ensino de língua portuguesa, portanto, é desafiador, é complexo e exige constante pesquisa, uma vez que a língua, 'nossa matéria', é viva e caudalosa e sua dinamicidade nos obriga a constantes reflexões e reformulações metodológicas e didáticas.

Inserida como componente curricular na área de conhecimento das Linguagens na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de língua está dividido em 4 grandes eixos temáticos: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Os eixos são baseados nas Práticas Sociais de Linguagem, e embora interligados, nesta pesquisa elegemos como eixo a Leitura.

A leitura aparece como competência imprescindível de alguém considerado escolarizado, sendo, portanto, uma prática de grande relevância no sentido político, sociocultural e econômico. No contexto brasileiro, a importância da leitura é tanta, que ela se apresenta na Constituição Brasileira como atividade a ser promovida, incentivada e priorizada pelo ensino público. No entanto, apesar do reconhecimento e incentivo constitucional, os dados sobre a leitura e a formação de leitores no Brasil não são muito animadores. Segundo a maior pesquisa sobre leitura no Brasil, Retratos da Leitura[1], divulgada em 2019, apenas 52% da população brasileira é considerada leitora, esse número ainda revela uma queda de leitores quando confrontados os dados da pesquisa anterior, realizada em 2014.

Ainda, de acordo com a pesquisa, a escola aparece em segundo lugar como espaço de referência e incentivo à leitura, um dado mais desanimador quando pensamos que a leitura é eixo basilar no ensino de língua portuguesa, e a escola um espaço institucionalizado para promover essa atividade. A pesquisa também revela que o número de leitores das classes D e C são menores que os da Classe A e B, e que os negros, embora maioria populacional, são minoria em matéria de leitores. Tais dados refletem as disparidades sociais e estruturais no país e acabam por também denunciar as desigualdades intensificadas pela insuficiência de políticas de promoção de leitura e acesso ao livro.

Neste cenário, o professor de Língua Portuguesa é inevitavelmente intimado a pensar suas práticas e metodologias a partir de uma perspectiva voltada para a formação leitora. Essa

[1] A pesquisa Retratos da leitura no Brasil é realizada em cinco edições pelo Instituto Pró-Livro – IPL. Adota a metodologia orientada pela Unesco e é a única pesquisa em âmbito nacional que avalia o comportamento do leitor brasileiro. Na edição de 2014, contou com a parceria do Itaú Cultural, e trabalhou com oito mil entrevistas em âmbito nacional.

formação é um compromisso constitucional engendrado pela escola e é na prática docente que podemos promovê-la e incentivá-la.

A partir desses pressupostos, elaboramos a presente proposta de pesquisa com vistas a promover a formação leitora dos estudantes dos anos finais da educação fundamental, entendendo a necessidade tanto da promoção da leitura como também de práticas que combatam o racismo estrutural no chão da escola.

Entre as muitas possibilidades de justificativa para sustentar a proposta de nosso estudo, elencamos aqui as leis, planos nacionais, orientações da BNCC que estabelecem a importância da inclusão de práticas docentes que favoreçam a leitura e reflexões sobre as questões étnicas.

Como já citada, a Lei 10.639/ 03, posteriormente, alterada pela lei 11.645, estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira. Ao salientar em seu segundo parágrafo a especial participação das áreas de Educação Artística, Literatura e História, compromete definitivamente o professor de língua materna a incluir a literatura de temática étnica nos seus planos de cursos, na observância de obedecer a lei e da necessidade do exercício de práticas docentes comprometidas com as mudanças sociais. Logo, a proposta que elaboramos aqui encontra sua pertinência nas diretrizes e bases da educação.

O eixo da leitura aparece aqui para fundamentar nosso trabalho tanto por ser imprescindível quando pensamos em ensino da Língua materna, quanto pela necessidade de refletir e realizar práticas de leituras que possibilitem a formação leitora e que extrapolem a prática já calcificada da leitura escolarizada, mediada apenas pelos textos recortados dos livros didáticos.

Recentemente, a lei 13.696/2018 institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Trata-se de uma política nacional voltada para a promoção permanente do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas de acesso público no Brasil. A lei enumera as diretrizes desta política com vistas à universalização do acesso ao livro e reconhece a leitura e a escrita como direitos imprescindíveis para o exercício pleno da cidadania.

Considerando, então, estes dois imperativos legais que orientam a atividade docente se estabelece o grande desafio dessa pesquisa: Como a leitura de autoras/es negras/os pode contribuir para a desconstrução do racismo estrutural e para uma educação antirracista?

Refletindo sobre esta questão de pesquisa, temos como desdobramento as seguintes indagações complementares:

a) Como os estudantes do 9° ano do ensino fundamental compreendem o conceito de identidade e pertencimento?

b) Como a leitura de escritos de autoras/es negras/os pode contribuir para a reflexão e sensibilização dos impactos causados na subjetivação das identidades negras?

c) Quais pautas raciais podem ser tematizadas em sala de aula, a fim promover a diminuição das violações sociais causadas pelo racismo?

A partir dessas questões, formulamos o objetivo geral da nossa pesquisa que pretende promover práticas de leitura literária que contribuam para o desenvolvimento de uma educação antirracista e para a desconstrução do racismo estrutural, a partir da leitura de textos da obra *Onde estaes felicidade*?, de Carolina Maria de Jesus.

Na observância de alcançar o objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar como os estudantes compreendem o conceito de identidade e pertencimento étnico racial;
- Promover leituras de escritos de Carolina Maria de Jesus de modo a construir um processo de leitura que estabeleça múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas;

Para que possamos atingir tais objetivos, será necessário nos fundamentar teoricamente a partir de autores que discutem as noções de identidade e de letramento. Dentre os autores que abordam identidade encontram-se Stuart Hall, em *"A identidade cultural na pós-modernidade"* (2006), e Hommi Bhabha, em *"Local da Cultura*" (2009). Já para tratar da noção de racismo e de pertencimento, aqui nos embasaremos nas discussões de Lélia Gonzalez (1982), em *"Lugar de Negro",* e Beatriz Nascimento (2006), em seu ensaio "*Literatura e Identidade"*. Quanto à leitura e letramento literário nos ancoramos nas contribuições de Manguel, em *História da leitura* e de Rildo Cosson, em "*Letramento literário"* (2009), ainda nos embasamos nas discussões sobre leitura de Geraldi (1984), Magda Soares (2002), em *"Linguagem e Escola*", e nos apontamentos de Ezequiel Teodoro da Silva, em *"O Ato de Ler"* (2011).

Sob o ponto de vista metodológico, planejamos desenvolver uma investigação de natureza qualitativa, calcada na pesquisa-ação, portanto, com viés interventivo. Para a geração de dados será realizada a aplicação de questionários, rodas de conversa, oficinas de leitura e

arte. Ao final da pesquisa, esperamos elaborar um protótipo pedagógico sobre mediação e formação leitora com fins a uma educação antirracista nos anos finais do ensino fundamental.

Com essa configuração, este projeto se apresenta em 4 capítulos a partir desta Introdução. No capítulo 2, tratamos do primeiro ponto de reflexão deste trabalho, que é o conceito de Identidade. Para tratarmos deste conceito, nos ancoramos nas discussões propostas pelos Estudos Culturais e nos embates teóricos em torno do conceito polêmico de identidades, embasadas nas contribuições dos autores citados anteriormente, bem como em Stuart Hall e Tadeu Souza Santos (2006), que discutem o conceito de identidade na pós-modernidade, as fragmentações e diferenças identitárias. Ainda neste capítulo, refletimos sobre como os conceitos de Racismo Estrutrural e Educação Antirracista implicam reflexões no campo dos curriculos e práticas docentes, fundamentadas nas contribuições das pensadoras decoloniais Djamila Ribeiro (2019), Lélia Gonzalez (1982).

No capítulo 3, apresentamos a nossa primeira discussão teórica voltada para o conceito de Leitura. Ancoramo-nos nas contribuições de Geraldi (2011), em seu célebre *Texto na Sala de Aula;* voltamos também o nosso olhar para as propostas conceituais de Ezequiel Silva (1998), em sua vasta produção sobre Leitura: das quais aqui destaco principalmente - *O ato de Ler e Elementos da Pedagogia da Leitura*. Outras contribuições para a discussão teórica que buscamos desenvolver estão nos trabalhos de Magda Soares, voltados para a perspectiva social da linguagem na escola, além das colaborações de Marisa Lajolo (2001), em *Do mundo da Leitura para a leitura do Mundo*; Alberto Manguel e suas incursões na historicização e postulações sobre o ato de ler, leitores e tipos de leituras adotados pelos intelectuais. Também teceremos considerações sobre a função da literatura e do letramento literário, partindo das contribuições de Antonio Candido (1996) , e da formação leitora propostas por Rildo Cosson (2009), Helder Pinheiro, Miriam Zappone (2008)

No capítulo 4, tratamos do direito à literatura negra, especialmente na escola, apresentando uma discussão sobre escritos e escritores negros de modo a revelar que muitos desses escritos não chegam às camadas mais humildes da população e, como se é de esperar, também não se encontram entre os textos a serem lidos pela escola pública. Nesse contexto, justificamos nossa opção por trabalharmos com os escritos de Carolina Maria de Jesus, os quais trazem narrativas da realidade com questões pertinentes ao contexto social brasileiro em pontos sensíveis e balizadores da formação da cidadania.

No capítulo 5, tratamos do eixo metodológico que sustenta esta proposta de pesquisa. Neste capítulo, descrevemos o tipo de pesquisa, os procedimentos e instrumentos para a produção dos dados do estudo, bem como a descrição dos participantes e o local da pesquisa,

cuja proposta será desenvolvida em sala de aula, com análise diagnóstica, intervenção e diagnóstico final.

No capítulo 6, apresentamos a descrição e análise dos dados buscando construir um um pequeno quadro diagnóstico dos hábitos de leitura, bem como os resultados das oficinas de leitura e arte propostas neste projeto.

No capítulo 7, trazemos nossas considerações finais a respeito da intervenção realizada e nossas reflexões sobre as experiências e contribuição do programa para a formação docente.

2 IDENTIDADE CULTURAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

”Quero um lugar, onde o preto é feliz”

Carolina Maria de Jesus, em "Antologia pessoal".

2.1 IDENTIDADES E CULTURA NA PÓS-MODERNIDADE

Como aporte teórico de nossa proposta de trabalho, buscamos as produções de intelectuais voltados para a questão da Cultura. Entre as produções mais consistentes e atuais estão as do teórico cultural e sociólogo britânico-jamaicano Stuart Hall. Em sua obra **Identidade na pós-modernidade** (2006), o estudioso nos convida a refletir sobre o conceito de identidades e as transformações que este conceito vem sofrendo durante os últimos séculos, em especial as mudanças de paradigmas que impactam a noção de sujeito e a ideia de crise da identidade.

Segundo o sociólogo, a “crise de identidade” é parte de um processo de mudança do mundo contemporâneo que se caracteriza por deslocamentos estruturais e processuais das sociedades modernas, que resultam da desestabilização do quadro de referências que anteriormente ancoravam o mundo social. Hall (2006) se propõe a explorar o tema para verificar se essa ‘crise’ é real, em que ela consiste e em qual direção ela está indo. Simpático à ideia de descentramento, deslocamento e fragmentação das identidades modernas, ele salienta o caráter provisório, complexo e incompreendido do conceito dentro da teoria social e afirma a impossibilidade de oferecer quaisquer afirmações conclusivas sobre as atuais proposições teóricas que tratam do tema.

As mudanças estruturais ocorridas no final do século XX fragmentaram os cenários culturais de classe e de gênero, bem como de sexualidade e etnia, raça e nacionalidade. Em consequência, a ideia de identidade pessoal também se desestabiliza, resultando na perda de um sentido de si estável, o fenômeno chamado de descentramento do sujeito. Um duplo deslocamento acontece entre o mundo social e cultural e o de si, nesse deslocamento se instala a ‘crise’, provocada pela experiência da dúvida e da incerteza (HALL, 2006).

Os ideais iluministas que sustentavam a concepção essencialista e fixa de identidade, o ideário de sujeitos humanos centrados na interioridade, na capacidade racional, da consciência e ação centrados no eu, sofrerá seu primeiro abalo com as novas noções da teoria social sobre o sujeito.

A concepção interativa da identidade proposta pela sociologia clássica reivindica que o núcleo interior do sujeito se forma na relação com os outros , mediada por valores, sentidos e símbolos. A cultura, apesar de ainda considerar a ideia essencialista defendida pela concepção iluminista de indivíduo, nessa concepção sociológica a identidade seria o resultado de um diálogo contínuo com os mundos culturais e outras identidades, uma noção construída entre o pessoal e o público, a identidade ligaria o sujeito à estrutura unificando-os.

Esse pensamento é dominante até a metade do século XX, mas as transformações tecnológicas produziram um novo colapso no conceito de sujeito: não podemos mais falar de um conceito fechado de identidade, mas de processos de identificações continuamente problemáticos e provisórios, que produz identidades diferentes, contraditórias, definidas historicamente, continuamente deslocadas, temporárias e de uma multiplicidade desconcertante e conflituosa.

Previstas por Marx e Engels, constatamos que o fenômeno da dissolução das relações fixas e o abalo ininterrupto das condições sociais provocadas pela permanente revolução dos meios de produção presentes na modernidade, o ritmo e o alcance das modificações provocadas pela globalização, atingem diferentes áreas no globo. Interconectando umas às outras numa grande onda de transformações sociais, a modernidade se caracterizará pelo seu caráter contínuo e abrangente, também como uma experiência reflexiva da vida em que as práticas sociais sofrerão constantes exames e reformulações a partir das próprias informações sobre si, alterando-se constitutivamente (GIDDENS, 1990).

Stuart Hall destaca que novas concepções e noções de identidades trazidas por sociólogos pós-modernos como Giddens, Laclau e Harvey, apesar de distintas se conciliam sob o seguinte aspecto: a ênfase na ruptura, deslocamento, fragmentação e descontinuidade que caracterizam o mundo pós-moderno.

No contexto pós-moderno, a negociação dos jogos das identidades se orientam pelas seguintes assertivas (HALL, 2006):

- As identidades são contraditórias;
- As contradições se operam no âmbito social e no âmbito individual;
- Nenhuma identidade pode alinhar todas as identidades como única e abrangente;
- As paisagens políticas são fraturadas por identificações rivais e deslocantes, resultado da erosão da ideia de identidade fixa e essencialista;
- A identificação não é automática, tornou-se política.

É exatamente entre o nascimento e a morte do sujeito moderno que se esboçam as principais mudanças dos paradigmas conceituais que embasavam as noções do sujeito e

identidade. Hall propõe um panorama teórico dos estágios que conduziram a mudança da concepção de um sujeito centrado e fixo para uma noção sociológica de um sujeito descentrado e fragmentado.

A noção de sujeito moderno nasce em decorrência do rompimento com a noção de sujeito medieval divinamente estabelecido. As contestações da Reforma e do Protestantismo, a ideia antropocêntrica do Humanismo Renascentista e o cientificismo racional iluminista centrado na concepção cartesiana do sujeito racional e pensante apoiaram o surgimento da noção de indivíduo soberano originado da razão, do conhecimento, da prática e da reflexão sobre a prática: o sujeito moderno. Contudo, a consequente complexidade das sociedades modernas, decorrente do surgimento deste sujeito, resultou na admissão de formas mais coletivas e sociais e o cidadão-individual enredou-se na maquinaria burocrática, emergindo, neste contexto, uma concepção mais social do sujeito.

O sujeito moderno ganha novas interfaces: a da teoria darwinista da evolução, na qual o indivíduo ganha a categoria que o biologiza, e a interface dos impactos da institucionalização das ciências sociais e sua perspectiva cartesiana sustentada pela ideia individualizante do sujeito ponto central dos discursos da economia e das leis modernas. Nesse contexto, as teorias sociais passaram a desenvolver uma descrição primária do sujeito moderno e apresentam uma explicação alternativa que se firma na ideia de que a formação subjetiva dos indivíduos se constrói a partir das suas relações sociais.

A teoria da Socialização inaugura um olhar que propõe uma relação interativa entre o mundo individual e social. O chamado modelo sociológico interativo cria uma ideia de reciprocidade ‘estável’ entre o interior e o exterior, entre a vida pessoal e o mundo público, entre o indivíduo e a sociedade. Os parâmetros conceituais dessa teoria ainda engessam muitas instituições atualmente, e foi predominante até a primeira metade do século XX. No entanto, é justamente na segunda metade do século XX que os movimentos estéticos e intelectuais provocados pela pós-modernidade configuram um novo quadro para os conceitos de sujeito e de identidade. Neste quadro, podemos apontar, a partir das constatações de Hall, as cinco rupturas discursivas do conhecimento moderno que colaboraram para este novo paradigma das ciências humanas.

A primeira ruptura é resultado das redescobertas e reinterpretações do pensamento marxista, que observa a rejeição do postulado empirista idealista e inaugura o materialismo dialético, centrado no determinismo histórico. A tese marxista confronta as principais proposições filosóficas modernas, rejeitando o atributo essencialista-singularizante e negando a autonomia histórica do indivíduo, uma vez que estes e suas práticas estejam contingenciadas

às condições históricas e aos recursos materiais e culturais produzidos pela geração anterior. A escola de Frankfurt e sua teoria crítica estabeleceu um novo parâmetro de análise social com base na releitura do marxismo.

A segunda ruptura é resultado das contribuições da Psicanálise e dos pensamentos do médico psiquiatra Sigmund Freud e seu postulado do Inconsciente. A teoria freudiana defende que a identidade, a sexualidade e a estrutura dos desejos humanos têm bases em processos psíquicos e inconscientes, confrontando, assim, a noção do sujeito cartesiano de identidade fixa e unificada.

A psicanálise defende que a noção de um eu-sujeito inteiro e unificado só é possível a partir da relação com o outro em complexas negociações psíquicas inconscientes, entre a criança e as figuras maternas e paternas, durante a primeira infância. Lacan (apud Hall, 2006), outro psicanalista, herdeiro das teorias freudianas, vai observar que a criança constitui sua autoimagem a partir de uma relação de espelhamento: a formação do Eu (identidade) se opera no olhar do "Outro", no momento em que se inicia sua entrada e trocas com os sistemas simbólicos fora dela - a língua, a cultura - entre outros sistemas de representações.

A experiência de uma identidade própria "ou unificada" seria resultado de uma fantasia de si mesmo, fruto de permanentes elaborações e processos inconscientes, surgindo de uma falta de inteireza preenchida por formas através das quais nós nos imaginamos ser vistos pelos outros. Portanto, o postulado freudiano do Inconsciente sustenta as reflexões do pensamento moderno sobre a vida subjetiva e psíquica dos indivíduos, e confronta diretamente as noções de sujeito cartesiano e de identidade estável.

A terceira ruptura discursiva que influencia a concepção de descentramento do sujeito moderno é provocada pelas contribuições do linguista estruturalista Ferdinand de Saussure, ao argumentar sobre a autoria dos significados na língua e observa que os significados se constituem a partir das relações de similaridades e diferenças que as palavras têm umas com as outras no interior do código, e nós não somos autores dos significados que expressamos. Segundo a filosofia da linguagem, nem mesmo os melhores falantes individuais não conseguem fixar significados de uma forma final, o significado é, inerentemente, instável, embora busque um fechamento, constantemente subvertem, escapulindo de nós (DERRIDA apud HALL, 2006).

A quarta ruptura acontece com elaborações e os estudos sobre identidade e sujeito do filósofo Michel Foucault, ao conceituar a categoria poder e descrever o poder disciplinar, como força reguladora da vida que controla o sujeito em suas instâncias sociais, individuais,

morais, sexuais, mantendo-os sob estrito controle institucional e disciplinar com o objetivo básico de produzir corpos dóceis.

O regime de poder disciplinar predomina na sociedade moderna e opera sobre o indivíduo com controles individualizados e sistemáticos das instituições administrativas que o isola e o vigia através de meticulosos aparatos documentais, legitimados pelo Estado e pelos conhecimentos especializados fornecidos pelas "disciplinas" das Ciências Sociais.

A quinta e última ruptura discursiva diz respeito aos impactos dos feminismos como crítica teórica e movimento social. Seu impacto sobre a noção de sujeito cartesiano é muito direto. Ao questionar a noção de público e privado, oferece abertura para a contestação política em outros territórios da vida social: família, sexualidade, trabalho, divisão doméstica do trabalho.

Os movimentos feministas centrados na assertiva de que "tudo é político" questionaram a noção de formação e produção dos sujeitos, indagando a noção de humanidade, a partir do exame das políticas das subjetividades, identidades e processos de identificação. A coalizão destas contestações teóricas oferece um olhar sobre o panorama discursivo do sujeito pós-moderno e o conceito de identidade que aqui propomos como categoria de reflexão teórica para subsidiar nossa proposta interventiva em sala de aula.

O paradigma de um sujeito determinado pelas condições histórico materiais, cindido pelas negociações psíquicas e inconscientes, limitado pela rede de significações da língua, controlado pelo poder disciplinar das instituições e questionado na sua noção de humanidade, definiu o recorte teórico e o caminho reflexivo para ser desenvolvido nesta proposta de trabalho.

Outro aporte que os estudos culturais nos forneceram foi a excelente contribuição, questionamentos e alguns aprofundamentos importantes do estudioso e teórico crítico indiano Hommi Bhabha. Importante figura dos estudos pós-coloniais, o crítico vai elaborar termos e categorias teóricas para descrever o sujeito pós-moderno. Em *"Local da Cultura"* (1998), o estudioso levanta questões sobre a construção discursiva do poder que garante a dominação e superioridade de um grupo sobre o outro, refletindo a categoria de identidade cultural, a qual se estabeleceria a partir de dois processos fundamentais: o estereótipo e a mímica.

Os valores culturais estereotipados são repassados através de um discurso de exaltação de um grupo baseado em ideias negativas fixas a respeito do outro. O processo de estereotipização reconhece e recusa a diferença, ele enquadra e classifica a partir de um determinado padrão social, chegando a recusar a realidade social.

Na mímica, por sua natureza ambígua e indeterminada, se manifesta com fins de contestação da representação da diferença. Um fenômeno claro de mímica acontece com o sincretismo religioso brasileiro, em que as representações religiosas cristãs se transformam em representações míticas e ancestrais de outro.

Bhabha observa que o cruzamento espaço e o tempo produziram figuras complexas de diferenças e identidades, as categorias conceituais básicas de gênero e classe se afastam, resultando nas consciências das posições do sujeito: "[...] raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno" (BHABHA, 1998, p.19-20).

Uma das grandes contribuições dos estudos do teórico está na distinção que ele faz entre diferença e diversidade cultural. A diversidade cultural abrange um universo de manifestações, ao passo que o termo diferença cultural representa melhor no campo do discurso como os enunciados podem promover a legitimação de determinadas culturas em relação às outras. Essa consciência é um convite à inovação teórica para ultrapassar as narrativas das subjetividades originárias e finalmente observar os processos que são produzidos nas conexões de diferenças culturais.

É justamente na emergência desta fenda que as experiências subjetivas e coletivas, os interesses comunitários e os valores culturais são negociados. Esta articulação social das diferenças é uma conciliação intricada que atribui foro aos hibridismos culturais que emergem, em geral, dos momentos de transformações históricas. Existe, portanto, a necessidade de incorporar a diferença cultural como produtora de identidades minoritárias que se abrem na articulação das coletividades.

O crescimento da causa multicultural vem da colocação das questões de solidariedade e comunidade dentro dessa perspectiva de interstícios das diferenças, uma vez que as diferenças sociais podem ser configuradas como signos da emergência da comunidade com um espírito de revisão e reconstrução, perfeitamente observável nesse movimento étnico-racial que vem configurando o contexto social atual brasileiro.

O presente não pode ser mais configurado em termos relacionais ao passado e ao futuro, a pós-modernidade transforma o presente em um lugar expandido e ex-cêntrico, de experiências e aquisição de poder. A condição pós-moderna é antes uma revisão dos limites epistemológicos das ideias etnocêntricas, suas fronteiras e as outras gamas de vozes e histórias dissonantes e dissidentes. Nesse contexto, os conceitos de culturas nacionais homogêneas que sustentam a ideia de integração nacional, por exemplo, no caso do Brasil, estão em profundo processo de redefinição. A meia passagem da cultura contemporânea,

como a escravidão, é um processo de deslocamentos e disjunções que não totalizam a experiência. Observamos que a partir do olhar das minorias despojadas outras culturas estão sendo produzidas, o que resulta numa revisão radical do próprio conceito de comunidade humana (BHABHA, 1998).

Conforme Bhabha, a pós-colonialidade representa um momento visionário, cujo retorno ao presente redescreve a contemporaneidade cultural, reescrevendo a comunalidade humana, histórica surgindo como possibilidade de um espaço de intervenção (BHABHA, 1998). Assim, ao discutir a literatura do reconhecimento, o estudioso vai construir uma discussão muito pertinente à reflexão da identidade e das minorias. Citando o psiquiatra e filósofo cultural Franz Fanon, Bhabha vai destacar a importância da afirmação das tradições culturais para os povos subordinados pela força colonial da história dos povos dominadores para recuperar suas histórias reprimidas.

Segundo Bhabha, "[...]A atividade negadora é, de fato, a intervenção do 'além' que estabelece uma fronteira: uma ponte onde o 'fazer-se presente' começa porque capta algo do espírito de distanciamento que acompanha a re-locação do lar e do mundo – o estranhamento [unhomeliness]" –(BHABHA, 2008, p. 29-30), condição das iniciações extraterritoriais e interculturais as quais foram submetidos os povos escravizados e colonizados.

Fanon, em seu livro **Pele Negra, Máscaras Brancas** (1952), recorre à categoria psicanalítica do estranhamento para caracterizar o rito de iniciação extraterritorial e intercultural que as comunidades colonizadas vivenciaram, tais condições poderiam ser ouvidas nas ficções que negociam os poderes das diferenças culturais em lugares trans-históricos.

O estranho, enquanto uma condição colonial e pós-colonial, fornece-nos uma problemática que dramatiza "tudo aquilo que deveria ter permanecido secreto e oculto, mas veio à luz" (FANON, 1952, p.51), o estranho assim relacionaria as ambivalências traumáticas das histórias pessoais e psíquicas às disjunções mais amplas da existência política.

2.2 IDENTIDADE NEGRA, EQUIDADE E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

A formação histórico-cultural do Brasil é marcada por uma neurose cultural que apresenta o racismo como principal sintoma. O racismo pode ser expresso de forma direta, ou ainda se manifestar por meio de uma denegação. O termo denegação aqui se refere à categoria freudiana definida como processo em que o indivíduo formula desejos, emoções e sentimentos, defende-se dos mesmos, negando-os.

Segundo a antropóloga Lélia Gonzalez, a denegação seria um aspecto marcante do racismo à brasileira, o mito da democracia racial baseado na fantasia de que não existe racismo no Brasil sustenta a denegação e muitos negros brasileiros negam a existência ou a prática do racismo. Gonzalez (1982) aponta para as marcas de africanização do português falado no Brasil, observando o caráter tonal e rítmico africanos, a ausência de certas consoantes constatáveis nos falares populares dos brasileiros, salientando que são encobertos pelo véu ideológico do branqueamento, apontados como erros de português ou como variação linguística da cultura popular, a negação destas marcas como legítimas dos povos africanos na construção da língua brasileira.

O Pretoguês (GONZALEZ, 1982) se manifestaria, assim, como marca da influência dos idiomas quimbundos, nagôs, bantos, yorubás no vocabulário, nas construções de sentido, nas acentuações e dicções dos sons da língua brasileira. Para a visão colonial europeia, o racismo é constitutivo do sentimento de superioridade eurocêntrica, cristã, branca e patriarcal, revelado no modelo ariano de explicação, referencial das ciências positivistas, ainda hoje direcionadora da produção acadêmica ocidental. Este processo foi gestado na tradição etnocêntrica pré-colonial que classificou como destituídas de sentido, fanáticas e bizarras as expressões culturais dos "povos selvagens", o que explicaria a violência etnocida, destruidora e legitimada contra os povos americanos e africanos.

A partir do século XI, o racionalismo engendra as explicações dos "costumes primitivos", que em face à resistência dos colonizados, assumirão outras facetas, uma sofisticação (a qual eu diria linguística) que faz a violência não parecer violência, e sim "verdadeira superioridade".

O racismo se cristaliza como o sustentáculo dessa dita superioridade étnica europeia do colonizador e apresenta duas faces como moeda de exploração: o racismo aberto e o racismo disfarçado. O racismo aberto segrega explicitamente os grupos não-brancos, em função da articulação ideológica onde o branco nega a miscigenação, mantendo a 'pureza' e reafirmando sua superioridade. Como exemplo, o Apartheid sul-africano. No caso da América Latina, o racismo apresenta sua outra face: o racismo disfarçado, ou como anteriormente foi categorizado segundo as teorias psicanalíticas: o racismo por denegação, em que prevalece as teorias de miscigenação e assimilação que sustentam o mito da democracia racial.

O processo de formação histórica dos colonizadores ibéricos revela a sólida experiência dos povos espanhóis e portugueses nas articulações culturais. Um modelo rigidamente hierárquico e o violento controle social e político dos grupos étnicos sob a dominação da sociedade ibérica são a gênese da ideologia de classificação social (racial e

sexual) da qual as sociedades que constituíram a América Latina são herdeiras. Racialmente estratificado foi possível dispensar as formas abertas de segregação.

O racismo latino-americano, por sua sofisticação, mantém negros e índios na condição das classes mais exploradas "graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento" (GONZALEZ, 1982, p. 130), que é veiculada pelos aparelhos ideológicos (escola e igreja) e pela mídia de massas, reproduzindo e mantendo a crença de que os valores ocidentais são os únicos verdadeiros e universais.

Assim, os efeitos de estilhaçamento e fragmentação da identidade racial provocados pelo desejo de embranquecer são sustentados pelo mito da superioridade branca e internalizados junto à negação da raça e da cultura. Enquanto critério de efeito do racismo aberto, a segregação explícita funciona como reforçador racial dos grupos discriminados, e a "consciência objetiva desse racismo sem disfarces e o conhecimento direto de suas práticas cruéis" (ASANTE apud GONZALEZ, 1988, p. 74) despertam a produção científica de intelectuais no sentido de resgatar e reafirmar a humanidade e competência de todo um grupo étnico inferiorizado, unindo toda a comunidade negra na luta contra toda e qualquer forma de opressão.

Já na sociedade de racismo por denegação, a força cultural apresenta-se como melhor forma de resistência, já a força intelectual apresenta movimentos menos expressivos, efeitos do assimilacionismo europeu, a exemplo da execração da rica produção do honorável Abdias Nascimento, ignorado pela intelectualidade branca e acusado de sectarismo e racismo às avessas. O mestre é valorizado e reconhecido internacionalmente, mas menosprezado no seu país de origem, que relega a produção destes intelectuais à dor e à solidão em seus movimentos de militância efetivas, e de pouca circularidade entre os meios acadêmicos.

Lèlia Gonzalez proporá dentro dessa conjuntura uma perspectiva em que se aglutinam as forças culturais americana e africana, e um novo olhar sobre esses indivíduos. Amefricanidade seria, portanto, uma categoria usada para designar processos da dinâmica cultural de formas afro centradas, que nos encaminham no sentido da construção de toda uma identidade étnica (GONZALEZ, 1982). Essa terminologia incorpora o entendimento do sistema de dominação racista e sua elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação, cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento, assim como parte e parcela das mais diferentes instituições dessas sociedades" (ASANTE apud GONZALEZ,1988, p.77) em que o racismo estabelece uma hierarquia racial, que opõe brancos europeus e negroafricanos, salientando "superioridade" daqueles e 'inferioridade' desses.

O pensamento ocidental que estabelece a África como continente obscuro, sem história, sustentará a ideia de subalternidade, principalmente intelectual, e a naturalização da exploração socioeconômica dos povos africanos e ameríndios, despojados de seu legado histórico, dignidade e contribuição para o avanço a níveis filosóficos, científicos, artísticos e religiosos. “O esquecimento ativo de uma história pontuada pelo sofrimento, a humilhação, exploração, etnocídio aponta para uma perda de identidade própria” (ASANTE apud GONZALEZ, 1988, p.78).

Molefi Kete Asante, criador da perspectiva afrocentrada, salienta o caráter epistêmico da linguagem e da necessidade de contribuir para o entendimento da realidade. O pensamento de Asante, conforme recuperado por González, destaca que “uma ideologia da libertação deve encontrar sua experiência em nós mesmos; ela não pode ser externa a nós e imposta por outros que não nós próprios; deve ser derivada de nossa experiência histórica e cultural particular” (ASANTE apud GONZÁLEZ, 1988, p. 79).

Em relação às intelectualidades negras, uma outra narrativa oferece o outro ponto em relação à questão de estudo e produção de conhecimento. A historiadora e poeta Beatriz Nascimento traz em um de seus mais emocionantes ensaios uma narrativa sobre o racismo e a escola. Retomando uma história de sua infância, Beatriz nos apresenta a história de Jurema, a negra favelada da sua turma e sua experiência de racismo na escola.

A historiadora conta-nos como Jurema, a negra retinta da turma, a de cabelo pixain, a última da turma, a mais violenta de todas as crianças, acaba sendo muito marcante na sua trajetória de vida. Levada a um embate contra a valentona da turma, Beatriz se surpreende ao se tornar heroína da turma, e, após a briga, se tornar, inclusive, mais próxima a Jurema, quase se tornando amigas. Depois de um ano de estudo, às vistas do encerramento do ano, Jurema some da escola, seu pai é assassinado, seu irmão é preso, só voltando a encontrar Beatriz algum tempo depois - grávida e com uma criança no colo, Jurema implora a Beatriz – “não permita que façam isso com você também”.

A ensaísta usa sua narrativa para exemplificar que no contexto escolar brasileiro, as instituições de ensino assumem a neurose cultural racista, sendo um dos mais importantes espaços para socializar o mito da democracia racial através da ideologia da superioridade intelectual branca e europeia. A escola pública aparece como a última tábua de salvação para o negro periférico, no discurso raso de muitos profissionais da educação.

Nos mais de 50 anos de luta dos intelectuais negros pelo espaço de produção de conhecimento e militância pela igualdade de acessos, é bem recente os movimentos de

políticas públicas que vão colocar em pauta as relações étnico-raciais e seus impactos na formação do conhecimento.

A Escola brasileira, especificamente, é herdeira de um ranço epistemológico que expulsou, desacreditou, vitimizou, apagou ou embranqueceu as produções artísticas e científicas negras. A lista de intelectuais rechaçados e mantidos de fora da produção intelectual é enorme, mas aqui podemos exemplificar com dois casos na literatura como o apagamento de Maria Firmina dos Reis e seu romance abolicionista Úrsula, que não aparece citada em nenhuma obra paradidática como parte da cronologia literária, ou o embranquecimento do patrono da Academia Brasileira de Letras, Machado de Assis, filho de uma lavadeira negra, Machado aparece em muitos livros paradidáticos representado com uma pele branca.

Só agora, nestas últimas décadas, podemos vivenciar a experiência de uma ascensão da intelectualidade negra e suas produções, que quebram os paradigmas ideológicos etnocêntricos e rompem com a hegemonia epistemológica europeia. A perspectiva afrocentrada e as novas tecnologias inauguram novos movimentos intelectuais que iniciarão uma ruptura na base do pensamento eurocêntrico caduco, sustentados pelas instituições, e através dos Estudos Culturais, Decoloniais e da Teoria Crítica experimentamos agora novas epistemologias e filosofias, transitando na produção de conhecimentos científicos e estéticos.

Esse movimento é então uma resposta àquilo que González chamou anteriormente de perda de identidade. Esses novos movimentos demonstram o fenômeno da hibridização cultural como decorrente de nossa experiência de formação histórica e identitária. Aqui podemos dizer que o conceito de identidade como algo fixo e essencial do ser humano já não dá conta da complexidade do mundo pós-moderno: as mudanças de paradigmas teóricos, as novas tecnologias, as novas formas de comunicação estabeleceram novas relações e novos processos de identificações. Esse fenômeno vem ocorrendo em cada local do planeta e repercutindo de diferentes maneiras nestes espaços.

No Brasil, se pensarmos à luz das ideias dos Estudos culturais estaríamos justamente no instante já do fenômeno em que uma infinidade de dinâmicas culturais conflituam entre si, reverberando ainda a relação colonizador/colonizado. As dinâmicas das identidades e do próprio processo de identificação rompe, inclusive, o espaço tempo e podemos conviver com sujeitos cuja subjetividade foi produzida aos moldes coloniais ainda nos dias atuais, mas do que só sujeitos, também instituições que sustentam estes moldes.

No contexto social brasileiro, a forma como o racismo e o processo de colonização vem se inscrevendo na história de formação do nosso povo criam impactos psíquicos

coletivos, enquadramentos culturais e valores estereotipados. Foram séculos arrastando as correntes da escravidão, até alcançar a legitimação da liberdade por cor, e ainda assim a abolição da escravatura não aboliu a escravidão. As coisas de pretos sempre foram estereotipadas, estratégia da ideologia do embranquecimento?

O processo de estereotipização que a cultura afro-brasileira vai encarar na formação da nossa identidade é bastante demarcado, inclusive institucionalizado pelas leis. O candomblé e a capoeira, herança ancestral dos povos africanos, foram perseguidos como contravenções, por exemplo. Nesse contexto, Gonzalez reconhece que o racismo por denegação tem, na resistência cultural, o seu melhor opositor, bem como a ocupação de espaços de conhecimento e de intelectualidade do povo negro.

Diante disso, é importante estarmos atentos aos avanços que acontecem no campo educacional – mesmo quando pequenos – pois entendemos que é no chão da escola que podemos construir um momento de resistência que gere espaços de tensão, em busca de uma educação igualitária, voltada para uma pauta antirracista

No que diz respeito aos novos marcos legais na Lei de Diretrizes e Bases, estes provocaram mudanças importantes no que tange ao conceito de Identidade e relações étnico-raciais no cenário da educação brasileira. A batalha de anos de intelectuais negros brasileiros finalmente teve resultado, a lei 10639/2003, posteriormente alterada pela lei 11645/2008, propõe mudanças no currículo para a inclusão da História e culturas Afro brasileira e Indígena em todo currículo escolar, além de instituir o dia 20 de novembro como dia da Consciência Negra.

Uma nova perspectiva se inaugura nas escolas brasileiras, um olhar se volta para as relações étnicos-raciais e a sala de aula se converte em um espaço para combater o preconceito, o racismo e reduzir as desigualdades raciais. O desafio dessa agenda é, principalmente, adotar procedimentos que favoreçam o reconhecimento do sujeito de sua singularidade e identidade.

O Ministério da Educação traça então orientações para o que chama de Educação das Relações étnico-raciais. O documento de quase 300 páginas trata das incumbências dos setores que compõem o sistema educacional brasileiro no que se refere ao trato pedagógico da questão racial no cotidiano escolar. Entre as atribuições das instituições de ensino está a de estabelecer novas diretrizes pedagógicas que reconheçam a relação entre pertencimento e a questão étnico-racial como elemento estruturante dos projetos políticos pedagógicos, entendidos como instrumentos construtores de processos de aprendizagem.

Podemos observar assim que estas orientações perpassam as novas teorias sociais e se estruturam a partir de uma pedagogia antirracista e que conduzem os atores sociais constituintes destes espaços a uma nova pesquisa: entender, decodificar e combater o racismo em toda sua complexidade e dinâmica.

A escola está comprometida em combater o racismo e é convidada a refletir sobre questões elementares: Por que a raça? O que é racismo? Como se manifesta o racismo? Tais perguntas obrigam a escola a sair de uma concepção de senso comum, baseada em um repúdio moral à prática do racismo, para perscrutar a questão da raça e do racismo como uma ideologia excludente que sustenta a desigualdade social com práticas legitimadas pela escola.

É preciso entender primeiramente que o assunto racismo é uma questão de classe. Por isso é um território de tensões e conflitos permeados pela falsa ideia de superioridade de um determinado grupo sobre o outro. No entanto, estas tensões têm dentro de nossa estrutura social um caráter sutil, tendo em vista que a construção do povo brasileiro resulta da mistura de povos diversos. (GONZALEZ, 1982)

O racismo é uma patologia social e no caso do Brasil foi durante séculos um Projeto Nacional, demonstrado pela tentativa de aniquilamento tanto da história, da cultura do povo afro-brasileiro e indígena, bem como pela tentativa de apagamento dos intelectuais negros e negras. A escola brasileira foi ordenadora dessas relações que hierarquizaram os saberes, histórias, culturas do povo negro e indígena e o reduziram a datas comemorativas e abordagens pitorescas das contribuições artísticas, econômicas e sociais destes grupos. Portanto, estas novas configurações legais nas bases educacionais representa uma desestabilização da norma hegemônica, um novo olhar sobre a questão das identidades e uma reestruturação sócio-cultural.

3 LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

“ Bendita as horas que passei lendo...Porque o livro é a bussola que há de orientar o homem no porvir(...)”

Carolina Maria de Jesus.

3.1 LEITURA CRÍTICA E FORMAÇÃO LEITORA

Para desenvolvermos nossa pesquisa nos embasaremos em uma triangulação que será tecida entre três eixos teóricos: leitura crítica, formação leitora e construção da identidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta a leitura como eixo fundamental no ensino da Língua que se estrutura sobre competências que mobilizaram os estudantes a desenvolverem habilidades, conhecimento e atitudes para uma vida social em que a cidadania e o mundo do trabalho são os principais objetivos. Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa se apresenta estruturado em eixos e etapas que vão do contato com os gêneros textuais, a ampliação e o aprofundamento da relação do estudante com estes gêneros, através de um aprendizado cumulativo no qual o sujeito aprendente seja capaz de atuar criticamente em relação a sua aprendizagem (BNCC, 2018).

Na observância destas orientações e ao refletir sobre o conceito de leitura, convém considerar seu papel de eixo organizador no componente curricular Língua Portuguesa, uma vez que por sua relevância à prática leitora seja instrumento para os outros componentes. A formação leitora necessita, portanto, do desenvolvimento de um domínio do código escrito, da compreensão e da interpretação dos gêneros textuais, e exige também uma compreensão de língua, como defendida por Marcuschi com a concepção que observe a preponderância das interações:

> [...] uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados, [...] é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples (MARCUSCHI 2009, p. 61).

Nesta concepção em que o sujeito aparece como balizador das interações e atividades comunicativas, a concepção de leitura e de prática leitora vincula-se à ideia que esse sujeito tem de si e do mundo à sua volta. Logo, poderíamos tomar este sujeito como o leitor e então compreender o que afirma Manguel, ao salientar que, no que compete a leitura:

> [...] É o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível ou que a reconhece nele; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e significa-lo. Todos lemos a nós mesmos e ao mundo em nossa volta, para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. (MANGUEL 1996, p. 6)

A leitura envolve várias relações para que se opere construções de sentidos que, materializados através da organização dos elementos linguísticos textuais, exige, para sua completa apreensão, a interação dos saberes do sujeito. Manguel descreve o processo de leitura como um momento mágico onde o sujeito experimenta um poder transformador:

> Então, um dia, da janela de um carro (o destino daquela viagem está agora esquecido), vi um cartaz na beira da estrada. A visão não pode ter durado muito; talvez o carro tenha parado por um instante, talvez tenha apenas diminuído a marcha, o suficiente para que eu lesse grandes, gigantescas, certas formas semelhantes às do meu livro, mas formas que eu nunca vira antes. E, contudo, de repente eu sabia o que eram elas; escutei-as em minha cabeça, elas se metamorfosearam, passando de linhas pretas e espaços brancos a uma realidade sólida, sonora, significante. Eu tinha feito tudo aquilo sozinho. Ninguém realizara a mágica para mim. Eu e as formas estávamos sozinhos juntos, revelando-nos em um diálogo silenciosamente respeitoso. Como conseguia transformar meras linhas em realidade viva, eu era todo-poderoso. Eu podia ler (MANGUEL,1997, p.18).

Sendo assim através da leitura de palavras o sujeito amplia, aprofunda e transforma sua própria vida, como também seu entorno. Neste processo, as experiências de leitura estabelecem para o sujeito leitor acessos a um lugar de poder, como acrescenta Yunes:

> [...] a questão de leitura na contemporaneidade se coloca na confluência das interpretações, na urgência de transformar meros receptores em leitores, sensíveis às menores vibrações lógicas, de modo que textos e discursos deflagrem nele a mobilização dos sujeitos históricos. Não estamos mais no espaço da interpretação exegética, mas no espaço da comunicação expressiva, da interação entre obra e leitor. Se o controle dos sentidos se exercia - de fora e - da origem, agora sua gestação depende da operosidade na relação entre o sujeito e seu tempo, o sujeito e sua memória. [...] Ler é condição de estar no mundo, criando-o outra vez (YUNES, 2002, p.102).

Ante a estas perspectivas de leitura e concepções do Ato de Ler, podemos considerar que aprender a ler representaria um rito de passagem para o indivíduo que, de posse desse saber, poderá acessar as tantas dimensões dos contratos sociais e bem como novos saberes. Assim, no que tange às dimensões da vida e da leitura, existe uma correlação que é estabelecida e garantida pela aprendizagem da leitura, permitindo ao sujeito transitar nas diversas instâncias do saber. Podemos considerar que mais que competência a ser promovida pela escola, a leitura é o direito pelo qual a ação educativa se estabelece e se verifica. Leitores

proficientes pressupõem sujeitos críticos, conscientes de sua memória e história, livres e acautelados de seus direitos.

Paulo Freire (2017), em *A Importância do Ato de Ler*, salienta as inúmeras contribuições da prática leitora: a construção de um olhar humanizado, a dinamização da relação do sujeito e sua realidade, a construção de uma compreensão crítica através da prática leitora, o aperfeiçoamento da prática da escrita, bem como uma apreensão profunda das situações concretas da vida social.

Considerando todas as contribuições que a leitura é capaz de proporcionar, entendemos como as abordagens do ensino da leitura se circunscrevem como um problema/desafio para a realidade escolar brasileira, ponderando principalmente nosso contexto de disparidades sociais, no qual o problema mais íntimo do ensino da escola brasileira é a leitura.

A leitura é o compromisso pedagógico de todo docente da educação básica, no entanto quando focalizamos de forma mais minuciosa e avaliamos a qualidade do ensino promovido no chão da escola, podemos observar: o conservadorismo, expresso no apego às coleções didáticas que resguardam ao texto, principalmente o literário, um lugar descolado de sua produção e contexto, alienando, portanto, o estudante do direito e da apreciação da escrita literária, além de adotar uma política de leitura em que os textos são difundidos de maneira apressada e superficial. Convém aqui apresentar um panorama geral das experiências com leitura no contexto brasileiro, e denunciar esse projeto oculto que sabota a leitura crítica.

Talvez esse contexto demonstre bem aquilo que em a História da Leitura, quando em seu capítulo Atos de leitura, Manguel observa que a dicotomia artificial entre vida e leitura alimentada pelo nosso modelo escolar é estimulada pelos donos do poder e que

> Os leitores são maltratados em pátios de escola e em vestuários tanto quanto nas repartições do governo e nas prisões. Em quase toda parte a comunidade de leitores tem uma reputação ambígua que advem (sic) da sua autoridade adquirida e de seu poder percebido. (MANGUEL, 1996, p. 18)

Nota-se, neste contexto, que a massificação da leitura, esgarçamento e fracionamento do significado do texto e do ato de ler são todas estratégias ocultas para destituir o leitor/estudante de seu verdadeiro direito e limitar a concepção de leitura a um processo automático de captura de textos.

Aqui tomamos por conceito o ato de ler como um processo generativo e dinâmico que se consolida com a atuação do leitor em construir e reconstruir sentidos dentro das regras da

língua ou, às vezes, a extrapolando, este processo é labiríntico, desconcertante, comum, no entanto individual.

Ler, semelhante a aprender, é uma atividade que nunca se esgota. Podemos afirmar que há uma infinidade de leituras possíveis que se alimentam reciprocamente e que, por exemplo, um mesmo texto lido por leitores diferentes é capaz de assombrar ou angustiar um e fazer rir o outro, dada a natureza criativa presente no ato de ler. Esse processo dinâmico de dar e receber, de separar e de juntar que estrutura o ato de ler, instala o leitor em uma zona de trânsitos de sentidos acessados pela maneira de ler, que o converte, por sua vez, em um sujeito instrumentalizado e hábil a ponto de modificar, inclusive, seu passado histórico.

A complexidade da leitura foi esmiuçada por uma série de campos disciplinares das Ciências humanas que revelaram as estruturas, funções, formas, substâncias e dinâmicas. A filosofia, a história, a linguística, a psicanálise, a antropologia, a sociologia, a análise do discurso, a psicologia, a pedagogia, todos estes campos, lançaram suas lentes, instrumentos e nas observações dos fenômenos da linguagem e da língua. Foi possível inferir as relações imbricadas entre a realidade e a leitura, cujas descobertas exigiram mudanças no campo educacional e no ensino da língua. No entanto, apesar de preconizadas pelas leis, planos e bases curriculares, o ensino da leitura é ainda incipiente e as dinâmicas da formação leitora na escola se revelam calcificadas e limitadas pelo que aparece proposto pelos livros didáticos adotados pelas unidades educacionais.

A leitura, assim como respirar, é uma de nossas funções essenciais, não se limita à letra, ou ao escrito, mas é justamente a leitura da palavra escrita que se circunscreve como direito e meio para a cidadania e função fundamental da escola. Porém, como bem analisa Steiner as condições do exercício da leitura:

> Levar em conta a interação leitor-texto para discutir literatura parece dar conta de forma mais adequada do modo de inserção da literatura na vida escolar, uma vez que a prática de leitura patrocinada pela escola é dirigida, planejada, limitada no tempo e no espaço. Tais atributos tornam a leitura escolar bastante afastada da individualidade, solidão e gratuidade que caracterizam a leitura prevista pelas teorias da literatura que desconsideram em suas reflexões as condições institucionais nas quais ocorre a leitura do texto de cuja a literariedade eles se ocupam. (STEINER apud LAJOLO, 2001, p. 44)

Traduzindo assim a necessidade da interação entre o leitor, o texto e a esfera cultural, que inclui a língua, seus vários usos e a tradição literária da comunidade do leitor, as teorias interacionistas então propõem novas atribuições à escola no que tange à prática leitora,

visando familiarizar o estudante com textos que ampliem seus horizontes de expectativas, permitindo que novas esferas das culturas sejam acessadas.

No contexto escolar brasileiro, apesar de consolidada em documentos oficiais, a abordagem sócio-discursiva ainda é um desafio. Na realidade, o contexto educacional de nosso país, por si, pela sua história, pela sua complexidade, multiplicidade e pluralidade, importância e necessidade, é bem problemático, tendo em vista que o foco da abordagem interacionista se volte para os elementos humanos que constituem o processo de leitura, os conflitos, as forças e as relações de poder. Os elementos simbólicos e materiais da sociedade brasileira não podem ser dissociadas da prática pedagógica e do ensino de língua materna, já que é necessariamente na relação da linguagem, sociedade e escola que se faz possível a perpetuação e cristalização dos discursos e práticas que sustentam as nossas desigualdades e é mesmo dentro dessa articulação que também se pode enfrentá-las (as desigualdades).

A leitura, anteriormente considerada como um simples meio de receber uma mensagem, assume outro papel e ganha novas definições, o ato de ler é definido em si mesmo como um processo mental de vários níveis, basilar para o desenvolvimento intelectual do indivíduo e, por sua vez, sustentáculo da aprendizagem escolarizada.

Teoricamente, a leitura favorece a remoção das barreiras educacionais, concedendo assim oportunidades para a promoção do desenvolvimento da linguagem, da intelectualidade e da personalidade do indivíduo leitor. Muitos estudos psicológicos revelam, inclusive, que o aprimoramento da capacidade leitora, também aprimora a capacidade de aprender, e como bem observa Bamberger, em seu estudo sobre os hábitos de leitura, todo bom leitor é um bom aprendiz (BAMBERGER, 2002).

Não há dúvidas sobre a importância da leitura para o ensino, para aprendizagem, para a formação intelectual e sociopolítica do sujeito. É justamente por essa importância que de modo bastante sistemático, de forma geral na escola pública brasileira a leitura é sabotada, como inclusive se pode perceber na narrativa que fiz anteriormente sobre minha experiência com projetos de leitura de obras literárias.

Entre os interlocutores das práticas leitoras em ambiente escolar, o papel do professor é preponderante. Intermediário entre o leitor e o significado do texto, é através dessa ponte que os docentes oportunizam os estudantes se iniciarem na leitura. O professor atua na divulgação de livros, na decifração dos significados do texto, intermediando e patrocinando a prática da leitura. Para tanto, o professor necessita ser um bom leitor.

Outro elemento importante de observar dentro da promoção das práticas de leitura é as condições de leitura oferecidas pela escola: acesso à leitura e à condição de produção de

leitura. As condições de produção de leitura constituem uma força determinante uma vez que o lugar social e histórico em que o leitor produz a leitura e cria seu texto são fatores extra leitura que se relacionam com a proficiência leitora.

A leitura é um processo político e o professor, que forma leitor, está comprometido com a transformação social promovida pela leitura. A formação leitora é basilar para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e fator imprescindível para a expansão da capacidade cognitiva e comunicativa, responsável pela expressão do ser no mundo. Enquanto prática social, a leitura é uma das atividades humanas que mais produz significado social. Uma vez que é a competência leitora que fará o sujeito representar sua realidade, sendo capaz de ler e produzir discursos, interpretar a ordem social e as relações que sustentam e legitimam a organização social, cultural e política.

Diante das considerações sobre a importância da leitura e do papel da escola e do professor para a formação leitora, cabe aqui considerar os recentes dados sobre leitores no Brasil. A pesquisa *Retratos na leitura do Brasil*, realizada há 20 anos no Brasil, verificou os quantitativos e os hábitos de leitura do brasileiro no ano de 2019. A proposta da pesquisa é investigar as 7 variáveis da formação leitora para conhecer o comportamento do leitor: intensidade, forma, limitações, motivações, representações, condições de leitura e acesso ao livro.

Dos dados levantados mais chocantes está a escola que deveria ser a protagonista como motivadora da formação leitora, aparecendo em posição coadjuvante, ocupando o segundo lugar como motivadores de leitura. Outro dado é que o quantitativo de leitores no Nordeste tem caído e a população preta aparece em menor quantidade entre os leitores.

A proficiência desse leitor, entendendo-se aqui que uma leitura proficiente pressupõe conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, em pesquisa realizada pelo INAF (Indicadores do Alfabetismo Funcional) no ano de 2018, demonstra que 30% da população brasileira das pessoas de 15 a 64 anos são analfabetos funcionais, e apenas 12 % da população pode ser classificada como leitor proficiente.

A consolidação das competências básicas de leitura da escola oportuniza uma reconfiguração de um standart que rompe com um acordo que entende leitura e escrita como um privilégio da classe dominante e abastada, e traz a compreensão dos processos de leitura que buscam extrapolar os conceitos comuns, cristalizados e gerais, e finalmente adotar a prática leitora como interdisciplinar, interativa, humanizadora.

A nossa busca dentro dessa fundamentação é percorrer os itinerários teóricos já propostos por estes estudiosos a fim de embasar nossa proposta interventiva e verificar os

processos subjetivos que os estudantes estabelecem para a construção de sentidos e de como dentro das condições atuais, a Leitura e a Formação leitora podem se sustentar como instrumento para a formação de um senso crítico e de coletividade que por sua vez fortaleça a formação da identidade dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular consolidou a leitura como a principal competência a ser desenvolvida pela escola. O conceito de leitura que sustenta os direcionamentos da Base é enunciativa-discursiva, portanto observa a leitura como uso significativo da linguagem que envolve as ações de relacionar, analisar, refletir, apreciar os textos, centro das práticas de linguagem (BRASIL, 2018). Logo, dentro deste conceito de leitura, não mais a norma aparece favoritada, como foi durante anos no ensino de Língua Vernácula. Finalmente a base autoriza práticas docentes que se estruturam não mais na nomenclatura geral brasileira, mas nas práticas sociais com a linguagem.

O texto ganha uma nova posição na sala de aula. No século da comunicação, novas tecnologias potencializam as relações interpessoais e novas configurações fazem parte do universo dos leitores. Sujeitos a novos meios e novos códigos, desenvolvemos novas concepções de Língua e Código. Rompendo com a perspectiva fixa das normas, outro contraponto, aberto e maleável se inaugura e progredimos de emissor-receptor para interlocutores.

Percorremos conceitos e desembocamos na Linguística e as novas formulações sobre Linguagem, texto e discurso. A linguagem vista como atividade constituinte do ser humano e a língua como objeto aberto, elemento principal da nossa subjetividade, móvel e maleável se estrutura de forma relacional, fluida e viva em função do que fazemos dela e com ela. A partir dessa formulação, podemos revisar nosso olhar sobre o sistema linguístico, os códigos e as variações linguísticas expressas pelas diferentes classes sociais e verificar o quanto a Língua reflete a estrutura dominante e reifica as relações humanas.

A noção das circunstâncias de produção, a busca por recuperar as histórias dos sujeitos, o trabalho com gêneros narrativos e as novas populações da escola pública reivindicam um novo olhar do docente sobre sua prática. Além disso, considerando a língua um objeto aberto, a ideia de erro e incompetência inculcada nos sujeitos abre espaço para o uso competente da linguagem através da recuperação de vividos, libertando o estudante da correção silenciadora, castradora da livre expressão de seus modos e culturas:

> A língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer. Numa sociedade como a brasileira- que, por sua dinâmica econômica e política, divide e

> individualiza as pessoas, isola-as em grupo e distribui a miséria entre a maioria e concentra privilégios nas mãos de poucos -, a língua não poderia deixar de ser entre outras coisas também a expressão dessa mesma situação. Miséria social e miséria da língua. (GERALDI, 2011, p. 16)

Para além da romantização da leitura como tábua de salvação da educação e do indivíduo, da sociedade e das relações de comunicação, chega o momento de confrontar a realidade da formação leitora e da promoção da leitura na escola brasileira e se faz necessário refletir sobre a presença e o lugar da leitura na escola.

A educação é um problema social que muitas vezes é reduzido pela escola a um problema pedagógico. A escola, de uma forma geral, desconsidera as condições de vida de seus estudantes e, indiferente aos graves problemas decorrentes das desigualdades sociais, mantém e insiste em seus modelos de ensino e de conteúdos, deslocados da realidade condenando o estudante a recortes acríticos e destituídos da reflexão imprescindível para as tão necessárias transformações sociais.

A escola se configura assim como um verdadeiro espaço de alienação do sujeito em relação a sua realidade, mesmo se afirmando como ‘espaço transformador’. No que diz respeito ao ensino da língua, a redução ou recorte textuais que marcam as páginas dos livros didáticos e a desagregação entre a língua e literatura, empobrece as possíveis abordagens defendidas pelos estudos linguísticos, mantendo-se assim uma abordagem pedagógica ainda bancária, que restringe o saber dos estudantes e promove a estagnação e expropriação dos professores de seus conhecimentos, resultando assim na precarização dos processos de leituras e de suas condições de produção.

Essa paisagem nada animadora das condições de ensino e aprendizagem da leitura e da língua reflete interesses dos donos do poder, que assim controlam sutilmente a qualidade e o limite de conhecimento da população em formação, em sua grande maioria docilizada e passiva, condicionada pelos métodos praticados pela escola.

A ação transformadora da qual se pode imbuir a escola só pode ser sustentada por um posicionamento crítico do docente, um olhar sensível à realidade e uma prática que rompa com indiferença e apatia sintomática que abate grande parte dos educadores. Neste horizonte, a leitura enquanto prática social pode ser celebrada como uma grande conquista e como instrumento e experiência de infinitas possibilidades.

O universo complexo do ensino de língua materna atualmente ganhou com a implementação da base nacional comum curricular novos direcionamentos, fundamentados na abordagem sociodiscursiva, a lista das competências específicas da língua portuguesa está em consonância com a ideia da aprendizagem significativa, e definiram finalmente quais

habilidades e conhecimentos fazem parte do universo do trabalho do ensino e aprendizagem da língua. A recente formulação da base nacional foi estruturada a partir de uma noção diversificada e tenta atender, de forma até então incipiente, toda pluralidade nacional.

No texto em que enumera as 10 competências, o documento parte da observância do fenômeno da língua e de seu papel na construção identitária de seus usuários, reconhece primeiramente a apropriação da linguagem escrita como forma de atuação na vida social e meio de ampliação das possibilidades de participação na construção de uma cultura letrada e na produção de conhecimentos, bem como salienta o ler, o ouvir e o produzir textos de forma autônoma e crítica como habilidades necessárias para a formação básica.

O texto também enfatiza as relações entre sentidos, valores e ideologias, pauta ainda as mobilizações práticas da cultura digital, linguagens e ferramentas e destaca as práticas de leitura literária como meio para desenvolvimento do senso estético, reconhecendo a literatura como uma experiência transformadora e humanizadora.

3.2 A NOÇÃO DE LETRAMENTO(S)

A consolidação do termo letramento e também de uma definição mais arrojada do conceito foi elaborada pela professora Magda Soares (1998) e sua incansável investigação sobre a língua brasileira, educação e as práticas sociais de linguagem. Segundo a autora, ao diferenciar o termo alfabetização do termo letramento, este surgiu para suprir a necessidade "de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita". (SOARES, 1998, p. 79)

Em linhas gerais, o letramento se liga às práticas sociais de sujeitos que se apropriam do sistema de leitura e escrita para transformarem sua realidade: letramento representaria o refinamento da linguagem adquirida no processo de alfabetização.

Os letramentos podem aparecer grafados no plural, uma vez que como prática social ele pode apresentar diferentes interfaces, a depender de seus objetivos, objetos e formas. Assim ele pode ser inserido nas práticas discursivas e nos contextos de produções enunciativas. Aqui retomando Angela Kleiman, quanto aos estudos do Letramento: "[...] Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvam" (KLEIMAN, 2007)

A professora Magda Soares(1998) considera o letramento como o estado ou condição daquele que é letrado - indivíduo que além de ler e escrever, faz um uso competente e frequente da leitura e da escrita. A pesquisa focaliza nos impactos da escrita e nas implicações dos usos da escrita na vida social ou pessoal dos indivíduos letrados e não-letrados.

O conceito de Letramento até aqui apresentado é uma síntese das concepções que vinculam as práticas sociais de escrita e as condições dessa produção, em consonância com as ideias da estudiosa da linguagem Magda Soares.

A partir de um conceito mais amplo de letramento, o letramento literário seria, então, segundo o pesquisador Rildo Cosson (2015), um pressuposto metodológico que está relacionado à formação do leitor literário e também a "um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto, simultaneamente solitário e solidário [...]."

A leitura literária recobre duas práticas indissociáveis de leitura: a leitura apreciativa, a dimensão estética do prazer e da fruição da leitura; a outra prática inclui a abordagem mais profunda do texto literário, que vai da experiência individual da leitura aos aspectos críticos e teóricos. A leitura literária romperia então com os dois modelos já calcificados de uso de texto literário, que são adotadas no ensino da literatura. O primeiro considera os textos literários para uso das análises da língua materna, e o segundo considera a literatura a partir de uma perspectiva histórica. O ensino é sobre a literatura e não da literatura (COSSON, 2021).

O processo de letramento representaria a oportunidade de o sujeito apropriar-se de saberes e utilizá-los como canais discursivos para compreender o mundo e suas ações na sociedade. Por sua vez, o processo de letramento literário representaria um desdobramento da compreensão do letramento e das funções da literatura - necessidade de fantasia e seu aspecto humanizador e formativo.

Associadas às questões do letramento literário, a reboque dessa abordagem, despontam as questões temáticas que perpassam o uso da escrita e sua instrumentalização no cotidiano e nas questões de conflitos raciais. Surge nesse contexto a necessidade de questionar as práticas de letramentos legitimadas e buscar formas de visibilizar e incluir grupos e sujeitos que têm sua existência apagada pelo racismo. A difusão, o consumo e aproximação com as diversas manifestações literárias de autores historicamente subalternizados aproximaria o leitor dos contextos e narrativas de uma população silenciada no decorrer de nossa história, a qual foram negados direitos e acessos que constituiriam a cidadania, no sentido profundo e democrático da palavra.

O letramento literário, por abraçar a literatura, acaba por aglutinar, também, o caráter de direito, compreendendo que a Literatura se trata de um direito inalienável do homem, em

acordo com o que afirma Candido (1996). É importante ressaltar que aqui propomos o letramento literário como caminho de reflexão e abordagem do texto literário que extravase os fatores internos do texto, e o expanda para seus aspectos extratextuais. Dentro desse contexto, faz-se necessário inserir entre as leituras indicadas outras literaturas, extra canônicas, haja vista que a literatura canônica é responsável em certa medida pelo logro de uma identidade cultural, sustentada por um ideário nacionalista de alicerces racistas.

O cânone literário brasileiro ampara o ideário nacionalista de uma "comunidade imaginada" e escora o mito da democracia racial tanto na maneira de representar o negro, quanto no silenciamento e apagamento dos escritos e escritores negros. Por isso, a necessidade de conceber o letramento enquanto um conjunto de práticas sociais de uso de leitura e escrita que expande o conceito e a prática do ensino de língua, e passa a exigir que os docentes revisem suas relações com a cultura escrita hegemônica.

Em *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, Roxane Rojo (2009) destaca que:

> Essas mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados (ROJO, 2009, p.106).

Esse conceito de letramento representa uma redimensionalização dos usos da leitura e escrita, incluindo reflexões sobre significados culturais, alegações ideológicas e relações de poder (STREET, 2014). Desponta, assim, um novo projeto de ensino de língua, antes envolvido entre as normas gramaticais e textos literários canônicos: alarga suas abordagens e atualiza seus entendimentos sobre o real papel social da língua e a relevância de uma abordagem multicultural. Isso representa a quebra de elos com o modelo hegemônico amparado pelo racismo estrutural, manifesto na denegação e no apagamento das lutas e feitos das pessoas negras, principalmente no território intelectual e literário, mantendo os sujeitos aprisionados ao imaginário colonial e a uma epistemologia anacrônica e etnocêntrica.

Assim, por sua adjetivação, o letramento literário configura, além de um direito, um espaço de expansão, de defesa e manutenção da Literatura. O letramento e a leitura são, portanto, indissociáveis, e o letramento literário representa, pois, um evento de leitura em que o praticante aprimora tanto sua habilidade técnica juntos aos signos da língua, mas também acessa outras subjetividades, ideais e acontecimentos, resultando na expansão de seus saberes e sensibilidades.

A literatura refina o espírito, aprimora as emoções, e uma prática de leitura voltada para leitura da letra, não desmerecendo os outros formatos textuais - representa mais que uma experiência de leitura, uma experiência sensível que possibilita a liberação e alimentação da nossa necessidade humana de fantasia. Mais que uma experiência estética, a depender do conteúdo destes escritos, a literatura provocaria no leitor o aguçamento inevitável das reflexões relacionadas às dimensões político e culturais por aprimorar alteridade e empatia, como bem ressalta Antonio Candido (1986) quando reflete as funções sociais da literatura.

O letramento literário é, portanto, uma possibilidade de uma prática de ensino, cuja metodologia é centrada na experiência literária com vistas a aperfeiçoar a relação entre os sujeitos e as letras, oportunizando diálogos e escutas de outras subjetividades, outras contestações, aprimorando a capacidade de leitura, interpretação e compreensão da realidade destes mesmos sujeitos.

A noção de letramento implica refletir cultura e poder, e considerar como estas práticas impactam a construção de identidades. Talvez tenha sido por uma espécie de letramento oculto que delineamos e legitimamos padrões identitários que buscam naturalizar os processos de violência, opressão e exploração por via da linguagem, e chegamos a este formato do racismo por denegação, que nos mantém aprisionados à colonialidade.

Para os novos estudos do Letramento, a cultura escrita está para além de um olhar psicolinguístico, posto que é atravessada por pontos de vistas históricos, políticos e culturais. A leitura e a escrita não são meras habilidades do sujeito escolarizado, mas um conjunto de convenções próprias desta cultura.

Ou como bem observa Souza:

> todo uso da palavra envolve ação humana em relação a alguém, em um contexto interacional especifico no qual ocorre a busca pela apropriação, a batalha pelas palavras e seus sentidos, a disputa por identidades sociais [...] inscritas em um processo que envolve negociação, reinvenção e subversão de relações assimétricas de poder. Por mais simples que seja o enunciado, ele se dirige a alguém e carrega um posicionamento, uma ação frente à realidade em que se vive (SOUZA, 2011, p.55, grifos nossos).

Desse modo, quando falamos de sujeitos periféricos letrados, logo compreendemos que a periferia se inscreve nos enunciados que testemunham a realidade da desigualdade, denuncia as injustiças sociais e, principalmente, escrevem suas existências, como acreditava Carolina de Jesus.

No contexto do letramento, o professor consolida seu lugar de mediador de leitura. A atividade de mediação de leitura articula vários critérios, para seleção de textos, a considerar: contexto de leitura, objetivos, possibilidades de leitura, público e repertório, além de mediar

uma atividade de deleite estético. É também sustentáculo para um momento de construção de sentidos. As atividades de mediação estimulam leitura e impactam diretamente a vida e as subjetividades de cada leitor.

A prática de leitura e escrita contribui tanto para a formação do sujeito no sentido de moldar suas subjetividades, quanto para promover os processos emancipatórios, haja vista que o aprimoramento promovido pelas práticas leitoras estimula os indivíduos a pensar por si através do exame da sua realidade e pelas provocações e compreensões despertas pela experiência de leitura. A literatura, por sua vez, encontra um lugar confortável na perspectiva do letramento e expande seus limites estruturais, conceituais, funcionais e formais.

3.3 LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO LEITORA

Considerando a necessidade de desenvolver as habilidades de leitura e escrita, além da orientação da BNCC em relação à Literatura, buscamos aqui abrir uma vereda onde seja possível um trabalho pedagógico que localize a leitura em seu lugar estruturante. Desse modo, duas necessidades nos impulsionam a desenvolver o trabalho com o letramento literário na escola: a primeira se refere ao desenvolvimento de práticas que possibilitem o progresso das habilidades de leitura e escrita; a segunda concerne ao exercício da criatividade.

Nós elaboramos o mundo por meio de palavras. Neste contexto, a literatura seria, pois, um instrumento de expansão vocabular. Portanto, um caminho para o desembaraço de nossas habilidades de linguagem, além de significar uma possibilidade de compreender o outro sem abdicar de si. Assim, a prática da literatura, seja através da palavra lida ou escrita, favorece o desenvolvimento de nossas potencialidades de linguagem, crucial à formação de um sujeito letrado e ao acesso e incorporação de novos saberes, através das interrogações do discurso.

Logo, a prática da leitura literária na escola ou a escolarização da literatura é imprescindível ao processo de compreensão de nossa realidade, dado o caráter pedagógico próprio da literatura e sua função constitutiva de construção e desconstrução das palavras que incide diretamente no nosso processo de humanização.

A prática do letramento literário é uma das responsabilidades da escola; e a escolarização da literatura uma forma de garantir que as nossas elaborações de sentido sejam realmente significativas. Assim, o exercício da leitura literária é a oportunidade de desenvolver hábitos de leitura e seu aprimoramento, além de possibilitar a instrumentalização fornecida para o conhecimento e a articulação da linguagem. É através da dinâmica solidária exigida pela leitura de textos que podemos dar abertura à compreensão do outro - um leitor

proficiente é capaz de agenciar através dos textos a multiplicidade de sentidos e vozes implicadas no processo de leitura.

Cosson (2009) destaca em seu livro *Letramento literário* os fatores implicados para a seleção da Literatura no contexto escolar. O primeiro fator refere-se à fluência de leitura e a legitimação de determinados valores culturais importantes aos interesses da comunidade; o segundo fator implica na legibilidade do texto quanto à faixa etária ou série; o terceiro fator relevante a esta seleção se relaciona às condições materiais de leitura oferecidas pela escola; e o quarto fator é concernente ao repertório de leitura do professor.

Em vista disso, a seleção dos textos ou livros para a prática do letramento literário exige que se considere tanto os textos canônicos quanto os contemporâneos, e a pluralidade e diversidade de obras, gêneros e autores na observância das orientações oficiais que consideram a leitura uma habilidade que se constrói a partir diversificação dos textos em trânsito na nossa sociedade.

A literatura na escola deve investir na leitura e superar a abordagem calcificada da história da literatura que vigora até hoje nas abordagens didáticas no contexto escolar, prescindindo do contato dos estudantes com obras integrais e da prática discursiva da leitura.

O letramento literário precisa considerar o cânone e seu legado cultural necessário à formação de nossa identidade cultural, embora isso não signifique deixar de suscitar reflexões críticas sobre a presença de tal repertório literário na escola. Desse modo, a abordagem de práticas de leitura deve compreender a distinção entre contemporâneo e atual, em que o primeiro abarca as obras escritas e publicadas no contexto temporal do leitor, e a segunda se refere às obras que, independentemente do período em que tenham sido escritas ou publicadas, tenham um significado para o leitor.

O letramento literário deve considerar a articulação entre a pluralidade da língua e da cultura, visando trabalhar com obras atuais centradas em oferecer uma experiência de leitura que seja relevante à vida tanto pessoal quanto social da comunidade escola.

O conceito de letramento que adotamos aqui se coaduna com os dos apontamentos feitos no artigo **Letramento literário: uma localização necessária**, de Rildo Cosson (2015). Nesse texto, o autor propõe três formas de entender o conceito a partir de sua morfologia. Assim, na primeira concepção, o termo letramento no singular faz referência à escrita e seu papel na cultura, nesse caso esta nomenclatura designaria o aprendizado da escrita e contemplaria a habilidade de ler e escrever, estando assim associado ao termo alfabetização, o que ressignifica o termo desconstruindo o sentido de erudição ao qual anteriormente ele estava associado.

Uma outra visão crítica observa o processo de letramento como necessariamente implicado com o contexto social. Essa distinção marca a concepção de modelos propostos por Brian Street e pela escola New Literacy Studies: modelo autônomo e modelo ideológico de letramento. A partir daí, o letramento ganha uma visão pluralizada e passa a ser definida como "um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas dos eventos que são mediados por textos escritos" e não como uma habilidade neutra em relação ao seu uso (BARTON; HAMILTON, 1998; STREET apud COSSON, 2015). Em resumo, o letramento, no singular, estaria relacionado ao domínio da tecnologia da escrita.

De acordo com a segunda concepção, o termo letramento assume sua forma pluralizada e se descentra de certo modo da escrita, deslocando seu foco das habilidades de leitura e escrita e se voltando para a comunicação, instrumentalização da linguagem e o reconhecimento dos efeitos das novas tecnologias na sociedade e culturas contemporâneas, e passa a ser compreendido como multiletramento, tal como defende o The New London Group.

> [...] para esses estudiosos, o letramento no singular precisa ser repensado para abarcar tanto a multiplicidade dos canais de comunicação e mídia quanto a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística, isto é, precisa ser visto como multiletramentos. Logo, uma pedagogia de multiletramentos é aquela na qual a linguagem e os outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, constantemente sendo refeitos pelos seus usuários no momento em que eles se ocupam em alcançar seus vários propósitos culturais (THE NEW LONDON GROUP,1996 apud COSSON, 2015, p. 178).

Nesta proposta admite-se as linguagens e os novos modos de funcionamento da chamada sociedade de informação, além da observância da diversidade cultural e linguística que constitui esta sociedade. Esta perspectiva é observável inclusive na definição de Letramento que a Unesco propõe:

> letramento é a habilidade de identificar, entender, interpretar, criar, comunicar e computar, usando materiais impressos e escritos associados a contextos variados, ao mesmo tempo que também envolve um contínuo de aprendizagem que habilita os indivíduos a alcançar seus objetivos, desenvolver seus conhecimentos e seu ´potencial, e participar plenamente da sua comunidade e da sociedade mais ampla (UNESCO, 2005 apud COSSON, 2015, p.179).

Assim, a questão da pluralização do termo letramento se baseia em duas questões: a educação e a aprendizagem de linguagens e concebe diversos meios de produção de sentido localizados em diversos contextos sociais.

Na terceira concepção, o conceito de Letramentos se particulariza a depender da área de conhecimento em que está sendo utilizado, o conceito é ampliado e abandona a escrita e a linguagem como referente básico, passando a considerar as competências relativas ao campo de saber que se refira.

Nesse caso, os letramentos abrangem tanto a competência quanto a um processo de educação cultural, adotando um tom prescritivo e tornando-se um conceito instrumentalizado em currículos e políticas educacionais. Desse modo, se tentarmos localizar o letramento literário dentro dessas concepções acima descritas, podemos localizá-lo nas três, evidentemente com diferentes sentidos.

Na primeira concepção, o letramento literário referido é aquele que se faz com o texto literário, no qual se prioriza a promoção das habilidades de leitura e escrita. Aqui a concepção tanto de letramento e letramento literário é estritamente escolar e a grande implicação é o lugar que ocupa a literatura, cuja aprendizagem se torna apenas um acessório para o ensino da escrita.

Na segunda concepção, pode-se observar o letramento literário de duas formas distintas. A primeira segue a concepção defendida pelo New Literacy Studies, que toma a literatura como prática social de escrita, ou como defende Miriam Zaponne - o Letramento literário se trataria de um conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida a partir da característica ficcional desta escrita. (COSSON, 2015).

Essa concepção se coaduna com a reivindicação da leitura factual dos textos literários como premissa para apreensão consistente das obras literárias, além de apaziguar as questões de disputas no que se refere ao cânone por sublinhar as práticas dos leitores em relação à ideia tradicional e enrijecida da literatura. A dificuldade dessa abordagem se refere principalmente à perda da singularidade e diminuição da individualidade da experiência literária.

Outra maneira que se pode inferir dentro desta concepção plural do letramento observa o letramento literário como um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária dos sentidos.

Assim salienta Cosson:

> Aqui o letramento é menos uma prática social da escrita do que um processo de construção de sentidos que se efetiva individual e socialmente; e o literário deixa de ser aplicado apenas como um conjunto de texto, para ser reconhecido como um repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma muito singular- literária de construção de sentidos (COSSON, 2015, p. 182).

Nesta perspectiva chega-se a um conceito de letramento literário que pode ser lido como o assenhoreamento da literatura como linguagem que possibilita uma vivência singular de interação verbal e de identificação do outro e do mundo, uma vez que a literatura nutre o campo simbólico dos sujeitos e os contextos em que eles estão circunscritos. Então, quando pensamos o letramento literário a partir de uma perspectiva plural, é possível chegarmos à seguinte síntese, como enfatiza Rildo Cosson:

> O letramento literário é, por fim, um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto, simultaneamente solidário e solitário porque implica em negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade como literário (COSSON, 2015, p.183).

No que se refere à terceira concepção, o uso do letramento é menos constante e se presentifica no aprimoramento das habilidades de leitura de textos literários focados em verificar questões ideológicas, de gênero e raça e outras identificações sociais, podendo ser compreendido como letramento crítico.

Para um trabalho efetivo como texto literário em sala de aula, o professor Rildo Cosson, partindo da perspectiva de letramento como processo de apropriação da literatura, elaborou a proposta da sequência básica como uma estratégia e protocolo de leitura viável e necessário para o contexto escolar. A sequência básica do letramento literário é composta de quatro estágios distintos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A **motivação** pode ser descrita como o primeiro momento da sequência, pois se trata de um processo de sensibilização e preparação para o desenvolvimento da atividade de leitura. É um momento em que o estudante entra em contato com o texto literário objeto de leitura. Nesta etapa é importante priorizar atividades lúdicas e fazer com que ela envolva conjuntamente leitura, escrita e oralidade, a ser realizada dentro de um limite de tempo, para manter o sentido da etapa: provocar o interesse nos estudantes pela atividade de leitura. (COSSON, 2009, p.51)

A segunda etapa da sequência básica consiste na **introdução**. Neste momento da sequência o estudante é conduzido a conhecer o autor e a obra. É uma etapa relativamente simples em que o professor apresenta fisicamente o texto aos estudantes e as informações básicas e relevantes quanto ao escritor e a sua produção, que também se pode explorar a materialidade do livro, seja qual for o suporte utilizado. Este momento também não deve ser estendido além da necessidade dessa apresentação (COSSON, 2009, p. 57).

O terceiro momento da sequência básica é dedicado à Leitura propriamente dita. Nessa etapa o professor precisa acompanhar os processos de leitura dos estudantes, buscando

auxiliar em suas dificuldades e fazer um diagnóstico mais preciso sobre as habilidades dos estudantes. Essa etapa tem um caráter individual, uma vez que depende da performance de cada estudante e suas condições de ritmo de leitura, condições de legibilidade e desajustes que o estudante possa ter (COSSON, 2009, p.62).

A quarta e última etapa trata da **interpretação**. Esta etapa se apresenta em dois momentos distintos. Um momento anterior referente à apreensão do texto pelo processo de decifração: esse momento é individual e é a essência da experiência literária. Um segundo momento, em que se concretiza a interpretação, que pode ser definida como ato de construção de sentido (COSSON, 2009, p, 57).

Assim sendo, dentro de um contexto social em que o aprimoramento das habilidades de leitura dos indivíduos é essencial para que eles ocupem seu lugar de cidadão, a proposta de um letramento literário favorece os processos humanizadores promovidos pela literatura.

4 O DIREITO À LITERATURA NEGRA E A OBRA DE CAROLINA MARIA DE JESUS

> *"Escrevo a miséria e a vida infausta dos favelados. Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque meu sonho era escrever e o pobre não pode ter um ideal nobre . Eu sabia que ia angariar inimigos porque ninguém está habituado a este tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade."*
>
> (Carolina Maria de Jesus)

4.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA LITERATURA

O crítico e professor de sociologia Antonio Candido nos presenteia com uma brilhante reflexão sobre a função da Literatura e seus impactos no processo de humanização e formação estética dos sujeitos. Ele observa a função humanizadora da literatura a partir da sua capacidade de confirmar a humanidade do homem, mas é no texto sobre a literatura e a formação do homem que vai revelar aspectos especiais sobre ela como força humanizadora, "como algo que exprime o homem e depois atua na sua própria formação" (CANDIDO, 1996, p. 45)

A literatura corresponderia a uma necessidade humana universal, que, quando não satisfeita, mutila a personalidade. À literatura competiria dar forma aos sentimentos e às visões de mundo, contribuindo para nossa organização interior e libertação do caos das ideias. Segundo Candido (1996), haveria dois momentos de estudo da obra literária: um momento analítico, que se concentra na obra como objeto de conhecimento; e o estudo crítico, que indaga a obra sobre sua validade e função como síntese e projeção da experiência humana.

Dentro de toda a sua investigação sobre a temática, há um ponto em que o sociólogo fará uma constatação chave que contribuiu bastante para as reflexões desta dissertação:

> Dado que a literatura como a vida ensina na medida em que atua com toda sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode se não escolher o que em cada momento lhe pareça adaptado aos seus fins (...) (CÂNDIDO, 1996, p.84).

Enumerando as funções da literatura, o crítico observa a função psicológica da literatura, criada para atender à necessidade fundamental do homem: a fantasia. E a função educacional, uma vez que a educação e formação humana acontecem através das letras. No entanto, ele alerta que a literatura não promove uma educação moralista, pois ela rompe com

as normas vigentes, sendo, portanto, temida e involucrada em dois formatos básicos: ou expulsa, sob alegação de perversão, ou a mantém debaixo do véu da ideologia cristã.

Partindo-se desse entendimento, os gêneros literários, no âmbito escolar, funcionam muito bem aos propósitos do processo de humanização do sujeito, considerando a sua função na formação leitora de crianças, jovens e adultos.

A literatura sempre representou o principal meio de acesso à escrita e à cultura da escrita. O contexto atual se delineia a partir da "luta pela permanência e revalorização do lugar da literatura na educação que a leitura literária é novamente posta em questão e o letramento literário se apresenta como uma alternativa de ensino da literatura na escola."(COSSON, 2021, p. 87)

Tal processo também representaria o processo de vitalização dos textos literários, incluindo novos paradigmas, tomando aqui a literatura pela sua função humanizadora e formadora, e enxergando uma oportunidade de reparação no que concerne o reconhecimento da produção literária de escritores e escritoras negras, apagadas do que até hoje se concebeu com produção literária nacional.

4.2 ESCRITOS E ESCRITORES(AS) NEGROS(AS) NA ESCOLA

A representatividade negra é quase apagada completamente dos livros didáticos e dos cânones literários, e, quando presente, seria embranquecida. Contudo, os novos paradigmas curriculares exigem a inclusão da produção intelectual e estética de pessoas negras. Estaríamos, então, vivendo um momento em que a força social começou a exigir as vozes negras?

Nesse contexto, é o professor de língua portuguesa e seu comprometimento e interesses relacionados às questões étnico-raciais que serão o importante agente mediador entre estas vozes negras e estes sujeitos em formação. É na reflexão da historiadora Beatriz Nascimento (1987) , no seu ensaio Literatura e Identidade, que vamos buscar um ponto de grande relevância para se refletir sobre o ensino da literatura e as questões étnico-raciais imbricadas nessa relação.

Ao evocar a imagem do negro na Literatura brasileira, a historiadora observa que nenhuma das maneiras em que aparecia representado seria possível estabelecer alguma relação com a questão da identidade. Para a autora, "a identidade não se faz com um só elemento caracterizador, mas nas interrelações sociais, onde a origem, meio

formador,aspirações e frustrações se combinam.”(NASCIMENTO, 1987 apud RATTS, 2015, p.108)

Dois enunciados vão sustentar a argumentação de Beatriz Nascimento sobre a relação entre o negro e a literatura. O primeiro - a produção literária é predominante branca. Autores e intelectuais repetem estereótipos e o negro é representado sempre em uma relação de dominação e subalternidade. A autora cita como exemplos A Bertoleza, da obra naturalista O Cortiço, de Aluísio de Azevedo, não só apresenta a submissão como traço do personagem, mas chega a analisá-la. Outro caso de representação se refere aos personagens negros ambíguos, entre o racismo e o processo de ascensão social, citando o caso do personagem de Josué, em Tambores do Maranhão.

Em nenhuma destas produções literárias ouve-se a voz do negro enquanto homem, nem podemos adentrar na sua subjetividade ou concepção de mundo, ou mesmo no entendimento das suas dinâmicas sociais como despossuído.

A historiadora denuncia que essa literatura canônica está atrelada a um modelo de negro que tem seu grito de dor abafado pelas contradições da sociedade e da cultura brasileira, cujo estereótipo reforça uma ideia que atrapalha o negro na sua busca por emancipação e autonomia.

Essa literatura compõe um negro fictício, aprisionado a um modelo cultural único que, por sua vez, se reeduca por esse modelo psicológico literário canhestro.

Os grandes literatos que se debruçavam sobre o tema do negro, não adentram na questão do preconceito racial, e os personagens que desenham se limitam a serem possuidores de um pensamento mágico ou de vítima passiva. A historiadora também verifica a recorrência das relações amorosas inter-raciais como uma tônica nestas narrativas, e ausência de um protagonismo de uma família negra como tema literário. Ela ainda destaca que representação do afeto do homem negro aparece sempre dirigido à mulher branca, ou ao contrário, dos homens brancos, em seus casos não institucionais com as mestiças. Nas composições literárias predominam a ficcionalização da relação de submissão.

Essa temática refletiria por sua vez a ideologia - mito do embranquecimento da sociedade brasileira e o reforço ao mito da democracia racial. Essas produções literárias despretensiosamente não encobrem a verdadeira faceta do preconceito e da discriminação racial. Outro ponto de fundamental importância diz respeito ao segundo aspecto levantado por Beatriz: a ausência da escrita na vida da maioria dos negros no Brasil, provocados tanto pela pobreza, quanto analfabetismo, como também pela falta de uma filosofia educacional em que a cultura negra seja considerada no contexto do ensino brasileiro.

O texto *Literatura e identidade*, de Beatriz Nascimento, foi escrito para o II Perfil de Literatura Negra – na Mostra Internacional de São Paulo –, em 1987, e acaba revelando alguns pontos bem delicados do espaço do negro na Literatura seja como personagem, seja como autor. Beatriz não cita nem a produção de Maria Firmina, o romance Úrsula, nem a produção de Carolina Maria de Jesus, nem cita o movimento pela literatura feito pelos Cadernos Negros. Detém-se a citar o Lima Barreto e sua prosa que revela sua dinâmica psicológica em relação às questões étnicas; destaca também a produção oral como fonte literária e históricas tanto da tradição quanto do processo de dominação racial e social.

Como bem destaca a historiadora no que tange à relação do negro e da literatura, o ponto mais delicado está na ausência da escrita na vida da maioria dos negros. Ora a ausência da escrita na vida dos negros é na verdade consequência da profunda miséria a qual foi relegada a população de ex-escravizados após a Abolição. Uma série de fatores tais quais: a crise econômica, o não assentamento dos ex-escravos em vagas de trabalho, a expansão urbana, o preconceito no mercado de trabalho, a mortandade, a política centralizadora do estado, excluíram a população negra do processo educativo, corroborando assim para ausência desses sujeitos em espaços intelectuais ou de acesso à escrita.

Assim com vistas as reflexões de Nascimento em relação à literatura e ao negro, destacamos um dos maiores movimentos pela Literatura e Escrita Negras no Brasil: *Cadernos Negros*, maior referência de ação afirmativa de acesso à publicação e visibilidade para os escritores negros e negras. Esta iniciativa tem 40 anos e lança anualmente contos e poemas, voltados a temática da negritude. Surgiu em 1978 e se tornou uma publicação de resistência e luta pelo espaço da literatura negra no país. Mas é muito evidente que essas publicações não chegam às camadas mais humildes da população e também não aparecem entre os produtos ofertados pela escola pública. Essa coletânea recebe seu nome inspirada nos diários (cadernos) da escritora Carolina Maria de Jesus.

Na verdade, em toda a minha formação desde a escola primária até a universidade tive poucas oportunidades e contato com escritores negros, com exceção do Machado de Assis, que me foi apresentado como branco, e do Lima Barreto, assumidamente mulato com suas tristes histórias sobre os negros. Só depois de entrar em contato com estudantes negros que faziam partes de núcleo de pesquisas afro-brasileiras e indígenas, e acompanhar as pautas das cotas raciais que fui finalmente me atentar para esta pauta.

A esta altura eu já estava formada e a pesquisa em que me empenhei foi de modo independente e empírico. Nessas pesquisas encontrei um grande números de artistas, literatos, pesquisadores, historiadores, escritores, poetas, sociólogos incríveis pensavam a questão das

relações raciais, o racismo e da desigualdade social no Brasil, que me revelaram outra historicidade, outra ideia de pertencimento, de identidade, de conhecimento, de liberdade, de cultura bem diferentes do que eu tinha estado em contato e fundamentaram meu entendimento do contexto social brasileiro, das relações de poder e negociações étnicas no nosso país.

O Solano Trindade estrondou como a sua força poética e seu teatro, aliás o Teatro Negro representou uma experiência de epifania com Orfeu Negro, as contribuições do professor Kabengele Munanga e seu célebre o Negro no Brasil de hoje, os apontamentos lúcidos do honorável professor Abdias Nascimento, a retórica ácida da ativista e professora Lélia Gonzalez, as poesias e ensaios da Historiadora e Poeta Beatriz Nascimento, as narrativas e escrevivências de Conceição Evaristo inauguraram um outro entendimento de mim mesma e da minha responsabilidade como profissional da Educação.

Antes da aprovação e consolidação da Lei de obrigatoriedade do ensino da história e Cultura Afro-Brasileiras, já buscava observar tais questões em sala de aula de forma mais atenuada tentava falar da formação do povo brasileiro, e de forma ingênua pensar sobre a diversidade cultural junto com os estudantes. Só muito recentemente vim compreender que a ideia de diversidade cultural, compromete bastante o sentido de diferença cultural que carrega nossas relações sociais e sustenta nossa desigualdade sociorracial estruturante.

Foi nesse ponto também que compreendi a necessidade de uma formação leitora que possibilitasse trabalhar por novas relações entre a escrita, a literatura e a questão da negritude. Aqui percebi uma necessidade formativa, um processo que exigia desconstruir uma série de crenças e saberes limitados, além de ter que enfrentar fantasias que foram alimentadas por todo uma construção estereotipada das pessoas negras, dos seus saberes, de suas biografias, de seus antepassados, de suas tradições.

Percebi que vivia um momento crítico da minha história, que eu e muitos brasileiros experimentávamos a ilusão mitificada da democracia racial, e que durante um período irrefletido da minha prática docente reforcei estereótipos e fui de uma empatia fria as condições ou notícias que me chegavam dos estudantes negros e negras e toda as consequências reais do racismo estrutural secular e consolidado nas instituições brasileiras.

Confesso aqui que toda essa tomada de consciência me arremessou num profundo mal-estar, uma angústia que me rogava um posicionamento, mais que isso cobrava ações e comprometimento com um movimento identitário que eu compreendo hoje ser crescente no país. O comprometimento me custou muitas situações de conflitos, falar sobre as questões de negritude enquanto professora da rede pública revelou toda a face de uma força racista que eu não fazia ideia. Da forma de tratamento aos estudantes de pele mais negra, a depreciação da

cultura de terreiro, ou a demonização da mitologia dos mitos e orixás iorubanos, atravessando as manifestações culturais legitimamente afro-brasileira consolidadas como tupiniquins, todos estes produtos formativos e estes saberes de apelo identitário parecia ferir a ordem de maneira tal que minha presença foi muitas vezes hostilizada. E tive que encampar estes desafios para socializar no chão da escola as reflexões identitárias necessárias à pauta das relações étnico raciais.

Até chegar à presente reflexão e intervenção que proponho realizar, vi muitas vezes a escola ser espaço de muito conflitos de cunho racial, percebi o quanto o racismo esta engendrado nas nossas escolas, percebi as cozinheiras semi-analfabetas, o preconceito que sofrem os profissionais de apoio e limpeza, o apagamento e subalternização da pessoa negra é uma realidade gritante na escola, encarado quase sempre com absoluta indiferença entre os profissionais de maior hierarquia, quase sempre mas embranquecidos, ou com comiseração silenciosa entre os discentes.

Nestas observações e atenções que e percebi a relevância também estrutural de fazer da minha aula um espaço legítimo de luta anti racial, e que isso só poderia se estruturar a partir de uma proposta formativa que se dispusesse a mediar reflexões sobre a nossa historicidade, nossa linguagem, nossa diferença cultural e mais que isso mediar situações em que o protagonismo, história e realizações de pessoas negras fossem a pauta principal na experiência de ensino.

Durante a experiência das aulas do mestrado no ProfLetras, tive contatos com autores que foram cruciais para as minhas futuras ações docentes e para a elaboração de uma intervenção que combinasse identidade, pertencimento, literatura e relações étnico raciais. Assim chegamos em uma possibilidade de letramento literário e racial a partir da produção literária de Carolina de Jesus.

Aqui nos propomos a trabalhar com os escritos de uma escritora negra, que mesmo e apesar de toda sua grande relevância literária, histórica e estética, sofreu o rechaço e o apagamento intelectual por parte dos acadêmicos e críticos brasileiros. Para se estabelecer como escritora, o sonho de Carolina, até hoje depois de décadas de sua morte, ainda representa confronto com alguns pensamentos, ou como diria Gonzalez, modo de explicação ariano engendrados em alguns acadêmicos.

O fato aqui é a notória e completa ausência do nome da primeira escritora negra brasileira a ser fenômeno editorial, e a ser traduzida em mais de 14 países, que denunciava as condições de vida dos negros brasileiros após o fim do projeto escravagista, nos compêndios

escolares. Como uma obra literária tão relevante por quebrar uma série de paradigmas está de fora das aulas de literatura dos estudantes da escola básica brasileira?

O que poderia representar o apagamento do nome de Carolina Maria de Jesus entre os nomes de escritores de grande relevância no cenário da literatura brasileira e no cenário da literatura mundial? Por que ao trabalhar o gênero diário, os livros didáticos citam a narrativa da Anne Frank e não se faz menção ao Diário de Bitita e a uma das maiores memorialistas brasileiras? E sob que aspectos a ideia de letramento pode ampliar o alcance da literatura caroliniana e possa reparar o que esse silenciamento provocou?

Os estudos de Domício Proença Filho (2004) revelam que com relação à representação dos negros na literatura:

> A presença do negro na literatura brasileira não escapa ao tratamento marginalizador, que desde as instâncias fundadoras, marca a etnia no processo e construção da nossa sociedade. Na trajetória do discurso literário nacional se observam dois posicionamentos: o negro como objeto, numa visão de distanciamento, o negro como sujeito, numa atitude de engajamento, tem-se desse modo uma literatura sobre o negro e uma literatura do negro (PROENÇA FILHO, 2004, p.161).

Logo, a literatura testemunhal que Carolina Maria representa se aproxima da concepção engajada. O fato é que a produção literária de Carolina Maria de Jesus representa a possibilidade de um trabalho que favorece o ensino da Literatura brasileira, que tematiza um letramento racial, que aproxima o leitor da realidade das desigualdades raciais, que se solidariza e por isso favorece um processo de reflexão identitária e humanizadora a partir das diferenças.

4.3 POR QUE CAROLINA MARIA DE JESUS?

Carolina Maria de Jesus é importante ícone de todos estes processos culturais que a pós-colonialidade e hibridização na América Latina sofreu durante o último século. Levar sua biografia e produção literária para a sala de aula representa um movimento de adensamento das discussões e temáticas que precisam ser levantadas no espaço educacional para nos encaminharmos para essa grande utopia da equidade racial.

Além da oportunidade de dar voz à produção discursiva e estética de uma mulher negra em sala de aula, de sua realidade e experiências subjetivas que historicizam tanto as condições econômicas e políticas em dado período no Brasil, como o contexto cultural resultante das ideias nacionalistas defendidas no período militar.

A trajetória de Carolina, sua biografia e produção artística é uma oportunidade de verificar como no panorama educacional e acadêmico ela foi reconhecida no decorrer da história da literatura brasileira, bem como a socialização do conteúdo de sua obra possa ser uma oportunidade de sensibilização e provocação de reflexões sobre a identidade cultural e a subjetividade da mulher negra no contexto da realidade brasileira, além da relevância da escrita como espaço de poder e registro das subjetividades neste contexto da diferença cultural e relações étnico-raciais no Brasil.

Carolina Maria de Jesus surge como um excelente objeto prático para a reflexão dos impactos e observação de como a produção ficcional da escritora negocia os poderes das diferenças culturais. Ela é uma das mais importantes escritoras brasileiras, mãe negra, autodidata, grafomaníaca, catadora de papel e favelada. Escritora improvável, nasceu no início do século XX, em Minas Gerais, estudou apenas até os sete anos, neta de escravizados, teve maltratada infância - encontrou na leitura e na escrita o alento e um reconforto necessários para sobreviver as péssimas condições de vida que enfrentava para viver, cuidar e alimentar seus três filhos. Coleciona diários onde registra todo seu cotidiano, como catadora de papel e moradora de uma favela, sempre atenta a um sentido de reexistência por meio da criação literária.

A linguagem literária da autora vai registrar as formas de existência social e psíquica e testemunhar, através do espaço doméstico, o registro de uma história onde as fronteiras de um mundo pessoal e social se confundem. A escrita testemunhal de seus diários retrata uma realidade e historiciza as condições de vida da população negra brasileira no início da segunda metade do século XX.

A produção literária da escritora revela os deslocamentos sociais e culturais, alinhavando o privado ao público, o passado ao presente, o psíquico e o social, e estabelece uma fenda que nos obriga a vivenciar todo um trauma histórico de um povo através de suas narrativas.

A literatura testemunhal de Carolina estabeleceria, o que o teórico indiano vai observar como sendo um momento de distância estética que dá às suas narrativas uma dupla face característica do Hibridismo: uma diferença interior e um sujeito no limiar de uma realidade fronteiriça onde se circunscreve uma encruzilhada entre a história e a literatura, unindo a casa (o quarto de despejo) e o mundo.

Carolina Maria de Jesus entra para o rol de escritores marginais brasileiros após a publicação inusitada de um de seus mais de 100 diários. Fenômeno editorial, “Quarto do

Despejo: diário de uma favelada" é um fenômeno de vendas chegando a ser traduzido em mais de 14 idiomas. Desse modo, Carolina se torna a maior expoente escritora brasileira.

Viajando pelo Brasil e pelo mundo com sua obra, a escritora denunciava as desigualdades brasileiras, a fome e a miséria enfrentada pelo povo negro e periférico em plena ditadura militar. Carolina Maria de Jesus rompeu com os paradigmas da literatura brasileira canônica e eles tiveram que reconhecê-la, mas o que reconhecem nela e quando chegou esse reconhecimento?

A literatura de Carolina, sua produção artística como sambista, dramaturga e poeta só veio receber uma atenção mais apurada no seu centenário, em 2014. Ainda hoje, apesar de todo o valor de sua obra, ela raramente aparece entre os escritores indicados nos livros didáticos para o ensino de Língua Portuguesa. Por que será que ocorre a omissão da escritora entre as referências literárias brasileiras? Por que será que quando foi mencionada junto a outros escritores negros em uma reunião deste programa de mestrado foi classificada como uma escritora menor?

O fato é que quando examinada à luz das teorias críticas pós-modernas, Carolina surge como grande expoente da Literatura de Reconhecimento, uma vez que na sua escrita o privado e o público se tocam, e as banalidades cotidianas registradas no seu diário revelam aquele estranho que se movimenta, expondo a violência de uma sociedade racializada e um mundo transicional, resultado das consequências da escravidão e suas faces públicas e privadas, seu passado histórico em suas narrativas presentes.

Na sua literatura se efetua uma externalidade do interior, como posição enunciativa de um sujeito histórico e narrativo, que introduz o âmago da sua subjetividade como referência para o outro, em um movimento sutil que revela um desejo íntimo de expor a paisagem interior de uma mulher negra, herdeira das mazelas da escravidão.

Uma mulher que fala uma língua de um entre-lugar, que explora a sua realidade interpessoal e uma realidade social desponta de dentro de uma imagem poética entre parênteses da ficcionalização da própria narrativa historicamente emoldurada.

Mesmo que a visibilidade histórica promova o apagamento do testemunho da escritora negra, os deslocamentos da memória e as direções da obra nos oferecem as imagens da sobrevivência psíquica de viver no mundo estranho, cheios de ambivalências e ambiguidades representadas na obra são afirmativas de um profundo desejo de solidariedade social.

4.3.1 Carolina Maria de Jesus: narrativas da realidade

Essa seção será um deleite de reconhecimento das relevantes contribuições que esta escritora formidável possibilitou mesmo em face a uma tentativa de sabotagem e silenciamento de sua experiência literária. A trajetória de Carolina Maria de Jesus faz dela a maior embaixadora do Livro, da Poesia, da Escrita e da literatura como agente humanizador.

Carolina nasceu em 14 de março de 1914, embora esta data conste como oficial, uma série de fatores faz duvidar deste registro de nascimento. O fato é que ela é filha da cidade de Sacramento, em Minas Gerais, e não veio ao mundo a passeio.

Carolina sempre desejou marcar a história, sempre quis ser lida, sempre amou ser curiosa. Sua biografia foi também sua literatura, seu modo de ficcionalizar a realidade, ser testemunha de fatos e marcas sociais de reconhecimento identitário. Alfabetizada à altura de seus 7 anos de idade, mas frequentou apenas por dois anos a escola. Aprender a ler e a escrever representou para Carolina sua sina de escritora, e faz dela a maior das embaixadoras da leitura na história de nosso país. Isso porque sua produção literária, a considerar as circunstâncias e condições de escrita facilmente a posicionaria numa situação de gênio da literatura, um gênio da arte. Acessamos a narrativa da biografia de Carolina Maria de Jesus a partir de seus diários e manuscritos publicados no início da década de 60.

Neta de um ex-escravizado, essa sempre foi uma questão pungente dentro de suas narrativas. Seus escritos sempre nos conduzem para uma leitura em que as questões raciais se despontam. Aliás, as questões raciais sempre sobressaem quando analisamos a vida e a produção literária de Carolina. Como toda mulher negra no nosso país, sua narrativa é cheia de violência, abandono e solidão, mas também resistência, inteligência e resiliência.

Filha bastarda de sua mãe, neta mais curiosa de seu avô, Carolina foi sempre uma criança atenta, feliz e esfomeada das ruas de Sacramento. Sensível e rancorosa encontrou na leitura e na escrita um alento e uma possibilidade de sublimação para sua insatisfação com a condição do negro no Brasil e, através de sua narrativa, historicizou o processo inicial pós-abolição.

Carolina Maria de Jesus é reconhecida nacionalmente como fenômeno da literatura em 1960, com o lançamento de Quarto de Despejo: diário de uma favelada. O livro, editado pelo jornalista Audálio Dantas, é um recorte dos diários de Carolina no período de cinco anos no qual morou na favela do Canindé, às margens do Tietê. Antes da publicação do livro, Carolina já havia contribuído para um Jornal, O defensor. Publicou um poema em homenagem a

Getúlio Vargas. Mas é na oportunidade aberta pelo jornalista e posteriormente editor, que permite a ascensão de Carolina como escritora e a realização de seu sonho.

Depois de Quarto de Despejo, veio a segunda publicação, *Casa de Alvenaria*, mas a recepção do mercado editorial não foi muito empolgante. Carolina, triste com a repercussão de Casa de Alvenaria, seu segundo livro, mergulha em ostracismo e morre em Parelheiros em 1977, em um sítio que adquiriu com o sucesso de vendas do livro Quarto de Despejo: diário de uma favelada.

A explosão editorial de Carolina Maria de Jesus representou um grande impacto nos espaços intelectuais do eixo Rio-São Paulo. Carolina foi elogiada por Carlos Drummond, Clarice Lispector, Otto Lara Resende, Paulo Mendes Campos: todos reconheciam Maria de Jesus como uma flor de lótus da literatura, nascida da lama, modelada na miséria, ensinada pela fome, Carolina de Jesus chocou o mundo como escritora, narradora e personagem de uma obra protagonizada pela fome e pelo desejo de se expressar.

Podemos dizer que a carreira de Carolina foi meteórica. Na década de 60 sua obra ganha os holofotes editoriais, chegando a ser traduzida em outros países, mas, como já observamos, logo entra em ostracismo pela má recepção da obra Casa de Alvenaria: diário de uma ex-favelada. Muitas controvérsias acompanham esta segunda publicação de Carolina. Joel Rufino chega a observar que a ditadura militar não era muito aberta ao estilo caroliniano de escrita, e se focalizarmos nas análises literárias mais profundas de sua obra, seremos obrigados a concordar com essa hipótese. Uma vez que a narrativa testemunhal de Carolina retratava as condições de desigualdades e as violências nos espaços periféricos, denunciava as negociações e regateamento dos direitos e acessos, e a conjuntura político-social neste momento histórico, o que justificaria e explicaria o fechamento do mercado editorial às produções de Carolina, que não tinha fôlego e nem amparos para resistir ao rechaço, o que levou a escritora muitas vezes a lastimar a realização do seu sonho.

Em Diário de Bitita, Carolina Maria de Jesus narra sua infância e adolescência até antes de sua chegada no paraíso na terra, São Paulo. Nesse texto, a narradora expressa toda sua visão de mundo, resgatando suas memórias de infâncias, suas descobertas e dores, suas experiências com a leitura e a escrita, sua fome por livros e suas reflexões sobre as relações raciais. Seus simples relatos desnudam o lado obscuro do racismo brasileiro: de certa forma suas obras incidem sobre um processo de reflexão identitária que tem sido evitado até os dias de hoje.

Diário de Bitita, apesar de carregar no título muito das experiências da narradora, é um livro de contos que, diferente das outras obras da escritora, é um lançamento póstumo feito

primeiro na França, por duas jornalistas francesas e só depois lançado no Brasil. Seria, portanto, uma obra mais madura de Carolina Maria de Jesus, na qual ela retoma sua biografia a partir da infância e a ficcionaliza em episódios que emocionam tanto pela sua crueza, quanto pelo seu apelo à humanização. Carolina ilustra em Diário de Bitita todas as agruras e descobertas de sua infância e adolescência; partilha de modo fabular seus desenganos e experiências de criança e de adolescente por uma narrativa na qual se confabulam a inocência e a necessidade de dignidade, a denúncia da natureza humana e dos impactos sociais de uma sociedade que se estruturou nas bases da escravidão e da violência.

A produção de Carolina Maria de Jesus revela a grande artista, e a inquietude intelectual da escritora. Apesar de seu ostracismo nunca abandonou a leitura e a escrita e mesmo póstumos seus escritos, no contexto atual condensam toda a ideia de reexistência literária de pessoas negras. Carolina é uma das precursoras da Literatura Feminina Negra. Sua produção literária é fruto de uma ideia fixa da escritora, baseada na sua insatisfação com a conjuntura social e no entendimento do poder de libertação através da escrita.

Muito embora as expectativas da escritora quanto a sua produção tenham sido frustradas devido ao rechaço e silenciamento, suas contribuições literárias e históricas marcam o movimento negro atual. Carolina sempre visualizou e declarou que a escrita era sua maior fonte de aprendizagem, possibilidade de lapidação intelectual e uma porta para a libertação legítima e real do negro.

A marca literária de Carolina prevalece como principal representante da literatura negra no nosso país. Ícone de diversos movimentos emancipatórios e literários que encabeçam as discussões sobre equidade racial e antirracismo, sua obra de traz, também, um apelo ufanista em torno do valor da leitura e da escrita. Em diário de Bitita, um dos personagens mais recorrentes são as leituras interpretativas feitas pela personagem em relação aos discursos de Rui Barbosa e o acesso do negro à leitura. Nesse livro, a escritora também acaba por delinear um conceito a respeito do valor da leitura e do letramento, expressados nas muitas passagens em que a autora explicita a necessidade do povo negro se alfabetizar. A escritora ver a leitura e o conhecimento como caminho para o apaziguamento do espírito.

A obra de Carolina Maria de Jesus ganhou novamente os holofotes em seu centenário. No ano de 2014, o Instituto Moreira Sales resolveu resgatar a produção literária dessa grande mulher negra e promover todo um movimento acadêmico em função da vitalização da obra da escritora. Nessa oportunidade promoveu-se o resgate da maioria das produções da escritora e novas edições e leituras da obra de Carolina. Nesta ocasião também se editou as duas narrativas nas quais se fundamentam nossa proposta-intervenção.

Em *Onde estaes felicidade?* entraremos em contatos com dois textos icônicos que são chaves para a discussão de questões relacionadas ao espaço do negro na sociedade brasileira e o ideário de uma vida simples, feliz e possível ao povo preto, e o conto Favela, em que a escritora sintetiza seus sonhos e suas condições de vida em São Paulo, narrando de forma crua sua experiência maternal e sua luta por ter reconhecida sua produção escrita.

Trabalhar com a obra literária de Carolina Maria de Jesus representa entrar em um campo discursivo e de enunciações que mais que denunciar, dão suporte a elaborações e análises em que a literatura e seu discurso cumprem sua função social por excelência: a humanização.

Carolina traz para literatura a cartografia dos espaços periféricos, a voz da criança, da adolescente, da mulher, da mãe, da trabalhadora, da negra letrada e toda sua trajetória literária, se converte em fonte do entendimento de um povo, cuja resiliência e resistência traduzem um desejo de vida, de celebração da memória, de honra à ancestralidade, de aprendizagens e reconhecimentos.

No que tange a sua produção literária, podemos aqui elencar as obras publicadas em vida, tais quais: *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, em 1960; *Casa de Alvenaria*, em 1961; *Pedaços da Fome e Provérbios*, em 1963. Em suas obras póstumas destacam-se: *Diário de Bitita,* em 1977; *Um Brasil para os brasileiros*, em 1982; *Meu Estranho Diário*, em 1996; *Onde estaes felicidade*? em 2014, e *Meu sonho é escrever: contos inéditos e outros escritos*.

Embora seja de nosso interesse trabalhar e socializar toda a produção caroliniana, no nosso projeto propomos a leitura da obra - *Onde estaes felicidade?* - por alguns fatores: primeiro porque sintetiza toda a contribuição de Carolina com vistas a um letramento literário e racial, segundo porque as obras curtas facilitam o trabalho e o contato através das mediações de leitura, sendo possível durante poucas horas de aulas socializar e ler junto aos estudantes tais textos.

5 METODOLOGIA

Para desenvolver uma pesquisa consubstanciada e legítima é necessário traçar caminhos metodológicos que atendam às necessidades do estudo em seus procedimentos de geração de informações. Nesse caminho, portanto, além da especificidade do tipo de pesquisa, estão também elencados os seguintes itens: o local da pesquisa, os participantes, a forma de análise dos dados, o orçamento, os riscos e benefícios, o posicionamento ético do pesquisador, e, finalmente, o cronograma.

5.1 TIPO DE PESQUISA

Na busca de um procedimento que abarcasse o desafio da pesquisa que engendramos nesse projeto, encontramos a perfeita adequação com a metodologia proposta pela pesquisa qualitativa descritiva, exploratória e intervencionista.

O trabalho de pesquisa depende de três faces que atuam de forma simultânea: teoria, método e análise. O modo que desempenhamos a pesquisa é condicionado pela relação entre esta tríade, definidas a partir das demandas do objeto/sujeito investigado, mas também da arte e criatividade do investigador.

A pesquisa de cunho qualitativo é desafiadora, uma vez que diferentemente da pesquisa quantitativa que trabalha como dados numéricos, padrões e repetições, depende da análise sensível do pesquisador em relação a variáveis do objeto pesquisado. O que marca este tipo de pesquisa é a impossibilidade de dar conta totalmente do objeto de pesquisa, o que revela o caráter de provisoriedade e incompletude dos estudos de abordagem qualitativa.

Assim, buscaremos compreender, interpretar e dialetizar o nosso objeto de pesquisa, seguindo os procedimentos elencados pela abordagem qualitativa e buscando perpassar por todo o conjunto de sua proposta substancial - experiência, vivência, senso comum e ação - atentos às possibilidades de variações e contingências, voltados para elaborar uma narrativa sobre o objeto em que ao mesmo tempo leve-se em conta a preparação realizada e a supere, revelando novas descobertas e relevâncias sempre de uma análise provisória.

5.2 FORMA DE TRABALHO DE CAMPO

Uma vez que definimos nosso tipo de pesquisa e de posse de nosso objeto, buscaremos organizar, categorizar, contextualizar e construir uma narrativa científica salvaguardada pelo método qualitativo.

Em seu clássico trabalho sobre os princípios da abordagem antropológica, ensina Malinowski (1975): o êxito da análise depende da observância do material teórico e dos instrumentos, bem como é importante estar preparado e aberto aos aspectos contingentes da realidade, sendo necessário ao investigador resiliência e abertura em prol destes.

Assim mesmo salvaguardados e ancorados numa produção teórica, a forma de trabalho de campo precisa abrir margem para o inesperado, e o pesquisador, por sua vez, deve considerar variáveis abertas, uma vez que embora sustentado por uma abordagem teórica, há no cerne da pesquisa qualitativa e exploratória uma margem de incompletude e provisoriedade, como antes já afirmamos e como bem observa Levi Strauss:

> O trabalho de campo é mãe e nutriz de toda dúvida [...] antropológica que consiste em se saber que nada se sabe, mas, também em expor o que se pensava saber, às pessoas que [no campo] podem contradizer [nossas verdades mais caras] (LÉVY-STRAUSS, 1950, p. 220).

A nossa pesquisa está focada na discussão sobre práticas de leitura e da formação da leitora e identidade. Traz para o campo investigativo os anseios relacionados à comunidade escolar leitora e os impactos da leitura no entendimento para o conceito de identidade e todas as implicações associadas a esta. Apesar de já apresentar uma vastidão de estudos produzidos sobre esta temática, dadas as variantes relacionadas ao contexto e sujeitos de pesquisa, as interpretações e resultados os mais variáveis possíveis do presente estudo em sua base intersubjetiva, o trabalho de campo aqui proposto, para ser profícuo, além de organizados em seus procedimentos de produção de dados e de análise, exigirá do pesquisador sua resiliência, olhar analítico e delimitação clara da estratégias de campos em suas sentenças e orientações, a fim de manter um diálogo com a realidade empírica dos sujeitos e a teorização proposta.

5.3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Para darmos conta da pesquisa proposta, fez-se necessário realizar uma pesquisa acerca do material teórico produzido, especificamente, sobre as temáticas: Identidade, Racismo e Educação antirracista, e Letramento Literário, a fim de revisarmos conceitos, bem como delimitarmos as possibilidades de abordagens possíveis no que tange aos eixos teóricos definidos para nosso estudo. Além disso, ainda realizamos um estudo sobre a vida e obra de Carolina Maria de Jesus, uma das primeiras escritoras negras considerada de grande relevância na literatura nacional, visto que o projeto de leitura a ser desenvolvido partiria dos escritos de Carolina.

Nossa revisão bibliográfica se propõe, portanto, a alicerçar a fundamentação teórica da pesquisa, como também o projeto de intervenção que aqui propomos. Destacamos, especialmente, a contribuição dos estudos realizados por Stuart Hall (2006), Hommi Bhabha (2009), Beatriz Nascimento (2006), Silvio Almeida (2020), Lélia Gonzalez (1982), Rildo Cosson (2009), os quais ampliaram nossa visão sobre o tema e possibilitaram reflexões que nos levaram a construir nossa proposta de intervenção pedagógica em leitura.

5.4 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO

Na pesquisa proposta, a possibilidade de procedimentos para geração de dados é bastante ampla e diversificada. Nesse contexto, aqui propusemos: a aplicação de Questionário para traçarmos o perfil leitor dos alunos participantes da pesquisa, bem como a realização de Oficinas pedagógicas, que também contemplarão rodas de conversa, para encaminharmos o círculo de leitura, conforme orienta Cosson (2009).

5.4.1 Questionário

A proposta para geração de dados para esta pesquisa parte do instrumento de pesquisa questionário, elaborado com a finalidade de conhecermos as opiniões e entendimentos que os estudantes inicialmente têm sobre o tema Leitura. Para tanto, ser-lhes-á apresentado o seguinte questionário:

Quadro 1- Questionário sobre hábitos de leitura

HÁBITOS DE LEITURA

- Defina leitura para você.
- Considerando sua experiência geral com a Leitura, você:
- Gosta de Ler
- Não gosta de ler
- Gosta de ler , mas tem preguiça
- Gosta de ler, mas não tem acesso a muitos livros e textos
- Gosta de ler, mas tem dificuldades para executar a atividade.

- Quais tipos de assunto despertam interesse de leitura?
- Quanto tempo de seu dia você dedica à leitura?
- Quantos livros você já leu? Cite alguns títulos.
- Na sua opinião, a escola é um espaço em que você se sente incentivado à prática de leitura? Por quê?
- Você se considera um leitor hábil? Por quê?
- Em uma escala de 0 a 10, o quanto você considera importante a leitura para sua

vida?

Fonte: quadro produzido pela autora (2023)

O referido questionário foi aplicado antes de darmos início à aplicação do projeto de pesquisa, pois buscamos traçar o perfil dos alunos leitores que iriam participar do estudo. Nesse momento inicial da pesquisa, buscamos delimitar os contextos de experiências, vivências e conhecimentos dos estudantes sobre a temática, conforme será explanado mais adiante.

Nossa escolha por esse instrumento para diagnose inicial dos discentes se justifica porque o questionário permite uma estruturação mais adequada dos questionamentos que buscavam subsidiar o projeto de intervenção que seria elaborado, na sequência. Desse modo, pudemos conhecer as práticas de leitura realizadas pelos alunos e suas influências na formação de sua identidade.

O questionário foi estruturado visando investigar quais as perspectivas dos sujeitos quanto à leitura. Elaboramos, assim, um questionário semiestruturado que consta de perguntas que dizem respeito às práticas de leitura dos estudantes, tanto dentro do contexto escolar, quanto de forma autônoma. As questões são, em parte, objetivas, e em parte, subjetivas, com o intento de traçar o perfil leitor dos estudantes. O instrumento será aplicado na aula anterior ao início do projeto, com duração de uma hora aula de 45 minutos.

5.4.2 Oficinas

As oficinas pedagógicas constituíram etapa procedimental para geração de dados na sequência básica. A realização das oficinas pedagógicas é uma possibilidade de abordagem que permite que, de maneira ativa, acessem vivências pedagógicas de forma a construir conhecimentos através da ação e do diálogo com as teorias.

Como salientam Valle e Arriada, no artigo - *Educar para transformar: a prática das oficinas*, a realização de oficinas

> [...] pode ser considerada uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. (VALLE; ARRIADA, 2012)

A oficina funciona, portanto, como um procedimento pedagógico e também de geração de dados para nossa pesquisa, tanto por atender uma possibilidade de método interventivo, e abordar o ensino aprendizagem como atividade, a priori dialógica, quanto por sua natureza ativa e envolvente para o contexto didático.

5.4.3 Rodas de Conversa

Outro procedimento utilizado na etapa de geração de dados foi a Roda de Conversa, que além de alterar as disposições espaciais da sala de aula, nosso espaço de pesquisa, propôs-se também a favorecer o diálogo e a escuta dos sujeitos de pesquisa, a partir da própria expressão e subjetividade deles. Como bem salienta Sampaio:

> As rodas de conversas possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes. Sua escolha se baseia na horizontalização das relações de poder. Os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. Dissolve-se a figura do mestre, como centro do processo, e emerge a fala como signo de valores, normas, cultura, práticas e discurso (SAMPAIO, 2014).

Assim, as rodas de conversa se apresentam como uma proposta de horizontalização das relações dialógicas em sala de aula e funcionou como um excelente procedimento de geração de dados.

5.5 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa se deu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Frei Afonso, localizada no sítio histórico na cidade de João Pessoa, no Bairro do Roger, situado na Av. Airton Sena, Baixo Roger.

Atualmente a cidade de João Pessoa apresenta, segundo o último Censo Escolar realizado pelo INEP, um total de 457 escolas, entre essas escolas está a escola municipal Frei Afonso. A escola atende a estudantes da educação básica dos anos iniciais, finais, Educação de Jovens e Adultos e especial, atendendo a um total de 536 estudantes. Segundo o IDEB, a escola atingiu, em 2019, 3,9 como nota média, não alcançando a meta estipulada pela Prova Brasil, muito embora nos últimos anos venha apresentando crescimento. Esse dado, por sua vez, é um estímulo ao projeto de intervenção proposto em nossa pesquisa, considerando o objetivo de formação leitora em sala de aula.

A escola tem atualmente 28 funcionários e uma infraestrutura que conta com os serviços de saneamento, energia elétrica e água encanada, coleta periódica de lixo, internet banda larga. Tem, ainda, em sua estrutura básica sanitários, bibliotecas, sala de leitura, laboratório de informática com 33 computadores, quadra de esportes, sala de professores e sala para atendimento especial, diretoria e secretaria.

Leciono nesta escola desde o início do ano 2020, e dadas as condições especiais ocasionadas pela pandemia, uma reforma nos obrigou a adotar o regime remoto que se estendeu até o momento de desenvolvermos nossa pesquisa. Tal contingência nos levou a considerar uma estratégia especial, especificada mais a frente, para a aplicação da proposta de intervenção.

5.6 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes escolhidos para o desenvolvimento de nosso projeto são estudantes do nono ano da etapa final do ensino fundamental. Estes estudantes foram selecionados como sujeitos de nossa pesquisa por favorecer uma avaliação mais global desta etapa da educação básica, além de a temática a ser desenvolvida na intervenção pedagógica proposta estar em consonância com os descritores elencados pela BNCC.

Quanto às condições econômicas e sociais dos estudantes, a comunidade do baixo Roger tem uma predominância racial de negros, entre pardos e retintos. Esta localidade fica à beira do rio Sanhauá, sofre com questões de moradia, além de ter sido durante muito tempo o grande lixão da cidade. A comunidade em mais vulnerabilidade retira seu sustento da recolha de material reciclado e dos armazéns de beneficiamentos desses materiais; alguns dos estudantes da comunidade trabalham com seus pais nessa atividade. Outro dado relevante é que a comunidade é dominada e controlada por uma das facções criminais da cidade e muitos dos estudantes da comunidade acabam sendo cooptados por estas facções e se tornam, muitas vezes, seus ‘soldados’. No período em que a escola permaneceu fechada, durante a pandemia e, posteriormente, para a reforma, estes estudantes estavam em condição de maior vulnerabilidade a esses processos de exploração, infelizmente muito comum nas comunidades periféricas. Outro fato importante em relação aos sujeitos da pesquisa é que, em sua maioria, segundo dados da escola, encontram-se em condições de insegurança alimentar, sendo a fome personagem bem presente no cotidiano dos estudantes.

5.7 COLABORADORES DA PESQUISA

O projeto de leitura proposto é voltado para uma turma de 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Frei Afonso, em João Pessoa. A turma soma 16 estudantes com uma faixa etária entre 14 e 15 anos, contudo, nem todos os alunos participaram de todas as atividades, e para os registros dos dados consideramos um grupo de apenas 13 estudantes, que cumpriram todas as etapas da proposta do projeto.

Estes estudantes pertencem a uma comunidade ribeirinha no sítio histórico da capital paraibana. São filhos e filhas de famílias de baixa renda; a maioria está fora da faixa etária escolar; apresentam dificuldade de acesso a bens culturais e, segundo os diagnósticos realizados com a turma, anteriormente, têm dificuldades no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, agravadas pelo período pandêmico.

A maioria dos estudantes no período pandêmico foram excluídos do ensino proposto pelas unidades de ensino por não possuírem celular ou computador; o processo de aprendizagem e as formas de avaliação incipientes, além da progressão contínua, comprometeram severamente os processos de desenvolvimento da competência leitora e de escrita deste grupo.

A nossa proposta de trabalho visa empreender um trabalho que favoreça o aprimoramento dos estudantes em relação a estas competências, além de trabalhar com temáticas voltadas ao processo discursivo da cidadania, identidade e humanização.

Dada a necessidade do sigilo quanto aos nomes dos participantes da pesquisa, para fins de identificação dos alunos, eles foram nomeados com nomes de grandes intelectuais negros e negras que durante anos foram obnubilados pelo racismo estrutural e apagados dos registros e dados escolares ou tiveram sua identidade negra embranquecidas. Seguem os nomes:

1. Abdias Nascimento: intelectual negro, precursor do movimento negro no Brasil;
2. Emicida: rapper e escritor;
3. Auta de Souza: poetisa;
4. Machado de Assis: escritor, patrono da Academia Brasileira de Letras;
5. Lima Barreto: escritor;
6. Maria Firmina dos Reis: escritora negra autora do primeiro Romance;
7. Elisa Lucinda: poeta e atriz;
8. Conceição Evaristo: intelectual, professora e escritora;
9. Luiz Gama: advogado abolicionista e escritor;
10. Castro Alves: poeta abolicionista;

11. Solano Trindade: escritor.
12. Geni Guimaraes: poeta e professora;
13. Guerreiro Ramos: sociólogo e político brasileiro;

A escolha desses nomes fictícios nos possibilitou trazer para a pesquisa – mesmo que tenha sido apenas como uma forma de "fazer alusão a" – a historicidade de sujeitos que reconhecemos como representantes da intelectualidade negra brasileira.

5.8 O PLANO DE AÇÃO: UMA PROPOSTA A PARTIR DA SEQUÊNCIA BÁSICA, DE COSSON

O plano de ação a ser desenvolvido tomou como referência a Sequência Básica proposta pelo Prof. Rildo Cosson, em sua obra Letramento Literário (2009). Na referida obra, o autor apresenta uma série de sugestões para o desenvolvimento de atividades de leitura literária na escola. Entre estas sugestões, ele expõe duas sequências para o trabalho da leitura no ambiente escolar, visando desenvolver o letramento literário. Trata-se da sequência básica e da sequência expandida. Tomamos como base a ideia de sequência básica, cuja aplicação se deu em quatro etapas, com algumas adaptações necessárias devido à situação em que nos encontrávamos na escola, sem podermos ministrar aula presencial com frequência. As etapas seguem descritas a seguir:

1. Etapas: Motivação e Introdução (2h/a)

A motivação e a introdução são momentos da sequência voltados para a sensibilização e a apresentação do autor e da obra, respectivamente, a fim de preparar o estudante para a etapa de leitura propriamente dita.

A nossa motivação e introdução foram realizadas de forma remota tendo em vista que a escola, neste período, se encontrava na modalidade não presencial devido a uma reforma estrutural que estava acontecendo no prédio sede.

Esse primeiro momento, portanto, aconteceu em um único encontro, com duração de 2h/a, no qual apresentamos o famoso e premiado documentário "Carolina", do cineasta Jefferson De. Logo após partilharem a opinião sobre o documentário, os estudantes assistiram à apresentação sobre a vida e a obra da autora Carolina Maria de Jesus, para assim serem introduzidos na leitura da obra dessa autora.

Ao final desse primeiro momento, os estudantes realizaram uma atividade escrita em que foram requeridos a antecipar, a partir do título escolhido, o que eles esperavam encontrar no texto.

Na sequência, fizemos a introdução da obra de Carolina que viria a ser trabalhada no projeto. Essa etapa corresponde à apresentação do texto e da autora, características da obra, etc. Iniciamos, então, com a distribuição dos textos impressos e da versão digital e integral da obra de Carolina de Jesus: **Onde estaes felicidade?** - escolhida como base para nosso projeto de leitura. Logo após, fizemos um breve comentário sobre a organização da obra, e delimitamos os textos selecionados para as oficinas.

2. Etapa: Leitura (4h/a)

Essa etapa foi constituída da leitura na íntegra dos contos "**Onde estaes Felicidade?** e **Favela"** de Carolina de Jesus.

Oficina 1- Onde estaes felicidade?

O objetivo desta oficina foi proporcionar a leitura propriamente dita do primeiro conto da obra *Onde estaes felicidade*? Este conto fábula tem nove páginas e é uma narrativa sobre uma história de amor que reflete sobre os valores das pessoas e das coisas.

Para realização desta oficina, partimos de uma roda de conversa na qual dispusemos as cadeiras em círculo na sala de aula e construímos um quadro para que os estudantes possam, posteriormente, realizar a dinâmica de nuvens de palavras, que se trata de uma dinâmica de associação de palavras a um conceito, neste caso, a proposta foi cada um deles associar uma única palavra ao termo Felicidade.

Momento Sensibilização

O momento de sensibilização foi feito antes da leitura com a cantiga de Chico Buarque "Até pensei". Os estudantes foram recebidos enquanto a canção toca. A escolha da canção foi feita a partir do tema, uma vez que a canção fala a respeito do desejo da felicidade e das ilusões que muitas vezes embarcamos na sua busca.

Logo após a acolhida e acomodação dos estudantes, ocorreu o momento da distribuição dos textos junto aos estudantes, e iniciou-se a leitura de Onde estaes Felicidade**?** em voz alta, na sequência definida pelos próprios estudantes.

Momento pós-leitura

- Neste momento os estudantes foram convidados a construírem a nuvem de palavras.
- Depois foi feita a leitura do texto e descrição dos elementos estruturais que neste caso se trata de um conto com característica de fábula.
- No terceiro momento, foi feita oralmente a reconstrução da narrativa, aqui entendida como o retorno à narrativa na íntegra ou em partes para descobrir seus enredos, identificar seu início, meio e fim, suas características, em geral. Neste momento, especificamente, buscamos informações sobre: Personagens, Tempo, Espaço, Enredo.
- Após a reconstrução da narrativa, as seguintes questões foram colocadas em discussão: O que é felicidade para você? O que você considera necessário para ser feliz? O contexto social é importante para podermos ser felizes? Com qual personagem da fábula você se identificou? Qual a moral da fábula?

Momento de escrita

Para contemplar uma etapa de escrita os estudantes foram orientados a escreverem uma pequena reflexão sobre o tema - O que eu preciso para ser feliz? Esta produção textual foi também utilizada para análise de dados para verificação do processo interpretativo.

Oficina 2 – Favela

O objetivo desta oficina foi proporcionar a leitura propriamente dita do segundo conto: Favela.

Este tem nove páginas e é uma narrativa em primeira pessoa que narra um período da vida da escritora, logo em que ela se instala na favela do Canindé e também se torna mãe. Esta oficina de leitura foi voltada para a discussão, em uma roda de conversa, acerca da questão racial e das condições de vida da mulher negra no Brasil.

Para realização desta oficina, partimos de uma roda de conversa na qual dispusemos as cadeiras em círculo, na sala de aula, e apresentamos um quadro para que os estudantes pudessem, posteriormente, realizar novamente a dinâmica de nuvens de palavras, desta vez associando a temática Mulher Negra.

Momento Sensibilização

O momento de sensibilização em relação ao tema será feito com a canção *Deus é uma mulher preta*, da cantora Gessica Gaspar. Essa canção foi escolhida pela sua aproximação com a temática. Os estudantes foram recebidos enquanto a canção toca. No momento seguinte, realizou-se a leitura do conto Favela.

Momento pós-leitura

- Neste momento, os estudantes foram convidados a construírem a nuvem de palavras.
- Depois fizemos a leitura do texto e a descrição dos elementos estruturais, que compõem o conto Favela.
- No terceiro momento, fizemos a reconstrução oral da narrativa, resgatando do texto: Personagens, Tempo, Espaço, Enredo.
- Após a reconstrução da narrativa, as seguintes questões foram colocadas em discussão: o que é racismo para você? Considerando a época em que se passa a narrativa, houve mudanças relevantes em relação à situação do povo pobre no país? Na sua opinião existe relação entre a pobreza e a cor da pele? Cite a situação que você considerou de maior sofrimento na narrativa. Você identifica alguma das características do conto na sua realidade? Quais?

3. Etapa: Interpretação

Momento Final: Chá com Carolina

O momento final se propôs a trazer a ludicidade para o contexto das oficinas de leitura e foi inspirada em um evento denominado "Chá das quintas", da Academia Brasileira de Letras, que reúne os imortais às tardes de quinta-feira para comerem e dialogarem sobre letras. De modo semelhante, convidamos os alunos participantes da pesquisa para um encontro na Academia Paraibana de Letras com a escritora: Chá com Carolina.

Nesta última etapa da sequência, explicamos aos alunos que, apesar da grandiosidade de sua obra, a escritora Carolina de Jesus não faz parte dos imortais. Contudo, entre as temáticas mais recorrentes em seus textos, encontram-se a fome e a realidade cruel a que os pretos pobres brasileiros são submetidos pelo nosso contexto social. Diante disso, mostramos aos alunos que aquele Chá estava sendo realizado como uma forma de homenagear essa impressionante mulher que marcou a história da literatura brasileira com suas escrevivências.

O “Chá com Carolina” foi realizado no espaço da sala de aula organizada em roda. Nele foram dispostos os provérbios e algumas fotografias da escritora. Além dos painéis produzidos pelos estudantes. Nesse momento, pedimos para que os alunos observassem atentamente esses elementos (provérbios e fotos) e cada um expusesse, por escrito ou oralmente, o que mais apreciaram na leitura dos manuscritos de Carolina e na própria autora, em sua história.

Após esse momento, antes de ser servido o Chá, aos presentes, fizemos uma surpresa aos alunos e levamos para a sala de aula a performance Carolina: Mulher do povo. A performance foi feita por uma atriz baiana, negra, radicada na Paraíba - Norma Goes. Na performance, a atriz protagoniza a escritora contando sobre sua vida, lendo seus escritos no pátio da Academia Paraibana de Letras.

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção descrevemos as experiências da pesquisa, buscando registrar, através de toda a materialidade nela relatado, os procedimentos e da prática interventiva que propomos neste projeto.

As atividades e questionários realizados com os colaboradores da pesquisa são aqui partilhados na integralidade possível a decoupagem que a análise de dados de uma pesquisa-ação permite.

6.1 DIAGNÓSTICO - OS HÁBITOS DE LEITURA

Para fazermos uma sondagem dos hábitos de leitura dos estudantes construímos um pequeno questionário estruturado com 8 perguntas, 7 discursivas e apenas uma de múltipla escolha, conforme apresentado no capítulo anterior. O questionário foi respondido por 13 dos 16 participantes das Oficina Diagnóstica.

Vejamos, a seguir, como os estudantes responderam quando interpelados sobre o conceito de leitura:

Quadro 2 - Defina leitura para você?

- Abdias Nascimento: *“A leitura é algo importante na vida do ser humano”.*
- Emicida: *“um abito nescessário hoje en dia”*
- Auta de Souza: *“um abito nescessário hoje en dia”* (resposta identica)
- Machado de Assis: *“leitura para mim é como encontrar outros mundos pelos livros.”*

- Lima Barreto: *"é um ato de ler"*
- Maria Firmina dos Reis: *"leitura é algo importante para nossas vidas"*
- Elisa Lucinda: *"a leitura é importante para nosso aprendisado e para nossa vida"*
- Conceição Evaristo: *"A leitura é importante para nosso aprendisado"*
- Luiz Gama: *"Ler pra mim é como ter novas experiencias sem precisar sair do lugar"*
- Castro Alves: *"leitura pra mim é o ato de ler e isso influencia nosso aprendizado"*
- Solano Trindade: *"pra mim é só ler. "*
- Geni Guimaraes: *"leitura é muito importante para nois"*
- Guerreiro Ramos: *"leitura é muito importante para nós"*

Fonte: quadro produzido pela autora (2023)

Podemos observar que para Abdias, Guerreiro, Geni e Maria Firmina a leitura é muito importante, para Elisa, Conceição e Castro Alves a leitura influencia no aprendizado, para Emicida e Auta de Souza um hábito necessário, e para Luiz Gama e Machado de Assis a leitura se refere à possibilidade de exercício da imaginação. A concepção de leitura como processo de decodificação fica explícita tanto por Solano, quanto para Lima Barreto, que a definem como ação de ler, referindo-se ao processo primário da leitura: a decodificação.

As respostas de Gama e Machado, respectivamente, "um jeito de encontrar outros mundos" ou "uma forma de ter novas experiências sem precisar sair do lugar" expressam que para ambos a leitura tem uma definição mais ampla, subjetiva e imaginativa, parte de um processo lúdico.

Quanto a questão sobre a experiência geral com a leitura, tivemos as seguintes respostas:

Quadro 3 - Considerando sua experiência geral com a Leitura

- Abdias Nascimento: "*gosta de ler*"
- Emicida: *"gosta de ler"*
- Auta de Souza: "*gosta de ler, mas tem preguiça"*
- Machado de Assis: *"não gosta de ler"*
- Lima Barreto: *"não gosta de ler"*
- Maria Firmina dos Reis: *"gosta de ler, mas tem preguiça"*
- Elisa Lucinda: *"gosta de ler, mas tem preguiça"*
- Conceição Evaristo: *"gosta de ler mas tem preguiça"*
- Luiz Gama: *"gosta de ler "*
- Castro Alves: *"gosta de ler, mas tem preguiça"*
- Solano Trindade: *"gosta de ler, mas tem preguiça"*

- Geni Guimaraes: *"não gosta de ler"*
- Guerreiro Ramos: *"gosta de ler"*

Fonte: quadro produzido pela autora (2023)

Para melhor visualização quantitativa dos dados, aqui também geramos um gráfico que vai revelar, em porcentagem, o comportamento geral da comunidade pesquisada. Os dados da amostra aparecem em consonância com os dados da pesquisa sobre os hábitos de leitura que mencionamos anteriormente.

Gráfico 1 – Comportamento geral da comunidade pesquisada

Fonte: gráfico criado pela autora (2023)

Podemos observar que no universo dos 13 estudantes, que efetivamente colaboraram com a pesquisa, a maioria, 46,7%, revela apreciar a leitura, mas tem preguiça; 33,3% revelaram gostar de ler, e 20% revelam não gostar de ler. Durante a aplicação do questionário, Auta de Souza confidenciou que gostava de ler, embora não seja hábito cotidiano. De fato, na questão anterior, quando convidados a definir leitura, a grande maioria salientou sua importância para a vida e para o aprendizado, como bem demonstram as respostas, o que salienta a importância de atividades de leitura voltadas a estimular os estudantes, aproveitando justamente essa apreciação, que, embora incipiente, se apresenta como uma porta aberta para que tenhamos mais leitores assíduos e mais proficientes.

A terceira questão do questionário sobre os hábitos buscava sondar os interesses de

leitura dos estudantes: Quais tipos de assunto despertam interesse de leitura? Segue o quadro com as respostas:

Quadro 4 - Quais tipos de assunto despertam interesse de leitura.

- Abdias Nascimento:*"livros e tarefa de casa"*
- Emicida: *"livros de terro e conédia"*
- Auta de Souza: "*Livros de terro, comédia"*
- Machado de Assis: *"comédia"*
- Lima Barreto: *"ação"*
- Maria Firmina dos Reis: *"casos criminais"*
- Elisa Lucinda: *"romances, terror e comédia"*
- Conceição Evaristo: *"ação e comédia e terror"*
- Luiz Gama: *"tarefa de casa e livros"*
- Castro Alves: l - *Assuntos de humor e relacionados a geografia*
- Solano Trindade: "*nem um"*
- Geni Guimaraes: "*casos criminais"*
- Guerreiro Ramos: "*Casos criminais"*

Fonte: quadro produzido pela autora (2023)

Os tipos de assunto que mais interessa foram citados - histórias de aventura e mistérios, terror, comédia, além disso, citaram quadrinhos como exemplos de interesses de leitura. Os casos criminais aparecem como um dos mais citados interesses de leitura, o que permite inferir que o gosto pelo tema da violência parece bem alimentado nos estudantes. Talvez esse dado espelha exatamente o fenômeno dos programas policiais, bem como o próprio entorno dos estudantes, além de refletir temáticas recorrentes nas mídias abertas e internet.

Podemos observar que, entre eles, dois dos estudantes, Luiz Gama e Abdias Nascimento, consideram as atividades escolares como interesse de leitura, enquanto que os outros não citaram.

A quarta questão tem como objetivo sondar o tempo de leitura dos estudantes durante um dia: Quanto tempo de seu dia você dedica à leitura? Segue o quadro:

Quadro 5 - Quanto tempo de seu dia você dedica a leitura?

1. Abdias Nascimento: "4:00 horas"

- Emicida: *"não sei, do nada to lendo"*
- Auta de Souza: *"30 minutos"*
- Machado de Assis: "*30 minutos"*
- Lima Barreto: "*30 minutos"*
- Maria Firmina dos Reis: "*40 min."*
- Elisa Lucinda: "*1 hora"*
- Conceição Evaristo: "*2 horas"*
- Luiz Gama: *"3 horas"*
- Castro Alves: *"20 min"*
- Solano Trindade: *"nem um minuto"*
- Geni Guimaraes: *"30 min"*
- Guerreiro Ramos: *"1 hora"*

Fonte: quadro produzido pela autora (2023)

O tempo dedicado à leitura diariamente variou. Temos Solano Trindade que não dedica "nem um minuto", quanto o Abdias, a Conceição e o Luiz Gama com tempos dedicados de 3 a 4 horas. Importante considerar também que, na resposta anterior, entre os que dedicam mais tempo aos interesses de leitura, estão incluídas as tarefas de escola. Nesse quadro também podemos inferir, com base nos quadros anteriores, que o conceito geral de leitura compreendido pelo estudante diz respeito a textos verbais escritos.

A quinta questão aborda mais diretamente a leitura de textos escritos e questiona a quantidade de livros lidos e alguns títulos de obras (Quantos livros você já leu? Cite alguns títulos.). Segue o quadro com as respostas:

Quadro 6 - Quantos livros você já leu? Cite alguns títulos.

- Abdias Nascimento: *"Vários. Seu tem, tem. Turma da Mônica, Felisidade"*
- Emicida: *"4. Diário de banana"*
- Auta de Souza:*"4. Diário de um banana"*
- Machado de Assis: "*2. Mais esperto que o diabo, Os segredos da mente milionária"*
- Lima Barreto: *"nenhum"*
- Maria Firmina dos Reis: " 3. Diário de um banana e gibis"
- Elisa Lucinda: *"3. Gatinho mágico, beleza negra- a autobiografia de um cavalo, casa do terror*
- Conceição Evaristo: *"menina bonita do laço de fita, gibis"*
- Luiz Gama:" *7. Chapeuzinho de ouro, chapeuzinho vermelho"*

- Castro Alves: *"só li a série "Diário de um banana."*
- Solano Trindade: "inelegível"
- Geni Guimaraes: *"o pequeno principe e o diario de um banana"*
- Guerreiro Ramos: *"nenhum"*

Fonte: quadro produzido pela autora (2023)

Quanto aos livros que já leram e os títulos mais citados estão a série *Diário de um banana,* série de livros infantis que falam sobre o cotidiano de uma criança e suas querelas familiares e afetivas. *O pequeno príncipe,* obra que retrata a aventura de um menino em viagem por muitos mundos. *Os quadrinhos da Turma da Mônica* também aparecem como um dos mais citados. A obra citada por Abdias, mesmo depois de uma busca pelas redes não conseguimos localizar. Aqui é importante também salientar a obra lida por Conceição Evaristo, Menina bonita do laço de fita, obra de Ana Maria Machado, que tem como personagem protagonista uma menina negra.

A média de livros lidos por esse grupo de estudantes, todos no último ano do ensino fundamental, chegou a 0,8, ou seja, a maior parte dos estudantes não chegou a ler nenhum livro integralmente. Outro dado surpreendente do grupo pesquisado é que nenhum deles citou a bíblia, que aparece em várias pesquisas sobre hábitos de leitura como o livro mais lido por brasileiros.

Quando perguntados em relação à Escola como espaço de incentivo à leitura (Na sua opinião, a escola é um espaço em que você se sente incentivado a prática de leitura? Por quê?)

, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 7 - Na sua opinião, a escola é um espaço em que você se sente incentivado a prática de leitura? Por quê?

- Abdias Nascimento: "*sim, porque (ilegível) da tarefa"*
- Emicida: *"não. rapai só quero a prática da leitura na aula de português "*
- Auta de Souza: *"não. porque só sinto a prática da leitura na aula de português"*
- Machado de Assis: *"não. porque a escola tá fechada"*
- Lima Barreto: *"não. É melhor ir ler nun biblioteca"*
- Maria Firmina dos Reis: *"Sim, porque não tem nada para atrapalhar"*
- Elisa Lucinda: "*porque é mais calmo pra ter inspiração"*
- Conceição Evaristo: "*é a hora mais calma"*
- Luiz Gama: *"Sim. Por causa das tarefas"*

- Castro Alves: *"Sim. Porque lá é um lugar que pratico."*
- Solano Trindade: *"não gosto"*
- Geni Guimaraes: "*sim. não tem nada para atrapalhar.*"
- Guerreiro Ramos: *"sim. não tem nada pra atrapalhar"*

Fonte: quadro produzido pela autora (2023)

As respostas variaram, Emicida e Auta de Souza salientaram se sentirem incentivados ou obrigados a ler nas aulas de português. Castro Alves afirma que é lugar certo para praticar. Conceição, Geni e Guerreiro apontam que a escola é um lugar calmo e sem atrapalhos para poder realizar a atividade, reconhecendo que deveria ser o lugar mais propício. Enquanto Lima Barreto é taxativo ao afirmar que é melhor ir a biblioteca, não considerando a escola como um ambiente que os estimulam a prática de leitura.

Questionados como avaliavam a proficiência leitora (Você se considera um leitor hábil? Por quê?), obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 8 - Você se considera um leitor hábil? Por quê?

- Abdias Nascimento: *"sin, eu leio rápido*"
- Emicida: *"sim. porque sempre estou lendo da mensagem ao livro"*
- Auta de Souza: *"Sim. Porque sempre estou lendo da mensagem ao livro"*
- Machado de Assis: *"Não, porque eu não tenho prática de ler"*
- Lima Barreto: - *"não. por que eu não prático a leitura"*
- Maria Firmina dos Reis: *"sim. leio quase sempre"*
- Elisa Lucinda: *"porque eu leio moderadamente"*
- Conceição Evaristo: "*Porque eu leio moderadamente"*
- Luiz Gama: *"sim. porque leio rápido"*
- Castro Alves: "*Não. Porque não pratico em casa"*
- Solano Trindade: *"não "*
- Geni Guimaraes: *"não. quase nunca leio."*
- Guerreiro Ramos: *"sim. porque não sou tabacudo"*

Fonte: quadro produzido pela autora (2023)

Abdias Nascimento e Luiz Gama salientaram suas performances rápidas como leitura proficiente, Auta de Souza e Emicida destacaram os diferentes tipos de textos que leem; Machado e Lima Barreto, Geni e Castro Alves declararam não serem proficientes pela falta de prática e Guerreiro Ramos se afirma proficiente por não ser "tabacudo", gíria nordestina para designar bobo ou idiota.

Sobre como avaliam a habilidade de leitura (Em uma escala de 0 a 10, o quanto você considera importante a leitura para sua vida?), a maioria dos estudantes responderam não se considerarem leitores habilidosos porque não costumavam praticar a leitura.

Quadro 9 - Em uma escala de 0 a 10, o quanto você considera importante a leitura para sua vida?

- Abdias Nascimento: "10"
- Emicida: "8"
- Auta de Souza: "10"
- Machado de Assis: " 5"
- Lima Barreto: "8"
- Maria Firmina dos Reis: "9,5"
- Elisa Lucinda: "8,5"
- Conceição Evaristo: " 8,7"
- Luiz Gama: " dou 9"
- Castro Alves: " 9"
- Solano Trindade: "2"
- Geni Guimaraes: " 8,6"
- Guerreiro Ramos: " 10"

Fonte: quadro produzido pela autora (2023)

Em uma escala de zero a dez, quanto à importância da leitura para as próprias vidas, para Abdias Nascimento, Auta de Souza e Guerreiro Ramos a leitura tem total importância. Para Luiz Gama, Castro Alves e Maria Firmina a escala ficou entre 9 e 9, 5; para Emicida, Lima Barreto, Elisa, Conceição e Geni a escala desce e fica entre 8 e 8,7; e para Machado e Solano a importância é inferior a 6, sendo para o primeiro 5 e para o segundo 2.

Depois de avaliar as respostas ao questionário, ficou claro a magnitude do desafio da proposta das Oficinas uma vez que essa diagnose expôs a frágil formação leitora dos estudantes, a incipiência do conceito que a maioria deles tinham da atividade de ler, considerando a experiência geral em relação à leitura demonstrada pelas respostas, é a pouca prática em decorrência da falta de estímulo no espaço escolar e a '*preguiça'*.

Após a análise do questionário diagnóstico, foi momento de elaborar o plano de ação a ser desenvolvido na pesquisa e, diante das respostas dadas pelos alunos ao questionário, buscamos realizar a sequência básica de leitura a partir de oficinas que fossem estimulantes para o processo de letramento literário dos estudantes. Vejamos o item seguinte.

6.2 A LEITURA DE CAROLINA MARIA DE JESUS E A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Eleger a literatura caroliniana para desenvolver um trabalho de letramento com os estudantes do ensino fundamental representou um grande passo para meu trabalho como professora de português tanto pela dificuldade de encontrar suas produções dentro da oferta de livros na escola, quanto pelas temáticas sensíveis de seus escritos, principalmente por isso.

Desde quando a implementação da lei 10.639/2003 começou a vigorar, busquei desenvolver uma abordagem pedagógica que a contemplasse. No entanto, depois de participar e elaborar vários projetos focados nesse processo de letramento racial, percebi uma grande lacuna: a leitura de autores negros. A não ser pelo clássico Menina bonita do laço de fita, ou livros que revisitam os mitos africanos muito poucas vezes dentro do meu contexto de ensino pude experimentar experiências de letramento que mergulhasse de maneira mais profunda dentro da produção literária de escritores negros e escritos de protagonismo negro.

Carolina e seus escritos representa nesse contexto uma necessária abertura para a inclusão afirmativa da participação da Mulher Negra na literatura brasileira e da importância da primeira grande escritora negra para o ensino da Literatura Brasileira. A produção literária de Carolina Maria de Jesus é espantosa. Além de Quarto de Despejo, livro que lhe revelou como escritora para o mundo, outras obras como Diário de Bitita, seus sambas, suas crônicas, sua poesia e seus diários de Carolina nos permitem vislumbrar sobre o olhar e escrita as condições da criança e da mulher negra.

Depois de uma imersão nas obras de Carolina, comecei a formular algumas ideias para levar para minhas aulas de leitura de sua obra. Encontrei um livro póstumo, editado em comemoração ao seu centenário pela Fundação Palmares: Onde estaes felicidade? Esse livro estava disponível em formato digital, o que facilitaria o acesso dos estudantes aos textos literários selecionados.

O livro reúne textos originais e manuscritos de Carolina Maria de Jesus e mais sete ensaios sobre sua obra e um ensaio fotográfico de Sandrinha Alberti. A edição da obra tinha como objetivo ser distribuída para todas as bibliotecas públicas e núcleos de estudos da cultura afro-brasileira e é resultado de uma pesquisa feita nos espólios dos escritos de Carolina.

A possibilidade de introduzir na sala de aula uma literatura que colocasse em pauta temas como a condição atual do negro brasileiro e, mais que isso, provocar entre os estudantes

diálogos pautados por um olhar mais ampliado das relações étnico raciais e suas consequências sócio-históricas era perfeita, através da obra de Carolina.

6.2.1 Motivação e Introdução: do remoto ao presencial

Como apontado anteriormente, estruturamos nossas ações de letramento nos inspirando na abordagem de Cosson. O nosso momento de motivação e introdução foi realizado virtualmente. Selecionar o documentário "Carolina", de Jefferson De, foi primeiro passo para sensibilizarmos os estudantes.

Apresentamos o curta-metragem via vídeo aula. Na sala virtual, os estudantes assistiram ao documentário e expuseram oralmente suas impressões, muitas delas carregadas de um olhar que iam de um limite de indiferença e curiosidade à emoção e desdém.

O documentário é inspirado no primeiro livro da Autora, Quarto de Despejo, e serviu-nos para contemplar a etapa motivacional e introdutória das nossas oficinas de leitura - foi por assim dizer, a introdução, tanto da produção literária como também da sua biografia.

Imagem 1 – Registro da aula remota sobre vida e obra de Carolina Maria de Jesus

Fonte: registro fotográfico dos arquivos pessoais da autora (2023)

Aos estudantes, depois das partilhas orais, foi solicitado que pensassem no título da Obra que nos propomos ler - Onde estaes felicidade? - distribuímos via whatsApp a versão virtual da obra e apresentamos o livro e falamos de sua capa e conteúdo, questionando se considerando o que eles tinham dito no questionário de leitura, eles aceitaram o desafio de ler dois textos da autora em encontros presenciais, como todos acenaram que sim e comemoram

o encontro, apresentamos também o cronograma com data e local para ser realizada presencialmente.

A proposta das Oficinas presenciais empolgou bastante os estudantes, já que há mais de 2 anos, a escola só desenvolvia aulas remotas, além do fato do local cedido para realizarmos os encontros, apesar de histórico, cultural e no entorno da comunidade, nunca tinha sido visitado pela maioria dos estudantes, e isso também instigou a participação de boa parte deles: até daqueles que nunca participavam das aulas virtuais, procuraram via whats App depois que o convite com data e local das oficinas foi divulgado, dizendo que ficaram felizes por finalmente poderem partilhar de uma atividade presencial depois da pandemia.

Para o trabalho da experiência de Leitura temática, separamos os seguintes textos da autora: *Onde estaes felicidade*? - uma fábula-conto, e *Favela*, um conto autoficcional ou crônica-escrevivência. Ambos os textos foram selecionados por permitir contato tanto com a produção ficcional da autora, no caso do primeiro conto, quanto com sua produção não ficcional, no caso do conto Favela. Outro fator que corroborou para esta seleção foi a facilidade de serem curtos. Cada texto deu título a sua respectiva oficina. O tema da primeira oficina era felicidade. O tema da segunda oficina era mulher negra.

Como não tínhamos como proporcionar aos alunos o contato físico com a obra original, fizemos a impressão da obra e entregamos a cada um dos alunos, mas levamos a nossa obra e pudemos fazer com que ela circulasse entre os alunos. Foi nesse momento em que pude explorar os elementos da capa, através de perguntas como: quais cores predominam nela? Por quê? Que figuras fazem parte dela? Essas perguntas foram feitas com o objetivo de instigar a curiosidade dos alunos sobre a obra de Carolina Maria de Jesus.

6.2.2 As Oficinas

Marcamos nossas oficinas de leitura, em encontros matinais, no anexo cedido pela Fundação Parque Cultural Casa da Pólvora, no Varadouro, prédio que fica nas imediações da escola, no período de 19 ao dia 23 de setembro de 2022.

Os estudantes aguardavam na escola e depois seguíamos em uma pequena comitiva até o local das Oficinas.

6.2.2.1 Oficina de Leitura 1 - Onde estaes felicidade?

> *"Não êxiste nêste mundo, quem não acalenta um sonho intimamente. Quem não aspire possuir algo que lhe proporcione uma existência isenta de sacrifícios." (Onde estaes Felicidade?)*

A primeira oficina *Onde estaes Felicidade?* encontrou os estudantes empolgados, curiosos e tímidos. Estabelecemos uma dinâmica de leitura a partir da seguinte epígrafe: “Quero um lugar, onde preto é feliz ?”. Esta era uma provocação temática sobre a questão étnico racial, no contexto da escola, já que os estudantes vinham participando de atividades voltadas para estas questões, tinham participado de atividades temáticas sobre corpo negro, ancestralidade e racismo - temas que englobavam ações do projeto interdisciplinar Educação pela Cultura. As oficinas de leitura eram parte da proposta deste projeto interdisciplinar que estava sendo promovido na rede municipal em parceria com a iniciativa privada.

Depois dessa epígrafe de entrada, os estudantes foram orientados a pegar uma folha de papel e uma caneta e sentarem em círculo, observando um pequeno cartaz que estava ao centro da roda, disposto no chão, com a seguinte palavra: FELICIDADE. Cada um dos participantes foi convidado a fazer um exercício de respiração. Orientamos o participante a fazer respirações profundas em 4 tempos, numa prática terapêutica da ioga para concentração. Apliquei esta técnica de preparação para leitura, buscando harmonizar os participantes para a realização desta atividade.

Após a dinâmica da respiração, com olhos fechados, eles ouviram ao fundo a canção de Chico Buarque, “Até Pensei”:

Quadro 10 – Letra de música de Chico Buarque

Até Pensei (Chico Buarque)

Junto à minha rua havia um bosque Que um
muro alto proibia
Lá todo balão caía
Toda maçã nascia
E o dono do bosque nem via do
lado de lá tanta aventura
E eu a espreitar na noite escura A
dedilhar essa modinha
A felicidade morava tão vizinha
Que, de tolo
Até pensei que fosse minha
Junto a mim morava a minha amada Com
olhos claros como o dia
Lá o meu olhar vivia
De sonho e fantasia
A dona dos olhos nem via

Do lado de lá tanta aventura
E eu a esperar pela ternura
Que enganar nunca me vinha
Eu andava pobre
Tão pobre de
carinho Que, de tolo
Até pensei que fosses minha
Toda a dor da vida
Me ensinou essa modinha
Que, de tolo
Até pensei que fosse minha

Fonte: LyricFind

Os estudantes foram convidados a pensar no que eles associavam a palavra felicidade. Em sequência, após acabar o exercício de respiração e associação, os estudantes foram convidados a escreverem no papel que receberam, a palavra que eles associaram à Felicidade. A música aos poucos foi ficando baixinho e não é mais ouvida no ambiente. Com as palavras escritas, tínhamos como objetivo formar uma nuvem de palavras metodologia semelhante a brain storm ou tempestades de ideias, mas que nesse caso tem como objetivo criar um quadro de palavras associadas a um determinado tema, neste caso o tema proposto é Felicidade. A música não foi comentada pelos estudantes que a entenderam, provavelmente apenas como fundo musical para relaxar e não associaram a letra ao tema.

Como respostas, apresentamos no quadro abaixo o que os alunos anotaram:

Quadro 11 - Nuvem de Palavras sob tema Felicidade

Assistir	*Bagunçar*	*Joga Bola*	*Dançar*	
Comida	*Jogar*	*Viajar*	*Felicidade é Paz, Amor, Alegria*	

Fonte: quadro produzido pela autora (2023)

Como se pode observar, o termo felicidade foi associado às atividades mais diversas, mas uma delas não era verbo - entre tantas ações, como livre associação à palavra felicidade, estava ‘comida’.

Exatamente diante da ocorrência dessa palavra como algo que se associa à felicidade é que nos deparamos com uma realidade que já a Carolina denunciava nos seus escritos, e que

ainda perdura. Não dá para desconsiderar a ocorrência deste vocábulo e não refletir sobre o contexto social dos estudantes e os dados sobre a segurança alimentar da população brasileira que revelam os 33 milhões de famintos: parte destes milhões estão na comunidade no entorno da escola, e faz parte da rotina dos estudantes, assim como fez a de Carolina a questão alimentar.

Cada um partilhou o que anotou em suas folhas, e num diálogo divertido fomos partilhando o que seria felicidade para cada um, a partir de cada associação que fizeram. Alguns contestaram quando ouviram a palavra 'comida': "é claro! quem é feliz de barriga vazia?' (Abdias); 'importa mesmo é dinheiro, professora! (Solano Trindade)'. E lá seguimos para a leitura coletiva de *Onde estaes felicidade*? enquanto se organizavam em semicírculo, para fazermos a leitura do texto.

Propusemos uma leitura acompanhada, realizada em voz alta pelo professor, acompanhada pelos estudantes através do texto projetado pelo datashow na parede da sala.

A fábula já começa com a seguinte frase: *"Não êxiste nêste mundo, quem não acalenta um sonho intimamente. Quem não aspire possuir algo que lhe proporcione uma existência isenta de sacrifícios"*. Já sugerindo a partir disso um conceito de felicidade que é direcionado a pensar sobre uma existência plena e sobre sonhos.

A leitura da narrativa nos apresentou o universo da vida simples de José dos Anjos e Maria Felicidade, um casal que tem sua vida abalada pela chegada de um viajante. José dos Anjos é um trabalhador que se esforça para fazer feliz o amor de sua vida e esposa Maria Felicidade. A chegada de um viajante na cidade e seu interesse pelos encantos de Felicidade estremece o casamento e seduzida pelas posses e presentes do viajante, Felicidade decide ir embora.

Para não entristecer o marido e nem ficar mal falada na cidade, Felicidade traça um plano onde finge ter enlouquecido. Com a ajuda do viajante, disfarçado de mestre espiritual, se despede do marido dizendo ir procurar ajuda na cidade, prometendo voltar assim que se recuperasse.

Com o passar dos dias, a ausência de Felicidade se torna insustentável para José dos Anjos, que decide ir em busca de sua esposa. Percorre vários hospitais e hospícios da cidade gritando por Felicidade.

Todos riem de sua busca e zombam dizendo nunca tê-la visto. Desolado pelas buscas inúteis, José dos Anjos volta a sua casinha simples na esperança do retorno de sua amada. Com o passar do tempo José dos Anjos enlouquecido, de unhas e cabelos crescidos, animalizado pelo abandono grita: Onde estaes felicidade?

No conto fabular, a escritora pinta o contexto social do sistema capitalista, confrontando a vida simples e sem luxos do casal e toda a sedução que o dinheiro e suas possibilidades oferecem, os que seduzidos ou apartados de seus sonhos são levados a fazer e a reflexão sobre a animalização do ser quando apartados de seus afetos.

A equação de Carolina sobre Felicidade apresenta as variáveis do sonho, do amor e da segurança material. No primeiro parágrafo do conto, os estudantes são provocados a ampliar os conceitos e associações sobre este desejo tão acalentado pela humanidade: a felicidade.

Durante a leitura, algumas interrupções ou os processos de antecipação foram feitas à medida dos acontecimentos da narrativa. Os estudantes tiveram pena e riram da ingenuidade de José dos Anjos, se revoltaram com a ganância e esperteza do Forasteiro e finalmente julgaram e condenaram Felicidade, por enganar e fugir atrás de vestidos, perfumes e dinheiro.

Já no início da leitura, a partir do título, pergunto aos estudantes o que eles acham se tratar o texto. Entre as "gracinhas" e "insubordinações", atos de gritaria, conversas paralelas entre eles, comentários sobre a traição e ambição da personagem felicidade. A questão que se destacou dentro das inúmeras antecipações foi dinheiro, bens materiais. Entre estas antecipações, a observação de que Felicidade deveria se tratar de alguém, uma vez que o nome estava escrito com letra maiúscula.

Ao prosseguirmos com a leitura, os comentários mais contundentes foram direcionados justamente à personagem Felicidade: o julgamento e até a condenação das ações da personagem, feitos em um linguajar em certos momentos até vulgar e chulo, arrancavam gargalhadas e ao mesmo tempo revolta, mas também revelavam a qualidade dos leitores que eu tinha diante de mim, leitores não tão hábeis na decodificação da palavra, mas muito sagazes ao criticar e rechaçar os comportamentos dos personagens, demonstrando que a fábula talvez pelo seu tema ou pela sua linguagem foi bem captada e interpretada, que os estudantes foram capazes de dar um sentido e até ampliar significados mediante a leitura.

Depois de concluirmos a leitura, passamos para o momento da reconstrução da narrativa. Começamos pelos personagens. Os estudantes foram inquiridos sobre os personagens da fábula, primeiro para identificá-los e depois para descrevê-los. Assim como os demais elementos da narrativa, que nos possibilitou resgatar a história através da fala dos estudantes e permitir ver como subjetivamente os estudantes interpretaram os personagens.

As características dos personagens principais da fábula apontadas pelos estudantes formaram o seguinte quadro:

Quadro 12 - Das características dos personagens

José Dos Anjos	Felicidade	Forasteiro
"bobo"	*"interesseira"*	*"bonito"*
"ingênuo"	*"bonita"*	*"rico"*
"apaixonado"	*"cheirosa"*	*"branco"*
"trabalhador"	*"branca"*	*"pé de lã"*
"feio"	*"safada"*	*"safado"*
"negro"	*"ambiciosa"*	*"mentiroso"*
"idiota"	*"mentirosa"*	*"sedutor"*
"corno"	*"dissimulada"*	
"bondoso"		

Fonte: quadro produzido pela autora (2023)

Ao explorar a descrição dos personagens, fomos produzindo oralmente um pequeno quadro descritivo, expondo as características das personalidades. Os estudantes descreveram Felicidade como "ingrata", "dissimulada", "mentirosa", "ambiciosa", possivelmente porque perceberam nessa personagem um caráter duvidoso e sua crescente ambição ao ser cortejada pelos mimos do forasteiro. Para o Forasteiro usaram os adjetivos "sedutor", "esperto" e até "rico", demonstrando terem compreendido que o Forasteiro demostrava na sua forma de cortejar Felicidade seu poder financeiro. José dos Anjos foi descrito como "simples", "ingênuo" e "trabalhador", características que foram observadas em decorrência da própria descrição do personagem feita pelo narrador, bem como pelo desenrolar dos acontecimentos da narrativa.

Neste processo descritivo provoquei, perguntando com qual personagem os estudantes mais tinham se identificado. Como esperado, o primeiro recorte foi o de gênero: as meninas se se identificaram com Felicidade, embora a criticassem, de alguma forma julgaram que a ambição dela não era de todo mal, e que na verdade ela só queria uma vida melhor de certa maneira absolvendo-a. Nesse contexto do processo de identificação, as estudantes acabaram por buscar justificativas e explicações para o personagem. Ainda nesse recorte, dentro do grupo de meninos, a maioria se identificou com o forasteiro, justificando que ele seria o personagem que se "deu bem" na fábula, e apesar das desvantagens de José dos Anjos, alguns estudantes do grupo disseram se identificar com a personagem pela sua simplicidade e dignidade, apesar de seu desfecho triste.

Ampliando ainda a leitura e motivando os estudantes a explorarem as estratégias, pedimos para formularem, oralmente, um outro final para a narrativa. Então tivemos de tudo: alguns severos castigaram com a morte o forasteiro, com a desonra Felicidade e com a ascensão material José dos Anjos; outro reuniram novamente os personagens e fizeram José dos Anjos descobrir a verdade e superar o amor por Felicidade; e teve quem matasse o forasteiro, provocasse o sofrimento de Felicidade e apresentassem a superação heroica de José dos Anjos a se tornar rico e resgatar Felicidade.

Depois da leitura realizada e de retomar sua reconstrução através dos elementos narrativos, os estudantes foram convidados a responder um pequeno questionário sobre o texto. O questionário foi estruturado com perguntas abertas e respondido só depois das interpretações orais e dos diálogos suscitados pelo texto.

Quadro 13 -. Questionário sobre Onde estaes felicidade?

- Escreva uma lista de palavras que você associa a felicidade:
- O que você considera necessário para ser feliz?
- Defina felicidade com suas palavras?
- É possível ser feliz no nosso atual contexto social? Por que?
- Com qual personagem da fábula você mais se identificou?
- Que reflexões a fábula despertou em você?
- Escreva um pequeno texto sobre a seguinte questão: "O que eu preciso para ser feliz ?"

Fonte: quadro produzido pela autora (2023)

A aplicação do questionário aberto sobre a temática e o texto foi recebida com protestos pelos estudantes que não queriam responder à atividade porque era escrita; depois de algumas negociações, conseguimos aplicar o questionário. Contudo, ao examinar as respostas observamos a diferença da desenvoltura da roda de conversas e das elaborações textuais escritas. Sem dúvida, havia um maior envolvimento nas atividades orais.

Para a primeira pergunta na qual pedíamos uma lista de palavras que eles associassem à felicidade, semelhante à dinâmica que propusemos no início, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 14 - Lista de palavras associada à palavra "felicidade"

- Abdias Nascimento: "*amizade, alegria, família*"
- Emicida: "*família e amigos*"
- Auta de Souza: *"família, amigos…"*

- Machado de Assis: *"dinheiro, família, comida, dormir"*
- Lima Barreto: "*dormir, familia, saúde, amizade"*
- Maria Firmina dos Reis: *"família, amigos, dinheiro"*
- Elisa Lucinda: *"felicidade é eu esta em minha companhia"*
- Conceição Evaristo: *"amigos, familia"*
- Luiz Gama:*"família, paz, comida e etc*
- Castro Alves: *"dinheiro, família, saúde, amigos, jogos, e dormir e Deus."*
- Solano Trindade: *"dinhero"*
- Geni Guimaraes: *"famÍlia, amigos, açaí"*
- Guerreiro Ramos: *"dinheiro, ativos e trabalhar pra mim"*

Fonte: quadro produzido pela autora (2023)

Entre as palavras listadas associadas à felicidade, a palavra mais citada foi *'dinheiro'*, em seguida aparecem '*família e amigos*', semelhante à dinâmica da nuvem de palavras que tínhamos feito antes de começar a leitura. A maioria dos estudantes não chegaram a citar mais de três palavras. Considerando as associações feitas, é possível inferir que os aspectos que dizem respeito às relações de afeto ou a satisfação afetiva aparecem como diretamente relacionados à ideia que os estudantes fazem de felicidade. O que faz uma interface direta com o universo da narrativa que lemos. A necessidade humana de afeto é correlacionada por Abdias, Emicida, Auta e Conceição à felicidade.

Outro aspecto que também se desponta nas associações são os materiais. A palavra dinheiro é citada por Machado, Maria Firmina, Castro Alves, Solano Trindade e Guerreiro Ramos, que chega até a citar a palavra 'ativos', insinuando inclusive um domínio de um vocabulário restrito do mundo financeiro.

Outro termo associado à felicidade que podemos observar e dar destaque é 'comida', citado por Machado e Luiz Gama, de forma direta, e por Geni, quando cita 'açai', eis uma questão que perpassou todo o processo de mediação.

Ao responderem a segunda questão sobre o que consideravam necessário para ser feliz, a maioria deles respondeu que '*estar em paz consigo mesmo'* seria a maior necessidade. Apontando que o conceito de felicidade tem um valor subjetivo e emocional vinculado à questão da consciência, com o ser correto ou agir corretamente.

Quadro 15 - O que você considera necessário para ser feliz?

- Abdias Nascimento: *"jogar"*
- Emicida: *"a paz com sigo mesmo"*
- Auta de Souza: *"a paz com sigo mesmo"*

- Machado de Assis: *"Ter dinheiro"*
- Lima Barreto: *"ter saúde"*
- Maria Firmina dos Reis: "paz"
- Elisa Lucinda: "paz amor"
- 8.Conceição Evaristo: *"paz e amor"*
- Luiz Gama: *"Ter dinheiro, ser amado e amar, ter paz e etc"*
- Castro Alves: "*saúde"*
- Solano Trindade: *"dinhero"*
- Geni Guimaraes: *"paz"*
- Guerreiro Ramos: *"sair da zona de conforto"*

Fonte: quadro produzido pela autora (2023)

Além das respostas que destacaram a paz como o sentido da Felicidade, as respostas de Abdias Nascimento indicam que para ele o necessário para ser feliz é fazer algo que se goste. Outra resposta que também revela um olhar mais aprofundado sobre o necessário para ser feliz é a resposta de Guerreiro Ramos, que revela um olhar mais arrojado para as necessidades, apontando que a ação do sujeito sobre sua vida também é necessária para ser feliz.

Depois de perguntarmos sobre as associações e as necessidades para ser feliz, afunilamos a questão e pedimos, na terceira pergunta do questionário, para que os estudantes definissem com as próprias palavras felicidade. A pergunta tinha como objetivo principal analisar se os estudantes eram capazes de produzir um enunciado mais ou menos elaborado a respeito do tema e de que modo isto se consolida dentro de suas subjetividades.

Como podemos observar no quadro das respostas dadas, Abdias se destaca ao definir felicidade como um estado de consciência plenamente satisfeita, resposta extremamente bem elaborada, que aqui dentro desta análise (ouso dizer por indução) provavelmente possa ter sido copiada de algum lugar – Emicida e Auta de Souza vão definir felicidade como um sentimento, destaco aqui a criatividade de Emicida que elabora um neologismo para caracterizar esse sentimento mal(r)avilhoso, sugerindo aqui uma outra possibilidade de leitura. Para Luiz Gama, o conceito também é bem arrojado, uma vez que ele defina tanto como uma ideia subjetiva de paz interior, quanto de forma interna, a maneira de tratar os outros ao observar que ser gentil como uma definição de felicidade.

Ainda aqui, se compararmos as elaborações das respostas ao questionário sobre os hábitos de leitura, poderemos inferir que as respostas com melhor elaboração foram produzidas pelos estudantes que revelaram se dedicar e gostar de ler.

Segue o quadro com respostas dadas para definir a felicidade:

Quadro 16 - Defina felicidade com suas palavras

- Abdias Nascimento: "*estado de consciência plenamente satisfeita*"
- Emicida: "*un senrimento que acho mal(r)avilhoco…"*
- Auta de Souza: *"um sentimento que acho maravilhoso"*
- Machado de Assis- Lucas Francelino "*dinheiro, paz e amizade*"
- Lima Barreto: *"família e saúde"*
- Maria Firmina dos Reis: *"felicidade é conviver com as pessoas que amo"*
- Elisa Lucinda: "*a felicidade tá nas coisas simples"*
- Conceição Evaristo: *"compania"*
- Luiz Gama:"*felicidade é ter paz interior e ser gentil*"
- Castro Alves: *"dinheiro, família e saúde"*
- Solano Trindade: *"dinhero"*
- Geni Guimaraes: "*ficar com as pessoas que voce ama"*
- Guerreiro Ramos: *"Pra mim felicidade é realizar seus sonhos"*

Fonte: quadro produzido pela autora (2023)

Ao adentrarmos no tema de maneira mais direcionada, correlacionando o contexto social à possibilidade de ser feliz, perguntamos se era possível ser feliz no nosso atual contexto social e o porquê, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 17 - É possível ser feliz no nosso atual contexto social? Por quê?

- Abdias Nascimento: *"a verdade é que todos os homens procuram ser felizes"*
- Emicida: *"sim, porém na verdade tem pesssoas que não conseguem por conta de (inelegivel) "*
- Auta de Souza: *"sim, porque na verdade depende tem pessoas que não conseguem por conta do preconceito e tal"*
- Machado de Assis: *"sim. porque é só ter dinheiro"*
- Lima Barreto: "*não, tem muito racismo."*
- Maria Firmina dos Reis: *"depende, as pessoas tão muito preconceituosas".*
- Elisa Lucinda: *"por que tem pessoas que nos faz feliz"*
- Conceição Evaristo: "*porque agente tem pessoas que nos fazi feliz"*
- Luiz Gama: *"sim, é apenas conseguir ter uma saúde mental melhor"*
- Castro Alves- Daniel. *"sim, é apenas conseguir ter uma saúde mental melhor"*
- Solano Trindade: *"dinhero"*
- Geni Guimaraes: *"depende. as pessoas estão muito preconceituosas"*
- Guerreiro Ramos: *"Sim, porque ainda existe pessoas boas"*

Fonte: quadro produzido pela autora (2023)

A resposta de Abdias novamente aparece com uma boa elaboração, no entanto não consegue atender o enunciado. Emicida bem observa que sim, é possível ser feliz, mas que algumas pessoas não conseguem perceber. Auta de Souza, Maria Firmina e Geni observam que a felicidade é possível, porém o preconceito pode atrapalhar. Elisa, Conceição e Guerreiro Ramos destacam a importância das pessoas boas e de como o convívio pode possibilitar uma vida feliz. Solano e Machado são incisivos e consideram o dinheiro como essa fonte de felicidade. Das respostas mais contundentes desponta a dada por Lima Barreto que conclui que o racismo impede a felicidade.

Ao fazermos uma pergunta mais voltada para o texto e questionarmos com qual personagem da fábula mais se identificaram, a personagem de Felicidade foi a mais citada, depois a de José dos Anjos, apesar de seu desfecho triste. Tais identificações, inclusive, podem ser justificadas pela própria definição dadas por eles à felicidade. Já que o personagem com os qual eles mais se identificaram dentro da narrativa fez suas escolhas baseadas na sedução dos presentes (bens materiais), muito embora durante o processo de leitura, muitas das falas condenaram o comportamento interesseiro dela.

Quadro 18 - Com qual personagem da fábula você mais se identificou?

- Abdias Nascimento: *"Viajante"*
- Emicida: *"Felicidade"*
- Auta de Souza: "*Felicidade"*
- Machado de Assis:*"José dos Anjos"*
- Lima Barreto: "*José dos Anjos"*
- Maria Firmina dos Reis: "*A felicidade"*
- Elisa Lucinda: *nenhum"*
- Conceição Evaristo: *nenhum"*
- Luiz Gama: "*José dos Anjos*"
- Castro Alves: *"José dos Anjos"*
- Solano Trindade: "nem um"
- Geni Guimaraes: "*A felicidade"*
- Guerreiro Ramos: "*Com o porteiro"*

Fonte: quadro produzido pela autora (2023)

Quando perguntados quais reflexões a fábula despertou neles, o aspecto da impermanência da felicidade e o da confiança nas pessoas foram os mais observados, como se pode verificar a seguir:

Quadro 19 - Que reflexões a fábula despertou em você?

- Abdias Nascimento: *"um dia de quente de Verão, uma alegre cigarra- estava a cantar e a tocar seu violão "*
- Emicida: *"por mais que você ngm amam as pessoas (inelegível)"*
- Auta de Souza: *"por mais que você der amor as pessoas vão embora, nada é pra sempre nem a felicidade"*
- Machado de Assis: *"que sempre deva-se aproveitar as oportunidades"*
- Lima Barreto: *"nenhuma"*
- Maria Firmina dos Reis: "*que a felicidade não dura para sempre"*
- Elisa Lucinda: *"por mãe solteira"*
- Conceição Evaristo: "*por que ela é mão solteira"*
- Luiz Gama: *"desconfie antes de confiar"*
- Castro Alves: *"nunca confie em ninguém"*
- Solano Trindade: *"nda"*
- Geni Guimaraes: *"a felicidade não dura para sempre"*
- Guerreiro Ramos: *"que a vida nem sempre é do jeito que a gente quer"*

Fonte: quadro produzido pela autora (2023)

Dentre as respostas, algumas como "*a felicidade não dura para sempre" ou "a vida nem sempre é como a gente quer", "é importante saber aproveitar as oportunidades na vida", "por mais que você dê amor as pessoas vão embora, não confie em ninguém, ou desconfie antes de confiar".* As respostas demonstram que os estudantes conseguiram interpretar de forma profunda o texto, tirando dele várias reflexões, muito embora na hora de elaborá-las isso não fique explícito nos enunciados

A última questão do questionário explorando os aspectos mais subjetivos dos estudantes pedia que eles escrevessem um pequeno texto sobre "o que eu preciso para ser feliz?". Vejamos as respostas que foram dadas:

Quadro 20 - Escreva um pequeno texto sobre a seguinte questão: "O que eu preciso para ser feliz ?"

- Abdias Nascimento- Denis *"Para ser feliz precisa de amigo, da família."*
- Emicida- Mikael *"o amor por si mesmo"*
- Auta de Souza- Lais *"O amor por si mesmo"*
- Machado de Assis- Lucas Francelino *"Para ser feliz é preciso saber viver em paz e não guardar rancores"*
- Lima Barreto: *"Ter uma bela familia, belas amizades, ter saúde."*
- Maria Firmina dos Reis: *"preciso de amor próprio, família unida, amigos verdadeiros,*

uma codição financeira boa."

- Elisa Lucinda:*"esta na minha companhia"*
- Conceição Evaristo: *"esta na minha mesma compania"*
- Luiz Gama: "*Para ser feliz é preciso saber viver, sabendo que nada vai ser do seu jeito."*
- Castro Alves: *"Pra ser feliz sempre precisaremos das pessoas ao nosso lado, pois sempre precisaremos de calor humano. A nossa família, amigos é com eles que passamos momentos marcantes e eisto é muito importante."*
- Solano Trindade: *"Dinhero"*
- Geni Guimaraes: *"Paz e Amor"*
- Guerreiro Ramos: *"Pra você ser feliz você tem que ter controle emocional, aprender a não depender de ninguém, não ligar para críticas e correr atras de seus objetivos"*

Fonte: quadro produzido pela autora (2023)

Como se observa, as produções textuais apresentaram pouca articulação argumentativa e a maioria entendeu o tema como meramente uma pergunta entre as outras, mas como continha a palavra texto entre as respostas dadas às perguntas anteriores, foram as mais desenvolvidas e articuladas: '*Preciso de amor próprio, família unida, amigos verdadeiros, uma condição financeira boa'; 'pra você ser feliz você tem que ter controle emocional, aprender a não depender de ninguém, não ligar para as críticas e correr atrás de seus objetivos'; ser bondoso de coração e alma', 'pra ser feliz é preciso saber viver em paz e não guardar rancores' . Tais enunciados, de maneira geral, vão revelar que as relações afetivas e a necessidade humana de pertencer ou estar em grupo aparecem como principal elemento de uma vida feliz*, quando consideramos o modo de subjetivação a partir das respostas dadas ao questionário.

Toda a experiência da primeira oficina de leitura foi bastante rica e podemos explorar e analisar, de forma geral, os processos de estratégias e identificações realizados pelos estudantes e, de certa forma, direcionar à oficina seguinte. O processo de escuta e oralização dos estudantes apontaram para uma produção significativa de sentidos, para os processos subjetivos e identificatórios dos estudantes. Dentre essas camadas possíveis de leitura, os estudantes compartilham interpretações, julgamentos, condenações, absolvições, expectativas, impressões e reflexões sobre o texto, o que nos levou a nos sentirmos empolgadas quanto a essa interface ficcional da escritora que propomos trabalhar.

Outro ponto também de reflexão é que dentro do processo da leitura, a sutileza da escritora ao trazer para fábula as questões de ordem material foi muito bem interpretada e

significada pelos estudantes, que atentos souberam desde a primeira leitura compreender a dimensão e a relação proposta pela fábula entre a Felicidade personagem e a felicidade conceito, colocando em pauta dentro dos processos e perguntas propostas durante a leitura de diferentes formas, uma compreensão de que uma vida feliz tem a ver com a dignidade material e que mesmo de forma indireta souberam inferir o quanto isto está associado à questão racial ao, por exemplo, associar o personagem pobre e de vida simples à cor da pele negra.

As respostas escritas apresentavam pouca articulação textual e em geral escolheram respostas muito curtas demonstrando pouco desenvolvimento argumentativo. Muitos tiveram dificuldades para compreender, inclusive, as perguntas. E alguns estudantes se recusaram a responder o questionário.

Ao analisarmos de mais perto as respostas sobre a temática, embora nas discussões orais os aspectos materiais tenham sido destacados como fundamental para ser feliz, nas respostas escritas podemos perceber que a maioria dos estudantes associa à felicidade ou a define, ou aponta como fundamental para ser feliz as relações de afeto, a família, os amigos - referenciados na grande maioria das respostas, revelando, assim, uma identificação nas entrelinhas com o primeiro enunciado da fábula.

Depois de explorarmos o conceito de felicidade, discutirmos sobre as necessidades humanas de afeto e conforto material, encerramos a oficina com um pequeno lanche e distribuímos o texto da oficina subsequente.

6.2.2.2 Oficina 2 - Favela

> *"É crenca generalisada que as pretas do Brasil são vagabundas. Mas eu nunca impressionei-me com o que pensam ao meu respêito."*
> *(Favela)*

O texto Favela é um texto mais longo e diferente do texto anterior, que tinha um caráter ficcional. Seguindo uma linha mais convencional da autora, o texto traz um recorte da realidade enfrentada por Carolina e seu grande sonho de se tornar escritora. Uma narrativa autobiográfica anterior ao grande clássico da escritora, Quarto de despejo, que traz para o contexto dos leitores estudantes uma dimensão que é ao mesmo tempo bem conhecida e absolutamente negada.

Favela foi um texto muito difícil de trabalhar, porque elegi como chave de leitura a mulher negra, um tema sensível, muitas vezes silenciado e muito necessário.

Seguimos os passos indicados pela sequência elaborada, com o momento de Sensibilização, com a respiração e logo com uma canção.

A música escolhida foi "Deus é uma mulher preta", de Jessica Gaspar, cantora e compositora negra. A música é um acalanto, cuja letra diviniza a mulher preta e fala de suas batalhas pela sobrevivência.

Quadro 21 – Letra de música de Jéssica Gaspar

Deus é uma mulher preta

(Composição: Jéssica Gaspar)

Deus é uma mulher preta
E por natureza sei que vou sobreviver Deus é
uma mulher preta
Bença minha mãe para lutar e escreviver
A morte meu país genocida reservou pra mim Porém
minha alma não é uma semente daqui
É semente da mente de deusas de lá de onde eu vim Rainhas de
ontem e hoje florescem em mim
A morte atravessa os sonhos de pretos aqui Encaro e
grito pro Estado não saio daqui
Minha mãe me abençoe e dê forças pra eu prosseguir Seus
olhos d'agua refletem a força que mora em mim Deus é
uma mulher preta
E por natureza sei que vou sobreviver Deus é
uma mulher preta
Bença minha mãe para lutar e escreviver

Fonte: fonte: letras.com.br

Nesse primeiro momento já se instalou um incômodo nada sutil por parte dos estudantes, principalmente os meninos. Eles riram, mudaram de assunto, viravam seus corpos para o lado, era um ponto sensível, eu até sabia, mas não fazia ideia que era tanto. Uma pedra de toque. Uma pedra de toque das dores e feridas do racismo.

A mulher negra como chave de leitura foi o grande desafio para proposta na oficina. Já a letra da música é uma experiência. O processo de sensibilização proposto foi muito importante para a leitura do conto Favela. Por ser um acalanto, a música foi condutora para refletir sobre a condição da mulher negra, e quais implicações que o racismo tem nas violências, pigmentos, solidões, desamparos enfrentados por estas mulheres. A letra da música propõe em seus versos a divinação da força da mulher preta e sua luta pela sobrevivência: "Deus é uma mulher preta, e por natureza sei que vou sobreviver".

A resposta inicial à música não foi boa, eles riram bastante da concordância e da afirmação de “deus ser uma mulher?!” e "é por que deus não pode ser uma mulher preta?” Essa resposta inicial à chave temática nos dá indício de que este tema é sensível aos estudantes, seja isso de forma consciente ou de modo subconsciente, o recorte de gênero e a provocação como o modelo religioso judaíco-cristã inquietou os estudantes. A música cumpriu esse papel motivador e sensibilizador, foi além e também provocou.

Após a audição da música, mostrou aos estudantes, através de uma apresentação dos dados do IPEA sobre o retrato das desigualdades de gênero e raça. A pesquisa é um recorte de 1993 a 2003 e traz informações sobre as condições sociais, econômicas e de saúde da população economicamente ativa, priorizando recorte de gênero e raça, revelando dados alarmantes sobre as condições adversas e degradantes da mulher negra brasileira.

Após a socialização dos dados, pedimos aos estudantes para comparar as condições atuais e apresentadas sobre a mulher negra ao contexto da narrativa que estávamos prestes a começar a ler.

Ainda no momento de antecipação do texto, fiz uma contextualização histórica falando do Brasil dos anos 50 e 60, e pedi para eles tentarem comparar o contexto social descrito na narrativa que estávamos prestes a ler com o contexto atual.

Então começamos a leitura: Favela, Carolina Maria de Jesus… Era o fim de 1948…”

A escritora vai nos conduzindo num passeio pela favela do canindé, sua vida e sua fome dos anos de 1948 a 1960. Narrando parte de sua vida como catadora, sua vida na favela, seus partos, seus escritos, um recorte de sua vida antes de se tornar um *boom* editorial.

Nesse recorte da sua vida, Carolina vai se dedicar a descrever e narrar um período mais duro, revelando nessas narrativas os desamparos a que a mulher negra está exposta. Narrando os acontecimentos cotidianos: o seu relato vai denunciando o racismo, o desrespeito e a dificuldade da vida na favela.

Muitos episódios vão denunciar a dureza da vida do pobre, a batalha contra a fome, o desamparo da mulher negra e o sonho da poetisa Carolina, sua visão política e visionária. A vulnerabilidade que a escritora relata e denuncia não pareceu surpreender tanto os estudantes e nos momentos da narrativa em que ela fala de uma situação de abandono ou violência, os estudantes narram situações vividas, correlatos do racismo.

Um dos momentos mais interessantes da leitura foi na parte em que Carolina partilha com os leitores o texto que ela publicou em um jornal. O Defensor, por guardar muitas semelhanças com o momento social que vivenciamos quando ministramos a oficina: as eleições presidenciais. Nesse trecho do conto, a escritora além de denunciar os males sociais

aponta caminhos e políticas possíveis. Nesse momento os estudantes interromperam a leitura para expressar suas queixas e descrédito ao modelo político brasileiro.

O conto vai permitindo, através de episódios e da chave da leitura proposta, traçar um panorama histórico social e interno da vida da escritora, mas também de milhões de brasileiros. Ao final da leitura, Carolina havia sensibilizado e se irmanado aos estudantes - a narrativa verdadeira cria uma realidade observável, quebrando todas as primeiras resistências ao tema. Um processo de identificação, empatia, de reconhecimento estava acontecendo, partilhando suas dificuldades econômicas e sua resiliência, a narrativa ganhava sentidos múltiplos para os estudantes que eram capazes de partilhar narrativas semelhantes sobre si, ou conhecidos, como vão poder demonstrar as respostas ao questionário.

Posteriormente, ao final da leitura, apresentamos aos estudantes um quadro a respeito da condição atual da mulher negra no Brasil e todos foram levados a perceber que ao longo deste meio século entre os fatos vividos pela narradora e o contexto atual, pouca coisa mudou quanto aos números - em alguns casos chegando a piorar os vários indicadores de desenvolvimento humano.

Depois da leitura e do debate, foi o momento de responder ao questionário elaborado como instrumento da pesquisa, para analisar os impactos da leitura para cada estudante, considerando a chave temática proposta.

O questionário tem seis questões subjetivas sobre o texto e a chave de leitura da mulher negra.

Quadro 22 - Questionário sobre "Favela"

Favela

- Liste palavras que você associa à Mulher Negra.
- Quanto ao texto, de forma geral, o que ele te levou a refletir?
- Qual momento da narrativa você considerou mais marcante?
- Como a mulher negra aparece representada no Conto?
- É possível no conto detectar situações de Racismo? Cite uma dessas situações se ela ocorrer.
- Inspirados no conto, escreva um pequeno texto sobre: "O Racismo e seus impactos na vida da mulher negra."

Fonte: quadro produzido pela autora (2023)

Na primeira questão, os estudantes foram solicitados a listar palavras associadas à mulher negra. Conforme demonstra o quadro, as palavras associadas estão diretamente relacionadas a sua força de trabalho: trabalhadora, guerreira. O esforço e a luta pela sobrevivência e, principalmente, palavras que remetem a sofrimento como racismo, doença e preconceito.

Quadro 23 - Liste palavras associadas à Mulher Negra

- Abdias Nascimento: "*Trabalhadora*"
- Emicida: *"guerreira"*
- Auta de Souza: *"guerreira e forte"*
- Machado de Assis: *"escuro, forte, racismo, preconceito, doença, trabalho."*
- Lima Barreto: *"racismo, empregada doméstica"*
- Maria Firmina dos Reis: "*esforçada e trabalhadora*"
- Elisa Lucinda: *"trabalhadora"*
- Conceição Evaristo: *"esforçada e trabalhadora"*
- Luiz Gama: *"esforçada e trabalhadora"*
- Castro Alves: *"injustiça, escravidão, trabalho, vontade e racismo"*
- Solano Trindade: "*forte*"
- Guimaraes: *"trabalhadora"*
- Guerreiro Ramos: *"persistência, guerreira, luta e bondade"*

Fonte: quadro produzido pela autora (2023)

Os termos listados revelam emaranhamentos da mulher negra no mundo do trabalho e denunciam a sua exploração. A imagem da mulher negra como símbolo de força e trabalho, ou de persistência e resiliência.

Na segunda questão, entrando no universo da leitura e interpretação, perguntamos o que o texto tinha levado a refletir. Estas foram as repostas dadas, segue o quadro:

Quadro 24 - Quanto ao texto, de forma geral, o que ele te levou a refletir?

- Abdias Nascimento: *"pensar antes de agir"*
- Emicida: *"o quanto há racismo e preconceito com as mulhere negra"*
- Auta de Souza: "*sobre o quanto a mulher negra é julgada*"
- Machado de Assis: *"As dificuldades das mulheres negras"*
- Lima Barreto: *"A mulher negra é a mais injustiçada."*
- Maria Firmina dos Reis: *"que a vida de negro não são faceis"*
- Elisa Lucinda: *"quando ela foi trabalhar depois de 10 dias de repouso depois de*

engravidar."

- Conceição Evaristo: *"quando ela foi trabalhar grávida.*
- Luiz Gama: *"me levou a refletir como tratamos os negros"*
- Castro Alves: "*o quanto a mulher negra é trabalhadora"*
- Solano Trindade: *"não respondeu"*
- Geni Guimaraes: *"que a vida de negros não são faceis"*
- Guerreiro Ramos: *"não respondeu"*

Fonte: quadro produzido pela autora (2023)

O texto Favela, em vários momentos, provocou consternação nos estudantes. A triste narrativa de Carolina sobre seu cotidiano, seus desafios para trabalhar e cuidar de seus filhos e ter uma vida digna sensibilizou bastante o grupo, que somada às informações socializadas sobre os dados do IPEA, durante a sensibilização, permitiu que os estudantes pudessem visualizar bem as implicações sociais do ser negro e ser mulher.

A terceira questão do questionário pede para o estudante destacar algum episódio marcante da narrativa. Nosso objetivo é perceber quais fatos narrados impactam mais a subjetividade dos estudantes. As seguintes respostas estão aqui transcritas:

Quadro 25 - Qual momento da narrativa você considerou mais marcante?

- Abdias Nascimento: *"o viajante"*
- Emicida: *"que ela cria os filhos sozinha"*
- Auta de Souza: "*a parte em que ela passava mal e as pessoas jugam dizendo que esta bebada"*
- Machado de Assis: *"quando o bebe mamou leite raivoso"*
- Lima Barreto: *"quando ela ficou na cama por dois dias por causa do alagamento"*
- Maria Firmina dos Reis: *"o barracão e o que as pessoas achavam dela."*
- Elisa Lucinda: *"quando ela construiu o barracão"*
- Conceição Evaristo: *"barracão e o que as pessoas achava dela"*
- Luiz Gama: *"quando ela teve a filha"*
- Castro Alves: "*quando ela teve seus filhos"*
- Solano Trindade: *"o que ela constroi e cria seus filos sozinha…"*

12.Geni Guimaraes: *"o barracão e o que as pessoas achavam dela"*

13.Guerreiro Ramos: *"O momento em que ela se tornou escritora"*

Fonte: quadro produzido pela autora (2023)

Ao analisarmos as falas dos estudantes, é possível perceber que os problemas de

moradia, seus esforços para sobreviver com seus filhos são os trechos ou momentos da narrativa mais retomado. Outro destaque aqui é para o fato muito bem notado por Solano Trindade e Emicida - a maternidade solo. Destaco aqui a resposta de Guerreiro Ramos que considerou o momento de se tornar escritora e de como a realização desse sonho se desponta na narrativa.

A questão quatro afunila o tema e pergunta diretamente como a mulher negra aparece representada no conto. No quadro que construímos com as respostas, é possível observar que os estudantes preferem salientar mais as ações e acontecimentos que fazer uma observação mais aprofundada dessa representação e confrontar, inclusive, o próprio olhar da escritora sobre o estereótipo da mulher negra, da mãe-solo, da vida de favelado. Todas as possíveis chaves interpretativas para a leitura e também para o aprofundamento da temática.

Quadro 26 - Como a mulher negra aparece representada no Conto.

- Abdias Nascimento: *trabalhadora"*
- Emicida: "*catadora de papel"*
- Auta de Souza: "*a guerreira né, porque a chamavam de bebada, ladra"*
- Machado de Assis: *"Apareceu sem condições de cuidar de seus filhos "*
- Lima Barreto: *"Carolina Maria de Jesus"*
- Maria Firmina dos Reis: *"louca"*
- Elisa Lucinda: *"louca"*
- Conceição Evaristo: *"louca"*
- Luiz Gama: *"aparece sem condição de cuidar de seus filhos e injustiçada por ser negra"*
- Castro Alves: *"aparece sem condições de cuidar de seus filhos e injustiçada por ser negra"*
- Solano Trindade: *"catadora de lixo"*
- Geni Guimaraes: "louca!"
- Guerreiro Ramos: *"revolucionária"*

Fonte: quadro produzido pela autora (2023)

Na quinta questão abordamos diretamente o racismo e pedimos aos estudantes para identificar algum dos acontecimentos narrados que, para eles, configuraram uma situação de racismo. Estes foram os episódios citados e respostas coletadas:

Quadro 27 - É possível no conto detectar situações de Racismo? Cite uma dessas situações se ela ocorrer.

- Abdias Nascimento: "não. falar mal, reclamar desagradar"
- Emicida: "não respondeu"
- Auta de Souza: *"não lembro"*
- Machado de Assis: *"Sim na hora em que ela estava com fome e disseram que ela estava bebada."*
- Lima Barreto: "*sim, quando ela estava com muita fome aí pensaram que ela estava bebada porque ela era negra."*
- Maria Firmina dos Reis: "*sim era chamada de louca e drogada pela cor "*
- Elisa Lucinda- Maia Eduarda "*porque as pessoas chamavam ela de louca."*
- Conceição Evaristo: *porque as pessoas chamavam ela de louca"*
- Luiz Gama: *"Sim. Na hora que ela estava com fome e disceram que estava bebada"*
- Castro Alves: "Sim. Na hora que ela estava com fome e disseram que ela estava bêbada."
- Solano Trindade: "Sim"
- Geni Guimaraes: "*sim, era chamada de louca e drogada pela cor"*
- Guerreiro Ramos: *"Sim. Ela foi taxada de drogada e ou de bebada, mas ela só estava com fome "*

Fonte: quadro produzido pela autora (2023)

Conforme podemos inferir pelas respostas, a situação mais retomada pelos estudantes foi a do momento da narrativa que a autora conta sobre sua situação de fome e os julgamentos sociais sofridos por ela enquanto passava mal com a tontura da fome em sua gravidez. Ou os muitos comentários sobre a sua lucidez ao desejar ser escritora. Os estudantes são capazes de inferir, mesmo não dizendo diretamente que as situações de julgamento que ela viveu são na realidade um olhar racista ou uma situação decorrente do racismo.

A última questão pedia para os estudantes escreverem um pequeno texto sobre racismo e seus impactos na vida das mulheres negras. Segue as respostas no quadro abaixo:

Quadro 28 - Inspirados no texto Escreva um pequeno texto sobre: "O Racismo e seus impactos na vida da mulher negra."

- Abdias Nascimento: "*Ovos de abrigar formigas que carregam na boca salivas do outono retalhos de volupias cansadas."*
- Emicida: *"o racismo é uma ofença contra uma pessoa e sobre a cor da pessoa"*
- Auta de Souza: *"o racismo é uma atitude covarde com as pessoas negras que por muitas vezes podem causar auguma depressão ou augo do tipo são questionamentos, ofenças…"*

- Machado de Assis: *"O racismo prejudica as pessoas negras a conseguir emprego que faz elas passarem fome"*
- Lima Barreto: *"o racismo tem um grande impacto na vida da mulher negra. Porque além de ser desvalorizada por ser mulher, ela é mais desvlorizada por ser negra.*
- Maria Firmina dos Reis: *"deve causar inseguranças depressão, traumas psicológicos e deixa a vida bem mais dificeis para elas."*
- Elisa Lucinda: "*por chamar ela de ladra de louca e falar que ela não esta capassitada para fazer o que ela que"*
- Conceição Evaristo - *"pois chama de ladra louca e metida"*
- Luiz Gama: *"O racismo atrapalha muito a vida da mulher negra, pois além dela sofrer muito com o preconceito, as chances dela encontrar um emprego são menores que as de uma pessoa com pela mais clara."*
- Castro Alves: *"O racismo atrapalha muito a vida da mulher negra, pois além dela sofrer muito com o preconceito, as chances dela encontrar um emprego são menores que as de uma pessoa com pela mais clara."*
- Solano Trindade:*" O racismo é uma ofença contra as pessoas negras."*
- Geni Guimaraes: "*Por que chamar ela de louca, de ladra e de metida e que ela não era capacitada para fazer o que ela queria."*
- Guerreiro Ramos: *"não respondeu"*

Fonte: quadro produzido pela autora (2023)

Abdias se apropria dos últimos versos do poema "O lirismo e seus despejos", de Milton Melo - que vai trazer uma comparação das mulheres negras a formigas, mais uma vez da mulher negra como essa força de trabalho. Machado de Assis também observa as dificuldades na vida do trabalho e o consequente processo de subalternização e humilhação que as mulheres negras são vítimas

Nas respostas também poderemos observar que há uma personalização na obra da produção deste pequeno texto e os estudantes acabam cortando essa mulher negra do âmbito geral para o particular da narrativa. Contudo eles conseguem inferir muito bem os impactos sociais do racismo na vida da mulher negra.

Considerando as respostas elaboradas, verifica-se que a comoção causada pela escrevivência de Carolina levou os estudantes a perceberem as dificuldades e enfrentamentos cotidianos no qual o racismo instala a mulher negra, principalmente as retintas.

Durante o debate a respeito da condição da mulher negra na sociedade, muitas estudantes, apesar de negras, comentaram não se autodeclarar por não se enxergarem negras.

Nesse ponto fizemos uma pequena fala sobre as nomenclaturas étnicas e o colorismo como um dos estratagemas coloniais racistas de embranquecimento.

Depois dos momentos mais formais entre leitura, debates e escrita, propomos aos estudantes um momento mais lúdico e imergimos na criação coletiva de painéis para homenagear a literata. Com papelão, revistas, cola, tesoura, fotografias da Carolina e tintas, os estudantes se dividiram em grupos e construíram coletivamente três painéis bem coloridos que sintetizaram bem os debates e os saberes trocados durante a oficina de leitura.

6.2.2.3. Interpretação: a culminância do Projeto

O último momento da nossa mediação foi realizado na Academia Paraibana de Letras, no Centro Histórico da Capital, bem nas imediações da escola.

Conseguimos junto à diretoria da Casa de Augusto dos Anjos a autorização para a realização de uma visita guiada e um chá literário com os estudantes. A culminância foi realizada no dia 23 de setembro, no horário da tarde.

Lá, os estudantes além de conhecer e explorar o espaço, puderam se encontrar e homenagear a escritora que estiveram lendo. Como isso aconteceu? Convidamos a atriz baiana Norma Góes para performar para os estudantes a Carolina Maria de Jesus.

Imagem 2 – Culminância do Projeto na Academia Paraibana de Letras

Fonte: registro fotográfico dos arquivos pessoais da autora (2023)

Antes, porém, pedimos para que os alunos lessem atentamente os provérbios e fotos postos na parede e, em seguida, expusessem, por escrito ou oralmente, o que mais apreciaram na leitura dos manuscritos de Carolina e sua história.

Na sequência, entre o espanto e o fascínio do encontro com essa mestra griô que é Carolina Maria de Jesus, leram poesias, ouviram trechos de sua vida, comeram juntos guloseimas e tomaram chá, posaram para fotos e aplaudiram essa literata agradecidos por sua genialidade, coragem e seu legado literário que mais que narra, denuncia os males do racismo.

Imagem 3 – Chá Literário

Fonte: registro fotográfico dos arquivos pessoais da autora (2023)

Com essa imagem que tão bem ilustra o momento vivenciado pelos estudantes no momento final do projeto, encerramos a aplicação das oficinas e da proposta de letramento, conscientes que o caminho de leitura que fizemos pelas chaves temáticas e, principalmente, pelo contato com a vida e a obra de Carolina Maria de Jesus, contribuiu para a formação e elaboração de novos modos de identificação dos colaboradores da pesquisa. Apesar de todas as dificuldades para realização da medição, foi possível realizar uma proposta de letramento para sensibilizar os olhares sobre a vida, o pertencimento e a retratação necessária da escola ao povo negro brasileiro e ao reconhecimento desta intelectualidade, apagada ou excluída durante tanto tempo do nosso currículo escolar.

6.3 ESCREVIVÊNCIAS DA PESQUISA

O termo Escrevivência foi elaborado por Conceição Evaristo para se referir às experiências narrativas de mulheres negras. O conceito inspirado em Carolina Maria de Jesus

e sua literatura, chegou aos textos acadêmicos e, atualmente, tem se configurado como metodologia de pesquisa dentro de uma vertente dos estudos decoloniais. Embora eu me afaste desse lugar de fala, tomei emprestado o conceito por entendê-lo apropriado e adequado à análise, ao procedimento e à problematização que faço.

A prática, a bem da verdade, por mais que façamos muitos esforços, é bem diferente da teoria. A nossa proposta de mediação e letramento foi desenvolvida dentro de um contexto escolar, em que foram necessários muitos ajustes da proposta inicial, uma vez que mesmo encerradas as necessidades do distanciamento social provocado pelo contexto pandêmico, que obrigou adotarmos o modo remoto de ensino, foi mantido pela escola no ano de 2022 devido a uma reforma geral nas suas dependências.

Logo, as aulas presenciais suspensas em 2020 e 2021, prolongou-se durante todo o ano de 2022 - um contexto complexo que comprometeu deveras, inclusive a dificuldade de manter os estudantes na escola, provocando a evasão e o desinteresse em participar nas aulas remotas.

Contudo, de forma resiliente, fomos buscando um caminho que possibilitasse a realização das ações: acabamos por fazer parte da mediação de forma remota e outra parte de maneira presencial, o que foi um verdadeiro desafio, pois tivemos que buscar um espaço disponível no entorno da escola em que fosse possível receber os estudantes.

Depois de muitos esforços, idas e vindas à secretária de educação, muitas negociações feitas, conseguimos a parceria da Fundação João Pessoa (FUNJOPE) que disponibilizou o espaço do Anexo do Parque Casa da Pólvora para que realizássemos, em uma semana, as ações do projeto.

O primeiro desafio foi vencido, ainda tínhamos mais alguns, pois a infraestrutura do espaço era bastante precária para receber um grupo de 16 estudantes, além da falta de apoio logístico por parte direção e supervisão pedagógica da escola. Em vista disso, em um caminho solitário me converti em, além de professora, merendeira, serviços gerais, supervisora, diretora pedagógica; na verdade, tive que desempenhar tantos papéis, que realmente, até agora nem sei como fui capaz.

Pensei muito antes de começar esse relato socializando essas dificuldades e ainda outras que mais adiante narrarei, mas depois de muita ponderação, considerei ser importante, porque diante de todos os processos da pesquisa e, principalmente pela problematização da qual ela parte, julgo que boa parte das dificuldades são em decorrência justamente do Racismo. Também com o intuito de quebrar o silenciamento no qual, nós, professores da

educação básica, estamos confinados e até nos autoimputamos, dadas as forças coercitivas e opressivas que, aliadas, nos retiram a liberdade de cátedra ou dificultam nossa prática.

Pensar os conceitos de Identidade e Pertencimento também representou, para mim, aprofundar estes conceitos como indivíduo e como profissional, e já que a ação afirmativa das oficinas foi inspirada em Carolina Maria de Jesus, a necessidade de relatar a experiência em forma de escrevivência representaria demonstrar o quão significativo foi o processo de pesquisa.

Também dentro destas ponderações está o meu entendimento de que o fazer pedagógico não tem receita pronta, e embora adotemos os métodos e procedimentos educativos dos compêndios e outras pesquisas didáticas, são as trocas de experiências, principalmente as traumáticas e difíceis, que representam a riqueza de todo este processo.

O êxito de nossas oficinas de leitura não conseguiu evitar, no entanto, que meus estudantes provassem do amargo do racismo e nem de como ele se efetiva no cotidiano tanto escolar quanto social, de uma forma geral. Por que digo isso? Porque nesse espaço disponibilizado para nossa ação, embora tivesse ar condicionado funcionando, foi nos alegado que estava quebrado; embora tivesse um gela-água e água mineral, meus alunos tiveram que tomar água da torneira e isso aconteceu simplesmente porque o funcionário designado para dar o "apoio" para as oficinas não julgou necessário nos oferecer o mínimo, mesmo tendo como fazê-lo. Ou porque ainda, na escola, quando fomos buscar a caixa de som e o material a ser usado, eu acompanhada e sendo auxiliada por estudantes negros, tivemos de escutar insinuações de um dos funcionários que meus alunos me roubariam… Relatar isso é tão doloroso que toda vez que ensaiei começar essa análise titubiei, procrastinei, por desejar evitar rememorar esses acontecimentos.

Entre todos os acontecimentos ocorridos no ínterim da pesquisa, o mais doloroso foi a notícia do assassinato de um dos estudantes que participou da ação, algumas semanas depois de concluída. Ele só tinha 15 anos e era, obviamente, negro.

Não é novidade que a escola básica brasileira tem um contexto desafiador e compreendo que os acontecimentos que eu narrei possam parecer para muitos, até de tão corriqueiros, banais. Haja, até, talvez quem pergunte da necessidade de tais fatos contados aqui, para mim, todavia, é uma parte de extrema importância na produção desta pesquisa, e que por mais que em muitos momentos desalentadores e de vontade de desistir, estes mesmos fatos me impulsionam a persistir em abordagens que priorizem no meu cotidiano didático as questões relacionadas às relações étnico-raciais e de buscar caminhos para realizar uma prática educativa realmente antirracista e contra-hegemônica.

Adentrando nas questões de análise dessas experiências e mediações, depois deste processo descritivo das ações que propomos discutir, pertencimento e identidade são conceitos afins, chaves importantes para se pensar uma educação antirracista, mas outras reflexões vieram à tona durante as experiências de leitura.

Nossa proposta de mediação e chaves de leitura não usou o índice Racismo diretamente, mas para critério de discussão e entendimento, o conceito de racismo usado se refere à categoria de discriminação racial aos diferentes modos de tratamentos de pessoas pertencentes a grupos raciais específicos. A prática da discriminação racial é fundamentada nas relações de poder que determinados grupos detêm, usufruindo das vantagens que a categoria racial oferece. O racismo é efetivado através da discriminação racial estruturada, constituindo-se como um processo pelo qual as circunstâncias de privilégios se difundem entre os grupos raciais e se manifestam pelos espaços econômicos, políticos e institucionais. Almeida (2018) classifica o conceito de racismo em individual, institucional e estrutural de modo a tornar sua compreensão didática.

A concepção individual do racismo é considerada mediante uma ideia de "patologia" de cunho individual ou coletivo atribuído a determinadas pessoas, a exemplo de como Emicida reconhece como ofensa à pessoa e à cor da pessoa, ou quando Castro reconhece como o racismo atrapalha a vida da mulher negra. O racismo individual ocorre por meio da discriminação racial, considerado pelo autor como uma concepção frágil e limitada, tendo em vista suas análises ausentes de contextos históricos e reflexões sobre os reais efeitos para a sociedade.

A concepção institucional de racismo é considerada por Almeida (2018) como um avanço para os estudos das relações raciais, pois amplia a ideia existente de racismo como comportamento individual. O racismo institucional diz respeito aos efeitos causados pelos modos de funcionamento das instituições que concede privilégios a determinados grupos de acordo com a raça.

Para o autor, as instituições estabelecem e regulamentam as normas e os padrões que devem conduzir as práticas dos sujeitos, conformando seus comportamentos, seus modos de pensar, suas concepções e preferências. Com base nessa ideia, "as instituições são a materialização das determinações formais na vida social" e derivam das relações de poder, conflitos e disputas entre os grupos que desejam admitir o domínio da instituição (ALMEIDA, 2018, p. 30).

Considerando a educação antirracista, uma pesquisa conduzida por Gillborn (1995) e relatada em seu livro Racismo e Antirracismo em Escolas Reais, demonstra os resultados da

implementação de um trabalho antirracista nas escolas. Ele observou a escola como um todo e, em suas conclusões, ele enfatiza que, "[...] se o antirracismo é algo para ser considerado mais do que retórico, o envolvimento de todas as pessoas envolvidas na escola é crucial" (GILLBORN, 1995, p. 129). De fato, o trabalho que precisamos fazer nas escolas quanto uma abordagem antirracista requer uma série de mudanças de olhar e, mais que isso, exige participação efetiva e contundente de toda a comunidade, buscando sensibilizar e promover ações que favoreçam novos modos de identificação, a fim de assegurar um efetivo processo de pertencimento identitário.

Compreendemos que a leitura da vida e obra de Carolina Maria de Jesus foi uma importante ferramenta para iniciação de um letramento racial necessário aos bancos da escola, a sua linguagem simples e sua temática contundente, sua vida literária denuncia e extrapola o cânone e abre as portas da escola para a literatura e intelectualidade negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ações afirmativas da identidade negra são uma das principais estratégias de combate ao racismo estrutural que configura as nossas relações sócio-afetivas na escola. Experiências de leitura que se propõem a esse movimento são absolutamente necessários aos espaços educacionais para a promoção de uma educação antirracista e para a retração histórica necessária à comunidade negra no nosso país. Este trabalho é, portanto, justificado como proposta por buscar contribuir para este processo identitário contemporâneo que vem configurando as nossas relações, atualmente.

Buscamos nessa jornada retomar o conceito de identidade, e, através de um panorama mais ou menos geral, abordar o esforço do movimento intelectual negro por denunciar a exclusão desta intelectualidade dos espaços escolares, bem como experimentar como a leitura de escritores negros pode desencadear um processo de reconhecimento positivo da identidade negra.

Buscamos, entre nossas ações no projeto, trabalhar em prol da igualdade, e também atender a proposta de uma Educação Antirracista na nossa mediação. O primeiro passo foi buscar demonstrar e reconhecer, junto aos estudantes, a existência do problema racial na sociedade brasileira, e propor uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.

Nestas ações, buscamos também repudiar qualquer atitude preconceituosa e discriminatória no espaço escolar, com o cuidado de ponderar sobre as relações interpessoais entre negros e brancos. Escrutinar a diversidade presente no ambiente escolar, procurando promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as. Ensinando aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira, buscando priorizar material epistêmico e leituras que contribuíssem para a crítica e a eliminação de ideias ‘eurocêntricas’ que ainda aparecem nos currículos escolares, com vistas a contemplar a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’.

Uma das nossas intenções foi promover o reconhecimento positivo da diversidade racial, sua potência através do letramento: nosso maior objetivo nesse conjunto de ações foi o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados.

Como muito bem salienta Steve Biko - “ser negro não é questão de pigmentação”. Nesse contexto, embarcar na leitura das histórias de Carolina é adentrar em conceitos importantes para a conscientização, encorajamento e aceitação identitária, passos para assumir

a consciência negra e a negritude, fundamentais para a reparação dos danos causados pela colonização e escravização.

Como afirma Neusa Santos Souza, em seu livro Tornar-se negro: “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo [...]. Possuir um discurso sobre si mesmo é compreendido como uma das etapas da produção de uma nova identidade, a partir de processo de identificação positiva com a negritude.” Esse processo de identificação positiva que ressalta a autora pode ser construído a partir da literatura negra - os escritos de Carolina e sua biografia são materiais indispensáveis neste processo.

A discussão sobre relações étnico raciais no Brasil é transpassada por uma variedade de nomenclaturas com perspectivas teóricas e ideológicas diferentes e até mesmo divergentes, mas o movimento negro redireciona a questão racial e social, reconhecendo a sua dimensão política, denunciando e reinterpretando a realidade social e racial brasileira, propondo outras articulações entre a reflexão, prática social e campo educacional. Através destas articulações, nos últimos vinte anos, o movimento negro tem conquistado espaços e políticas públicas positivas para negros e negras.

Nesse contexto, a obra de Carolina Maria de Jesus representa um importante instrumento para um letramento crítico e racial, uma vez que seus escritos narram de forma crua a realidade social e denunciam diretamente os males do racismo. As suas escrevivências revelam a dura vida do povo negro, a pobreza, o preconceito, a fome e o sonho são personagens e a voz de uma mulher negra retinta extrapola os limites que lhes foram impostos pela sociedade branca e patriarcal para ser lida e ouvida pelo mundo. Os textos lidos nas oficinas possibilitaram a sensibilização e o diálogo sobre as questões de pertencimento e identidades.

É impossível chegarmos a uma definição satisfatória sobre este conceito dado o seu caráter complexo e difuso, no entanto, a questão da identidade aqui colocada se relaciona mais intimamente com uma proposta de provocação e construção de uma identidade negra positiva.

A identidade se refere a um modo de ser no mundo e com os outros, é fator na criação das redes de relações sociais e referenciais culturais, envolvendo, ainda, dimensões sociopolíticas e históricas invocadas sempre que se reivindicam a visibilidade social e representatividade.

No entanto, pensar identidade conflui para se pensar a diferença. A busca da identidade assume um processo onde as diferenças são elaboradas e diminuídas para se formar

um sujeito político único, que articula poder e culturas para reivindicar autonomia e visibilidade social em um processo de espelhamento.

A construção de uma identidade negra possui dimensões pessoais e sociais interligadas na vida social. É no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais, inclusive a racial. Reconhecer-se numa identidade considera estabelecer sentido de pertencimento. Somos sujeitos de muitas identidades, identidades transitórias e contingentes, históricas, fragmentadas e instáveis.

A identidade negra, enquanto identidade social, suscita a construção de um olhar, de um grupo étnico racial sobre si mesma, a partir da relação com o outro. Uma identidade negra positiva é um dos maiores desafios enfrentados pelos negros e negras brasileiras: para entendê-la é preciso considerar tanto as dimensões subjetivas, simbólicas, sobretudo, o seu sentido político como processo contínuo, construído por negras e negros nos espaços em que circulam - por conseguinte, é construída durante a trajetória escolar destes sujeitos.

A escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la, respeitá-la, mediando processos educativos positivos no que tange o processo da consciência negra, rejeitando respostas fáceis, idealistas e totalizadoras e provocando um movimento analítico que coloque em pauta as questões de justiça social e equidade racial - gestos de escuta que favoreçam estas questões e mobilizem os instrumentos teóricos os colocando ao dispor delas.

Logo, o ensino de língua ou as reflexões sobre a linguagem promovidas nos espaços escolares tornam-se instrumentos para exercícios de práticas de poder que podem reordenar o funcionamento da nossa sociedade e contribuir para o combate ao racismo, para uma identidade positiva do negro e abrir caminho para uma definitiva justiça social e equidade racial. Assim, textos que evocam múltiplas discussões, representativas das tensões e polêmicas que estão imbricadas na experiência social contemporânea, sinalizam o confronto entre a dominação e a resistência, evidenciando a intimidade entre a insubmissão e a justiça.

Em “A língua: ensinando novos mundos novas palavras”, bell hooks observa que a língua do Opressor não é em si mesma opressora, se esta língua oprime se deve ao fato de seu funcionamento atender às demandas políticas de dominação do Opressor, mas a língua em si está aberta ao possível, ao desejo e à resistência. Carolina e seus escritos demonstram que aquele que está em situação de opressão consegue se apropriar da língua do opressor, modificando-a e servindo-se dela para efetivar sua resistência. Essa língua conecta, irmana, aquilomba e confronta o poder.

Um provérbio africano diz: “até que os leões inventem suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis da narrativa de caça.” Carolina e suas narrativas faz-nos

refletir sobre as potencialidades de outros modos de dizer, inaugurando na literatura brasileira, hegemonicamente branca e elitista, um outro momento, arrombando a porta da produção literária brasileira e instalando um quarto de despejo no meio da sala de estar da cultura elitista e cheia de branquitude: nem sua condição social, nem seu gênero, nem sua pouca escolaridade foram obstáculos suficientes a sua genialidade literária, apropriando-se das palavras e da escrita para contar sua história e denunciar as injustiças sociais.

Os escritos de Carolina, sua literatura insubmissa, reflexiva e inquieta, atenta às frestas da língua, da linguagem e do poder se coadunam com a proposta do letramento racial e se circunscreve como leitura obrigatória para aqueles que militam contra o racismo e desejam fortalecer uma identidade positiva negra. A obra de Carolina evidencia que a literatura de escritores negros e negras é espaço de resistência, que, uma vez aberto às utopias da língua e de seus poderes, pode promover pertencimento e fortalecer a luta antirracista.

Nós, da América Latina, não temos uma identidade definida. Há uma identidade profunda linguística, telúrica, talvez, uma comunidade de sentimentos e ideais, porém, ainda não conseguimos alcançar essa identidade de povo na medida em que continuamos explorados e colonizados. Nossa identidade é uma identidade um tanto ideal, é mais um desejo de identidade. Identidade é uma palavra de luta, uma consigna, estamos ainda balcanizados, ilhados, compartimentados, principalmente por todo o projeto racista que vem sustentando nossa estrutura social há séculos, e que nos destroem uns mais que outros, em querelas absurdas e desumanas. Cada movimento, cada processo de revolução é um impulso para esta identidade. Este projeto foi um movimento por reconhecimento exatamente dessa identidade latino-americana, Amefricana.

A colonização foi e é uma tecnologia que busca esvaziar o outro de sua própria história e do seu modo de ser. No momento atual, nosso país tenta rever seu processo colonizador, e, através de movimentos legais e educacionais, promover uma agenda antirracista que trabalha pela equidade racial e mais que isso - busca promover a retratação, a reparação, o reconhecimento e a valorização das matizes étnicas, não europeias, que estão presentes na formação do povo brasileiro. Portanto, desenvolver um projeto de leitura que tem como protagonista uma escritora negra e como chaves temáticas a felicidade e a mulher negra é, de maneira direta, uma contribuição para este movimento de equidade e identidade.

A Literatura Caroliniana e a promoção de um letramento literário que perpassa a questão racial é uma oportunidade de incorporar essa busca pelo fortalecimento destas identidades por tanto tempo apagadas e um caminho para visibilizar tanto a luta antirracista

como também acessar novos saberes e novas potencialidades para a constituição de um sujeito letrado, crítico de seu contexto social e responsável pela sua comunidade.

O programa PROFLETRAS foi crucial para a expansão dos meus saberes e alargamentos das minhas fronteiras intelectuais e docentes. O programa permitiu descobertas e, como consequência, uma perspectiva pedagógica mais ampliada: é o resultado dessa experiência formativa que representou o mestrado profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método das ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa. 2. ed. Thompson: São Paulo, 2004.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN. Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. Notas: Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Dido. Liber livro Editora: São Paulo, 2004.

BARBOSA, Lorena. **Carolina Maria de Jesus**: a escritora pelos olhares de seus biógrafos. Disponível em: www.letras.ufmg.br/literafro. Acesso em: 10 nov. 2021

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2005.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 11/2000**. Brasília, 2000

BRASIL. **Lei n° 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Lex: Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm#art1. Acesso em: 20 out. 2022

BRASIL RETRATO DAS DESIGUALDADES GÊNERO RAÇA. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/primeiraedicao.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade:** estudos de teoria e história literária**.** São Paulo: T. A. Queiroz, 2002.

CARVALHO, Nelly. **O texto publicitário na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos dos textos**. 1. ed. São Paulo: contexto, 2013.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar**. São Cristóvão, UFS, v. 35, jan-jun, p. 73-92, 2021. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/15690. **DOI:** https://doi.org/10.47250/intrell.v35i1.15690. Acesso em: 24 ago. 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática/ Rildo Cosson, 2 ed.- São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: uma localização necessária. Letras & Letras . v. 31, n. 3 (jul./dez. 2015). ISSN 1981-5239.Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras). Acesso em: 03 de maio 2022

CRUZ, Silvana Aparecida Costa da. **Uma proposta de trabalho com o gênero discursivo anúncio publicitário na formação crítica do leitor**. 2017. 178 f. Dissertação (Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Artigo educar, Curitiba, n.16, p. 181-191, 2000.

FERREIRA, Maria Solonilde. Atividade pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender. *In*: RIBEIRO, Marcia Maria Ribeiro (org). **Oficina pedagógica**: uma estratégia de ensino-aprendizagem. Natal: EDUFRN, 2001.
GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006
GOMES, Nilma. **O Movimento Negro Educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988, p. 69-82.

GONZALEZ, Lélia. **Lugar de Negro./**Lelia Gonzalez e Carlos Hasenbalg. Marco Zero: Rio de Janeiro, 1982.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A: Rio de Janeiro, 2006.

IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil Estudos e Pesquisas**. Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41 p.9. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 30 mai. 2021.

JESUS, Carolina Maria de. **Onde estaes Felicidade?** Carolina Maria de Jesus/ Dinha e Raffaella Fernandez, organizadoras. - São Paulo: Me Parió Revolução, 2014.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

JESUS, Carolina Maria de. **Antologia Pessoal.** Org. José Carlos Sebe Bom Meihy. Revisão: Armando Freitas Filho. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

KOCH, Ingedore. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: contexto, 2015.

LAJOLO, Marisa. **“Poesia no quarto de despejo, ou um ramo de rosas para Carolina”**. *In*: Antologia Pessoal. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996

MENDONÇA, Sonia Cristina Poltroniere; ARAÚJO, Lucas Evangelista Saraiva; BLACK, Rogério. **Letramento literário de (re) existência [livro eletrônico]**: práticas e debates.
Organizadores Tutoia, MA: Dialogos, 2021.

MELO, Ferreira de. Análise do discurso e análise crítica do discurso. **Revista eletrônica de divulgação científica em língua portuguesa, linguística e literatura**. Ano 05 n. 11 – 2º semestre de 2009.

MELO, Marcia Cristina Henares de; Cruz, Gilmar de Carvalho. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 44-45.

MORATTO, Rosiane Cardoso dos Santos. **Leitura discursiva em vlogs**: uma experiência em sala de aula. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras - Universidade Estadual de Maringá, 2017.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo, SP: Editora Atica, 2001.

ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 10.

OVIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PRADO, Luiz. **Carolina Maria de Jesus é referência para quem contesta o poder**. Disponível em:https://jornal.usp.br/cultura/carolina-maria-de-jesus-e-referencia-para-quem-contesta-o-poder/. Acesso em: 21 abr. 2022.

QUADROS, Dênis Moura de. A escritora Carolina Maria de Jesus: legitimando seu lugar na história da literatura brasileira. **Travessias**, Cascavel, v. 12, n. 1, p. 243 – 257, jan./abr. 2018.

RATTS, Alex; GOMES, Bethania (Org.). **Todas (as) distâncias**: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento. 200 p.: il.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. **Diálogo Educ**., Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SAMPAIO, Juliana. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface**: Comunicação, Saúde e Educação. https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0264.

SANDÍN ESTEBAM. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições; tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANDMANN, Antônio José. **A linguagem da propaganda**. 10. ed. São Paulo, Contexto, 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco**: muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira. 1. ed. São Paulo: Claro enigma, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Criticidade e Leitura**: ensaio. São Paulo: Global, 2009. Coleção Leitura e Formação

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

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais e educação. 2 ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. Editora Ática: São Paulo, 2002.

SOARES, Magda.**Letramento: um tema em três gêneros**.Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Lorena Faria de. **Literatura negra e indígena no letramento literário**: um estudo sobre a identidade leitora de alunos do ensino fundamental II. 2015.

SOUZA, Renata Junqueira de e FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

VALLE, Hardalla Santos do & ARRIADA, Eduardo. "Educar para transformar": a prática das oficinas. **Revista Didática Sistêmica**, v. 14, n. 1, (2012) p. 3-p.1

VESTERGAARD, Toben; SCHODER, Kim. **A linguagem da propaganda**. Tradução: João Alves dos Santos. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VITORINO, Lenilde Soares Leite. **A contribuição das tiras de Mafalda na formação leitora, crítico-reflexiva na sala de aula**. 2017. 75 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, 2017.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.1, p. 49-60, jan./abr. 2008. Disponível e: http://www.dtp.uem.br/rtpe/volumes/v11n1/006_Mirian_Hisae.pdf. Acesso em: 01 mai. 2022.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; NASCIMENTO, Stéfanny Barranco do. **Letramento ficcional e letramento literário**: reflexões sobre usos de textos ficcionais a partir dos estudos de letramento.

ANEXO - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IDENTIDADE, PERTENCIMENTO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA LEITURA DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Pesquisador: SONAYA KELLY DE SOUZA NUNES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60235822.2.0000.5188

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.540.471

Apresentação do Projeto:

Ensinar é um dos maiores desafios que alguém pode encarar. Assim, escolher a docência como profissão foi assumir uma grande responsabilidade social, adensada ainda mais quando assumi minha cátedra como professora de português da capital do estado.

Desde criança fui sempre apaixonada pelos livros, desde que aprendi as minhas primeiras letras tive gana de desvendar todas as palavras possíveis. Era uma espécie de fome, que só se aplacava quando tinha ao alcance de mim algum livro. Havia uma grande mística em codificar e interpretar aquelas combinações e poder através dela acessar informações e novas dimensões do meu mundo.

Aprendi cedo também que meu gosto pela leitura me encerrava em um grupo social estranho... em experiências junto aos meus pares que desconheciam as letras, suas combinações e sentidos. Eu tinha um status místico e assustador, como quem fosse capaz de antecipar acontecimentos ou ler os pensamentos alheios. Aprendi também que ler aplacava minha solidão, me possibilitava experimentar emoções, caminhos, sensações, aventuras e que o universo das palavras escritas revela as entranhas da linguagem humana, seus limites e extrapolações.

Desde muito nova me rendi de amor às letras e aos livros: li a bíblia, contos de fadas, fábulas, parábolas, romances de banca de revista, literatura brasileira, literatura portuguesa, bulas, curriculum e cartas, receitas e cardápios numa sede de palavras e compreensão. Até

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB ¿ 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

chegar a escolha da minha profissão... que a priori presumi fosse a lei: fiz incursões na faculdade de direito e constatei que o meu gosto mesmo era letra.

A faculdade de Letras representou para mim justamente a expansão da minha ideia de linguagem e língua, e através da linguística e do universo do ensino da língua desemboquei na sala de aula da educação pública com o compromisso de mediar saberes para a transformação social.

A formação que recebi nas cadeiras da faculdade de letras não me prepararam para o universo da sala de aula. Nas minhas primeiras experiências em sala de aula me deparei com um verdadeiro abismo entre meu universo de letras e conteúdos, palavras e regras e o universo daqueles estudantes e suas experiências de mundo e linguagens. Logo, a sala de aula se converteu em um lugar de conflito, onde a minha "matéria" era algo negativo, cansativo, difícil e temeroso. Um abismo silencioso, guardado por uma grande esfinge: a língua.

O meu grande desafio foi e ainda é transformar esse abismo em um grande vale de flores e palavras e converter esse aprendente em amante do saber a partir da promoção de uma aprendizagem significativa, com vistas a um desenvolvimento cognitivo e socioemocional,

2

harmonioso e sadio. Isso representaria expandir o universo de leitura e realidade dos estudantes através de novas experiências textuais. Foi assim então que delimitei meu caminho pedagógico, minha didática e meu projeto de ensino: A Leitura.

As abordagens conceituais com as quais tive contato na graduação revelavam a complexidade do ato de ler, e dos desafios do ensino da leitura, mas nem de perto refletiam sobre a realidade leitora e o contexto de ensino.

Foi impactante entrar nas bibliotecas das escolas e ver livros espalhados pelo chão, ou me deparar com o despreparo dos funcionários que organizavam as bibliotecas, ou ainda ver aquele espaço sendo usado como almoxarifado ou dispensa. Demorei a aceitar esta realidade, me neguei a me adaptar a ela e esse ato de resistência me conduziu até a presente pesquisa.

Comecei a lecionar língua portuguesa por volta do início do século XXI - na altura do ano de 2002 encarei minha primeira sala de aula da educação básica da rede pública, seguindo os PCNs e cheia de anseios. Ainda cursando a graduação no primeiro dia de aula entendi logo que a tarefa docente exige além do domínio do conteúdo, uma grande sensibilidade para mediálos a ponto de serem compreendidos, que, mesmo

de posse de toda sistematização preconizado

pelo livro didático e pelos manuais de metodologia, se não existir uma relação do professor

com o contexto do estudante, todas as propostas e sistematizações serão inócuas.
Quando da minha primeira experiência, depois de formada, com práticas de leitura em
Introdução:
Data de Submissão do Projeto: 30/06/2022 Nome do Arquivo:PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1955405.pdf Versão do Projeto: 1 Página 3 de 8
sala de aula, em uma escola de ensino básico em meu estágio probatório no município em que trabalho, com um livro da coleção do Clássico Internacional: Um assassinato, um mistério e um casamento, de Mark Twain, lembro da empolgação dos estudantes. Fazíamos círculos, minha forma favorita de organização da sala e dar aulas, e revezávamos a leitura dos capítulos entre os estudantes e eu. Comecei a aplicar as rodas de leitura em todas as minhas turmas, 6 turmas de anos finais do ensino básico, três turmas de 6º anos e outras três de turmas de 7º anos. Nas turmas de 7º anos lemos a adaptação do Clássico Internacional "Os miseráveis" de Vitor Hugo. Nossos círculos de Leitura acontecia uma vez na semana, em aulas geminadas.
A ideia a mim me parecia excelente e a resposta dos estudantes foi empolgante, como os livros pertenciam à biblioteca da escola, a maioria dos estudantes logo se empolgaram e leram de forma autônoma as obras; porém alguns comentários me inquietaram, e eles não diziam respeito ao contexto de leitura com os estudantes, mas a minha prática didática: as cadeiras em círculos, a própria prática de leitura em sala, talvez de tão prazerosa, passou a ser referida não mais como aula, a ponto de a orientação escolar me alertar que o meu círculo de leitura não poderia ser registrado como aula.
3
Isso frustrou os desdobramentos do projeto de letramento. Na época fazíamos as discussões a respeito da base curricular, mas minha intervenção pareceu chocar o cotidiano escolar, chegando a provocar situações constrangedoras entre mim e o corpo técnico pedagógico da escola, culminando com minha devolução à secretaria de educação, pelo que a diretora alegou: minha inadequação à dinâmica da unidade de ensino.
Fora esse resultado inesperado e realmente desestimulante, a semente do gosto pela leitura e pelos livros da biblioteca floresceram, e a busca por novas dinâmicas e métodos para trabalhar leitura e livro em sala de aula ganhou mais incentivo para que eu chegasse à presente pesquisa. A leitura na época, como agora também, é meu grande estímulo para o trabalho sistemático e meu grande desafio pedagógico.
Nas duas últimas décadas, a educação brasileira passou por transformações profundas,

entre essas transformações se sobressalta a mudança dos paradigmas pedagógicos e as relações identitárias a partir do currículo.

Com essa mudança, a perspectiva humanizadora e transformadora do espaço escolar ganha o reforço legal da Lei 10639/06, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), para a inclusão do ensino sobre História e Cultura Afrobrasileira no âmbito de todo o currículo escolar. Com isso a história da África, a luta do negro no Brasil e a cultura negra brasileira são ilustradas nos livros didáticos e passam a fazer parte do calendário das pautas escolares: a escola brasileira inaugura oficialmente uma reparação histórica. A Lei 10639/06 favorece novos fenômenos para a escola brasileira, a exemplo do Dia da Consciência Negra no qual muitas escolas vivenciam momentos de valorização da cultura negra dentro da escola, por meio de projetos de cunho interdisciplinar.

No entanto, há muito ainda a se fazer no âmbito escolar, para que haja o despertar da consciência com relação ao respeito e a valorização do negro e da cultura negra, tendo em vista práticas racistas acontecerem bastante na sociedade, conforme temos observado na vida cotidiana e em relatos de casos noticiados nas mídias, de um modo geral. A escola, enquanto empreendimento político, que reproduz a linguagem e a cultura do contexto social, ainda engatinha nas pautas étnicas e raciais e as implicações na estrutura social das relações identitárias; além disso, a formação docente é incipiente e conflituosa em vários contextos no terreno escolar.

No chão da escola básica, a temática ganha um ar pitoresco, que folcloriza a cultura e a religião, reflete um olhar moralista sobre o racismo e não reflete as práticas de linguagem reproduzidas dentro do terreno escolar, ou em como o racismo estrutural se manifesta entre os muros da escola e a sociedade de maneira geral.

4

Nesse contexto, o ensino de língua materna talvez esteja carregado de uma grande responsabilidade, uma vez que reflete as práticas de linguagem decorrentes das relações sociais. O professor, desse modo, necessita refletir sobre a abordagem de trabalho com a linguagem adotada, a fim de que os conhecimentos sobre o uso da língua sejam constituídos, também, sob a perspectiva multiculturalista e se repense as relações estruturais da sociedade, combatendo as desigualdades impostas pelo racismo através de uma abordagem antirracista.

A ativista, professora e filósofa Angela Davis afirma que, em uma sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista. Aqui então surge uma indagação: Como fazer uma abordagem antirracista no ensino de língua portuguesa, se quando pensamos sobre a

formação do povo brasileiro nos deparamos com um cenário em que a Língua Portuguesa Oficial, língua do colonizador, e seu ensino reproduzem a denegação das variações linguísticas e com vistas a uma integridade nacional prioriza uma norma culta nos bancos da escola.
Talvez, com a implementação da recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas orientações para o ensino da linguagem em seus diferentes propósitos e contextos de uso, possibilite novos caminhos para o imbricado terreno do ensino da língua, ainda impregnado das restrições rígidas de uso e reificação de um padrão que exclui interlocutores fora do uso europeizado do português brasileiro, que desconsidera as contribuições e influências dos idiomas africanos que estruturam a língua brasileira.
Todas estas elucubrações tornaram-se motivadores diretos para a proposição da pesquisa que aqui ensaio realizar. Provocada pelas pautas dos estudos culturais e decoloniais, a questão Antirracista, a educação despontou como um grande território de reflexões e pesquisas para minha prática pedagógica.
Ao me debruçar sobre a questão do racismo e tentar refletir sobre o papel social do professor, entendi a urgência de trazer para o espaço escolar agendas e leituras que coloquem as pautas antirracista em evidência com finalidade de contribuir para reflexão crítica e transformações necessárias na estrutura social para termos uma sociedade mais igualitária.
Partindo-se desse pressuposto, necessitamos refletir como ensino da língua pode favorecer um diálogo mais profundo com as relações étnico-raciais. A sala de aula é, por sua natureza, um excepcional laboratório, frutífero em experiências de linguagem e relações

Data de Submissão do Projeto: 30/06/2022 Nome do Arquivo:PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1955405.pdf Versão do Projeto: 1 Página 4 de 8

Hipótese:
Como a leitura de autoras/es negras/os pode contribuir para a desconstrução do racismo estrutural e para uma educação antirracista?
Objetivo Primário:
desenvolver práticas de leitura que promovam uma educação antirracista e contribuir para desconstrução do racismo estrutural a partir da obra de Carolina Maria de Jesus.
Objetivo Secundário:
v Analisar como os estudantes compreendem o conceito de identidade e humanas. Nesse contexto, o professor pesquisador opera como um agente social que, além de

promover o ensino da língua, atua como mediador da construção da realidade do sujeito e de suas linguagens - o que implica refletir os métodos e as práticas sociais que sistematizam e ancoram esta prática e quais implicações sociais o lugar de professor enreda.

A Língua Portuguesa, entre as muitas disciplinas no caderno do estudante, reduzida pelo

5

senso comum a uma sequência do que é classe e formação de palavras, conjugações verbais e as malditas orações, deve ser concebida além dessas prescrições: o ensino de língua é uma possibilidade de mediar as pontes entre o sujeito, a linguagem, e a complexidade que atravessa essa relação.

O ensino de Língua Portuguesa é desafiador, é complexo e exige constante pesquisa, uma vez que a língua, 'nossa matéria', é viva e caudalosa e sua dinamicidade nos obriga a constantes reflexões e reformulações metodológicas e didáticas.

Inserida como componente curricular na área de conhecimento das Linguagens na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de língua está dividido em 4 grandes eixos temáticos: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Os eixos são baseados nas Práticas Sociais de Linguagem, e embora interligados, nesta pesquisa elegemos como eixo a Leitura.

A leitura aparece como competência imprescidível de alguém considerado escolarizado, sendo, portanto, uma prática de grande relevância no sentido político, sociocultural e econômico. No contexto brasileiro, a importância da leitura é tanta, que ela se apresenta na Constituição Brasileira como atividade a ser promovida, incentivada e priorizada pelo ensino público.

Apesar do reconhecimento e incentivo constitucional, os dados sobre a leitura e a formação de leitores no Brasil não são muito animadores. Segundo a maior pesquisa sobre leitura no Brasil, Retratos da Leitura1

, divulgada em 2019, apenas 52% da população brasileira

é considerada leitor, esse número ainda revela uma queda de leitores quando confrontados os dados da pesquisa anterior, realizada em 2014.

Ainda de acordo com a pesquisa, a escola aparece em segundo lugar como espaço de referência e incentivo à leitura, um dado mais desanimador quando pensamos que a leitura é eixo basilar no ensino de língua portuguesa, e a escola um espaço institucionalizado para promover essa atividade.

A pesquisa também revela que o número de leitores das classes D e C são menores que

os da Classe A e B, e que os negros, embora maioria populacional, é minoria em matéria de leitores. Tais dados refletem as disparidades sociais e estruturais no país e acabam por também denunciar as desigualdades intensificadas pela insuficiência de políticas de promoção de leitura

1 A pesquisa Retratos da leitura no Brasil é realizada a cinco edições pelo Instituo Pró-Livro – IPL. Adota a metodologia orientada pela Unesco e é a única pesquisa em âmbito nacional que avalia o comportamento do

leitor brasileiro. Na edição de 2014, contou com a parceria do Itaú Cultural, e trabalhou com oito mil entrevistas

em âmbito nacional.

6

e acesso ao livro.

Neste cenário, o professor de Língua Portuguesa é inevitavelmente intimado a pensar suas práticas e metodologias a partir de uma perspectiva voltada para a formação leitora. Essa formação é um compromisso constitucional engendrado pela escola e é na prática docente que podemos promovê-la e incentivá-la.

A partir desses pressupostos, elaboramos a presente proposta de pesquisa com vistas a promover a formação leitora dos estudantes dos anos finais da educação fundamental, entendendo a necessidade tanto da promoção da leitura como também de práticas que combatam o racismo estrutural no chão da escola.

Entre as muitas possibilidades de justificativa para sustentar a proposta de nosso estudo elencamos aqui as leis, planos nacionais, orientações da BNCC que estabelecem a importância da inclusão de práticas docentes que favoreçam a leitura e reflexões sobre as questões étnicas. Como já citada, a Lei 10.639/ 03, posteriormente alterada pela lei 11.645, estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e afrobrasileira. Ao salientar em seu segundo parágrafo a especial participação das áreas das áreas de Educação Artística, Literatura e História, compromete definitivamente o professor de língua materna a incluir a literatura de temática étnica nos seus planos de cursos, na observância de obedecer a lei e da necessidade do exercício de práticas docentes comprometidas com as mudanças sociais. Logo, a proposta que elaboramos aqui encontra sua pertinência nas diretrizes e bases da educação.

O eixo da leitura aparece aqui para fundamentar nosso trabalho tanto por ser imprescindível quando pensamos em ensino da Língua materna, quanto pela necessidade de refletir e realizar práticas de leituras que possibilitem a formação leitora e que extrapole a

prática já calcificada da leitura escolarizada, mediada apenas pelos textos recortados dos livros didáticos.

Recentemente, a lei 13.696/2018 institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Tratase de uma política nacional voltada para a promoção

permanente do livro, da leitura, da escrita,

da literatura e das bibliotecas de acesso público no Brasil. A lei enumera as diretrizzes desta política com vistas à universalização do acesso ao livro e reconhece a leitura e a escrita direitos imprescindíveis para o exercício pleno da cidadania

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

desenvolver práticas de leitura que promovam uma educação antirracista e contribuir para desconstrução do racismo estrutural a partir da obra de Carolina Maria de Jesus.

Objetivo Secundário:

v Analisar como os estudantes compreendem o conceito de identidade e

humanas. Nesse contexto, o professor pesquisador opera como um agente social que, além de promover o ensino da língua, atua como mediador da construção da realidade do sujeito e de suas linguagens - o que implica refletir os métodos e as práticas sociais que sistematizam e ancoram esta prática e quais implicações sociais o lugar de professor enreda.

A Língua Portuguesa, entre as muitas disciplinas no caderno do estudante, reduzida pelo

5

senso comum a uma sequência do que é classe e formação de palavras, conjugações verbais e as malditas orações, deve ser concebida além dessas prescrições: o ensino de língua é uma possibilidade de mediar as pontes entre o sujeito, a linguagem, e a complexidade que atravessa essa relação.

O ensino de Língua Portuguesa é desafiador, é complexo e exige constante pesquisa, uma vez que a língua, 'nossa matéria', é viva e caudalosa e sua dinamicidade nos obriga a constantes reflexões e reformulações metodológicas e didáticas.

Inserida como componente curricular na área de conhecimento das Linguagens na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de língua está dividido em 4 grandes eixos temáticos: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Os eixos

são baseados nas Práticas Sociais de Linguagem, e embora interligados, nesta pesquisa elegemos como eixo a Leitura.

A leitura aparece como competência imprescidível de alguém considerado escolarizado, sendo, portanto, uma prática de grande relevância no sentido político, sociocultural e econômico. No contexto brasileiro, a importância da leitura é tanta, que ela se apresenta na Constituição Brasileira como atividade a ser promovida, incentivada e priorizada pelo ensino público.

Apesar do reconhecimento e incentivo constitucional, os dados sobre a leitura e a formação de leitores no Brasil não são muito animadores. Segundo a maior pesquisa sobre leitura no Brasil, Retratos da Leitura1

, divulgada em 2019, apenas 52% da população brasileira

é considerada leitor, esse número ainda revela uma queda de leitores quando confrontados os dados da pesquisa anterior, realizada em 2014.

Ainda de acordo com a pesquisa, a escola aparece em segundo lugar como espaço de referência e incentivo à leitura, um dado mais desanimador quando pensamos que a leitura é eixo basilar no ensino de língua portuguesa, e a escola um espaço institucionalizado para promover essa atividade.

A pesquisa também revela que o número de leitores das classes D e C são menores que os da Classe A e B, e que os negros, embora maioria populacional, é minoria em matéria de leitores. Tais dados refletem as disparidades sociais e estruturais no país e acabam por também denunciar as desigualdades intensificadas pela insuficiência de políticas de promoção de leitura

1 A pesquisa Retratos da leitura no Brasil é realizada a cinco edições pelo Instituo Pró-Livro – IPL. Adota a metodologia orientada pela Unesco e é a única pesquisa em âmbito nacional que avalia o comportamento do

leitor brasileiro. Na edição de 2014, contou com a parceria do Itaú Cultural, e trabalhou com oito mil entrevistas

em âmbito nacional.

6

e acesso ao livro.

Neste cenário, o professor de Língua Portuguesa é inevitavelmente intimado a pensar suas práticas e metodologias a partir de uma perspectiva voltada para a formação leitora. Essa formação é um compromisso constitucional engendrado pela escola e é na prática docente que

podemos promovê-la e incentivá-la.

A partir desses pressupostos, elaboramos a presente proposta de pesquisa com vistas a promover a formação leitora dos estudantes dos anos finais da educação fundamental, entendendo a necessidade tanto da promoção da leitura como também de práticas que combatam o racismo estrutural no chão da escola.

Entre as muitas possibilidades de justificativa para sustentar a proposta de nosso estudo elencamos aqui as leis, planos nacionais, orientações da BNCC que estabelecem a importância da inclusão de práticas docentes que favoreçam a leitura e reflexões sobre as questões étnicas.

Como já citada, a Lei 10.639/ 03, posteriormente alterada pela lei 11.645, estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e afrobrasileira. Ao salientar em seu segundo parágrafo a especial participação das áreas das áreas de Educação Artística, Literatura e História, compromete definitivamente o professor de língua materna a incluir a literatura de temática étnica nos seus planos de cursos, na observância de obedecer a lei e da necessidade do exercício de práticas docentes comprometidas com as mudanças sociais. Logo, a proposta que elaboramos aqui encontra sua pertinência nas diretrizes e bases da educação.

O eixo da leitura aparece aqui para fundamentar nosso trabalho tanto por ser imprescindível quando pensamos em ensino da Língua materna, quanto pela necessidade de refletir e realizar práticas de leituras que possibilitem a formação leitora e que extrapole a prática já calcificada da leitura escolarizada, mediada apenas pelos textos recortados dos livros didáticos.

Recentemente, a lei 13.696/2018 institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Tratase de uma política nacional voltada para a promoção

permanente do livro, da leitura, da escrita,

da literatura e das bibliotecas de acesso público no Brasil. A lei enumera as diretrizzes desta política com vistas à universalização do acesso ao livro e reconhece a leitura e a escrita como direitos imprescindíveis para o exercício pleno da cidadania

Data de Submissão do Projeto: 30/06/2022 Nome do Arquivo:PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1955405.pdf Versão do Projeto: 1 Página 5 de 8

Tamanho da Amostra no Brasil: 40

pertencimento étnico racial;

v Promover leituras de escritos de Carolina Maria de Jesus de modo a construir um processo de leitura que estabeleça múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades

e culturas;
v Elaborar um protótipo didático que promova o letramento literário e a educação antirracista, a partir da abordagem de questões étnicos-raciais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considerando nosso contexto de produção de pesquisa podemos aqui salientar que nosso projeto não oferece à comunidade pesquisada quaisquer riscos de sua segurança psicológica ou física, bem como destacar que a participação na pesquisa tem caráter voluntário.

Benefícios:

No que tange os benefícios da pesquisa, podemos elencar aqui a possibilidade de desenvolver um protótipo didático que favoreça a formação leitora dos estudantes e a reflexão crítica sobre a prática de leitura e identidade, tarefa essa aqui proposta pela atividade interventiva

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Após as mudanças legais provocadas pela lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), a necessidade de uma perspectiva pedagógica que esteja voltada às relações étnico-raciais, ao combate ao racismo e à discriminação passou a fazer parte da agenda de redução das desigualdades motivada pelo reconhecimento do sujeito em sua singularidade, em sua relação com o pertencimento étnico-racial e formação de cidadãos conscientes de sua historicidade e cidadania. Diante disso, o objetivo geral da pesquisa é desenvolver práticas de leitura que promovam uma educação antirracista e a desconstrução do racismo estrutural, a partir da leitura de Carolina Maria de Jesus. Os relatos que constituem a produção literária de Carolina Maria de Jesus trazem questões pertinentes ao contexto social brasileiro em pontos sensíveis e balizadores da formação da cidadania. As inquietações de sua narrativa de autoficção retratam as condições do povo negro e periférico no país que possui a maior população negra fora de África. Seus relatos são fontes que permitem a historização dos impactos do racismo estrutural presente na sociedade brasileira e as consequências de uma abolição tardia é elemento estruturante para a proposta pedagógica de formação leitora que ancora esta pesquisa. Como aporte teórico para o estudo sobre práticas de leitura, a pesquisa fundamenta-se em Soares (2002), Lajolo (2001), Bamberger (2002); para subsidiar as discussões do conceito de identidade, pertencimento e

racismo, partirmos de Schwarcz (2012), Nascimento (2016), Hall (2006), Almeida (2020) e Ribeiro (2020); e sobre a proposta de letramento literário, destacamos Cosson (2009), Melo (2014) e Pinheiro (2004). A natureza da investigação é qualitativa, interventiva e propositiva. Seguindo os procedimentos da pesquisa-ação, utilizar-se-á como ferramentas de geração de dados a aplicação de questionários, rodas de conversa, oficinas de leitura e arte. Espera-se elaborar um protótipo pedagógico sobre mediação e formação leitora com fins a uma educação antirracista nos anos finais do ensino fundamental.Após as mudanças legais provocadas pela lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), a necessidade de uma
perspectiva pedagógica que esteja voltada às relações étnico-raciais, ao combate ao racismo e à discriminação passou a fazer parte da agenda de redução das desigualdades motivada pelo reconhecimento do sujeito em sua singularidade, em sua relação com o pertencimento étnicoracial e formação de cidadãos conscientes de sua
historicidade e cidadania. Diante disso, o
objetivo geral da pesquisa é desenvolver práticas de leitura que promovam uma educação antirracista e a desconstrução do racismo estrutural, a partir da leitura de Carolina Maria de Jesus. Os relatos que constituem a produção literária de Carolina Maria de Jesus trazem questões pertinentes ao contexto social brasileiro em pontos sensíveis e balizadores da formação da cidadania. As inquietações de sua narrativa de autoficção retratam as condições do povo negro e periférico no país que possui a maior população negra fora de África. Seus relatos são fontes que permitem a historização dos impactos do racismo estrutural presente na sociedade brasileira e as consequências de uma abolição tardia é elemento estruturante para a proposta pedagógica de formação leitora que ancora esta pesquisa. Como aporte teórico para o estudo sobre práticas de leitura, a pesquisa fundamenta-se em Soares (2002), Lajolo (2001), Bamberger (2002); para subsidiar as discussões do conceito de identidade, pertencimento e racismo, partirmos de Schwarcz (2012), Nascimento (2016), Hall (2006), Almeida (2020) e Ribeiro (2020); e sobre a proposta de letramento literário, destacamos Cosson (2009), Melo (2014) e Pinheiro (2004). A natureza da investigação é qualitativa, interventiva e propositiva. Seguindo os procedimentos da pesquisa-ação, utilizar-se-á como ferramentas de geração de dados a aplicação de questionários, rodas de conversa, oficinas de leitura e arte. Espera-se elaborar um protótipo pedagógico sobre mediação e formação leitora com fins a uma educação antirracista nos anos finais do ensino fundamental

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigencias intitucionais

Recomendações:

vide campo conclusões ou pendencias e lista e inadequaçõess

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

não foram obsevados óbices éticos

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1955405.pdf	30/06/2022 12:37:41		Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	30/06/2022 12:36:40	SONAYA KELLY DE SOUZA NUNES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimento.pdf	30/06/2022 12:35:00	SONAYA KELLY DE SOUZA NUNES	Aceito
Folha de Rosto	folharostoassinada.pdf	30/06/2022 12:33:53	SONAYA KELLY DE SOUZA NUNES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao.pdf	26/05/2022 13:26:16	SONAYA KELLY DE SOUZA NUNES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	26/05/2022 13:17:36	SONAYA KELLY DE SOUZA NUNES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JOAO PESSOA, 22 de Julho de 2022

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃ - CCAE

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Responsável pelo projeto: Sonaya Kelly de Souza Nunes Mestrando do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

(Orientação para alunos e alunas)

(Elaborado de acordo com a Resolução CNS/CONEP nº 466/2012)

Caro aluno e cara aluna,

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada IDENTIDADE, PERTENCIMENTO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA LEITURA DE CAROLINA MARIA DE JESUS, do mestrando SONAYA KELLY DE SOUZA NUNES, sob a orientação do Profª. Drª. Laurênia Souto Sales, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Mestrado – Centro de Ciências Aplicadas e Educação. Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape.

O objetivo geral do estudo é desenvolver, em sala de aula, desenvolver práticas de leitura que promovam uma educação antirracista e a desconstrução do racismo estrutural, a partir da leitura de Carolina Maria de Jesus. Tendo os seguintes objetivos específicos: Analisar como os estudantes compreendem o conceito de identidade e pertencimento étnico racial; Promover leituras de escritos de Carolina Maria de Jesus de modo a construir um processo de leitura que estabeleça múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas; Elaborar um protótipo didático que promova o letramento literário e a educação antirracista, a partir da abordagem de questões étnicos-raciais.

Os resultados desta pesquisa contribuirão com o trabalho da leitura crítica, com os estudos acerca das identidades e negritude em sala de aula e fornecerão um material de apoio para professores e professoras de Língua Portuguesa, embasado nas Letramento Literário Etnico racial

A sua forma de atuação na pesquisa consiste em, voluntariamente, participar de questionários e de oficinas literárias, nas quais serão desenvolvidas atividades de leitura de parte da Obra de Carolina Maria de Jesus que retratam a negritude e as identidades, que serão desenvolvidas no intuito de compreender e analisar o desenvolvimento da leitura crítica das(dos) participantes.

A pesquisa não apresentará riscos, pois além de ser convidada(o) a participar de forma voluntária, você terá plena liberdade de se recusar a cooperar com a investigação. Além disso, o estudo será realizado por meio de atividades desenvolvidas na própria escola, durante as aulas, sem haver modificação no seu horário e rotina de estudos.

No decorrer da pesquisa você terá a garantia: a) de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) de liberdade para abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai, sua mãe, seu(sua) responsável ou seu(sua) representante legal tenha consentido sua participação, sem penalização alguma e sem prejuízo de qualquer natureza; c) e da manutenção do sigilo absoluto do seu nome, assim como de todos os dados que lhe identifiquem antes, durante e após o término do estudo.

Não haverá gastos financeiros para você nem para o seu pai, mãe, responsável ou representante legal, e não estão previstos, na pesquisa, ressarcimentos ou indenizações.

São esperados os seguintes benefícios por meio de sua participação na pesquisa: conhecimento das concepções de negritude e identidades, desenvolvimento da sua capacidade de realizar uma leitura crítica a respeito do racismo, percepção do grau de persuasão e de produção de sentidos presente nos discursos contidos no gênero poesia satírica e lírica, e oportunidades para discutir e posicionar-se perante textos mediante uma leitura crítica.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos à disposição para esclarecer suas dúvidas e/ou prestar maiores informações. Seguem os dados profissionais do professor responsável pela pesquisa: a) ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL FREI AFONSO, situada na AVENIDA EXPRESSA AIRTON SENA, 250 BAIXO ROGER – CENTRO HISTÓRICO – JOÃO PESSOA-PB, CEP 58065-016. DIRETORA PEDAGÓGICO: MARIA DAS GRAÇAS OLIVEIRA ALVES mat.: 25392-6 PROFESSOR RESPONSÁVEL: SONAYA KELLY DE SOUZA
NUNES, telefone (83) - 988673546, sonayanunessouza@gmail.com

Eu,____, fui informado (a) a respeito dos objetivos, justificativa, riscos e benefícios desta pesquisa, de maneira evidente e detalhada, e tive a oportunidade de ler este documento e esclarecer as informações as quais não compreendi. Sou consciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações ou desistir do estudo sem qualquer prejuízo, assim como o/a meu/minha pai, mãe, responsável ou representante legal poderá modificar a decisão de ter autorizado a minha participação se assim o desejar. Estando o Termo de Consentimento do/da meu/minha pai, mãe, responsável ou representante legal já assinado, declaro que dou meu assentimento para dela participar e para a publicação dos seus resultados, assim como para o uso de minha imagem nos *slides* destinados à apresentação do trabalho final do pesquisador. Estou ciente de que receberei uma cópia deste Termo de Assentimento, assinado pelo professor responsável e por mim, com a primeira e segunda páginas rubricadas por ambos, visto que o documento contém três páginas.

João Pessoa/PB,_____de____de 2022

_____

Assinatura do (a) Participante

Pesquisador Responsável: SONAYA KELLY DE SOUZA NUNES

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, Cidade Universitária – 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB. Telefone: (83) 3216.7791. E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

APÊNDICE B – QUESTINÁRIO SOBRE HÁBITOS DE LEITURA

QUESTIONÁRIO

HÁBITOS DE LEITURA

1. Defina leitura para você? PRamim E so Ler

2. Considerando sua experiência geral com a Leitura, você:

   a. Gosta de Ler
   b. Não gosta de ler
   (c.) Gosta de ler , mas tem preguiça
   d. Gosta de ler, mas não tem acesso a muitos livros e textos
   e. Gosta de ler, mas tem dificuldades para executar a atividade.

3. Quais tipos de assunto despertam interesse de leitura. nlm um

4. Quanto tempo de seu dia você dedica a leitura? nlm um minuto

5. Quantos livros você já leu? Cite alguns títulos. 4

6. Na sua opinião, a escola é um espaço em que você se sente incentivado a prática de leitura? Por quê? nao gosto

7. Você se considera um leitor hábil? Por que? meio

8. Em uma escala de 0 a 10, o quanto você considera importante a leitura para sua vida? 2

Ireonne

QUESTIONÁRIO

HÁBITOS DE LEITURA

1. Defina leitura para você?
   leitura e algo importante para nossa vida

2. Considerando sua experiência geral com a Leitura, você:

   a. Gosta de Ler
   b. Não gosta de ler
   X Gosta de ler , mas tem preguiça
   d. Gosta de ler, mas não tem acesso a muitos livros e textos
   e. Gosta de ler, mas tem dificuldades para executar a atividade.

3. Quais tipos de assunto despertam interesse de leitura.
   Casos Criminais

4. Quanto tempo de seu dia você dedica a leitura?
   40 MIN

5. Quantos livros você já leu? Cite alguns títulos.
   3 (diario de uma Iranana) (Gibis)

6. Na sua opinião, a escola é um espaço em que você se sente incentivado a prática de leitura? Por quê?
   Sim, Não tem muita para atrapalhar

7. Você se considera um leitor hábil? Por que?
   Sim, leio quase sempre

8. Em uma escala de 0 a 10, o quanto você considera importante a leitura para sua vida?
   9,5

QUESTIONÁRIO

HÁBITOS DE LEITURA

1. Defina leitura para você?

leitura e muita Importante Para nois

2. Considerando sua experiência geral com a Leitura, você:

   a. Gosta de Ler
   b. Não gosta de ler (marcada)
   c. Gosta de ler , mas tem preguiça
   d. Gosta de ler, mas não tem acesso a muitos livros e textos
   e. Gosta de ler, mas tem dificuldades para executar a atividade.

3. Quais tipos de assunto despertam interesse de leitura.

Casos criminais

4. Quanto tempo de seu dia você dedica a leitura?

30 Min

5. Quantos livros você já leu? Cite alguns títulos.

(o Pequeno Principe)(diario de Banana)

6. Na sua opinião, a escola é um espaço em que você se sente incentivado a prática de leitura? Por quê?

Sim ! não tem nada para atrapalha

7. Você se considera um leitor hábil? Por que?

não quase nunca leio

8. Em uma escala de 0 a 10, o quanto você considera importante a leitura para sua vida?

8,6

QUESTIONÁRIO

HÁBITOS DE LEITURA

1. Defina leitura para você?
   Leitura para mim é o fato de encontrar outro mundo pelos livros.

2. Considerando sua experiência geral com a Leitura, você:

   a. Gosta de Ler
   X Não gosta de ler
   c. Gosta de ler , mas tem preguiça
   d. Gosta de ler, mas não tem acesso a muitos livros e textos
   e. Gosta de ler, mas tem dificuldades para executar a atividade.

3. Quais tipos de assunto despertam interesse de leitura.
   comédia

4. Quanto tempo de seu dia você dedica a leitura?
   30 minutos

5. Quantos livros você já leu? Cite alguns títulos.
   2, mais esperto que o diabo, os segredos da mente milionária

6. Na sua opinião, a escola é um espaço em que você se sente incentivado a prática de leitura? Por quê?
   Não porque a escola tá fechada

7. Você se considera um leitor hábil? Por que?
   Não, porque eu não tenho a pratica de ler

8. Em uma escala de 0 a 10, o quanto você considera importante a leitura para sua vida?
   5

Lucas Francisco

QUESTIONÁRIO

HÁBITOS DE LEITURA

1. Defina leitura para você?

   a leitura é importante para nosso Aprendizado

2. Considerando sua experiência geral com a Leitura, você:

   a. Gosta de Ler
   b. Não gosta de ler
   c. Gosta de ler , mas tem preguiça
   d. Gosta de ler, mas não tem acesso a muitos livros e textos
   e. Gosta de ler, mas tem dificuldades para executar a atividade.

3. Quais tipos de assunto despertam interesse de leitura.

   Romance, Terror, Comédia

4. Quanto tempo de seu dia você dedica a leitura?

   2 horas

5. Quantos livros você já leu? Cite alguns títulos.

   menina Bonita do Laço de fita, Gibis

6. Na sua opinião, a escola é um espaço em que você se sente incentivado a prática de leitura? Por quê?

   é a hora mais calma

7. Você se considera um leitor hábil? Por que?

   Porque leio moderadamente

8. Em uma escala de 0 a 10, o quanto você considera importante a leitura para sua vida?

   8,7

QUESTIONÁRIO

HÁBITOS DE LEITURA

1. Defina leitura para você?
   a leitura é importante pra o nosso aprendizado é para nossa vida

2. Considerando sua experiência geral com a Leitura, você:

   a. Gosta de Ler
   b. Não gosta de ler
   x Gosta de ler , mas tem preguiça
   d. Gosta de ler, mas não tem acesso a muitos livros e textos
   e. Gosta de ler, mas tem dificuldades para executar a atividade.

3. Quais tipos de assunto despertam interesse de leitura.
   ação e comedia e terror

4. Quanto tempo de seu dia você dedica a leitura?
   1 hora

5. Quantos livros você já leu? Cite alguns títulos.
   3 (gatinho magico) (beleza negra - a autobiografia de um cavalo) (casa do terror)

6. Na sua opinião, a escola é um espaço em que você se sente incentivado a prática de leitura? Por quê?
   porque é mais calmo pra ter inteiração

7. Você se considera um leitor hábil? Por que?
   porque eu leio moderadamente

8. Em uma escala de 0 a 10, o quanto você considera importante a leitura para sua vida?
   8,5

Pedrinho 9°D

QUESTIONÁRIO

HÁBITOS DE LEITURA

1. Defina leitura para você?
   Leitura é muito importante para nós.

2. Considerando sua experiência geral com a Leitura, você:

   a. Gosta de Ler
   b. Não gosta de ler
   c. Gosta de ler , mas tem preguiça
   d. Gosta de ler, mas não tem acesso a muitos livros e textos
   e. Gosta de ler, mas tem dificuldades para executar a atividade.

3. Quais tipos de assunto despertam interesse de leitura.
   Casos criminais

4. Quanto tempo de seu dia você dedica a leitura?
   1 hora

5. Quantos livros você já leu? Cite alguns títulos.
   Nenhum

6. Na sua opinião, a escola é um espaço em que você se sente incentivado a prática de leitura? Por quê?
   Sim. Não tem nada para atrapalhar.

7. Você se considera um leitor hábil? Por que?
   Sim. Porque não sou talxcudo.

8. Em uma escala de 0 a 10, o quanto você considera importante a leitura para sua vida?
   10

Aluno: Duyvid Bruno dos santos Cabral 6-1.

QUESTIONÁRIO

HÁBITOS DE LEITURA

1. Defina leitura para você?
   Ler pra mim e ter novas experiencias sem precisar sair do lugar.

2. Considerando sua experiência geral com a Leitura, você:

   X Gosta de Ler
   b. Não gosta de ler
   c. Gosta de ler , mas tem preguiça
   d. Gosta de ler, mas não tem acesso a muitos livros e textos
   e. Gosta de ler, mas tem dificuldades para executar a atividade.

3. Quais tipos de assunto despertam interesse de leitura.
   tarefas de casa e livros

4. Quanto tempo de seu dia você dedica a leitura?
   3 horas

5. Quantos livros você já leu? Cite alguns títulos.
   7, Chapeuzinho de ouro, Chapeuzinho Vermelho

6. Na sua opinião, a escola é um espaço em que você se sente incentivado a prática de leitura? Por quê?
   sim, por causa das tarefas

7. Você se considera um leitor hábil? Por que?
   sim, por que leio rapido

8. Em uma escala de 0 a 10, o quanto você considera importante a leitura para sua vida?
   [redacted] dou 9

Daniel

QUESTIONÁRIO

HÁBITOS DE LEITURA

1. Defina leitura para você?
   Leitura para mim é o ato de ler, e isso influencia também em nosso aprendizado.

2. Considerando sua experiência geral com a Leitura, você:

   a. Gosta de Ler
   b. Não gosta de ler
   c. Gosta de ler , mas tem preguiça
   d. Gosta de ler, mas não tem acesso a muitos livros e textos
   e. Gosta de ler, mas tem dificuldades para executar a atividade.

3. Quais tipos de assunto despertam interesse de leitura.
   Assuntos de humor e relacionado a Geografia.

4. Quanto tempo de seu dia você dedica a leitura?
   20 minutos.

5. Quantos livros você já leu? Cite alguns títulos.
   Só li a série "Diário de um Banana".

6. Na sua opinião, a escola é um espaço em que você se sente incentivado a prática de leitura? Por quê?
   Sim, porque lá é um lugar que pratica.

7. Você se considera um leitor hábil? Por que?
   Não, porque não pratico em casa.

8. Em uma escala de 0 a 10, o quanto você considera importante a leitura para sua vida?
   9.

Denis nascimento de Araujo

QUESTIONÁRIO

HÁBITOS DE LEITURA

1. Defina leitura para você?

A leitura é algo importante na vida do ser humano

2. Considerando sua experiência geral com a Leitura, você:

- [x] a. Gosta de Ler
- b. Não gosta de ler
- c. Gosta de ler , mas tem preguiça
- d. Gosta de ler, mas não tem acesso a muitos livros e textos
- e. Gosta de ler, mas tem dificuldades para executar a atividade.

3. Quais tipos de assunto despertam interesse de leitura.

livros e tarefas [illegible]

4. Quanto tempo de seu dia você dedica a leitura?

4:00 horas

5. Quantos livros você já leu? Cite alguns títulos.

novelas, Seu Tom Tom, Turma da Mônica, felicidade,

6. Na sua opinião, a escola é um espaço em que você se sente incentivado a prática de leitura? Por quê?

Sim, porque, [illegible] da tarefa

7. Você se considera um leitor hábil? Por que?

sim, eu leio rápido

8. Em uma escala de 0 a 10, o quanto você considera importante a leitura para sua vida?

10

QUESTIONÁRIO

MIKAEL

HÁBITOS DE LEITURA

1. Defina leitura para você?
um ato necessario hoje em dia

2. Considerando sua experiência geral com a Leitura, você:

   a. Gosta de Ler
   b. Não gosta de ler
   c. Gosta de ler , mas tem preguiça
   d. Gosta de ler, mas não tem acesso a muitos livros e textos
   e. Gosta de ler, mas tem dificuldades para executar a atividade.

3. Quais tipos de assunto despertam interesse de leitura.
lividas de livro, comedia

4. Quanto tempo de seu dia você dedica a leitura?
não sei do nado to lindo

5. Quantos livros você já leu? Cite alguns títulos.
4 diabuas de Kamano

6. Na sua opinião, a escola é um espaço em que você se sente incentivado a prática de leitura? Por quê?
não. Pakai so ouvo a pkatico ho leituro no aulo me pattugues.

7. Você se considera um leitor hábil? Por que?
Sim porque sempre estao lindo do menzagem ao livro

8. Em uma escala de 0 a 10, o quanto você considera importante a leitura para sua vida?
8

QUESTIONÁRIO

HÁBITOS DE LEITURA

1. Defina leitura para você?

UM ATO NECESSÁRIO HOJE EM DIA

2. Considerando sua experiência geral com a Leitura, você:

a. Gosta de Ler
b. Não gosta de ler
c. Gosta de ler , mas tem preguiça
d. Gosta de ler, mas não tem acesso a muitos livros e textos
e. Gosta de ler, mas tem dificuldades para executar a atividade.

3. Quais tipos de assunto despertam interesse de leitura.

donada TO LÊNDO

4. Quanto tempo de seu dia você dedica a leitura?

5. Quantos livros você já leu? Cite alguns títulos.

6. Na sua opinião, a escola é um espaço em que você se sente incentivado a prática de leitura? Por quê?

NÃO, POR QUE SO NA AULA DE PORTU-GUES

7. Você se considera um leitor hábil? Por que?

8. Em uma escala de 0 a 10, o quanto você considera importante a leitura para sua vida?

10

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DA OFICINA I

Matheus Victor Nascimento da Costa 9º A

Oficina de Leitura I - Carolina Maria de Jesus

Onde Estaes Felicidade

1.Escreva uma lista de palavras que você associa a felicidade:

Dormir, Familia, saúde, Amizade.

2.O que você considera necessário para ser feliz?

Ter saúde.

3.Defina felicidade com suas palavras?

Familia, saúde.

4. É possível ser feliz no nosso atual contexto social? Por que?

Não, Tem muito Racismo

5. Com qual personagem da fábula você mais se identificou?

José das anjos.

6. Que reflexões a fábula despertou em você?

Nenhuma.

7. Escreva um pequeno texto sobre a seguinte questão:

" O que eu preciso para ser feliz ?"

Ter uma boa Familia,
Belas Amizades,
Ter saúde.

Aluno: Davi Bruno dos Santos Cabral 6º A

Oficina de Leitura I - Carolina Maria de Jesus

Onde Estaes Felicidade

1.Escreva uma lista de palavras que você associa a felicidade:

Família, paz, Comida e etc.

2.O que você considera necessário para ser feliz?

Ter dinheiro, ser amado e amar, ter paz e etc

3.Defina felicidade com suas palavras?

felicidade é ter paz interior e ser gentil

4. É possível ser feliz no nosso atual contexto social? Por que?

sim, é apenas conseguir ter uma saúde mental melhor

5. Com qual personagem da fábula você mais se identificou?

José dos anjos

6. Que reflexões a fábula despertou em você?

desconfie antes de confiar

7. Escreva um pequeno texto sobre a seguinte questão:

" O que eu preciso para ser feliz ?"

para ser feliz é preciso saber viver, sabendo que nada vai ser do meu jeito

Denis nascimento de araujo

Oficina de Leitura I - Carolina Maria de Jesus

Onde Estaes Felicidade

1.Escreva uma lista de palavras que você associa a felicidade:

amizade, alegria, familia

2.O que você considera necessário para ser feliz?

jogar

3.Defina felicidade com suas palavras?

estado de uma consciência
plenamente satisfeita

4. É possível ser feliz no nosso atual contexto social? Por que?

e verdade que todos os homens
procuram ser felizes.

5. Com qual personagem da fábula você mais se identificou?

o viajante

6. Que reflexões a fábula despertou em você?

~~num dia de quanta desgraça~~
~~uma alegria [illegible]~~
~~e estava a cantarola [illegible]~~ o seu violão

7. Escreva um pequeno texto sobre a seguinte questão:

" O que eu preciso para ser feliz ?"

para. ser feliz presisa de amigo
da familia.

Oficina de Leitura I - Carolina Maria de Jesus

MIKAEL

Onde Estaes Felicidade

1.Escreva uma lista de palavras que você associa a felicidade:

Familia, Amigas

2.O que você considera necessário para ser feliz?

A Paz com sigo mesmo

3.Defina felicidade com suas palavras?

um sentimento que é muito maravilhoso...

4. É possível ser feliz no nosso atual contexto social? Por que?

Sim, porque na realidade tem pessoas que não conseguem Par conte das felicidades Tal

5. Com qual personagem da fábula você mais se identificou?

Felicidade

6. Que reflexões a fábula despertou em você?

Pas mais que nós nem amam as pessoas as semelhantes

7. Escreva um pequeno texto sobre a seguinte questão:

" O que eu preciso para ser feliz ?" o amar Par Eu mesmo

Oficina de Leitura I - Carolina Maria de Jesus

Onde Estaes Felicidade

1.Escreva uma lista de palavras que você associa a felicidade:
dinheiro, familia, comida, dormir.

2.O que você considera necessário para ser feliz?
Ter dinheiro.

3.Defina felicidade com suas palavras?
dinheiro, paz, amizade

4. É possível ser feliz no nosso atual contexto social? Por que?
Sim, porque é so ter dinheiro

5. Com qual personagem da fábula você mais se identificou?
José dos anjos

6. Que reflexões a fábula despertou em você?
Que sempre devo-se aproveitar as oportunidades

7. Escreva um pequeno texto sobre a seguinte questão:

" O que eu preciso para ser feliz ?"

Pra ser feliz é preciso
Saber viver em paz
e não guardar rancores

Oficina de Leitura I - Carolina Maria de Jesus

Onde Estaes Felicidade

1.Escreva uma lista de palavras que você associa a felicidade:
Amor, Alegria, Gratidão,

2.O que você considera necessário para ser feliz?
O Amor!

3.Defina felicidade com suas palavras?
Um sentimento de Gratidão.

4. É possível ser feliz no nosso atual contexto social? Por que?
Sim, basta ser feliz.

5. Com qual personagem da fábula você mais se identificou?
O Lagarto

6. Que reflexões a fábula despertou em você?
Que a Vida nem sempre é como a gente quer.

7. Escreva um pequeno texto sobre a seguinte questão:

" O que eu preciso para ser feliz ?"

Ser bondoso de Coração e Alma.

Petrinha 9°B

Oficina de Leitura I - Carolina Maria de Jesus

Onde Estaes Felicidade

1.Escreva uma lista de palavras que você associa a felicidade:
Dinheiro, ativos e trabalhar para mim.

2.O que você considera necessário para ser feliz?
Sair da zona de conforto.

3.Defina felicidade com suas palavras?
Pra mim felicidade é realizar seus sonhos.

4. É possível ser feliz no nosso atual contexto social? Por que?
Sim. Porque ainda existe pessoas boas.

5. Com qual personagem da fábula você mais se identificou?
Com o porteiro.

6. Que reflexões a fábula despertou em você?
Que a vida nem é sempre do jeito que a gente quer.

7. Escreva um pequeno texto sobre a seguinte questão:

"O que eu preciso para ser feliz ?"

Pra você ser feliz, você tem que ter
controle emocional, aprender a não
depender de ninguém, não ligar para
críticas e correr atrás dos seus objetivos.

Oficina de Leitura I - Carolina Maria de Jesus

Onde Estaes Felicidade

1.Escreva uma lista de palavras que você associa a felicidade:

amigos familia

2.O que você considera necessário para ser feliz?

paz e amor

3.Defina felicidade com suas palavras?

companhia

4. É possivel ser feliz no nosso atual contexto social? Por que?

Porque agente tem pessoas que nos faz feliz

5. Com qual personagem da fábula você mais se identificou?

nenhum

6. Que reflexões a fábula despertou em você?

Ver que ela e mãe solteira

7. Escreva um pequeno texto sobre a seguinte questão:

" O que eu preciso para ser feliz ?" esta na minha mesma companhia

Oficina de Leitura I - Carolina Maria de Jesus

Onde Estaes Felicidade

1.Escreva uma lista de palavras que você associa a felicidade:

felicidade i es tata da minha companhia

2.O que você considera necessário para ser feliz?

paramos

3.Defina felicidade com suas palavras?

a felicidade ta nas coisas simples

4. É possível ser feliz no nosso atual contexto social? Por que?

por qui tem pessoas que nos faz feliz

5. Com qual personagem da fábula você mais se identificou?

nenhum

6. Que reflexões a fábula despertou em você?

ter mãe solteira

7. Escreva um pequeno texto sobre a seguinte questão:

"O que eu preciso para ser feliz ?" esta da minha companhia

Oficina de Leitura I - Carolina Maria de Jesus

Onde Estaes Felicidade

1.Escreva uma lista de palavras que você associa a felicidade:

familia
amigos
Aqui

2.O que você considera necessário para ser feliz?

Paz

3.Defina felicidade com suas palavras?

felicidade é: ficar com os Pessoas que você Ama

4. É possível ser feliz no nosso atual contexto social? Por que?

Depende os Pessoas Não muitas Pessoas situaçoes

5. Com qual personagem da fábula você mais se identificou?

A felicidade

6. Que reflexões a fábula despertou em você?

a felicidade não dura Para sempre

7. Escreva um pequeno texto sobre a seguinte questão:

" O que eu preciso para ser feliz ?"

Pazer Amor

Oficina de Leitura I - Carolina Maria de Jesus

Deonne

Onde Estaes Felicidade

1.Escreva uma lista de palavras que você associa a felicidade:

familia.
Amigos
Dinheiro

2.O que você considera necessário para ser feliz?

Paz

3.Defina felicidade com suas palavras?

felicidade é: Convivencia com pessoas que Amo

4. É possível ser feliz no nosso atual contexto social? Por que?

Depende, as pessoas estão muito preconceituosa

5. Com qual personagem da fábula você mais se identificou?

A felicidade

6. Que reflexões a fábula despertou em você?

Que a felicidade não dura para sempre

7. Escreva um pequeno texto sobre a seguinte questão:

"O que eu preciso para ser feliz ?"

preciso de Amor proprio, familia Unida
Amigos verdadeiros, Uma condição financeira Boa.

Oficina de Leitura I - Carolina Maria de Jesus

Onde Estaes Felicidade

1.Escreva uma lista de palavras que você associa a felicidade:

Dinheiro

2.O que você considera necessário para ser feliz?

Dinheiro

3.Defina felicidade com suas palavras?

Dinheiro

4. É possível ser feliz no nosso atual contexto social? Por que?

Dinheiro

5. Com qual personagem da fábula você mais se identificou?

nenhum

6. Que reflexões a fábula despertou em você?

nada

7. Escreva um pequeno texto sobre a seguinte questão:

"O que eu preciso para ser feliz ?" Dinheiro

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DA OFICINA II

Oficina II- Carolina Maria de Jesus

Favela

1. **Liste palavras que você associa a Mulher Negra**

   Racismo, Empregada doméstica.

2. **Quanto ao texto de forma geral o que ele te levou a refletir**

   A mulher negra é a mais injustiçada.

3. **Qual momento da narrativa você considerou mais marcante**

   Quando ela ficou na cama por dois dias por causa do alagamento

4. **Como a mulher negra aparece representada no Conto.**

   Carolina Maria de Jesus

5. **É possível no conto detectar situações de Racismo? Cite uma dessas situações se ela ocorrer.**

   Sim, quando ela estava com muita fome ai pensaram que ela estava bebada por que ela era negra.

6. **Inspirados no texto Escreva um pequeno texto sobre O Racismo e seus impactos na vida da mulher negra.**

   O racismo tem um grande impacto na vida da mulher negra. Por que ela além de ser desvalorizada por ser mulher, ela é mais desvalorizada por ser negra.

Aluno: Raynal Bruno dos Santos Cabral

6º A

Oficina II- Carolina Maria de Jesus

Favela

1. **Liste palavras que você associa a Mulher Negra**

   Sofrida e trabalhadora

2. **Quanto ao texto de forma geral o que ele te levou a refletir**

   me levou a refletir sobre como tratamos as negras (os)

3. **Qual momento da narrativa você considerou mais marcante**

   quando ela tira a filha

4. **Como a mulher negra aparece representada no Conto.**

   aparece em condição de cuidar de seus filhos e injustiçada por ser negra

5. **É possível no conto detectar situações de Racismo? Cite uma dessas situações se ela ocorrer.**

   sim, na hora que ela estava com fome e diziam que estava feliz

6. **Inspirados no texto Escreva um pequeno texto sobre O Racismo e seus impactos na vida da mulher negra.**

   O racismo atrapalha muito a vida da mulher negra, pois além dela sofrer muito com o preconceito, ao Chances de encontrar um emprego melhor do que uma pessoa com a pele mais Clara.

Daniele

Oficina II- Carolina Maria de Jesus

Favela

1. **Liste palavras que você associa a Mulher Negra**

   Injustiça, Sofrimento, trabalho, vontade, racismo.

2. **Quanto ao texto de forma geral o que ele te levou a refletir**

   O quanto a mulher negra é trabalhadora.

3. **Qual momento da narrativa você considerou mais marcante**

   Quando ela tem seus filhos,

4. **Como a mulher negra aparece representada no Conto.**

   Aparece sem condições de cuidar de seus filhos e injustiçada por ser negra.

5. **É possível no conto detectar situações de Racismo? Cite uma dessas situações se ela ocorrer.**

   Sim, no bar que ela estava com fome e disseram que ela estava isolada.

6. **Inspirados no texto Escreva um pequeno texto sobre O Racismo e seus impactos na vida da mulher negra.**

   O racismo atrapalha muito a vida da mulher negra, pois além dela sofrer muito com o preconceito, as chances dela encontrar um emprego são menores que as de uma pessoa com pele mais clara.

Oficina II- Carolina Maria de Jesus

Favela

1. **Liste palavras que você associa a Mulher Negra**
   Escuro, forte, racismo, preconceito, doença trabalho
2. **Quanto ao texto de forma geral o que ele te levou a refletir**
   As dificuldades das mulheres negras
3. **Qual momento da narrativa você considerou mais marcante**
   Quando o bebe mamou leite raivoso.
4. **Como a mulher negra aparece representada no Conto.**
   Apareceu sem condições de cuidar de seus filhos
5. **É possível no conto detectar situações de Racismo? Cite uma dessas situações se ela ocorrer.**
   Sim na hora que ela estava com fome e disseram que ela estava bebada.
6. **Inspirados no texto Escreva um pequeno texto sobre O Racismo e seus impactos na vida da mulher negra.**
   O racismo prejudica as pessoas negras a conseguir emprego que faz elas passarem fome.

Oficina II- Carolina Maria de Jesus

Favela

1. **Liste palavras que você associa a Mulher Negra**

   negra

2. **Quanto ao texto de forma geral o que ele te levou a refletir**

   sim

3. **Qual momento da narrativa você considerou mais marcante**

   não

4. **Como a mulher negra aparece representada no Conto.**

   Ela mora

5. **É possível no conto detectar situações de Racismo? Cite uma dessas situações se ela ocorrer.**

   sim

6. **Inspirados no texto Escreva um pequeno texto sobre O Racismo e seus impactos na vida da mulher negra.**

   não

MIKAEL

Oficina II- Carolina Maria de Jesus

Favela

1. **Liste palavras que você associa a Mulher Negra**
   GUERREIRA

2. **Quanto ao texto de forma geral o que ele te levou a refletir**
   O QUANTO O RACISMO E PRECONCEITO COM AS MULHERES NEGRA

3. **Qual momento da narrativa você considerou mais marcante**
   QUE ELA CRIA OS FILHOS SOZINHA

4. **Como a mulher negra aparece representada no Conto.**
   CATADORA DE PAPEL

5. **É possível no conto detectar situações de Racismo? Cite uma dessas situações se ela ocorrer.**
   —

6. **Inspirados no texto Escreva um pequeno texto sobre O Racismo e seus impactos na vida da mulher negra.**
   O RACISMO É UMA OFENÇA CONTA UMA PESSOA E SOBRE A COR DA PESSOA.

Oficina II- Carolina Maria de Jesus

Favela

1. **Liste palavras que você associa a Mulher Negra**

   ó trabalhadora

2. **Quanto ao texto de forma geral o que ele te levou a refletir**

   Que a vida de negros não são faceis

3. **Qual momento da narrativa você considerou mais marcante**

   O ~~[illegible]~~ narração o que as pessoas achavam dela

4. **Como a mulher negra aparece representada no Conto.**

   louca!

5. **É possível no conto detectar situações de Racismo? Cite uma dessas situações se ela ocorrer.**

   Sim, era chamada de louca e desprezados pela cor

6. **Inspirados no texto Escreva um pequeno texto sobre O Racismo e seus impactos na vida da mulher negra.**

   Por que ~~[illegible]~~ Chamar ela de louca
   de ladra e de mentida e que
   ela não era capacitada para fazer que
   ela queria

Denis Nascimento de Araujo

Oficina II- Carolina Maria de Jesus

Favela

1. **Liste palavras que você associa a Mulher Negra**

   trabalhadeira

2. **Quanto ao texto de forma geral o que ele te levou a refletir**

   pensar antes de agir

3. **Qual momento da narrativa você considerou mais marcante**

   viajane [illegible]

4. **Como a mulher negra aparece representada no Conto.**

   trabalhadeira

5. **É possível no conto detectar situações de Racismo? Cite uma dessas situações se ela ocorrer.**

   não, falava mal reclamar desagradar

6. **Inspirados no texto Escreva um pequeno texto sobre O Racismo e seus impactos na vida da mulher negra.**

   arcos de abrigar formigas
   que carregam na boca as folhas
   do outono retalhos de volupias.
   cansadas

Oficina II- Carolina Maria de Jesus

Favela

1. **Liste palavras que você associa a Mulher Negra**

   trabalhadora

2. **Quanto ao texto de forma geral o que ele te levou a refletir**

   Quando ela foi trabalha depois de 10 dias de repouso depois de engravidar

3. **Qual momento da narrativa você considerou mais marcante**

   quando ela construio o barracão

4. **Como a mulher negra aparece representada no Conto.**

   louca

5. **É possível no conto detectar situações de Racismo? Cite uma dessas situações se ela ocorrer.**

   Por que as Pessoas chamavam ela de louca

6. **Inspirados no texto Escreva um pequeno texto sobre O Racismo e seus impactos na vida da mulher negra.**

   Por Chamar ela de ladra de louca e falar que ela não Capassitada de fazer oque ela que

Oficina II- Carolina Maria de Jesus

Favela

1. **Liste palavras que você associa a Mulher Negra**
   FORTE...
2. **Quanto ao texto de forma geral o que ele te levou a refletir**
3. **Qual momento da narrativa você considerou mais marcante**
   O QUE ELA CONSTRUÍ E CRIA SEUS FILOS SOZINHA...
4. **Como a mulher negra aparece representada no Conto.**
   CATADORA DE LIXO
5. **É possível no conto detectar situações de Racismo? Cite uma dessas situações se ela ocorrer.**
   SIM
6. **Inspirados no texto Escreva um pequeno texto sobre O Racismo e seus impactos na vida da mulher negra.**
   O RACISMO É UMA OFENÇA CONTRA AS PESSOAS NEGRAS...

Oficina II- Carolina Maria de Jesus

Favela

1. **Liste palavras que você associa a Mulher Negra**
"Mesa tigela" "Mulata" "Cor do Pecado"

2. **Quanto ao texto de forma geral o que ele te levou a refletir**
Refletir sobre ao Racismo.

3. **Qual momento da narrativa você considerou mais marcante**
O momento em que todo estavam contra Lila.

4. **Como a mulher negra aparece representada no Conto.**
Afarcelada.

5. **É possível no conto detectar situações de Racismo? Cite uma dessas situações se ela ocorrer.**
Sim, no momento que ela estaja com fome e falarcom que estaja faleado.

6. **Inspirados no texto Escreva um pequeno texto sobre O Racismo e seus impactos na vida da mulher negra.**
"Racismo na sociedade brasileira" Você deverá criar um texto dissertativo argumentativo. Ou seja, não apenas descrever os problemas do racismo na sociedade, é necessario defender um ponto de vista a partir de argumentos e explicações, com o intuito de convencer seu leitor.

Pedrinho 9ºB

Oficina II- Carolina Maria de Jesus

Favela

1. **Liste palavras que você associa a Mulher Negra**
   Resistência, guerreira, luta e bondade.

2. **Quanto ao texto de forma geral o que ele te levou a refletir**

3. **Qual momento da narrativa você considerou mais marcante**
   O momento que ela virou escritora.

4. **Como a mulher negra aparece representada no Conto.**
   Revolucionária.

5. **É possível no conto detectar situações de Racismo? Cite uma dessas situações se ela ocorrer.**
   Sim. Ela foi tacada de drogada e ou de bebada, mas ela só estava com fome.

6. **Inspirados no texto Escreva um pequeno texto sobre O Racismo e seus impactos na vida da mulher negra.**

Oficina II- Carolina Maria de Jesus

Favela

1. **Liste palavras que você associa a Mulher Negra**
   GUERREIRA, FOME ...
2. **Quanto ao texto de forma geral o que ele te levou a refletir**
   SOBRE O QUANTO A MULHER NEGRA E JULGADA.
3. **Qual momento da narrativa você considerou mais marcante**
   A PARTE EM QUE ELA PASSAVA MAL E AS PESSOAS JOGAM DIZENDO QUE ELA ESTA BEBADA ...
4. **Como a mulher negra aparece representada no Conto.**
   A GUERREIRA VE PORQUE A CHAMAVAM DE BEBADA, LADRA ...
5. **É possível no conto detectar situações de Racismo? Cite uma dessas situações se ela ocorrer.**
   NÃO LEMBRO
6. **Inspirados no texto Escreva um pequeno texto sobre O Racismo e seus impactos na vida da mulher negra.**
   O RACISMO É UMA ATITUDE COVARDE COM AS PESSOAS NEGRAS QUE POR MUITAS VEZES PODE CAUSAR ALGUMA DEPRESSÃO OU ALGO DO TIPO SÃO QUESTIONAMENTOS, OFENÇAS ...