



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB DEPARTAMENTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V**

Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus / CEP: 44574-005 Telefax
(75) 3631 – 2855 Ramal 241 - E-MAIL: profletrasdch5@uneb.br

NAIARA PEIXOTO DA SILVA

“TEMPO DE APRENDER”: LETRAMENTO LITERÁRIO E PRÁTICA SOCIAL
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS(AS) EDUCANDOS(AS) DA EJA

SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA

2024

NAIARA PEIXOTO DA SILVA

**“TEMPO DE APRENDER”: LETRAMENTO LITERÁRIO E PRÁTICA SOCIAL
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS(AS) EDUCANDOS(AS) DA EJA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Departamento de Ciências Humanas – *Campus V* da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosemere Ferreira da Silva

SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA

2024

Silva, Naiara Peixoto da

“Tempo de aprender”: letramento literário e prática social nas aulas de língua portuguesa dos (as) educando (as) da EJA / Naiara Peixoto da Silva . – Santo Antônio de Jesus, 2024.

216 fls. : il.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosemere Ferreira da Silva.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS). Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – (PROFLETRAS), *Campus V*. 2024.

Inclui Referências.

1. Literatura afro-brasileira. 2. Conto afro-brasileiro. 3. Letramento literário.
4. Identidade negra. I. Silva, Rosemere Ferreira da. II. Título. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.


CDD 807

FOLHA DE APROVAÇÃO


“TEMPO DE APRENDER”: LETRAMENTO LITERÁRIO E PRÁTICA SOCIAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS(AS) EDUCANDOS(AS) DA EJA"

NAIARA PEIXOTO DA SILVA


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras – PROFLETRAS, em 26 de março de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 ROSEMERE FERREIRA DA SILVA
Data: 29/04/2024 17:30:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a ROSEMERE FERREIRA DA
SILVA UNEB
Doutorado em Estudos Étnicos e
Africanos Universidade Federal da Bahia
- UFBA

Documento assinado digitalmente
 JOAO EVANGELISTA DO NASCIMENTO NETO
Data: 30/04/2024 11:24:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. JOÃO EVANGELISTA DO NASCIMENTO
NETO UNEB
Doutorado em Letras
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Documento assinado digitalmente
 NAIANE VIEIRA DOS REIS SILVA
Data: 29/04/2024 17:54:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a NAIANE VIEIRA DOS REIS SILVA IFC
Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura
Universidade Federal do Tocantins

À minha morada, aquela que me ama incondicionalmente, madre Valdete Peixoto.
Ao meu elo eterno, irmã Nadine Peixoto.
Ao meu companheiro Reginaldo Silva e meus frutos Sofia Peixoto e Marcelo Peixoto.
Aos (às) educadores (as) e educandos (as) em suas incansáveis buscas pelo conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A gratidão torna todo o processo da criação acadêmica um legado prazeroso de se obter. Após dezesseis anos, eu retorno à casa que me acolheu, mais madura, convicta e segura da minha sede pelo aperfeiçoamento da prática educacional. Concomitante a isso, testemunho a transformação em minha carreira profissional nesta instituição que pulsa e nos conduz a uma incansável busca de conhecimento.

Neste percurso, muitas mãos se estenderam às minhas, no resultado deste trabalho. Rendo graças, primeiramente a Deus, que a todo o instante esteve ao meu lado, me fortalecendo, não me deixando desistir e à intercessão da Mãe Aparecida.

Agradeço de maneira especial à minha orientadora, Professora Doutora Rosemere Ferreira da Silva, por toda paciência, empenho e dedicação na orientação deste trabalho e aos Professores Doutores Naiane Vieira dos Reis e João Evangelista do Nascimento Neto, pela disponibilidade em fazer parte da banca, leitura e contribuição na elaboração desta dissertação.

Expresso aqui o reconhecimento à minha família, ressaltando Valdete Peixoto, meu porto e rede de apoio inseparável; à sogra Raimunda Santos, irmã Nadine Silva, cunhada Rosinete Silva, comadre Danielle Vieira nos cuidados com os meus pequenos para que eu pudesse estudar e refazer quantas vezes fosse necessário esse caminho de idas e vindas da produção textual. Ainda no seio familiar, sou grata ao meu companheiro Reginaldo Silva pelo incentivo e apoio, aos meus filhos Sofia e Marcelo pela compreensão de minha ausência em muitos momentos.

Aos meus colegas de turma, em especial Manoela Cardoso quero agradecer pelo incentivo e partilhas durante todo o processo de escrita; à minha terapeuta Vanessa Barbosa; aos (às) discentes da Turma Tempo de Aprender I, do Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes, que responderam ao questionário de sondagem em 2023, e a toda a equipe: direção, funcionários e educadores da instituição referida pela acolhida desde 2018 e apoio na concretização deste sonho.

Agradeço às colaboradoras: Diana Amaral, Laiana Vieira, Marcela Souza e Shanna de Paula que deixaram suas marcas artísticas na diagramação, ilustração e revisão deste trabalho. E a todas (os) as amigas (os) que torceram e torcem pelas minhas conquistas e se manifestam por meio de mensagens e orações.

Muito obrigada, Universidade do Estado da Bahia- Uneb (*Campus V*), até breve!

A minha escrita é profundamente
marcada pela minha condição de
mulher negra na sociedade
brasileira.

Conceição Evaristo

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividades Complementares
AMB	Articulação de Mulheres Brasileiras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CETEP	Centro Territorial de Educação Profissional
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACE	Faculdade de Ciências Educacionais
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
IDPN	Instituto de Defesa da População Negra
IFCS	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
LGBTQIAPN+	Lésbica, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-Binário
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNLD-EJA	Plano Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PUC – RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
REDA	Regime Territorial de Direito Administrativo
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
WD	Washington Duarte

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Foto do refeitório do Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes.....	88
Figura 2	Foto do Pavilhão de entrada do Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes.....	88
Figura 3	Foto da quadra poliesportiva do Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes.....	89
Figura 4	Foto da sala de aula do Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Porcentagem de autodeclaração étnico-racial dos participantes da pesquisa decorrente do projeto “O preconceito que você não vê e não reconhece”	82
Gráfico 2	Características Étnico-Raciais da População de Santo Antônio de Jesus no estado da Bahia, Brasil, 2010.....	86
Gráfico 3	Características dos (as) educandos (as) do Tempo de Aprender do Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes – CEFCM, situado em Santo Antônio de Jesus em 2023.....	86
Gráfico 4	Importância da leitura para os (as) educandos (as) do Tempo de Aprender do Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes – CEFCM, situado no município de Santo Antônio de Jesus, Bahia, em 2023.....	86

LISTA DE VÍDEOS

Vídeo 1	Jandaraci Araújo.....	107
Vídeo 2	Classrrom.....	112
Vídeo 3	Expressões racistas.....	112
Vídeo 4	Dados do PNAD	114
Vídeo 5	Depoimento de Juliana Santos.....	116
Vídeo 6	Crescimento de mães solos.....	120
Vídeo 7	Mulheres negras, força motriz.....	120
Vídeo 8	Entenda o que é racismo estrutural.....	123
Vídeo 9	Como criar o google forms.....	129
Vídeo 10	Programa Mosaico Cultural.....	142
Vídeo 11	“Povoada” de Sued Nunes.....	144
Vídeo 12	A importância da literatura.....	144
Vídeo 13	Dicas práticas para escrever contos melhores.....	148
Vídeo 14	Literatura negra, feminina e brasileira.....	215

RESUMO

A presente dissertação, intitulada “*Tempo de aprender*”: *letramento literário e prática social nas aulas de língua portuguesa dos(as) educando(as) da EJA*, é o resultado de estudos, reflexões críticas e diálogos desenvolvidos no Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, *Campus V*, e se apresenta como um recurso pedagógico para o desenvolvimento das habilidades de leitura literária e escrita dos (as) educandos (as) do Tempo de Aprender do Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes. Através de ações planejadas, propõe-se o estímulo à formação leitora dos estudantes do Tempo de Aprender, a partir de um caderno pedagógico, que constitui parte desta produção, com ênfase no letramento literário. Respaldado nos contos “Saura Benevides Amarantino”, “Mirtes Aparecida da Luz”, “Adelha Santana Limoeiro”, “Líbia Moirã” e “Shirley Paixão”, os quais fazem parte da obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo, pretende-se assegurar o aprimoramento da discussão étnico-racial, com base no exercício de atividades orais e escritas centralizadas pelo texto literário afro-brasileiro. Sendo assim, programa-se demonstrar a aplicabilidade do texto literário para a compreensão das narrativas femininas negras, conseqüentemente, para a ampliação da visão de mundo dos (as) educandos (as) enquanto leitores (as) críticos (as), aptos (as) a intervirem socialmente por meio da abordagem oral e/ou escrita de maneira eficaz e consciente de seu papel cidadão. Nesse sentido, esta produção apresenta seqüências didáticas pensadas, ainda, com o intuito de que educadores (as) que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – modalidade Tempo de Aprender tenham a oportunidade de consultá-las e aplicá-las em outros contextos educacionais. O caderno pedagógico consiste no resultado de um produto apresentado ao Programa de Mestrado Profissional de Letras (PROFLETRAS), do *Campus V*, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Esta pesquisa fundamenta-se em referências teóricas no campo da crítica literária de Candido (2011) e Freire (1987-2019), do letramento literário Cosson (2006-2014), da leitura literária Dalcastagnè (2005) e Abreu (2006), da teoria do conto Cortazar (2006), Gotlib (1990), Maria (2004) e da literatura afro-brasileira de Carneiro (2011), Gomes (2010), Duarte (2011;2022), Evaristo (2020), Gonzalez (2020), Souza (2021), Silva (2017) e Almeida (2019). Na discussão apresentada foi considerado também o documento oficial organizador curricular da Educação de Jovens e Adultos que rege a oferta do ensino do Tempo de Aprender – Nível Fundamental.

Palavras-chave: literatura afro-brasileira; conto afro-brasileiro; letramento literário; identidade negra.

ABSTRACT

This dissertation, titled “*Tempo de aprender*”: *letramento literário e prática social nas aulas de língua portuguesa dos(as) educando(as) da EJA*, is the result of studies, critical reflections and dialogues developed in the Professional Master's Degree in Literature - PROFLETRAS, at the State University of Bahia-UNEB, *Campus V*, and is presented as a tool for developing the literary reading and writing skills of the Tempo de Aprender students, at the Francisco da Conceição Menezes State College. Through planned actions, it is proposed to stimulate the reading training of Tempo de Aprender students, using a pedagogical notebook, which constitutes in part of this production, with an emphasis on literary literacy. Based on the reading of "Saura Benevides Amarantino" short stories, "Mirtes Aparecida da Luz", "Adelha Santana Limoeiro", "Libia Moirã" and "Shirley Paixão", contained in Conceição Evaristo's "*Insubmissas lágrimas de mulheres*", ensuring the improvement of the ethnic-racial discussion, through the exercise of oral and written activities of the Afro-Brazilian literary text. The work intends to show the applicability of the literary text to the understanding of black female narratives, the broadening of the world view as a critical reader, able to intervene socially through the oral and/or written approach in an effective way and aware of their citizen role. So, didactic sequences will be presented in the pedagogical notebook, where educators who work in Youth and Adult Education – Educação de Jovens e Adultos (EJA) – modality Tempo de Aprender, have the opportunity to consult and apply the proposal in the chosen classes for the development of the experiment. The pedagogical notebook consists of the result of a product presented to the professional master's program in letters – Programa Profissional de Letras (PROFLETRAS) at *campus V* of the Universidade do Estado da Bahia (UNEB). This research is based on theory references in the field of the literary criticism by Candido (2011), and Freire (1987-2019), of the literary literacy by Dalcastagnè (2005), and Abreu (2006), of the short story theory by Cortazar (2006), Gotlib (1990), Maria (2004) and Afro-Brazilian literature by Carneiro (2011), Gomes (2010), Duarte (2011; 2022), Evaristo (2020), Gonzalez (2020), Souza (2021) Silva (2017), and Almeida (2019). In the discussion presented, it was considered the curriculum organizing official document of young and adults, that governs provision of education on the Time to Learn - Elementary Level will also be considered.

Keywords: Afro-Brazilian literature; Afro-Brazilian short story; literary literacy; black identity.

SUMÁRIO

1	O CAMINHO DA DOCÊNCIA E A BUSCA PELO APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	17
2	A LITERATURA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO HUMANA DOS (AS) EDUCANDOS(AS).....	27
2.1	A PRESENÇA DA LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS (AS) EDUCANDOS (AS) DA EJA.....	30
2.1.1	Coletivos de escritores negros e a busca pela inserção da literatura afro-brasileira no Brasil.....	32
2.1.2	Literatura e breve recorte biográfico de autorias femininas negras na contemporaneidade.....	36
2.1.3	Perfil das personagens negras na literatura brasileira.....	39
2.2	MODOS DE NARRAR: O ESTÍMULO À LEITURA DE CONTOS LITERÁRIOS NAS TURMAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA.....	42
2.2.1	O conto moderno e suas características.....	44
2.2.2	O papel do educador na mediação e estímulo à leitura.....	46
2.2.3	Estudo do conto afro-brasileiro: possibilidade crítico progressista para práticas de leitura e escrita eficientes.....	49
2.2.4	“Saura Benevides Amarantino”, “Mirtes Aparecida da Luz”, “Adelha Santana Limoeiro”, “Líbia Moirã” e “Shirley Paixão”: da representação estética aos elementos da narrativa ficcional.....	51
2.3	O LETRAMENTO LITERÁRIO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	60
2.3.1	Formas de interpretar a realidade na obra de ficção.....	61
2.3.2	O (a) educando (a) e a produção literária: um diálogo possível.....	64
2.3.3	Juventude, EJA e Relações Raciais.....	65
2.4	UMA ABORDAGEM SOBRE A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA.....	69

2.4.1	A inserção da literatura afro-brasileira na educação básica.....	71
2.4.2	Literatura Afro-brasileira e autoria feminina negra na atualidade.....	72
2.4.3	Como são constituídas as vozes femininas nos contos “Saura Benevides Amarantino”, “Mirtes Aparecida da Luz”, “Adelha Santana Limoeiro”, “Líbia Moirã” e “Shirley Paixão”, de Conceição Evaristo.....	74
3	O TEXTO LITERÁRIO COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO LEITORA DOS (AS) EDUCANDOS (AS) DA EJA.....	81
3.1	PRÁTICAS DE COMBATE AO RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR.....	82
3.1.1	O contexto e o público-alvo da pesquisa.....	85
3.1.2	Por que trabalhar o conto afro-brasileiro no Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes?.....	91
3.1.3	A leitura e a escrita do conto literário como auxílio no letramento literário.....	93
3.1.4	Apresentação da sequência didática para o caderno pedagógico	94
4	O CONTO AFRO-BRASILEIRO NA RODA DA LEITURA LITERÁRIA.....	96
4.1	APRESENTAÇÃO.....	96
4.1.1	O conto literário afro-brasileiro na EJA	100
4.1.2	Conceição Evaristo e sua trajetória.....	103
4.2	PARTE I - DAS MEMÓRIAS À ESCRITA NA PRÁTICA DE VIVÊNCIAS ATRAVÉS DOS CONTOS AFRO-BRASILEIROS	106
4.2.1	Contextualizando o racismo cotidiano e a resignificação de expressões.....	106
4.2.2	Reconhecendo, na comunidade, as mulheres negras que fazem história.....	113
4.3	PARTE II – VÁRIAS FACES DA PERSONAGEM NEGRA EM <i>INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE MULHERES</i>	117
4.3.1	Saura Benevides Amarantino e o pertencimento étnico-racial.....	117
4.3.2	Um diálogo com a cegueira racial do Brasil na análise do conto Mirtes Aparecida da Luz.....	122
4.3.3	“Adelha Santana Limoeiro” e o silenciamento da mulher negra.....	126

5	A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS FICCIONAIS NO CONTO MODERNO DE CONCEIÇÃO EVARISTO.....	131
5.1	PARTE III – O RACISMO E OS ENFRENTAMENTOS DA MULHER NEGRA.....	133
5.1.1	A resistência e sobrevivência de Líbia Moirã.....	135
5.1.2	A resiliência em Shirley Paixão.....	140
5.2	PARTE IV – UM DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE AS HISTÓRIAS E AS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS DISCENTES.....	143
5.2.1	A (re)escrita de narrativas femininas negras.....	146
5.2.2	Vozes de mulheres negras, a experiência e o afeto como vetores educacionais.....	149
5.2.3	O conto e o reconto como caminhos de aprendizagem.....	153
6	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	156
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
8	REFERÊNCIAS.....	163
9	APÊNDICE.....	170
9.1	APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM.....	170
9.2	APÊNDICE 2 - JOGO KAHOOT.....	173
9.3	APÊNDICE 3 – ATIVIDADE VÍDEO LITERATURA.....	175
10	ANEXOS.....	176
10.1	ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS, DINÂMICAS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E MODELOS DE RECORTE BIOGRÁFICO E RUBRICA.....	176
10.2	ANEXO 2 - POEMAS E CANÇÕES UTILIZADAS NAS SEQUÊNCIAS.....	187
10.3	ANEXO 3 – CONTOS.....	191
10.4	ANEXO 4 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	213

1. O CAMINHO DA DOCÊNCIA E A BUSCA PELO APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lembro como o poder das palavras em meu percurso da educação básica do sexto ao nono ano no Colégio Estadual Luiz Viana Filho, na cidade de Santo Antônio de Jesus – Bahia foi potente, uma relação de intimidade ainda que, sem desenvolver a experiência científica, dialogava, a todo o momento, com o meu conhecimento de mundo.

Pensava: “este espaço me preenche.” Aprendi desde cedo o respeito e a reverência aos professores, em sua maioria mulheres que inspiravam a caminhar no mundo da leitura, seja no encontro de poemas, seja nos pequenos contos e romances lidos de maneira arbitrária, mas que provocavam uma catarse em meus pensamentos inigualável.

Leituras de Cecília Meireles, Florbela Espanca, Jorge Amado, entre outros; como não lembrar dos seminários, das participações em gincana e da entrada no teatro em que aprendi a atuar e homenageei a cidade em que resido, Santo Antônio de Jesus, com uma poesia de minha autoria. Para uma menina negra, residente e nascida no interior do Recôncavo baiano, na cidade de Santo Antônio de Jesus, Bahia, ter tido a oportunidade de, no sexto ano, homenagear a cidade natal foi uma honra e um grande incentivo para não desistir do sonho de também me tornar escritora um dia.

Os docentes de literatura foram, em sua maioria, grandes colaboradores na decisão de partilhar conhecimentos, estudar, cursar uma faculdade pública e buscar ser referência de uma profissional competente, humanizada e sensível como eles. Entretanto, confesso que nesse caminho não foram apresentadas autoras negras nem autores negros para uma inspiração mais aflorada e a percepção da possibilidade de também ocupar esse lugar social como professora.

Desde a infância, recordo-me que o acesso aos livros não era algo rotineiro. Não tenho memórias afetivas de pais lendo em qualquer ocasião, afinal, o Senhor Gilvando da Silva só cursara até o quarto ano e a Senhora Valdete Peixoto da Silva, como trabalhadora autônoma, sempre se reinventava na venda de pães em sua bicicleta. As histórias orais dos avós sobre nossas origens, lendas, as rezas das quais participavam nas casas vizinhas, são memórias afetivas que guardo e revivo. A importância delas para a imaginação, fruição e linguagem foi crucial para uma formação educacional sólida.

A sede pelo conhecimento era notória, principalmente por eu ser uma estudante que, desde cedo, aprendeu a valorizar a escola e o ensino público em que estava inserida em toda a educação básica. Além disso, é importante evidenciar o fato de ser a primeira pessoa da família a ter a oportunidade de obter um ensino superior e encontrar realização na docência.

Nesse passo, imbuída da juventude, de uma identidade negra ainda em desenvolvimento, junto à imaturidade do ser, obtive meu ingresso na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em Santo Antônio de Jesus, no curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas em 2004, aos 17 anos de idade. A experiência na Universidade me fez ampliar o anseio pelo crescimento intelectual, seja através do aceite e da participação nos estágios na prefeitura da cidade de Santo Antônio de Jesus ou nas apresentações de seminários sobre a importância da Literatura na vida escolar.

Tudo isso, somado aos estudos e práticas acadêmicas e à paixão pela literatura, levou-me ao desenvolvimento do trabalho monográfico intitulado “Relação entre cinema e literatura na obra de Valêncio Xavier”, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Guerreiro, em 2008, com o intuito de destacar como as marcas cinematográficas são trazidas pelo cineasta e escritor Valêncio Xavier para a sua obra literária escrita.

Estudar literatura transformou o curso da trajetória em voga, pois a leitura do texto literário, muitas vezes, propicia uma intervenção dinâmica, convidativa e criativa do (a) educador (a). Afinal, entre outras artes, a literatura pode convidar à reflexão-ação-reflexão, tão problematizada pelo educador Freire (1996) na nossa busca incessante pela melhoria da prática pedagógica. Logo, utilizei os conhecimentos adquiridos no estudo, na prática docente, e tentei a cada momento estimular os estudantes à leitura literária através de rodas de leitura de contos, peças teatrais, declamação de poemas, com a valorização tanto da oralidade como também da produção escrita nas aulas de Literatura junto aos discentes.

Foi movida por esse chamado da literatura que, nos anos de 2009 e 2010, mesmo atuando como docente em unidades da rede privada, a sede pela especialização, no universo literário e linguístico, crescia. Logo, busquei aperfeiçoamento com a Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários, pela Faculdade de Ciências Educacionais – FACE, em Santo Antônio de Jesus. E mais uma vez, decidi pela pesquisa literária, na produção do

artigo científico “O retrato do homem do recôncavo: *A saga de Totó e Tenório e os porco, do homem do chapéu*”, orientado pela Profa. Doutora Ionã Carqueijo Scarante Santos, com o objetivo de, trabalhando com um texto não canônico de um artista local, refletir sobre sua possível contribuição social por meio da arte de sua literatura de cordel.

O processo de formação e a atuação docente na rede privada fizeram parte da busca incessante em tentar ser inserida na educação pública como profissional, principalmente nas instituições em que colhi as inspirações e experiências de leituras enquanto estudante, e no anseio de retorno como orientadora do processo de ensino e aprendizagem. Nesse caminho, trabalhei como professora contratada pelo Regime Especial de Direito Administrativo (Reda) atuando na turma de Jovens e Adultos no Centro Territorial de Educação Profissional – CETEP Recôncavo, em Santo Antônio de Jesus no período de abril a novembro de 2011.

Um dos meus objetivos profissionais foi alcançado no ano de 2013, quando fui aprovada no concurso público do Estado da Bahia e chamada para ser professora na cidade de Brejões – no Povoado Km 100 – na Unidade Escolar Edvaldo Boaventura. Nesse percurso, o trabalho com projetos de leitura contribuiu no sentido de partilhar ideias, aprender e favorecer o protagonismo dos estudantes por meio de festivais de artes, oficinas, gincanas e feiras de literatura.

Em 2014, aceitei o desafio de ser diretora do Colégio Estadual *Florentino Firmino de Almeida*, em Santo Antônio de Jesus/Bahia, e a tarefa de implantar o projeto de educação em tempo integral, na modalidade de ensino fundamental, voltado para garantir o desenvolvimento do sujeito em todas as dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural. Foi uma mudança não apenas na ampliação da jornada no ambiente escolar, mas também no modo de pensar, interagir, gerir e, sobretudo, de ser um projeto mobilizador de uma educação com significado real para os(as) educandos(as).

Nesse intento, precisei buscar conhecimentos técnicos sobre o cargo assumido e ampliei a visão sobre os recursos e as estratégias para a prática de uma gestão democrática e participativa com o auxílio da especialização em Gestão Escolar, promovida pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2016. Essa experiência de trabalhar com um projeto de intervenção na comunidade escolar, aliada às teorias e à prática pedagógica enquanto gestora resultou na apresentação do artigo intitulado “Um olhar sobre a gestão:

melhoria das relações interpessoais do Colégio Estadual Florentino Firmino de Almeida”, sob a orientação da mestra Dart Cléa Rios Andrade Araújo, com o objetivo de melhorar os trabalhos desenvolvidos no ambiente escolar pela equipe de servidores efetivos e terceirizados no atendimento à comunidade escolar, bem como na prestação de serviços aos estudantes.

Em 2018, retornei para a atividade docente no Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes, em Santo Antônio de Jesus – Bahia, exercendo o ofício, que considero essencial, na certeza de que o meu lugar é como educadora, orientadora. A passagem pela gestão me possibilitou ter a certeza de que é “no corpo a corpo”, na construção coletiva junto aos estudantes e na partilha de conhecimentos que me impulsiono e me inspiro a continuar como docente. Retornei à UNEB, *Campus V*, no mesmo ano e continuei no estudo da literatura. Participei como ouvinte do Minicurso: “Pensamento Intelectual Negro nas Ciências Humanas”, ministrado pela Prof^a Dr^a Rosemere Ferreira da Silva, cuja palestrante fora a Prof^a Dr^a Jane Anna Gordon (UCONN/EUA), promovido pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

O percurso literário, desde antes das portas que foram abertas para mim, com a universidade, já fazia parte da minha vida estudantil, nos rabiscos em diários, nas homenagens escritas aos amigos e no desejo mais intrínseco de um dia vir a ser escritora, a partir de um “plano de voo” pensado para atingir relativo empoderamento intelectual. Ou seja, a ideia é se posso ser guiada, nas orientações acadêmicas, por uma professora negra, como a Prof^a Dr^a Rosemere Ferreira da Silva, que trabalha com a temática literária afro-brasileira no contexto público de formação educacional superior. A pergunta é: por que não posso espelhar-me no trabalho dela para alcançar um melhor desempenho intelectual atuante em diferentes contextos? Busco, desse modo, alargar as possibilidades para pensar docência de uma maneira menos elitista e hegemônica.

Em dezembro de 2021, ingressei no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS na UNEB, *Campus V*, em Santo Antônio de Jesus – Bahia, para a minha surpresa, pois havia tentado algumas vezes e não havia logrado êxito. Juntamente com o ingresso no Mestrado, fui presenteada com a gestação do meu segundo filho, e aceitei o desafio de, pela primeira vez, estudar gestando. Esse desafio foi potencializado pelo fato de

estar em sala de aula e vivendo ainda sob o temor da pandemia de COVID-19, mesmo porque fui acometida pelo vírus no início e no final da gestação. Apesar de ter sintomas leves, havia o medo de prejudicar o meu filho ou até mesmo de não resistir ao parto. Além disso, também me questionava se conseguiria concluir os estudos e a produção desta dissertação. Estas escolhas se deram exatamente pelo compromisso com a docência e por entender o essencial papel que nós, educadores, desempenhamos no processo de ensino-aprendizagem dos (as) educandos (as).

Acredito que, enquanto docente de Língua Portuguesa e Literatura, se torna fundamental estimular o sujeito da linguagem à apreciação de textos diversos, e sua produção é extremamente relevante no processo de aprendizagem significativa, uma vez que no percurso educativo há uma troca de saberes que conduz a uma intervenção social transformadora. Conforme assegura Castro (2018), a competência leitora e a escrita podem ser aprimoradas e reestruturadas na escola através de uma multiplicidade de modos de leitura e de textos, compreendidos aqui como aqueles canônicos, textos periféricos, textos que traduzem vidas invisibilizadas pelas estruturas segregativas de racialidade, de gênero, entre outros, para que haja uma produção efetiva de sentidos na leitura e na escrita nos contextos sócio-históricos situados em que esses sujeitos estão inseridos.

É necessário considerar o texto literário também em sua materialidade linguística, afinal, por meio dele é possível visitar outros mundos, penetrar em cada situação inesperada nas narrativas, a partir da produção de variadas experiências, na criação de novas visões de mundo que a realidade ilimitada da literatura evoca (FIORIN, 2004). Com isso, o (a) educando (a) deve aprender a mostrar os sentidos do texto literário lido, como está organizado, o contexto, o intertexto, para que ensinando sua estruturação possa conceber a literatura como o espaço para a criatividade, respeito, revolução e a construção de democracia. Desse modo, o pensamento crítico e a intervenção social coletiva podem vir a ser construídos em um espaço democrático em que haja possibilidade de vozeamentos para aqueles que sempre foram silenciados, neste caso os (as) discentes jovens, adultos (as) e idosos deste estudo.

Dáí a relevância desse trabalho que busca fomentar a práxis da leitura de obras literárias de autores (as) negros (as) para um público que foi impedido de ter acesso ao

ensino na adequada relação idade/série, mais especificamente, os (as) educandos (as) do Tempo de Aprender, do Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes. Além disso, traz engajamento social e luta antirracista para o centro, através das vozes femininas negras.

Em se tratando da política de Educação de Jovens e Adultos - EJA da Rede Estadual da Bahia, os (as) educandos (as) da EJA caracterizam-se como homens e mulheres, jovens, adultos e idosos negros (as) em sua maioria, que residem em bairros populares periféricos da cidade ou em zonas rurais.

A proposta de trabalhar com contos para a especificidade da turma da EJA (modalidade Tempo de Aprender), eleita pela pesquisadora, se deu por considerar as experiências de um público estudantil maduro, com vivências que podem se aproximar, muitas vezes, das histórias às quais os educandos terão acesso.

O estudo dos contos “Saura Benevides Amarantino”, “Mirtes Aparecida da Luz”, “Adelha Santana Limoeiro”, “Líbia Moirã” e “Shirley Paixão” contidos na obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo, apresenta uma narrativa de mulheres negras, inconformadas com o sistema e as situações de violência, racismo, silenciamento existencial nos diversos contextos. Têm suas vozes protagonizadas por histórias que as libertam das amarras da subordinação, ocupando o seu lugar de representação na sociedade com resiliência e altivez.

Além disso, a escolha dos cinco contos, em ordem aleatória a que consta na obra, tem a pretensão de criar possibilidades, por meio do caderno pedagógico, para a leitura literária crítica, aproximando os discentes de uma linguagem imbuída de representatividade negra que prende a atenção do (a) leitor (a) à medida que acende o desejo de permanecer se aprofundando no poder das palavras e da reflexão crítica que as narrativas provocam.

A própria criação da escritora nos títulos dos contos com os nomes e sobrenomes distintos e criativos já remonta como a obra possui uma singularidade, além de ser permeada por vozes de mulheres negras maduras no relato de suas memórias de afetos, traumas e violências.

Pode-se aferir que, em dado momento, há semelhanças entre as narrações por se tratar de relatos vivenciados por mulheres negras no enfrentamento dos problemas de violências físicas e emocionais, traumas de infância, silenciamento, numa perspectiva de irreverência e

insubmissão, como há também o distanciamento pela individualidade de cada personagem e de como os episódios são apresentados, a partir da especificidade de cada cena retratada na criação literária da escritora. Além disso, o trabalho com os cinco contos poderá contribuir para motivar e incentivar os (as) educandos (as) a lerem os outros treze contos presentes na obra em estudo bem como textos literários de outros autores (as) negros (as).

Pensar sobre as relações étnico-raciais na escola quando se trabalha no estado da Bahia, com o maior percentual de população autodeclarada negra do país (80,8%)¹, é urgente. A literatura produzida por escritores negros e negras, cujas temáticas evocam as questões étnico-raciais, ainda não está devidamente inserida na escola pública, apesar da lei 10.639/2003, atualizada pela lei 11.645/2008, tornar obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica, principalmente pela resistência de muitos educadores em trabalhar com a temática.

Tal inserção poderá contribuir para afirmação da identidade étnico-racial por estes (as) estudantes, através das discussões e, assim, criar uma melhor inserção e adequação do debate sobre a temática na sala de aula, visando a uma formação crítica dos (as) educandos (as) neste sentido, bem como estimular a escrita de narrativas baseadas em vivências e experiências que traduzam uma carga mais positiva sobre o que é ser negro(a) na sociedade brasileira.

Neste sentido, a pesquisa tem como título: “Tempo de aprender”: Letramento Literário e prática social nas aulas de Língua Portuguesa dos (as) educandos (as) da EJA. Assim, ao lerem as histórias presentes nos contos elencados, os (as) educandos (as) podem se apropriar dos textos literários, compreender os elementos estruturais que contribuem para provocar no (a) leitor (a) e se surpreender com os desfechos das personagens, a partir das narrativas apresentadas.

Dessa forma, a proposta de pesquisa atua no sentido de buscar contribuir na inserção do texto literário afro-brasileiro na formação leitora dos (as) educandos (as) dessa modalidade, seja na formação de valores essenciais para a vida, seja no desenvolvimento de

¹ Informações levantadas pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), tendo por base dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2022. Disponível em:< https://sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4013:bahia-e-o-estado-mais-negro-do-brasil-com-80-8-da-populacao-preta-ou-parda&catid=8&Itemid=565&lang=pt>. Acesso em 02 de fevereiro de 2023.

sua reflexão crítico-social sobre o mundo que o (a) cerca, a consciência de sua identidade racial e o enfrentamento às negações existenciais a que os (as) educandos (as) são frequentemente submetidos (as) pelo sistema estrutural do racismo.

O trabalho consiste na aplicabilidade do texto literário para a compreensão das narrativas femininas negras, na ampliação da visão de mundo enquanto leitor (a) crítico (a), apto (a) a intervir socialmente por meio da abordagem oral e/ou escrita de maneira eficaz e consciente de seu papel cidadão por meio do caderno pedagógico².

Na primeira seção, há uma exposição da trajetória formativa da pesquisadora, trazendo as motivações, vivências e aprendizagens norteadoras para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas para a temática afro-brasileira que justificam o presente estudo.

Na segunda seção, com base em Freire (1996; 2018) e Candido (1995), discute o ensino de literatura e sua importância na formação humana do (as) educandos (as). Consideram-se o percurso histórico educacional da EJA (CAPUCHO, 2012), o movimento Modernista e sua contribuição na tentativa de trazer a brasilidade para a literatura nacional. Utiliza-se da abordagem teórica de Duarte (2011) para fazer uma breve explanação sobre autoras negras a partir do século XX, demonstrando a existência dessas produções literárias no cenário da literatura brasileira.

Em seguida, sobre o conceito do gênero conto e sua subjetividade serão trazidos para a discussão Raimundo Magalhães Júnior (1972) Nádia Battela Gotlib (1990) e Júlio Cortázar (2006). Nesta proposição apresenta-se a importância da Literatura afro-brasileira a partir dos conceitos de Duarte (2011; 2022) e Gomes (2010), bem como a importância do papel do educador como mediador desse processo. Para dialogar nesse momento, temos as contribuições dos pensamentos do filósofo Freire (1996; 2006; 2018). Serão feitas, ainda, considerações sobre a juventude, EJA, relações raciais (SILVA, 2010), letramento literário (COSSON, 2006), estudo do conto afro-brasileiro (MARIA, 2004) e a inserção da literatura

² O caderno pedagógico consiste no material com sequências didáticas pensadas para serem aplicadas na Turma do Tempo de Aprender – Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) do Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes, em Santo Antônio de Jesus, onde leciono. A intervenção pedagógica não pôde ser realizada, dentro do tempo de construção desta dissertação, por conta do meu afastamento de licença-maternidade. Amparada pela resolução N°002/2022, apresento como produto da dissertação, o caderno pedagógico, o qual servirá de suporte para o desenvolvimento do letramento literário, a partir do ensino de Literatura Afro-brasileira, por mim e outros (as) educadores (as). Lembro ainda que as abordagens podem ser adaptadas de acordo com a especificidade de cada turma.

afro-brasileira (GOMES, 2010; 2011), Santos (2021) e Duarte (2022).

A terceira seção compõe dados da instituição escolar a que se destina a pesquisa, bem como o contexto e público-alvo, retomando e ampliando ainda alguns conceitos sobre a importância do conto afro-brasileiro na escola a partir de Munanga (2005) e Cerqueira (2022), a ênfase no letramento literário, a utilização de metodologias ativas como facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem (GEN, 2020) e a apresentação do caderno pedagógico.

Na quarta seção é desenvolvido o caderno pedagógico intitulado “O conto afro-brasileiro na roda da leitura literária” dividido em quatro partes: A primeira denomina-se *PARTE I - Das memórias à escrita na prática de vivências através dos contos afro-brasileiros*, na qual se busca sensibilizar os (as) discentes a partir de expressões cotidianas para a conscientização do racismo que acontece nas diversas situações. Outro aspecto, ainda neste momento, é o recorte biográfico feito pelos (as) educandos sobre a pesquisa de um sujeito da comunidade dos educandos, preferencialmente uma mulher negra, ativamente atuante no meio social, a ser entrevistada por meio de perguntas pertinentes ao contexto do estudo em questão.

A segunda divisão nomeia-se *PARTE II – Várias faces da personagem negra em Insubmissas lágrimas de mulheres*, na qual são abordadas as três protagonistas dos contos (Saura Benevides Amarantino, Mirtes Aparecida da Luz e Adelha Santana Limoeiro) e suas trajetórias de superação, perante os processos sistêmicos de discriminação que as afetam. Ainda na parte II, inicia-se a análise da escrita literária e a estética de Conceição Evaristo, além de um trabalho cuidadoso de explanação sobre os elementos narrativos dos contos e suas características (personagem, tempo, espaço, clímax e enredo). A partir do recorte biográfico feito pelos (as) discentes sobre uma mulher negra, inspiração diária em suas vidas, são sugeridas orientações para a produção de um conto autoral.

A quinta seção constitui a *PARTE III – O Racismo e os enfrentamentos da mulher negra*, quando os (as) discentes darão continuidade às suas produções autorais da escrita de um conto, a partir da pesquisa e recorte biográfico levantado. As discussões sobre o racismo e sexismo constarão nesta etapa, uma abordagem sobre os elementos da narrativa, análises críticas de canções, além de reflexões acerca da valorização do pertencimento identitário por meio de atividades lúdicas e interativas. Serão feitas leitura orientada e análise dos contos

Líbia Moirã e Shirley Paixão, além de orientação das produções textuais.

A seção intitulada *PARTE IV- Um diálogo possível entre as histórias e as produções textuais dos (as) discentes*, consiste em um encontro entre o (a) leitor (a) e a obra, partindo de uma curiosidade sobre a trajetória da escritora Conceição Evaristo, para tanto serão utilizadas ferramentas que a instituição possui para aproximar, virtualmente, os discentes da sua produção, promovendo o acesso deles (delas) à rede social da escritora, através de perguntas em sua página, por meio da orientação docente em todo o processo. Destarte, a produção autoral de um conto literário pelos estudantes se dará, juntamente com atividades lúdicas como jogo de cartas das cinco personagens, atividade de revisão dos contos, audição de poema produzido pela docente, bem como orientação final, ajustes e correções de textos literários dos (das) discentes. A proposta, em todas as etapas, consiste em criar condições para que cada discente possa traçar um percurso de aprendizagem em que os pilares estejam centrados no letramento literário, no desenvolvimento das habilidades de oralidade, leitura e escrita adequadas.

A sexta seção contém orientações pedagógicas para que o (a) docente possa compreender o funcionamento e as ferramentas na aplicação do caderno pedagógico, produto deste estudo, de modo a concebê-lo como ferramenta útil no desenvolvimento das habilidades de leitura, produções escritas e/ou orais dos (as) educandos (as).

Por fim, as considerações finais retomam alguns conceitos e discussões para validar o que foi explorado durante toda a produção da dissertação, em seguida, a dissertação abrange os elementos que compõem o corpo deste trabalho, referências, apêndices e anexos.

Como afirmei no começo desta seção, “aprendi desde cedo o respeito e a reverência aos professores” e toda a estrutura do trabalho apresentado busca traçar um caminho pelo qual os docentes possam criticamente percorrer as abordagens teóricas até se encontrarem com o caderno pedagógico, ferramenta importante no auxílio do processo de ensino - aprendizagem para docentes e conseqüentemente para educandos (as) na formação da leitura literária. É preciso compreender as narrativas femininas negras também como pilares sustentadores na Educação de Jovens e Adultos.

2. A LITERATURA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO HUMANA DOS (AS) EDUCANDOS(AS)

O grande desafio para um (a) professor (a) de língua portuguesa da educação básica é pensar sobre formas de cativar o (a) educando (a) envolvido (a) pelas telas, com o mundo em suas mãos, à apreciação de uma boa história literária. A literatura abre portas para que cada pessoa, por meio da leitura, possa adentrar e se reconhecer como sujeito (a) de direitos em sua trajetória em sociedade.

As ferramentas utilizadas pelos (as) educadores (as), muitas vezes, não são atrativas nem chamam a atenção dos (as) discentes, seja pela escolha apenas de obras clássicas que não se aproximam da realidade dos(as) educandos(as), com leituras mecânicas, descontextualizadas, de maneira arbitrária para a avaliação apenas escrita; seja pela falta de intervenções dinâmicas, criativas e que fascinem o(a) leitor(a) no contato com as obras, com as histórias e com a forma de apresentá-las nas aulas de língua portuguesa e literatura brasileira.

Discutir sobre os caminhos a serem percorridos para a prática pedagógica eficiente e transformadora da educação deve ser o primeiro passo na construção de uma sociedade com consciência cidadã e humana. Nesse percurso, a educação é a válvula propulsora de funcionamento para a inserção dos “excluídos”, ou seja, as camadas que, muitas vezes, são invisibilizadas socialmente, os negros e negras, os pobres, as mulheres, pessoas com deficiências, as comunidades LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não- binária) e sua saída no sistema de opressão a que são submetidos. O texto literário tem o poder e a magia de, ao mesmo tempo, encantar pela maneira de traçar cada personagem, trajetória, ambiente, narração e linguagem, além de problematizar situações humanas por seu aspecto crítico, cultural e social.

Conforme cita Candido (2011), a literatura reflete os direitos humanos de modo a questioná-los e perpassa pela garantia de “bens” essenciais: saúde, moradia, roupas, alimentação, resistência às injustiças, opinião e lazer. No que tange à Educação de Jovens e Adultos (EJA), o contato com a literatura pode acender a busca por melhoria pessoal, a compreensão da diversidade humana, à elaboração de significados múltiplos para a vida.

Segundo Candido (2011), a literatura consiste no elemento imprescindível de

humanização do sujeito pelo fato de se manifestar no subconsciente e inconsciente, afinal, cada grupo cria suas obras de ficção, poemas e dramas para atender aos seus interesses, crenças, regras no sentido de se reforçar a presença em cada uma delas. Os valores e costumes que a sociedade defende ou nega estão evidenciados na literatura, de modo que a inserção desta nos currículos se apresenta como uma ferramenta intelectual e de instrumento afetivo:

Os valores que a sociedade preconiza ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2011, p. 177).

Por meio da literatura é possível refletir sobre as desigualdades sociais, o estar no mundo e as possíveis estratégias de intervenção social. O Brasil é um país diverso em costumes, extenso em sua diversidade multirracial, 56,1%³ (cinquenta e seis vírgula um por cento) se autodeclararam pretos (as) e pardos (as) em todo território. Pode-se inferir que esta camada da população é a que se vê representada nas narrativas lidas em sua vida escolar? Seria a literatura também o veículo que deve propiciar discussões para a transformação desses sujeitos como protagonistas de seus anseios, oportunidades e sua intervenção no mundo?

A negação do primeiro questionamento e a afirmação do segundo impactam na complexidade inerente da literatura, pois muitas vezes, a visão apresentada sobre a população negra nas narrativas é desumana, com personagens estereotipados, silenciados, sem autonomia e nenhum prestígio social. A maneira pela qual o poeta e o narrador dispõem do poder das palavras em sua organização na obra literária auxilia na ordenação da mente do leitor e em seus sentimentos, ao passo que se institui o olhar amplo sobre o que o cerca e a reflexão crítica de si mesmo (a) e do(a) outro(a).

Há um impacto na organização das palavras que compõem o texto literário, oral ou escrito: “[...] o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere” (CANDIDO, 2011, p. 180). Assim, toda produção literária pode fomentar um conflito interior no ato da leitura e a maneira como as palavras são constituídas reordena a mensagem que é transmitida na produção de sentido para o leitor.

³ Dados PNAD CONTÍNUA – 2021. Disponível em: > <https://static.poder360.com.br/2022/07/populacao-ibge-2021-22jul2022.pdf><.

Em se tratando de discentes experientes, trabalhadores do comércio, agricultores, mães solas, diaristas, desempregados, sujeitos desta pesquisa, pertencentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a leitura literária pode fomentar uma práxis, ou seja, “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2014, p. 52) no sentido de, a partir do texto literário, os (as) educandos(as) utilizem da práxis para agirem criticamente sobre a sociedade, na luta pela justiça e igualdades de direitos. São homens e mulheres que não apenas se sentem deslocados e excluídos da escola regular, mas, pela vivência de serem negro (a), pobre e residente de bairros periféricos, em sua maioria, veem na educação o caminho para lutar por sua humanidade:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2014, p. 52).

A literatura atua na humanização do sujeito, no tratamento deste consigo e com o semelhante, compreendendo a complexidade do mundo e dos seres e sua participação nos problemas da sociedade e no apuro das emoções. É por meio dela que os (as) educandos(as) poderão ser estimulados neste processo a desenvolverem a autonomia do pensamento, para que, de maneira independente e consciente, possam intervir no meio em que vivem.

Vale ressaltar ainda que, no ato da escrita, o(a) autor(a) institui suas crenças, ideologias, conflitos, concessão sobre o que escreve pela qualidade do que exala como pela sua materialidade política e social. Neste sentido, a literatura ganha notoriedade quando se trata de apresentar as mazelas e denúncias sociais ao retratar a questão política humanitária e dos direitos humanos (CANDIDO, 2011, p. 183).

Um dos desafios enfrentados num país desigual, como o Brasil, consiste em refletir sobre de que modo pode-se difundir a literatura para todas as camadas populares. De que maneira é possível oportunizar o acesso às obras? A escola é o espaço adequado para se ampliar o acesso democrático da literatura a todas as camadas sociais. A organização das bibliotecas escolares, por meio de uma gestão participativa e eficaz, se faz urgente para que as obras literárias que chegam às unidades escolares não sejam invisíveis aos educadores (as) e educandos (as). O compromisso, abordado de maneira pragmática, que compõe o ambiente

escolar é a responsabilidade pela valorização da diversidade e esse compromisso deve ser de todos.

Refletir sobre os direitos humanos é um dos caminhos para afirmar a necessidade humanizadora do contato com as produções literárias e seu conhecimento é a ferramenta para os (as) educandos (as) encontrarem e reconhecerem suas narrativas por meio do encontro com histórias que, muitas vezes, podem se assemelhar às suas vivências.

2.1 A PRESENÇA DA LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS (AS) EDUCANDOS (AS) DA EJA

O direito à educação foi efetivado no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), entretanto, no Brasil foi necessário o rompimento com a ditadura do regime militar entre 1964 e 1985 e a reivindicação da sociedade civil organizada para que esse direito fosse garantido pelo Estado brasileiro (CAPUCHO, 2012, p. 27). Assim, confirmado pela Constituição de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Estado reconheceu a EJA como modalidade da educação básica, voltada para a formação da cidadania e o desenvolvimento integral humano:

Ao tratarmos da Educação em Direitos Humanos para jovens e adultos (as) e da seleção/organização do conhecimento a ser trabalhado se faz necessária clareza de que esta se caracteriza como educação destinada a mulheres, homens, jovens, idosos(as), quilombolas, indígenas, ciganos(as), analfabetos (as), cidadãos(ãs) com baixa escolaridade (CAPUCHO, 2012, p. 89).

Desse modo, é fundamental refletir sobre a educação, levando em conta a diversidade que caracteriza os (as) discentes jovens, adultos (as) e idosos (as) que compõem a EJA. Estes educandos não podem ser vistos apenas como mão de obra do sistema de produção.

E quando se trata da inserção do texto literário nas aulas de língua portuguesa, deve-se considerar que o (a) educando (a) se veja enquanto sujeito social, capaz de indagar, refletir, criticar sobre os diversos sentidos encontrados na obra literária, à medida que tenha uma experiência de leitura a ser partilhada, mas com uma intencionalidade, organização

sistêmica e não apenas como obrigatoriedade curricular.

Nesse sentido, pode-se levantar o questionamento: qual a importância da literatura na educação básica? É relevante trazer o texto literário para o centro das discussões nas aulas de Língua Portuguesa aos discentes da EJA? Neste ambiente privilegiado, que é a instituição escolar, a literatura deve e pode ser ensinada como prática social capaz de gerar no (a) leitor (a) questionamentos que permitirão a este (a), ao longo do processo de leitura, buscar outras perspectivas por meio do poder de representação das palavras e seus múltiplos sentidos? (FLECK, 2019). Promover a cidadania passa por colaborar com um projeto pedagógico que rompa com a cultura de opressão, discriminação e de exploração que permeiam a formação do povo brasileiro.

A possibilidade de um fortalecimento das instituições sociais, trabalhadores do comércio, diaristas, mães solas, zeladores, agricultores, desempregados, que constituem o público para o qual se destina o presente trabalho, pode desencadear no fortalecimento de homens e mulheres negros e negras, em sua maioria, que lutam pela oportunidade de melhoria de vida através dos estudos e por sua liberdade e autonomia.

Haja vista, o descaso dado às personagens negras no processo de construção, a Literatura brasileira traz, em seu bojo, resquícios de uma cultura embasada no processo escravagista, de nulidade dos corpos negros, nutridos de estereótipos e preconceitos acerca dos homens e mulheres negras. Neste ínterim, alguns exemplos podem ser dados em leituras literárias, muitas vezes, iniciadas na escola: a obra *Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, publicada em 1872, insere-se neste contexto, em que a personagem Isaura, filha de mãe negra e pai português reconhece a sua subalternidade mesmo sendo nobre e “livre”.

O negro assumindo o papel de vítima é outra característica presente em obras como poema *Navio Negreiro*, de Castro Alves, o qual em nenhum momento ressalta os quilombos, as lutas pela liberdade da população negra, das revoltas e combates em prol da sua integração social e liberdade. Outro elemento que constitui a desumanização da negritude é a animalização, que visa tornar o ser negro (a) equivalente a animais. Essa visão estereotipada pode ser encontrada na obra de Monteiro Lobato, a exemplo da personagem Anastácia - subalternizada, ofendida e desumanizada, em toda narrativa.

Infere-se ainda que, mesmo diante do contexto de escritores abolicionistas como o

advogado e poeta Luiz Gama e Maria Firmina dos Reis com o primeiro romance escrito por uma mulher no Brasil, intitulado *Úrsula*, publicado em 1859, ainda hoje, não têm o destaque e reconhecimento que o cânone literário têm, perpetuando uma hierarquia entre as obras que não existe dentro do fazer literário, mas que outros elementos como racialidade e gênero os colocam nessa situação.

Não obstante, com o passar do tempo e o surgimento-amadurecimento-crescimento dos Movimentos sociais e a efervescência cultural a que se propunham as diversas manifestações artísticas no Brasil (a partir do século XX), coletivos negros se organizaram em prol de não apenas protagonizarem as suas narrativas através da produção de histórias, mas também na promoção do pertencimento étnico-racial, nas denúncias de opressão, nas grandes vitórias, no protagonismo feminino negro em várias áreas de atuação na narrativa de ficção e fora dela.

A literatura afro-brasileira resiste e busca na organização dos coletivos negros, sejam os quilombos, o Movimento Negro Unificado (MNU), a adoção de políticas afirmativas que aproximem a sociedade da igualdade racial. A inserção da literatura afro-brasileira nas instituições de ensino regular (assegurada pela lei 10.639/03 e modificada pela lei 11.645/08) é um dos elementos básicos dessas políticas, as quais preveem não só a inserção, mas também a permanência do direito de conhecer a pluralidade étnica da constiução do que é ser brasileiro (a) em nosso território. Reorganizando assim, um espaço garantido e reconhecido para desenvolver o pensamento crítico, a consciência étnico-racial e posicionamentos democráticos de reexistências de um povo e, por conseguinte, de suas literaturas.

2.1.1. Coletivos de escritores negros e a busca pela inserção da literatura afro-brasileira no Brasil

O modernismo brasileiro, na busca por uma literatura que imprimisse um cunho nacionalista, surgiu na primeira metade do século XX como um movimento artístico, inovador em suas formas de criação e novas ideias, com concepções artísticas e propostas a uma valorização da cultura e da população brasileira:

[...] O sentimento de brasilidade, que é a mais forte herança cultural brasileira, e

que se construiu a partir do Modernismo, no tema central da literatura contemporânea, só tem eficiência e validade se não se opuser ao legítimo vaivém de correntes, que se entrosam e se verificam, entre o nacional e o universal (COUTINHO, 2004, p. 156).

Segundo Coutinho (2004), a literatura brasileira cresceu e amadureceu no movimento modernista, manifestando-se como uma produção diversa, integrada à realidade nacional, costumes e língua, cada vez mais distanciada das lusas, com uma multiplicidade de abordagens. Entretanto, há lacunas no que diz respeito à presença das relações étnico-raciais neste movimento.

A Semana de Arte Moderna, ocorrida entre os dias 13 e 17 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo, representou um marco do movimento modernista, com vistas a adaptar a arte nacional ao momento futurista e tecnológico. Artistas, como Anita Malfatt, Oswald de Andrade, Mário de Andrade, entre outros, inspirados pelas vanguardas europeias - Cubismo, Futurismo, Dadaísmo, Expressionismo e Surrealismo, com a proposta de renovar esteticamente a arte do século XIX com a busca da valorização cultural nacional, exibiram uma linguagem mais próxima ao cotidiano, em crítica ao conservadorismo da arte.

Dentre as rupturas apresentadas no movimento modernista, o combate à cultura formal e destruição dos modelos artísticos do Parnasianismo, a valorização da linguagem informal e coloquial, o desprezo pelas normas gramaticais, o uso da paródia e emprego da ironia são características presentes nas produções escritas a partir desse período. Mesmo que na época da semana não tenha havido uma repercussão significativa, é inegável a contribuição desse movimento artístico-cultural da Semana de Arte Moderna em nossa literatura.

O Regionalismo também possui característica presente no modernismo, de modo que o regionalismo pós-moderno nesta fase consiste no ato de misturar tudo o que pode servir de referência ao leitor, para que este faça suas representações mentais, conhecendo a localidade sem ao menos ter passado por perto. Tal esforço de unir a cultura de massa ao erudito também faz do regionalismo pós-moderno uma tendência reveladora de uma identidade popular, trazendo ao centro o que antes estava à margem da sociedade e da cultura. Um dos autores expressivos é João Ubaldo Ribeiro e sua obra *Sargento Getúlio*.

A importância da semana de Arte Moderna para a literatura brasileira é inegável, no

entanto, as lacunas referentes às relações étnico-raciais, citadas anteriormente, demoraram de ser preenchidas. De acordo com Florentina Souza (2018), somente uma década depois daquele importante evento cultural brasileiro e com o efetivo trabalho dos coletivos de escritores negros, os quais se reuniam para a publicação de jornais e periódicos de escritores afro-brasileiros é que se passou a avançar na difusão da literatura afro-brasileira:

Se a preocupação com o negro e sua participação nas atividades de construção do perfil nacional frequentou o pensamento dos intelectuais que circulavam pelos meios acadêmicos e institucionais, também perpassou as reflexões e as ações de afrodescendentes que, à época, buscavam formas de alterar o modo como o grupo era representado e discutir as interferências dessas representações na definição de suas relações socioeconômicas na sociedade brasileira, na década em que se comemorariam os 50 anos de abolição da escravatura (SOUZA, 2018, p. 1).

Nesse sentido, mesmo com poucas condições financeiras, escritores se reuniam em clubes, associações e edições de jornais de grande circulação em São Paulo, para a inserção das produções afro-brasileiras. Luis da Silva, pseudônimo Cuti, e Márcio Barbosa, juntamente com outros escritores e estudiosos registraram depoimentos de boa parte de afro-brasileiros e suas produções, bem como militantes da imprensa negra e da Frente Negra, em livro. Segundo a autora, as histórias que foram publicadas pelos depoentes na década de 90 registraram o desejo dos afro-brasileiros de serem parte fundamental na contribuição cultural do Brasil.

Há, com isso, alguns aspectos importantes de atividades da imprensa negra no século XX, como o jornal *Clarim da Alvorada*⁴, com o objetivo de fomentar a difusão de espaços para a afirmação identitária, por meio de organização coletiva na propagação de eventos e homenagens a personalidades históricas, além de reuniões com debates para articular ações em prol da inserção social e cultural do afro-brasileiro no país (SOUZA, 2018).

Houve um desentendimento ideológico no Movimento Negro de São Paulo que resultou em uma divisão, em 1931, com Correia Leite e o Jornal *Clarim da Alvorada* num segmento e os irmãos Isaltino e Arlindo Veiga na Frente Negra e o jornal *Voz da raça* em outro. Também é criada a Frente Negra na Bahia, entre julho e novembro de 1933. Neste período, foram realizados dois Congressos afro-brasileiros com o objetivo de estudar as

⁴ O Clarim da Alvorada, jornal fundado em 1924 até 1930 tinha como objetivo a formação de um “jornalismo negro” com discussões pertinentes à identidade, denúncias, com promoção de ações comemorativas e personalidades negras a fim de divulgar as histórias dos afro-brasileiros (SOUZA, 2018).

religiões e tradições negras, mas infelizmente, o protagonismo de escritores e intelectuais afrodescendentes enquanto sujeitos foi invisibilizado. Sobre a presença de intelectuais de 30, nos dois Congressos afro-brasileiros ocorridos neste período, em Recife e em Salvador, Souza (2018) aponta:

[...] Existe uma diferença significativa entre os trabalhos de reivindicação dos afro-brasileiros e o trabalho dos intelectuais de 30. O desejo de inserção à vida sociocultural aparece como tônica constante nos jornais e discursos dos grupos negros: desejam participar, inserir seus rostos e vozes nos espaços que consideram pertencentes a todo cidadão, querem atuar como sujeitos, interferir nos modos como são representados e principalmente participar da vida política nacional. [...] Os intelectuais, por seu turno, dialogam com esses grupos, até auxiliam no plano material, mas o seu foco reside na cultura e na religião como objeto de estudo (SOUZA, 2018, p. 10).

Dessa forma, a existência de veículos como suporte para a propagação da escrita afro-brasileira, como, por exemplo, *Cadernos Negros*, instituído desde 1978, representa um celeiro de literatura negra resistente e ativista na consolidação de escritores (as) negros (as) e a valorização da sua produção literária. Os coletivos de escritores, poetas, críticos e historiadores foram salutares na ressignificação de memórias importantes para a difusão do pensamento negro afro-brasileiro em tempos e espaços que materializaram sua presença na literatura e sua importância na formação da população brasileira.

Garantir este direito à informação a educadores (as) e educandos (as) da EJA, ao conhecimento dessas literaturas que aproximam, transformam, representam grande parte da população, é possibilitar um rompimento com a história que deixaram de contar, as narrativas negras, as quais foram abafadas e anuladas enquanto cultura e fortalecimento da população negra brasileira.

Conhecer e se apoderar deste tesouro das letras é urgente para promover uma mudança social. Um dos caminhos para que essa construção de reconhecimento identitário aconteça é a instituição escolar, a partir de um planejamento pedagógico que amplie as discussões sobre a identidade étnico-racial, trazendo para o centro a literatura de escritores negros e negras contribuindo na formação dos (as) educandos (as) e sua condição social.

2.1.2 Literatura e breve recorte biográfico de autorias femininas negras na contemporaneidade

Ao se findar a República Velha – período de 1889 a 1930 – no Brasil, a classe trabalhadora urbana tem sua presença fortalecida no cenário social e ao mesmo tempo há uma consciência de pertencimento étnico racial (DUARTE, 2011). O surgimento da Frente Negra Brasileira, transformada depois em partido político, e a imprensa negra, principalmente no início, nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, com grandes circulações de jornais, consolida a presença de escritoras negras que na segunda metade do século XX, apresentam suas obras imbricadas por sua identidade étnico-racial.

Escritoras como Mãe Beata de Yemonjá, Maria Helena Vargas, Geni Mariano Guimarães, Alzira Rufino e a que se propõe neste trabalho Conceição Evaristo⁵ marcam a história da literatura de autoria feminina negra na segunda metade do século XX, atestando a vivência de uma escrita afro-brasileira nas produções da ficção brasileira. Convém, sendo um veículo de difusão científica, apresentar um breve recorte biográfico acerca das escritoras, mencionadas anteriormente, para que haja propagação e conhecimento de suas produções como escritoras negras.

A escrita dessas autoras é importante para a literatura brasileira, por abrir espaço para a diversidade no discurso literário, em sua pluralidade, nas memórias e experiências dessas mulheres, no seu arcabouço intelectual e observador das próprias vivências, materializadas na arte de escrever suas produções. Trazer a voz de escritoras negras, como as citadas neste estudo, é uma tentativa de apreciação da sua valorização e relevância dos seus textos literários na formação identitária dos (as) educandos (as).

Ademais, reconhecer essas mulheres, escritoras negras, pela sua emancipação, como produtoras de conhecimento legítimo, serve para indagar e trazer outras formas de fazer literatura e valorizar a identidade étnico-racial, validando assim as produções literárias daquelas que ainda são invisibilizadas na educação básica.

⁵ Sugiro a leitura da coletânea *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*, que consiste em pesquisa realizada em todas as regiões do Brasil, mapeando escritores afro-brasileiros, nos tempos e espaços diferentes, apresentados por meio de ensaios críticos. Neste estudo, optou-se por utilizar o volume 2 com um breve recorte de escritoras negras nascidas nas décadas de 1930 e 1940. A leitura desta obra, conforme referência anexa, é necessária para mais informações e conhecimentos de escritoras e escritores negros invisibilizados pelo cânone e inexistentes nos livros didáticos de ensino.

Mãe Beata de Yemonjá (Beatriz Moreira Costa), nascida no Recôncavo baiano, presidenta honorária da Organização de Mulheres Negras do Rio de Janeiro (CRIOLA), membra da Comissão Executiva do Movimento Inter-religioso do Rio de Janeiro, presidenta do Instituto de Desenvolvimento Cultural do Ilê Omi Oju Arô e membra do Atoirê-Desenvolvimento da Saúde nas Comunidades de Terreiro é uma contista que ao utilizar seus textos de tradição oral, publica seu primeiro livro em 1996, intitulado *Caroço de dendê*.

Maria Helena Vargas, nascida em Pelotas – RS, teve o seu primeiro contato com a leitura e a escrita por meio das atividades do seu avô, Armando Vargas, tipógrafo e revisor de um dos jornais, além de poeta e cronista. Em 1987, tem seu primeiro livro denominado *É fogo*, um compilado de ensaios, contos e crônicas, no qual aborda, além das discriminações sofridas por jovens negros e pobres, a educação. Em 1999, mudou-se para Brasília, assumindo função administrativa na Fundação Cultural Palmares, entre outras atividades, e permanecia com a escrita literária. Faleceu em janeiro de 2009, em Brasília, vítima de um aneurisma.

Geni Mariano Guimarães, nascida em 8 de setembro de 1947, na fazenda Vilas Boas, em São Paulo, professora, iniciou suas produções escritas com crônicas e poemas em jornais locais, depois produziu também contos. Foi a primeira autora negra a publicar um livro individual em 1979, denominado *Terceiro Filho*. Recebeu o prêmio Jabuti, categoria infantil - Autor Revelação, com o livro intitulado *A cor da ternura*, em 1990, e o prêmio Adolfo Aisen, da Academia Brasileira de Letras, em 1992. Sua escrita exala seus traumas, dores e alegrias, além de revelar as estratégias de sobrevivência, confiança em si mesma e resiliência.

Alzira Rufino, enfermeira e poetisa, nasceu em 1949, em Santos – SP, e dedicou sua vida a defender a mulher negra, tanto em sua trajetória quanto em sua escrita de poemas. Em 1988, publicou seu primeiro livro individual de poesia. Fundou, em 1986, o Coletivo de Mulheres Negras da Baixada Santista e, atualmente, coordena a Casa de Cultura da Mulher Negra, uma instituição de apoio a mulheres negras que sofrem violência sexual ou étnica, além de promover a cultura negra por meio de uma publicação semestral da revista *Eparrei* (disponível também virtualmente).

Maria da Conceição Evaristo de Brito, nascida em 29 de novembro de 1946, natural de Belo Horizonte, Minas Gerais, foi a primeira da família a obter um diploma de nível superior. Em 1973, mudou-se para o Rio de Janeiro em busca de melhorias por meio de

formação acadêmica. Graduou-se em Letras, Português e Literaturas, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É também Mestre em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Contista, poetisa, ficcionista, romancista, crítica literária, iniciou na literatura em 1990, no volume 13 da série *Cadernos Negroas*. Atua em diversas antologias nacionais e estrangeiras: “[...] A mescla de violência e sentimento, de realismo cru e ternura, revela o compromisso e a identificação da intelectual afrodescendente com os irmãos colocados à margem do desenvolvimento” (DUARTE, 2011, p.208). Em 2003, lançou seu primeiro romance *Ponciá Vicêncio*, traduzido em 2008 para o inglês; *Becos da memória escrito*, no final da década de 1970 e início de 1980, foi publicado somente em 2006.

Sua obra já foi traduzida para o inglês, francês, espanhol e árabe. *Olhos D’água*, livro de contos, foi vencedor do Prêmio Jabuti em 2015. Em 2017, a escritora foi tema da Ocupação do Itaú Cultural, de São Paulo. Em 2018, ela recebeu o Prêmio de Literatura do Governo de Minas Gerais; o Prêmio Nicolás Guillén de Literatura, pela *Caribbean Philosophical Association*; e o Prêmio Mestra das Periferias, pelo Instituto Maria e João Aleixo. Já em 2019, Conceição Evaristo foi a grande homenageada da Bienal do Livro de Contagem, Minas Gerais.

Em 2011, a escritora publica a obra de contos em estudo, *Insubmissas lágrimas de mulheres*, contendo treze contos, com nova edição em 2016 pela editora Malê. Esta obra contém narrativas femininas, sendo todos os contos intitulados com nomes e sobrenomes de mulheres negras, resilientes a toda uma estrutura de opressão que rompe as barreiras das dominações machistas e renascem em cada experiência.

Vale salientar que as obras da escritora Conceição Evaristo possuem uma singularidade no que se refere à maneira como são compostas as personagens, cada palavra escolhida de maneira singular expressa sentimentos, misturados aos atos de brutalidade vivenciados pelos excluídos. Outro aspecto de grande relevância refere-se ao conceito de “escrevivência” cunhado pela escritora, o qual consiste em trazer a experiência das vivências de personagens negros, sobretudo, das mulheres negras, que ao afirmarem a identidade negra na diáspora se conectam aos diversos aspectos da memória ancestral.

Todo percurso das trajetórias citadas neste recorte biográfico tem a intenção de trazer as mulheres negras, escritoras e intelectuais, à urgência de suas literaturas serem prestigiadas, lidas e estudadas pelos (as) futuros (as) pesquisadores (as), docentes e discentes difundindo a diversidade literária e rompendo com a visão estereotipada sobre a mulher negra como apenas objeto de prazer e/ou serviçal que se veiculou durante séculos (DUARTE, 2022). Assim, compreendendo a produção literária dessas mulheres negras em suas “escrevivências”, apresentar parte delas neste estudo é trazer mulheres que seguiram em frente por aquelas que vieram antes delas, que sofreram os abusos violentos de opressão, submissão e subalternidade. É também seguir resistindo por aquelas que virão depois, para se reconhecer como também potência de saberes a serem partilhados em suas “escrevivências”.

Dessa maneira, trabalhar com os contos literários desta magnitude é uma forma de “brigar com o mundo”⁶ (EVARISTO, 2022), conduzindo o (a) educando (a) a refletir criticamente sobre as injustiças e atrocidades em que a população negra, sobretudo, às mulheres negras são acometidas e o modo como produzem as estratégias de enfrentamentos cotidianamente.

2.1.3 Perfil das personagens negras na literatura brasileira

Nota-se que, por muito tempo, o lugar ocupado pelos (as) personagens negros (as) nas literaturas branco-normativas é o da subalternidade, submissão e inferioridade, retrato de uma cultura eurocêntrica⁷ em que confere às pessoas negras os papéis de subserviência (DUARTE, 2022). Nesse contexto, o homem negro é representado na ficção no lugar de serviçal, em papéis secundários, silenciados. Quando se trata da mulher negra, a ocupação exercida também é de cuidadora, empregada doméstica, pequenos papéis ou de objetificação sexual do seu corpo em detrimento à sua inteligência, ambos tratados de maneira desumana nas narrativas (DUARTE, 2022).

⁶ Entrevista de Conceição Evaristo sobre a Obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*, concedida ao programa **#Sempre um papo do SESC** Vila Mariana em 31 de agosto de 2022 e publicada em 12 de setembro de 2022.

⁷ O termo eurocêntrico refere-se à valorização dos europeus e o processo de colonização no Brasil em que atrelado pelo catolicismo justificou a força de trabalho sem remuneração dos (as) negros(as) como punição, pois foram denominados sem alma. (DUARTE, 2022)

Vale lembrar que, no ambiente escolar, é naturalizado o aparecimento de personagens negras (os) desumanizadas, como as apresentadas no romance *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo, escrito em 1890: Bertoleza, refém de João Romão, desvalorizada, pensava estar alforriada, mas é enganada por ele; Rita Baiana, hipersexualizada na narrativa; Piedade, abandonada pelo marido Jerônimo se torna alcoolista e sem perspectivas. Esses perfis, entre outros, são apresentados aos (às) educandos (as) em sua vida estudantil de maneira arbitrária, atendendo a uma sequência cronológica sem promover uma discussão social acerca dos estereótipos presentes nas criações das personagens.

A abordagem sobre o perfil das personagens negras na literatura, na sequência, trará um recorte da pesquisadora, escritora e crítica literária brasileira Regina Dalcastagnè (2005) e o desconforto ao constatar em sua pesquisa intitulada “*A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004*”, a ausência de negros (as) e pobres nos romances publicados em três editoras de grande circulação nacional - Companhia das Letras, Record e Rocco.

À medida que o (a) leitor (a) se depara com uma obra literária, gênero romance ou conto, desenvolve um vínculo com as personagens ali apresentadas, suas histórias, línguas, culturas, além de poder se reencontrar com a sua própria narrativa na descoberta de si mesmo (a) do outro e de suas multiplicidades: “[...] Reconhecer-se em uma representação artística, ou reconhecer o outro dentro dela, faz parte de um processo de legitimação de identidades, ainda que elas sejam múltiplas” (DALCASTAGNÈ, 2005, p.14). Mas se, no encontro desse reconhecimento, a existência for quase nula do pertencimento étnico-racial de escritores e/ou personagens, evidencia-se que há um monopólio ideológico de poder no sentido de priorizar um padrão, o não negro (a), como único nas narrativas e produções.

Dalcastagnè (2005), constatou que negros (as) e pobres apareciam pouco nos romances brasileiros entre 1990 e 2004, em meio a essas ausências, outras foram atestadas, como a de idosos, homossexuais, deficientes físicos e mulheres: “[...] Os lugares de fala no interior da narrativa também são monopolizados pelos homens brancos, sem deficiências, adultos, heterossexuais, urbanos, de classe média[...].” (DALCASTAGNÈ, 2005, p.15). Ela, ainda, salienta o silêncio destes grupos que são marginalizados nas artes em geral, como literatura, artes visuais, artes cênicas, há muito tempo e como isso afeta na falta de

representação social, pois anula a participação efetiva de uma multiplicidade cultural tanto no que se refere aos personagens como nas produções.

A questão da importância da diversidade de vozes na literatura é salutar por permitir reconhecer as camadas que são invisibilizadas e injustiçadas socialmente. A democratização do fazer literário ocorre quando negros, negras, pessoas com deficiência, crianças, idosos, homossexuais possuem liberdade e oportunidade de serem protagonistas das narrativas e não subalternos ou invisíveis na produção literária.

Torna-se urgente pensar sobre a democratização da literatura, mesmo porque é sabido como as obras que são produzidas, divulgadas e lidas influenciam toda uma geração; logo, se apenas um grupo branco, heterossexual e rico monopoliza o discurso, não haverá diversidade nem debate de ideias fundamentais para se pensar numa mudança de paradigmas sobre as discussões de identidade étnico-raciais, de ações antirracistas, de combate à homofobia, ao capacitismo (preconceito contra as pessoas com deficiência) e à transfobia.

A pesquisa de Dalcastagnè (2005), apresenta grupos excluídos pretos (as) e pobres das narrativas de romances por meio do seu recorte com três editoras de circulação nacional, Companhia das Letras, Record e Rocco, alertando para uma necessidade de se ampliar a diversidade étnico-racial tanto nas personagens como também nas produções dos escritores e escritoras negras.

No entanto, é imprescindível também elucidar que pelo fato de o recorte ter sido feito por editoras de grande porte, invisibilizou, por outro lado, uma parcela significativa de editoras brasileiras e independentes que vem resistindo, crescendo no Brasil e ganhando espaço nos mercados. Pode-se citar as editoras Malê e Ogum, os coletivos negros representados aqui pelos *Cadernos Negros*, organizados desde 1978, em sua primeira publicação.

Vale ressaltar que a proposta deste trabalho é a valorização da literatura afro-brasileira, neste caso, o conto literário com protagonismo negro evidenciado tanto nas narrativas de *Saura Benevides Amarantino*, *Mirtes Aparecida da Luz*, *Adelha Santana Limoeiro*, *Líbia Moirã* e *Shirley Paixão* quanto na representação da escritora Conceição Evaristo, de modo que o objetivo é difundir esta literatura considerando-a parte fundamental da formação cultural do povo brasileiro, da literatura brasileira.

2.2 MODOS DE NARRAR: O ESTÍMULO À LEITURA DE CONTOS LITERÁRIOS NAS TURMAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA

Nessa pesquisa, considera-se a Educação de Jovens e Adultos – EJA, a qual possui, dentre as ofertas de ensino, a *Tempo de Aprender* – Nível fundamental II (6º aos 9º anos), segmento de atuação da pesquisadora no atendimento a jovens, a partir de 18 anos, adultos (as) e idosos (as) para um aprimoramento na prática pedagógica do ensino da Literatura afro-brasileira.

Em âmbito nacional, a Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018, apresenta a educação de EJA como “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2018, p. 1). É preciso planejar estratégias de ensino com dinamicidade, de maneira a motivar os (as) estudantes na busca do conhecimento em prol de uma aprendizagem efetiva, principalmente por se tratar de jovens, adultos (as) e idosos (as) que trabalham durante o dia e à noite esperam que a escola seja o caminho para que consigam melhorar suas vidas.

Neste sentido, é importante que nesta modalidade de ensino, os (as) educandos (as) sejam estimulados a transitar pelos diversos modos de pensar, de se comunicar, refletir sobre a realidade vivenciada e conceber a Educação popular como facilitadora é crucial na sua formação, sendo esta Educação:

[...] uma concepção política, pedagógica e ética das práticas educativas, tem a missão de contribuir para a construção de uma cidadania ativa e transformadora a partir do exercício da democracia participativa, objetivando um modelo de desenvolvimento integral promotor da justiça social, da inclusão social com equidade de gênero e étnico-racial, da sustentabilidade e da superação de todas as formas de violência e discriminação (PONTUAL, 2019, p. 160-161).

A transformação da prática docente, por meio de metodologias que abordem um diálogo com os (as) educandos (as) jovens, adultos (as) e idosos (as) em sua diversidade, no reconhecimento de seus saberes e experiências como sujeitos sociais, contribui para o fortalecimento de um modelo pedagógico mais democrático e humanizado. Deste modo, as leituras literárias de contos afro-brasileiros podem contribuir na maneira de ampliar a visão

de mundo dos (as) estudantes da EJA a partir de uma reflexão sobre as suas vivências e as transformações de suas práticas sociais, pois a literatura pode ser uma ferramenta para mobilizar mudanças e o conto moderno este vetor.

O olhar sobre a população negra e sua contribuição na formação do povo brasileiro não deve ser negligenciado ou apagado como tem sido durante anos na educação pública do Brasil, porque o (a) jovem, adulto(a) e idoso (a) buscam, em grande parte, na instituição escolar, um caminho para melhorar as condições de vida. Conhecer a escrita de intelectuais negros e negras, as produções literárias e as narrativas que foram silenciadas e invisibilizadas podem impactar e ascender o desejo dos (as) educandos (as) de também protagonizarem suas experiências utilizando o recurso salutar nesta trajetória : as práticas de oralidade, leituras e escritas na instituição de ensino, a partir do texto literário.

Por isso, é indispensável o trabalho com o conto literário afro-brasileiro neste segmento para que, ao mergulhar nas narrativas literárias, possa haver a tomada de consciência étnica dos (as) discentes, na promoção de um engajamento e combate a toda forma de opressão e discriminação social por meio da leitura e da escrita.

Dessa forma, a aplicação da lei 10.639/2003 e atualizada pela Lei 11.645/ 2008, a qual estabelece o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica, é fundamental para que todos se vejam enquanto protagonistas da história e se reconheçam como agentes transformadores sociais, sobretudo os estudantes negros e indígenas. Entretanto, a lei apenas não é suficiente para mudar a realidade da educação pública no que tange à inserção do texto literário afro-brasileiro na intervenção pedagógica planejada, criativa e satisfatória. É necessária a ampliação das informações, conhecimentos de teóricos, escritoras e escritores negros no ambiente que forma, impulsiona e desenvolve as habilidades de leitura e escrita eficientes, ou seja, na escola.

Assim, o trabalho com os contos literários da obra *Insubmissa lágrima de mulheres*, de Conceição Evaristo, poderá contribuir na concepção de que a educação pode mudar o nosso jeito de estar no mundo e o espaço em que estamos inseridos. Os contos selecionados possuem a exímia função de estabelecer subsídios sobre o debate político que deve permear as discussões sobre representatividade, direitos e oportunidades de criação intelectual de diversos segmentos sociais.

2.2.1 O conto moderno e suas características

Em cada ocasião que a pessoa transita nos espaços em sociedade, numa praça com colegas de trabalho no pós-expediente, nas rodas de conversa em família ou nas histórias recontadas ou criadas para entreter as crianças, os contos orais estão presentes. Afinal, esse gênero requer dois modos de serem retratados que são por meio da economia do estilo e a situacionalidade, além do resumo na proposição do tema a ser escolhido. O conto é considerado uma das expressões mais antigas da literatura de ficção, mesmo entre os povos que não possuíam o conhecimento da escrita, como os povos originários e suas narrações orais, lendas e mitos estão presentes na nossa cultura brasileira.

Com a tomada da escrita como representante oficial da literatura, o narrador assume a criação de contos por se aproximar da oralidade, entretanto “[...] nem todo contador de histórias é um contista” (GOTLIB, 1990, p. 9), pois há uma ordem estética na construção do gênero, ferramentas que são utilizadas no jogo da escrita para validar sua produção. Quais características, então, definem o conto literário?

Torna-se importante trazer algumas elucidações de dois autores, Raimundo Magalhães Júnior (1972) e Nádya Battela Gotlib (1990), sobre como a passagem para a narrativa escrita impacta no efeito e na definição deste gênero na vida do (a) leitor (a); e Júlio Cortázar (2006), com sua abordagem sobre a profundidade subjetiva do conto literário.

Segundo Júnior (1972), a finalidade desta ficção literária é narrar uma história que tanto pode ser curta como longa, com uma narrativa seguindo uma linearidade, ou seja, “[...] a linha do conto é horizontal: sua brevidade não permitiria que tivesse um sentido menos superficial” (JÚNIOR, 1972, p. 10). Logo, para este autor, o conto não se detém a um aprofundamento no estudo da psicologia de suas personagens e/ou motivação de suas ações, mas o modo de agir de cada personagem traduzirá seu comportamento e seu psíquico na narrativa.

Uma das diferenças mais simplistas entre o conto escrito e o romance trata da extensão de um e de outro em que, muitas vezes, em sala de aula, o (a) educador (a) utiliza deste argumento simplório para conceituar os gêneros, sendo que o (a) educando (a) nunca teve contato nem com o conto nem com o romance no ensino fundamental II. Por isso, é

salutar que o (a) educador (a), ao tratar do texto literário, neste caso o conto, se debruce sobre uma gama de possibilidades e de material para que o efeito esperado no (a) leitor (a) seja de fascínio, gosto pelas narrativas consideradas lineares e não-lineares resumidas neste elemento.

Júnior (1972), ainda apresenta características do conto, a partir das seguintes definições utilizadas por Aristóteles, em sua obra *Poética*, especificamente sobre o gênero composto de dez classificações: o espetáculo (o cenário do conto), o caráter das personagens (imitação das ações humanas), o enredo ou fábula (narrativa com início, meio e fim), peripécia (conflito ou descoberta), dicção (subjatividade por meio de imagens e/ou símbolos), o ponto de vista (importância do narrador), ritmo (o contista deve adequar o ritmo), pensamento (universalização), epifania ou aparição súbita e imagens (efeitos metafóricos).

Sobre esse posicionamento e características, há muitas discussões, principalmente sobre o enredo e sua importância, mas o que está em consonância com os ensaístas apresentados é o fato de que uma história precisa ser bem contada, delimitada, aqueles que de fato tem o que contar. Nessa premissa, Gotlib (2004) afirma que havia, antes, uma forma de narrar em que se considerava a premissa de enredo de Aristóteles (início, meio e fim), mas que, a partir da Revolução Industrial, a linearidade da vida vai se extinguindo e cedendo o lugar para a fragmentação de valores, pensamentos e ações passam-se ao clímax a partir do movimento interior do personagem, o seu emocional e a sua mente.

Gotlib (2004) traz em sua discussão, o pensamento do teórico e contista Edgar Allan Poe, para atestar que, segundo ele, o trabalho com o conto deve priorizar a intenção do contista e o efeito que se deseja causar no (a) leitor (a): “[...] Trata-se de conseguir, com o mínimo de meios, o máximo de efeitos. E tudo que não estiver diretamente relacionado com o efeito, para conquistar o interesse do leitor, deve ser suprimido” (GOTLIB, 2004, p. 20). Com isso, o (a) contista deve utilizar “[...] a unidade de impressão ou totalidade de efeito” (GOTLIB, 2004, p. 20) para que, em apenas um momento, o conto seja lido de uma vez, sem interferir no ritmo, bem como na provocação que evoque no (a) leitor (a).

O pensamento de Gotlib (2004) vai ao encontro do que cita Cortazar (2006) a respeito de como o contista deve atuar na profundidade e não possui tempo para o acúmulo

de leituras, mas é na tessitura da narrativa, explorando os próprios limites que, muitas vezes, uma pequena história que se conta torna inesquecível e potente um texto literário breve, porém explosivo em matéria de conteúdo, que preenche as expectativas de quem tem o acesso à obra, o mesmo ocorre na leitura também de contos longos.

É preciso compreender que, para ter o efeito esperado no (a) leitor (a), o ofício do(a) contista é fazer com que este (a) foque sua atenção ao texto literário, sinta-se motivado (a) a permanecer na leitura, isolando-o (a) de tudo que o cerca, e terminando o conto, retome o lugar em que estava de uma maneira nova, rica, com mais profundidade e beleza. Assim, “[...] Todo conto perdurável é como a semente onde dorme a árvore gigantesca. Essa árvore crescerá em nós, inscreverá seu nome em nossa memória” (CORTAZAR, 2006, p. 155).

E quando se pode fazer a experiência de se ver representado em uma narrativa, a profundidade da complexidade humana transpassa a catarse de quem lê. Sob tal ótica, é papel também do (a) educador (a) estimular a leitura dos diversos gêneros literários em suas aulas de Língua Portuguesa, através de uma didática convidativa, dinâmica, envolvente e participativa para que a produção de conhecimento no desenvolvimento de habilidades de leitura, oralidade e escrita não se tornem cansativas ou desmotivadoras.

2.2.2 O papel do educador na mediação e estímulo à leitura

Para o (a) educador (a) do ensino básico de língua portuguesa, assumir o compromisso de fomentar a leitura literária nos (as) educandos (as) é sempre uma certeza de que este exercício consiste em um levante para a humanização, a luta pela garantia de direitos e a insubmissão.

O ato de ler deve ser considerado como um aliado à capacidade crítica, à curiosidade, inquietude e criatividade de discentes e educadores. O (a) docente deve atuar no processo de leitura levando em consideração o conhecimento de mundo dos (as) educandos (as) e o respeito às individualidades, tendo consciência de que a memorização e a transferência de ensino não produzam efeito da verdadeira condição de aprendizagem.

Nota-se, muitas vezes, que na prática pedagógica com os (as) estudantes da EJA, não há um cuidado dialógico na escolha do texto literário que se aproxime do cotidiano dos (as)

educandos (as). É fundamental dialogar com o que ocorre no ambiente que estes (as) circulam, sejam nos bairros periféricos, nos campos ou nas cidades, não devendo ser negligenciada pelo (a) docente a investigação em sua proposição pedagógica.

Conforme o educador e filósofo Paulo Freire (1996) afirma, a leitura não acontece como se faz uma compra de um item no mercado por atacado, portanto não deve ser mecânica, domesticada e de maneira que apenas ensine os conteúdos, mas que trabalhe o pensar, o pensar certo: “[...] A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito” (FREIRE, 1996, p. 27). É no encontro com o texto literário que é possível transgredir e lutar pela sobrevivência dos “esfarrapados do mundo”⁸, das injustiças sociais e de todo e qualquer tipo de discriminação.

É diante desse universo que o convite à tomada de consciência de si, levantado por Freire, é o caminho para que o(a) oprimido(a) assuma a sua autonomia e com isso seja protagonista de sua própria narrativa. Ora, não cabe à docência ocupar o lugar de “educação bancária” em que somente a voz da autoridade do (a) educador (a) é validada enquanto os(as) educandos (as) são meros “depósitos” de memorização, submissão e nulidade: [...] Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida (FREIRE, 2018, p. 83).

Ao contrário, o diálogo e a efetiva participação docente devem conduzir o ensino-aprendizagem para que educadores (as) e educandos (as) possam partilhar as experiências de conhecimento, de modo que ambos aprendam e ensinem na interação e na reflexão crítica sobre o mundo que o cerca por meio da dialogicidade, respeito à individualidade de cada educando(a) e o seu conhecimento de mundo.

O educador (a), em sua prática de ensino, deve se atentar em promover nos (as) educandos (as) a leitura crítica do mundo, além de respeitar seus sonhos, frustrações, medos e dúvidas. Que este seja o ponto de partida para novas descobertas por meio da leitura e não engessamento de ideias, pois a leitura literária implica uma questão política e de intervenção

⁸ “Esfarrapados do mundo”, expressão utilizada por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* para enfatizar a importância dos oprimidos compreenderem a necessidade de sua luta pela libertação, conhecimento e reconhecimento como sujeitos sociais e de direitos. (FREIRE, 2018).

social do sujeito como agente transformador do seu modo de viver e estar em sociedade.

De acordo com a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*⁹, realizada pelos institutos Pró-Livro e Itaú Cultural, em 2020, os leitores que começaram a se interessar por literatura por causa da indicação da escola ou de um professor ou professora totalizavam 52% (cinquenta e dois por cento); 57% (cinquenta e sete por cento) dos leitores de literatura escolheram pelo gênero conto, tanto em material impresso, como em outras plataformas 18% (dezoito por cento), e o gênero conto assume o primeiro lugar dentre os mais lidos, à frente de poesias, crônicas e romances. Esses dados evidenciam o papel catalisador do (a) educador (a) no estímulo à leitura literária dos (as) educandos (as) como propulsor desse interesse.

Neste trabalho, a ênfase é dada ao conto afro-brasileiro para a comunidade estudantil de jovens, adultos (as) e idosos (as), pelo fato de considerar este gênero literário com sua estrutura singular, poética, narrativas que podem vir a impactar o (a) leitor (a), criando uma identificação com a forma da linguagem utilizada por este público no cotidiano. Tal identificação poderá favorecer uma experiência sensível e única provocando o aperfeiçoamento de práticas de leituras e escritas eficientes através do texto literário.

Articular uma mudança na abordagem metodológica e pedagógica no ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa na educação de jovens, adultos (as) e idosos (as) perpassa sobre o modo de planejar cada aula, a partir das seguintes proposições: “Para quem estou ensinando? Por que planejei minha aula desta forma? E para que projeto de sociedade estou trabalhando?” (ROMÃO, 2011, p. 81). O compromisso do (a) educador (a) da escola pública deve ser o de compreender a quem se destina o trabalho desenvolvido na educação, as estratégias devem ser pensadas de modo a suscitar, além dos valores escolares, os sociais e culturais, e o projeto deve ser voltado às camadas invisibilizadas, visando à formação humana e integral do sujeito.

Dessa maneira, será conciliando o compromisso com a sociedade, na construção de estratégias, principalmente nas relações educador(a)-educando(a), que poderá ser possível a obtenção de uma leitura crítica da realidade e um comprometimento com a diversidade.

⁹ Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil realizada pelos institutos Pró-Livro e Itaú Cultural em 2020. Disponível em:> <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/><.

2.2.3 Estudo do conto afro-brasileiro: possibilidade crítico progressista para práticas de leitura e escrita eficientes

O conto é um dos gêneros mais antigos e presentes na literatura brasileira, geralmente, a narração oral do gênero pelo (a) educador (a), no ambiente escolar, provoca nos (as) educandos(as) narrações verossímeis, motivadoras, principalmente se forem protagonizadas por personagens negras, como ocorre nos contos “Saura Benevides Amarantino”, “Mirtes Aparecida da Luz”, “Adelha Santana Limoeiro”, “Líbia Moirã” e “Shirley Paixão”, contidos na obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo, na pesquisa deste estudo.

A escolha da pesquisadora pelos cinco contos se deu pela sua apreciação pessoal, enquanto leitora, levando em consideração aspectos que pudessem aproximar à turma da EJA às narrativas que mais lhe marcaram. Entretanto, a proposta deste recorte é também contribuir e incentivar os (as) discentes, docentes a lerem também os outros oito contos presentes na obra literária.

A importância do conto afro-brasileiro na literatura brasileira perpassa por possibilitar o (a) educando (a) o contato com a temática da diversidade étnico-racial, de maneira criativa, encantadora, através de ferramentas que não somente contribua na fruição, no prazer do contato ao texto literário, mas no processo de letramento e consciência crítica e social.

Segundo Eduardo de Assis Duarte (2022), as características da Literatura afro-brasileira se constituem de temática, a autoria, o ponto de vista, a linguagem e o público. Essa estrutura apresentada por Duarte é nitidamente identificada na escrita de Conceição Evaristo e, em particular, nos contos analisados neste estudo. A maneira como as narrativas são descritas, a composição das personagens, a sua estética sem divisão de parágrafos, o ritmo, a linguagem, evidenciam também no corpo do texto, características da oralidade.

Um exemplo de ironia e oralidade, anterior à contemporânea de Evaristo, encontra-se no conto *Virginus*, de Machado de Assis, a narrativa é ambientada na fazenda de Pio, conhecido como o Pai de Todos por ser um Senhor “bom” com seus homens e mulheres como mão de obra escravizada e trata da tragédia envolvendo Julião e sua filha Elisa. Na

passagem, o advogado, narrador do conto, desmitifica a visão sobre ser um Deus o fazendeiro afirmando: “[...] – Põe de parte essas reflexões filosóficas. Pio não é um mito: é uma criatura de carne e osso; vive como vivemos; tem dois olhos, como tu e eu[...]” (ASSIS, 1994). Neste trecho, o advogado iguala tanto ele ao fazendeiro como seu amigo, retirando a venda da submissão e da posição de poder do fazendeiro. Pode-se considerar uma tentativa do autor em sua produção de denunciar a situação de subalternidade e a necessidade de humanização do personagem negro.

Nos contos do presente estudo, de Conceição Evaristo, pode-se afirmar que não há evidenciado um tratamento de submissão das personagens protagonistas negras, ao contrário, a ascensão da mulher materna negra, da mulher negra cega, da mulher negra idosa, bem como da mulher jovem com traumas de infância produzem um sentido humanizado e de uma mulher livre e autônoma. As mulheres protagonizam as suas histórias, de modo que superam as intempéries da vida e ressurgem mais fortes e dispostas a viver com respeito e dignidade. Daí, a relevância do trabalho com o conto afro-brasileiro na escola básica de ensino, principalmente pela forma como as histórias das personagens podem se aproximar das vivenciadas pelos (as) educandos (as) da EJA, por trazer em seu escopo uma discussão social, além de oferecer, sobretudo às educandas, através das personagens, possíveis referências e estímulo a promoverem, caso sintam a necessidade, transformações em suas histórias de vida.

Vale ressaltar que este estudo visa também valorizar e se apropriar do projeto estético da escrita de Conceição Evaristo, trazendo à luz o seu conceito de escrevivência com a consciência de que sua escrita é singular e muito rica em seus aspectos linguísticos e estruturais em toda a sua narrativa. A Escrevivência de Evaristo pode ascender à esperança em cada leitor (a) de um Brasil que valorize e, acima de tudo, respeite a humanidade do seu povo negro e a sua cultura.

Segundo Luzia de Maria (2004), a preocupação do (a) contista contemporâneo (a) é retratar a realidade em suas variadas faces neste gênero literário:

Assistimos, no século XX, a uma passagem de um modelo de ficção acabada, "fechada", articulando-se sobre um sentido único, para um modelo de ficção dotado de uma certa "abertura", ou seja, um texto em que cada frase, cada figura, cada imagem ou símbolo se abrem a uma pluralidade de significados. Um texto em que a ambiguidade, a multissignificação, contando com a "interpretação", o "modo

de ver" do receptor, considerando a contínua reversibilidade dos valores, busca, neste encontro da "criação" com a "leitura", do autor com o leitor, uma expressão mais possível abrangente, que dê conta da singularidade do real (MARIA, 2004, p. 90).

Desse modo, o conto não segue uma linearidade, o agrupamento de ordens diversas, de combinações e argumentos dão a dinâmica necessária para prender o(a) leitor(a) na narrativa e, muitas vezes, torná-la uma denúncia social. Assim, o conto é permeado de temáticas diversas e explorando os dramas vivenciados na modernidade brasileira, bem como as exclusões e as resiliências (MARIA, 2004).

Na contemporaneidade, as narrativas ficcionais como o conto afro-brasileiro assumem uma característica de trazer à baila as inquietações, angústias, violências, opressões em que são submetidas às mulheres negras e o que fazem desse amargor que o sistema do racismo as acometem para ressurgirem mais fortes, donas de suas trajetórias e narradoras das próprias histórias. As características referidas acima, apresentam a humanização do (a) sujeito (a) negro (a) como um ser provido de toda sua humanidade, seus valores, representação social, com direitos de estar e de intervir sobre o mundo por meio da escrita.

2.2.4 “Saura Benevides Amarantino”, “Mirtes Aparecida da Luz”, “Adelha Santana Limoeiro”, “Líbia Moirã” e “Shirley Paixão”: da representação estética aos elementos da narrativa ficcional.

Em sua constituição poética, narrativa ou dramática, a literatura compreende, de maneira geral, “tudo o que os escritores escrevem” (COMPAGNON, 1999, p.30), de modo que suas diferentes formas linguísticas podem produzir o interesse do (a) leitor (a). É no contato com a arte da escrita, com as histórias, o modo de composição de falas, personagens, temáticas e desenvolvimento dos enredos que pode ascender o desejo desses (as) leitores (as) de permanecer ou não na leitura literária.

A abordagem do texto literário pode ser complexo, transformador e verossímil, entretanto, “(...) a literatura pode estar de acordo com a sociedade, mas também em desacordo; pode acompanhar o movimento, mas também precedê-lo” (COMPAGNON, 1999, p.34). Ou seja, em algumas ocasiões o texto literário pode representar aspectos da realidade, fatos importantes, episódios relevantes que provoquem debates sociais, inconformismo com

as desigualdades, injustiças, por meio das ações de personagens, por exemplo, de modo a manter uma conexão entre leitor (a) e obra.

Ainda segundo Compagnon (1999), são necessários autor, livro, leitor, língua e um referente para a concretização da literatura. Vale ressaltar a heterogeneidade nas teorias literárias, uma vez que são inúmeros os conceitos envolvendo o senso comum e a teoria, de modo que ambos se entrelaçam, já que não se deve reduzir a literatura apenas ao papel do (a) autor (a), à literariedade - diferentes formas linguísticas de produzir o interesse no (a) leitor (a) -, nem à determinação histórica.

Neste sentido, o campo da literatura, apesar das diferentes opiniões e contextos, possui um conjunto de estratégias combinadas em suas articulações que acabam sendo partilhadas pelo conjunto de leitores e críticos, afinal, “literatura é literatura” (COMPAGNON, 1999, p.44). A complexidade de um texto literário, a composição dos seus elementos na narrativa, suas diversas manifestações linguísticas são essenciais para a prática de leitura e escritas na escola, principalmente nas aulas de língua portuguesa.

Pode-se dizer que a arte de narrar sempre esteve presente em memórias afetivas familiares, na roda de amigos, no papo descontraído no ambiente de trabalho (CUNHA, 2023). Essa habilidade de amarrar os elementos de uma bela história sempre foi o que cativou ouvintes e /ou leitores (as). É no que se refere aos contos “Saura Benevides Amarantino”, “Mirtes Aparecida da Luz”, “Adelha Santana Limoeiro”, “Líbia Moirã” e “Shirley Paixão” de Conceição Evaristo, aplicados neste estudo, a experiência estética literária (CUNHA, 2023) está presente como a acuidade/compreensão no jogo criativo da produção escrita, as variadas reações por meio da obra (emocionais, criativas, sociais, intelectuais e/ou outras) provocadas no (a) leitor (a) pelo jogo atento da autora em buscar um caminho de conexão dos leitores (as) no encontro com o texto literário.

Neste intento, é crucial o contato do (a) educando (a) com a leitura literária, mesmo que haja a mediação do (a) educador (a), a leitura efetiva do texto literário deve ser materializada para que neste encontro leitor (a) – obra a experiência estética literária também se manifeste.

Ao versar sobre as características da literatura afro-brasileira elencadas por Duarte (2022): a temática atravessa os cinco contos não apenas pela autodeclaração de pertencimento

identitário das personagens protagonistas, mas também pela ênfase em suas relações afetivas humanizadas em que as tradições culturais e religiosas ganham a tônica da associação feita pela narradora à imagem de Adelha à Santa Ana e à Nanã, mito Nagô.

Outro aspecto refere-se à autoria, pelo fato de serem contos que percorrem sobre a escrita e experiências vividas pela escritora Conceição Evaristo; o ponto de vista conjuga-se à autoria, uma vez que pelos olhos de uma autora negra, afrocentrada, por meio de suas memórias e ancestralidade em que as narrativas dos contos literários são materializadas.

A linguagem se apresenta com a marca da oralidade pela organização dos parágrafos e escolhas dos vocábulos, conforme se verifica nestes trechos com os ditados populares e/ou outras articulações orais, compilados do livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (EVARISTO, 2016):

“[...] E se de lá ela nunca havia arredado o pé” (EVARISTO, 2016, p.35);

“[...] a conversa tinha de ser olho no olho” (EVARISTO, 2016, p.81)

“[...] O que não parece com o dono é roubado” (EVARISTO, 2016, p.121).

O público constitui outro fator importante na escrita afro-brasileira pela necessidade de buscar formas de aproximar o jovem, adulto(a) e idoso(a) do encontro com a diversidade e referências identitárias. Cabe aqui, trazer o conceito de quilombismo conceituado por Abdias Nascimento (1980) como uma proposta concreta de reorganização da estrutura social brasileira, baseada na diversidade e pluralidade organizacional das sociedades africanas.

O quilombismo se estruturava em formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas de difícil acesso que facilitava sua defesa e sua organização econômico-social própria, como também assumiram modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo. Não importam as aparências e os objetivos declarados: fundamentalmente todas elas preencheram uma importante função social para a comunidade negra, desempenhando um papel relevante na sustentação da continuidade africana. Genuínos focos de resistência física e cultural. Objetivamente, essa rede de associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afochês, escolas de samba, gafieiras foram e são os quilombos legalizados pela sociedade dominante; do outro lado da lei se erguem os quilombos revelados que conhecemos. Porém tanto os permitidos quanto os ilegais foram uma unidade, uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A este complexo de significações, a esta práxis afro-brasileira, eu denomino de Quilombismo (NASCIMENTO, 1980, p. 255).

Neste aspecto, o relato de irmandade evocado pela memória da personagem Shirley Paixão assume a contação da sua própria narrativa de libertação, juntamente com suas filhas, no enfrentamento do seu opressor. Em sua subjetividade literária, esse relato pode representar o quilombismo, pelo fato de haver a subversão coletiva das personagens à situação de violência moral e física a que estavam submetidas. No conto, Shirley Paixão apresenta essa característica na união estremada da protagonista Shirley e suas filhas conforme está explícito nos trechos:

[...] O desamparo delas, a silenciosa lembrança da mãe morta, de quem elas não falavam nunca, tudo me fez enternecer por elas. As meninas, filhas dele, se tornaram tão minhas quanto as minhas. Mãe me tornei de todas. E assim seguia a vida cumpliciada entre nós. Eu, feliz, assistindo às minhas cinco meninas crescendo. Uma confraria de mulheres. (EVARISTO, 2016, p.28)

A fidelidade de Shirley no acolhimento de meninas que não eram suas filhas remonta à proposta do quilombo de assegurar a unidade entre negros e negras, assumindo a sua identidade étnico-racial e lutando em prol de uma participação efetiva das mulheres negras como sujeitas dotadas de oportunidades iguais nos diversos setores, no processo de inquietação e reconstrução social, de sua independência física, financeira e emocional enquanto mulher negra em um país que invisibiliza a sua existência.

Segundo Gancho (2001, p.26) “[...] não existe narrativa sem narrador, pois ele é o elemento estruturador da história”, a ele compete amarrar as tessituras textuais, organizar os fatos e estratégias para manter o (a) leitor (a) dentro do enredo, atento e disposto a permanecer na leitura. Para isso, os elementos de análise da narrativa ficcional, no caso deste estudo - o conto - também são importantes na compreensão de cada história, constituindo-se de: narrador, tempo, espaço, personagens, clímax e enredo. São dois tipos de narrador utilizando-se o pronome pessoal na narração: narrador em terceira pessoa e narrador em primeira pessoa ou narrador personagem.

Considera-se que os quatro contos “Saura Benevides Amarantino”, “Mirtes Aparecida da Luz”, “Adelha Santana Limoeiro”, “Líbia Moirã” apresentam narrador em terceira pessoa, também denominado narrador observador onisciente e onipresente, uma vez que a narradora

sabe tudo sobre a história que lhe é contada e está presente em todos os lugares narrados, conforme trechos a seguir: [...] “Saura Benevides Amarantino, sem rodeio algum, começou logo me contando a história. De seus ouvidos, moça – me disse ela – faço o meu confessionário, mas não exijo segredo” (EVARISTO, 2016, p.117).

Já o conto Shirley Paixão apresenta-se com narrador em terceira pessoa ou observador “parcial”, uma vez que é perceptível o espaço que a narradora dá à personagem Shirley em toda a narrativa como está explícito no início do conto:

Foi assim- me contou Shirley Paixão – quando vi caído o corpo ensanguentado daquele que tinha sido meu homem, nenhuma compaixão tive. E. se não fosse uma vizinha, eu continuaria o meu insano ato. Queria matá-lo, queria acabar com aquele malacafento, mas ele é tão ruim que não morreu! (EVARISTO, 2016, p.27)

É notória a quebra brusca da narradora, que utiliza apenas quatro palavras e deixa o protagonismo já no início na fala da personagem Shirley o seu relato de vida, tornando o ritmo acelerado na narrativa, de modo a prender ainda mais a atenção do (a) leitor (a).

Pode-se dizer que o tempo é espiralar (MARTINS, 2021), em todas as narrativas, pois não se associa a cronologias, há um movimento contínuo no entrecruzamento de passado, presente e futuro; especificamente o conto “Líbia Moirã” em que a personagem protagonista Líbia Moirã passeia pela sua trajetória, no entrecruzamento de passado, presente e futuro ao narrar o trauma sofrido na infância. Nas narrativas as temporalidades se desencadeiam nas vozes, nas palavras, em gestos, de maneira que as reflexões sobre o tempo configuram novas propostas criativas, desalinhadas de uma ordem cronológica linear e pragmática.

Não há uma demarcação cronológica da passagem dos anos, são relatos de mulheres idosas, que contam suas histórias de dores, alegrias e superações, de forma direta, sem preocupação em demarcar de forma datada os fatos. Os acontecimentos se sobrepõem à necessidade de demarcá-los no tempo cronológico. Por exemplo, no conto “Saura Benevides Amarantino”, a personagem protagonista Saura, apesar de contar que aos dezesseis anos teve sua primeira filha, não se preocupa em demarcar o ano de nascimento de seus três filhos, mas é a rejeição à sua última filha o foco da narrativa, ou seja, os acontecimentos que validam o enredo.

O espaço compõe-se de espaço urbano, com a história de mulheres negras experientes, algumas idosas que narram a sua trajetória marcada pelas relações conflituosas com seus

companheiros e filhos, no entanto, carregadas de superação e resiliência frente às dificuldades.

No que se refere às personagens e sua caracterização, denota-se que ambos os contos apresentam personagens protagonistas que intitulam as narrativas, sendo elas Saura Benevides, Mirtes Aparecida, Adelha Santana, Líbia Moirã e Shirley Paixão, além de personagens secundários, até seus nomes não são citados, principalmente, quando se trata dos companheiros destas mulheres ou de seus afetos e desafetos, conforme pode se verificar nestes trechos:

[...] - Talvez, meu companheiro tenha sido vítima de uma angustiante imaginação. Enquanto eu aguardava, engravidada pela alegria de estar me tornando mãe, ele não. Um confuso e angustiante sentimento de paternidade de um filho, que ele não sabia como poderia ser, estaria sendo vivido por ele. (EVARISTO, 2016, p.83)

Vale destacar que, quanto à caracterização, as personagens se apresentam em sua maioria, como *planos – tipo* (GANCHO, 2001), ou seja, com número reduzido de atributos em que os leitores conseguem identificá-los no ato da leitura. Entretanto, não quer dizer que inexistente complexidade quando se tratam das protagonistas nas narrativas, a forma de cada uma delas enxergar o mundo e o ambiente que as cercam pode chegar a tocar o (a) leitor (a) de modo singular e verossímil, principalmente pelas temáticas evocarem episódios da sociedade brasileira e suas dicotomias existenciais.

No conto “Shirley Paixão” pode-se dizer que é evidenciado *o personagem secundário redondo*, pelo fato deste no decorrer da narrativa mudar suas características morais, psicológicas e físicas passando a ser o algoz do ato criminoso, como é evidenciado nos trechos abaixo:

[...] Vivíamos bem, as brigas e os desentendimentos que, às vezes, surgiam entre nós eram por questões corriqueiras, como na vida de qualquer casal. Nada demais [...] Encarei o homem, que ainda era meu marido. Ele olhava de modo estranho para filha. Temi por ela e por mim. Gritei, com raiva, para que ele saísse da sala e me deixasse com Seni, que era filha dele – não era tanto assim, já que ele não tinha por ela o amor de pai [...] Foi quando assisti à cena mais dolorosa de minha vida. Um homem esbravejando, tentando agarrar, possuir, violentar o corpo nu de uma menina, enquanto outras vozes suplicantes, desesperadas, desamparadas, chamavam por socorro. Pediam ajuda ao pai, sem perceberem que ele era o próprio algoz (EVARISTO, 2016, p. 27-32).

Nos contos predominam o discurso direto e indireto, algumas passagens apresentam a

demarcação com a utilização de travessão para diferenciar a voz da narradora e a voz da personagem, em outros momentos, ambas as vozes se entrelaçam na narrativa, de modo que o (a) leitor (a), no momento que lê, percebe quando é a narradora ou a personagem que está presente em cada passagem:

Abriu a janela, deixando um ameno sol de final de tarde entrar, e me perguntou se eu me incomodava de conversarmos ali.-_ Lá fora corro o risco de me distrair com tudo que me cerca. Dizendo isso, suas mãos caminharam para o meu rosto, procurando suavemente os meus olhos. E, com gestos mais delicados ainda, seus dedos tocaram minhas pálpebras, em movimentos de cima para baixo. Levei um breve instante para entender as intenções de Da Luz. Ela queria que eu fechasse os olhos. Fechei. (EVARISTO, 2016, p.82).

A percepção de que a voz da narradora e a voz da personagem protagonista Mirtes Aparecida da Luz se entrelaçam dá-se também no momento em que a grafia do sobrenome “Da Luz” na penúltima linha assume um destaque para evidenciar a necessidade de ela fechar os olhos e se concentrar à luz do que Mirtes relataria, sinestesia presente no texto literário.

Outro fator preponderante na produção literária desta escritora diz respeito às articulações dos vocábulos e à maneira que a linguagem conotativa se apresenta em cada conto. Tem-se em suas composições as figuras de semântica com a utilização da metáfora presente no conto da personagem Saura Benevides que desejou seu leite ser um veneno; “[...] eu sempre desejava que o meu leite fosse um mortal veneno” (EVARISTO, 2016, p.122), ou no conto em que Shirley, ao defender sua filha Seni, assemelha-a a um bebê esganado “[...]foi que corri para proteger Seni, e a sensação que experimentei foi a de que pegava um bebê estrangulado no meu colo” (EVARISTO, 2016, p.33).

Outra figura semântica evidenciada é comparação, a exemplo da personagem Adelha ao relatar seu desejo pelo companheiro na maturidade visto neste trecho: “[...]Eu esperava o pouso dele sobre mim, como o descanso de uma ave cansada, que reconhece o aconchego de seu velho ninho” (EVARISTO, 2016, p.39). Nota-se, neste trecho, a comparação que a protagonista faz a uma ave, a qual deseja ser amparada e acolhida pelo seu cônjuge.

A metonímia também se apresenta na descrição feita pela personagem Adelha sobre o órgão sexual do companheiro “[...] quando toda a sua carne do entrepernas pulsava em pé” (EVARISTO, 2016, p.39). Neste caso, o entrepernas simboliza a parte correspondente ao órgão sexual que o seu companheiro valoriza mais que todo o seu corpo e mente, em toda a

narrativa.

As figuras de pensamento, eufemismo e antítese, também possuem a sua demarcação profícua. O eufemismo na descrição da personagem Saura sobre o ato sexual “[...]outro corpo havia dançado sobre o meu”. (EVARISTO, 2016, p.121), a utilização dessa expressão substitui a ação de copular do casal. Também no relato de Adelha sobre a falta de ereção do esposo “[...] Havia muito que ele vinha sofrendo por não ter mais o punho tão rígido”; substituindo o órgão sexual do esposo pela expressão *punho tão rígido*.

Há ocorrência da antítese na oposição das palavras feita pela personagem Mirtes ao tratar do nascimento da filha em detrimento ao suicídio do marido ocorrido ao mesmo tempo: “[...]Vida e morte se conjugaram no mesmo instante;” (EVARISTO, 2016, p.85) verifica-se as oposições entre as palavras e acontecimentos da narrativa.

Ao contrário, ocorre quando a personagem Adelha se refere à doença que pode ter acometido o seu marido “[...] Doença que paralisa e faz da pessoa morto-vivo” (EVARISTO, 2016, p.36); evidencia o desfalecimento ainda em vida do esposo e como o adoecimento já o tornara morto, mesmo antes de acontecer.

A linguagem poética produz um impacto no ato da leitura, não apenas pela utilização das figuras de semântica e de pensamentos presentes nos contos, mas principalmente pela maneira como prende o (a) leitor (a) em todo momento das narrativas, seja na inclusão de uma personagem negra cega denominada “Mirtes “que possui uma altivez sobre a vida: “[...] Tenho, no meu corpo, a minha completude que é diferente da sua. Um corpo não é só olhos.” (EVARISTO, 2016, p.84); seja o modo de escolha das palavras para compor a tessitura da oração.

Isso pode acontecer também em outros pontos da narrativa, a exemplo de Adelha, quando esta personagem externa o seu afeto não correspondido pelo esposo: “[...] Eu sentia um prazer intenso em cruzar as nossas rugas no emaranhado de nossas peles secas e mornas sob o efeito da maturação do tempo que nos acometia” (EVARISTO, 2016, p.39). A forma de a protagonista expor a sua vontade de viver e ser amada, quando a sociedade discrimina o relacionamento afetivo entre idosos transforma esse conto, em especial, em uma narrativa de enfrentamentos a todos os tipos de preconceito e discriminação, principalmente por se tratar de um estudo destinado a um público de jovens, adultos (as) e idosos (as).

Considera-se também o ponto alto dos cinco contos - a identidade étnico-racial que é feita das personagens protagonistas - mulheres negras - e como elas se autodeclaram em cada um deles, mostrando o seu papel importante nas gerações seguintes e na força motriz e ancestral que as movem para lutar pelos espaços que todas devem ocupar em sociedade. O efeito disso no texto literário é fazer uma conexão, principalmente no que tange aos (às) estudantes deste estudo, em sua maioria negros (as), no ambiente escolar ao passo que a leitura desta obra possa impactar de maneira inconfundível a vida destes (as) jovens, adultos (as) e idosos (as) negros (as) e não negros (as), impulsionando-os (as) a acreditar que é possível novas formas de vida em sociedade. Afinal, quantos textos são lidos nas unidades escolares protagonizados por mulheres negras em ascensão social?

A criticidade acerca dos desafios e problemas sociais enfrentados pelas mulheres negras brasileiras se apresenta nas histórias de Evaristo com alteridade, de modo que essas mulheres não são vistas nas noções de “mulata, doméstica e mãe preta” referendada por Gonzalez (2020, p.76). Ao contrário, são economistas, médicas, independentes financeiramente, economicamente ativas, mesmo em relações afetivas repleta de dissabores e decepções, elas acendem e protagonizam as suas vidas combatendo individualmente às intempéries e fortalecendo a coletividade com as suas formas de vencer e superar as batalhas cotidianas.

Com isso, num país como o Brasil em que 62% das mulheres que são mortas por feminicídio são negras, conforme dados da Anistia Internacional (2022), a importância de trazer uma literatura que aborde as mulheres negras em suas potencialidades intelectuais, emocionais, imperfeitas, com toda a sua complexidade é muito necessária para pensar uma sociedade com igualdade de direitos. A inserção da literatura afro-brasileira deve ser tratada como uma experiência constante no espaço escolar e fortalecedora sua mediação fazendo da leitura literária o centro do encontro com o respeito e à diversidade, no sentido de tratar a mulher negra como cidadã, apta a frequentar todos os espaços sociais.

2.3 O LETRAMENTO LITERÁRIO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A formação do (a) leitor (a) ainda é um desafio para o professor de língua portuguesa, principalmente quando se trata do letramento literário, que não deve ser pretexto para explicação de regras gramaticais, algo comum nos processos de ensino. É necessária a compreensão de que “[...] a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2006, p. 17), logo, o papel do (a) educador (a) é o de considerar o (a) educando(a) enquanto leitor(a) atuante, ao passo que em contato com a leitura literária deve apreender o estudo dos elementos constitutivos da narrativa literária - personagens, contextos, clímax, bem como seus costumes, valores e comportamentos sociais, para que, consciente do seu lugar enquanto sujeito social, possa interagir e intervir no mundo que o cerca.

Nesse viés, a leitura literária deve ser considerada para além da fruição, ao passo que no processo do letramento literário haja troca de sentido entre o (a) escritor (a) e o (a) leitor (a), para que compartilhem suas visões de mundo em sociedade, na compreensão do texto literário e na construção de significados por meio dos elementos do texto: “[...]É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa” (COSSON, 2006, p. 27). A apreensão do leitor sobre as diversas vozes presentes no texto, as multiplicidades de sentidos é um dos caminhos na obtenção dos mecanismos de interpretação do texto literário, compreendendo que ler é uma prática social e a leitura é um dos vieses para as transformações humanas.

Torna-se relevante destacar, no processo de leitura, as três etapas elencadas por Cosson (2006) para o letramento literário: a primeira etapa chama-se antecipação, que consiste na prévia feita pelo leitor antes da efetiva leitura do texto, o que se refere a pensar sobre os objetivos da leitura e os elementos que constituem a materialidade do texto; a segunda intitula-se decifração e refere-se ao domínio das letras e das palavras pelo leitor e a terceira etapa denomina-se interpretação, nela se estabelecem as relações de sentido feitas pelo leitor com o texto.

As três etapas elencadas acima serão ampliadas no desenvolvimento do trabalho, pois

é preciso que os estudantes se disponibilizem a interagir durante as atividades sugeridas pelas sequências didáticas, possuam habilidades básicas de leitura e escrita para que com as estratégias de ensino, possam construir significados e expandir seu olhar crítico sobre a materialidade, inconformismo e denúncia presentes no corpo do texto literário. Assim, é crucial o diálogo entre autor (a), leitor (a) e comunidade porque a interpretação depende dos significados atribuídos pelo (a) leitor(a) dentro do contexto e suas convenções que regulam o processo de leitura em sociedade.

Nesse processo de letramento literário, é salutar o(a) educador(a) instigar a curiosidade do educando na percepção da literatura, na arte da palavra, contribuindo para um aprendizado crítico, porém prazeroso.

Afinal, para que se educa? Senão para que se faça sorrir (ALVES, 2011). Trazer o prazer também para o ato da leitura é fundamental no processo de aprendizagem do (a) educando (a) para a busca pelo afeto, pelo respeito à diversidade, às histórias de vida e as marcas trazidas pelo estudante. Dessa maneira, a busca da empatia, da escuta, do trabalho de maneira humanizada, configura um instrumento eficaz para o ensino de qualidade. E a ferramenta que pode impulsionar os (as) educandos(as) obtenção de várias maneiras de intervir no meio em que eles atuam pode ser a leitura literária dos contos afro-brasileiros.

2.3.1 Formas de interpretar a realidade na obra de ficção

Entende-se, *a priori*, que o primeiro contato da criança com contação de histórias, na maioria das vezes orais, é em casa, muitas vezes, é na educação infantil o seu primeiro contato com a obra de ficção física. Entretanto, a abordagem pedagógica com a literatura infantil, na escola, é a do livro como suporte para a criação e manutenção de valores e crenças, ou seja, o literário exerce a função de educar, em suas primeiras narrativas.

Não podemos deixar de mencionar que muitas famílias por viverem constantemente múltiplas vulnerabilidades, especialmente financeiras, têm dificuldades em adquirir livros, sendo o espaço escolar, para muitos discentes, o único lugar para a realização de leituras literárias na infância.

A literatura surge com uma função utilitário-pedagógica para educar as crianças. Há, com frequência, um manejo para a ação educativa do livro sobre a criança, família, escola, o próprio mercado editorial e seus agentes controladores de uso, incutem na criança a escolha do que e de que maneira ler, sendo o (a) adulto (a) o (a) dominador (a) e a criança dominada (PALO; OLIVEIRA, 2006).

Sobre o ensino infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegura as interações e as brincadeiras no que tange aos eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil (BRASIL, 2017). Logo, o texto literário é tomado pelos (as) educadores (as) na perspectiva de instrumento de liberdade criativa, de fruição, com o propósito de através das narrativas, trabalhar as regras de convivências e interações sociais desde a infância. Mesmo com as dificuldades de recursos e acessos a livros, acredita-se que a literatura infantil, seja pelo reconto oral ou pela presença de pouca diversidade, o que é um agravante, está presente neste percurso inicial da criança na educação.

Ao transitar pela educação fundamental básica, neste caso o público da EJA, foco desta pesquisa, a grande questão em voga é a seguinte: Por qual razão o espaço que deveria ser tão amplo para a inserção do texto literário nas aulas de língua portuguesa é tão subjugado, dando-se ênfase às regras gramaticais e diminuindo muitas vezes o tempo hora-aula para leituras e escritas dos (as) educandos (as)? Comumente, a docência negligencia o planejamento pedagógico e a ampliação de estratégias para suscitar a curiosidade, a fruição, a crítica e o prazer no processo da leitura e escrita dos (as) educandos (as). A sobrecarga, o desestímulo e a apatia têm conduzido boa parte dos educadores a culpabilizar apenas os (as) educandos (as) com frases como “eles (as) não gostam de ler”, sem inovar a sua prática pedagógica utilizada.

No que concerne à BNCC (2017), em sua nona competência específica na área de Linguagens, constam as práticas de leitura literária nas aulas de língua portuguesa como possibilidade de desenvolvimento da apreciação estética para a fruição, com a valorização da literatura e outras manifestações artístico-culturais no reconhecimento potencializador, por meio da experiência com a literatura transformadora e humanizadora. Frequentemente, essa prática pedagógica não ocorre, porque há a insistência em planos de aula ultrapassados e da utilização do texto literário como pretexto para explicações de regras gramaticais de maneira

arbitrária e descontextualizada.

Por meio da literatura é possível mudar o paradigma da vida cotidiana, revisitar outros caminhos, paisagens, exercitar a imaginação, superar medos, atravessar barreiras das opressões e dificuldades. E também pelo viés das letras literárias pode-se ter a chance de interpretar e transformar a realidade sem o temor e a desesperança que teimam em assustar todos os dias e negar a nossa existência:

A literatura sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando - o, pois, a conhecê-lo melhor (ZILBERMAN, 1994, p. 22).

É no encontro com a obra literária que o (a) leitor (a), discente da EJA, poderá encontrar abrigo para se conectar com a sua narrativa a partir do que ele (a) lê. Neste caminho, a questão da falta de representatividade pode ser um fator para contribuir no desestímulo e desinteresse, ou seja, o (a) educando (a) negro (a), ao ler uma obra literária, será que vai encontrar na educação básica personagens com sua identidade étnico-racial? Quais são as obras com que este público tem tido contato? Quando aparecem nas narrativas, como são caracterizados?

Em resposta às questões descritas acima, se tomarmos a literatura lida no ambiente escolar que, com frequência segue uma lista de obras literárias do século XX, será dado enfoque a personagens negras apenas retratadas como objetos sexuais e prazer masculino, narradas pelas vozes de autores não negros, enquanto aos homens negros, sua representação é de submissão e subalternidade, abordados de forma animalizada e estereotipada.

Nota-se que, em grande parte de obras literárias a que os estudantes da EJA são apresentados, há personagens negros (as) quase sempre ocupando a função de serviçal de alguém ou de bandido, objeto sexual, fetiche, de forma desumana e cruel. O apagamento da existência da população negra nos diversos setores da sociedade é um fator que contribui para que o racismo se fortaleça e se perpetue na sociedade brasileira. A dívida desse sistema de discriminação e desigualdades com homens e mulheres negras deste país é enorme e uma das maneiras de rompimento dessa organização sistêmica do racismo é através de estratégias

pedagógicas para a inserção da literatura afro-brasileira no ambiente escolar.

A formação do pensamento crítico pode acontecer por meio da presença de um (a) educador (a) disposto (a) a romper com os paradigmas da desigualdade social, das violências cometidas às minorias, do combate a toda e qualquer forma de discriminação, da luta pela liberdade e autonomia do (a) educando (a), da retomada da consciência em favor da garantia da justiça social. A literatura pede licença para ser uma das portas que abre os caminhos da revolução e da luta incessante pela equidade social, as chaves para abri-la passa pelas mãos de cada educador (a).

2.3.2 O (a) educando (a) e a produção literária: um diálogo possível

Ao adentrar na instituição escolar pública, em que a pesquisadora leciona não se pode deixar de notar a diversidade de discentes da EJA que ali são acompanhados pela equipe pedagógica da Unidade Escolar. Pode-se dizer que eles (as) representam 86% (oitenta e seis por cento) autodeclarados negros e pardos¹⁰.

A grande questão que se deve inferir é a seguinte: as suas oportunidades são iguais as de não negros (as)? Infelizmente, “[...] no Brasil, brancos, negros, índios ocuparam, quase sempre, posições sociais distintas: os primeiros eram senhores; os outros escravos e servos” (SANTOS, 2016, p. 11). Trabalhar com a literatura afro-brasileira que rompe com esses estereótipos pode representar um dos caminhos mais profícuos para uma mudança social e de luta pela garantia de direitos da população negra brasileira.

Refletir sobre a leitura literária na escola para a formação leitora dos(as) educandos(as) da EJA transita pela situação econômica, política e social em que eles estão inseridos e o modo como essas produções literárias aparecem na vivência estudantil, no sentido de que, na maioria das vezes, a escola é o único espaço para a propagação, conhecimento e reflexão crítica através das obras, conforme os autores asseguram:

¹⁰ Dados obtidos pela pesquisadora realizada em 2018 no projeto intitulado: “O preconceito que você não vê não reconhece” na instituição escolar do presente estudo.

A leitura que o discente faz em casa praticamente inexistente, a não ser em raras famílias em que há consciência do valor que traz consigo na construção da cidadania. Nessas poucas famílias, o livro tem um espaço juntamente com o computador, o notebook ou o smartphone, nos quais o acesso ao texto, seja informativo ou literário, é possível. Noutras, o livro terá de ceder espaço ao arroz e feijão ou à fatura de água e luz. Os nós econômicos subtraem, na maioria das vezes, o suporte de leitura em casa, cabendo à escola o refúgio singular destinado à leitura de textos, entre eles o literário (SANTOS; MANTOVANI; SOBRINHO, 2013, p. 141).

Os problemas financeiros e econômicos das famílias de escolas públicas, especificamente as do Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes, fonte de pesquisa para este trabalho, fazem com que estas famílias, muitas vezes, se vejam impossibilitadas de ter e/ou ampliar o acervo de livros literários, tendo que escolher entre adquirir uma obra ou quitar as despesas fundamentais para a sua subsistência. Dessa forma, a escola é o espaço em que o encontro com o texto literário escrito/impresso é apresentado e amplia-se a visão de mundo e reflexão sobre as fatias desproporcionais de benefícios à comunidade leitora e cidadã.

Com esse propósito, trazer para a prática pedagógica a literatura afro-brasileira, em especial, os contos “Saura Benevides Amarantino”, “Mirtes Aparecida da Luz”, “Adelha Santana Limoeiro”, “Líbia Moirã” e “Shirley Paixão”, da obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo, é uma tentativa de fortalecer as narrativas femininas negras de modo a suscitar uma consciência crítica, o pertencimento étnico, a busca de afirmação identitária na promoção de um letramento literário que estimule a escrita das próprias narrativas.

2.3.3 Juventude, EJA e Relações Raciais

O direito à educação no Brasil é marcado por um percurso de lutas, pelo direito ao acesso e à permanência dos estudos. O processo sócio-histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é marcado por discussões políticas e pedagógicas que, a partir do século XX, teve, na Educação Popular, a principal expressão de melhorias na qualidade da educação para todos, principalmente aqueles que foram excluídos do sistema de ensino (SILVA, 2010, p. 49).

Essa pesquisa não buscará retomar toda a trajetória da EJA no Brasil, entretanto é importante salientar alguns momentos históricos da EJA que demonstram a tensão e os limites de suas práticas nas Instituições de Ensino. Na Constituição de 1824, houve a garantia a todos (as) os (as) cidadãos (ãs) da instrução gratuita, mas no Brasil, ainda persistia o regime escravocrata, logo, poucos eram os homens e mulheres negras livres e libertas com acesso à instrução. Em 1888, foi promulgada a liberdade das pessoas que foram escravizadas no Brasil sem nenhuma política de reparação e inserção destes em sociedade.

Os direitos dos (as) cidadãos (ãs), por meio do voto, a partir do Regime Republicano na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, proclamada em 24 de fevereiro de 1891, mais uma vez exclui os adultos em situação de pobreza, já que analfabetos (as) não tinham direito ao voto. A permissão só ocorre com a promulgação de Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:

[...] até a década de 30, com as oligarquias no poder, as necessidades econômicas e sociais do país satisfaziam-se mediante uma educação voltada para as elites, enfatizando a função de preparação de quadros burocráticos e profissionais liberais. As classes populares encontravam-se excluídas da educação (CARLI apud SILVA, 2010, p. 51).

Com o advento da Ditadura Militar, em 1964, apenas o Movimento de Educação de Base (MEB), mantido pela Igreja Católica, resistiu ao quadro de repressão e reorganização política do Estado Brasileiro, extinguindo os movimentos de educação e cultura popular. Em 1967, a meta foi a aprendizagem de leitura e escrita dos estudantes através do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Após seu desligamento, em 1985, outros programas de alfabetização de adultos foram criados.

Com a promulgação da Constituição de 1988, em seu artigo 208, o Estado assegura a garantia do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito para aqueles (as) que não tiveram acesso aos estudos na idade adequada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB – Lei nº 9394/96) em seu artigo 4º assegura o direito da Educação de Jovens e Adultos que foram impossibilitados de concluir o ensino regular na idade adequada.

O Programa Brasil Alfabetizado, criado nos anos 2003, no governo federal do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, consiste em tratar a EJA na Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) com a incumbência de cessar o analfabetismo no país.

De acordo com a Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar (Rede Penssan), dados do 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil (VIGISAN), 55,2% da população brasileira sofre com a falta de alimentos, 22 % das residências chefiadas por mulheres, chefes de família, pretas ou pardas são vítimas da fome no Brasil¹¹. O empobrecimento da população brasileira, principalmente homens e mulheres negras com a pandemia também afetou o acesso e continuidade na educação básica.

Apesar dos avanços nas políticas educacionais da EJA, existe uma tensão entre a abordagem dos educadores no tocante às aprendizagens dos(as) discentes, de modo que frequentemente o que ocorre é a mera repetição de “[...] seguir padrões e vícios dos processos escolares tradicionais” (SILVA, 2010, p. 59) na transmissão de conteúdos e não considerar as experiências, lutas, especificidades e vivência destes sujeitos em seu processo de formação.

Neste sentido, este estudo busca, por meio do caderno pedagógico, intitulado “O conto afro-brasileiro na roda da leitura literária”, o fomento de práticas educacionais que não sejam limitadas e mecânicas no processo de ensino-aprendizagem. Pretende-se tornar o ensino de literatura, neste estudo da literatura afro-brasileira, uma ferramenta prática para dinamizar a abordagem acerca do texto literário, promover o letramento literário dos (as) educandos (as) jovens, adultos (as) e idosos (as) e fomentar o conhecimento de autoria negra feminina, uma vez que os (as) educandos (as) das turmas que a pesquisadora atua, configuram, em sua maioria, um público feminino, composto por mulheres pretas e pardas, chefes de famílias, autônomas.

Ao tratar da juventude, sobretudo a que corresponde a este estudo, oitenta e seis por cento dos educandos são negros (as) (junção de negros e pardos)¹², convém trazer reflexões acerca da suposta democracia racial neste país: “Democracia racial seria, em uma definição sumária, a existência de relações raciais em que as oportunidades fossem iguais para todas as etnias envolvidas. Ora, infelizmente isso nunca aconteceu aqui” (SANTOS, 2016, p. 11).

¹¹ Análise do relatório do 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil (VIGISAN) em 2022.

¹² Dados obtidos pela pesquisadora em 2018, no projeto intitulado “O preconceito que você não vê e não reconhece”.

Essa desigualdade é fortemente apresentada na atualidade, principalmente no que se refere aos cargos de poder e chefia – a presença de negros e indígenas é bem menor do que de brancos.

Um dos caminhos de combate ao racismo pode ser através do trabalho desenvolvido pelo (a) educador (a), trazendo para a discussão a temática étnico-racial. A necessidade de os jovens e adultos (as) negros (as) e não-negros (as) refletirem sobre a necessidade de paridade nas oportunidades de trabalho, cultura e a vivência em sociedade deve ser urgente para que haja uma mudança e o texto literário afro-brasileiro pode ser um instrumento para a reflexão crítica e ação conjunta em prol de um Brasil sem o limo do racismo e da injustiça.

2.4 UMA ABORDAGEM SOBRE A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

A história da Literatura afro-brasileira, comumente por um discurso que tenta invisibilizar a sua existência, se apresenta com muitas lacunas e ausências de informações sobre a produção literária brasileira, principalmente, no ambiente escolar.

É sabido que mesmo com a obrigatoriedade do estudo da Cultura afro-brasileira e Indígena por meio da lei 10.639/2003, atualizada pela lei 11.645/2008, ainda é insuficiente sua presença e conhecimento por parte da equipe pedagógica das instituições escolares, principalmente pelo distanciamento de muitos educadores quanto à temática étnico-racial. Muitas vezes, esse afastamento se dá pela ausência de práticas pedagógicas na utilização da temática, da maneira de trabalhar com o texto literário afro-brasileiro e/ou até pelo não comprometimento social.

De acordo com Duarte (2022), as produções feitas pelos afro-brasileiros desde o período colonial sofrem a tentativa de apagamento deliberado dos “[...] vínculos autorais em função do processo de miscigenação branqueadora que perpassa a trajetória desta população” (DUARTE, 2022, p. 1). Nas últimas décadas, impulsionada pela historiografia literária, coletivos como *Quilombhoje*, tem feito um trabalho de produções e revisões literárias salutares para a promoção e conhecimento dos escritores negros e negras¹³ silenciados historicamente.

Quando se trata do conceito de literatura negra e de literatura afro-brasileira, convém destacar a publicação dos *Cadernos Negros* que mantém, desde 1978, essa característica de uma literatura escrita por escritoras e escritores negros, com veiculação de poesia e prosa afro-brasileira como fomento e valorização dessas produções literárias. Os *Cadernos Negros* foram idealizados por jovens estudantes para promover o fortalecimento cultural, difusão e consciência da literatura negra brasileira. Eles desenvolvem uma produção marcada pela luta antirracista tornando o tema do (a) negro (a) “[...] enquanto individualidade e coletividade, inserção social e memória cultural” (DUARTE, 2022, p. 2). Nesse contexto, outras vozes somavam a esse momento como a Imprensa Negra Paulista e intelectuais como

¹³ A pesquisadora utilizará neste estudo o termo “escritores negros e negras”.

Abdias Nascimento (1980) e Lélia Gonzalez (2020), no incentivo ao combate e a discriminação étnico - racial.

Segundo Duarte (2022), o (a) escritor (a) negro (a) deve se assumir enquanto negro (a), abordar em sua produção literária os problemas enfrentados em sociedade como racismo, invisibilidade e religião. Há uma discussão em voga de críticos literários negros sobre ter escritores (as) que, sendo negros (as), não produziram uma literatura de enfrentamento às discriminações. Mesmo entre autores afro-brasileiros, existem divergências de conceituação, no entanto, no presente estudo será considerado o conceito de literatura afro-brasileira denominado por Luiza Lobo ao dizer:

Poderíamos definir literatura afro-brasileira como a produção literária de afrodescendentes que se assumem ideologicamente como tal, utilizando um sujeito de enunciação próprio. Portanto, ela se distinguiria, de imediato, da produção literária de autores brancos a respeito do negro, seja enquanto objeto, seja enquanto tema ou personagem estereotipado (folclore, exotismo, regionalismo) (LOBO, 2007, p. 315 *apud* DUARTE, 2022, p. 5).

No tocante, é imprescindível assegurar o compromisso ideológico e de pertencimento étnico-racial na narrativa fictícia, sua complexidade humana, construção literária, levando em consideração o lugar que o (a) escritor (a) ocupa e manifesta a sua visão de mundo. Corroborando a inferência de Duarte (2022), o texto de Maria Firmina dos Reis, considerada a primeira romancista negra do Brasil, com o romance *Úrsula*, e *Virginius* do escritor Machado de Assis possuem, em certa medida, reflexões acerca do pertencimento étnico-racial, pelo fato de estas literaturas afro-brasileiras estarem ligadas à subjetividade dos (as) escritores (as) negros (as).

Neste sentido, Duarte (2022) cita o poeta e crítico Edmilson Pereira de Almeida ao defender a pluralidade, sendo a literatura afro-brasileira uma das faces da literatura brasileira, afirmando já não conceber a visão reducionista, marginalizada pelo cânone ocidental, mas alguns elementos marcantes desta literatura afro-brasileira:

[...] uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepional; mas, sobretudo, um *ponto de vista* ou *lugar de enunciação* política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo (DUARTE, 2022, p. 7).

Com isso, a literatura afro-brasileira fundamenta-se na interação “escritura” e

“experiência”, dando destaque ao compromisso identitário, ou seja, a literatura está imbricada à subjetividade do (a) escritor (a) negro (a), está associada ao discurso, a sua tez numa história individual ou em grupos (DUARTE, 2022).

Dessa forma, os contos literários “Saura Benevides Amarantino”, “Mirtes Aparecida da Luz”, “Adelha Santana Limoeiro”, “Líbia Moirã” e “Shirley Paixão”, presentes na obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo, podem estimular a prática de leitura e escrita dos (as) educandos (as) por meio de sequências didáticas, atividades interativas, dinâmicas com ênfase no letramento literário, para fins de uma tomada de consciência crítica e valorização da identidade étnico-racial.

2.4.1 A inserção da literatura afro-brasileira na educação básica

Nas últimas décadas, a questão étnico-racial tem sido pauta de maneira articulada na sociedade por meio de políticas para a população negra. Assim, coletivos negros organizados, Instituto de defesa da população negra (IDPN), o movimento negro, Quilombhoje, coletivo cultural responsável pela publicação de *Cadernos Negros*, passaram a reivindicar a educação por meio de políticas em atendimento a saúde, mercado de trabalho, educação básica desta população.

A partir da década de 1990, o movimento negro imbuído nessas políticas traz para o debate educacional o impacto da dimensão étnico-racial na formação e trajetórias sociais dos estudantes negros e negras: “[...] O movimento negro trouxe a discussão sobre a desigualdade racial para a arena política, para o debate público e para as práticas e currículos escolares da educação básica, da universidade e também da EJA” (GOMES, 2011, p. 90).

É inegável como essa abordagem com a temática identitária ainda é negligenciada em parte por educadores da Educação Básica nas aulas de língua portuguesa, muitas vezes devido à ausência de um planejamento em atendimento a lei 10.639/03 atualizada pela 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira, Africana e Indígena.

Desse modo, a inclusão da temática étnico-racial na EJA é de extrema importância para que os (as) jovens, adultos (as) e idosos (as) possam reconhecer a história do povo

negro no Brasil para além da escravização e abolição da escravatura, reconhecendo as potencialidades intelectuais negras, por meio da leitura literária de suas obras, e da história que deixou de ser contada sobre a contribuição da população negra na formação do povo brasileiro.

Para isso, é salutar que as práticas educacionais sejam reformuladas, de maneira que entre no currículo a discussão sobre a identidade étnico-racial, construindo ferramentas inovadoras em sala de aula para a valorização da população negra, combate ao racismo e reconhecimento dos (as) intelectuais negros (as).

2.4.2 Literatura afro-brasileira e autoria feminina negra na atualidade

Segundo Gomes (2010), a identidade negra permeia uma construção pessoal e social e é elaborada de maneira diversa. Entretanto, no caso do Brasil, abarca uma complexidade ao se relacionar num contexto de classe, gênero e raça, principalmente, no contexto de debilidade do racismo e desigualdade social do país:

É importante lembrar que a identidade construída pelos negros brasileiros (pretos e pardos) se dá não apenas por oposição ao branco, mas também pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este e outros grupos étnico-raciais (GOMES, 2010, p. 2).

As identidades negras se constroem no desenvolvimento de aproximação e distanciamento em um momento marcado por séculos de escravidão, colonização, nos conflitos pós-abolição que não reservaram aos negros e negras o direito a uma vida digna. Mesmo com organizações negras antes, durante e após a abolição, persiste ainda a luta pelo direito à cidadania da população negra, a partir da década de 1980, na redemocratização do país.

O racismo e a discriminação racial aparecem, mesmo quando sujeitos negros e negras são inseridos em setores de ascensão política, econômica, profissional e intelectual, já que esses lugares são ocupados de maneira sistemática e arbitrária pelos sujeitos brancos em sua maioria. Conforme Gomes (2010), é nesta concepção que reside a ambiguidade do racismo brasileiro.

Neste sentido, para os enfrentamentos diários ainda enraizados pelas discriminações e rejeições ao povo negro e suas narrativas, a leitura e compreensão do texto literário afro-brasileiro pode promover a ascensão de mais práticas de leituras de escritores negros (os) e, por conseguinte, o reconhecimento e afirmação de pertencimento étnico-racial dos (as) educandos (as), através da voz de Conceição Evaristo a que se designa o presente estudo:

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SANTOS, 2021, p. 46).

Um caminho para romper com a invisibilidade sobre as produções literárias de mulheres negras brasileiras perpassa sobre a ampliação das leituras dos textos de escritoras negras como Conceição Evaristo, Cristiane Sobral, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Maria Firmina dos Reis, Ana Maria Gonçalves, Jarid Arraes, Geni Guimarães, Jussara Santos, Lilian Rocha, Mãe Beata de Yemonjá, Maria Helena Vargas, Alzira Rufino e outras em escolas públicas brasileiras, pois a educação é o alicerce para o protagonismo de mulheres negras, sua ascensão em todos os espaços sociais.

A produção literária de autoria negra deve ser considerada uma ação política fundamental na afirmação identitária através do texto afro-brasileiro pelo fato de, não pouco comum, a estrutura do racismo impedir as mulheres negras de ocuparem o lugar social da intelectualidade e das múltiplas áreas de saberes:

No caso das intelectuais negras e da sociedade brasileira, a responsabilidade de atestar uma autoria negra feminina é duplamente desconcertante porque traz à baila os atritos das clivagens entre raça, classe, gênero e sexualidade, geralmente, ignorados pela manutenção de um discurso hegemônico que exclui essas mulheres dos diversos campos do saber e da produção de conhecimento (SILVA, 2017, p. 12).

Trabalhar com a literatura de *Conceição Evaristo*, nos contos “Saura Benevides Amarantino”, “Mirtes Aparecida da Luz”, “Adelha Santana Limoeiro”, “Líbia Moirã” e “Shirley Paixão” é trazer o protagonismo negro na literatura a partir de temáticas relevantes: denúncia de discriminação e questões de gênero e relações étnico-raciais, pois em muitos momentos as histórias narradas podem se confundir com as realidades vivenciadas pelos leitores.

Por isso, é parte inerente desta pesquisa, a produção de um caderno pedagógico com estratégias de ensino propostas em sequências didáticas, a fim de dispor o texto literário afro-brasileiro como ferramenta aos(às) educadores(as) da EJA - modalidade *Tempo de Aprender* – para corroborar junto ao letramento literário e à valorização de escritoras negras em nossa cultura. Desse modo, vale salientar que o material proposto visa conduzir os (as) educandos (as) a serem incentivados (as) e cativados (as) a terem oportunidades de trilhar o caminho das letras, escreverem suas narrativas, sendo leitores (as) críticos (as) se vejam também como sujeitos aptos a adentrarem nos mais diversos espaços sociais.

2.4.3 Como são constituídas as vozes femininas nos contos “Saura Benevides Amarantino”, “Mirtes Aparecida da Luz”, “Adelha Santana Limoeiro”, “Líbia Moirã” e “Shirley Paixão”, de Conceição Evaristo

A obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*, da escritora Conceição Evaristo, possui treze contos, mas neste trabalho são cinco contos utilizados para a apreciação literária e reflexão crítica acerca das temáticas de violências, traumas, dissabores, abandono e resiliência nos relatos das cinco mulheres intituladas em cada conto com nome e sobrenome.

A autora, ao escolher nomes e sobrenomes de mulheres para intitular seus contos, deixa a marca de uma perspectiva afro-identificada (DUARTE, 2022), pois os (as) leitores (as) negros (as), em sua maioria nas escolas, ao terem acesso aos textos literários afro-brasileiros poderão, além de se identificarem com as histórias, com os (as) protagonistas e não mais somente como elemento invisível, subordinado à figuração das cenas, se apropriarem de um projeto estético do texto literário de Conceição Evaristo, seja na arte de narrar, na composição dos elementos, no ritmo, na linguagem e, principalmente, na composição das cenas sobrepostas em cada conto. Destarte, é construir um entendimento racialmente situado sobre si mesmos (as).

Histórias de “Saura Benevides Amarantino”, “Mirtes Aparecida da Luz”, “Adelha Santana Limoeiro”, “Líbia Moirã” e “Shirley Paixão” de Conceição Evaristo, em ordem aleatória à da obra, apresentadas na sequência didática, impulsionam o (a) leitor (a), por meio da leitura dos contos literários, a vivenciar experiências fortes de afetos, desafetos,

violências e superações das personagens, dando voz às mulheres negras como narradoras de suas histórias.

O discurso na literatura afrodescendente, especificamente nos contos apresentados neste estudo crítico, vem romper os contratos de fala e escrita dominados pelo mundo brancocentrado, de maneira que se configure uma linearidade simbólica (DUARTE, 2022). Nessa premissa, busca-se a reversão de valores, combate aos estereótipos, construções que denotem o papel social da literatura na busca da autoestima e da humanização da personagem negra.

Exemplo desse rompimento é a voz da personagem negra Irene, no poema *O que não dizia o poeminha do Manuel*, de Márcio Barbosa, no qual se acentua uma das características presentes na literatura afro-brasileira, conforme cita Duarte (2022, p. 14), ao dizer que o (a) escritor (a) afro-brasileiro (a) busca não apenas atingir um certo número de leitores, mas compreende seu papel de “porta-voz da comunidade”. Nesse seguimento, as vozes das protagonistas dos contos do presente estudo podem também ser consideradas dessa maneira, por se tratarem de mulheres, mães negras, que assumem as responsabilidades, vencem as atribuições a que são acometidas e vivenciam trajetórias de esperança e votos de melhores condições de vida.

Nesta perspectiva, os contos trabalhados neste estudo assumem esse papel de nas narrativas femininas simbolizarem uma escrita literária diferenciada das escritoras brancas, pois nestas histórias elas são protagonistas, humanizadas, têm legitimidade, personalidade e existência, conforme relata a autora¹⁴ :

[...] Se a minha experiência como mulher negra contamina a minha escrita, então a minha escrita é uma escrita diferenciada de Clarice Lispector, Lígia Fagundes Teles e de Nélia de Piñon. Não tem nenhum juízo de valor, eu estou falando de uma experiência, de um ser subjetivo que transparece consciente e inconscientemente. Quando se coloca a mulher negra com os seus filhos e não como babá na narrativa, há uma escolha do lugar social e de gênero presente na narrativa (EVARISTO, 2022).

Sob tal ótica, o texto literário afro-brasileiro cria uma subjetividade que humaniza a personagem negra, denuncia as mazelas e injustiças a que elas estão submetidas e,

¹⁴ Entrevista de Conceição Evaristo sobre a obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*, concedida ao programa #Sempre um papo do Sesc Vila Mariana em 31 de agosto de 2022 e publicada em 12 de setembro de 2022. Disponível em:> <https://www.youtube.com/watch?v=RgmDDOIZiWk&t=1846s>< . Acesso em: 12 out.2022.

principalmente, atua na superação, no caráter revolucionário de trazer para o centro, a luta pela garantia dos direitos da população negra, a superação das dificuldades e o enfrentamento das injustiças vivenciadas pela vida. Por meio desta literatura, é possível refletir e ter a visibilidade necessária em prol da equidade social, reconhecendo o papel da população negra na formação cultural do Brasil.

Segundo Eduardo de Assis Duarte (2022, p.23), “[...] o discurso afrodescendente busca a ruptura com os contratos de fala e escrita ditados pelo mundo branco”, objetivando a configuração de uma nova ordem simbólica com negros (as) como protagonistas de suas narrativas. Nesta perspectiva, é abordada nesta subseção como o conto afro-brasileiro possui elementos do entrecruzamento do real e ficcional, na forma como as histórias são contadas e sua verossimilhança com situações reais vividas pelas mulheres negras brasileiras.

Vale destacar que, neste momento, a abordagem se fará sobre aspectos relevantes em cada conto, de acordo com sua organização na sequência didática. A análise crítica feita pela pesquisadora sobre “Saura Benevides Amarantino”, “Mirtes Aparecida da Luz”, “Adelha Santana Limoeiro”, “Líbia Moirã” e “Shirley Paixão” traz considerações relevantes acerca das vozes que permeiam as cinco narrativas e os elementos da narrativa produzem engasgos, dissabores, alegrias, esperanças e vitórias de mulheres negras.

No conto intitulado *Saura Benevides Amarantino*, existem duas vozes: a voz da narradora e a voz da personagem Saura. A narradora cede espaço para Saura contar que tem três filhos de pais diferentes, mas reconhece apenas dois sendo seus, a filha mais velha Idália, nascida quando ela tinha dezesseis anos de idade. O segundo filho, Maurino, desejado é fruto de um casamento com um homem que segundo sua família era “pobre, mas decente”. Seu filho Maurino recebe o nome do marido Amarantino. Saura ressalta os onze anos com Amarantino e sua felicidade, até o adoecimento e morte repentina do marido. Ela, embebecida pela dor, teve um envolvimento rápido com o colega de infância e deste namoro, nasceu sua filha caçula (sem nome na narrativa), que é desprezada pela mãe por não possuir seus traços, sua aparência, seu fenótipo.

Em todo momento da narrativa, Saura deixa evidente a dor por ter perdido o seu grande amor. Soma-se a isso a constatação de sua filha caçula não possuir nenhum traço de sua identidade étnico-racial. É perceptível, em vários momentos da história, que a caçula não

era uma menina negra. Além disso, chama a atenção o fato de tanto o primeiro namorado (que fugiu) quanto o colega de infância, terem a supressão de seus nomes na narrativa.

A sua filha caçula também não tem o nome citado em nenhum momento da obra, o que impede a construção de uma identidade da menina, retratada pela mãe com desprezo e desumanização. Apesar disso, Saura demonstra sentir dor por ter dado a sua filha caçula para a família paterna e nunca mais tê-la visto. Ela deixa transparecer ainda, seu incoformismo com os boatos, segundo os quais, a família paterna da caçula festeja seu afastamento da mãe e, conseqüentemente, da família preta. Vale ressaltar a resiliência da personagem no final do conto ao expressar admiração pelas pequenas coisas da vida e o amor por seus dois filhos, Idália e Maurino.

Em “Mirtes Aparecida da Luz”, a voz da narrativa é da entrevistadora e sua impressão sobre a história de Mirtes, mulher cega, o mistério da vida desta personagem, que aos poucos se abre para narrar a história trágica do nascimento de sua filha Gaia e de, no mesmo instante, o suicídio de seu esposo. Esse acontecimento reverbera em sua vida e em sua maternidade.

Ao afirmar para a entrevistadora a diferença da completude no corpo dela, mesmo porque é notório o preconceito da voz da entrevistadora ao tratar a personagem que é cega, Mirtes aponta para a inclusão social desta mulher e problematiza um debate sobre a humanização no tratamento de uma personagem com uma deficiência visual, tornando-a, como deve ser, protagonista de seus desejos e vontades. Está explícito na narrativa que Mirtes, mãe cega, a culpa pela morte do marido. A morte dos homens mostrada nos contos Saura e Mirtes traz, para as duas personagens, dores que se cruzam e as aproximam.

O conto “Adelha Santana Limoeiro” possui a voz da narradora e entrevistadora que aparece no início da narrativa, apresentando a personagem com elementos da memória ancestral e sua identificação como mulher negra num jogo de sincretismo religioso, comparando-a com a santa da igreja católica Santana e Nanã, do mito Nagô. Até que sem demarcação de temporalidade, Adelha Santana assume a narrativa até o final da história.

Mais uma vez, a culpa da personagem, por seu corpo envelhecido e pelo machismo que acomete a sociedade a torna, em vários momentos da narrativa, refém por buscar defender a “honra” do seu companheiro e sustentá-lo financeiramente, até sua morte. Adelha

passa a residir na mesma casa em que ele a traiu, na tentativa fracassada de fazer sexo com a jovem, durante o ato sexual, foi acometido por um mal súbito. Mais um encontro com os contos anteriores, em que a culpa e a morte dialogam.

A culpa por ser mulher e encontrar outros prazeres que não sejam apenas na relação sexual e a morte do companheiro, mais um sem nome na narrativa, que busca anular a existência de sua companheira Adelha, mas ela, em sua resiliência, subverte, resiste e sobrevive às condições a que estava submetida. A voz de Adelha enfatiza o seu amor pela vida, mesmo após o falecimento do companheiro, que, enquanto estava vivo, estava infeliz, pela ausência da virilidade, já Adelha é categórica em dizer que, segundo ela, a sua vida prosseguia firme e fecunda enquanto a dele se esvaiu.

Nos dois últimos contos trabalhados nesta pesquisa, “Líbia Moirã” e “Shirley Paixão”, abordam-se traumas da infância, dores e violências e como a trajetória de superação e resiliência persistem a todo instante nas narrativas.

O conto “Líbia Moirã” é apresentada pela voz da narradora que, em seguida, cede o lugar para que ela conte a sua história posteriormente, ou seja, novamente duas vezes presentes a da narradora e a da personagem. Vale salientar o que Conceição Evaristo explica ao tratar da criação literária e o equívoco dos críticos ao expor em seus textos que a escritora referida havia, de fato, feito entrevistas para a materialização desta obra. Neste conto em especial, a narradora afirma ser “inventora” de histórias. Evaristo provoca e demarca uma intencionalidade em estabelecer o conflito sobre as vozes da narrativa presentes na obra, constituindo-se sempre em quatro : a voz da narradora, a voz da protagonista – personagem, a voz da subjetividade da autora, das suas “escrevivências” e a voz da entrevistadora.

No conto “Líbia Moirã”, a narradora apresenta a personagem que indaga se pode ser a sua história sobre um pesadelo que a atormentava desde que ela tinha cinco anos de idade. Toda a narrativa de Líbia Moirã passa por um fio cronológico entre a infância, três tentativas de suicídio, desamparo dos pais e vida profissional, mas esse trauma e o impacto disso durante toda a vida da personagem somente foi desvendado com quarenta anos. Os acontecimentos na infância trouxeram marcas irreparáveis na vida da personagem e após a descoberta do ocorrido, devolveu-lhe a esperança de não desistir de viver.

O último conto a ser explorado denomina-se “Shirley Paixão”. Neste não há uma apresentação sobre quem é a personagem, a narradora apenas inicia com uma expressão: “Foi assim...” (EVARISTO, 2016, p. 27), e cede a voz à personagem Shirley iniciar seu relato dramático de superação, em que narra os detalhes de seu companheiro abusando de sua filha Seni, menor de idade. Toda a narrativa transita pelo empenho e esforço da personagem Shirley em defender suas filhas e o mais importante não romper o que ela denomina de “confraria de mulheres fortalecidas”, ou seja, a rede de proteção em que Seni e as outras irmãs se sentem ao lado da mãe. A luta de Shirley é pela sobrevivência de Seni, das suas filhas e dela.

Os elementos metafóricos apresentados neste conto provocam no (a) leitor (a) sentimentos fortes e arrebatadores. Shirley compara a sua filha Seni após o abuso a um “bebê estrangulado no meu colo” - o asco provocado pela forma de narrar o ato do abusador, o pavor das crianças e, principalmente, o medo das crianças contra o próprio homem que agredia a sua irmã mais velha e que, para elas, em choque, era desconhecido e, num pedido de socorro, gritavam pelo pai, quando este era o algoz. Outros elementos como o ritmo da narrativa, a escolha vocabular e toda a dinâmica descrita no conto também provocam sensações de raiva, injustiça, dor, angústia e a surpresa de um final inesperado, esperançoso e nobre em seu desfecho.

Deste modo, as vozes narrativas que constituem os contos são, em certa medida intencionalmente conflituosas para prender o (a) leitor (a), ora representam a voz autoral, a sua escrevivência, ora a entrevistadora que narra e, em outro momento, a voz cedida pela entrevistadora às personagens que narra. Tudo isso garante uma singularidade, uma criação literária que transpassa a folha do livro e afeta de maneira peculiar o (a) leitor (a).

Trazer esta literatura para a escola e utilizar esses textos literários nas aulas de língua portuguesa, em que a mulher negra é humanizada em todos seus aspectos sociais: autônoma, materna, profissional, digna de transitar em todos os espaços, múltipla, é traçar um caminho de afirmação política da população negra, discutindo temas de extrema relevância para o viver em sociedade em prol da formação cidadã e da prática de competências leitoras e escrita de maneira eficientes nos mais diversos contextos de atuação.

O desafio está posto, mas como cita Evaristo: “[...]E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também” (EVARISTO, 2022, p.30). Que essa escrita se torne uma reivindicação em prol de educandos (as) críticos (as), conscientes de sua identidade étnico-racial e de sua potencialidade no exercício da cidadania e humanização.

3 O TEXTO LITERÁRIO COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO LEITORA DOS (AS) EDUCANDOS (AS) DA EJA

A literatura afro-brasileira pode fomentar nos (as) educandos (as) a prática da leitura e da escrita eficientes, o reconhecimento das articulações das palavras e expressões, a criticidade, a ampliação de visão de mundo, além da condução de reflexões salutares a respeito das questões étnico-raciais.

De acordo com Cosson (2006), a literatura serve para formar leitores (as) e escritores (as), contribui na formação do indivíduo, uma vez que, através dela, é possível produzir um pensamento crítico, interpretar, intervir e ser um transformador social. A escolha da obra literária *Insubmissas lágrimas de mulheres*, especificamente os contos “Saura Benevides Amarantino”, “Mirtes Aparecida da Luz”, “Adelha Santana Limoeiro”, “Líbia Moirã” e “Shirley Paixão”, da escritora Conceição Evaristo, constitui-se como uma possibilidade de discussão em torno das relações étnico-raciais a partir da leitura crítica dos contos, compreendendo como a sociedade funciona em relação ao trânsito das pessoas negras e seu cotidiano, o combate às diversas formas de opressão e discriminação, especificamente das mulheres negras.

Dessa maneira, as narrativas de Conceição Evaristo, por trazerem em seu escopo protagonistas femininas negras, insere-se como um estímulo para que os (as) jovens, adultos (as) e idosos (as) possam, no contato com as histórias lidas, as experiências cotidianas, refletir sobre o seu lugar no mundo enquanto cidadão (ã) que, muitas vezes, têm seus direitos negligenciados e/ou silenciados.

Ademais, o caderno pedagógico é constituído por texto de apresentação, sequência didática estruturada em onze etapas, divididas em duas seções que se dividem em quatro partes. No final, há orientações para a prática pedagógica e a importância da escolha do material. Vale ressaltar que as proposições sugeridas podem contribuir na elaboração de outras estratégias e abordagens literárias, pois é preciso considerar a especificidade de cada turma da modalidade Tempo de Aprender, público-alvo deste estudo.

Neste sentido, espera-se com as propostas sugeridas que o caderno pedagógico seja um suporte possível para os (as) professores (as) trabalharem as narrativas femininas negras voltadas às leituras literárias e produções de escrita de contos, de modo que o discente assum

o papel de sujeito social no enfrentamento do racismo, exercendo a sua função de agente transformador em prol de uma sociedade em que prevaleça a equidade na garantia de direitos à população negra brasileira. A luta deve ser de todos.

3.1 PRÁTICAS DE COMBATE AO RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR

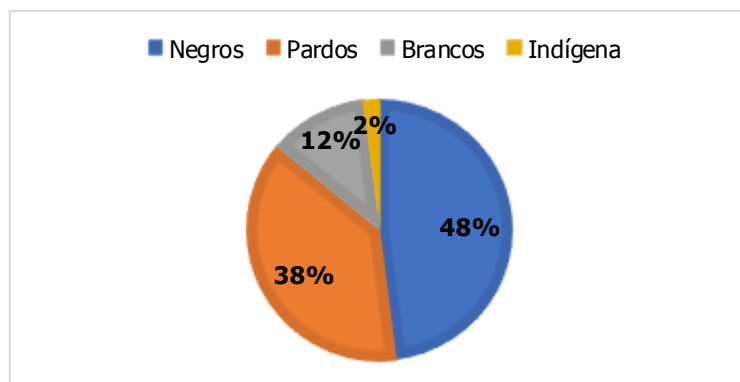
É notório perceber o distanciamento de diversos educadores quando a temática é étnico-racial, principalmente quando não consta essa abordagem no Projeto Político Pedagógico da instituição escolar, nesse caso, a qual a pesquisadora deste estudo é lotada.

Em 2018, no Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes, escola de atuação da pesquisadora, juntamente com sua colega Kelly Cristina Pereira de Jesus, docente das disciplinas de Geografia e Administração, trabalhou-se o projeto intitulado: “O preconceito que você não vê e não reconhece”. O projeto citado foi desenvolvido no segundo semestre, nas turmas de primeira série do ensino Médio Técnico Profissionalizante e Tempo de Aprender, com o objetivo de promover uma consciência de coletividade e combate aos diversos tipos de preconceitos, a partir de abordagens sobre a contribuição da população negra e sua importância na cultura e formação da nação brasileira.

No estudo, foi feita uma sondagem através de questionários com 1.504 educandos (as) para avaliar a receptividade da temática étnico-racial entre eles. Na pesquisa realizada pelos (as) educandos (as), nas categorias de branco, pardo, amarelo, indígena e negro, 48% (quarenta e oito) se auto declararam negros, 38% (trinta e oito) pardos (as), 12% (doze) brancos e 2% (dois) indígena. 72 % (setenta e dois) por cento afirmaram ter sofrido racismo no ambiente escolar e 33,91% (trinta e três, noventa e um) disseram que gostariam de ter a temática racismo abordada em palestras e rodas de conversas durante todo o ano letivo.

Percebe-se, a partir dos dados, que 86% (oitenta e seis) correspondem ao total de negros (categoria que compreende pretos e pardos) e têm a convicção da sua identidade étnico-racial e, neste contexto, este trabalho pode ser um vetor para as discussões raciais por meio de narrativas literárias que podem se assemelhar às vivências dos discentes, podendo promover um engajamento destes na luta contra a discriminação, na promoção de um protagonismo negro e na sua valorização identitária por meio da leitura crítica literária.

Gráfico 1 – Porcentagem de autodeclaração étnico-racial dos participantes da pesquisa decorrente do projeto “O preconceito que você não vê e não reconhece”.



Fonte: acervo do projeto “O preconceito que você não vê e não reconhece”.

Neste âmbito, nas aulas de Língua Portuguesa, Administração e Geografia foram realizadas leituras de poemas e contos de escritoras negras, exibição de vídeos, entrevistas com personalidades negras, produção de cordéis, rodas de conversas com autoridades negras e representantes da comunidade, no auditório da unidade escolar. O resultado obtido com a ação planejada foi a produção e declamação de cordéis realizada pelos estudantes, a valorização e o reconhecimento da cultura negra e o planejamento de novas ações durante o ano letivo. As atividades foram realizadas nos planejamentos semanais, nas reuniões de atividades complementares – ACs, associando-as às produções textuais, orientação sobre como utilizar gráficos e resultados em pesquisas e momentos de orientação e correção de todo o material escrito.

Desse modo, nas aulas de Língua Portuguesa, houve a sensibilização com a temática, por meio de exibição de vídeos com autores que debatem sobre as relações étnico-raciais, reflexão sobre expressões racistas do cotidiano, painel com profissionais negros em diversos cargos de relevância social, oficina de cordéis, conhecimento de autoria negra, correção dos cordéis elaborados pelos estudantes. Nas aulas de Geografia, foram feitas análise de gráficos, elaboração do questionário, produção dos cartazes e gráficos a serem apresentados pelas equipes. Nas aulas de Administração, foi discutida a importância da pesquisa, dos órgãos de validação e divulgação dos resultados.

Corroborando com o que cita Freire (1996, p. 16), faz-se necessário ao (à) educador

(a) a compreensão de que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” É no corpo do trabalho docente de investigação, reflexão crítica sobre a prática, respeito aos saberes dos educandos, suas experiências, que será possível ampliar sua visão de mundo por meio da leitura e da escrita. A leitura precisa ser planejada e pensada para ser direcionada ao discente no exercício efetivo dos textos no ambiente escolar, não apenas pela fruição, mas para estabelecer uma transformação social.

O trabalho com os estudantes por meio da temática: “O preconceito que você não vê e não reconhece”, o resultado foi a tomada de consciência e valorização étnica por grande parte dos estudantes envolvidos na pesquisa, a valorização da autoestima, a apresentação de um grupo eleito por eles, responsável por apresentar à gestão escolar propostas de intervenção na Unidade Escolar no combate ao racismo, além da participação dos (as) educandos (as) na Feira de Ciências.

Segundo Cosson (2006, p. 23), “[...] é preciso vencer a noção conteudística do ensino e compreender que o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada”. Nesse processo, a leitura e análise literária dos contos “Saura Benevides Amarantino”, “Mirtes Aparecida da Luz”, “Adelha Santana Limoeiro”, “Líbia Moirã” e “Shirley Paixão” na obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo, pode conduzir o (a) leitor (a) da EJA a produzir questionamentos, a partir da incursão na obra, explorando-a de várias formas, ao passo que nesta interação efetiva entre texto e leitor (a), o (a) docente possa conduzir o (a) estudante leitor (a) a compreensão do texto literário e de si, da sua vivência em sociedade, afinal, a literatura possibilita uma mudança de prática social dos indivíduos.

Nesse sentido, o texto literário pode ser pensado a partir um instrumento orientador de formação do leitor e da sua formação humana e cidadã (CASTRO, 2018). É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que os estudantes serão capazes não apenas de ler os gêneros textuais diversos, mas apreender os sentidos neles construídos, elaborar suas escolhas, desenvolvendo com autonomia o pensamento crítico para intervir socialmente.

Neste intento, a proposta de realizar um caderno pedagógico é uma tentativa de buscar oferecer ferramentas teóricas e práticas que possibilitem a resolução do seguinte problema: Em que medida as narrativas dos contos “Saura Benevides Amarantino”, “Mirtes Aparecida

da Luz”, “Adelha Santana Limoeiro”, “Líbia Moirã” e “Shirley Paixão”, na obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo, podem contribuir para a tomada de consciência étnica dos estudantes do Tempo de Aprender, através da leitura crítica, ao mesmo tempo em que capacita o desenvolvimento para uma formação leitora crítica mais adequada com propostas de atividades orais e escritas?

Já no que tange aos objetivos específicos, são considerados estes: identificar em que medida as narrativas das mulheres negras, nos contos “Saura Benevides Amarantino”, “Mirtes Aparecida da Luz”, “Adelha Santana Limoeiro”, “Líbia Moirã” e “Shirley Paixão” apresentam características de protagonismo feminino negro, empoderamento e luta antirracista; estabelecer relações entre os contos citados e sua aproximação com as realidades das mulheres negras brasileiras e, principalmente, evidenciar as ocorrências de violência, racismo, machismo no ambiente escolar e no cotidiano; promover atividades de leitura, produção textual e/ou audiovisual, a partir dos contos selecionados na obra, relacionando-os às histórias vivenciadas por mulheres e homens negros e suas contribuições à sociedade; compreender os elementos textuais do gênero conto (narrador, tempo, espaço, personagens, clímax e enredo), reconhecendo sua importância para a produção do texto literário.

Neste sentido, os trabalhos com os contos, citados anteriormente, podem contribuir para a leitura crítico literária dos (as) discentes do Tempo de Aprender do Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes, no sentido também de ampliação e/ou conhecimento da literatura afro-brasileira, ainda pouco inserida nos espaços escolares.

3.1.1 O contexto e o público-alvo da pesquisa

O presente estudo trata de uma pesquisa qualitativa, social, empírica de modo a trabalhar com interpretações, o universo de significados e motivações a partir da produção de um caderno pedagógico. Optou-se por direcionar os procedimentos de investigação utilizada neste estudo com a pesquisa-ação, pois prioriza “[...] uma resolução de um problema coletivo, onde os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo” (THIOLLENT, 2008, p. 14).

Mesmo sabendo que se trata de um ambiente escolar que tem em sua maioria estudantes negros e negras, é importante salientar que o trabalho com a literatura de autoria negra é para todos (as), inclusive para os não-negros, conforme cita Munanga (2005):

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas (MUNANGA, 2005, p. 18).

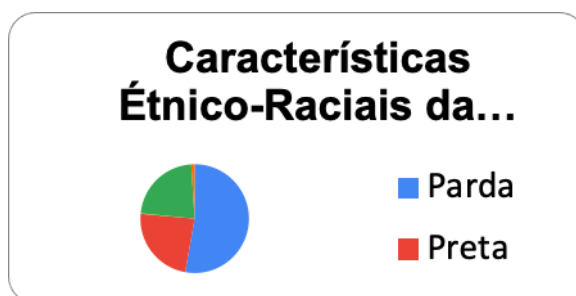
Esta citação de Munanga traz à tona uma discussão que permeia uma boa parte da população brasileira, na defesa de que o racismo deve ser tratado somente pela população negra. Ao afirmar que o racismo é um problema coletivo e ideológico, o papel exercido pelo texto literário afro-brasileiro, neste caso o conto, vem coadunar com a proposta deste trabalho em poder ser utilizado como uma ferramenta de combate ao racismo e injustiças sociais. Logo, o caderno pedagógico pode ser um instrumento dialógico para o fortalecimento étnico-racial, o estímulo à leitura e à produção da escrita dos estudantes do Tempo de Aprender do nível fundamental II.

O Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes, a que se destina esse estudo, tem seu nome inspirado na vida e obra do historiador e professor Francisco da Conceição Menezes, intelectual negro de relevância na sociedade baiana no século XX, o qual se tornou sócio efetivo do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia -IGHB em 1920, aos 24 anos de idade.¹⁵ A Instituição escolar situa-se no Recôncavo Baiano, na cidade de Santo Antônio de Jesus, na zona urbana, cidade que possui segundo Censo – 2010¹⁶, 103.055 (cento e três mil e cinquenta e cinco) pessoas, sendo que a junção de pretos e pardos totalizam 69.076 (sessenta e nove mil e setenta e seis).

¹⁵ Para saber mais sobre vida e obra do historiador e professor Francisco da Conceição Menezes, pode-se assistir a live em sua homenagem organizada pelo Instituto Geográfico e Histórico da Bahia – IGHB, disponível em: > <https://www.youtube.com/watch?v=2mSpouZteC0&t=1863s><. Acesso em 14 de julho de 2023.

¹⁶ Pesquisa do Censo (2010) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE, disponível em: > <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/santo-antonio-de-jesus/panorama><. Acesso em 10 de dezembro de 2021.

Gráfico 2 - Características Étnico-Raciais da População de Santo Antônio de Jesus no estado da Bahia, Brasil, 2010.

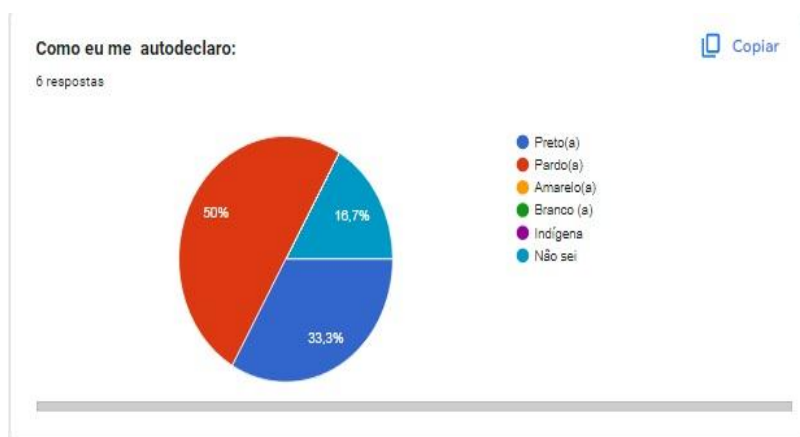


Fonte: Elaboração própria a partir da análise dos microdados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Censos Demográficos e Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população de 2010.

Pela amostra acima, verifica-se que a população santoantoniense é composta, em sua maioria, por pessoas pretas e pardas.

Conforme pesquisa atualizada pelo google formulário apresentada aos educandos (as) no segundo semestre, do ano de 2023, foram 83,3 % (oitenta e três, vírgula três por cento). A mesma configuração ocorre na unidade escolar do presente estudo: a maioria dos (as) educandos (as) que compõe a turma Tempo de Aprender - Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) se autodeclararam negros (pretos e pardos).

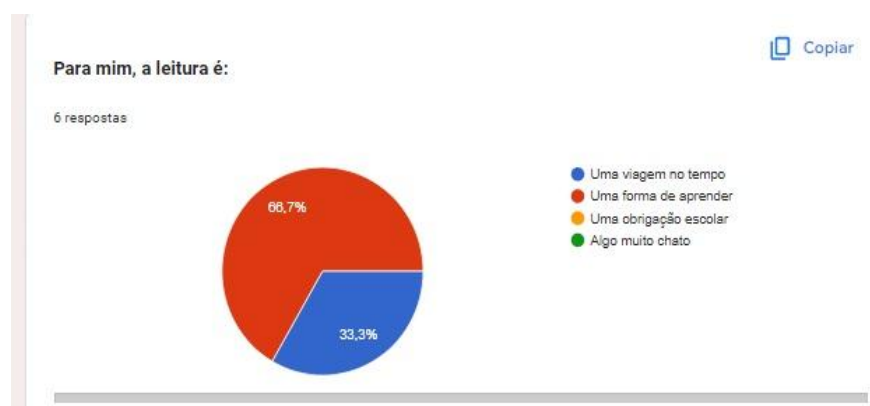
Gráfico 3 - Características dos (as) educandos (as) do Tempo de Aprender do Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes – CEFCM, situado em Santo Antônio de Jesus em 2023.



Fonte: Elaboração própria a partir da análise dos microdados Pesquisa coletada no segundo semestre de 2023 para os estudantes da EJA, modalidade Tempo de Aprender I e II da Unidade escolar que a pesquisadora atua.

Outro dado que chama bastante atenção é o fato de 66,7% (sessenta e seis vírgula sete por cento) dos (as) educandos (as) consideram que a leitura é uma forma de aprendizagem, como pode-se constatar no gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Importância da leitura para os (as) educandos (as) do Tempo de Aprender do Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes – CEFCM , situado no município de Santo Antônio de Jesus, Bahia, em 2023.



Fonte: Elaboração própria a partir da análise dos microdados Pesquisa coletada no segundo semestre de 2023 para os estudantes da EJA, modalidade Tempo de Aprender I e II da Unidade escolar que a pesquisadora atua.

Essa constatação vai à contramão de muitos educadores que atestam o interesse dos (as) educandos (as) pelo ato de ler, muitas vezes, a maior barreira encontrada é a falta de um planejamento adequado e programado para que o letramento literário ocorra de maneira eficiente e satisfatória. Se a leitura é uma forma de aprender, como cativar nossos discentes a percorrer a caminho das letras? Uma das formas possíveis pode ser um trabalho consciente e crítico a partir do caderno pedagógico intitulado: “*O conto afro-brasileiro na roda da leitura literária*”, um instrumento didático- pedagógico para auxiliar no ensino dos (as) educadores (as) do Tempo de Aprender, o qual pode sofrer adaptações de acordo com a realidade escolar vivenciada em cada escola.

O Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes foi a primeira escola pública a ser fundada em 26 de fevereiro de 1969, no município de Santo Antônio de Jesus - Bahia. Em

seus 55 anos de existência, contribuiu na educação de homens e mulheres também de cidades circunvizinhas, como Varzedo, Dom Macedo Costa, São Miguel das Matas, como também estudantes da zona rural. Atualmente oferta diferentes modalidades de ensino: a Comissão Permanente de Avaliação (CPA), Cursos Técnicos profissionalizantes em Administração e Recursos Humanos, Ensino Médio Regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Figura 1 - Foto do refeitório do Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Em sua estrutura pedagógica, possui uma diretora, duas vices e duas coordenadoras pedagógicas, cento e onze professores, quarenta e seis funcionários, atendendo a dois mil e noventa e dois alunos, em três turnos de funcionamento, dados de 2023. No que se refere à estrutura física, a instituição possui laboratório de informática, sala multifuncional, auditório, laboratório de Ciências, secretaria, sala de professores, laboratório Júnior, biblioteca, quadra poliesportiva, refeitório, banheiros para professores, funcionários e estudantes.

Figura 2 - Foto do Pavilhão de entrada do Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

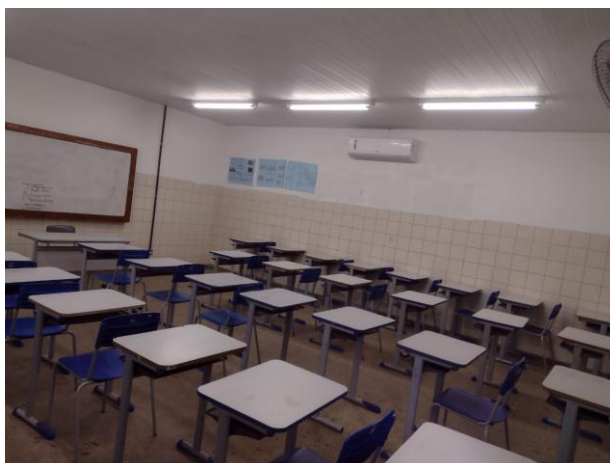
Figura 3 - Foto da quadra poliesportiva do Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Levando em consideração o público-alvo da pesquisa, vale destacar que se tratam de jovens a partir de 18 anos, adultos (as) e idosos (as) que atuam na cidade de Santo Antônio de Jesus, no comércio local, em sua maioria, como vendedores (as), feirantes, produtores (as) rurais, mães solas, desempregados (as), empregadas domésticas, zeladores (as), motoristas, autônomos (as), cidadãos e cidadãs que veem no retorno aos estudos, mesmo na idade e série defasadas, uma possibilidade de melhoria de vida e de formação humana.

Figura 4 - Foto da sala de aula do Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Com base nestes aspectos, o trabalho sobre o conto afro-brasileiro, a partir da intervenção pedagógica que consiste em sequências didáticas planejadas e pensadas para estes educandos, poderá constituir uma ferramenta pragmática no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita profícuas no processo de ensino-aprendizagem.

3.1.2 Por que trabalhar o conto afro-brasileiro no Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes?

O trabalho com a literatura afro-brasileira na instituição escolar Estadual Francisco da Conceição Menezes, em atendimento aos educandos (as) do Tempo de Aprender, ainda é escasso, principalmente pelo fato de não possuir em seu projeto político pedagógico embasamentos norteadores para a prática docente com a temática étnico-racial. Neste sentido, este estudo pode ser um material de apoio para educadores (as) no fomento à valorização do conto afro-brasileiro e, por conseguinte, da diversidade étnico-racial.

Como foi mencionada anteriormente, a tessitura criativa de um texto literário amplia a visão de mundo. Vale ressaltar que é fundamental o sentir a arte expressa no ato da leitura literária: as metáforas, os jogos de linguagens, as estruturas narrativas, a estética da narrativa, a arte de narrar é, em primeira instância, o que provoca a cartarse leitora “[...] A literatura negra é um modo de lutar contra os padrões impostos historicamente. O texto literário nos permite viajar além da realidade, pois na literatura as palavras não têm o mesmo valor das que usamos em nossa vida diária” (CERQUEIRA, 2022, p. 14). Há uma criação de um

imaginário, memórias, valores e o combate a todo e qualquer tipo de discriminação.

Mas para que essa transformação ocorra, o fazer pedagógico no tratamento do texto literário afro-brasileiro, pode também acender o desejo de problematizar as injustiças, os preconceitos, fazendo com que o combate ao racismo no ambiente escolar seja a prioridade entre os (as) educadores (as) da Educação Básica, conforme assegura GOMES (*apud* Munanga, 2005):

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras (GOMES, *apud* MUNANGA, 2005, p. 149).

É de extrema relevância que a equipe de educadores (as) se conscientize da urgência da construção coletiva de saberes provenientes da compreensão do pertencimento étnico-racial da comunidade escolar, de modo a fazer deste espaço um debate para a promoção da formação humana, crítica e social.

Nesta premissa, o (a) educando(a) negro (a) no ato da leitura, tornado enunciador (a) das histórias, esvai-se do discurso permeado de submissão, opressão e invisibilidade ao longo dos séculos, imbuídos de desvalorização e objetificação, e o ressignifica para um percurso de reconhecimento da sua vivência e “revalorizar sua cultura” (CERQUEIRA, 2022, p. 16). O estudo do conto afro-brasileiro permite compreender como a luta pela sobrevivência da população negra no Brasil é uma realidade e a forma de compor cada narrativa aproxima e torna viva a temática da identidade racial no (a) leitor (a).

Além disso, a prática pedagógica deve inserir o (a) educando (a) “[...] como agente protagonista de seu processo de construção do conhecimento” (GEN, 2020, p. 158), conceito geral das metodologias ativas no processo de aprendizagem, que vem ganhando espaço por se tratar de um método que busca refletir o planejamento e as ações de modo a estimular, motivar e propiciar a autonomia discente.

Dessa forma, o presente estudo busca trabalhar o conto afro-brasileiro com procedimentos metodológicos em que os relatos de experiências dos (as) educandos (as), leituras literárias, produções orais e escritas, sejam considerados em toda a produção, de modo que o (a) educador (a) oriente o (a) discente na construção de uma consciência crítica,

para que este construa e teste as suas hipóteses argumentativas na escrita do texto literário, identificando-as e corrigindo-as quando necessário, valorizando todas as etapas e processos de aprendizagem.

3.1.3 A leitura e a escrita do conto literário como auxílio no letramento literário

Vários são os obstáculos enfrentados pelo (a) educador (a) da EJA no percurso de formação leitora dos (das) educandos (a), seja por se tratar de um público diverso em idade e série (6º ao 9º anos), seja pela sobrecarga de trabalho, desânimo e baixa autoestima em que muitos (as) se encontram no ambiente escolar do que trata o estudo.

Neste âmbito, é preciso que os (as) educandos (as) se disponibilizem a interagir durante as atividades sugeridas pelas sequências didáticas, possuam habilidades básicas de leitura e escrita para que, com as estratégias de ensino, possam construir significados e expandir seu olhar crítico sobre a materialidade, inconformismo e denúncia presentes no corpo do texto literário afro-brasileiro. É crucial o diálogo entre autor (a), leitor (a) e comunidade, porque a interpretação depende dos significados atribuídos pelo (a) leitor (a) dentro das multiplicidades de sentidos obtidos no ato de ler.

Neste sentido, cada vez mais, torna-se urgente a utilização de práticas pedagógicas motivadoras para a permanência e aprendizagem significativas destes sujeitos, no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita eficientes, corroborando com o que rege a BNCC:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p. 67-68).

Deste modo, a leitura do conto literário afro-brasileiro, com a proposta de atividades por meio das sequências didáticas contidas no caderno pedagógico, poderá favorecer novas práticas de ensino, com a utilização das tecnologias digitais: exibição de vídeos, criação de recortes biográficos, audição de músicas, contos, construção de e-book pelos (as) educandos (as). A utilização dos suportes tecnológicos é imprescindível na educação, porque a maioria

dos discentes está conectada às redes de comunicação e o estímulo produtivo do uso das tecnologias pode favorecer a criação literária dos jovens, adultos (as) e idosos (as) da EJA.

3.1.4 Apresentação da sequência didática para o caderno pedagógico

O caderno pedagógico se constitui numa ferramenta para a pesquisadora e demais colegas que atuam na instituição escolar trabalharem no Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes, situado no Bairro Andaiá, na cidade de Santo Antônio de Jesus, Bahia, o que transcende também para todos que se interessam pela temática.

A apresentação do caderno assegura o cumprimento da lei 11.645/2008, que traz a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e Indígena. Nesta premissa, a literatura pode contribuir para a disseminação de práticas pedagógicas antirracistas, dando voz aos (às) discentes e empoderamento para que, no resgate de suas histórias e memórias, eles (as) escrevam e possam vivenciar as próprias narrativas.

Planejado para os (as) educandos (as) do Tempo de Aprender, do Nível Fundamental II (6º ao 9º anos), o caderno pedagógico apresenta sequências didáticas que visam à formação de leitura crítica literária através dos contos citados, além de apresentar sugestões de atividades para os (as) docentes trabalharem em sua prática pedagógica de maneira eficiente com o texto literário.

A proposta do caderno pedagógico constitui-se pelo texto de apresentação, sequência didática estruturada em onze etapas, organizado em dois capítulos, divididos em quatro partes e, no final, há orientações para a prática pedagógica, detalhando a importância da escolha do material. As etapas em que serão lidos os contos, bem como os textos complementares, propõem a criação de um conto a partir da história de uma mulher inspiração do convívio do (a) educando (a), o (a) qual fará parte de todo o processo de escrita.

Neste sentido o caderno intitula-se *O conto afro-brasileiro na roda da leitura literária*, sendo dividido em quatro partes: *PARTE I - Das memórias à escrita na prática de vivências através dos contos afro-brasileiros* consiste na sensibilização dos (as) educandos (as) para a temática afro-brasileira, partindo de situações de falas cotidianas e expressões para suscitar a busca pelo conhecimento e combate ao racismo cotidiano. Além de reconhecer, na

comunidade em que atuam, mulheres negras que fazem história no seu entorno, em prol de sua valorização através do recorte biográfico criado por cada educando (a).

PARTE II – Várias faces da personagem negra em Insubmissas lágrimas de mulheres, discute-se as principais barreiras no reconhecimento étnico – racial e como isso afeta a vida de homens e, principalmente, de mulheres negras. Será iniciado e desenvolvido um trabalho sobre a estética literária da escrita de Conceição Evaristo, seguido de uma análise dos elementos narrativos (personagem, tempo, espaço, clímax e enredo) e leitura crítico-literária dos contos “Saura Benevides Amarantino”, “Mirtes Aparecida da Luz” e “Adelha Santana Limoeiro”.

PARTE III – o racismo e os enfrentamentos da mulher negra, os (as) educandos (as) terão uma experiência artística e estética através das narrativas “Líbia Moirã” e “Shirley Paixão” de modo à tentativa de valorização étnico-racial, além da produção textual, oral e artística, com mediação no favorecimento do letramento literário.

PARTE IV- Um diálogo possível entre as histórias e as produções textuais dos (as) discentes, é uma tentativa de fomentar ainda mais as habilidades de oralidade, leitura e escrita eficientes, de modo a contribuir no desenvolvimento também cultural e criativo dos (as) educandos (as) a partir da orientação de cada conto que começou a ser criado na parte II sobre uma mulher negra que atua na comunidade e é inspiração positiva na vida deles. Enfim, a proposta é fazer com que a partir da leitura crítico-literária de cada conto trabalhado nas sequências didáticas, os (as) discentes jovens, adultos (as) e idosos (as) da EJA se sintam motivados a também escrever e valorizar as próprias narrativas.

Para o desenvolvimento da sequência didática, será considerado não somente o conceito de metodologia para o texto literário defendido por Cosson (2006), o qual consiste em três momentos distintos: motivação, leitura e interpretação, mas a análise dos cinco fatores da Literatura afro-brasileira, elencados por Duarte (2022, p. 14): temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público, bem como a criatividade, interpretação, estímulo à escrita, oralidade e leitura dos (as) discentes.

4. O CONTO AFRO-BRASILEIRO NA RODA DA LEITURA LITERÁRIA

4.1 APRESENTAÇÃO

Refletir sobre a educação antirracista perpassa por reconhecer o papel e a responsabilidade que a escola possui nesse contexto de aprendizagem e luta social. Imbuído nesta proposta, o estudo do texto literário afro-brasileiro, no ensino de Literatura, pode contribuir para o letramento literário e as possíveis discussões provenientes dos contos da escritora Conceição Evaristo. Neste sentido, o caderno pedagógico se apresenta como um dos caminhos para o atendimento de docentes da Educação de Jovens e Adultos, Modalidade Tempo de Aprender, resultado de pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do *Campus V*, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), entre os anos 2022 e 2023.

Voltado aos (às) educadores (as) da Modalidade Tempo de Aprender, Ensino Fundamental II, este caderno tem o objetivo de ampliar as possibilidades de uma didática planejada, eficiente, flexível e que possa fomentar a leitura literária dos contos afro-brasileiros da escritora Conceição Evaristo e promover o desenvolvimento de debates que levem em conta as experiências dos (as) educandos (as) e possam, conseqüentemente, despertar nestes/nestas a noção de pertencimento étnico-racial.

A leitura de uma obra insere-se nesse contexto como um trajeto para se chegar ao letramento literário, uma vez que é necessário ao (à) docente, no trabalho com o texto literário, utilizar estratégias que possibilitem aos (às) discentes mergulharem nas histórias que são lidas, nos elementos que constituem os contos que serão aplicados (narrador, personagens, tempo, clímax, enredo) no encontro materializado entre leitor (a) – texto – autora. Por certo, para que seja profícua essa relação, o (a) educador (a) deve buscar recursos, envolvendo atividades planejadas, considerando as experiências dos (as) educandos (as), no fomento de sua criticidade e compreensão da sua leitura e escrita.

Com isso, a utilização das três etapas elencadas por Cosson (2006) no processo de leitura - *antecipação*, que concerne na motivação feita ao leitor, refletir sobre os propósitos antes do ato efetivo de ler; a *decifração* consiste na apropriação das letras e palavras pelo leitor; e a *interpretação*, a qual ocorre no momento e após a leitura na relação de sentidos

através do texto literário, ampliadas neste estudo, podem contribuir para que os (as) discentes melhorem suas habilidades de leitura e escrita.

A elaboração de um caderno pedagógico pode constituir um caminho possível de diálogo entre educadores (as) e educandos (as), de valorização das experiências advindas de cada um deles/delas para sua formação humana. Assim, esse recurso pedagógico pode orientar os (as) docentes da EJA no trabalho com a leitura de Literatura afro-brasileira e com as produções textuais dos/das estudantes, por meio de atividades criativas, levando em consideração a especificidade de uma turma mista, com jovens, adultos e idosos e sua aplicação durante a unidade.

Vale ressaltar que a carga horária da turma Tempo de Aprender, a que se destina este estudo, é diferenciada, pois se compõe de dez aulas semanais, sendo cinco aulas presenciais e cinco aulas denominadas de vivências, as quais ocorrem remotamente. Logo, a criação de uma sala virtual como o *classroom* poderá contribuir de maneira significativa para uma maior orientação e acompanhamento docente, conforme sugestão apresentada nas sequências didáticas deste estudo.

O caderno pedagógico é um potencializador do processo educativo, principalmente por se alinhar a uma modalidade de ensino como a EJA que se destaca por sua diversidade de contextos e pluralidade de seus sujeitos. Com isso, o (a) docente precisa romper com a visão equivocada a respeito dos discentes ao tacharem de indisciplinados (as) ou com expressões como “não querem nada”, com o pensamento de que a oferta de ensino deve ser rápida e fácil, constituindo um trabalho, muitas vezes, improvisado e descompromissado (CAPUCHO, 2012). É de extrema importância coadunar com o preceito do MEC/CNE/CEB n.11/2000 ao designar que cabe ao educador (a) da EJA nutrir uma formação sistêmica de ensino, ao contrário de um trabalho voluntário e idealista.

As sequências didáticas apresentadas neste caderno contam com atividades diversas para o ensino da Literatura afro-brasileira, de modo que permitam uma compreensão da narrativa, com particular enfoque no gênero literário conto e seus elementos (narrador, tempo, espaço, personagens, clímax e enredo). Busca-se, a partir das vivências do (a) educando (a) e da sua leitura de mundo, estimular o protagonismo de cada um nas habilidades de leitura, escrita ou linguagem oral para o desenvolvimento das suas criações literárias, ou seja, suas

próprias narrativas.

Este material corrobora com os preceitos da BNCC (2017, p.138), no que tange à formação do leitor literário no ensino fundamental – anos finais –, na tentativa de se formar “um leitor-fruidor, ou seja, um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura”. Infelizmente, esse processo de ensino na EJA tem sido travancado por um sistema de sobrecargas de trabalho, ausência de planejamento, um número extenso de disciplinas e turmas excedentes aos educadores.

Sem dúvida, o caderno pode fazer com que o (a) docente se aproprie do material apresentado não apenas para dinamizar as suas aulas, mas ter condições de desenvolver estratégias de ensino que possibilitem a construção de sentidos em sua trajetória e na dos (as) discentes em prol do letramento literário. Neste intento, ao trabalhar com sequências didáticas que atribuam significados à diversidade dos modos de ser jovem, adulto (a) e idoso(a), inseridos(as) no ambiente escolar no qual, muitas vezes, foram desacreditados (as) pelos (as) docentes, devido a um contexto de evasão, repetências, exclusão e retornos.

Vale dizer que é crucial o desenvolvimento de ações que compreendam a estética literária e os elementos da narrativa na relação das vozes que permeiam o texto literário, nas práticas de compartilhamento de textos em mídias diversas, como música, vídeos, documentários, textos literários que resultam nas diferentes manifestações do que foi lido, assistido e/ou ouvido em conformidade às sequências apresentadas.

Assim, o caderno está estruturado em duas seções, dividido em quatro partes: a primeira parte refere-se à sensibilização dos (as) educandos (as) quanto à temática étnico-racial passando pelo reconhecimento de mulheres negras que são sinônimos de potência nos locais onde estes educandos (as) residem; A segunda parte é composta de leitura e análise literária dos contos “Saura Benevides Amarantino”, “Mirtes Aparecida da Luz” e “Adelha Santana Limoeiro”, além de compreensão acerca dos elementos da narrativa (personagem, tempo, espaço, clímax e enredo) e início de produção de um conto autoral;

A terceira parte apresenta a leitura crítico - literária dos contos “Líbia Moirã” e “Shirley Paixão” com atividades artísticas, audição de músicas, continuidade da produção textual; a quarta parte corresponde ao desenvolvimento da escrita literária, de maneira mais

apurada, uma vez que a produção do conto autoral iniciou-se desde a segunda parte, além da apresentação de todos os textos literários autorais produzidos pelos (as) discentes em uma noite de autógrafos em homenagem às mulheres negras que eles entrevistaram e se inspiraram para a escrita de seus contos.

Os cinco contos, “Saura Benevides Amarantino”, “Mirtes Aparecida da Luz”, “Adelha Santana Limoeiro”, “Líbia Moirã” e “Shirley Paixão”, selecionados do livro *Insubmissas lágrimas de mulheres*, da escritora Conceição Evaristo foram minuciosamente organizados em etapas, de acordo com a discussão levantada por cada um deles.

A divisão desses contos se deu por sua concepção estética, pois segundo Cunha (2023) são múltiplas provocações presentes em uma obra literária que podem fazer com que o (a) leitor (a) continue a sua ligação com o texto literário. Existe um jogo criativo no ato de contar cada história a ponto de ascender emoções, criatividade, criticidade, compreensão do contexto social em que se está inserido e todas essas habilidades conseguem ser desenvolvidas na leitura de cada conto se houver uma mediação organizada pelo (a) educador (a) para que isso aconteça.

Pensando nisso, a opção de se trabalhar inicialmente com os contos “Saura Benevides Amarantino”, “Mirtes Aparecida da Luz” e “Adelha Santana Limoeiro” exatamente nesta ordem se deu pelo fato de apresentarem três mulheres negras, maduras, experientes em suas vivências, possuidoras de uma trajetória de vida que ao mesmo tempo as aproximam por suas capacidades de romper com o estigma das adversidades a que foram submetidas. Como também, na mesma medida, as distanciam pela especificidade de cada uma, suas identidades, suas narrativas e a forma diferente de assumir seus enfrentamentos.

Ademais, a utilização, na quinta parte, dos contos de “Líbia Moirã” e “Shirley Paixão” ocorreu pelo passeio atemporal pela infância da primeira e o sentimento de unidade com as filhas, da segunda. Somado a isso, o trabalho estético evocado pela escritora Evaristo com precisão e perspicácia estimula os (as) educandos (as) à tomada do texto literário, com vistas ao desenvolvimento de sua criticidade e um incentivo à apropriação da leitura e escrita a partir da leitura e escrita de suas próprias histórias.

Essas personagens negras, apresentadas de maneira humanizada representam “um projeto de identificação com a humanidade do negro e de exaltação dessa humanidade,

contrário de toda animalização presente em épocas anteriores”¹⁷(DUARTE, 2017). Trazer para sala de aula textos literários afro-brasileiros de Conceição Evaristo é afrontar as narrativas que repetem a inferiorização de um povo que mais contribui para a cultura desse país: a população negra; logo, é uma questão política e de engajamento por um Brasil que possui em seu âmago a diversidade.

Espera-se que o caderno sirva como uma ferramenta útil no trabalho docente em sua prática pedagógica, de modo a tornar contínuo e eficaz a utilização do texto literário afro-brasileiro nas aulas de língua portuguesa, sua análise crítica, contribuindo para o reconhecimento do pertencimento identitário dos (as) discentes, na compreensão de si, do viver em sociedade e do combate ao racismo estrutural que precisa ser feito cotidianamente no país.

4.1.1 O conto literário afro-brasileiro na EJA



Conforme já foi relatado neste estudo, o ensino de jovens, adultos e idosos, iniciado no governo militar através do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, foi encerrado em 1985. Este programa não foi bem estruturado, seja pela falta de preparação dos educadores, seja pela falta de materiais pedagógicos contextualizados ou pelo objetivo exclusivo de ensinar leitura e escrita apenas, contribuindo para a desistência de muitos deles.

Com a promulgação da Constituição de 1988 houve a obrigatoriedade do Estado em assegurar o ensino a jovens e adultos que foram impossibilitados de concluir os estudos na idade adequada. A determinação constitucional estimulou o surgimento de programas

¹⁷ Entrevista concebida ao Doutor em Literatura e Literatura Comparada (USP) Eduardo de Assis Duarte e sua esposa Constância Lima Duarte em que analisam o texto e o contexto em que está inserida a obra da escritora Conceição Evaristo intitulada: **Texto e contexto: Ocupação** Conceição Evaristo (2017), organizada pelo Itaú Cultural. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vR0Ne2h0lwE&t=310s>.

surgidos a partir da mobilização do movimento negro e outros programas como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (Secad), em 2004; as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB n.º 03/2010) (BRASIL, 2010); e a criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos PNLD-EJA, o que resultou em avanços. Mas é preciso destacar que ainda há uma crescente evasão no que se refere ao ensino da EJA.

Pode-se elencar um fator preponderante relacionado à falta de estímulo de grande parte dos (as) educandos (as), as práticas de ensino que não incentivam a participação efetiva no ambiente escolar, nem direcionam para a leitura de textos literários, sobretudo, os textos literários afro-brasileiros. A proposta de trabalhar o caderno pedagógico como ferramenta de um planejamento direcionado ao tratamento do texto literário, neste caso, escolhidos os contos da escritora Conceição Evaristo, é trazer a dinamicidade, a linguagem, o tema para o centro das discussões étnico-raciais, uma vez que a utilização de contos afro-brasileiros nas aulas de língua portuguesa é quase inexistente para o público de jovens, adultos (as) e idosos (as) da Unidade Escolar de atuação da professora.

Pode-se dizer que há na literatura negra, neste caso, de Conceição Evaristo, um “eu/nós que se expressa, (auto) representando, por meio de simbologias e repertórios que insinuam deslocamentos de posições de negação e exclusão para vivências de promoção de empoderamentos” (SILVA, 2010. p.95). A validação da mulher negra enquanto agente de saberes e de cultura se manifesta na escrita de Evaristo imbuída nesse projeto estético de afirmação identitária, na elaboração de um discurso comprometido em fortalecer e reconhecer a voz negra literária.

Outrossim, refletir sobre o viés da narrativa feminina negra no conto afro-brasileiro é percorrer por um gênero literário que transita sobre os conflitos familiares, sociais, de pertencimento identitário, das relações afetivas como é evidenciado nos contos deste estudo. O (a) educador (a), ao trazer para o centro das aulas de Língua Portuguesa e Literatura o trabalho com o texto literário de Conceição Evaristo, garante a promoção de discussões importantes sobre o pensamento, a resistência, o modo de vida e a condição da mulher negra brasileira.

O conto é “a arte de inventar um modo de se representar algo” (GOTLIB, 2004), pois a ação de contar implica vários aspectos como a entonação, o ritmo, as situações, a forma que cada personagem se apresenta. Anteriormente, a criação do conto ocorria oralmente, depois com a configuração do registro escrito, a voz do narrador foi materializada, de modo a assumir a característica literária. Ou seja, mesmo com as referências do cotidiano, a materialidade do conto é fictícia.

Os recursos criativos utilizados na passagem de um conto oral para um conto escrito subjazem a presença do (a) narrador (a) para que a sua composição estética, os elementos de ironia, persuasão, linguagem, acontecimentos possam conceber uma estrutura de conto literário, com os valores que permeiam este gênero (GOTLIB, 2004). Nesta premissa, houve uma mudança de técnica quando se refere ao conto moderno, uma vez que segundo a arte clássica e tradicional o conto tinha uma configuração início, meio e fim. A partir do “modo moderno de narrar” (GOTLIB, 2004, p.17) há uma fragmentação na narrativa, em que a ação e o conflito não passam pelo desenvolvimento até o desfecho, há narrações em que esses elementos se dissociam, mesmo que a estrutura permaneça.

Nos contos modernos afro-brasileiros deste estudo é perceptível esta ocorrência, já que em muitos momentos da narrativa os elementos de ação e conflitos estão desagrupados, o que provoca ainda mais tensão ao leitor sobre qual será o desfecho e se a narrativa terá desfecho. Esta maneira de narrar coaduna com o que assegura Cortazar (2006) sobre a profundidade complexa do conto, da maneira com que se narra pode trazer, para quem adentra nas histórias apresentadas, um mergulho sobre um rio de palavras que transforma a maneira de sentir e enxergar a vida.

É importante destacar que a leitura crítica do conto afro-brasileiro no ambiente escolar pode proporcionar ao jovem, adulto (a) e idoso (a) o reconhecimento de seu pertencimento identitário, possibilitando uma formação humanizadora de construção de referências negras positivas, atuantes no contexto social. As reflexões críticas, advindas de um trabalho organizado com o conto podem suscitar no desenvolvimento da habilidade de leitura, oralidade e escrita, com eficiência e escuta ativa das vivências deste público diverso da EJA.

Sabe-se que cada Unidade Escolar possui uma especificidade, desse modo, a proposta é flexível, podendo o (a) educador (a) de outras instituições escolares buscar a maneira mais

adequada à realidade dos seus discentes, escolher e/ou ampliar as sequências através das suas realidades e demandas surgidas durante a aplicação das sequências didáticas proostas neste estudo.

Destarte, o trabalho com o conto literário afro-brasileiro da escritora Conceição Evaristo poderá contribuir com uma nova estratégia no planejamento pedagógico para os discentes da Modalidade Tempo de Aprender, em que o texto literário afro-brasileiro seja o centro das discussões com atividades criativas, organizadas e alinhadas ao perfil de cada turma.

4.1.2 Conceição Evaristo e sua trajetória



Tratar da trajetória da escritora mineira, poetisa, contista, romancista e crítica literária Maria da Conceição Evaristo de Brito é ressaltar a sua relevância cultural para a Literatura Brasileira enquanto mulher negra, principalmente quando se trata de um país como o Brasil em que o padrão hegemônico intelectual é composto majoritariamente por homens brancos, cis¹⁸ e heterossexuais e as mulheres que geralmente ganham destaque neste cenário são as mulheres brancas, cis e hetroessexuais.

Ao tomar conhecimento da história de vida da escritora, com passagem por vários cenários e lugares sociais frequentemente ocupados por muitos e muitas discentes negros(as), periféricos(as) e que buscam

¹⁸ Cis é o termo utilizado para se referir à pessoa que se identifica ao seu gênero de nascença em todos os aspectos. Para saber mais acesso:

[https://www.significados.com.br/cisgenero/#:~:text=Cis%C3%AAnero%20\(Cis\)%20C3%A9%20o%20termo%20foi%20conferido%20ao%20nascer](https://www.significados.com.br/cisgenero/#:~:text=Cis%C3%AAnero%20(Cis)%20C3%A9%20o%20termo%20foi%20conferido%20ao%20nascer) .

uma formação às vezes tardia, Evaristo torna-se uma referência literária e identitária para a superação de preconceitos e crenças limitantes que, não raras vezes, os(as) conduzem ao abandono da sala de aula.

A escritora concluiu o antigo Curso Normal, aos 25 anos, em 1971, esse fato demonstra as dificuldades enfrentadas naquele período, semelhantes às situações de muitos jovens, adultos e idosos que enfrentam desafios para o retorno aos estudos mediante perspectivas de trabalho, evasões, retornos e desestímulos no percurso estudantil.

Pode-se afirmar que Conceição Evaristo teve seu reconhecimento e valorização, primeiramente, pelo seu público leitor composto por docentes e discentes da educação pública, ampliando-se expressivamente. Entretanto, ela ainda luta para romper com um sistema estrutural de invisibilidade e pelo trabalho intelectual por meio da sua escrita.

A produção literária de Conceição Evaristo deve ser considerada como uma atuação política de enfrentamento ao racismo em toda a sua caminhada: na busca de sua profissionalização como professora, Mestre e Doutora em Letras, em suas “escrevivências”, materializadas nas personagens negras protagonistas de suas diversas obras, desde sua primeira publicação nos *Cadernos Negros*¹⁹, decorrente da participação no Movimento Negro, nas atividades do Grupo *Quilombhoje*, até a obra de que trata este estudo *Insubmissas lágrimas de mulheres*. As suas narrativas compõem a especificidade de uma escrita consciente do seu pertencimento étnico-racial.

Evaristo possui reconhecimento nacional e internacional, sendo tema de muitas pesquisas e seus textos literários são fontes de análises em 23 produções no ano de 2023 do total de 263 trabalhos disponibilizados na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES²⁰ em Universidades diversas. Destaque às pesquisas apresentadas no Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade do Estado da Bahia- Uneb, *Campus V*, com a dissertação intitulada “Poesia afro-brasileira e escrevivência na Educação Básica: uma proposta para o letramento literário e emancipação humanístico-social”, da mestra Ruancela Oliveira dos Santos Souza.

¹⁹ *Cadernos Negros* 13. Org. Quilombhoje. São Paulo: 1990.

²⁰ No repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES encontram-se 263 trabalhos no banco Catálogos de Teses e dissertações sobre as obras da escritora Conceição Evaristo ou que a mencionam nas produções, conforme link de acesso: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

Autora de poemas, contos, críticas e romances, seu reconhecimento e valorização tardia por parte de críticos, evidencia como o Brasil ainda caminha a passos lentos quando o assunto é igualdade de direitos e oportunidades às pessoas negras e todas as minorias. Exemplo disso foi a premiação mais recente recebida por Conceição Evaristo. O evento organizado pela União Brasileira de Escritores, desde a sua criação em 1962, nunca havia premiado uma escritora negra, sendo então, em 2023, a primeira vez que o fazem, e Conceição Evaristo recebe o prêmio Juca Pato 2023, como a intelectual do ano.

Os passos percorridos pela autora, até a chegada da sua inserção no cenário de críticos e de valorização da sua literatura, permeiam um projeto de cultura inclusiva e acessível à população negra, cabe aqui ressaltar a inserção de três de suas obras (*Olhos d'água*, *Ponciá Vicêncio* e *Becos da memória*) no Plano Nacional do Livro e do Material Didático – PNLND, em 2018, para todas as escolas municipais, estaduais e federais. Em 27 de setembro de 2022, Conceição Evaristo foi nomeada sétima titular e primeira artista a tomar posse na Cátedra Olavo Setubal de Arte, Cultura e Ciência, uma parceria entre o Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo - IEA e o Itaú Cultural²¹.

Outro projeto relevante trata-se da Casa “Escrevivência”, criada e idealizada por Conceição Evaristo, inaugurada no Rio de Janeiro em julho de 2023, com o objetivo de guardar o acervo artístico e obras da escritora, além de funcionar como um centro para a pesquisa, atendendo estudantes de diversas regiões do país.²² Neste sentido, a arte literária atua na valorização da intelectualidade da população negra, no incentivo à leitura literária e no protagonismo negro em todas as suas trajetórias estudantis. O combate às formas de opressão está no cerne da sua literatura, a partir das personagens humanizadas, resilientes e livres.

A escrita de Evaristo, enquanto mulher negra diaspórica, consciente da importância de sua “escrevivência” por remeter ao reconhecimento identitário de um grupo que foi historicamente excluído, assume um lugar de insubordinação, inconformismo e de reflexão

²¹ É possível obter mais informações acessando a live inaugural do evento de titularidade da escritora Evaristo na Cátedra Olavo Setubal de Arte, Cultura e Ciência com o tema "Escrevivência: Sujeitos, Lugares e Modos de Enunciação - Corpus Literário em Diferença", disponível em: <
https://www.youtube.com/watch?v=Sv_VUp7RcFY>.

²² Para mais informações a respeito da Casa “Escrevivência” acessar:
<https://www.brasildefato.com.br/2023/07/26/projeto-cultural-de-conceicao-evaristo-casa-escrevivencia-e-inaugurada-no-rio-de-janeiro>.

sobre a autoafirmação do sujeito negro na sociedade brasileira. É a valorização das vozes femininas negras nas suas narrativas, a constatação de suas existências e a necessidade de que essas vozes sejam ouvidas, compreendidas e respeitadas no que concerne ao protagonismo e a ascensão da população negra materializada em suas narrativas.

O contexto da Literatura Brasileira, por muito tempo, preferiu ignorar a voz feminina negra. Ainda é preciso desconstruir as imagens preconcebidas acerca de quais são os espaços que podem e devem ser ocupados por uma mulher negra, já que é comum associar o papel da mulher negra a funções como desenvolvedora de trabalhos braçais, doméstica, babá, cozinheira, diarista, entre outras tarefas subalternizadas, retratadas ainda neste século. Justamente por isso, torna-se relevante apresentar à escola a mulher negra intelectual, que pensa criticamente, escreve e conduz os leitores a entendimentos fundamentais para a vida em sociedade.

O convite que é feito aos (às) educadores (as) e aos (às) educandos (as) da Educação de Jovens, Adultos e Idosos da modalidade Tempo de Aprender é de fazer o movimento de autoafirmação enquanto sujeito-mulher-homem-negro (a) consciente da necessidade do reconhecimento identitário e de fomentar a garantia de seu direito à “autoinscrição no interior do mundo”²³ por meio da escrita, da oralidade e da leitura.

4.2 PARTE I - DAS MEMÓRIAS À ESCRITA NA PRÁTICA DE VIVÊNCIAS ATRAVÉS DOS CONTOS AFRO-BRASILEIROS

4.2.1 Contextualizando o racismo cotidiano e a resignificação de expressões

Em um país como o Brasil, com 56,1% por cento da população preta e parda, em que quase um terço (27,8%) refere-se a mulheres negras²⁴, é salutar que o trabalho desenvolvido durante as sequências didáticas, elaboradas neste estudo, inicie-se com exemplos de mulheres negras que romperam as barreiras da discriminação, violência e invisibilidade como a história

²³ Expressão utilizada do depoimento de Conceição Evaristo ao abordar sobre como a sua escrita imprime o lugar de insubordinação, pelo fato de ela, enquanto mulher negra ter transitado por espaços culturais diferentes das elites, por isso é muito urgente a escrita de pessoas negras em todos os contextos para que se amplie a percepção da vida nas diversas situações de enfrentamento.

²⁴ Dados PNAD CONTÍNUA – 2021. Disponível em: < <https://static.poder360.com.br/2022/07/populacao-ibge-2021-22jul2022.pdf>>

de Jandaraci Araújo, personalidade conhecida nacionalmente, e sua trajetória de sucesso no mercado de Finanças.

E quando se trata da Educação de jovens, adultos e idosos, trazer à baila, depoimentos de pessoas reais e suas expressões utilizadas no cotidiano, aproximando-os das experiências de vida que estes (as) educandos (as) possuem, pode favorecer a uma aceitação da temática e a compreensão de novas formas de enfrentamento no percurso diário de trabalho e vida social.

A discriminação utiliza-se das diversas tonalidades de cor epidérmica do negro como ferramenta para exercer a ideologia do branqueamento com a premissa de dividir os grupos negros e/ou executá-los “como a busca do homem ideal para obter melhores condições de vida” (NASCIMENTO, 1980. p. 35). O fato de atuar na cidade de Santo Antonio de Jesus – Bahia, município apontado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública como a segunda cidade mais violenta do Brasil²⁵, em 2022, torna urgente tratar da temática afro-brasileira, pois é sabido que os corpos assassinados, em sua maioria, tratam-se da população negra.

Desse modo, atuar em sala de aula com um discurso antirracista é fundamental ao docente da EJA, principalmente por se tratar de discentes que possuem um conhecimento de mundo fundamentado na experiência dos anos, participam de diversos contextos em sociedade e sabem o peso de sofrer um episódio de discriminação nos setores que atuam.

Logo, a conscientização e o conhecimento acerca de falas imbuídas de discriminação, como as expressões “negro de alma branca”, “um pé na cozinha”, “a coisa tá preta” podem evocar uma transformação e um repensar sobre novos arranjos estruturais em nossa linguagem, através de análise crítica e reelaboração desses vocabulários racistas, a favor do respeito e equidade.

Sequência didática: Ser inspiração é inspirar.

Tempo estimado: 3 horas/aula (150 minutos).

Objetivos:

- ✓ Despertar para o combate ao racismo através das expressões racistas;
- ✓ Ressignificar as expressões racistas por meio de novas construções provocando um

²⁵ Matéria disponível em: < <https://www.bahianoticias.com.br/municipios/noticia/35093-santo-antonio-de-jesus-foi-a-2a-cidade-mais-violenta-do-brasil-em-2022-aponta-anuario>> .

efeito de sentido na escrita dessas expressões e na oralidade;

- ✓ Mostrar histórias de superação como a de *Jandaraci Araújo* para fortalecer a autoestima dos (as) discentes;
- ✓ Pesquisar a atuação de mulheres negras na comunidade a qual pertencem.

Metodologia:

O primeiro encontro ocorrerá no laboratório Júnior da Unidade Escolar, na busca de produzir um diálogo com a turma sobre as mulheres negras vivas que atuam na comunidade e os preconceitos, em que frases racistas repercutem na sociedade. Será feita uma análise crítica acerca de expressões racistas contextualizadas, as quais acabam por causar danos a nossa forma de agir e olhar a si mesmo e o mundo.

Antes de exibir o vídeo, o/a docente, oralmente, questionará os (as) educandos (as) sobre quem representa inspiração feminina negra na vida deles (as), quem atua na comunidade, desempenhando função de conselheira, agente comunitária de saúde, voluntária de projetos e/ou em outra função que dê suporte na comunidade e/ou família. A (o) docente pode fazer os seguintes questionamentos: Qual figura feminina negra você considera importante em sua comunidade? Quais características os/as conduzem a vê-la desta forma? Será apresentado um vídeo de *Jandaraci Araújo*²⁶ e sua história de superação. Em seguida, será feita uma discussão oral sobre as impressões a respeito do vídeo, o que eles destacam na fala de *Jandaraci Araújo*: existem outras “Jandaracis” que vocês conhecem? Há alguém na família de vocês que já passou por alguma história de superação? Dentro da trajetória de vida e crescimento profissional apresentada por Jandaraci, pode-se dizer que esse é um percurso feito por todas as mulheres negras? Por que dentro desse contexto, a trajetória de Jandaraci é incomum?

Depois, os (as) discentes verão as frases racistas coladas na lousa e em duplas irão ler em voz alta. Após a leitura das expressões, será questionado se eles conhecem essas expressões e se as utilizam no seu cotidiano e se consideram essas expressões como racistas.

²⁶ Jandaraci Araújo, nordestina, MBA em Finanças e Controladoria pela Fundação Getúlio Vargas, MBA Executivo pela Fundação Dom Cabral. Especialização em Gestão Estratégica pela Business School e especialização em Inteligência Competitiva pela ESPM - SP. Professora de Finanças Corporativas de Pós Graduação, palestrante, e consultora. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=xsonq7QgZQ> >

As expressões estarão numeradas com seus respectivos contextos:

<p>"NEGRO DE ALMA BRANCA"</p>		<p>Ao indicar João como novo gerente da loja de departamentos, o dono da empresa afirmou que concedeu a vaga porque João era um "negro de alma branca".</p>
<p>"UM PÉ NA COZINHA"</p>		<p>Ao saber que seu irmão Lúcio, homem branco, só se interessava por mulheres negras, Helena soltou para a família que Lúcio tinha "um pé na cozinha".</p>
<p>"DIA DE BRANCO"</p>		<p>Robson se despediu dos amigos no meio da festa, no domingo, e disse que precisava ir embora porque amanhã era "dia de branco".</p>
<p>"A COISA TÁ PRETA"</p>		<p>Marina está conversando com a amiga sobre a falta de dinheiro e disse que "a coisa tá preta".</p>
<p>"DA COR DO PECADO"</p>		<p>Saindo da academia, dois jovens brancos se encontram com uma mulher preta que entrava na mesma academia e um disse para o outro: "essa é da cor do pecado".</p>
<p>"SAMBA DO CRIOULO DOIDO"</p>		<p>Roberto chegou à casa e se deparou com as crianças brincando na sala com os brinquedos espalhados e disse que aquilo parecia o "samba do crioulo doido".</p>
<p>"EU NÃO SOU TUA NEGA"</p>		<p>Débora pediu a Guilherme que fizesse o favor de pagar a compra que ela fez no mercado. Ele exaltado disse: - Vai você resolver tuas coisas, "eu não sou tua nega"!</p>

Os (as) estudantes serão convidados (as) a pesquisarem sobre os significados, e a conhecerem como essas expressões são propagadas por conta de uma cultura com resquícios da herança colonial e convidados a ressignificá-las com a entrega de um fruto desenhado para escreverem novas expressões utilizadas dentro de novos contextos e ilustrá-los no caderno

O (a) docente orientará as duplas na pesquisa e também na ressignificação das expressões. Será solicitado que eles (elas), após terem aprendido o contexto de uso das expressões, leiam como ressignificaram as expressões, como foi organizada a mudança de sentido, o contexto e colem as suas produções na árvore da vida. Uma sugestão para colocar em prática é a expressão “Dia de branco” que, por exemplo, pode ser substituída por “Dia da trabalhadora” em um determinado contexto apresentado pelo (a) discente.

Após esse momento, todos ouvirão o poema “*Matutando*” de Cuti, na voz da pesquisadora deste estudo, disponível em sua página no *Youtube*²⁷ e, em seguida, será solicitado que eles (elas) escrevam no caderno um verso do poema recitado que destacam como relevante. Para promover uma leitura e interpretação mais profunda, serão direcionados à turma os seguintes questionamentos: O (a) docente pode iniciar a sua abordagem chamando a atenção sobre o título do poema. O que seria matutar? Já ouviram essa expressão antes? Qual a relação do poema com a reflexão acerca das expressões racistas? As vivências relatadas pelo poema são distantes da realidade em que vocês estão inseridos (as)? A finalidade dos questionamentos é fazer com que a interação sobre o poema e sua compreensão juntamente às expressões racistas sejam feitas a partir das experiências dos (as) jovens, adultos (as) e idosos (as) da turma. Depois, o/a docente pedirá que registrem, em poucas linhas, o que a experiência da aula significou para eles (elas), efetivamente.

Por fim, o/a docente utilizará os *emojis* que serão entregues, três a cada discente, como avaliação oral e escrita para registro deles acerca do primeiro encontro, sendo solicitado que suspendam a placa (triste, alegre, quero mais), justifiquem no verso da imagem, e depois compartilhem oralmente, entregando os registros de como se sentiram na primeira etapa.

²⁷ Poema “*Matutando*” declamado pela pesquisadora. Disponível em:< https://youtu.be/FD9VmIp_Wz0>.



TRISTE



ALEGRE



QUERO MAIS

- **Avaliação²⁸**: Deverá ser observada a oralidade, a forma como os (as) discentes se expressam e articulam seus pensamentos com criticidade, sua participação e as estratégias na reelaboração das expressões e as interpretações acerca do poema.
- ❖ **Para casa**: Como atividade de casa, será retomado o que foi dito oralmente, pedindo que os (as) educandos (as) façam o registro no caderno da mulher negra, símbolo de admiração na vida deles e atuação na comunidade. Será solicitado que eles (elas) tragam, na próxima aula, uma foto de uma mulher e o/a docente entregará o roteiro para uma futura entrevista com as seguintes informações: nome completo, idade, pertencimento étnico-racial, área de atuação, três qualidades pertencentes a ela, uma vivência e um fato em sua vida que julgue importante. Pergunta-se-á às pessoas indicadas qual o sonho delas, quais as maiores dificuldades que já enfrentaram ou enfrentam no cotidiano ou se já presenciaram discriminação racial ou outro tipo de violência. Primeiro, os (as) discentes deverão organizar as informações, podem utilizar o celular para gravar as respostas e depois registrar no caderno. Eles serão orientados sobre como as perguntas poderão ser feitas no ato da entrevista, o cuidado e educação na hora da abordagem com as mulheres que serão entrevistadas, além de um roteiro para que possam guiar a entrevista no momento das perguntas²⁹.

²⁸ As avaliações das turmas da Modalidade Tempo de Aprender I são semestrais e a disciplina Língua Portuguesa é inserida nos dois semestres do ano, logo, a dinâmica avaliativa se dará de maneira processual e contínua, sendo avaliadas todas as atividades desenvolvidas durante as etapas, produções textuais, orais, artísticas, a participação e assiduidade.

²⁹ O roteiro da entrevista constará como anexo I, para material de apoio do (a) educador (a).

❖ **Para saber mais:**

Como muitos estudantes da modalidade Tempo de Aprender possuem a divisão de suas cargas horárias em presencial e vivências, uma ferramenta eficaz e enriquecedora é a utilização da sala virtual do Google classroom³⁰, onde docente e discente poderão postar e acessar atividades bem como compartilhar vídeos³¹. Os (as) educandos(as) deverão ir para casa orientados sobre as informações necessárias para que consigam interagir na sala virtual que será inaugurada por eles (as) com a postagem do comentário sobre a primeira sequência de sensibilização. Todos (as), docentes e discentes, possuem uma conta institucional, o que facilitará a gestão do (a) educador (a) ao inserir as turmas.

4.2.2 Reconhecendo, na comunidade, as mulheres negras que fazem história

É notório que a discriminação de gênero e de etnia faz das mulheres negras os alvos mais explorados neste país. Uma visão reducionista do povo negro é comumente apresentada ainda em grande parte de textos escolares, em que a população negra assume lugares subalternos e invisibilizados que repercute em uma imagem racista também produzida pelas grandes mídias: em TV, jogos, plataformas digitais, os papéis desempenhados por atores (as) negros (as) são pequenos, muitas vezes, estereotipados, e raramente a protagonista é uma mulher negra.

Os diversos setores da sociedade e do cotidiano: Senado, Secretarias de governo, prefeituras, tribunais, cargos de poder e chefia são poucos ocupados por mulheres, sobretudo mulheres negras, uma vez que o olhar sobre a mulher negra tende a ser de um único segmento: a de cuidadora da casa, das crianças da patroa, da limpeza dos espaços. Há com isso, um sistema estrutural de racismo organizado, inviabilizando a sua ascensão³².

Por outro lado, deve-se observar que os movimentos sociais, a luta do movimento

³⁰ Assista como criar uma sala de aula virtual na plataforma Google Classroom, acessando: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/como-usar-o-google-classroom.htm>

³¹ Vídeo com mais expressões racistas para conhecimento e comentário na sala online disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=E_BjYPOE3ag.

³² Para um aprofundamento da trajetória da mulher negra do Brasil sugere-se a leitura do artigo intitulado: “A mulher negra no Brasil”, de Lélia Gonzalez, contido na sua obra *Por um feminismo afro-latino-americano*, referência anexa no trabalho.

negro e as ações afirmativas têm colaborado para um avanço, um aumento em 27%³³ do número de mulheres negras nas universidades públicas, representando o maior grupo no país, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad, em 2019. Esses dados notabilizam a importância das políticas públicas – entre elas: as cotas, os movimentos sociais e programas de educação como o Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, os quais contribuem para a formação continuada de inúmeras professoras negras da Bahia, capacitando-as na difusão de material pedagógico diverso, bem como na veiculação de uma política antirracista, na propagação e reconhecimento de diversas intelectuais negras excluídas de nossa literatura.

Dessa maneira, trazer para a prática docente, neste estudo, o incentivo e estímulo à leitura de textos literários afro-brasileiros de uma escritora experiente e com trajetória, muitas vezes, semelhante ao público da EJA, pode servir de incentivo para que os (as) educandos (as) busquem potencializar as suas habilidades também por meio da pesquisa às mulheres negras que participam do seu entorno e que contribuem de maneira significativa em sua comunidade.

Vale destacar que os jovens, adultos (as) e idosos (as) inseridos na unidade escolar da pesquisadora são advindos de Santo Antônio de Jesus e cidades circunvizinhas como Varzedo, Dom Macedo Costa e outros. Reconhecer as trajetórias das mulheres negras, inspirações na vida dos (as) discentes é uma oportunidade de o (a) educador (a), na prática, fortalecer a cultura antirracista e, principalmente, valorizar o pertencimento identitário da turma, contribuindo na sua formação humana e social por meio da educação.

Ao propor aos (às) educandos (as) identificar e se encontrar com exemplos cotidianos de mulheres negras habitantes de suas próprias comunidades, em seus ofícios diversos, desde o empreender à sua inserção no serviço público como administradoras, agentes comunitárias de saúde, enfermeiras, nutricionistas, professoras, sua atuação na liderança de comunidades, profissionais liberais, artistas, entre outras, pretende-se, ainda, fomentar, nos (nas) discentes também o desejo da transformação e da conquista de seus espaços enquanto agentes sociais.

Conhecendo as histórias de superação destas mulheres ambientadas no seu dia-a-dia, compreende-se que eles (as) poderão avaliar que o caminho de dificuldades que o (a) jovem

³³ Dados da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), em 2019. Disponível em <https://www.geledes.org.br/mulheres-negras-sao-hoje-maior-grupo-nas-universidades-publicas-do-pais/?gclid=Cj0KCQjwpompBhDZcB>

negro (a) atravessa é sempre no enfrentamento da discriminação e na luta para conseguir obter seu lugar de direito na sociedade.

A formação também pode ocorrer no exercício da pesquisa, nos espaços em que se percorre e no conhecimento das trajetórias de mulheres que estão próximas da realidade vivenciada por cada estudante. No exercício da oralidade e das produções textuais, no conhecimento da literatura afro-brasileira pode-se promover o desejo de mudança, principalmente em pessoas experientes e que, muitas vezes, encontram-se desestimuladas no processo de ensino-aprendizagem.

Sequência didática: Reconhecendo na outra minhas memórias afetivas

Tempo estimado: 3 horas/aula (150 minutos).

Objetivos:

- ✓ Escrever um recorte biográfico da mulher negra, inspiração em suas vidas, considerando o contexto de sua produção e circulação;
- ✓ Apresentar a Obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo;
- ✓ Explorar a obra literária física: capa, ilustração e o prefácio da obra por meio da leitura comunitária.

Metodologia:

Antes de iniciar a aula, a (o) docente deve colocar a sala em círculo para facilitar no momento da dinâmica de apresentação dos discentes.

A (o) docente solicitará dos estudantes a partilha das fotos das mulheres negras vivas que eles admiram. Em círculo e com a bolinha de ping pong na mão, a (o) docente explicará como se darão as apresentações com a dinâmica da bolinha³⁴, aleatoriamente entregará a bolinha para o (a) discente, a pessoa que estiver com a bolinha deve apresentar a mulher negra que admira: nome, idade, etnia, área de atuação. Citar 3 qualidades que essa mulher possui e uma situação vivenciada por eles (as) a partir do roteiro de entrevistas que eles (as) receberam na aula anterior.

Em seguida, será explicado pela docente de que maneira esses elementos citados por

³⁴ A dinâmica da bolinha consta no anexo do projeto.

eles (as) podem servir na escrita de um recorte biográfico ou na criação de uma história. Tudo se inicia pelas características de quem se deseja produzir. A (o) docente irá abordar sobre os elementos do recorte biográfico: título, introdução, corpo do texto e conclusão, lendo a biografia da mulher negra que lhe inspira Maria Felipa, em anexo. Para exemplificar, será entregue o texto impresso para compreensão dos (as) estudantes acerca dos elementos biográficos. Com isso, os (as) estudantes serão convidados (as) a escrever o recorte biográfico da mulher negra, inspiração em suas vidas.

No segundo momento, serão distribuídos exemplares da obra *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* na sacola literária³⁵. Em seguida, os (as) educandos (as) serão convidados a explorar a obra física, a capa, a ilustração, com indagações sobre o título e a leitura partilhada do prefácio com a finalidade de conhecer a obra e despertar o desejo de continuar a leitura.

Antes da leitura do prefácio, será dado um papel para que eles escrevam as curiosidades, a docente poderá começar com indagações acerca do título “*Insubmissas lágrimas de mulheres*”: Pelo título, o que podemos esperar? O que significa a palavra insubmissa? Alguém da turma conhece ou já ouviu falar desta obra? Há alguma palavra na leitura do prefácio que vocês não conheciam? Qual é a palavra? Para vocês, sobre quais histórias a obra vai retratar: conflitos familiares? Violência? Infância? Relação afetiva? A partir da leitura do prefácio, é possível retirar algum traço do recorte biográfico que os discentes estão construindo? A finalidade dos questionamentos consiste em estimular o interesse dos (as) discentes sobre alguns aspectos da obra, a partir da leitura do prefácio e do contato com a obra física.

Esses registros serão recolhidos e o início da escrita do recorte biográfico da mulher negra que eles admiram para fins de avaliação desta etapa. Serão dados, aproximadamente, 10 minutos para a orientação individual do recorte biográfico.

A (o) docente avisará que a apresentação do recorte biográfico será na próxima aula.

- **Avaliação:** Será observado o envolvimento dos (as) educandos (as) nas realizações das atividades, a leitura e a apreensão das informações obtidas durante a aula.

³⁵ Modelo de sacola literária em anexo.

- ❖ **Para casa:** Será dada continuidade ao recorte biográfico para a finalização da produção textual, no caderno, a ser apresentada na próxima aula.
- ❖ **Para saber mais:** Será disponibilizado no classroom um vídeo³⁶ com a trajetória de Juliana Santos, professora e bailarina para que os estudantes tenham conhecimento e motivação para fazer as suas produções.

4.3 PARTE II – VÁRIAS FACES DA PERSONAGEM NEGRA EM *INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE MULHERES*

4.3.1 *Saura Benevides Amarantino e o pertencimento étnico-racial*



Apresenta-se Saura Benevides Amarantino, mulher negra, madura, altiva, conhecedora de si e de seus desejos e emoções que narra sua trajetória de vida para a narradora, com sagacidade e de maneira voraz de quando era ainda jovem, tomada pela voluptuosa impetuosidade da adolescência, até a maturidade que o tempo e a experiência de avó materna lhe apraz.

Em um espaço urbano e tempo psicológico, pois não há uma demarcação exata de anos dos acontecimentos, a narradora convida o (a) leitor (a) a percorrer o jogo criativo da personagem Saura em contar as suas relações afetivas e principalmente como se deu a sua ojeriza pela sua terceira filha.

A personagem reconhece e valida o seu pertencimento identitário ao passo que rejeita

³⁶ A proposta de trazer o depoimento de Juliana Santos, Bailarina; Licenciada em História pela UNEB *Campus V*; Pós - graduada em produção cultural, arte e entretenimento – Unyleya; Professora na educação básica (fundamental II e ensino médio); Licencianda em dança pela UFBA; Atriz no grupo Labarraca - *Campus V* UNEB é motivar os (as) discentes em suas produções e contribuir na valorização e reconhecimento desta profissional que fará parte da culminância. Depoimento disponível em: < <https://youtu.be/IaM8z70mouM>>.

quem, nascendo do seu ventre, não possui as marcas de identidade. Ao abordar essa temática, pode-se perceber como a história contada por Saura pode remeter à história de várias mulheres negras, que ao se relacionarem com homens não negros são acometidas por situações estarrecedoras de discriminação étnica, principalmente quando seus filhos não apresentam traços da ancestralidade, ou seja, não são parecidos com as suas mães negras.

O reconhecimento étnico da personagem Saura configura um processo de a pessoa negra ter como “marco referencial o branco” (SOUZA, 2022). A imposição de se definir como mulher negra de Saura pode ser vista como uma maneira de não se deixar ser atacada, discriminada e/ou humilhada por outrem devido ao nascimento de sua filha, desprovida de suas características fenotípicas. Com isso, a personagem age para evitar situações que ela possa assumir a marca da diferença dentro da própria casa, entregando a filha ao pai branco.

No tocante, ainda recai sobre a mulher negra a imagem hipersexualizada, por conta do racismo e sexismo, ou ainda, para além dessa hipersexualização, há outras estratégias de manutenção do racismo que afetam a mulher negra, como a que ocorre no ambiente de trabalho, ao preteri-la no acesso a cargos de poder, promoções, coordenações, gerências.³⁷ Nesse ínterim, identificar a violação de direitos que perpassa sobre a mulher negra pode ser um dos caminhos para que se obtenham a conscientização da especificidade na temática de gênero que privilegia o homem/mulher branco (a) e invisibiliza as mulheres negras na sociedade brasileira.

Em um contexto de elevado crescimento no número de mães solo na pandemia,³⁸ sobretudo as mulheres negras, as estratégias de sobrevivência se ampliaram. Entretanto, é preciso que haja um fortalecimento de ações organizadas e coletivas como o Gelédes-Instituto da Mulher Negra, a Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB). Nesse contexto, e também tomando por base estas ações, o espaço escolar pode ser um espaço fundamental no enfrentamento e combate ao racismo de todos os dias.

³⁷ Sueli Carneiro, filósofa e Doutora em Educação, em sua obra *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil* aborda, dentre outras questões relevantes, os enfrentamentos que as mulheres negras passam cotidianamente e a importância do fomento de políticas como a Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB).

³⁸ Dados da Fundação Getúlio Vargas (FGV), de 2022 - o aumento entre mães negras solo, passando de 5,4 milhões em 2012 para 6,9 milhões em 2022, aumentando assim a desigualdade social. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=866bqyrPF34>>.

Sequência didática: A resiliência da mulher negra: “Saura Benevides Amarantino”

Tempo estimado: 3 horas/aula (150 minutos).

Objetivos:

- ✓ Apresentar o recorte biográfico das mulheres negras;
- ✓ Compreender o gênero conto e suas características na narrativa “Saura Benevides Amarantino”;
- ✓ Produzir cenas de ficção e representar narrativas com cenários e personagens, observando os elementos estruturais, com entonação e posturas adequadas;
- ✓ Apreender sobre o tipo de narrador presente no conto “Saura Benevides Amarantino”.

Metodologia:

No primeiro momento, é importante a docente mais uma vez mediar a apresentação que será feita pelos jovens, adultos (as) e idosos (as), compreendendo principalmente alguns discentes que são mais tímidos que outros na hora da apresentação. Para tornar o ambiente mais leve - como é um público mais experiente - como proposta, pode-se não impor a ordem de apresentação.

Os (as) estudantes serão convidados (as) a apresentar o recorte biográfico individualmente com as informações coletadas nas entrevistas sobre as mulheres negras que eles escolheram. Em seguida, será mediada pela (o) docente no que se refere à escrita: os elementos da introdução do texto, o desenvolvimento e a conclusão apresentados por eles (as).

A (o) docente, no segundo momento fará uma abordagem oral sobre como a mulher que possui filhos de pais diferentes é vista na sociedade. Pode-se iniciar o bate-papo com as discentes, a partir dos seguintes questionamentos: Tem alguma mãe ou pai aqui na sala? Vocês conhecem alguma mãe solo? Como vocês a classificam no que se refere a sua cor: branca, negra, indígena? Como vocês avaliam a criação de um (a) filho (a) por uma pessoa? Alguém aqui, nesta sala, tem filhos de pais diferentes? Como se sentem? Conhecem alguma mulher que tenha filhos (as) de pais diferentes? Geralmente, que cor tem essa mulher que é indagada sobre a paternidade dos filhos?

Em seguida solicitar-se-á que a turma se divida em cinco grupos. O conto escolhido é

“Saura Benevides Amarantino”, que trata da mulher que possui três filhos de pais diferentes, sendo que a última filha é rejeitada pela personagem por não possuir seus traços. O conto será repartido em seis partes numeradas, sendo suprimido o final para que possam ressignificar e criar outros desfechos para a história.

A(o) docente pedirá que um representante dos grupos pegue uma parte e leia. Em seguida, pela numeração, será feita a leitura compartilhada. A sexta parte não será lida, sendo solicitado que cada grupo crie um final para o conto. A docente poderá orientar os (as) discentes quanto à apresentação, que pode ser por meio de leitura dramática, de maneira espontânea e criativa, por exemplo, simular uma conversa na praça, na sala de casa, no studio de rádio ou tv, a intenção é que eles (as) usem a imaginação na hora de apresentar sua versão final do conto. Depois, cada grupo apresentará seu final por escrito no caderno.

Logo após, a (o) docente lerá o final do conto e questionará oralmente a turma sobre a experiência literária que eles tiveram. Vocês já leram um conto? O que mais chamou a atenção com a narrativa recontada de maneira diferente, com vozes diferentes? Qual a visão que se tem sobre a mulher com filhos de pais diferentes? O que configura a rejeição à filha caçula?

A partir das suas respostas, de maneira geral, serão citadas as principais características do conto (narrador, tempo, espaço, clímax, personagem e enredo), mas ressaltará que nesta etapa será explicada inicialmente a característica do narrador e seus tipos através de explanação oral a partir do texto literário lido por meio de slides e links a serem compartilhados no celular ou Datashow³⁹.

A abordagem sobre o foco narrativo partirá da caracterização da personagem “Saura Benevides Amarantino”. Além disso, a (o) docente explicará a importância da biografia na construção de uma narrativa como o conto, ressaltando que o primeiro passo para uma boa narrativa é a caracterização das personagens.

Após as apresentações das equipes sobre o final do conto e a leitura da última parte pela (o) docente, serão colocados, no centro da sala, cartões com cores diferentes: azul, amarelo, vermelho, rosa, preto, branco, verde, dois de cada. Os (as) estudantes serão

³⁹ Sugestão de explanação sobre os elementos da narrativa disponível no link: https://docs.google.com/presentation/d/1m-aPEyx4yNTbaR7FGu_ZlcxMmwmp8xIeEWTVKZBCjpE/edit#slide=id.gcb9a0b074_1_103

convidados a pegar um cartão. Em duplas, pelas cores do cartão que eles pegarem, deverão responder no caderno os seguintes questionamentos: Existem semelhanças entre a personagem “Saura Benevides Amarantino” com as mulheres e as histórias que vocês apresentaram? De que maneira as histórias se aproximam e/ou se distanciam? Elas são referências profissionais, familiares para vocês?

A docente deve colocar no centro da sala papéis e lápis de cor para contribuir na socialização. A socialização poderá ser de maneira escrita ou por meio de uma ilustração a ser apresentada no final da aula, ou seja, cada discente pode fazer um desenho em que expresse sua compreensão acerca do conto e das mulheres negras que apresentaram, por exemplo, um símbolo de representação de cada uma delas.

A(o) docente avisará aos (às) estudantes que eles (as) também produzirão um conto, levando em consideração a mulher do recorte biográfico. Nesta etapa, as características do narrador serão explicadas de maneira minuciosa pela (o) docente para que a produção dos contos literários seja processual.

- **Avaliação:** Será avaliada a criatividade na produção final do conto “Saura Benevides Amarantino”, a compreensão sobre as histórias das mulheres que foram apresentadas e sua relevância na comunidade.

- ❖ **Para casa:** Ler o conto “Mirtes Aparecida da Luz”, (página 81-85) da obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo. Iniciar a caracterização da personagem escolhida para a produção do conto.

- ❖ **Para saber mais:** Serão disponibilizados dois vídeos no classrromm, o primeiro⁴⁰, abordando o crescimento de mães solas no Brasil, sobre dados da Fundação Getúlio Vargas (FGV), de 2022 - o aumento entre mães negras solo, passando de 5,4 milhões em 2012 para 6,9 milhões em 2022, aumentando

⁴⁰ O vídeo que aborda o crescimento de mães solas, principalmente negras, no Brasil, está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=866bqyrPF34>.

assim a desigualdade social. O segundo⁴¹, revela as potencialidades da mulher negra e como cada conquista é coletiva e resultante de uma mudança de paradigmas com vistas à equidade social.

4.3.2 Um diálogo com a cegueira racial do Brasil na análise do conto “Mirtes Aparecida da Luz”



Segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)⁴², das 18,6 milhões de pessoas com deficiência, mais da metade são mulheres, com um total de 10,7 milhões. Enquanto o percentual da população negra em relação a essa demanda é maior, totalizando 18,4 % (pretas e pardas) em contraponto a 8,7% brancos.

Os dados ainda revelam a precariedade da inserção dessas pessoas em escolas, no mercado de trabalho e no acesso à renda, uma vez que a taxa de analfabetismo de pessoas com deficiência é de 19,5%, por outro lado, a taxa das pessoas sem deficiência é de 4,1%.

Tratar, na literatura, das minorias: negros(as), os (as) pobres, as mulheres, as pessoas com deficiências, as comunidades LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não-binário), invisibilizadas durante séculos, é uma forma de promover uma discussão e, para além disso, fomentar a luta pelo direito à educação, saúde, trabalho, cidadania sobretudo fomento à políticas afirmativas para que seja possível uma mudança da realidade de desigualdade, violência e apagamento.

⁴¹ Vídeo intitulado Mulheres negras, força motriz, sobre os avanços adquiridos pelas mulheres negras são sempre coletivos, resultantes de uma transformação estrutural da sociedade. Disponível em:<
https://www.youtube.com/watch?v=0Vzpn_GcIfw> .

⁴² Dados do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC) e pesquisa, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao segundo trimestre de 2022. Disponível em:<
[121](https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc#:~:text=Das%2018%2C6%20milh%C3%B5es%20de,10%2C3%25%20do%20total.> .</p></div><div data-bbox=)

Ao trazer para a leitura literária a personagem “Mirtes Aparecida da Luz”, mulher negra, cega, viúva e também possuidora de uma independência financeira e emocional, o (a) leitor (a) é fisgado por sua história contada de uma maneira crítica acerca de sua condição de mulher cega ativa socialmente. Entretanto, é revelado um sentimento de sutil submissão em relação ao seu companheiro que, no decorrer da sua narrativa, a aprisiona no dilema de que a personagem protagonista “Mirtes” ainda não consegue compreender. Mas, seria apenas a deficiência visual de Mirtes, o real motivo de angústia do seu companheiro? Quantas cegueiras ainda são vivenciadas pela sociedade brasileira no tratamento às mulheres negras e sua inserção no mercado de trabalho, na produção intelectual, na política e na ciência?

É comum identificar, na realidade do Brasil, mulheres negras no cenário de vulnerabilidade nos setores de menor prestígio e remuneração, como o trabalho informal, autônomo. Ademais, ainda vigora a cultura “da boa aparência” em vagas de empregos, principalmente, em setores de recepção em que não é a mulher negra legitimada para ocupar esses cargos. Quando a literatura apresenta mulheres como Mirtes que, na sua condição de mulher com deficiência, emerge em força, sagacidade, sutileza e coragem para enfrentar a discriminação, inclusive dentro do seu próprio lar, pode ascender em outras mulheres negras, no caso, as educandas para as quais este estudo é direcionado, o desejo de, sem temor algum, também lutar por melhores condições e estratégias de sobrevivência.

Além disso, refletir sobre a situação do companheiro de Mirtes, pode também trazer para o centro da sala o debate sobre o adoecimento do homem negro e como muitas vezes isso passa imperceptível nas discussões.

Sequência didática: A cegueira racial do Brasil: Um diálogo com o conto “Mirtes Aparecida da Luz”

Tempo estimado: 3 horas/aula (150 minutos).

Objetivos:

- ✓ Compreender a narrativa ficcional do conto “Mirtes Aparecida da Luz”, de olhos vendados, na percepção dos diálogos, das personagens e dos acontecimentos;
- ✓ Identificar como se apresenta a personagem principal no conto;
- ✓ Reconhecer pessoas negras em ascensão.

Metodologia:

É importante que a docente espere a chegada de todos/todas os/as discentes para iniciar a audição e entrega das vendas.

Nesse encontro, os estudantes receberão uma faixa para vendar os olhos. No ambiente terão tecidos, esteiras e almofadas. Será exibido um áudio, com duração de 8 minutos e 48 segundos, no qual é narrado o conto “Mirtes Aparecida da Luz”, de Conceição Evaristo, com trilha sonora, leitura dramatizada com efeitos na voz da pesquisadora deste estudo⁴³ em áudio para que seja explorada a concentração e os outros sentidos, no reconhecimento da personagem do conto e na empatia provocada por estarem numa situação de “cegueira.

No término da narração, eles (elas) serão orientados (as) a retirarem as vendas e questionados (as) sobre a experiência de compreender a narração do conto somente com a audição. Qual sentimento foi aflorado (alegria, tristeza, abandono, piedade, alívio)? Como se apresenta a personagem principal do conto? Como se dá a construção emocional das personagens na história? O adoecimento mental do homem tem sido retratado na sociedade ou passa despercebido? Conhecem alguém que sofre com a depressão? Há relações entre a realidade e a ficção nesta narrativa? Em seguida, a (o) docente pedirá aos (às) estudantes que descrevam, no caderno, os personagens presentes no conto através da sua leitura efetiva no contato com a obra física.

Em seguida, os (as) estudantes serão convidados a se levantarem e percorrerem o espaço da sala com as imagens de homens e mulheres cobertos apenas com a área de atuação expostas, lerão as funções de cada imagem coberta. A proposta desta dinâmica é fazer com que cada discente reconheça a ascensão de mulheres e homens negras (os) dentro e fora do seu entorno, possibilitando a diversidade de áreas e contextos em que a população negra deve pertencer e ocupar.

A (o) docente perguntará sobre qual pertencimento étnico-racial eles (elas) acham que esses sujeitos possuem. Depois, solicitar-se-á que eles (as) retirem o papel que cobre as imagens, e ao fazê-lo, verão que se trata de pessoas negras da comunidade escolar, da cidade e do exterior em profissões de cargos de ascensão: a vice-diretora da escola, a escritora de contos da cidade, o vereador, a professora mestra da instituição escolar, a gerente de sapataria

⁴³ Áudio do conto Mirtes Aparecida da Luz pela pesquisadora do estudo. Disponível em: <<https://youtu.be/xAPfmonP3sQ>>.

da cidade, ativistas, artistas, escritores brasileiros.⁴⁴ Será feita uma breve abordagem perguntando se eles (as) conhecem todas as imagens e o (a) docente relatará brevemente sobre cada uma das pessoas.

Logo após, será exibido o vídeo *Entenda o que é racismo estrutural*,⁴⁵ com Maria Sylvia de Oliveira, Advogada e Presidente do Geledés; Helena Teodoro, primeira doutora negra do país e Voluntária do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS, que discute a história do Brasil e os fatores sistemáticos que colaboram para que o Brasil seja uma manutenção estruturada do racismo.

Ressaltar-se-á, como a cegueira da discriminação e os diversos preconceitos existentes no Brasil dificultam a ascensão de uma mulher e homem negro, de como as mazelas nas relações afetivas da mulher negra contribuem no seu silenciamento diante das violências emocionais sofridas e como o racismo enquanto sistema organizado contribui para perpetuar a exclusão do sujeito negro nas relações de poder e provocar sua morte ou a não vontade de viver.

Destarte, será dada uma folha contendo três divisões para ser registrado como forma de avaliação da etapa: 1- O que eu não sabia? 2 - Qual minha curiosidade? 3 - Desejo discutir ainda? Os (as) estudantes serão convidados (as) a registrar nessa folha e em seguida relatá-lo, mediante a entrega do registro à docente.

Logo após, a (o) docente orientará os (as) estudantes sobre a produção dos contos, começando a partir da narração e escolha dos personagens explanados anteriormente, destacando o assunto a ser abordado na história criada pelos (as) discentes, auxiliando-os (as) na produção que pode ser individual ou em dupla.

- **Avaliação:** Será observada a estrutura do texto escrito, a sequência de ideias e acontecimentos na narrativa, além da participação e envolvimento dos

⁴⁴ O modelo de uma imagem e função em anexo.

⁴⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lryL8ZAMq-E>, no vídeo Maria Sylvia de Oliveira, Advogada e Presidente do Geledés; Helena Teodoro, primeira Doutora negra do país e Voluntária do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS, elas explicam como o racismo se estruturou no Brasil, durante e após a escravização, e como a imagem do povo negro foi associada à vadiagem, ao subalterno, ao sujo. Além de abordarem sobre a desigualdade financeira e social vigente.

discentes nas atividades.

❖ **Para casa:** Ler o conto “Adelha Santana Limoeiro”. Continuar a produção do conto.

❖ **Para saber mais:** Uma ferramenta eficaz e dinâmica para a avaliação dos (das) estudantes é usar o mural interativo com o Padlet⁴⁶, com ele pode ser feita a avaliação que seria feita na folha, passando para a atividade interativa⁴⁷ no celular ou no laboratório de informática, depois deverá ser enviado na sala do classroom para que todos (as) visualizem.

4.3.3 “Adelha Santana Limoeiro” e o silenciamento da mulher negra



É inegável a contribuição do Movimento de Mulheres e do Movimento Negro Unificado na ocupação política e social da mulher negra, mesmo ainda em passos lentos e vagarosos, pois a opressão racial e exploração de classe econômica vigente põe a mulher negra na base da pirâmide sobre o prisma da desigualdade entre homens negros, mulheres brancas e homens brancos. Ou seja, antes, a mulher negra era a cuidadora dos filhos das sinhazinhas e, hoje, ainda, em sua maioria, é responsável pelas tarefas domésticas e cuidados com pets e filhos (a) de famílias brancas (GONZALEZ, 2020).

O trabalho de inserção da mulher negra em todos os campos deve ser político, na obtenção de mais ações afirmativas com vistas a fomentar implementações de políticas que oportunizem não apenas o acesso à educação de base, ao ensino superior, por meio de cotas, mas a sua permanência nas universidades e ampliação de

⁴⁶ Assista como criar um mural interativo do Padlet acessando: <https://www.youtube.com/watch?v=CgF3D90rZb4> . O Padlet pode ser acessado em: <<https://padlet.com/>> .

⁴⁷ Segue o modelo feito pela docente para apreciação no link: <https://pt-br.padlet.com/naiarapeixoto27_/1-o-que-eu-n-o-sabia-2-qual-minha-curiosidade-3-desejo-discu-frlw691y355och0v>

bolsas na continuidade dos estudos para a progressão de carreira.

Refletir sobre os avanços obtidos pelas reivindicações de grupos organizados de/por mulheres negras é imprescindível. E, neste ambiente, não deixar de fazer menção a tantas que nos antecederam como Carolina de Jesus, Maria Firmina dos Reis, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Alzira Rufino, Ana Maria Gonçalves e tantas outras. Isso é trazer as histórias de estratégias de sobrevivência de mulheres que em meio ao abandono, muitas vezes, do companheiro, se reiventaram, empreenderam e têm conquistado com muita luta a sua subsistência e dos seus.

Outro aspecto a se considerar, diz respeito à cadeia de silenciamento em que a mulher negra é acometida, assumindo no discurso racista um lugar de subserviência, solidão, violência e mutilação diária. Segundo, González (2020, p.80) os termos “mulata” e “doméstica” são atribuídos à mulher negra a depender do contexto em que se é considerado. O primeiro termo a define em sua visão hipersexualizada e erotizada no carnaval; o segundo na prestação de serviço cotidiana, na sobrecarga de trabalho nos cuidados de sua família e das famílias brancas, com remunerações insuficientes, muitas vezes, em situações insalubres no mercado de trabalho.

Além disso, é salutar ressaltar o número crescente de discriminação, pois, mesmo quando a mulher negra obtém ascensão, é ignorada a sua posição intelectual, em detrimento de uma estrutura econômica, social e racista, que tentar negar e deslegitimar as suas potencialidades e conquistas em sociedade. A exemplo de juizas, senadoras, escritoras, mestres que são diariamente abordados em restaurantes e lojas públicas, de maneira agressiva e abusiva, como se esses lugares também não pudessem ser ocupados por pessoas negras, sobretudo mulheres.

Neste sentido, o silenciamento da mulher negra ocorre quando a sua humanização é anulada nos contextos sociais, havendo a negação da sua existência enquanto sujeito dotado de valores, desejos, saberes diversos e detentora de direitos, no exercício da sua inserção ativa na sociedade.

Sob essa ótica, romper com o silenciamento da mulher negra, é também utilizar o texto literário afro-brasileiro como uma ferramenta nas discussões acerca do círculo vicioso de violências, abnegações de desejos, realizações pessoais, profissionais e afetivas que muitas

mulheres, sobretudo, as negras, enfrentam cotidianamente também em seus relacionamentos amorosos. Retratar o conto “Adelha Santana Limoeiro” para os (as) educandos (as) da EJA é valorizar as temáticas que afetam também as mulheres idosas negras, o machismo e o sexismo que as atravessam e o rompimento de uma solidão que as aprisionam, ferem e tentam, a todo custo, desvencilhá-las da prosperidade e do amor pela sua existência.

Em “Adelha”, a esperança e a vontade de trafegar seu próprio percurso só aumentam com o passar dos anos, viver na maturidade, segundo a personagem, é reconhecer os prazeres nas pequenas ações diárias, contemplando o que é mais virtuosa, a própria vida.

Sequência Didática: Você é machista e/ou sexista? Uma análise do conto “Adelha Santana Limoeiro”

Tempo estimado: 3 horas/aula (150 minutos).

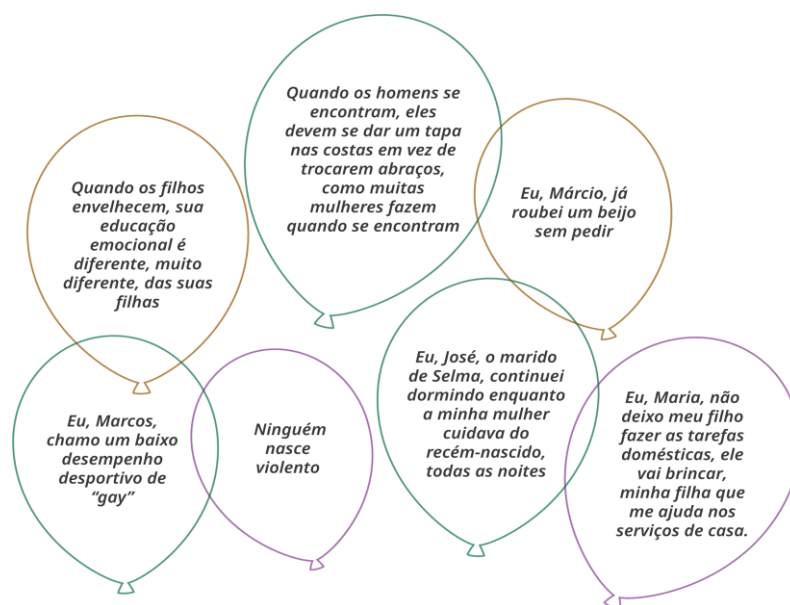
Objetivos:

- ✓ Discutir o machismo e sexismo na sociedade;
- ✓ Revisar os elementos da narrativa (narrador, personagem, tempo e espaço)
- ✓ Produzir histórias de ficção, atentando para detalhes, sequências de imagens adequadas para validar os sentidos do texto na composição das personagens e dos acontecimentos;
- ✓ Dar continuidade às orientações nas produções dos contos.

Metodologia:

A docente deve chegar antes na escola e preparar a sala com as bexigas cheias.

Ao entrar na sala, a turma verá bexigas cheias com papéis dentro. Os (as) estudantes



serão convidados (as) a estourar as bexigas e lerem, em dupla, as seguintes frases, a partir das situações contextualizadas com imagens associadas às frases:

A (o) docente fará uma abordagem sobre os conceitos machismo e sexismo e a importância do seu combate diário nas relações sociais⁴⁸, a partir de Sueli Carneiro. A leitura do texto de Sueli Carneiro deve servir como base, antes da aula, para a docente traçar as estratégias de discussão acerca dos conceitos e frases que serão apresentadas durante a intervenção.

A turma será convidada a estar em semicírculo. Em cada leitura será feita uma discussão sobre se essas frases são ditas no cotidiano e qual o seu impacto na vida social de homens e mulheres, questionando se elas podem configurar uma prática machista e/ou sexista. A abordagem poderá ser feita a partir dos seguintes questionamentos: Vocês já ouviram essas expressões? Concordam com algumas delas? Por quais razões vocês acham que elas são ditas? Vocês acreditam que são faladas mais por homens ou por mulheres? Consideram as falas machistas e/ou sexistas? A finalidade dos questionamentos é ser escuta nas respostas dos (as) discentes, conhecer seus pontos de vistas, fomentar o diálogo e motivá-los a entrarem na história do conto “Adelha Santana Limoeiro”.

Em seguida, eles (as) serão convidados (as) a partilharem a leitura do conto “Adelha Santana Limoeiro”, que trata da dependência afetiva da personagem Adelha em prover o desejo do seu marido, mesmo após uma traição. Será realizada uma reflexão sobre o comportamento da personagem em financiar as despesas da amante, da casa e do seu marido enfermo em prol de proteger a imagem do companheiro.

A(o) docente questionará aos (às) estudantes se essa postura configura machismo e/ou sexismo, a partir da dinâmica apresentada anteriormente. Quais outras vivências eles (as) poderiam relatar? Este episódio está longe do que os (as) estudantes conhecem? Em discussão oral, a pesquisadora, juntamente com os (as) estudantes fará uma análise a respeito do elemento tempo (cronológico, psicológico, espiralar) e espaço presentes no conto, a partir dos trechos dos contos no livro, com reflexões também sobre a atuação das personagens na

⁴⁸ A abordagem sobre os conceitos de machismo e sexismo constará em anexo para texto de apoio aos educadores, do caderno Geledés, caderno IV, intitulado Mulher negra, publicado em 1993, contendo três textos de Sueli Carneiro de 1984, 1988 e do ano da publicação. Disponível em: ><https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/05/Mulher-Negra.pdf>< .

narrativa.

Em seguida, os estudantes serão direcionados à dinâmica feita no início da aula e a relação com o conto lido de modo a registrarem no caderno a seguinte questão:⁴⁹ Qual a relação entre as expressões e o conto “Adelha Santana Limoeiro”? Como se combate o machismo e sexismo diário? Quais semelhanças existem entre as personagens Adelha, Mirtes e Saura Benevides? São totalmente diferentes ou há uma aproximação entre elas? A dependência emocional da personagem Adelha por seu marido é equivalente à dependência de Mirtes e Saura Amarantino no que se refere aos seus companheiros? Justifiquem⁵⁰.

Antes do final da aula, será dada continuidade às orientações das produções escritas dos contos criados pelos (as) estudantes; nesta etapa, a ênfase será sobre o tempo e espaço da narrativa de maneira processual e contínua. Em todas as etapas haverá correções voltadas para a evolução da escrita a partir da rubrica⁵¹, para a apresentação dos contos na última etapa de culminância.

- **Avaliação:** Será avaliada a habilidade de compreensão do conto afro-brasileiro, dos elementos da narrativa e a relação de criticidade sobre o machismo e sexismo na sociedade brasileira.
- ❖ **Para casa:** Ler o conto “Líbia Moirã”. Trazer um objeto pessoal que remeta à sua infância, para a próxima aula.
- ❖ **Para saber mais:** Sugere-se a ferramenta *Google Forms* para dinamizar o trabalho da (o) docente, de modo com que o (a) educando (a), utilizando a internet, possa produzir questões de múltipla escolha, assistir e comentar vídeos, fazer questões discursivas e obter a autoavaliação instantânea.

⁴⁹ Pode-se utilizar o Google Forms para dinamizar a atividade de revisão dos elementos da narrativa trabalhados (narrador, personagem, tempo e espaço), bem como a análise das expressões e do conto lido. Para aprender como criar o google forms acesse: < <https://www.youtube.com/watch?v=-kbzuGKHTt0>>.

⁵⁰ Essas questões constarão no google formulário para contribuir na dinamicidade da atividade, correção de questões e revisão dos elementos da narrativa trabalhados, conforme link: < <https://forms.gle/WTqMGMxQRGrV9kUt8>> .

⁵¹ O modelo da rubrica estará em anexo.

5. A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS FICCIONAIS NO CONTO MODERNO DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Na arte clássica predominava um rigor formal em que a narração do conto, como de qualquer história, deveria ser padronizada em bases fixas de modo a prevalecer o início, meio e fim do que fora produzido. A partir da Revolução Industrial, o caráter limitador e estanque na forma de narrar vai dando lugar à divisão, em que não há um início e fim, a teia de articulação das palavras passa a ser configurada através da experiência de cada um, no contexto distinto, na ocorrência de várias ações e seus desdobramentos atravessam o espaço – tempo da narrativa (GOTLIB, 2004).

O que era verdade para todos passa ou tende a ser verdade para um só. Neste sentido, evolui-se do *enredo* que dispõe um acontecimento em ordem linear, para um outro, diluído nos *feelings*, sensações, percepções, revelações ou sugestões íntimas... Pelo próprio caráter deste enredo, sem ação principal, os mil e um estados interiores vão se desdobrando em outros... (GOTLIB, 2004, p.17)

Partindo desse pressuposto, o conto moderno insere-se segundo o contista e professor de literatura Sean Q’Faolain (*apud* GOTLIB, 2004) na tomada dos elementos interiores das personagens como argumento em seu enredo. Ou seja, as situações, os episódios, as ações são descritas levando em consideração o interior da personagem, toda a trama é articulada por meio dos seus pensamentos.

Essa característica de trazer o pensamento da personagem na base de construção do enredo permeia os cinco contos trabalhados neste estudo, sobremaneira “Líbia Moirã” e “Shirley Paixão”, pois as histórias apresentam a concepção das protagonistas, suas angústias, comoções, tormentos, sofrimentos e soluções para lidar com as intempéries da vida.

A autora Conceição Evaristo narra a subjetividade dessas personagens de tal maneira que, em muitos momentos, desestabiliza o (a) leitor (a) que, ao entrar em contato com sua experiência estética, pode vir a ter reações envoltas ao processo criativo desta produção de escrita literária colaborando na conexão que possa existir entre este (a) leitor (a) – obra.

Neste percurso do encontro entre leitor (a) e obra, pensando na construção de narrativas afro-brasileiras, qual o papel desempenhado pelas personagens negras na obra de Conceição Evaristo? Certamente é de negar a submissão, a invisibilidade e a visão

objetificada sobre a imagem da mulher negra, presentes em grande parte de narrativas canônicas. A literatura da referida autora humaniza os corpos negros, exalta seu potencial econômico e social, legitima as vozes de homens, sobretudo de mulheres negras, para autoafirmar as suas existências e produzir por meio da escrita “um profundo incômodo com o estado das coisas” (EVARISTO, 2020. p. 34). A produção literária de Conceição Evaristo denuncia, observa e trata de mulheres negras em suas especificidades, mas, ao mesmo tempo, consagra sua aproximação ao retratar sobre a luta incansável pela liberdade, por oportunidades iguais e por melhores condições de vida.

Quando a mulher negra é inserida como personagem principal de uma obra, as autoras negras ganham receptividade de um público ávido por se ver representado, atribui-se à literatura brasileira novos significados, novos começos, em que o ato de escrever proporciona um ato político, de debate, principalmente quando este tipo de produção literária passa a ser introduzida para discentes jovens, adultos (as) e idosos (as) da escola pública. Conforme assegura Conceição Evaristo:

[...] se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo (Evaristo, 2020, p.35).

Com isso, percorrer, junto aos (às) discentes, a trilha de aprendizagem desse mundo das escritas, traçando os elementos, fortalecendo e aprimorando os meios para a chegada da própria subjetividade expressa na escrita do texto literário, pode ser uma forma de se reconhecer e atuar efetivamente em sociedade.

Neste contexto, a prática pedagógica através de uma narrativa que é engajadora para com os direitos do ser negro (a), comprometida com o respeito à diversidade, na busca de uma autoafirmação do pertencimento identitário e de um novo imaginário na condição de mulher negra brasileira pode produzir um debate importante de enfrentamento aos apagamentos em que são submetidos homens negros e mulheres negras neste país.

Reconhecer a EJA numa perspectiva de vivências significativas, no conhecimento ampliado das aprendizagens de leitura crítica, escrita literária e a materialização oral, fundamentais para a formação de cada discente, é colaborar no sentido de fazer uma ruptura no tratamento deste público que ainda é negligenciado por boa parte dos (as) docentes.

Considerando a escola um espaço de formação humana e intelectual do (a) discente jovem, adulto (a) e idoso (a), indubitavelmente, a inserção de autoria feminina negra brasileira pode produzir efeitos na subjetividade deste público na maneira de reverter o lugar de opressão, discriminação, violência, erotismo, subalternidade e invisibilidade que insiste em perseguir sobre a imagem que historicamente se deteve sobre a mulher negra brasileira.

5.1 PARTE III – O RACISMO E OS ENFRENTAMENTOS DA MULHER NEGRA

A literatura e, em especial, o conto moderno de Conceição Evaristo, tem trabalhado de maneira preeminente com a humanização da representação da mulher negra, tratando a personagem negra como sujeito da sua própria história e de suas ações e não mero objeto de reproduções racistas e sexistas.

Segundo Gonzalez (2020), as mulheres negras constituem o setor mais oprimido e explorado do/no contexto social brasileiro. O racismo atribui uma sobrecarga de discriminação ainda maior sobre a mulher negra, pois o lugar assumido nesta divisão racial e sexual é o da exploração e inferiorização no setor de trabalho, nas relações afetivas e na sua sobrevivência diária, com efeitos para a desigualdade sexual e limitação de sua ascensão econômica. Diante disso, conceber a mulher negra e o homem negro como sujeitos autônomos é trazer à luz uma construção de sociedade pautada no empoderamento⁵².

Empoderar - se, nesta premissa, é compreender que a mulher negra, ao assumir a sua posição de cidadã, no exercício dos seus direitos adquiridos por meio de estratégias coletivas, poderá adentrar nos espaços de poder, combater as diversas formas de opressão e o exercício da busca incansável pela ascensão social pode vir a ser legitimada.

O racismo e o sexismo nas experiências cotidianas das mulheres negras podem ocasionar processos físicos e psicológicos de sofrimento como fobias, ansiedades, traumas: “[...] o corpo da mulher negra está para além de sua característica biológica. Ele é afetado pela religião, idade, grupo familiar, cultura e outras intervenções sociais que produzem efeitos

⁵² Conceito de empoderamento levando em consideração Patrícia Hill Collins (*apud* BERTH, 2019, p.24) como movimento de resposta interna ao estímulo externo possibilitando uma tomada de consciência na busca de estratégias para o enfrentamento das situações de machismo e racismo cotidiano.

psicossociais na sua subjetividade.” (BONFIM; MARTINS; TAVARES; BERNARDO; SANTOS; 2023). O efeito do racismo e sexismo podem atuar na subjetividade do sujeito mulher-homem negro, provocando o seu adoecimento psíquico.

Entretanto, o presente estudo busca se contrapor a essa realidade ao apresentar histórias de mulheres negras no enfrentamento a esses efeitos, com a constatação de suas vozes legitimadas nas narrativas. Na tentativa de fazer com que as (os) discentes da EJA, em contato com essas histórias, se mobilizem na tomada de consciência de também despertar para os enfrentamentos diários de racismo, principalmente no que se refere às dificuldades de ocupação nos diferentes espaços de poder em sociedade.

As histórias das personagens que serão lidas, nesta etapa, são as de “Líbia Moirã” e “Shirley Paixão” que representam a tentativa de construção de um novo imaginário sobre a representação da mulher negra nos textos literários. A primeira, executiva da área de economia, possui problemas nas relações afetivas, como é perceptível a todo ser humano, mas o lugar em que ocupa socialmente é na área de exatas e com renda superior ao salário mínimo pela maneira, como é descrita na narrativa. A segunda, mesmo passando por uma turbulência de violências e opressões, principalmente psicológicas, rompe com o círculo vicioso em que estava sendo submetida e se fortalece em sua maternidade, na atitude corajosa no enfrentamento do seu opressor.

Ou seja, estas novas narrativas podem ampliar as capacidades de cada educando (a) de compreender a dinâmica social brasileira e de perceber a importância de valorizar a produção intelectual negra. No tocante, ao avanço individual e coletivo da população negra é preciso que a instituição escolar impulse a leitura crítica de obras literárias afro-brasileiras com práticas pedagógicas planejadas, na tentativa de se criar mudanças que conduzam ao conhecimento da cultura negra, com possibilidades de ser e de se autoconhecer como sujeito com consciência étnico-racial e adquirir estratégias para combater o racismo, sexismo e a multiplicidade de situações discriminatórias.

Torna-se imprescindível entender que a presença de pessoas não negras, educadores e educandos, para a discussão é extremamente necessária para que haja uma educação antirracista. É no trabalho coletivo e de compromisso cidadão que se pode mudar e romper com a concepção equivocada de que no Brasil vivemos a equidade racial, de gênero e social.

5.1.1 A resistência e sobrevivência de *Líbia Moirã*



A trajetória da personagem Líbia Moirã poderá aguçar a curiosidade e interesse para o público da EJA pelo fato de trazer uma narrativa contada por uma mulher negra, madura, independente financeiramente, mas que traz, em sua subjetividade, um entrelace de traumas vividos anteriormente e a sua percepção de si e do mundo devido a um episódio ocorrido em sua infância.

A forma como Líbia narra a sua história, a respeito do trauma que a impediu de ter amor pela vida, além de tê-la privado de ter um relacionamento afetivo e saudável com alguém, provoca uma curiosidade que só é desvendada no final da trama, no momento de celebração familiar. Isso instiga a curiosidade do leitor, pois o desenvolvimento desse enredo só vai ter o seu

ápice quase no final da narração.

Duarte (2022, p.14) apresenta como características da literatura afro-brasileira a temática, a autoria, o ponto de vista, a linguagem e o público.

A temática por trazer a voz de uma mulher negra, bem sucedida, com problemas nas relações afetivas, mas inserida no contexto de cidadania e inserção social; a autoria se apresenta como elemento por considerar a “escrevivência” – a experiência das vivências de mulheres negras na literatura – elas que narram a própria história, conduzindo os leitores a percorrerem os caminhos de superação das mazelas cotidianas.

Trazer a exaltação da mulher negra, uma vez que a personagem Líbia está envolta de uma vida também de conquistas como a formação na área de economia e a obtenção de um estágio em uma grande empresa, sendo naturalizado o seu direito de integração no setor econômico; a linguagem ocorre com uma construção de diálogos, com ritmos e entonação na narrativa que remonta às histórias orais de modo a prender a atenção do leitor pela

estruturação dos períodos conduzindo a uma narrativa acelerada, como ocorre na fala.

Outro aspecto diz respeito ao público, a importância de cada vez mais discentes jovens, adultos (os) e idosos (os) terem contato com narrativas positivas da população negra; e não apenas com a propagação dos sofrimentos psíquicos e adoecimentos que o racismo provoca em nossas subjetividades, quando não legitima nossa existência a partir de nossas próprias leituras dos nossos corpos, da nossa identidade, do nosso *modus operandi* econômico. Enfim, da construção epistemológica do nosso próprio modo de vida.

Segundo Almeida (2019) o racismo possui um elemento de estruturação com um conjunto de práticas nas instituições, na cultura, nas relações interpessoais, nas concepções históricas e culturais dentro de uma sociedade em que põe um grupo social em posição superior com relação ao outro. É perceptível como o racismo estrutural se atualiza na narrativa no que se refere à personagem Líbia Moirã. O constrangimento passado por ela, provocado por seu trauma de infância, foi motivo de chacota entre os (as) colegas, fazendo com que o seu grau de inferiorização a desestabilizasse de tal forma, que ocasionou em Líbia atentar contra a própria vida novamente, só que em um âmbito mais grave. Neste sentido, a posição social que ocupava como economista, não amenizou a série de violências morais para com ela no setor de trabalho.

Com base nesse contexto, faz-se necessário refletir sobre o “círculo vicioso de produção de egos inflados *versus* egos deprimidos” (CARNEIRO, 2011, p.81), ou seja, é preciso desconstruir o conceito da branquitude como superior e possuidor de poder e privilégio na sociedade para que a diversidade racial impere no processo de construção da igualdade. Mesmo porque, diante do desdém feito à Líbia, pós - manifestação de um trauma na frente dos colegas de trabalho é preciso questionar se a mesma situação aconteceria com um chefe, branco, hétero, repetidas vezes? Provavelmente não.

O estudo também busca, com a música, contribuir com o desenvolvimento cognitivo e sensitivo do/da discente, fazendo com que este seja envolvido em uma dada situação (FERREIRA, 2005). A utilização da música com as turmas da EJA visa despertar a subjetividade de cada educando (a), dialogando com as diversas análises sobre o conto “Líbia Moirã”, a sua leitura de mundo e suas vivências na relação de ensino-aprendizagem.

Sequência didática: “Líbia Moirã”: Da infância à criação literária

Tempo estimado: 3 horas/ aula (150 minutos).

Objetivos:

- ✓ Perceber como episódios racistas da infância podem contribuir em problemas emocionais na atualidade;
- ✓ Compreender como os elementos narrativos clímax e enredo atuam no conto Líbia Moirã;
- ✓ Despertar para a valorização étnico- racial e autoestima dos (as) discentes.

Metodologia:

A (o) docente deverá preparar o ambiente da sala com o baú, caixa decorada, ou algo que os itens que remetem à infância possam ser colocados, itens estes solicitados na aula anterior.

Ao adentrar à sala, os/as estudantes verão no centro do espaço um baú da infância. Nele, devem ser colocados os objetos que remetem à infância de cada um, conforme solicitado na aula anterior. Em volta do baú, em círculo, será feita a leitura do conto “Líbia Moirã”, uma mulher adulta que teve sua vida traumatizada por um episódio ocorrido na infância e ela não recorda. Quando criança assistiu ao parto natural do irmão caçula.

Após a leitura, a (o) docente solicitará que, em duplas, os (as) educandos (a) releiam o conto silenciosamente e marquem o trecho do conto que consideram o momento de maior intensidade na narrativa; A proposta de leitura silenciosa é para provocar uma atenção aos episódios narrados no conto, principalmente ao momento de tensão da narrativa.

Depois, oralmente, a (o) docente iniciará as inferências: Vocês poderiam dizer sobre quais acontecimentos e/ou episódios ocorrem este conto? Por que os personagens masculinos não são nomeados na narrativa? Qual o tempo na narrativa? Como se apresenta a narradora no conto Líbia Moirã? De que modo ocorre o tempo-espaço na narrativa? Para vocês, qual momento é o momento de maior tensão no conto? Os questionamentos têm por finalidade fazer com que os (as) discentes compreendam o enredo da narrativa e também discutam acerca do tempo da narrativa, a influência do ritmo da escrita na produção de tensão nos acontecimentos até chegar no clímax da história. Após as contribuições, a (o) docente relatará

sobre a importância do clímax no conto, ressaltando, no caso de Líbia Moirã, que o clímax se dá quando ela descobre o motivo do pesadelo que a atormentava.

Em seguida, terá uma roda de conversa que envolve situações da infância, em paralelo à personagem “Líbia Moirã”, e cada pessoa presente naquela sala poderá contar um pouco de si a partir do enredo do conto. Perguntar-se-á aos/às estudantes se eles/elas já presenciaram um parto de alguém da família ou desconhecido; qual, para eles, é o momento marcante e revelador da história; se consideram a narrativa parecida com as realidades deles.

Serão distribuídos papéis de tamanhos iguais e canetas da mesma cor e será feita a dinâmica das confidências⁵³, para que eles/elas, sem se identificarem, citem episódios que marcaram negativamente e/ou positivamente a infância. Os papéis serão reunidos em um saco ou caixa e distribuídos aleatoriamente. Cada pessoa deverá ficar com um. Uma pessoa por vez deverá abrir o papel e ler o que está escrito em voz alta. Após cada leitura, a tentativa é abrir o espaço para o diálogo e promoção da comunicação, respeito e afetividade entre todos./todas⁵⁴

Logo após, será colocado ao centro, um painel com as seguintes frases: “Seu cabelo é duro”, “Você é feia”, “Seu macaco”, “Sai daí negão”, “Não quero ser seu amigo, seu preto ousado”, “O que essa neguinha quer?”, “Não gosto de você”, “Não quero brincar com você”, “Você fede”, “Sai de perto de mim”, “Não gosto de preto”.



⁵³ A dinâmica das confidências consta em anexo.

⁵⁴ Nesta dinâmica é importante que o (a) docente tenha abertura e acolhimento junto aos discentes, para que o debate seja o foco da discussão.

É um momento para trazer uma reflexão com os (as) discentes, para escutar suas análises críticas e como essas expressões e/ou outras podem afetar a população negra e sua baixa autoestima. A (o) docente pode perguntar ainda se existem outras frases ou expressões que eles (as) gostariam de acrescentar. Como combater essas situações que ocorrem no cotidiano? Uma sugestão é ampliar o debate para que a discussão se torne coletiva e não individualizada.

Os estudantes serão convidados a ouvir a canção “Eu sou”, do cantor Washington Duarte, conhecido como WD⁵⁵. A(o) docente questionará à turma se conheciam a canção, entregará a letra da canção e pedirá que cada estudante escreva no caderno o trecho que mais chamou sua atenção; perguntará se há diferença entre a letra da canção e as frases expostas no painel, após as contribuições, convidará cada um pegue uma sentença e jogue no lixo. Em seguida, será entregue uma mão de papel em formato de mãos para que cada um construa as sentenças em contraposição às sentenças dadas para serem coladas no segundo painel. Nele, constará a seguinte frase: “Liberte sua mente! Você é gigante!” Eles deverão colar as mãos e socializar lendo as frases de frente para um espelho, refazendo o painel. Ao final, deverão registrar no caderno as considerações desta etapa com as frases iniciais: “Foi bom... Quero ver mais... Destaco como importante...” para fins de avaliação.

Serão feitas as orientações dos contos, com ênfase no elemento clímax, que eles criarão sobre a produção que estão em desenvolvimento nas etapas anteriores.

- ❖ **Avaliação:** Será observada a compreensão do elemento clímax no conto, a análise sobre si, as habilidades nas produções dos contos e a participação nas atividades.

- ❖ **Para casa:** Para casa, ler o conto “Shirley Paixão”.

- ❖ **Para saber mais:** No clasrroom será disponibilizado um jogo de perguntas e

⁵⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QJ8Zp_HYsbl . A escolha da canção ocorre por se tratar de uma história de resiliência e de valorização a identidade étnico-racial do eu-lírico. A letra da música está em anexo.

respostas⁵⁶ sobre os quatro contos trabalhados.

5.1.2 A resiliência em *Shirley Paixão*



A palavra resiliência significa a “capacidade de superar, de recuperar de adversidades”⁵⁷. No conto “Shirley Paixão”, a personagem título enfrenta, em seu próprio lar, a violência cometida pelo seu companheiro contra a própria filha mais velha, Seni, adotada por ela como sua. A narrativa acelerada, com ritmo e linguagem objetiva no encadeamento dos fatos faz com que o (a) leitor (a) seja provocado por uma sensação de engasgo, dor, asco e indignação.

Shirley liberta-se, apesar do sofrimento e do trauma, das amarras do companheiro abusador, das violências psicológicas e físicas a que ela e suas filhas foram acometidas, assumindo as rédeas da própria história. A personagem, mesmo em sofrimento por ter sido presa por um período, privada da sua liberdade para proteger a vida de suas filhas. Este ato de resistência e insubmissão colabora com o conceito do quilombismo criado por Abdias Nascimento (1980), o qual é definido por validar a resistência da coletividade negra nos espaços urbanos, denominando-se “confraria de mulheres”, termo este utilizado pela protagonista Shirley ao definir a sua união com suas filhas negras e seu afrontamento a favor da sobrevivência.

Segundo o “Panorama da Violência Letal e Sexual contra Crianças e Adolescentes no Brasil”⁵⁸ a cada 15 minutos, 1 criança sofre violência sexual no país. Tratar de uma temática

⁵⁶ O jogo utilizado será o Kahoot. Disponível no link: <<https://kahoot.com/>> . Segue tutorial para que a (o) docente possa aprender a utilizar. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6MWUMYmAlmo>>.

⁵⁷ Considera-se o sentido figurado da palavra, conforme o Dicionário Priberam, disponível em <<https://dicionario.priberam.org/resili%C3%A2ncia>>

⁵⁸ Dados do Panorama da Violência Letal e Sexual contra Crianças e Adolescentes no Brasil, lançado pelo UNICEF e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) entre 2016 e 2020. Disponível em:

relevante como essa, com jovens, adultas (os) e idosas, (os) no ambiente escolar, por meio da literatura, é de extrema relevância.

Segundo Duarte (2020, p.80), “[...]o quilombo literário de agora resiste tendo nas mãos o livro – utopia da palavra poética como instrumento de identificação, a inquietar mentes e corações no processo de construção de si mesmos enquanto negros”. Logo, a articulação deste autor com o que refere Abdias Nascimento (1980) é que, neste caso aqui, a libertação está na ideologia e tomada de consciência étnico-racial e o conceito anterior articula-se a este por tratar da importância da resistência negra em coletividade, seja nos espaços urbanos ou rurais porque é inadmissível toda e qualquer forma de opressão.

Aqui, cabe acrescentar, negras e negros que não mais se permitem à subordinação e viver sob qualquer forma de violência. Mulheres negras que, insubmissas, atuam contra as injustiças e lutam por participar e serem respeitadas, escutadas e ter a sua voz equânime na sociedade.

Sequência didática: “Shirley Paixão”: a resiliência da mulher negra no combate à opressão

Tempo estimado: 3 horas/aula (150 minutos).

Objetivos:

- ✓ Refletir sobre os processos sistêmicos de violências em que as mulheres negras são acometidas e seu rompimento por meio da resiliência;
- ✓ Revisar as características: narrador, personagem, tempo-espço, clímax e enredo;
- ✓ Identificar na produção das narrativas autorais, as personagens protagonistas, secundários, o cenário, os conflitos geradores com base nas histórias apresentadas;
- ✓ Orientar no processo de escrita dos contos.

Metodologia:

Os (as) educandos (as) serão conduzidos (as) ao laboratório de Informática da Unidade Escolar em que será retomada a partilha da atividade anterior sobre a produção deles da etapa passada com o registro oral sobre o que foi bom, o que desejariam ver mais e o que destacam como importante por meio de *emojis* por meio do quadro avaliativo para ser completado.

<https://www.frm.org.br/conteudo/mobilizacao-social/noticia/dia-das-criancas-protecao-e-direitos-assegurados-sao-os-melhores-presentes>

Logo após, receberão em dupla um modelo de livro concertina⁵⁹ feito pela pesquisadora com imagens e texto ilustrado do conto “Shirley Paixão” que trata de abuso sexual infantil, trabalhando com a temática infância e seus traumas em contraponto à narrativa de “Líbia Moirã”. A criação da concertina é livre docente, de maneira que utilize a criatividade para chamar a atenção dos discentes. A depender do número de estudantes pode-se optar por duas concertinas ou mais.

No conto apresentado nesta etapa, o companheiro da personagem Shirley abusa de sua filha Seni, menor de idade. O texto será lido com o objetivo de atribuir uma experiência literária com o experimento texto-imagem a partir da narração dramática da pesquisadora, buscando refletir de qual maneira a narração da personagem “Shirley Paixão” provoca engasgos, desconfortos e inconformismo diante das violências a que são submetidas às personagens.

Depois serão retomadas as características personagem, tempo-espço, clímax, narrador e enredo no conto. A pesquisadora explanará oralmente sobre tais características a partir de trechos do conto e dialogará com os/as discentes sobre suas percepções sobre as características do conto. Em círculo, a pesquisadora entregará uma caixa de presente com as questões discursivas: Em que momento ocorre o clímax na narrativa? Qual a intencionalidade em não nomear os personagens masculinos na narrativa? De que modo se dá o tempo na narrativa? De que maneira se apresenta o (a) narrador (a) na obra? As personagens Shirley Paixão e Líbia Moirã apresentam semelhanças e /ou diferenças? Justifique. A caixa passará de mão em mão a partir da canção instrumental⁶⁰. No momento em que a pesquisadora parar a canção, o/a estudante pegará uma questão e responderá oralmente.

Após a dinâmica, serão registradas, no caderno, as respostas. Por fim, serão orientados (as) sobre a produção dos contos autorais em que será analisado o narrador, como estão divididos os personagens na narrativa, a estrutura do conto, os parágrafos, as ideias, os sentidos do fio narrativo para o encaminhamento da reescrita. Será realizada uma orientação minuciosa de cada produção.

⁵⁹ O modelo de concertina está em anexo. Será também disponibilizado um molde para a atividade. A proposta é que a docente utilize texto e imagem na produção do conto para a leitura literária da turma.

⁶⁰ A proposta da música instrumental é para que haja um envolvimento da turma em participar após a concentração da história narrada. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2mv5JdGiyK0> a partir de 7:16s.

- ❖ **Avaliação:** O (a) docente avaliará o desenvolvimento na habilidade de escrita, o envolvimento nas atividades, a compreensão do conto e dos elementos da narrativa.
- ❖ **Para casa:** Será solicitado pela docente que continuem as produções dos contos autorais para revisão e reescrita no próximo encontro.
- ❖ **Para saber mais:** Pensando na importância das mulheres negras na Literatura Brasileira, será disponibilizado o vídeo⁶¹, no classroom para que os (as) discentes conheçam mulheres negras escritoras como também conheçam projetos de incentivo à leitura de obras de autoria feminina negra.

5.2 PARTE IV – UM DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE AS HISTÓRIAS E AS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS DISCENTES

Ensinar literatura, muitas vezes, perpassa sobre dizer acerca de determinados livros e autores, destacando os múltiplos sentidos atribuídos por meio da leitura literária. Segundo Abreu (2006, p. 19), “[...] A escola ensina a ler e a gostar de literatura. Alguns aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que quase todos aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal”. Refletir sobre as diversas formas de ensinar literatura, neste estudo, a Literatura afro-brasileira, deve ser o pilar para a construção de novas práticas de ensino do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura.

Destarte, é perceptível que há resistência ou mesmo desinteresse de boa parte dos/das educadores/as da EJA em trabalhar com as relações étnico - raciais em suas aulas, fazendo com que os (as) educandos(as), que em sua maioria são negros e negras, não tenham acesso a obras literárias de autoras e autores também negros, o que inviabiliza o contato com o próprio

⁶¹ Vídeo do Programa Mosaico Cultural em homenagem a literatura negra feminina disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=FHFZcZ9z4J> . Questões disponíveis no Google formulário sobre o vídeo. Disponível em:< <https://forms.gle/eVaa85qeLhmvGHXi8>> e no anexo.

pertencimento identitário destes discentes.

Para quem é dado o privilégio do lugar de fala nas discussões e orientações sobre a escrita? De que modo é tratado (a) a (o) discente negra (o) nos espaços de interações? De que maneira a sua narrativa é valorizada pela docência? O questionamento sobre a prática deve sempre ser norteador para o (a) educador (a). A democracia se instaura quando o direito do outro de manifestar as suas dúvidas e opiniões não é silenciado pelo julgamento de que a retórica de um (a) discente é menos ou mais importante do que a do (a) colega.

Corroborando com Abreu (2006, p. 112) “[...] Não há obras boas e ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem. Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política”. Neste âmbito, valorizar as narrativas em suas diversidades, advindas de grupos sociais que foram historicamente excluídos do processo educacional brasileiro é extremamente necessário e como não dizer é um posicionamento político e de intervenção social.

Oportunizar a fala das (os) educandas (os) negras (os) é e deve ser o papel da escola. Conforme cita Freire (1996, p.52) “[...] já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política”. Essa é a maior ferramenta para quem deseja a inserção de um grupo que possui suas contribuições históricas na língua, nos modos, nas músicas, pintura, culinária, isto é, nas raízes culturais do Brasil.

Sequência didática: Trabalhando a autoria do texto literário afro-brasileiro: Quem é Conceição Evaristo?

Tempo estimado: 3 horas/aula (150 minutos).

Objetivos:

- ✓ Conhecer aspectos da trajetória de vida e intelectual da autora;
- ✓ Mediar o desenvolvimento da escrita e apresentação dos contos;
- ✓ Identificar nas produções autorais, revisando os marcadores das cenas, detalhamento e as falas das personagens;
- ✓ Utilizar a rede social como instrumento de aproximação entre leitor (a)/autor (a).

Metodologia:

No centro da sala, terão fotos de várias escritoras negras e não negras e a (o) docente

ressaltar que todas as imagens são de mulheres que escrevem literatura, para suscitar neles a curiosidade de identificar quem é Conceição Evaristo. Será perguntado a eles, a partir das imagens, quem eles acreditam ser a autora dos contos que foram lidos nas etapas anteriores.

A (o) docente pedirá que eles/elas fiquem em círculo e colocará a canção “Povoada” de Sued Nunes, após a audição ela questionará: Já tinham escutado essa canção? Caso não tenham, vai informar que ela é cantora, compositora e atriz do Recôncavo baiano. Depois pedirá que em uma palavra digam o que expressa a canção;

Logo após, os (as) educandos (as) serão questionados (as) se conhecem a escritora Conceição Evaristo e convidados (as) a percorrer a linha do tempo⁶² da trajetória cronológica de Conceição Evaristo. Serão selecionadas, pela (o) docente, passagens e outras os (as) discentes receberão para preencherem e observarem os passos dados pela autora na consolidação da sua literatura, por meio de textos sobre sua trajetória, trechos de poemas, mas sem revelar a sua imagem, ao som da canção “Povoada” de Sued Nunes⁶³, através do uso do *Datashow* e caixa de som.

A estratégia que será utilizada, caso não identifiquem a autora como sendo uma mulher negra, será mediada em abordagem oral, questionando qual o motivo em desconsiderá-la como escritora, no sentido de alertar como ainda a questão étnico-racial provoca a invisibilidade intelectual de pessoas negras.

Em seguida, eles/elas serão orientados (as) a registrarem, no caderno, qual a definição “escrevivência” no texto literário de Conceição Evaristo, com base no vídeo que assistirão sobre a importância da literatura da referida autora⁶⁴, no *Youtube*.

Após a discussão oral do vídeo, no diálogo com a turma sobre a “escrevivência” da autora e sua contribuição na valorização e reconhecimento do texto literário afro-brasileiro, as leituras que foram apreendidas, haverá a socialização dos registros, no caderno, feitos por eles.

⁶² Material para trabalhar a linha do tempo em anexo.

⁶³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dIFzUVxAb8c>. A escolha da canção Povoada se deu por se tratar de uma letra que aborda a importância de muitas mulheres, de como somos parte de muitas que nos antecederam, além de ressaltar a importância em valorizarmos a diversidade, conforme se pode verificar em anexo.

⁶⁴ Entrevista de Conceição Evaristo sobre sua trajetória na Literatura afro-brasileira, o conceito de escrevivência e as dificuldades de publicação das suas obras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z8C5ONvDoU8&t=15s>. 14 min.58 seg.

Aproveitando que a instituição dispõe de um laboratório de informática, os/as estudantes serão convidados (as) a enviar uma mensagem ou pergunta sobre a criação das personagens para a escritora Conceição Evaristo, na rede social Instagram, sob a orientação da pesquisadora no horário da aula. Antes, eles/elas farão o registro da pergunta no caderno, para que, após a correção, sejam encaminhadas para a autora citada, nos computadores disponíveis ou pelo celular.

- ❖ **Avaliação:** Será avaliado o desenvolvimento na habilidade de escrita, o envolvimento nas atividades, a evolução nas produções literárias.

- ❖ **Para casa:** Dar continuidade às produções dos contos autorais e a forma de apresentação.

- ❖ **Para saber mais:** No classroom, disponibilizar-seá informações sobre a Casa Escrevivência de Conceição Evaristo e sua contribuição social para pesquisadores e estudantes do Brasil.

5.2.1 A (re)escrita de narrativas femininas negras

No processo de ensino-aprendizagem, no que tange ao trabalho com a reescrita de produções textuais, um dos maiores entraves no cotidiano docente trata-se de como organizar tempo com qualidade e eficiência para um público com suas especificidades como os/as estudantes do Programa Tempo de Aprender da EJA .

Principalmente, porque se trata de uma turma diversa, como a pertencente a este estudo, que por um lado tem pessoas que trabalham, possuem experiências e vivências fortes, outras que, ainda jovens, caminham contra a maré do desemprego, das indecisões quanto à carreira e sobrevivências diárias e uma parte de idosas (os) que buscam um novo caminho para seguir com os estudos.

Neste sentido, corroborando com Gomes (2011), essa mudança de paradigma pela (o) educadora (or) a respeito da abordagem étnico - racial pode fazer do espaço escolar um lugar de relatos de experiências positivas negras como incentivo para a promoção do letramento literário. Afinal, quando se conta a própria história, ouve-se e se demarca a voz de

autoafirmação e existência efetiva na sociedade.

Com isso, o processo de re(escrita) de narrativas femininas negras deve ser interpretado como um levante para a construção de uma luta pela equidade feminina negra na ocupação do seu lugar social de direito. Despertar estudantes para olhar as potencialidades negras como Conceição Evaristo, por meio da leitura e análise crítica dos seus contos, é uma tentativa de buscar produzir conhecimento estético, literário, de fruição e empoderamento para um público que tem sido negligenciado pela educação pública e desestimulado fortemente por um discurso pautado em afirmações, tais quais: "não posso fazer", "estou sem material", "esses alunos não querem nada". Ao contrário, alinhar-se à prática evocada por Freire (2011), é salutar:

[...] Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, (...) sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, Paulo. 2011. p.58)

Mudar a postura docente e acreditar que é possível uma transformação pode ser o primeiro passo para que realmente as histórias que ainda não foram ouvidas possam compor o tecido de memórias coletivas no ambiente escolar.

Sequência didática: Eu sou o reflexo das minhas memórias

Tempo estimado: 3 horas/aula (150 minutos).

Objetivo:

- ✓ Compreender a importância da resiliência no enfrentamento do racismo e na transformação social;
- ✓ Utilizar a arte visual como resgate da memória de quem a (o) discente admira;
- ✓ Revisar as produções textuais autorais dos (as) discentes e propor, caso necessário, a reescrita dos textos.

Metodologia:

Serão retomadas as produções autorais dos/das estudantes com a mediação da pesquisadora, conduzindo-os a perceberem se as produções textuais deles (as) possuem características dos contos como personagem, espaço, tempo, clímax e enredo. É importante

destacar que esta orientação se dará nas sequências anteriores também.

Após este momento, a docente recitará o poema “Resiliência”⁶⁵, de Cristiane Sobral declamado pela docente e, em seguida entregará uma cópia do poema e um dicionário para que, em dupla, respondam às seguintes questões: Qual o significado de resiliência para o eu-lírico? Diante das dificuldades, qual a atitude do eu-lírico? Qual personagem dos contos lidos apresenta resiliência? Justifique. Em sua vivência, a resiliência se apresenta de que maneira? Que mensagem a última estrofe transmite ao/à leitor (a)? Inferências que podem trazer salutares discussões acerca da importância do afeto e da resiliência, presentes nas personagens.

A pesquisadora entregará uma cópia escrita da canção Asas de Luedji Luna, pedirá que os (as) discentes, antes de ouvirem a canção, leiam silenciosamente, em seguida, será solicitado que eles (as) falem sobre as semelhanças e diferenças entre o poema de Cristiane Sobral e a música. Espera-se que os (as) discentes compreendam que ambos os textos, poema e canção, abordam o enfrentamento das dores e a não desistência das metas e conquistas. A necessidade de acreditar em um mundo melhor, em um mundo de possibilidades e oportunidades iguais para todas as mulheres.

Após ouvir as contribuições, cada estudante será convidado (a) a expressar, por meio da distribuição de telas, tintas e pincéis para reproduzir a abstração que caracteriza a personagem principal do conto que eles (as) estão produzindo. Pode ser observado o modo que a mistura de cores ou a sua ausência podem revelar a característica da personagem, a afetividade, em relação à admiração pela mulher negra do convívio, na produção textual retratada na obra pintada.

Essas telas serão guardadas para serem expostas na culminância. A arte será feita individualmente ao som da música Asas de Luedji Luna⁶⁶ e Árvore bonita⁶⁷ disponíveis no Youtube. Em seguida, no caderno, eles devem registrar o que consideram importante nesta etapa, as dificuldades e avanços, orientados (as) pela professora.

⁶⁵ O poema “Resiliência”, de Cristiane Sobral, é declamado pela voz da pesquisadora. Disponível em: <<https://youtu.be/ES9D4c4oz7s>> .

⁶⁶ A escolha das canções da cantora baiana Luedji Luna se justifica por ambas retratam o eu lírico feminino negro, que rompe as adversidades e intempéries, resistindo e sobrevivendo a todas as mazelas com consciência e valorização de si e de seu pertencimento racial, conforme letras das canções anexas. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kmLCDeKyhbs>> .

⁶⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=myn8MXR1cek>> .

- ❖ **Avaliação:** Desenvolvimento na habilidade de escrita e envolvimento nas atividades e a evolução nas produções literárias.
- ❖ **Para casa:** Continuação das produções dos contos autorais e a forma de apresentação.
- ❖ **Para saber mais:** Será disponibilizado, no *classroom*, informações sobre como escrever contos por Wlange Keindé⁶⁸, escritora, poetisa, cientista social pela Universidade Federal Fluminense, pós-graduanda em Roteiro Cinematográfico na Escola de Cinema Darcy Ribeiro e mestranda em Teoria da Literatura e Literatura Comparada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

5.2.2 Vozes de mulheres negras, a experiência e o afeto como vetores educacionais

Reconstituir a cena de mulheres negras na literatura por um prisma de protagonismo, confraria, memória e enfrentamento diário ao racismo é validar o percurso de conquistas de cada mulher negra brasileira que atua em sociedade e, na oportunidade de ter acesso a essas narrativas, poder reconhecer e ter orgulho da própria trajetória.

A constatação das vozes dessas mulheres experientes demarcadas nos contos de Conceição Evaristo é uma tentativa de apresentar as multiplicidades de existências negras, suas formas de combate às diversas experiências de vida marcada pelo racismo estrutural e violências psicológicas, físicas, estruturais e também de classe.

Escutar as vozes de Saura, Adelha, Mirtes, Líbia e Shirley é versar sobre o viés da representatividade, de maneira empírica, de modo a colocar no topo das discussões pensamentos de intelectuais negras como Neuza Souza Santos, Sueli Carneiro, Carla Akotirene, com estratégias para fomentar o tratamento da humanização dos corpos dessas

⁶⁸ Vídeo intitulado: Dicas práticas para escrever contos melhores da Wlange Keindé disponível em :< <https://www.youtube.com/watch?v=0mzdSLzzTLs>>.

mulheres negras. Por meio das ferramentas do diálogo, escuta e reconhecimento da realidade em que estão inseridas as (os) jovens, adultas (os) e idosas (os) da EJA, cresce ainda mais a necessidade de respeitar o caminho percorrido por cada discente no encontro do letramento literário.

O processo de ensino-aprendizagem só é possível quando as portas da indiferença, exclusão, injustiça, opressão são fechadas. O desejo de progredir acontece no processo de troca, de ação política antirracista, de revoluções coletivas, da inclusão das minorias no processo de ensino e na garantia de suas permanências nas instituições de ensino.

Além disso, a estética literária de Conceição Evaristo permeia uma intencionalidade em fazer emergir a influência da Cultura Afro-brasileira na maneira de falar do (a) brasileiro (a), já que é reforçado pela escritora: “Uma das marcas dessas narrativas e de toda a minha obra é uma maneira de funcionalizar a comunidade negra de outra forma. É uma ficção que traz personagens talvez nunca construídos da forma que construo na Literatura Brasileira” (EVARISTO, 2020. p.40). Um dos exemplos é a construção criada pelo corpo da mulher negra, diferente da objetificação em personagens anteriores como Rita Baiana, de *O cortiço* de Aloísio Azevedo, ou Gabriela, da obra de Jorge Amado.

As personagens Saura, Mirtes, Adelta, Líbia e Shirley assumem um lugar de humanização e crescimento na condição de mulheres negras amadurecidas em suas experiências, de modo que os seus argumentos e ações sobre a vida são basilares na construção de suas histórias, no engajamento por suas conquistas e escolhas em suas trajetórias. Uma breve análise sobre os nomes e sobrenomes das personagens já nos faz entender um pouco mais sobre identidade: o nome Saura significa princesa, seu sobrenome Benevides, o nome de uma cidade do Estado do Pará, conhecida como “O berço da liberdade”⁶⁹ por ser pioneira a libertar os (as) negros(as) que foram escravizados, quatro anos antes da Princesa Isabel assinar a lei Áurea ; Líbia é conhecida por muitos como o país do Norte da África.

Dado o exposto, são evidenciadas as características da Literatura afro-brasileira citadas por Duarte (2022), por trazer elementos da cultura-afro em alguns nomes e sobrenomes. O mesmo acontece em sua estética textual, no recorte de algumas palavras de

⁶⁹ Dados sobre o município de Benevides. Disponível em: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Benevides> >.

origem Banto⁷⁰ no decorrer dos cinco contos: caçula, caçulinha; termo tupi como pipoca; palavras compostas: “bom grado”, “logo-logo”, “vão da janela”, “meia –morte”, as quais remontam à dinâmica oral, em um diálogo; palavras arcaicas: “sadio”, “zelosa”, “malacafento”, “banhar” também fazem parte desse repertório.

É preciso ressaltar também como a memória, neste caso, a memória ancestral, de acordo com o referido autor, consta nas narrativas, seja por meio da memória ser disponibilizada para um grupo seletivo, seja no processo de metalinguagem em que esta forma se fortalece. Toma-se, por exemplo, a herança ancestral e referência genotípica paterna que a personagem *Gaia Luz* representa, segundo relato de sua mãe Mirtes, no conto “Mirtes Aparecida da Luz”.

A “costura” desses elementos, em todos os contos, possibilita um conhecimento do funcionamento dos enredos e da importância das palavras em sua construção. A partir do momento em que o (a) educador (a) se debruça sobre o estudo das características afro-brasileiras nos textos literários, pesquisando os “nós”, o “alinhavo” do coser a palavra, com acuidade e gerenciamento de sua prática para fortalecer a costura textual, tem-se a constatação do efeito provocado no (a) leitor (a) surpreendendo-o (a) positivamente em seu desfecho no arranjo do trabalho bem feito e equilibrado através da tessitura textual.

No exercício da escrita e reescrita de textos, por meio da orientação do (a) docente sobre os vieses da textualidade e elementos da narração (personagem, tempo, clímax, narrador e enredo), considerando o tempo de cada discente em aprender e praticar com segurança para aceitar as possíveis indicações de que os ajustes serão necessários, consiste em um trabalho bastante desafiador para ambos os lados. O mais importante é criar estratégias, sabendo que o resultado positivo pode ser vivenciado com ações planejadas e programadas, demonstradas nestas sequências a que se destina este estudo.

Sequência didática: Da “escrevivência” à arte de contar: revisão das produções dos contos

Tempo estimado: 3 horas/aula (150 minutos).

Objetivo:

- ✓ Revisar as produções textuais autorais dos (as) discentes e propor, caso necessário, a

⁷⁰ Banto: Conjunto de populações da África, ao sul do Equador, que falam línguas da mesma família, mas pertencem a tipos étnicos diferentes (CASTRO, 2005).

reescrita dos textos;

- ✓ Compreender os elementos que compõem o conto e a estruturação dos parágrafos.
- ✓ Realizar um jogo de cartas para que os discentes interajam e compreendam na prática a importância dos enredos na composição das histórias
- ✓ Organizar os horários dos ensaios e a ordem das apresentações.

Metodologia:

A docente receberá as produções dos contos autorais elaborados pelos estudantes, sejam as individuais ou feitas em dupla, para a última correção. Orientará a turma sobre a exposição dos painéis, telas e todo material produzido durante as etapas das sequências.

Durante as etapas, ocorrerão as orientações a respeito da escrita do conto e de seus elementos estruturais a partir das explicações e orientações dadas em cada etapa.

Haverá a correção da produção escrita, levando em consideração os elementos dos contos abordados em cada sequência, narrador, tempo, espaço, personagem, clímax e enredo. Importante o (a) educador (a) valorizar cada progresso do (a) educando (a), respeitando o tempo de produção de cada um, sabendo que o processo da escrita deve ser contínuo em cada etapa, conforme estão elaboradas acima. As orientações devem se debruçar sobre a narrativa, como as histórias são amarradas, para dar sentido aos leitores, a composição dos personagens, e o fio do conto emaranhado no tempo e no espaço em que acontecem os fatos.

O cuidado da orientação e as recomendações e correções farão toda a diferença no processo de desenvolvimento da leitura, oralidade e escrita dos (as) educandos (as) para que não haja desmotivação e desinteresse na efetivação do trabalho a ser desenvolvido.

Em seguida, a docente convidará os (as) discentes para um jogo de cartas buscando trazer uma ludicidade com os cinco contos trabalhados, de maneira que cada discente possa compreender as diferenças de cada história por meio das cartas e imagens. A atividade estimula o conhecimento das mulheres negras, protagonistas dos contos “Saura Benevides Amarantino”, “Mirtes Aparecida da Luz”, “Adelha Santana Limoeiro”, “Líbia Moirã” e “Shirley Paixão”.⁷¹

⁷¹ As imagens estarão numeradas e as cartas com os textos. As numerações iguais são as que correspondem a cada personagem/conto.

1. Distribua as dez cartas na mesa divididas em duas fileiras;
2. Peça aos participantes para escolherem uma carta de cada fileira por vez;
3. Então, solicite que leiam a imagem a quem se destina a personagem na primeira fileira e na segunda fileira o trecho;
4. Perguntar se corresponde a imagem e o trecho ao mesmo conto;
5. Se acertar, joga mais uma vez; se errar, passa para o colega. Até que as cinco cartas da primeira fileira e as cinco cartas da segunda fileira com os trechos correspondentes estejam associadas à imagem de maneira correta.

Após o término do jogo de cartas, será dado o tempo para a realização dos ensaios para a leitura dramática dos contos, apresentação teatral ou a finalização de edição de vídeo a ser apresentado por cada discente. As apresentações acontecerão na décima primeira e última etapa da proposta, no auditório da unidade escolar. A docente deve usar esse momento para organizar os horários dos ensaios e a ordem das apresentações.

❖ **Avaliação:** Produção textual dos (das) discentes, a organização das ideias, a utilização dos personagens, a sequência de acontecimentos na narrativa e a maneira como prende a atenção da (o) leitora (o).

❖ **Para casa:** Manter a produção e os ensaios para a apresentação.

5.2.3 O conto e o reconto como caminhos de aprendizagem

Pode-se considerar que existe uma linha (ou linhas) importante na amarração de uma bela história? A presença de alguém que narra? Os fatos, acontecimentos? A linguagem? A complexidade das personagens? A narração? O que prende a atenção do (a) leitor (a)? Todas as respostas estão relacionadas à individualidade e receptividade leitora muito mais do que com a intencionalidade de quem o faz.

Muitas vezes, no ambiente escolar, arbitrariamente escolhe-se o gênero a ser trabalhado por uma sequência de achismos de qual conteúdo pode ser abordado em cada

semestre, anulando a autonomia discente ou sequer uma sondagem que pode ser feita por meio de questionário ou até mesmo um diálogo em sala.

Imbuída na predileção pelo gênero conto, esta proposta passou por esse processo de mapeamento e a escolha pelo gênero por aproximar do interesse discente, além de considerá-lo como um propulsor para uma prática de leitura literária crítica, escrita e oralidades satisfatórias, respeitando o processo contínuo da aprendizagem da EJA, da turma em estudo.

Vale ressaltar que não se pretende, com isso, o asseguramento de um trabalho perfeito, mesmo porque quando o assunto é ambiente escolar, inúmeras são as adversidades nas instituições públicas de ensino. Entretanto, o caderno pedagógico a que se destina este estudo, com sequências e atividades planejadas e organizadas para o público da EJA pode ser uma ferramenta eficaz para que a inserção da Literatura afro-brasileira seja presente no cotidiano da formação discente.

Mais do que um incentivo à leitura literária, propõe-se neste material didático, com a prática da leitura de contos, promover o que assegura Gancho (2001): provocar o (a) leitor (a) a se prender às estruturas textuais e ser capaz de compreender com afinco as narrativas, sua composição estética, provocando a catarse que o faz querer vivenciar mais experiências de leitura literária.

Sequência didática: Culminância do Projeto: Vozes de mulheres negras, a experiência e o afeto como vetores educacionais.

Tempo estimado: 3 horas/aula (150 minutos).

Conteúdo: Literatura Afro-Brasileira; Gênero textual Conto.

Objetivo: Apresentar as escrituras de mulheres e homens negras (os), por meio de contos autorais produzidos pelos estudantes, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita literárias.

Materiais necessários: Microfone, data-show, notebook, caixa de som, cordão de varal, pregadores de roupa, texto impresso.

Metodologia:

A culminância do projeto acontecerá no auditório do Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes e contará, na abertura, com uma performance de dança afro e depoimento

apresentada pela bailarina e professora santoantoniense Juliana Santos. No local, serão expostas as telas e contos autorais elaborados pelos (as) estudantes, painel produzido coletivamente e fotos das vivências durante o projeto.

Também será produzido um e-book pelos educandos (as), juntamente com o auxílio do (da) professor (a) de informática com os contos para ser divulgado em toda a comunidade escolar. A proposta é que se utilize da impressora da Unidade Escolar para promover uma noite de autógrafos junto aos discentes de modo a valorizar a escrita de cada um deles.

Uma proposta viável é também solicitar um depoimento de uma das mulheres que serão homenageadas no dia do evento de culminância, previamente a docente deve convidá-la à participação no evento.

Os (as) discentes apresentarão seus contos autorais com temáticas variadas, acordado com a professora, previamente, durante as orientações. Podem-se ter apresentações de recitais, dramatizações e/ou vídeos como produtos elaborados pelos (as) estudantes. Os/as estudantes deverão convidar as mulheres retratadas em seus contos para serem homenageadas.

Ao final, a pesquisadora fará a leitura de um texto de agradecimento como forma de conclusão dos trabalhos.

6. ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

✓ O questionário de sondagem

A utilização do questionário de sondagem é de grande relevância para que a (o) docente faça o mapeamento literário a respeito da turma da EJA⁷². A partir de questões de múltiplas escolhas e abertas, o questionário de sondagem pode proporcionar aos docentes dados relevantes sobre os gêneros literários de sua apreciação, nível de leitura, levantamento prévio sobre a temática a ser trabalhada, bem como o conhecimento de escritoras e escritores negros.

✓ A aplicabilidade da proposta

Sobre a aplicabilidade da proposta, vale ressaltar que o caderno pedagógico trata-se de uma ferramenta adaptada de acordo com a realidade da Unidade Escolar, a qual a docente do estudo pertence. Por isso, sua aplicabilidade pode ser adaptada de acordo com cada instituição de ensino, cabendo a(o) docente compreender que o processo deve ser significativo na construção do letramento literário, tratando o texto literário em sua forma integral, sem recortes, buscando não utilizá-lo de maneira descontextualizada, sobretudo, assegurar o estudo literário em sua produção.

✓ A escolha do conto

A escolha do texto literário, gênero conto, se deu pela tentativa de inserir o texto literário afro-brasileiro nas aulas de língua portuguesa na EJA, no espaço cotidiano na escola, na busca de se trabalhar as reflexões acerca do pertencimento identitário e fortalecimento da compreensão de si enquanto sujeito negro e negra em sociedade. O recorte dos cinco contos foi feito levando em consideração o gosto pessoal da pesquisadora, que enquanto leitora escolheu as narrativas que, segundo a sua concepção e o conhecimento de seus discentes, mais se aproximariam da turma da EJA destinada a este estudo.

Pretende-se fazer com que a leitura de textos literários, neste caso, os contos afro-

⁷² O mapeamento feito pela docente com a turma da EJA, a partir do questionário de sondagem, conforme dados obtidos página 83, gráfico 3.

brasileiros evoquem nos discentes experiências positivas negras, sobretudo das mulheres negras, legitimando as suas vozes nas narrativas. O trabalho com uma escritora negra pode servir como uma oportunidade para que as (os) educandas (os) tomem consciência da sua identidade racial e sejam estimulados pelas narrativas ao enfrentamento diário das situações de racismo a que são acometidas (os).

✓ **A atuação docente**

Sabe-se que a atuação da (o) docente da EJA é complexa e demanda um olhar diferenciado por se tratar de um público de jovens, adultas (os) e idosas (os), a atuação docente necessita ser diferenciada, com práticas de ensino organizadas de leitura do texto literário, com planejamento pedagógico que venha favorecer o protagonismo discente.

Por isso, é salutar que a (o) docente lance mãos de recursos indispensáveis para uma prática educacional transformadora, utilizando das metodologias ativas, com recursos tecnológicos, como: jogos, documentários, músicas, entrevistas aliados ao texto literário, a fim de favorecer uma aprendizagem significativa, em termos de sua análise crítica, leitura e produção textual.

✓ **O processo da escrita de contos autorais**

O processo de escrita dos contos deve ser de forma a conduzir as (os) educandas (os) a compreensão dos elementos fundamentais na construção de suas narrativas. A utilização da metodologia das sequências didáticas, apresentadas no caderno pedagógico: partindo da sensibilização, depois passando para o recorte biográfico, a apresentação da obra, leitura e análise dos contos e seus elementos, até chegar a produção processual do conto autoral; pode vir a ser considerada como facilitador para a atuação docente da EJA em sala de aula.

Ao propor às (aos) educandas (os) um trabalho de pesquisa por meio de entrevistas com mulheres negras pertencentes às comunidades nas quais elas (es) vivem, seguido do estudo para compreensão dos elementos do gênero literário conto, através da leitura e análise crítica de contos da escritora Conceição Evaristo, pretende-se estimular o desenvolvimento de habilidades que resultem na produção de suas próprias narrativas.

Nesse processo, é proposto incentivar cada educanda (o) a valorização da palavra

como ferramenta para contar suas próprias histórias. Neste ínterim, é sugerida a distribuição da obra “Insubmissas lágrimas de mulheres” para os (as) discentes, a fim de que possam ser incentivados a lerem os outros oito contos compilados na obra, bem como mais textos literários de autoria feminina negra.

✓ **A avaliação e seu processo**

Sugere-se que a avaliação se dê de maneira processual e contínua, considerando à realidade de muitas (os) educandas (os) que trabalham. Deve-se considerar a evolução e habilidades de leitura, escrita, oralidade, participação e suas experiências durante as etapas de aprendizagem.

✓ **A escola na promoção de um discurso antirracista**

Para que se promova um discurso antirracista é necessário um movimento de transformação do trabalho docente, bem como de toda equipe escolar.

Assegurar o cumprimento da lei 10.639/2003, atualizada pela lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica, não é o bastante para romper com o racismo estrutural presente na sociedade.

É imprescindível que as ações afirmativas e as políticas sociais estejam envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e que as ferramentas didáticas antirracistas sejam disponibilizadas e ampliadas para todos os/as professores (as) da rede pública da Educação básica por meio de ações como a publicação deste caderno pedagógico e seu acesso gratuito aos educadores do Brasil.

Construir um produto e ampliar a divulgação deste é salutar para que mais trabalhos sejam criados e aplicados pelos educadores da rede pública estadual de ensino.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo atravessa toda a construção da sociedade brasileira, inclusive a própria construção de identidade do povo brasileiro. Aliás, foi exatamente a negação de identidade étnico-racial que inseriu a população negra em um modelo dicotômico no qual a branquitude nos sujeitava às mazelas provocadas pelo preconceito racial na esteira do processo de escravização. (SANTOS, 2021)

A partir da Literatura de origem afro-brasileira feminina, este trabalho se apresenta como uma forma de oferecer aos (as) estudantes do Programa Tempo de Aprender, um caminho para entender a sua própria identidade étnico-racial e como ela se construiu à base de muitas lutas, renúncias e conquistas, mostrando como a leitura literária das obras da escritora Conceição Evaristo apontam caminhos de representatividade e avanço social. Este estudo busca inserir no cotidiano dos(as) docentes da EJA, não só uma ferramenta, mas um recurso didático que considere as características da maior parte da população brasileira, historicamente deixada de fora dos modelos de ensino da Literatura.

A Literatura pode ser um dos caminhos para que jovens, adultos (os) e idosos (os) se reconheçam como atrizes e atores sociais de direitos, sobretudo mulheres e homens negros (as) deste estudo. A inserção da Literatura afro-brasileira no ensino da EJA em meio a uma tônica de discriminação, opressão e apagamento das histórias de mulheres negras, que não foram contadas, durante séculos nas instituições de ensino, é um ato revolucionário e político. Trazer para o centro das discussões debates, expressões cotidianas preconceituosas, narrativas de autoria negra, pode ser visto como uma tentativa de construção de uma identidade étnico-racial no tratamento da (o) discente enquanto cidadã (ão).

A utilização de um planejamento das ações pedagógicas no ambiente escolar, com metas organizadas, a partir da realidade de trabalho docente, pode reverter a lógica do imprevisto e negligência que acomete o exercício de cada educador (a). Uma das ferramentas importantes neste processo são as metodologias ativas. A inserção de atividades dinâmicas, com a utilização das tecnologias como vídeos, canções, dinâmicas podem favorecer uma aprendizagem significativa e evitar evasões, como tem sido recorrente com o público da EJA.

Neste ínterim, o caderno pedagógico é construído na tentativa de ser um instrumento eficiente no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, oralidade das (os) educandas

(os). Cada educador (a) deve ter responsabilidade, principalmente, no que tange ao respeito às individualidades dos (as) educandos (as), com integridade e ética quanto a todas as partilhas que ocorrerão na aplicação das etapas.

Para que se promova o letramento literário nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura se faz necessário que o (a) educador (a), principalmente aquele (a) que já possui anos de docência, retire a venda do preconceito e procrastinação ao que ainda não foi lido e experimentado. Certamente, com realidades diferentes e especificidades de cada turma, os resultados também serão diversos. Mas o motor que move a todos que trabalham com a educação é poder contribuir na formação de cada discente que passa pela escola pública.

Além disso, para fomentar a formação leitora, é imprescindível que o (a) educando (a) se sinta motivado (a) a continuar e a conceber a leitura crítica literária, penetrar sobre a tessitura textual, identificar os elementos que produzem os múltiplos sentidos da narrativa, para que estes sejam partilhados entre escritor (a) e leitor (a). Neste sentido, capacitar, em cada um, maneiras para a produção de uma escrita literária potente, com criatividade, persuasão e formas diversas, pode fazer com que a vida, principalmente para o (a) discente negro (a), se transforme em um lugar de reconhecimento identitário e de oportunidades.

A escolha em se trabalhar com a obra de contos da escritora Conceição Evaristo e seus contos "Saura Benevides Amarantino", "Mirtes Aparecida da Luz", "Adelha Santana Limoeiro", "Líbia Moirã" e "Shirley Paixão" perpassa por valorizar seu projeto estético-ideológico⁷³ de demarcação da existência feminina negra, seu pertencimento identitário e união dessas mulheres nas lutas por sua libertação e inserção social.

Materializar e fazer conhecer as narrativas negras de Evaristo pode ser o caminho para instaurar num espaço de ensino tão plural e múltiplo a conscientização de que a luta antirracista deve ser prioridade e um trabalho coletivo entre negras (os) e brancas (os). A construção de uma sociedade equânime só é possível quando se considera o papel da escola e a responsabilidade de cada docente trabalhar as estratégias de ensino, levando em consideração o contexto em que está inserida (o) e o combate a toda forma de discriminação.

⁷³ Conceito evocado por Duarte (2020, p.83) ao tratar dos textos literários de Conceição Evaristo como "engajamento da condição feminina e afrodiáspórica", em que é apresentado um território feminino com discursividade específica.

As seqüências didáticas contidas no corpo desta dissertação representam em sua estrutura benefícios para os (as) educandos (as) por trilhar um caminho de reconhecimento do seu pertencimento identitário, da valorização de potências negras femininas que vivem em seu entorno, bem como a busca incessante pela autoria de suas próprias narrativas através das ferramentas para a prática de leitura, escrita e oralidades eficientes que deverão ser aplicadas no texto literário afro-brasileiro.

A criação da lei 10.639/2003, modificada pela lei 11.645/2008, que estabelecem a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente, nos currículos das instituições escolares não dá conta de garantir que as escolas atendam efetivamente a necessidade de revisão histórica das práticas pedagógicas também nas aulas de Língua Portuguesa. Mesmo com a legislação que, inclusive, serve de embasamento para o trabalho aqui proposto, ainda são insuficientes as ações efetivas para que a inserção dos temas determinados pelas leis se dê de modo amplo e corriqueiro no dia-a-dia das escolas.

Espera-se que o caderno pedagógico seja uma ponte para que aqueles educadores que ainda não trabalharam com a Literatura afro-brasileira em sala de aula possam se apropriar das estratégias apresentadas e consigam iniciar esse trabalho, garantindo, inclusive, o cumprimento das leis. E para os docentes que já atuam com esta literatura, que este caderno possa servir para enriquecer e fortalecer as práticas de leitura literária desenvolvida pelos docentes no tocante à temática apresentada.

Desde o processo de leitura das teorias que embasam este estudo sobre letramento literário como base para o desenvolvimento das estratégias nas atividades sugeridas, a pesquisadora se debruçou a fim de que a metodologia fosse acessível, criativa, na tentativa de motivar cada docente, que terá acesso ao caderno, acendendo nele (a) o desejo de desenvolver o trabalho em suas aulas.

O retorno ao *Campus V*, após dezesseis anos, confirmou para esta pesquisadora com mais de dez anos de docência, a consciência do seu inacabamento, a sede pelo conhecimento, e principalmente, a certeza de que sempre é tempo para se atualizar e aperfeiçoar a prática docente. O seu testemunho é de que jamais retornará à sala de aula para repetir as mesmas práticas de ensino, a semente foi plantada e já é tempo de colher os frutos junto aos discentes.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada. Literatura e cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.
- ALVES, Rubem. 1933. **Educação dos sentidos e mais**. [Recurso eletrônico]. Campinas, SP. 2011.
- ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras: em 15 cordeis**. São Paulo: Pólen, 2017.
- ASSIS, Machado de. Virgínius. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. Disponível em: **Vídeo 1 - Literatura negra, feminina e brasileira** <https://machadodeassis.ufsc.br/obras/contos/avulsos/CONTO,%20Virginius,%201864.htm>. Acesso em 23 de janeiro de 2023.
- BAHIA. Secretaria da Educação. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. **Política de EJA da rede estadual: aprendizagem ao longo da vida**. Salvador: Secretaria da Educação, 2009. Disponível em: [http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Propos Vídeo 2 - Literatura negra, feminina e brasileira ta da EJA.pdf](http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Propos_Video_2_-_Literatura_negra,_feminina_e_brasileira_da_EJA.pdf). Acesso em: 26 jul. 2017.
- BELESSA, Mauro. A escritora Conceição Evaristo toma posse na cátedra Olavo Setubal de arte, cultura e ciência. Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em <http://www.iea.usp.br/noticias/posse-de-conceicao-evaristo> Acesso em 22 de setembro de 2022.
- BERNARDO, Kátia Jane Chaves. SANTOS, Victoria Andrade dos. **A saúde das mulheres negras: atuação da psicologia na atenção básica**. Saúde Soc. São Paulo, v.32, n.2, e 220410 pt, 2023.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BONFIM, Camila Barreto. MARTINS, Daniela Maria Barreto. TAVARES, Jeane Saskya Campos.
- BRANDINO, Luiza. **O negro na literatura Brasileira**. Disponível em: > <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/a-representacao-negro-na-literatura-brasileira.htm>. Acesso em : 21 de julho de 2023.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 5 out. 1988. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.839.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura afro-brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017;

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/ CNE/ CEB n. 1, 2000.

BRAZ, Pedro Henrique; COQUEIRO, Wilma dos Santos; SILVA, Sandro Adriano da. **Em Milenar resistência e Reexistência: história e luta no poema “A noite não adormece nos olhos das mulheres”, de Conceição Evaristo**. Contexto. Vitória, n. 37, p. 184-201, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/30162/137>>. Acesso em 20/12/2023.

Cadernos Negros 13. Org. **Quilombhoje**. São Paulo: 1990.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5 ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARNEIRO, Sueli. **Mulher Negra**. CADERNO GELEDÉS IV. São Paulo: Primavera. p.9-12. 1993. Disponível em:< <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/05/Mulher-Negra.pdf>>. Acesso em 4 de julho de 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO NETO, João da Silva. Afetividade, um instrumento didático. **Rev. Psicopedagogia**, v. 20, n. 61, p. 56-60, 2003.

CASTRO, Maria Lúcia Souza. **Práticas de letramentos: uma contribuição ao ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Scortecci, 2018.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro**, Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras/Topbooks, 2005.

CERQUEIRA, Janice Souza. **Da literatura afro-brasileira à poesia afro-feminina de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Malê, 2022.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**; tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

CORTAZAR, Julio. Valise de Cronopio. **Alguns aspectos do conto**. São Paulo: Perspective, 2006. 142-163.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo. Contexto. 2006.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Experiência estética literária**. Disponível em : <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/experiencia-estetica-literaria>. Acesso em 20/08/2023.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n.o 26. Brasília, julho-dezembro de 2005, p.13- 71.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIANA, Daniela. Características da Literatura Brasileira Contemporânea. **Toda Matéria**, [s.d.]. Acesso em 12 de dezembro de 2022. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/caracteristicas-da-literatura-brasileira-contemporanea/>.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. *LITEAFRO*, p. 01-17. 2022. Acesso em 05 de dezembro de 2022. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/liteafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-afro-brasileira>

DUARTE, Eduardo de Assis. **Mulheres marcadas: literatura, gênero, etnicidade**. *LITEAFRO*, p. 1-12, 2022.

DUARTE, Eduardo de Assis. (Org.) **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DUARTE, Constância Lima. **Canção para ninar menino grande: o homem na berlinda da Escrivência**. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). *Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 134-150.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Escrivência, Quilombismo e a tradição da escrita afrodiáspórica**. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.).

Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 74-94.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 2 ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós** : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização ; ilustrações Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-47.

EVARISTO, Conceição. Entrevista sobre a Obra Insubmissas lágrimas de mulheres, concedida ao programa **#Sempre um papo do Sesc** Vila Mariana em 31 de agosto de 2022 e publicada em 12 de setembro de 2022. Disponível em:> <https://www.youtube.com/watch?v=RgmDDOIZiWk&t=1846s> . Acesso em: 12 de outubro de 2022.

EVARISTO, Conceição. Dados biográficos. Revista Literafro. UFMG, 2020. Disponível em <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo> Acesso em 25 de fevereiro de 2022.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira e Folha de São Paulo, 1988.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 4.ed. 2005.

FIORIN, José Luiz. **Linguística e pedagogia da leitura**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 107-117, 1º sem. 2004.

FLECK, Gilmei Francisco. Ensino de literatura e a formação do leitor literário na escola: dos primeiros passos à vida. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEMS**, Feira de Santana, v. 20, n. 2, p. 85-103, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p.38.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21- 24.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. 253p.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo. 7ª edição. Ática. 2001.

GEN. Grupo Educacional Nacional. **Educação na prática com Metodologias Ativas**. 2020.

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

GOMES, Nilma Lino. **Parte II** O processo de rejeição/aceitação/ resignificação do corpo e do cabelo. *In*: GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3 ed. rev. amp; Belo Horizonte: Autêntica. 2020. p.135 -182.

GOMES, Nilma Lino. Racismo, anti-racismo e educação: o contexto brasileiro. *In*: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 121-139.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. *In*: SOARES, Leôncio. GILVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de Jovens e Adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica. Editora, 2011. p. 87- 103.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro- latino – americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro. Zahar. 2020.

GOTLIB, Nádia Battella. **A teoria do conto**. Data da Digitalização: 2004. Data Publicação Original: 1990. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2538777/mod_folder/content/0/Nadia%20Battella%20Gotlib%20-%20Teoria%20do%20Conto.pdf?forcedownload=1 . Acesso em: 21 de novembro de 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A. 2006. p. 7-22.

JÚNIOR, R. Magalhães. **A arte do conto**. Rio de Janeiro: Bloch Editores,1972. p. 8-23.

KRAUSE, Maggi; CASSIMIRO, Patrick. **Na boca do povo, a coisa tá preta**. Nova Escola, 2017. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/8790/na-boca-do-povo-a-coisa-esta-preta> Acesso em 21 de novembro de 2022.

KILOMBA, Grada. 1968. Memórias da plantação. Episódios de racismo no cotidiano; tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LUEDJI LUNA. Asas. São Paulo: YB Music. 2017.

LUEDJI LUNA. Eu sou uma Árvore Bonita. São Paulo: YB Music. 2017.

MAGALHÃES, Túlio Romualdo. **Maria: reflexões sobre gênero, raça e classe no conto de Conceição Evaristo**.

MALTA, Arlene Andrade. ANDRADE, Cleomar Felipe Cabral Job de. PENA, Patrícia Carla Alves. **Por que formar professores/as especialistas em EJA?: desafios e possibilidades da formação.** Curitiba: Appris, 2022.

MARIA, Luzia de. **A crise da representatividade na arte do século XX e o conto.** In: *O que é conto.* São Paulo: Brasiliense, 2004.

MARTINS, T. V.; LIMA, T. J. S. D.; SANTOS, W. S. **O efeito das microagressões raciais de gênero na saúde mental de mulheres negras.** *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25,n. 7, p. 2793-2802, 2020. DOI: 10.1590/1413- 81232020257.29182018

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo.** Editora Vozes Ltda. Petrópolis. RJ.1980

Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos. 2022. P. 77 -86. Disponível em:> <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Organizador-Curricular-EJA-2022.pdf><. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

PALO, Maria José. OLIVEIRA, Maria Rosa D. Oliveira. **Literatura infantil: voz de criança.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PRIBERAM, Dicionário. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/resili%C3%Aancia> , Acesso em 10 de novembro de 2023.

PRÓ- LIVRO, Retratos da Leitura nos Institutos Pró-Livro e Itaú Cultural. 5 ed. Setembro, 2020. Disponível em:> <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/><. Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das letras, 2018. p. 27-136.

RIBEIRO, Stefhanie. **13 expressões racistas que precisam sair do seu vocabulário.** Portal Geledés, 2016. Acesso em: 30 de junho de 2023. Disponível em <https://www.geledes.org.br/13-expressoes-racistas-que-precisam-sair-do-seu-vocabulario/?gclid=CjwKCAiA6byqBhAWEiwAnGCA4Kz5DRAHD89R-m6>

ROMÃO, José E. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, Moacir.

ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 12 ed. São

Paulo: Cortez, 2011. p.71-92.

SANTOS, Joel Rufino dos. **A questão do negro na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Global, 2016.

SANTOS, Luzia Aparecida Oliva dos. MANTOVANI, Antonio Aparecido, SOBRINHO, Genivaldo Rodrigues. Literatura e ensino: o imperialismo da imagem eurocêntrica. **Conexão Letras**, v. 8, n. 9, 2013.

SILVA, Ana Rita Santiago da. Da literatura negra à literatura afro-feminina. *Via Atlântica*, Cachoeira, n. 18, p. 91-102, 30 dez. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/via-video-3-literatura-negra-feminina-e-brasileira-atlantica/article/view/50743> . Acesso em 21/12/2023.

SILVA, Ednilson Tondo da. A infância nos contos de Conceição Evaristo. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. *Campus Pato Branco*. 2021.

SILVA, Rosemere Ferreira da. Entre o literário e o existencial, a “escrivência” de Conceição Evaristo na criação de um protagonismo feminino negro no romance Ponciá Vicêncio. **Revista EntreLetras**, v.8, n.1, p. 7-23, 2017.

SOBRAL, Cristiane. **Não vou mais lavar os pratos**. 2 ed. Brasília: Dulcina Editora, 2011.

SOBRAL, Cristiane. Disponível em:<<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/203-cristiane-sobral>>. Acesso em: 05 de Abril de 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade no negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOUZA, Florentina. **Vozes negras nos anos 30**. 2018. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/131-florentina-souza-vozes-negras-nos-anos-30> . Acesso em: 20 de dezembro de 2022.

SUED NUNES. Povoada. Muritiba: Mungunzá Records. 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

VIGISAN. II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil. [livro eletrônico]: II VIGISAN : relatório final/Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar – PENSSAN. -- São Paulo, SP : Fundação Friedrich Ebert : Rede PENSSAN, 2022. -- (Análise ; 1) PDF. Disponível em: ><https://olheparaafome.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Relatorio-II-VIGISAN-2022.pdf><. Acesso em : 7 de julho de 2023.

WD. Eu sou. São Paulo: WDOoficial. 2018.

ZILBERMAN, R. O PAPEL DA LITERATURA NA ESCOLA. **Via Atlântica**, [S. l.], v. 1, n. 14, p. 11-22, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 9. ed. São Paulo: Global, 1994.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM

A literatura e você

Prezado(a) educando (a),

Você está sendo convidado (a) a responder este questionário que tem o objetivo de compreender sobre suas práticas de leituras diárias. Essas informações contribuirão nas aprendizagens e no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, afinal suas experiências são importantes para que se construa novos conhecimentos. Você não precisa se identificar, se não quiser, mas fique à vontade para responder de maneira transparente e com sinceridade.

Quem sou eu?...

Nome(opcional)_____ Idade_____

Série_____

Gênero: () Masculino () Feminino () Não binário

Eu me autodeclaro: () preto(a) () pardo (a) () amarelo/(a) () branco(a) () indígena
() não sei () Prefiro não responder

Moro _____() zona rural () zona urbana

Sobre minha leitura...

Eu gosto de ler? () Sim () Não () Às vezes

Eu possuo livros em casa ? () Sim () Não

Eu leio literatura na escola que eu estudo?

() Não leio, acho que deveria existir leitura de textos literários

() Lemos sempre

() Lemos de vez em quando

() Não leio

Onde eu mais tenho contato e leio literatura?

() Em casa () Na escola () Não leio literatura

Sobre minha leitura...

Eu já li textos de literatura escritos por autores (as) negros (as)?

() Sim () Não () Não sei

Se já leu, cite um desses textos.

Conheço escritor (a) negro (a)?

() Sim () Não () Não sei

Se conhecer, cite um nome.

Já conheci pessoalmente algum (a) autor (a)?

Sim Não Não sei

Marcarei desses textos, os que eu mais gosto de ler.

<input type="checkbox"/> Drama	<input type="checkbox"/> Policiais
<input type="checkbox"/> Ficção científica	<input type="checkbox"/> Contos
<input type="checkbox"/> Poesia	<input type="checkbox"/> Terror/ suspense
<input type="checkbox"/> Religiosos	<input type="checkbox"/> Biografia
<input type="checkbox"/> Histórias românticas	<input type="checkbox"/> Aventura/ação
<input type="checkbox"/> Crônicas	<input type="checkbox"/> Quadrinhos

Quando leio um livro ou um texto, costumo:

<input type="checkbox"/> Ir até o final	<input type="checkbox"/> Só olhar a capa e as figuras
<input type="checkbox"/> Somente ler o início	<input type="checkbox"/> Ler somente a metade

Eu procuro um livro para ler:

<input type="checkbox"/> Quando o vejo na biblioteca	<input type="checkbox"/> Por indicação de professor (a)
<input type="checkbox"/> Por indicação de amigo(a)	<input type="checkbox"/> Outro _____

Sobre minha leitura...

Sobre as minhas leituras, referente aos textos abaixo, siga a enumeração correspondente:

Nunca (1) De vez em quando (2) Sempre (3)

<input type="checkbox"/> Textos na internet	<input type="checkbox"/> Poesias
<input type="checkbox"/> Contos/histórias	<input type="checkbox"/> Jornais

Marque todos os textos que você costuma ler na escola

<input type="checkbox"/> Drama	<input type="checkbox"/> Policiais
<input type="checkbox"/> Ficção científica	<input type="checkbox"/> Contos
<input type="checkbox"/> Poesia	<input type="checkbox"/> Terror/ suspense
<input type="checkbox"/> Religiosos	<input type="checkbox"/> Biografia
<input type="checkbox"/> Histórias românticas	<input type="checkbox"/> Aventura/ação
<input type="checkbox"/> Crônicas	<input type="checkbox"/> Quadrinhos

Para mim, a leitura é:

Uma viagem no tempo
 Uma forma de aprender
 Uma obrigação escolar
 Algo muito chato

Eu já criei algum texto literário?

Sim Não Não lembro


Se eu fosse criar um texto literário, qual seria?

Crônica Poema Conto Outro _____

O que eu sugiro para estimular a prática da leitura na escola?

Link do questionário online: Disponível em: <https://forms.gle/K3xmtKpnJx7pQ5LF6>

APÊNDICE 2 – JOGO KAHOOT

	Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes	
	Data: ___/___/___	Série/ Turma: Tempo de Aprender I
	Prof.^a: Naiara Peixoto	Disciplina: Língua Portuguesa
	Aluno(a): _____	

ATIVIDADE DO JOGO KAHOOT⁷⁴

- 1- O conto em que uma mulher cega é a narradora chama-se:
- a) Adelha Santana Limoeiro
 - b) Mirtes Aparecida da Luz
 - c) Líbia Moirã
 - d) Saura Benevides Amarantino
- 2- Leia o trecho: “Como suportar uma menina que acorda berrando à noite, perturbando com seu constante e atormentado sonho todos os que estão por perto? De minhas irmãs e outras crianças, vários apelidos e comentários jocosos.” Pode-se dizer que trata do conto:
- a) Adelha Santana Limoeiro
 - b) Mirtes Aparecida da Luz
 - c) Líbia Moirã
 - d) Saura Benevides Amarantino
- 3- Sobre a caracterização da personagem “Líbia Moirã” trata-se de:
- a) Personagem antagonista
 - b) Figurante
 - c) Personagem protagonista
 - d) Nenhuma das alternativas
- 4- Quais semelhanças existem entre as personagens “Adelha”, “ Mirtes” , “Saura Benevides” e Líbia Moirã?
- a) Tratam-se de mulheres negras, experientes, que narram sua trajetória de vida de superação, mesmo em meio a dores e dificuldades.

⁷⁴ Essas questões constarão no jogo virtual Kahoot para contribuir na ludicidade, compreensão e revisão, conforme link: < > . Gabarito: 1 B; 2 C; 3 C; 4A; 5 D; 6 B; 7 A; 8 D

- b) Tratam-se de mulheres negras que são maduras e infelizes.
- c) Tratam-se de mulheres negras, felizes, imaturas e muito pobres.
- d) Tratam-se de mulheres negras e seus relacionamentos afetivos fracassados.

5- [...] “Como abandonar uma filha tão sem sorte, que perdera o marido para a morte e que, em um momento de fraqueza qualquer, se deixara envolver com um ex-colega de infância?”. Esse trecho trata-se do conto:

- a) Adelha Santana Limoeiro
- b) Mirtes Aparecida da Luz
- c) Líbia Moirã
- d) Saura Benevides Amarantino

6- Sobre o tempo em todas as narrativas estudadas até aqui, pode-se dizer :

- a) Possui tempo cronológico
- b) Possui tempo psicológico
- c) Não sei
- d) Nenhuma das alternativas

7- A partir da leitura do conto "Líbia Moirã" como se caracteriza a narradora:

- a) Narradora observadora onisciente e onipresente
- b) Narradora Personagem apenas
- c) Narradora Onisciente
- d) Não sei

8- Sobre o enredo do conto “Líbia Moirã”?

- a) Trata de uma criança que sofre um trauma
- b) Trata de um menino que não ama a irmã
- c) Trata de violências familiares
- d) Trata de uma mulher que desde os cinco anos não consegue se desprender de um pesadelo

APÊNDICE 3 – ATIVIDADE VÍDEO LITERATURA NEGRA



Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes

Data: ___/___/___

Série/ Turma: Tempo de Aprender I

Prof.^a: Naiara Peixoto

Disciplina: Língua Portuguesa

Aluno(a): _____

Atividade - Vídeo Literatura negra, feminina e brasileira

Importante: Para responder todas as perguntas, vocês precisam assistir ao vídeo intitulado Literatura negra, feminina e brasileira. Nele, o Mosaico Cultural homenageia a literatura negra feminina no Brasil, apresentando projetos de incentivo à leitura de obras de escritoras negras brasileiras e apresentando escritoras que ainda não tem visibilidade no cenário literário brasileiro. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=FHFZcZ9z4Jg> >.

- 1- Segundo a abordagem do vídeo, qual a importância de mulheres negras na Literatura Brasileira?

- 2- De acordo com o que foi apresentado sobre a Literatura Brasileira, em que são pautadas as referências literárias brasileiras?

- 3- Quais são os projetos citados no vídeo sobre o incentivo à leitura de obras escritas por mulheres negras?

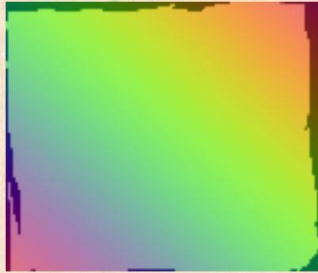
- 4- Quais escritoras negras você conhece? Cite com exemplos de obras que você já leu.

Atividade no Google Forms no link. Disponível em:

<<https://forms.gle/eVaa85qeLhnvgHXi8>> .

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTAS, DINÂMICAS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E MODELOS DE RECORTE BIOGRÁFICO E RUBRICA



Roteiro de Entrevistas. "Reconhecendo no outro minhas memórias afetivas"



Se prepare, mostre interesse e entusiasmo com a entrevistadora.

Nome completo:



Idade:

Como se auto declara: preto(a)

Pardo(a)

Amarelo (a)

Indígena (a)

Branco (a)

Não sei

Profissão:

Cite três qualidades que você acha que possui:

Qual o seu sonho?

Qual a maior dificuldade que você já enfrentou no dia-a-dia?

Já sofreu algum tipo de violência ou discriminação ? Se puder, explique.

Seja pontual e mostre gratidão pelo tempo da entrevistadora antes de sair.

DINÂMICA: O RACISMO POR TRÁS DAS EXPRESSÕES

- **"Negro de alma branca"**

Utilizada para dizer que, apesar da cor negra, o indivíduo carrega qualidades de pessoas brancas.

- **"Fulano tem um pé na cozinha"**

Fala sobre alguém que tem origem negra. Remete ao período da escravidão, quando as mulheres negras ficavam restritas às cozinhas dos patrões.

- **"Dia de branco"**

Refere-se a um dia de trabalho. Reforça a ideia de que negros são preguiçosos.

- **"A coisa tá preta"**

Sinônimo de a situação está ruim. Faz analogia às condições miseráveis dos escravos vindos da África.

- **"Da cor do pecado"**

Usada para elogiar pessoas negras, principalmente mulheres. Expressão hiperssexualizada, dá a entender que elas causam atração sexual fora do comum.

- **"Samba do crioulo doido"**

Descreve situações de confusão ou trapalhada, liga o negro à bagunça, desorganização e falta de compromisso. A expressão é título do samba de Sérgio Porto, jornalista, radialista, teatrólogo e compositor, que satirizava o ensino de História do Brasil na época da ditadura.

- **"Não sou tua nega"**

Serve para avisar que comigo não. Passa a sensação de que com as mulheres negras pode.

Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/8790/na-boca-do-povo-a-coisa-esta-preta>>

DINÂMICA DA BOLINHA:

1. A bolinha pode ser de tênis, pingue-pongue ou parecida.
2. Reunir o grupo em um círculo e entregar a bolinha aleatoriamente para alguém.

3. A pessoa que estiver com a bolinha deve apresentar a mulher que admira sobre os aspectos: nome, idade, etnia, área de atuação. Apresentar 3 qualidades que a mulher possui.
4. Após se apresentar, o participante deve jogar a bolinha para outra pessoa, que vai repetir o processo.
5. Ao final, quando a última pessoa fizer a apresentação, ela deve voltar a bolinha para quem iniciou a atividade.
6. As informações compartilhadas serão direcionadas para a produção da Biografia de cada mulher.

DINÂMICA DO RECORTE BIOGRÁFICO:

Maria Felipa de Oliveira: revolucionária e inspiração negra

Maria Felipa de Oliveira nasceu na Ilha de Itaparica – Bahia, no começo do século XIX, descendente de negros escravizados do Sudão, vivia como marisqueira, pescadora e trabalhadora braçal.

Na batalha contra os portugueses que atacavam a Ilha de Itaparica, segundo a narrativa oral, Maria Felipa de Oliveira ordenou o ataque na luta da Independência da Bahia, liderando um grupo de 200 pessoas, entre mulheres negras, indígenas tupinambás e tapuias que queimaram por volta de quarenta embarcações inimigas por meio de uma emboscada organizada por ela. Conta-se que o grupo seduziu os portugueses e quando eles estavam despidos, foram espancados com galhos de uma planta (galhos de cansação) que provoca queimadura na pele.

Maria Felipa é citada pelos historiadores Ubaldo Osório Pimentel e Xavier Marques em suas obras.

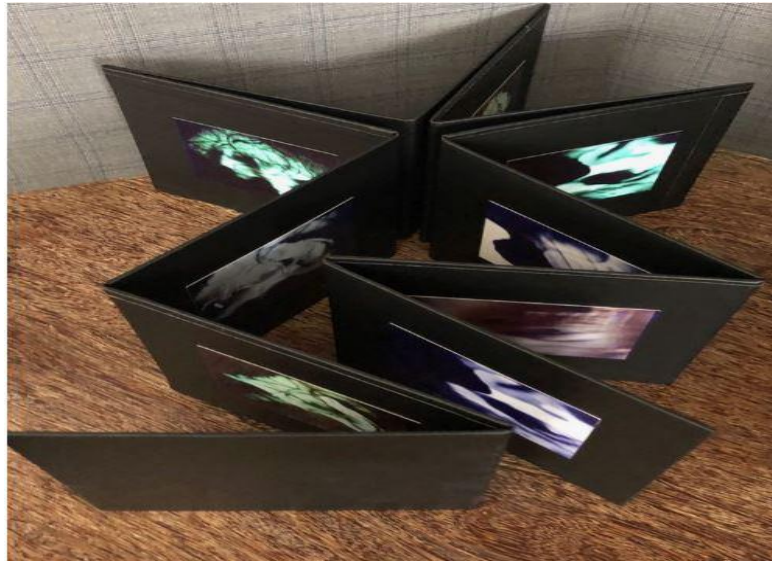
Fonte: ARRAES, Jarid. Heroínas negras brasileiras: em 15 cordeis. São Paulo: Pólen, 2017. p. 97 -103.

MODELO RUBRICA – QUINTA ETAPA:

	INDICADORES	CONCEITO			
		I	R	B	O
Desenvolvimento e apresentação dos contos	Todos os membros do grupo participaram igualmente da apresentação.				
	Trouxe para a narrativa suas inquietações, experiências e contribuições.				
	Houve uma sequência lógica de exposição do tema.				
	Participou de forma crítica e ética, com respeito à diversidade.				
	Apresentou argumentos convincentes a respeito do tema estudado.				
	Criatividade e uso de recursos.				
	Produção escrita	Efetuiu leituras necessárias / recomendadas para a apresentação do conto?			
As ideias do texto são apresentadas de forma clara.					
O texto está de acordo com o formato solicitado.					
O texto apresentou os elementos do conto (personagem, tempo, narrador, clímax).					
O formato final do texto contemplou as contribuições gerais do trabalho apresentado.					
PONTUAÇÃO FINAL					

LEGENDA: I - Insuficiente R - Regular, B - Bom, O - Ótimo.

MODELO LIVRO CONCERTINA:



MODELO QUARTA ETAPA - EXIBIÇÃO DE HOMENS E MULHERES NEGROS COM A IMAGEM COBERTA, APENAS O TEXTO DE APRESENTAÇÃO EXPOSTO



Cristiane Sobral. Escritora, poeta, atriz, diretora e professora de teatro. Mestre em Artes pela UnB (Estética Negra no Teatro Brasileiro), Cristiane Sobral é carioca e vive em Brasília desde 1990. Coordenadora Intermediária de Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade na Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante (DF), e diretora de Literatura Afro-Brasileira no Sindicato dos Escritores do DF. Já publicou os livros “Espelhos, Miradouros, Dialéticas da Percepção” (contos), “Não vou mais lavar os pratos” (poesia) e “Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz”(poesia), “ O tapete voador” (contos), “Olhos de Azeviche” e outros.

Fonte: SOBRAL, Cristiane. Disponível em: < <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/203-cristiane-sobral>>.

TEXTO DE APOIO DE SUELI CARNEIRO PUBLICADO EM 1993 NO INSTITUTO GELÉDES INTITULADO IDENTIDADE FEMININA

A identidade é, antes de tudo, resultado de um processo histórico-cultural. Nascemos com uma definição biológica, ou seja, homens ou mulheres. Ou nascemos com uma definição racial: brancos ou negros. E sobre essas definições sexuais e raciais, se construirá uma identidade social para esses diferentes indivíduos, homens, mulheres, brancos e negros. E essa identidade social será construída a partir de elementos históricos, culturais, religiosos e psicológicos.

Isso tudo não seria problema se a diferença não fosse tida e vivida como inferioridade na cultura ocidental, o que implica em dizer que a identidade é também algo que se constrói em oposição a alguma coisa, pressupondo, portanto, o outro.

Nesse sentido, a identidade feminina se explicitará na sua diferenciação em relação ao masculino.

Portanto, seja uma visão biológica, que define a mulher como inferior ao homem do ponto de vista da força física, seja numa visão religiosa que identifica a mulher como subproduto do homem; já que foi construída da costela de Adão; seja do ponto de vista cultural, que define um campo específico para a atividade feminina, e outro privilegiado para a atividade masculina, todos esses argumentos, na maioria pseudo-científicos, prestam-se a construir uma identidade negativa para a mulher, e assim justificar os diversos níveis de subordinação e opressão a que as mulheres estão submetidas e promover, nelas, a aceitação de um papel subordinado socialmente.

Os primeiros passos do Movimento Feminista no Brasil e no mundo expressaria a intensa revolta a esse processo de opressão e, como todo movimento de contestação, se constitui na recusa de todos os estereótipos tradicionais existentes sobre a mulher: contra o mito da fragilidade, contra o confinamento da mulher ao espaço doméstico; contra a limitação da mulher a mero agente reprodutor da espécie. E o rompimento com esses modelos nos situava mais próximas do modelo da masculinidade.

A evolução do movimento de mulheres nos levou ao resgate desta dimensão feminina irrecusável: somos mulheres!

Temos útero e não pênis. Procriamos. Somos mulheres e pensamos. Somos mulheres e estudamos. Somos mulheres e trabalhamos. Somos seres plenos de potencialidades, exercendo uma cidadania de segunda classe.

Então, o que é ser mulher hoje?

Entendo que a identidade feminina é hoje, antes de tudo, um projeto em construção que passa, de um lado, pela desmontagem destes modelos introjetados de rainha do lar, do destino inexorável da maternidade, da restrição ao espaço doméstico familiar e o resgate de potencialidades abafadas ao longo de séculos de domínio pela ideologia machista e patriarcal.

Mas, por outro lado, a identidade feminina enquanto projeto em construção, é fundamentalmente o esforço de construção da plena cidadania para mulheres.

E essa nova consciência feminina tem organizado as mulheres em torno de diversas bandeiras de luta.

Portanto, se é verdade que homens e mulheres podem desempenhar as mesmas funções ao nível do mercado de trabalho, há que se lutar para que homens e mulheres tenham salários iguais para funções iguais, e assegurar também às mulheres o acesso às ocupações superiores no mercado de trabalho.

Se é verdadeiro que homens e mulheres podem desempenhar as mesmas funções há que se lutar para que a educação formal ministrada pelas escolas não mais reproduza os estereótipos que direcionam as meninas apenas para as atividades consideradas femininas, introduzindo nos livros didáticos e demais instrumentos pedagógicos, tanto a crítica a esses modelos como propostas de tratamento igualitário a homens e mulheres.

Se é verdadeiro que a diferença não significa desvantagem, vamos questionar enquanto mães, professoras etc., o nosso papel de reprodutoras da ideologia discriminatória contra a mulher.

Se é verdade que a diferença biológica determina características diferenciadas ao nível da saúde para o homem e a mulher, há que se lutar por um programa de atenção integral à saúde da mulher em todas as fases de sua vida, pois os diversos ciclos vividos pela mulher da puberdade à terceira idade, exigem tratamento diferenciado.

Se é verdadeiro que ter ou não ter filhos deve ser uma escolha da mulher e do casal, este direito tem que ser conquistado exigindo-se do Estado que ele ofereça à mulher os

diversos métodos de contracepção com informação adequada sobre cada um deles, e não se permita mais os descabros das esterilizações massivas de mulheres, as cesarianas desnecessárias, e os abortos clandestinos responsáveis pela morte de um número incomensurável de mulheres.

Se é verdadeiro que a mulher tem o direito de ter o controle sobre sua própria reprodução, há que se atuar sobre o sistema público de saúde que vê a mulher, particularmente as das classes populares, como incapazes e ignorantes para usar os diversos métodos contraceptivos existentes, induzindo-as à utilização de métodos que as mantêm passivas diante do sistema de saúde como as laqueaduras, os dius, entre outros.

Se é verdadeiro que a subordinação da mulher ao homem tem permitido a este o exercício da violência contra a mulher impunemente, há que se lutar para que cada vez mais a violência doméstica, o espancamento, o estupro, deixem de ser um problema de âmbito privado e se torne um problema social e cultural diante do qual a sociedade deva se posicionar e punir.

Portanto, a identidade feminina, enquanto projeto em construção, depende hoje da aquisição deste conjunto de direitos capazes de garantir às mulheres o exercício de uma plena cidadania.

Porém, será que este conjunto de direitos será capaz de garantir plena cidadania a todas as mulheres brasileiras?

Será que através deles promoveremos a construção de uma identidade unívoca às mulheres? Ou melhor, será que a identidade feminina, historicamente determinada, é a mesma para todas as mulheres?

Afinal, que cara tem as mulheres deste país?

Quando falamos do mito da fragilidade feminina que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando?

Nós mulheres negras fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas este mito, porque nunca foram tratadas como frágeis.

Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas como vendedoras, quituteiras, prostitutas etc.; mulheres que

não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar!

Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados.

Hoje empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas, ou mulatas tipo exportação.

Quando falamos em romper com o mito da rinha do lar, da musa idolatrada dos poetas, de que mulheres estamos falando?

As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como as anti-musas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca.

Quando falamos em garantir as mesmas oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho, estamos garantindo emprego para que tipo de mulher?

Fazemos parte de um contingente de mulheres para as quais os anúncios de emprego destinam a seguinte frase:

“Exige-se boa aparência”.

Quando falamos que a mulher é um subproduto do homem, posto que foi feita da costela de Adão, de que mulher estamos falando?

Fazemos parte de um contingente de mulheres originárias de uma cultura que não tem Adão. Originária de uma cultura violada, folclorizada e marginalizada, tratada como coisa primitiva, coisa do diabo, este também um alienígena para a nossa cultura.

Fazemos parte de um contingente de mulheres ignoradas pelo sistema de saúde na sua especificidade, porque o mito da democracia racial presente em todos nós torna desnecessária a coleta da cor dos pacientes nos formulários da rede de saúde, informação que seria indispensável para avaliarmos as condições de saúde das mulheres negras no Brasil, pois sabemos, por dados de outros países, que as mulheres brancas e negras apresentam diferenças significativas em termos de saúde. [...]

As mulheres negras advêm de uma experiência histórica diferenciada, e o discurso clássico sobre a opressão da mulher não dá conta da diferença qualitativa da opressão sofrida pelas mulheres negras e o efeito que ela teve e tem ainda na identidade das mulheres negras.

A ausência desta compreensão tem determinado que no geral as conquistas do movimento de mulheres tendem a beneficiar as mulheres brancas como consequência da discriminação racial que pesa sobre as negras. De maneira semelhante, as poucas conquistas do movimento negro tendem a privilegiar o homem negro como consequência da discriminação sexual que pesa sobre as mulheres negras.

Como foi dito anteriormente, a identidade feminina é hoje um projeto em construção que depende do rompimento com velhos modelos impostos à mulher, que depende da construção da plena cidadania à mulher pela garantia de seus direitos fundamentais.

E o rompimento com esses velhos modelos passa, também, pela rejeição da prática da discriminação racial que institui a mulher branca como o modelo privilegiado de mulher.

E a construção da plena cidadania para as mulheres brasileiras passa também pela rejeição aos mecanismos de discriminação racial como a boa aparência, que garantem o acesso privilegiado ao mercado de trabalho para as mulheres brancas; passa pela exigência da coletado quesito cor nos formulários e prontuários dos pacientes, para termos o direito de saber do que adoecemos e do que morremos; passa pela exigência de que nos censos se colem sistematicamente o quesito cor, porque temos o direito de saber quanto somos e como vivemos; passa pela luta pela aplicação do princípio constitucional que torna crime a prática da discriminação racial.

Passa, enfim, pela luta por uma sociedade multicultural e plurirracial, onde a diferença seja tida e vivida como equivalência e não mais como inferioridade.

Fonte: CARNEIRO, Sueli. Identidade Feminina. In: **Mulher Negra**. CADERNO GELEDÉS IV. São Paulo: Primavera. p.9-12. 1993. Disponível em:<<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/05/Mulher-Negra.pdf>> .

MODELO SACOLA LITERÁRIA:



DINÂMICA DAS CONFIDÊNCIAS:

1. Pedir aos estudantes para refletirem sobre assuntos que considerem desconfortáveis para compartilharem com o grupo, se tivessem que se identificar.
2. Então, solicitar que os estudantes escrevam nos papéis sobre o que pensaram.
3. Reunir os papéis em um saco ou caixa e distribua-os aleatoriamente. Cada pessoa deverá ficar com um.
4. Uma pessoa por vez deverá abrir o papel e ler o que está escrito em voz alta. Após cada leitura, abra espaço para o diálogo e promova a comunicação entre todos, fazendo com que se coloquem no lugar do outro e reflitam sobre o assunto.

ANEXO 2

POEMAS E CANÇÕES UTILIZADAS NAS SEQUÊNCIAS

A coragem de seguir diante dos desafios

Resiliência

Cristiane Sobral

Por outras portas hei de passar tranquilo
Encontrarei o desafio e passarei a segui-lo
Inalcançáveis janelas poderei romper
O final não vai acontecer

Talvez eu tenha que saltar um muro
posso até quebrar as pernas e ficar doente
Mas não me entregarei simplesmente
O mal não vai encontrar futuro

Quando disserem "já era" talvez eu mude o percurso
Pois que não posso desistir do próximo instante
Algo de bom me espera logo adiante
Quando disserem "acabou", a vida estará em curso

Se eu de fato estiver a agonizar, perto do fim
Encontrarei forças para reverter as previsões
Estarei pronta a reinventar as minhas decisões
Enxergarei uma nova estrada diante de mim.

Autora: Cristiane Sobral

Eu sou

WD

Tão pequeno e tão sensível ao toque do abusador
Logo cedo definido pela voz e a sua cor
Esquecido pelo é, pai e mãe que fez e não criou
Mas agradecido a Deus por sua vó e seu avô

Marginalizado e só, por não ser mais um igual
Incapaz de ver beleza em seu corpo natural
Endeusava o branco por não ser o padrão real
Mas compreendeu que o mundo

Seu tentar nunca faz mal

Eu sou a voz da resistência preta
Eu sou quem vai emprestar minha bandeira
Eu sou e isso ninguém vai mudar

Tudo começou dar certo quando eu aprendi me amar
Seu nariz é lindo preto
Sua boca é linda preta
Seu cabelo lindo preto

Sua cor é linda preta
Se você foi rejeitado
Nada disso vai importar
Tudo sempre vai dar certo baste você se amar

WD. Eu sou. São Paulo: WDO oficial. 2018.

Povoada

Sued Nunes

Ei, Povoada é um-um nome curioso né?
Porque a gente sempre fala de Povoada
Em relação à Terra né?
A Terra é povoada
Mas, também sou terra
A gente também é terra de povoar

Deus te ajuda
Deus te ajude e te livre do mal
Te desejo tudo de bom, viu fia'? (Povoada!)
Eu sou uma, mas não sou só, minha fia'

Povoada
Quem falou que eu ando só?
Nessa terra, nesse chão de meu Deus
Sou uma mas não sou só

Povoada
Quem falou que eu ando só?
Tenho em mim mais de muitos
Sou uma mas não sou só

Povoada
Quem falou que eu ando só?
Nessa terra, nesse chão de meu Deus

Sou uma mas não sou só

Povoada

Quem falou que eu ando só?

Tenho em mim mais de muitos

Sou uma mas não sou só

Sou uma, mas não sou só

Sou uma, mas não sou só

Sou uma, mas não sou só

Sou uma, mas não sou só

Eu sou uma, mas não sou só, 'mermo!

SUED NUNES. Povoada. Muritiba: Mungunzá Records. 2021.

Asas

Luedji Luna

Vento vem me trazer boas novas

Que sempre esperei ouvir

Vento vem me contar os segredos

De chuva, raio e trovão

Vento que me venta da cabeça aos pés

E eu me rendo

Vento que me leva onde quero ir

E onde não quero

Para que te quero, asas

Se eu tenho ventania dentro?

Eu fiz até uma tempestade

Rodei no céu, na imensidão

Vento vem me mostrar qual a força

Que tenho para seguir

Ventania é senhora, eu sei

E foi lá bem alto que eu vi

Inunda que é da água que faz brotar

Inunda que a água lava

Para que te quero, asas

Se eu tenho ventania dentro?

Eu fiz até uma tempestade

Rodei no céu, na imensidão

LUEDJI LUNA. Asas. São Paulo: YB Music. 2017.

Eu sou uma Árvore Bonita

Luedji Luna

Eu sou uma árvore bonita
Eu sou um pé de fruta-fé
Posso ter até um gosto qualquer
Às vezes fruta-sonho

Às vezes sou fruta-libido
Ele é um homem tão bonito, carrega foice
Nasceu com a demanda de destruir

Pela própria natureza
Capinou tudo o que me fosse mata
Sem deixar um galho dentro

Minha esperança é toda essa ausência de mata
Morta junto com cada folha, e poxa
Meu coração é um terreno com sede
Sem um vestígio de verde

Eu sou uma árvore bonita
Eu sou um pé de fruta-fé
Posso ter até um gosto qualquer
Às vezes fruta-sonho

Pela própria natureza
Capinou tudo o que me fosse mata
Sem deixar um galho dentro

Minha esperança é toda essa ausência de mato
Morta junto com cada folha, e poxa
Meu coração é um terreno com sede
Sem um vestígio de verde
Sem um vestígio de verde
Sem um vestígio de verde

Eu sou uma árvore bonita

LUEDJI LUNA. Eu sou uma Árvore Bonita. São Paulo: YB Music. 2017.

ANEXO 3

CONTOS

Saura Benevides Amarantino

Saura Benevides Amarantino, sem rodeio algum, começou logo me contando a história. De seus ouvidos, moça – me disse ela – faço o meu confessionário, mas não exijo segredo. Pode escrever e me apontar na rua, como personagem de uma história antes minha e, agora, também sua. Pouco me importa se me reconhecerem. Todos gritam ou sussurram algo a meu respeito. Sobre o que falam de mim, nunca afirmei que sim, mas nunca neguei também. Dizem que do amor de mãe nada sei. Engano de todos. Do amor de mãe, sei. Sei não só da acolhida de filhos, de que uma mãe é capaz, mas também do desprezo que ela pode oferecer. Confesso. Dos três filhos que tive, duas meninas e um menino, meu coração abrigou somente dois. A menina mais velha e depois o menino; a filha caçula sobrou dentro de mim. Nunca consegui gostar dela. A aversão que eu sentia por essa menina, em medida igual, era o acolhimento que fui capaz de oferecer e ofereço aos outros. Sou mãe de Idália e Maurino. Os dois me bastam. A minha história é essa:

Aos 16 anos, tive a minha primeira filha, Idália. Deixei-me encantar pelo primeiro namorado, tão jovem quanto eu. Sou do tempo em que uma gravidez significava a obrigação de casamento. Tanto entre os ricos quanto entre os pobres. Minha família ia me casar, eu ia obedecer, embora não fosse esse o meu desejo. Entre a obediência que eu devia ao meu pai e à minha mãe e a cumplicidade que eu tinha com esse primeiro namorado, a convivência entre nós dois venceu. Um dia, conversando no momento de nossas brincadeiras de trançamento de pernas e de prazer, ficou decidido, entre nós, que ele fugiria. E assim aconteceu durante uma madrugada. A minha barriga não completava os quatro meses. Mas era tanto carinho que eu já sentia pela criança guardada em mim e escondida para várias pessoas da família, que liberei o pai menino para uma fuga, de que só nós dois sabíamos. Quando tudo aconteceu, as nossas famílias logo perceberam que eu também não queria me casar. A minha calma diante do fato, que revoltava a todos, me traiu. Meu pai, na ocasião, quis me expulsar de casa, mas minha mãe impediu. Como colocar na rua uma menina de 16 anos, grávida, sozinha, quando o sem-

vergonha do namorado dela havia fugido? Diante da defesa dela, meu pai amoleceu e me deixou ficar, sob uma condição. Logo depois que a criança nascesse, assim que ela crescesse um pouco, eu deveria partir. Não me incomodei com a ameaça. Eu tinha certeza de que ele me deixaria continuar em casa até o momento que eu quisesse e assim aconteceu. Idália cresceu cercada por meu amor e sempre aconchegada aos avós. Não só a minha primeira filha encontrou abrigo no coração dos velhos; Maurino, o que veio alguns anos depois, igualmente. Na segunda gravidez eu já estava casada com um sujeito pobre, mas decente, como diziam meus pais. Esse meu companheiro assumiu a paternidade de Idália e, quando fomos registrar o pequeno Maurino, Idália já tinha no registro o nome do pai. Sim, o sobrenome daquele que chegou quando a menina já ia completar cinco anos. E com que facilidade ela aprendeu a escrever o nome todo; Idália Amarantino, e logo-logo escrevia também o nome do irmãozinho; Maurino Amarantino. A escrita de Idália ao grafar o nome da família Amarantino parecia dançar feliz sobre as folhas de seus primeiros cadernos. Eu também dançava feliz no jogo conjugal de Amarantino sobre mim. A vida nos permitiu sermos felizes por onze anos. Um dia, repentinamente, ele adoeceu e se foi. O vazio deixado pela morte de Amarantino pesa ainda sobre nós. Da ausência dele, padeci e padeço até hoje, embora ninguém acredite. O fato de eu ter tido um namoro rápido com um colega dos meus tempos de juventude despertou uma série de julgamentos contra mim. Do meu pai, foi o primeiro. Relembrando de quando engravidei pela primeira vez, ainda quase menina, ele me cobrou o pudor que eu deveria ter, por ser uma mulher viúva. E deixou de falar comigo quando a terceira gravidez já me acusava no corpo, que começava a se arredondar. Minha mãe me acolheu mais uma vez. Como abandonar uma filha tão sem sorte, que perdera o marido para a morte e que, em um momento de fraqueza qualquer, se deixara envolver com um ex-colega de infância? E, mais uma vez, minha mãe me surpreendeu ao enfrentar meu pai. Em uma das discussões, em altos brados, ela desafiou o velho, dizendo que, se o corpo do homem pede, o da mulher também, principalmente de uma mulher jovem. Nesse momento, ela confirmava a constante cumplicidade dela para comigo. De meu ex-colega de infância, nada reclamo. Durante todo o tempo, acompanhou a minha gravidez e se mostrava feliz. Ele, como eu, já estava quase entrando no tempo dos quarenta e, até então, não tinha sido pai. Era um homem bonito e mulherengo. Creio que as mulheres mais espertas evitassem ter filhos com ele. Eu também

não queria, tinha sido apenas um descuido, repito. Diferentemente da minha primeira gravidez, quando eu bem jovem, nas primeiras relações, nada soubesse de métodos contraceptivos. Entretanto, mesmo assim, desde o momento em que desconfie de que eu poderia estar esperando uma criança, apesar de temera reação de meus pais, fiquei feliz diante daquela possibilidade. Mesmo sendo uma gravidez concebida nas brincadeiras doces e fogosas minhas e de meu namoradinho, Idália veio como uma dádiva não pedida, mas que de bom grado se aceita. A segunda vez, a de Maurino, foi a do filho desejado por mim e por Amarantino. A terceira, a última, foi uma gravidez que se intrometeu na lembrança mais significativa que eu queria guardar. A imagem da última dança do corpo de Amarantino sobre mim, poucos antes dele adoecer. A enjeitada gravidez comprovava que outro corpo havia dançado sobre o meu, rasurando uma imagem que, até aquele momento, me parecia tão nítida. E, desde então, odiei a criança que eu guardava em mim. Nos meus sofrimentos, dei razão aos julgamentos de meu pai sobre mim, me faltava pudor. E, quando a menina nasceu, mais um desgosto me esperava. Ela não saíra com uma só marca de nossa família. Sinal algum denunciava que ela era minha filha, a aparência dela era toda da família paterna. E, se fosse um menino, poderia ser confundido como uma miniatura do pai. “O que não parece com o dono é roubado”, o velho ditado explicava a não semelhança daquela criança comigo. Ela era toda o pai, toda. Que fosse para ele, então. A minha decisão de entregar o bebê para o pai desgostou profundamente a minha mãe. Ela não entendia. Dizia que eu estava me desvencilhando de minha filha, como alguém que se desvencilha de uma coisa, de um pacote de embrulho. E, chorando, me repreendia, dizendo que até então ela sempre estivera do meu lado, tinha sido minha aliada em tudo, mas que, daquela vez, era impossível contar com a compreensão dela. Ela ficaria com a criança, tomaria conta dela, faria dela sua filha e não somente neta, mas que eu não desse a menina para a família do pai. Disse, também, que poderia conversar com o pai da criança, caso ele quisesse participar da educação da menina. Nada impediria que ele estivesse presente, mas que eu conservasse a menina junto a nós. O que minha mãe não entendia era que eu queria aquela criança longe de mim. Eu não sentia nada por ela; aliás, sentia sim, raiva muita raiva. Queria esquecer a filha que eu não havia concebido, nem antes e muito menos nos momentos após o parto, quando contemplei a criança e me irritei com todos os traços dela, que acintosamente negavam os meus. E assim,

para o meu alívio, lá se foi a menina. A permanência dela em nossa casa foi somente durante três meses. Os irmãos ficaram encantados com a menina e até meu pai se emocionou quando soube da minha decisão de entregar a criança para a família paterna. Mandou a minha mãe me dizer que, como avô, ele ajudaria a cuidar também daquela neta. Nada me removeu da intenção. Ninguém entendia que eu odiava aquela menina. No ato de amamentá-la, eu sempre desejava que o meu leite fosse um mortal veneno. Minha mãe parecia adivinhar os meus desejos e observava os descuidos voluntários que eu tinha para com o bebê. Hoje, a pouca lembrança que tenho daqueles momentos, praticamente, se apagou. Não consigo recordar o rosto da menina, não sei de nenhum detalhe. Depois que ela cresceu, passados uns dez anos, ela veio à cidade com o pai, a passeio. Eles moravam fora daqui. E mandaram me perguntar se eu queria ver a menina. Eu não quis e nem sei se alguém daqui de casa foi. As pessoas mais achegadas à família dele, se encarregaram de contar esses episódios e outros pela cidade afora. E, dentre todos os comentários, um particularmente me irritava. Diz que eles se rejubilavam pelo fato de a menina ter sido repudiada por mim. Assim, ela não precisava ter contato algum com sua família negra. Minha mãe ainda chora por isso, quase vinte anos depois. Ela vive dizendo que esperava que eu fosse capaz de repetir, com meus filhos, o mesmo amor que ela me deu e me dá. Eu corrijo a fala dela. Eu amo os meus filhos, Idália e Maurino. Esses são os meus filhos e estarão sempre aconchegados dentro de mim, mesmo que eles não queiram. Já me perguntaram se eu não tenho remorços em relação a essa criança que desprezei. Não. Não tenho. E não consigo inventar um sentimento em mim, só para me salvar de julgamentos alheios. Não sou sem sentimentos, só porque não amei aquela criança. Só eu sei do meu sentir e da comoção que em mim brota, tantas e tantas vezes, em outras ocasiões. Só eu sei de minhas emoções. E, por falar em comoção, ontem, no final da tarde, assisti a uma cena, que está, ainda agora, a chorar dentro de mim. Estava eu na pracinha com minha neta, Dorvie, a filha de Idália, quando um casal bem jovem, com uma criança de uns quatro anos passeava no jardim. O casal ia à frente, enquanto a criança, um menino, caminhava um pouco atrás, distraído, comendo pipocas. Em um dado momento, ele tropeçou e caiu. As pipocas voaram como se estivessem ainda se fazendo em panela quente. O menino gritou, não sei se ferido ou se desesperado, ao perceber as pipocas em fugitivos voos. Quando eu fazia menção de levantar, para ajudar o menino, a jovem voltou rápido, aliviando a minha preocupação. Era

ela, a mãe, que ia amparar o menino. E vi quando a moça, levantando o menino pelos cabelos, brigando com ele pela queda que ele sofrera, deu um tapa no saco de pipocas que titubeava nas mãos da criança. As poucas bolinhas brancas e feridas que restavam no fundo do saquinho também de espalharam assustadas pelo chão. Nesse momento, não me contive e me aproximei do menino e da mulher. Dorvie veio me seguindo e, sem que eu pedisse ou falasse nada, ela adivinhou a urgência do momento. E, antes que a mulher pudesse esboçar qualquer sinal de recusa, minha neta ofereceu o saquinho de pipocas dela, ainda cheio, ao menino. Ele, ainda entre lágrimas, aceitou o carinho, ignorando a presença da mãe. Retornou ao gesto de comer as pipocas e, mais uma vez, distraído da vida, caminhou a sua inocência pelos caminhos esburacados à sua frente. Dorvie, minha neta, filha de Idália, e eu, com novos saquinhos de pipoca, caminhamos também.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016. p. 117-125.

Mirtes Aparecida da Luz

Quando Mirtes Aparecida da Luz veio me abrir a porta, no mesmo instante em que eu dava as primeiras pancadinhas, tal foi a desenvoltura dela, que cheguei a duvidar que a moça não enxergasse, tanto quanto eu. Com o mesmo desembaraço me apontou a cadeira, abriu a cristaleira para retirar as xícaras, coou o café e me passou os biscoitinhos caseiros feitos por ela mesma. Só acreditei que Da Luz (a maneira pela qual ela gosta de ser chamada) não estava me enxergando do mesmo modo como eu a via, quando pediu licença para tocar o meu rosto e segurar minhas mãos, para saber realmente com quem estava falando. E, depois de suaves toques sobre os meus cabelos, meus olhos, minha boca, e de leves tapinhas sobre as minhas mãos, concluiu que eu estava tensa. Não era ainda, portanto, a hora de começar a trocar as nossas histórias. Aceitei as considerações dela. Era verdade, eu estava muito tensa. A condição de minha interlocutora me colocava uma questão. Como contemplar os olhos dela encobertos por óculos escuros? Para mim, uma conversa, ainda mais que eu estava ali para ouvir, tinha de ser olho no olho. Para isso, o gravador ficava esquecido sobre a mesa e eu só me desvencilhava do olhar da depoente, ou deixava de olhá-la, quando tinha de virar ou colocar uma nova fita. E, nos casos em que a narradora não me contemplava, eu podia acompanhar o olhar dela, como aconteceu, quando ouvi Campo Belo, que falava comigo, mas seu olhar estava dirigido para a foto da filha. Como acompanhar o olhar de Da Luz? Como saber para onde ela estava olhando? E, talvez adivinhando as minhas dúvidas e mesmo o meu constrangimento, horas depois de me mostrar toda a casa, de me chamar para um passeio pelas redondezas, de fazer duas belas tranças nagôs em meus cabelos, do mesmo jeito que estavam penteados os dela, Da Luz me conduziu ao seu quarto. Abriu a janela, deixando um ameno sol de final de tarde entrar, e me perguntou se eu me incomodava de conversarmos ali.-_ Lá fora corro o risco de me distrair com tudo que me cerca. Dizendo isso, suas mãos caminharam para o meu rosto, procurando suavemente os meus olhos. E, com gestos mais delicados ainda, seus dedos tocaram minhas pálpebras, em movimentos de cima para baixo. Levei um breve instante para entender as intenções de Da Luz. Ela queria que eu fechasse os olhos. Fechei.

A voz de da Luz soou, então, no espaço desconcertante de meus olhos fechados. – Imagine como seria um filho meu! Apreendi no ar a fala dela. Tive um desejo intenso de

contemplá-la, mas me contive. Ela havia cerrado meus olhos, e abri-los seria um ato de deslealdade. Seria romper com um acordo implícito, que eu havia aceitado, sem me rebelar. A proposta para que eu imaginasse como seria um filho dela me pegou de surpresa, pois, até então, eu não havia concebido a ideia de que Da Luz pudesse ser mãe. De um corpo, cuja presença eu percebia ali no escuro de minha visão, ouvi novamente a voz de comando: - Imagine, imagine como seria uma criança vinda de mim! – Fiquei receosa de imaginar. E se a minha imaginação fosse dolorosamente falsa...E se dolorosamente fosse verdadeira...Guardei um esquivo silêncio. E, mais uma vez, a fala de Da Luz atravessou o espaço do visível nada que havia entre nós, persistindo na ideia. Entretanto, outra personagem entrou em cena. O pai da criança que ela tivera um dia. E foi pela apresentação dessa personagem que Da Luz começou a me contar a sua história:

- Talvez, meu companheiro tenha sido vítima de uma angustiante imaginação. Enquanto eu aguardava, engravidada pela alegria de estar me tornando mãe, ele não. Um confuso e angustiante sentimento de paternidade de um filho, que ele não sabia como poderia ser, estaria sendo vivido por ele. Durante nove meses, desde o momento em que nos percebemos grávidos, ainda no primeiro mês, meu companheiro, talvez desenhasse, na amedrontada imaginação dele, uma criança que poderíamos ter. Aparentemente tranquilo, entretanto era visível a interrogação dele. Como seria a nossa criança? O que ela herdaria da mãe? Nas carícias em minha barriga, na arrumação do quarto para o nosso bebê, era possível apreender seus gestos trêmulos e seu ar temeroso. Um futuro desconhecido, que ainda não nos pertencia, fecundava de receio a espera dele por nossa criança. Em mim, nenhum temor. Várias vezes, desde o nosso namoro, eu havia explicado para ele o porquê da visão tateada em mim. Uma doença que minha mãe pegara no princípio da gravidez e daí um feto atingido, mas que se desenvolveu para a vida. Tenho, no meu corpo, a minha completude que é diferente da sua. Um corpo não é só olhos. No momento, Gaia Luz, minha filha, está de férias, foi para a casa da avó. Uma menina, ou melhor, uma mocinha que não reclama da visão diferenciada da mãe. Só um lamento, meu e de Gaia Luz, a ausência do pai que ela não conheceu. O pai que se deixou molhar pela água amniótica que de mim descia, ao me amparar nos braços, a caminho do hospital, com a menina já prestes a nascer. E, a partir daí, não sei mais o que aconteceu ao meu redor. Meus sentidos tomados, concentrados na entrega do parto, não me

deixaram perceber que o pai de minha menina se retirava, nos deixando um eterno vazio. Não sei o porquê da renúncia dele em continuar conosco. Não sei e nunca saberei. Não tenho respostas, só perguntas. Será que, ao tentar adivinhar o rosto da criança que estava nascendo, uma perturbadora visão lhe turvou a coragem de continuar vivendo? O que levou meu companheiro a se matar, no momento exato dos primeiros gritos anunciadores da vida de Gaia Luz, a nossa filha? Vida e morte se conjugaram no mesmo instante. Gaia nascia e o pai dela aspirava à morte, em nossa casa, trancando-se propositalmente na cozinha invadida pelo gás aberto por ele. Morreu sem conhecer o rosto e os olhos da filha. Por quê? Por quê? Minha filha pergunta tanto quanto eu. Muito me dói, quando percebo Gaia Luz contemplando a foto do pai, que ela não conheceu, buscando descobrir, em cada traço do rosto dele, o mistério indecifrável que ele nos deixou. Dizem que ela parece muito com o pai. Concordo, embora o feitio de corpo e o tom de pele mais enegrecido deixem Gaia um pouco parecido comigo. Mas tudo em minha filha, o timbre de voz, o tom cantante da fala, a longa silhueta, o gosto pela astronomia, é para mim a memória continuada do pai na pessoa dela. E mais, muito mais, a minha filha herdou dele. Os belos olhos acastanhados escuros do pai brincam no rosto da minha filha, dizem todos, e conduzem a visão independente dela. Gaia enxerga como você.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016. p. 81-85.

Adelha Santana Limoeiro

Adelha Santana Limoeiro me causou a sensação de que já nos tínhamos encontrado um dia. Detalhe nenhum em seu porte me parecia estranho, posso dizer, nem o nome. Mas não era possível. Ela me afirmou nunca ter saído da cidade em que nasceu, Córrego Feliz. E se de lá ela nunca havia arredado o pé, aquela era a primeira vez que eu pisava por ali, desde o início das minhas andanças em busca de história de mulheres. Já que eu não conseguia atinar com o porquê da imagem dela me ser tão familiar, decidi achá-la parecida com uma estampa, que eu tinha visto, várias vezes, ainda na minha infância: a de Santa Ana, a santa velha, a mãe de Nossa Senhora, a avó de Jesus. E como as ilustrações de santas e de santos, na grande maioria, são brancas, para confirmar os meus achados de parença, resolvi crer que Adelha Santana Limoeiro parecia com Santana (era assim que falávamos quando criança), quando a santa fosse negra. Buscando assegurar ainda mais a validade de meu invento de semelhança para lá e parença para cá, na ideia de sincretismo, encontrei a solução. Confundi tudo. Adelha Santana Limoeiro, negra, poderia sim, lembrar a santa branca, a Santana, pois a avó de Jesus aparece sincretizada com Nanã, mito nagô. Misturando a fé, fiz o amálgama possível. Pisei nos dois terrenos, já que Nanã é também velha. Adelha Santana Limoeiro é Nanã, aquela que conhece o limo, a lama, o lodo, onde estão os mortos. Santana, Nanã, limo (eiro). E, depois desse reconhecimento, já é possível recontar a história que Santana me contou:

Uma noite, na entrada da madrugada, Adelha Santana foi chamada às pressas para ir ao outro lado da cidade. Era preciso buscar seu marido, que havia passado mal, na casa de um de seus amigos. Santana vestiu-se rápido, mas sem desespero. Tinha consciência de que não adiantava aumentar o tamanho da aflição que já estava sentindo. Devia controlar os sentimentos e se preparar, pois o homem, segundo a pessoa que lhe viera trazer a notícia, não estava nada bem. E se fosse algo grave? Mais grave do que a morte, só uma doença talvez...Doença que paralisa e faz da pessoa morto – vivo... Se assim fosse, ela precisaria de muitas forças para amparar seu velho...E, com esses pensamentos, Adelha, com passos firmes e ligeiros, caminhou em direção ao córrego que cortava o centro do vilarejo. Ao atravessar a ponte, que de tão antiga ameaçava se esfarelar sobre as águas de Feliz, Adelha sentiu um forte calafrio ao imaginar a ausência que sentiria do companheiro, caso a vida dele partisse. Andou

um pouco mais e, logo-logo, chegou à casa de onde havia partido o aflito recado. O dono, velho amigo do casal, veio atendê-la dali mesmo da porta, indicou a casa em frente, onde o marido dela se encontrava no momento.

Adelha Santana, por um instante, esperou que o amigo de seu companheiro fosse com ela até a casa apontada, mas desistiu quando percebeu que o homem continuava parado com o dedo indicador em riste. Era como se ele estivesse apontando o vazio da noite. Ela atravessou a rua e caminhou só. Por quem deveria chamar na moradia assinalada que guardava o corpo de seu velho? O que teria acontecido com ele, sempre tão sadio e que, de repente, emite um aviso de que muito mal estava? Como estaria ele? Seria um mal passageiro? Seria o mal da passagem sem retorno? Por quem ele deveria chamar na moradia assinalada que guardava o corpo de seu velho? Por quem?

Quando alguém, que espiava pelo vão da janela, percebeu a chegada da mulher do velho, a porta da casa se abriu, sem que fosse preciso nenhum chamado de Adelha Santana. Uma moça, quase menina, também por gestos indicou o aposento da casa em que o homem de Santana estava. O corpo dele, amolecido, jazia meio escorregado, quase caindo da cama. Mesmo à meia-luz, Adelha percebeu que seu companheiro não estava bem. Aproximou-se carinhosa, chamando-lhe pelo nome. Ele abriu os olhos, dando mostra de ter reconhecido a mulher. Tentou endireitar o corpo, gesto que não conseguiu. Outra moça, não tão jovem como a primeira, surgiu da escuridão do quarto, chorando e pedindo perdão à Adelha. Antes mesmo que Santana perdoasse, ela, aflita, perguntou se o homem ia morrer. Adelha encarou o rosto da moça e, mesmo sem poder enxergá-la bem, adivinhou a angústia que ela sentia e, calmamente, respondeu-lhe que não, pelo menos naquela hora não. Ela conhecia bem o velho. Havia mais de cinquenta anos que estavam juntos. No momento, parecia ser apenas um mal passageiro. Algum esforço que ele havia feito, alguma emoção maior. No momento, precisava só de algum remedinho. O calmante, mais o comprimido que ele tomava sempre e que ela tivera o cuidado de trazer alguns. Até o amanhecer completo, ele estaria bom e poderiam ir para casa, se fosse esse o desejo dele.

Não foi esse o desejo do velho, nas primeiras horas da manhã. Aliás, foi sim a sua vontade – me assegurou Santana – mas, embaraçado, não podia. Temia a chacota dos amigos, os olhares indiscretos dos vizinhos e, mais do que isso, a crueldade dos homens jovens ao

saberem do triste fato acontecido. Ele passara mal em cima do corpo de uma jovem mulher.

Eu não tinha nada a perdoar às meninas, ao meu velho companheiro e nem a mim mesma – afirmou Santana no desfecho da história. – Eu sabia das andanças e das tentativas fracassadas dele. Havia muito que ele vinha sofrendo por não ter mais o punho tão rígido. Só ali ele se sentia homem, quando toda a sua carne do entrepernas pulsava em pé. Um dia, comigo, eu ainda na flor madura de meus desejos, paciente, esperava por ele. Como sempre esperei por ele, enquanto meu namorado, companheiro, meu amante, meu amado. Ele, o pai de meus filhos, que estava envelhecendo junto comigo. Eu esperava por ele, pelo corpo dele tão conhecido e tão novo. Sim, novo, dado o momento, o instante a ser vivido. E velho, tão velho, dado o tempo que nos percorria. Eu esperava o pouso dele sobre mim, como o descanso de uma ave cansada, que reconhece o aconchego de seu velho ninho. Era só isso, era o que eu esperava. Eu sentia um prazer intenso em cruzar as nossas rugas no emaranhado de nossas peles secas e mornas sob o efeito da maturação do tempo que nos acometia. Era só o que eu ansiava. Só isso tudo. Mas, de repente, ele abandonou o meu corpo na espera e, aos brados, se levantou de mim. Gritava ao quatro ventos o desgraçado que era, repudiava o corpo morto, lamentava a falecida carne de seu falo. Bradava com ódio e pranto contra a sua anunciada morte. E daí, cada vez mais, foi sendo acometido pelo desprazer, pela insatisfação pela vida. Nessa mesma época, deixou de lado a música e o seu instrumento preferido, o *piston*. Recusou-se a tocar, tanto na igreja, como no único barzinho que existe aqui na cidade. O seu último ato de revolta foi destruir o instrumento, que havia adquirido fazia anos. Ia de mal a pior, até que eu tive uma ideia. Me doeu, mas fiz o que acreditei ser preciso fazer. Eu mesma aconselhei ao meu velho que fosse em frente. Que buscasse rejuvenescer o que lhe era tão caro. E, fingidamente, inventei estar em mim uma limitação que não era e nem é a minha. Quem sabe, não estaria no meu corpo a causa de sua anunciada morte? Quem sabe não viria de mim a causa de um desejo tão amolecido dele? – perguntei, ou melhor, quase afirmei para ele. E, desde então, dei asas ao velho, para que ele, na ignorância, na teimosia, no orgulho ferido de macho, voasse em busca daquilo que não se recupera, o vigor da juventude. Eu quero viver a grandeza de minha velhice e estou conseguindo sem mentiras, sem falsos remédios. Não quero me iludir com a cruel promessa da devolução de um tempo que já passou. E assim fiquei com ele algumas semanas, na casa, do outro lado do córrego. Ele, as

jovens mulheres e eu. Nos primeiros dias, envergonhado, ele não quis voltar para nossa casa; depois, o médico da cidade, que atendia ao meu chamado, toda vez que ele desfalecia, achou melhor ficarmos por ali mesmo. As donas da casa, apavoradas, concordaram; eu não tinha nada a opor. Sem dificuldade alguma, cuidei financeiramente da sobrevivência de nós quatro enquanto estive por lá. E mais doloroso era perceber que, mesmo vivendo os seus últimos dias, meu velho buscava incessantemente o que, no corpo dele, era a única certeza, o único motivo de ele ser ele: o seu membro. Ironicamente, justo o pedaço de carne que primeiro perdeu a vitalidade em seu corpo. Seu último gesto foi tentar levar as mãos no entremeio de suas pernas. Assim a história dele terminou – não a minha – enfatizou Santana, no final deste relato.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016. p. 35-41.

Líbia Moirã

Líbia Moirã, das mulheres com quem conversei, foi a mais reticente em me contar algo de sua vida. Primeiro, quis saber o porquê de meu interesse em escrever histórias de mulheres, e em seguida, se não seria mais fácil eu inventar as minhas histórias, do que sair pelo mundo afora, provocando a fala das pessoas, para escrever tudo depois. Das provocações que Líbia Moirã me fez, respondi somente a última.

- Eu invento, Líbia, eu invento! Fale-me algo de você, me dê um mote, que eu invento uma história, como sendo a sua...

- Vale um sonho? Perguntou Líbia. E, então, a voz dela perdeu o tom provocativo e calmamente me relatou sonhos e desejos:

- Passei a minha infância perseguida por um sonho, ou melhor, por um quase pesadelo. Tudo começou, me lembro, ali por volta dos meus cinco anos. Tão angustiante era a sensação que esse sonho me causava, que havia períodos em que eu passava dias e dias sem querer dormir. Nessas ocasiões de maior temor, à noite eu fugia para o quarto de meus pais. Tinha esperança de que eles me abrigassem, pois ali dormia o meu irmãozinho caçula, de quase quatro anos. Nunca encontrava acolhida. Mamãe sem me consolar, quando acordava, me despachava do quarto e, muitas vezes, o caçulinha era banido também. Chorando tínhamos de nos contentar com a companhia de nossas irmãs maiores, que apenas debochavam de meus medos e do apego do menorzinho com o papai e com a mamãe. A certeza de meu irmão menor junto a mim apaziguava um pouco a angústia de não poder me entregar ao sono. E, quando vencida pelo cansaço, adormecia e o pesadelo me assolava. Sempre o mesmo: eu, perdida em algum lugar indefinido, sozinha e vendo alguma coisa grande, muito grande, querendo sair de um buraco muito pequeno. O movimento dessa coisa grande rompendo o buraco pequeno era externo a mim, mas me causava uma profunda sensação de dor. Acordava aos gritos, em pranto, minhas irmãs nem se assustavam mais, apenas se sentiam incomodadas pelo sono partido a que estavam submetidas pelos meus gritos. Das mulheres mais velhas da família, vieram os conselhos, remédios, benzeções, julgamentos, diagnósticos... E também a interdição de passar as férias, ou uma noite pelo menos, na casa de meus avós, de minhas tias ou de qualquer parente. Como suportar uma menina que acorda berrando à noite, perturbando com seu constante e atormentado sonho todos os que estão por perto? De minhas irmãs e

outras crianças, vários apelidos e comentários jocosos. Um dia, eu já estava com os meus dez anos, inventaram uma história de que eu não ia morrer nunca, pois as pessoas, quando estavam para morrer, dormiam e acordavam mortas. Isto porque quase uma dezena de pessoas de nossa família tinha morrido à noite. Um tormento se juntou aos meus dias tão agoniados. Fiquei a me imaginar velha, muito velha, a pessoa mais velha do mundo, fraquinha, sem aguentar trabalhar e tendo de suportar a vida. E tudo se confundiu nos meus sofrimentos. Eu, sozinha, perdida no sonho, vendo algo muito grande a sair de um buraco muito pequeno e eu sozinha, perdida no mundo, a única vivente que não morreria. Foi então que, com essa pouca idade, decidi me matar. Busquei várias formas de acabar com a minha vida. A primeira foi me lançando nas correntezas das águas de um pequeno rio que banhava as terras em que nasci. Esperei pacientemente, durante meses a época das chuvas, em que o leito das águas ganhava uma profundidade perigosa e me lancei contra a corrente. Nada aconteceu, ou melhor, tudo aconteceu. Mal as águas começaram a me arrastar, não sei como, fui empurrada para junto de uns galhos de árvores que estavam atravessados no percurso da correnteza. Ali fiquei emaranhada, com o meu vestido agarrado aos ramos, sem conseguir me desvencilhar da árvore da vida. Não muito tempo depois, os de minha casa, meus pais e dois agregados deram pela minha falta e saíram à minha procura. Nunca me perguntaram como eu tinha ido parar ali, mas me salvaram da morte que tanto eu queria. E, novamente, fui protegida pela vida, quando, mais ou menos um ano depois, resolvi ingerir qualquer veneno. Eu sabia que, no armário lá de fora, na casinha onde ficavam guardadas as ferramentas dos homens cultivarem a terra, havia algumas caixas de pesticida. Era lá também que ficava a soda caustica, que eu sabia ser algo mortífero, pois uma caveira aparecia desenhada na lata, mas desconhecia o uso que era feito desse produto. Pouca importância tinha, eu só queria morrer à força, à minha força, embora naquele momento já não acreditasse mais que a morte só visitasse os que estivessem dormindo. Entretanto, o êxito de um extermínio de mim contra mim, novamente, me escapou. Era um domingo de manhã; festejávamos a santa, protetora de nós, negros, a Senhora do Rosário; demorando em me aprontar para a missa, deixei meus pais se encaminharem para a capela, com minhas irmãs e irmão menor, dizendo que iria depois com os meus tios. E, aproveitando a distância dos agregados, que, guardando o dia santificado, não apareciam em nossa casa, me pus a vasculhar as chaves de tal quatinho. Tendo conseguido

abrir a porta, facilmente localizei a soda cáustica na última prateleira, numa altura quase a beirar o telhado. Subi na única escada de madeira que havia ali. Meus braços não alcançaram nem a metade da distância que me separava de meu desejado fim. Tomada de um ódio, decidi derrubar a lata e, decepcionada com a dificuldade que se apresentava naquele momento, mais e mais desejei a morte. Sim, eu haveria de morrer, haveria... E, quando mal saí do quatinho à procura de algo, de um pedaço qualquer de pau, de um cabo de vassoura, talvez, que me servisse para cutucar a lata, escutei a voz de meu pai que se aproximava. Ouvi, também, quando ele, falando sozinho, perguntava quem teria esquecido de trancar a porta do quatinho. Meu pai voltara para me buscar, aflito com a minha demora. Tive tanta raiva, que esconjurei a proteção da santa. Só anos depois fiz as pazes com ela e com a vida. E nunca mais, apesar das várias tentativas, consegui localizar as chaves que poderiam ser a minha salvação. Enquanto isso, o doloroso sonho a me perseguir sempre e mais. A terceira tentativa de acabar comigo mesma foi muito tempo depois, eu já tinha vinte e três anos, estava mais ou menos feliz, concluía meu curso superior, na área de economia e acabara de ser contratada por uma grande empresa, depois de um proveitoso estágio. Uma noite, depois de uma festa de despedida com os colegas de faculdade em um sítio, devido à distância que nos separava da cidade, foi preciso pernoitar ali. Entrei em pânico, já havia bebido um pouco e estava caindo de sono. Adormeci para acordar logo depois aos gritos e chorando. Passados os primeiros minutos de susto de meus colegas e dos donos da casa, o episódio se tornou deboche. E, na semana seguinte, eu era vítima de cruel zombaria tanto na ambiência da faculdade quanto na de meu trabalho. A ideia de suicídio voltou e dessa vez, quase fui vitoriosa no meu intento. Um carro me lançou a grande distância, me quebrei toda, fiquei um ano e meio presa em cima de uma cama. Pior, pois a qualquer momento que eu dormisse, de dia ou à noite, sempre o nefasto sonho me visitava: eu perdida em algum lugar indefinido, sozinha e vendo alguma coisa grande, muito grande querendo sair de um buraco muito pequeno. O movimento dessa coisa grande rompendo o buraco pequeno era externo a mim, mas me causava uma profunda sensação de dor.

E, assim, vinha seguindo a minha vida, sempre atormentada por essa imagem. Fui assediada, tive namorados, recusei construir uma vida íntima duradoura, com vergonha de ter de dividir as minhas dolorosas noites com alguém. Com o passar do tempo, com as mais

diversas terapias, análise, hipnose, ioga e exercícios de relaxamento, tive uma ínfima melhora. Os sonhos me acometiam sempre, a sensação de dor física também, mas não mais os chorosos gritos. Até que um acontecimento inesperado deu sentido a esses sonhos; foi na festa de comemoração dos cinquenta anos de meu irmão mais novo, o caçulinha dos quatro filhos. Lamentamos a ausência de nossos pais que já estavam mortos, decidimos, entretanto, festejar a vida.

Comemoramos os cinquenta anos do caçulinha, como uma celebração da vitalidade dele, readquirida depois de uma grave doença aos trinta e nove anos. Desde aquela época, eu com os quarenta anos e uns poucos meses, parei de desejar a morte. A garra com que meu irmão lutou pela vida me envergonhou. A festa dos cinquenta anos dele nos proporcionou a oportunidade de exaltarmos a vida que teima em cada um de nós. Recordações de nossas infâncias foram chamadas à tona. E houve um momento particularmente meu; foi logo depois que ele soprou a vela e cortou o primeiro pedaço de bolo. Significativamente, o primeiro oferecimento foi para a mulher dele, que, ao receber ofereceu à filha, a única do casal, que, me tendo como tia preferida, por sua vez, ofereceu a mim. Quando me vi com o pedaço de bolo nas mãos, eu, que nunca pensei na maternidade, desejei ter um filho. Seria a ele que eu ofertaria o primeiro pedaço de bolo, sempre. A imagem desse filho, pela primeira vez desejado em minha vida, se confundiu com o rosto de meu irmão caçula. E, ao me voltar para ele, no momento exato em que lhe entregava o bolo, que havia saído das mãos dele e retornava para ele, vi e compreendi tudo. Na celebração dos cinquenta anos dele, recuperei visões do profundo de minhas lembranças, minha tia presente confirmou a história. Uma volta no tempo me permitia significar um sofrimento que eu vinha carregando a vida inteira. Eu tinha visto o meu irmãozinho nascer. Pequena, de pé, agarrada ao berço, no qual eu dormia, no quarto de meus pais, assisti a todo o trabalho de parto de minha mãe. O neném estava nascendo antes do tempo. Os grandes, devido à gravidade do momento, se esqueceram de minha presença. Minha mãe sangrava e gritava. Eu, abandonada por todos no berço, perdida em algum lugar indefinido, sozinha e vendo alguma coisa grande, muito grande, querendo sair de um buraco muito pequeno. O movimento dessa coisa grande rompendo o buraco pequeno era externo a mim, mas me causava uma profunda sensação de dor.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016. p. 87- 94.

Shirley Paixão

Foi assim- me contou Shirley Paixão – quando vi caído o corpo ensanguentado daquele que tinha sido meu homem, nenhuma compaixão tive. E, se não fosse uma vizinha, eu continuaria o meu insano ato. Queria matá-lo, queria acabar com aquele malacafento, mas ele é tão ruim que não morreu! Não adianta me perguntar se me arrependi. Arrependi não. Confessei à polícia o meu desejo, a minha intenção. Não que eu tivesse planejado, nunca. Vivíamos bem, as brigas e os desentendimentos que, às vezes, surgiam entre nós eram por questões corriqueiras, como na vida de qualquer casal. Nada demais. Mas, no momento em que tudo aconteceu, eu só tinha uma certeza: aquele homem não merecia viver. Havia anos que estávamos juntos. Quando ele veio para minha casa, trouxe as três meninas. Elas eram ainda pequenas, as minhas duas regulavam idade com as deles. As cinco meninas tinham idades entre cinco e nove anos. E, logo-logo, selaram irmandade entre elas. Pessoas desconhecidas, não sabedoras de nossa vida, nem imaginavam que o parentesco entre elas não tivesse laço sanguíneo, pois fisicamente se assemelhavam. Ninguém dizia que elas eram filhas de mães e pais diferentes. Assim como as minhas meninas pareciam ter esquecido a fugaz presença de um pai, evadido no tempo e no espaço, que tinha ido embora sem nunca dar notícia, e adotaram, como verdadeiro pai, aquele que se fazia presente e parecia gostar delas, as meninas dele ganharam meu coração. O desamparo delas, a silenciosa lembrança da mãe morta, de quem elas não falavam nunca, tudo me fez enternecer por elas. As meninas, filhas dele, se tornaram tão minhas quanto as minhas. Mãe me tornei de todas. E assim seguia a vida cúmpliciada entre nós. Eu, feliz, assistindo às minhas cinco meninas crescendo. Uma confraria de mulheres. Às vezes, o homem da casa nos acusava, implicando com nosso estar sempre junto. Nunca me importei com as investidas dele contra a feminina aliança que nos fortalecia. Não sei explicar, mas, em alguns momentos, eu chegava a pensar que estávamos nos fortalecendo para um dia enfrentarmos uma luta. Uma batalha nos esperava e, no centro do combate, o inimigo seria ele. Mas como? Por que ele? Até que o tempo me deu a marga resposta e entendi, então, os sinais que eu intuía e recusava a decifrar.

Seni, a mais velha de minhas filhas, a menina que havia chegado a minha casa quando faltavam três meses para completar nove anos, sempre foi a mais arredia. Não por gestos, mas por palavras. Era capaz de ficar longo tempo de mãos dadas com as irmãs, ou comigo, sem

dizer nada, em profundo silêncio. Nos primeiros tempos de nosso convívio, era mais caladinha ainda. Respeitei sua pouca fala, imaginei saudades contidas e incompreensão diante da morte da mãe. Ao pai, faltava paciência, vivia implicando com ela. Via-se que Seni não era a sua preferida, pelo contrário. Eu percebendo a dificuldade da relação dele com a menina, procurei ampará-la, abrigá-la mais e mais em mim. Imaginava a falta que ela sentia da mãe. E assim ela foi crescendo, alternado períodos de pouca, com nenhuma fala. Em meio às cinco, sobressaía pela timidez. Entretanto, ali pelos seus doze anos, já era uma mocinha feita. Zelosa com ela mesma e, mais ainda com as irmãs. Eu procurava desviá-la do caminho de uma responsabilidade, que não era dela, ao perceber o excesso de cuidado e os gestos de proteção com que ela cerva as irmãs e, às vezes, se eu permitisse, até a mim. Sempre de pouca conversa, mas de um desmedido amor para quem convivesse com ela. Na escola, tinha também um comportamento exemplar. Suas notas estavam sempre acima da média. Certa vez, uma de suas professoras me chamou, para saber se, em casa, éramos severos com ela. Ela observara que Seni tinha mania de perfeição e uma autocensura muito grande. Expliquei para a moça que não. Que o pai implicava muito com ela, mas pouco ou nada exigia. Quando se dirigia à menina era sempre para desvalorizá-la, constantemente com palavras de deboche, apesar da minha insistência em apontar o modo cruel com que ele tratava a filha. E que, de minha parte, eu fazia tudo para aliviá-la das exigências que ela mesma se impunha. Na época, ficou combinado que, com o auxílio da escola, procuraríamos um acompanhamento psicológico para Seni. Saí da escola mais preocupada ainda com o comportamento da menina. Será que ela se julgava culpada pela morte da mãe e a busca da perfeição seria uma maneira de purgar a sua culpa? Dizem que as crianças pequenas costumam reagir assim diante da morte de um ente querido. Quando comentei com o pai dela a conversa e os conselhos da professora, ele teve um acesso de raiva. Só faltou agredir fisicamente a menina, e acho mesmo que não investiu contra ela, porque eu estava por perto. Seni entrou em pânico. Chorava desesperadamente, me agarrava com tamanha força, como se quisesse enfiar o corpo dela dentro do meu. Como se pedisse abrigo no mais profundo de mim. A sensação que eu tive foi como se ela tivesse regredido no tempo. Não era uma mocinha de doze anos que chorava e sim uma menininha desesperada, pedindo socorro. Encarei o homem, que ainda era meu marido. Ele olhava de modo estranho para filha. Temi por ela e por mim. Gritei, com raiva,

para que ele saísse da sala e me deixasse com Seni, que era filha dele – não era tanto assim, já que ele não tinha por ela o amor de pai. Abracei minha menina de doze anos. A que eu não tinha parido, mas que eu tinha certeza ser ela também minha filha. Por ela e pelas outras eu morreria ou mataria se preciso fosse. E necessário foi o gesto extremado meu de quase matá-lo. Foi com uma precisão quase mortal que golpeei a cabeça do infame. Ao relembrar o acontecido, sinto o mesmo ódio. Repito que não me arrependi. Se há um arrependimento, foi de ter confiado naquele homem, que contaminou de dores a vida de minhas meninas. Às vezes, penso que tudo estava desenhado para fazer parte de meu caminho. Foi preciso que o ordinário chegasse a minha casa, com as três filhas para que elas fossem salvas da crueldade do pai.

E tamanha foi a crueldade dele. Horas depois de ter sido enxotado da sala por Shirley Paixão, o homem retornou à casa e, aproveitando que ela já estava dormindo, se encaminhou devagar para o quarto das meninas. Então, puxou violentamente Seni da cama, modificando naquela noite, a maneira silenciosa como ele retirava a filha do quarto e levava aos fundos da casa, para machucá-la, como acontecendo há anos. Naquela noite, o animal estava tão furioso – afirmou Shirley, chorando – que Seni, para a sua salvação, fez do medo, do pavor, coragem. E se irrompeu em prantos e gritos. As irmãs acordaram apavoradas engrossando a gritaria e o pedido de socorro. A princípio não reconheceram o pai – só podia ser um estranho- e começaram a chamar por ele e por mim. Nem assim o desgraçado recuou. E avançou sobre Seni, gritando, xingando os maiores impropérios, rasgando suas vestes e expondo à nudez aquele corpo ainda meio menina, violentado diversas vezes por ele, desde quando a mãe dela falecera. Nesse momento, eu já estava alcançando o quarto das meninas no andar superior. E não conseguia atinar como alguém, que não tivesse a chave, pudesse ter entrado em nossa casa. Só podia ser ele, mas não imaginava a brutalidade da cena. Por um momento, pensei que ele, na ignorância dele, tivesse subido ao quarto para brigar mais uma vez com Seni. Foi quando assisti à cena mais dolorosa de minha vida. Um homem esbravejando, tentando agarrar, possuir, violentar o corpo nu de uma menina, enquanto outras vozes suplicantes, desesperadas, desamparadas, chamavam por socorro. Pediam ajuda ao pai, sem perceberem que ele era o próprio algoz. Naquele instante, a vida para mim perdeu o sentido, ou ganhou mais, nem sei. Eu precisava salvar minha filha que, literalmente, estava sob as garras daquele

monstro! Seria matar ou morrer. Morrer eu não poderia, senão ele seria vitorioso e levaria seu intento até o fim. E a salvação veio. Uma pequena barra de ferro, que funcionava como tranca para a janela, jazia em um dos cantos do quarto. Foi só um levantar e abaixar da barra. Quando vi, o animal ruim caiu estatelado no chão. Na metade do segundo movimento, alguém me segurou – uma vizinha. Outras e outras pessoas chegaram, despertadas pelos gritos. A menorzinha delas, sem que eu percebesse, saiu do quarto, gritando a vizinha e abrindo a porta. Depois vieram mais e mais sofrimentos: a imagem da minha menina nua, desamparada, envergonhada diante de mim, das irmãs e dos vizinhos eu jamais esquecerei. Só quando vi o maldito estendido no chão, foi que corri para proteger Seni, e a sensação que experimentei foi a de que pegava um bebê estrangulado no meu colo. Naquele momento de total incompreensão diante da vida, eu não sabia o que dizer para Seni. Somente a embrulhei no lençol e fiquei com ela no colo, chorávamos. Ela, as irmãs e eu. Esquecemos o corpo caído no chão. Não sei quanto tempo passou. Não sei dizer direito quem decidiu o que fazer. Só me lembro de ter cumprido ordens, como : - Não banhar a menina. – Entregá-la para a minha amiga Luzia, para levá-la ao exame de corpo de delito. – Fui aconselhada a fugir do flagrante, eu deveria ir para a casa de uma de minhas irmãs. Tudo indicava que o homem estava morto. Nada importava, porém. Eu só queria ficar com Seni, que já não chorava, não falava; apática, parecia estar fora do mundo, enquanto as outras meninas desesperadamente se agarravam a mim.

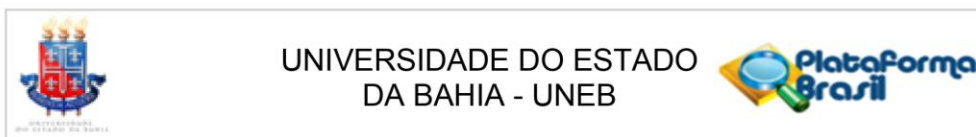
O homem não estava morto. Recuperou a vida na cadeia. Eu vivi ainda tempos de minha meia – morte, atrás das grades, longe das minhas filhas e de toda a minha gente, por ter quase matado aquele animal. Sei que não se pode e nem se deve fazer justiça com as próprias mãos, mas o meu ato foi o de livrar a minha filha. Não tinha outro jeito. Era um homem alto e forte. Só um golpe bem dado poderia conter a força bruta dele. Fiquei três anos presa, depois ganhei a condicional. Hoje, quase trinta anos depois desses dolorosos fatos, continuamos a vida. Das meninas, três já me deram netos, estão felizes. Seni e a mais nova continuam morando comigo. A nossa irmandade, a confraria de mulheres, é agora fortalecida por uma geração de meninas netas que desponta. Seni continua buscando formas de suplantar as dores do passado. Creio que, ao longo do tempo, vem conseguindo. Entretanto, aprofunda, a cada dia, o seu dom de proteger e de cuidar da vida das pessoas. É uma excelente médica. Escolheu

o ramo da pediatria.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016. p. 27- 34.

ANEXO 4

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Narrativas femininas negras da obra Insubmissas Lágrimas de Mulheres, de Conceição Evaristo, para estudantes do Ensino Fundamental do Tempo de Aprender com ênfase no letramento literário.

Pesquisador: NAIARA PEIXOTO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 67967623.1.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Ciências Humanas - Campus V Santo Antônio de Jesus

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.964.382

Apresentação do Projeto:

Projeto Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Departamento de Ciências Humanas – Campus V, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Menezes, com ênfase no letramento literário.

TEMA

A Literatura Afro-brasileira, com foco na obra Insubmissa Lágrimas de Mulheres, de Conceição Evaristo, especificamente nos contos “Shirley Paixão”, “Adelha Santana Limoeiro”, “Mirtes Aparecida da Luz”, “Líbia Moirã” e “Saura Benevides Amarantino”, nos quais a autora apresenta relatos do cotidiano de mulheres negras, traumas de infância, dificuldades nas relações afetivas e injustiças sociais, sobretudo pela maneira como enfrentam os conflitos sociais a que são submetidas.

Este projeto de pesquisa pretende estimular a formação leitora nos estudantes do Tempo de Aprender do Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes, através da elaboração de um caderno pedagógico, com ênfase no letramento literário, a partir da leitura dos contos “Shirley Paixão”, “Adelha Santana Limoeiro”, “Mirtes Aparecida da Luz”, “Líbia Moirã” e “Saura Benevides

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.964.382

Amarantino”, contidos na obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo, assegurando o aprimoramento da discussão étnico-racial, por meio do exercício de atividades orais e escritas do texto literário afro-brasileiro. O trabalho consiste na aplicabilidade do texto literário para a compreensão das narrativas femininas negras, na ampliação da visão de mundo enquanto leitor crítico, apto a intervir socialmente por meio da abordagem oral e/ou escrita de maneira eficaz e consciente de seu papel cidadão. Sendo assim, o objetivo da proposta é discutir na dissertação as questões teóricas e metodológicas que envolvem a abordagem do tema no ensino fundamental e apresentar com base na pesquisa desenvolvida um caderno pedagógico, a partir dos contos selecionados como resultado de um produto apresentado ao Programa de Mestrado Profissional de Letras.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Estimular a formação leitora nos estudantes do Tempo de Aprender do Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes, através da elaboração

de um caderno pedagógico, com ênfase no letramento literário, a partir da leitura dos contos “Shirley Paixão”, “Adelha Santana Limoeiro”, “Mirtes

Aparecida da Luz”, “Líbia Moirã” e “Saura Benevides Amarantino”, contidos na obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo,

assegurando o aprimoramento da discussão étnico-racial, por meio do exercício de atividades orais e escritas do texto literário afro-brasileiro.

Objetivo Secundário:

• Identificar em que medida as narrativas das mulheres negras, nos contos “Shirley Paixão”, “Adelha Santana Limoeiro”, “Mirtes Aparecida da Luz”,

“Líbia Moirã” e “Saura Benevides Amarantino” apresentam características de protagonismo feminino negro, empoderamento e luta antirracista.

Estabelecer relações entre os contos citados e sua aproximação com as realidades das mulheres negras brasileiras e, principalmente, as

ocorrências de violência, racismo, machismo no ambiente escolar e no cotidiano. • Promover atividades de leitura, produção textual e/ou audiovisual,

a partir dos contos selecionados na obra, relacionando-os às histórias vivenciadas por mulheres e homens negros e suas contribuições à

sociedade. • Compreender os elementos textuais do gênero conto (narrador, tempo, espaço, personagens e clímax), reconhecendo sua importância

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.964.382

para a produção do texto literário.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O estudante pode optar por não desejar participar da pesquisa por não estar à vontade ou constrangido. Caso haja discordância em participar, o discente terá assegurado o seu direito garantido a não participação. Se houver algum tipo de desacordo ou inquietações em alguma das fases da pesquisa, o integrante terá seu direito de renúncia seguro, sem nenhum prejuízo. A pesquisadora garantirá o sigilo e privacidade dos integrantes em todas as fases da pesquisa. Se algum membro revelar certo dado que não deseje que inclua na pesquisa, sua escolha será respeitada e a confidência será preservada. No surgimento de algum tipo de problema, será tratado, pela pesquisadora, com todo cuidado necessário. Os dados obtidos serão transcritos em sua completude e armazenado pela pesquisadora em arquivo digital ou físico por um período mínimo de 5 (cinco) anos.

Benefícios:

Os resultados da pesquisa serão divulgados ao grupo participante e à comunidade escolar. Os contos tocam o leitor para narrativas que trazem a questão da representatividade negra, estimulando-o a resistir e sair da invisibilidade na qual o sistema busca de maneira desenfreada aprisioná-lo. É no espaço escolar que se deve garantir o direito à diversidade e à diferença. (Gomes, 2010). Com isso, o caderno pedagógico proposto será uma relevante ferramenta para que os docentes possam promover discussões importantes de engajamento, pertencimento e participação social na luta antirracista, através de narrativas que se debruçam sobre os problemas

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.964.382

envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2095427.pdf	09/03/2023 23:10:53		Aceito

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

Continuação do Parecer: 5.964.382

Declaração de Pesquisadores	TERMOCONFIDENCIALIDADE.pdf	09/03/2023 23:09:39	NAIARA PEIXOTO DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAOCONCORDANCIA.pdf	09/03/2023 23:08:26	NAIARA PEIXOTO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	06/03/2023 23:30:05	NAIARA PEIXOTO DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMOESTADUAL.pdf	06/03/2023 23:26:13	NAIARA PEIXOTO DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termoinstituicao.pdf	06/03/2023 23:25:23	NAIARA PEIXOTO DA SILVA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Compromisso.pdf	02/03/2023 00:39:50	NAIARA PEIXOTO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECONS2.pdf	02/03/2023 00:37:04	NAIARA PEIXOTO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECONSENTIM.pdf	02/03/2023 00:36:48	NAIARA PEIXOTO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ASSENTIMENTOMENOR.pdf	02/03/2023 00:36:32	NAIARA PEIXOTO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	01/03/2023 00:16:01	NAIARA PEIXOTO DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	28/02/2023 23:59:35	NAIARA PEIXOTO DA SILVA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTONAIARA.pdf	28/02/2023 23:55:25	NAIARA PEIXOTO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

Página 05 de 06

SALVADOR, 27 de Março de 2023

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
 (Coordenador(a))