



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**



**CENTRO DE HUMANIDADES**

**UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**

**O EU QUE SE QUER NEGRO: RECEPÇÃO DE CONTOS DE CUTI  
POR PROFESSORES**

**Francielle Suenia da Silva**

**CAMPINA GRANDE**

**JULHO/2015**

Francielle Suenia da Silva

**O EU QUE SE QUER NEGRO: RECEPÇÃO DE CONTOS DE CUTI POR PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof. Dra. Márcia Tavares Silva

**CAMPINA GRANDE**

**JULHO/2015**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S586e Silva, Francielle Suenia da.

O eu que se quer negro: recepção de contos de Cuti por professores / Francielle Suenia da Silva. - Campina Grande, 2015.

132 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2015.

"Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Tavares Silva".

Referências.

1. Literatura Negro-brasileira. 2. Ensino. 3. Horizonte de Expectativa. I. Silva, Márcia Tavares. II. Título.

CDU 821.134.3(043)

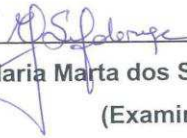
FOLHA DE APROVAÇÃO

Banca examinadora



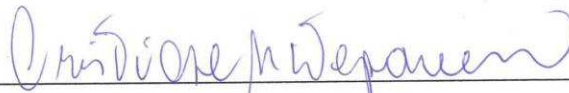
---

Profa. Dra. Márcia Tavares Silva – UFCG  
(Orientadora)



---

Profa. Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega - UFCG  
(Examinadora)



---

Profa. Dra. Cristiane Maria Nepomuceno – UEPB  
(Examinadora)

---

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves – UFCG  
(Examinador Suplente)

Campina Grande  
Julho/2015

**À minha família, à Ana Paula, Julicleide, Deyse e Aline, e a todos aqueles que se empenham em lutar contra todo tipo de preconceito, eu dedico este trabalho.**

## AGRADECIMENTOS

Esse período de aprendizado foi, ao mesmo tempo, curto e longo. Fazer parte do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino não foi fácil; precisei da ajuda de inúmeras pessoas e, agora, é o momento de agradecê-las.

Agradeço a Trindade Santa por tudo o que sou, o que tenho, por tudo o que já conquistei e conquistarei. Sem essas três pessoas que são uma só, eu não seria nada. Obrigada!

Mais uma vez, minha família se faz presente nesse momento tão importante. Agradeço aos meus pais, Adriana e Marcos, pelos ensinamentos e pela educação. Vocês me criaram para a vida. Muito obrigada por serem que são e por tudo o que fizeram por mim. Aos meus irmãos, Maiara, André e Álisson, eu agradeço pelos momentos de descontração em meio a tantos percalços. Meus avós, tios e primos foram responsáveis por me fazerem refletir sobre meu presente e o que quero para o futuro. Vocês fazem parte dessa conquista. Muito obrigada!

Tenho que agradecer a outras duas famílias que são muito importantes para mim: Filhos do Amor e Enviados por Ti. Sei que deixei de vivenciar bons e importantes momentos com vocês, devido a essa tarefa a qual me dediquei por dois anos. No entanto, vocês estão sempre me apoiando e me entendendo nos momentos mais difíceis.

Filhos do Amor, obrigada por três anos de cumplicidade, alegria, amizade e, claro, muito amor. Meus primeiros; meus azulindos! Enviados por Ti, vocês são os pontos de luz que me guiam. Obrigada pelos dois anos de família. Apesar dos meus erros, acredito que acertei muito em ter dito “sim” a vocês. Famílias, amo vocês!

Meu obrigada se estende a todos que fazem parte do Encontro de Jovens com Cristo das paróquias de Nossa Senhora do Rosário e de Nossa Senhora da Guia. Ainda no contexto eclesial, quero agradecer aos Seguidores do Caminho. Vocês fazem parte da

minha vida muito antes da Liga ter começado, muito antes da minha peleja enquanto mestranda. Obrigada por nunca me abandonarem! Eu nunca deixei nem deixarei vocês.

Grandes amigos apareceram em minha vida e a eles eu agradeço profundamente. Júnior, mais que um amigo você é um irmão para mim. Nossa amizade, que surgiu na graduação, tenho certeza que é pra vida toda! Obrigada por todos os momentos de aconselhamento, de escuta, não só academicamente falando, mas sobre a vida. Que nossa amizade dure muito mais!

Amigas de infância que a vida acadêmica distanciou geograficamente. Alessandra, nunca vou esquecer as palavras de força e encorajamento que você me disse ao longo de nossas vidas! És um exemplo para mim, nunca esqueça isto.

Emanuela, muito obrigada por tudo! Só nós duas sabemos como nossa amizade foi construída e o porquê de ela ser tão importante. Distância não é problema para nós duas; somos parecidas e isso facilita nossa compreensão. Manu, arengueirinha, obrigada pela amizade!

Fui presenteada com dois grandes amigos durante esta caminhada: Augusto e Rodrigo. Um não é mais importante que o outro na minha vida, pois amo-os igual e incondicionalmente. Obrigada pela paciência e pelo apoio. Não quero vocês longe da minha vida jamais!

Michele, Carolina, Herbert, Jean, Orestes, Mariane, Artur, Thadeu, Ana Beatriz e David preenchem um pedaço da minha existência. Eles são os responsáveis por vários sorrisos meus. Minhas preciosidades, compartilhar histórias com vocês é uma honra e eu sou grata por tudo que já vivemos juntos, independente de quando, como e onde conheci cada um. Amo muito vocês!

Minhas lindezas, Mirelly e Michelly, tínhamos muitos motivos para não sermos irmãs, mas Deus assim o quis e quando Ele quer é assim. Somos irmãs de alma, de alegrias, de cabelo. Amo vocês duas de modo especial como nenhuma irmã mais velha

poderia amar. A todos os meus queridos amigos: os de longe e os de perto; os que estão comigo há tempos e os que chegaram agora; muito obrigada por tudo!

Quero agradecer a todos os professores e alunos que fizeram parte do projeto “*Literatura e Afrodescendência: o que há por trás disso?*” do PIBID da Universidade Estadual da Paraíba, instituição onde fiz meu curso de graduação. Foi nesse projeto, há cinco anos, que tudo começou. Todos os meus sonhos acadêmicos e sociais. Toda a minha vontade de lutar por um mundo mais justo. Aos professores, meus ex-colegas de sala de aula, Júnior, Ana Paula, Wanessa, Samily e Verônica muito obrigada por sonharem esse sonho junto comigo. Aos meus ex-alunos, muito obrigada por nos mostrarem que esse sonho não é utópico; na verdade, ele é bem palpável. Agradeço, também, a minha ex-supervisora Wilma Luna e a minha ex-coordenadora Magliana Rodrigues.

Neste momento, eu retorno ao presente. Quero agradecer a minha orientadora Professora Doutora Márcia Tavares Silva pelas orientações, dedicação e, principalmente, pela paciência que teve comigo durante esses dois anos. Sei que não fui uma das melhores orientandas, mas sei que tive uma das melhores orientadoras que esse programa de pós-graduação poderia me oferecer. Muito obrigada por tudo!

Aos demais professores do programa, principalmente, os que foram meus professores durante esses anos, eu agradeço pela dedicação, empenho, disposição em compartilhar os seus saberes.

Não posso deixar de agradecer a minha turma: Aline, Elisângela, Gabriela, Laysa e Marília e todos os outros colegas do mestrado. Vocês me ajudaram bastante em todos os momentos. Sou grata por tudo! Aline e Laysa, nossa amizade começou junto com o curso e, pelo visto, se estenderá pela vida. Meninas, muito obrigada por cada momento.

Às professoras da Escola Municipal Judith de Paula Rêgo, os meus agradecimentos pelo tempo empenhado nessa pesquisa.



*Onde a vida guarda-se  
núcleo  
o verbo é mais contrito  
o verso é mais escasso.  
A palavra não é parte  
e sendo toda,  
firma-se no voo  
de ser arte.  
Como é bom poetar  
desde lá d'África.  
Não há griot que esqueça!  
Não há sorte que arrefaça!*  
(Poema: Visto daqui o além-mar, de Éle Semog)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 A LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DO LEITOR.....</b>	<b>15</b>
1.1 A leitura literária e as possibilidades de leitura.....	15
1.2 O conto e suas implicações no ensino.....	23
1.3 O processo de formação do leitor escolar e o leitor/mediador.....	26
<b>2 A LITERATURA NEGRA NO BRASIL E OS DESAFIOS DO LEITOR.....</b>	<b>34</b>
2.1 A produção literária negra no Brasil.....	34
2.2 Levando mais cor à escola: a literatura negra em sala de aula.....	42
2.3 Cuti: por um querer-se negro.....	44
2.4 A boneca, o cabelo e Zumbi: os desafios do leitor.....	45
<b>3 MAIS COR NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DE LITERATURA NEGRA.....</b>	<b>62</b>
3.1 A leitura de literatura negro brasileira com professores do Ensino Fundamental...62	
3.2 Traçando os perfis das colaboradoras.....	64
3.2.1 Traçando os perfis das colaboradoras: questionários .....	65
3.3 Segundo encontro: conhecendo a lei.....	69
3.4 Boneca: leitura e experiências.....	72
3.4.1 Primeiro momento de leitura: a boneca e há bonecas.....	73
3.4.2 Segundo momento de leitura: para além das bonecas.....	80
3.5 Incidente na Raiz: leitura e experiências.....	84
3.5.1 Momento de leitura: a verdadeira raiz do problema.....	85
3.6 Dívida em Vida: leitura e experiências.....	91
3.6.1 Dívida em Vida: pagando as dívidas.....	91
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>115</b>

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar a recepção dos contos “Boneca”, “Incidente na Raiz” e “Dívida em Vida”, do autor Cuti, por professores da rede pública de ensino a fim de verificar a ampliação dos horizontes de expectativas. De forma específica, analisar os contos de Cuti supra mencionados considerando a representação dos personagens negros nos textos; observar o horizonte de expectativa dos professores e verificar a contribuição das sequências básicas utilizadas no processo de mediação de leitura. Para tanto, tomou como base os Documentos Oficiais para Educação no Brasil: PCN (2000), OCEM (2008) e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), juntamente com teóricos sobre leitura a exemplo de Iser (1996), Jauss (1994) e Jouve (2002) e teorias sobre o ensino de leitura literária, como Aguiar e Bordini (1988) e Cosson (2006). Num segundo momento, utilizamos as ideias de Bernd (1988) para discutir o conceito de literatura negra, bem como Cuti (2012) e Fonseca (2010) para embasar nossas discussões sobre a presença da produção literária negra no Brasil. A pesquisa foi realizada através do procedimento da pesquisa-ação e sua abordagem ocorreu através do método qualitativo. A partir da análise dos dados obtidos nas discussões realizadas pelos colaboradores acerca dos textos estudados, podemos observar que apesar de praticamente não conhecerem a literatura negra brasileira, as quatro leitoras percebiam as aberturas do texto e buscavam, através do compartilhamento de informações, preencherem esses espaços com significados. A metodologia utilizada para leitura dos textos consistia na junção da sequência básica com elementos do Método Recepcional. Percebemos que essa abordagem foi favorável para os resultados alcançados, pois a motivação (sequência básica) preparava e introduzia as colaboradoras no tema do conto. Seja por meio de imagem, música ou gêneros textuais foi possível entrar previamente no texto e instigar as participantes para o momento seguinte – o da leitura. Com auxílio do Método Recepcional, averiguamos a ampliação do horizonte de expectativa das leitoras participantes, tendo em vista as discussões oriundas do ato de leitura. Dessa forma, constatamos a necessidade de metodologias que possibilitem ao sujeito um amadurecimento em seu processo de leitor/mediador.

**Palavras-chave:** literatura negro-brasileira; ensino; horizonte de expectativa; motivação.

## ABSTRACT

This paper aims at investigating the reception of short stories "Boneca", "Incidente na Raiz" and "Dívida em Vida", by the author Cuti, for the public school teachers in order to check the expansion of horizons of expectations. Specifically, our objectives are analyze the tales of Cuti above mentioned considering the representation of black characters in the texts; Scan the horizon of expectations of teachers and verify the contribution of basic sequences used in reading mediation process. For this, it was based on the Official Documents for Education in Brazil: PCN (2000), OCEM (2008) and the Guidelines and Actions for the Education of Racial-Ethnic Relations (2006), along with theoretical reading on the example of Iser ( 1996), Jauss (1994) and Jouve (2002) and theories about the literary reading instruction, such as Aguiar and Bordini (1988) and Cosson (2006). Secondly, we use the ideas of Bernd (1988) to discuss the concept of black literature, as well as Cuti (2012) and Fonseca (2010) to base our discussions on the presence of the black literary production in Brazil. From the analysis of data obtained in the discussions held by our collaborators about the texts studied, we can observe that although in possess of virtually no knowledge of the Brazilian black literature, the four readers perceived the text openings and sought, through information sharing, fill these spaces with meanings. The methodology used for reading the texts consisted of the junction of the basic sequence with elements of Recepcional method. We perceived that this approach was favorable for the results achieved, as the motivation (basic sequence) prepared and introduced assisting in the tale theme. Either through image, music or text genres was possible previously enter the text and instigate the participants for the next moment - the reading. With the help of Recepcional method, we ascertained the expansion of the horizon of expectation of the participating readers, in view of the discussions arising from the act of reading. Thus, we see the need for methods that allow the subject to a maturing process in your reader / mediator.

**Key-words:** Brazilian Black-Literature; teaching; horizon of expectation; motivation.

## INTRODUÇÃO

A presença da cultura negra na sociedade está intimamente ligada às tradições na dança, religião, gastronomia, vocabulário e outros costumes internalizados pela sociedade. O negro brasileiro, ao longo dos anos, vem conquistando oportunidades de crescimento social. Um dos meios para que isso esteja acontecendo é através da educação. Entre os anos 2000 e 2010, o número de negros nas universidades cresceu 232%, segundo dados do censo do IBGE, do ano 2010.

Em nove de janeiro de 2003 o governo sancionou a lei 10.639 que alterava a Lei de Diretrizes de Bases de 1996 incluindo a ensino de Cultura e História Afro-Brasileira e Africana de forma obrigatória na Rede Oficial de Ensino. Dessa forma, a cultura conhecida fora da escola estaria entrando, também, no ambiente escolar.

No entanto, os profissionais, em sua maioria, não estavam preparados para fazer funcionar essa lei em suas salas de aula e muito que se viu foi uma apresentação superficial sobre a história e cultura do povo negro. Como aponta Amâncio (2014, p. 36) o que se via eram práticas de ensino que tratavam a diversidade “como um mero discurso retórico com vistas ao respeito mútuo, que tudo relativizava”.

Antes de ser relativizado na escola, o negro brasileiro passou por situações semelhantes na literatura em que foi, diversas vezes, representado como objeto, enfeite, esquecido, vítima e deixado à margem. A partir do século XIX, a publicação do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis vai abrindo espaço para uma nova representação do negro na literatura. De 1859 até os dias contemporâneos, diversas transformações aconteceram na literatura negro-brasileira, desde a criação de parâmetros para que um texto seja reconhecido como tal até a sua importância na formação da sociedade. Destacamos aqui o fato de poder ser uma estratégia para verticalizar, em sala de aula, o conhecimento sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira.

Para que isso ocorra de forma mais eficaz, a representação do negro na literatura deve ser abordada na escola de forma multi e interdisciplinar, no intuito de aprofundar conhecimentos, envolvendo várias competências e habilidades do aluno e, antes de tudo, do professor. O trabalho com a literatura contempla essas exigências pelo fato de possuir caráter plurissignificativo, envolver diversas situações do cotidiano que podem dialogar através de diferentes meios, além de abranger diversas camadas da esfera social, tanto em suas representações quanto em seu público leitor.

No que diz respeito ao ensino de literatura, algumas inquietações são constantes no professor, por exemplo, o que fazer e como aproximar o aluno da literatura a fim de torná-lo um leitor literário. Embasado nessas considerações, este trabalho propõe-se a responder a seguinte questão: como a leitura de textos da literatura negra brasileira pode contribuir na ampliação dos horizontes de expectativas dos leitores?

Esta pesquisa justifica-se pelo fato de contribuir para o ensino e divulgação da literatura negra brasileira nas escolas, acarretando em uma possível desconstrução de estereótipos, pois leva os leitores a refletirem sobre a representação do negro na literatura brasileira contemporânea. Além disso, apresenta uma nova perspectiva para os estudos acadêmicos que abordam essa temática.

Apesar da lei 10.639/03, a literatura que envolve o negro brasileiro ainda é pouco estudada e conhecida nas escolas, pois, mesmo sendo recorrente na escrita de autores de diferentes épocas, não é efetivamente em sala de aula. Sendo assim,

o grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (BRASILd, 2001, p. 32)

É desafio da escola e de seus profissionais promover o conhecimento e a divulgação da temática afro-brasileira com a finalidade de mostrar aos alunos o respeito à diversidade de culturas, raças e etnias.

Apresentamos como objetivo geral a ideia de investigar a recepção dos contos “Boneca”, “Incidente na Raiz” e “Dívida em Vida”, de Cuti, por professores da rede pública de ensino a fim de verificar a ampliação dos horizontes de expectativas. Como objetivos específicos analisar os contos de Cuti supra mencionados considerando a representação dos personagens negros nos textos; observar o horizonte de expectativa dos professores e verificar a contribuição das sequências básicas - apresentadas por Cosson (2006) - utilizadas no processo de mediação de leitura.

No primeiro capítulo, damos ênfase à prática da leitura literária a partir do que nos dizem teóricos como Candido (1982), Iser (1996), Jauss (1994) e Jouve (2002); também observamos a leitura de literatura no ambiente escolar, bem como a formação do leitor inserido nesse local tendo como parâmetro o que trazem os Documentos Oficiais sobre a educação no Brasil e o Método Recepcional apresentado por Aguiar e Bordini (1988).

O segundo capítulo detém-se à literatura negra brasileira e encontra-se dividido em três tópicos. O primeiro versa sobre essa literatura, observando a produção literária; nele trataremos teóricos como Bernd (1988), Lobo (1993) e Fonseca (2010). A literatura negra na escola é o tema do segundo item no qual abordamos teóricos como Amâncio (2014) e os documentos oficiais sobre a educação étnico-racial; no terceiro tópico faremos uma reflexão sobre o autor Cuti e a relevância de seus textos escritos nos mais diversos gêneros literários; por fim, analisamos os três contos lidos - “Boneca”, “Incidente na Raiz” e “Dívida em Vida”.

No terceiro capítulo analisamos os questionários de sondagem sobre as participantes, bem como os seis encontros realizados durante o período de intervenção que consistiu na leitura e discussão dos textos de Cuti.

Acreditamos que a falta de leitura por parte dos professores é ponto fulcral para a não utilização da literatura negra brasileira nas aulas de Língua Portuguesa. Por isso, propomos a leitura de textos que contemplem essa especificidade literária no intuito de fornecer aos professores colaboradores subsídios para que possam dar cumprimento à lei 10.639/03. E, dessa forma, evidenciar as diferenças étnico-raciais presentes no âmbito escolar podendo acarretar numa reflexão, através da literatura.

Observando esse contexto, podemos dizer que nossa pesquisa é enriquecedora por ampliar as perspectivas de trabalho com os textos literários negro-brasileiros na escola, contribuindo para a verticalização intelectual e cultural tanto dos docentes quanto dos discentes, uma vez que ambas são partes constituintes da esfera social. Além de ampliar o entendimento da leitura literária, privilegiando a literatura negra brasileira e favorecendo a aproximação do leitor com o texto.



## **1 A leitura literária e a formação do leitor**

Neste primeiro capítulo, trataremos da leitura e dos tipos de leitores literários à luz da Estética da Recepção e de Jouve. Em seguida, discutiremos a perspectiva sobre a formação do leitor escolar, a partir dos Documentos Oficiais da Educação no Brasil e na Paraíba, bem como da teoria do Método Receptional.

### **1.1 A leitura literária e as possibilidades de leitura**

Para que um texto escrito seja compreendido, independente da área que faça parte, é imprescindível o uso da habilidade da leitura. Através dela, o ser humano é capaz de compreender, atribuir sentidos, conhecer, perceber, averiguar, investigar, identificar, entre outras ações. Quando nos referimos a textos literários, a leitura torna-se algo primordial. É pela leitura que há a formação de um acervo literário. Conforme apontam Aguiar e Bordini (1988, p. 14) a obra “não é um mero fluxo de mente, que se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora”.

Os textos apresentam aos seus leitores, além de construções imagéticas em um formato único possibilitado pela arte, questões de ordem social, intelectual, ideológica e linguística independente da época e local onde foram escritos. Por “exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo” (JOUVE, 2012, p. 135), possibilitam que os leitores sejam situados, de acordo com a descrição do autor, na época na qual a obra foi escrita, os grupos sociais, o cotidiano dos sujeitos, além dos problemas por eles enfrentados.

Sob esse aspecto e considerando a construção da obra tendo em vista sua relação com o meio social, Antonio Candido (2000, p. 162) apresenta a literatura como uma forma de “organização do mundo em termos de arte; a tarefa do escritor de ficção é construir um sistema arbitrário de objetos, atos, ocorrências, sentimentos, representados ficcionalmente

conforme um princípio de organização adequado à situação literária dada”. Assim, a literatura é uma das formas possíveis de suscitar reflexões no leitor a partir do valor estético da obra.

A leitura literária é um meio de proporcionar a socialização do indivíduo. É por meio do código linguístico que experiências de diversas pessoas são escritas e partilhadas por leitores de diversos contextos. Ela possibilita o diálogo entre culturas e gerações, através da interação entre leitor e texto literário (AGUIAR e BORDINI, 1988).

De acordo com Antonio Candido, no livro *Formação da literatura brasileira* (1981), o texto literário é formado por um sistema composto por três pilares interdependentes: o autor, a obra e o leitor. Essa tríade é formulada pelo crítico no intuito de estabelecer uma diferenciação entre o que pode ser considerado como manifestações literárias sobre o Brasil e o que, de fato, pode ser determinado por literatura brasileira, tendo em vista o seu propósito de criar um marco sobre a formação da literatura nacional.

Segundo o crítico, há um conjunto de elementos que determinariam uma obra como literatura brasileira:

Estes denominadores são, além das características internas (língua, temas, imagens), certos elementos da natureza social e psíquica, embora literariamente organizados, que se manifestam historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização. Entre eles se distinguem: a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes do seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor, (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos), que liga uns a outros (CANDIDO, 1981, p. 23).

A integração entre esses três fatores contribui para a formação de um sistema literário, no qual os *produtores literários* - autores -, o *conjunto de receptores* - leitores – e o *mecanismo transmissor* - obra - são responsáveis pela manutenção de uma “continuidade literária” (CANDIDO, 1981, p. 24).

O autor, ao selecionar tema, código linguístico, gênero literário insere, na obra, determinadas características suas, do seu tempo. O modo como o escritor empregou as

palavras, selecionou as ideias e as pôs no texto transformando-as em imagens poderá exigir do leitor, durante o momento da leitura, mais ou menos elementos não literários para a significação do que foi lido.

Aprofundando a ligação nos eixos referentes à obra e os leitores, podemos observar no livro *A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária*, a relação estabelecida por Jauss entre o texto e sua recepção, de forma que o leitor seja capaz de atribuir sentido ao que lê utilizando e atualizando experiências anteriores de leitura, considerando um processo dinâmico de interação entre eles. Para o estudioso, “a história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebem do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete” (1994, p. 25).

Em seguida, Jauss estabelece o conceito de horizonte de expectativas que diz respeito ao que o leitor espera sobre o texto, tendo em vista seus conhecimentos prévios sobre, por exemplo, tema, gênero e estilo do autor. Segundo Jauss (1994, p. 26), a obra literária só permanece em evidência se “seguir produzindo seu efeito na medida em que sua recepção se estenda pelas gerações futuras ou seja por elas retomada” tanto por leitores, escritores e críticos literários.

Tendo em vista a dimensão estética e/ou a função social, a atribuição de sentidos ao texto pode vir dos mais distintos públicos, considerando os efeitos que uma obra literária pode provocar em quem a lê. Desse modo, compreender a importância do leitor de literatura é abrir espaços para as possibilidades de significação da obra em circunstâncias distintas de leitura, tanto no caráter estético quanto histórico. Sobre essa relação, o estudioso aponta que

a implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se

de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética (JAUSS, 1994, p. 23).

Podemos perceber a existência de uma leitura histórica da obra que permanece nos leitores de diferentes épocas que atualizam e ressignificam a linha de compreensão dos primeiros leitores, validando o caráter estético da obra.

Sobre isso, Perrone-Moisés aponta em seu livro *Altas Literaturas* (1998, p. 59) que “a leitura é *constitutiva* do fato, já que os fatos literários (obras) só encontram sua realização plena na leitura; eles são programados para (re)acontecer na leitura, criando sentidos que renascem e variam a cada época”. Em outras palavras, a relação histórica e estética entre leitor e obra literária pode ser estabelecida através do ato da leitura no qual o receptor dos textos aciona mecanismos de leituras de experiências anteriores e os atualiza conforme as possibilidades de sentido propostas pelo texto.

O horizonte de expectativa do leitor pode ser observado mediante a comparação entre a leitura atual com outras realizadas anteriormente. Essas expectativas podem ser atendidas, mas, caso as experiências literárias não preencham determinados espaços, o leitor lançará mão de outros recursos para dar sentidos ao texto. Podemos compreender que:

o horizonte de expectativas da literatura distingue-se daquele da práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura (JAUSS, 1994, p. 52).

O leitor, portanto, adquire novos recursos para a significação do texto literário a partir dos espaços não preenchidos – que proporcionam a ampliação do horizonte de expectativas – e, além disso, prepara-o para novas experiências estéticas. De acordo com Aguiar (2013, p. 156) “a leitura significa o estabelecimento de elos com as manifestações socioculturais distantes no tempo e no espaço e, conseqüentemente, a possibilidade de

diálogo do leitor com outros homens”, resultando na aproximação entre leitores e leituras de diversas através da literatura.

Durante o processo de leitura, a interação entre obra literária e leitor é capaz de propiciar, no receptor, estranhamento, emoções, reflexões acerca de si e do outro. Essas reações podem surgir a partir do caráter estético do texto que, por sua vez, é materializado na interpretação produzida por aquele que lê. As estruturas internas do texto promovem a apreensão de determinados sentidos na obra, ao mesmo tempo, permitem a atribuição de significados pelo receptor.

A comunicação entre leitor e texto, no que diz respeito à apreensão dos significados da obra, pode ser realizada, também, através do que Iser (1996, p. 57) chama de elementos de indeterminação, uma vez que “possibilitam que o leitor participe da produção da intenção textual”. Essa indeterminação consiste nos espaços deixados no texto que colaboram para um processo de criação de sentido no qual o receptor infere seus conhecimentos de leitura e de mundo de forma que contribua para a construção do significado do que foi lido.

As pistas sugeridas pelo texto conduzem o leitor a buscar elementos não de forma aleatória, mas sim os que possuem determinado nível de ligação com o que estava representado na obra e, dessa forma, sugerir um ou mais sentidos que possam completar as aberturas apresentadas.

Essa relação mais próxima entre obra e receptor leva este último a experimentar novos efeitos na leitura literária, uma vez que as indeterminações suscitam a possibilidade de dar significado ao que está escrito. Podemos apreender que “à medida que o sujeito lê uma obra literária, vai construindo imagens que se interligam e se completam – e também se modificam – apoiados nas pistas verbais fornecidas pelos escritores e nos conteúdos de sua consciência” (AGUIAR E BORDINI, 1988, p. 16-17).

Antes de atribuir sentidos ao que se lê, o leitor possui o conhecimento básico das palavras para poder identificar, reconhecer o que está lendo. Vincent Jouve, em seu livro *A Leitura*, diz que ler “é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de

percepção, de identificação e de memorização de signos” (JOUVE, 2002, p. 17). Essa primeira fase do processo da leitura é importante por ser a responsável pelo (re) conhecimento do vocabulário utilizado pelo autor.

A partir dessa primeira informação, o leitor pode tirar suas impressões sobre o texto. Elas vão introduzi-lo no universo da leitura literária, tendo em vista que é a partir do primeiro contato com o texto que o leitor produzirá uma forma de atribuir sentidos às outras impressões que tiver durante a leitura, podendo refutar ou confirmar os dados iniciais.

Ao aprofundar-se, o receptor, além de identificar o que está escrito, poderá perceber as propostas do texto e atribuir significados aos espaços deixados pelo narrador e personagens. Essa tarefa dá margem para que o sujeito faça uso dos seus saberes culturais e literários, uma vez que acionar os conhecimentos oriundos de sua experiência social pode contribuir para que esse leitor construa novas percepções acerca do que está escrito.

Jouve aponta para a existência de um narratário que, inicialmente, seria o correspondente ideal do narrador, uma vez que delimitaria “a figura do leitor inscrita no texto” (JOUVE, p. 39). Esse narratário poderia ser personagem, pois estaria atrelado à história narrada; interpelado, pois o narrador faria menção a ele durante a narrativa; e, por fim, o narratário poderia ser oculto, uma vez que “não é descrito, nem nomeado, mas implicitamente presente pelo saber e pelos valores que o narrador supõe no destinatário do seu texto” (p. 42).

Após pensar no narratário do texto e em suas classificações, as teorias da leitura indicam a existência de tipos de leitores, dentre eles a do leitor ideal. Esse tipo, como o próprio nome sugere, seria capaz de dialogar com o texto em perfeito nível de harmonia, sem apresentar dificuldades na apreensão dos sentidos, uma vez que os códigos utilizados no texto seriam direcionados, exclusivamente, a esse modelo ideal. No entanto, a interação entre a obra e o receptor poderia ser considerada como superficial, pois “resulta da falta de correspondência entre os códigos do emissor e receptor” (ISER, 1996, p. 65) tendo em vista que ambos se utilizariam dos mesmos códigos para a escrita e compreensão da obra.

O texto produzido para o leitor ideal é aquele, por exemplo, direcionado a certo grupo de pessoas, de um determinado local ou faixa etária, pois essas condições seriam favoráveis para a apreensão completa do sentido. Em resumo,

o leitor ideal não deveria só realizar o potencial de sentido do texto independentemente de sua própria situação histórica, mas também deveria esgotá-lo. Se ele conseguir isso, o texto é consumido nesse ato – o que seria uma idealidade fatídica para a literatura (ISER, 1996, p. 66).

Entretanto, a existência desse leitor é difícil de ser estabelecida, uma vez que os efeitos produzidos pelas estruturas da narrativa podem não levar esses indivíduos a sentirem as experiências que o texto pode proporcionar, apesar da ideia de que o texto foi feito de forma direta para aquele público.

A ideia do leitor implícito “ênfatisa as estruturas de efeitos do texto, cujos atos de apreensão relacionam o receptor a ele” (ISER, 1996, p. 73). Esse leitor, que está previsto nas estruturas do texto, atribui sentido ao que lê a partir de um posicionamento já apresentado na narrativa. Após unir as informações do texto, o receptor deve considerar os encontros e desencontros das ideias para, em seguida, atribuir significados ao que leu.

O sentido fornecido pelo texto não aparece de forma explícita, mas sim no imaginário do leitor que fará uso dos seus conhecimentos pré-estabelecidos para construir a significação total da obra. O texto dá margem para que o leitor experimente os efeitos proporcionados a partir da atribuição de sentidos da obra, uma vez que o receptor pode imprimir nela observações pessoais, realçando ou atenuando determinadas características do texto.

Ao falar sobre mecanismos de atribuição de sentido durante a leitura literária, Jouve em *Por que estudar literatura?* (2012) apresenta o que ele chama de operações: entender, interpretar e explicar. O pesquisador relaciona o aspecto de entender a apreender o sentido denotativo no texto, o que está em sentido literal. A relevância em compartilhar o que é evidente no texto, aquilo que o texto fala.

A segunda operação – interpretar – é o “gesto (crítico) que consiste em depreender algumas significações sintomáticas do texto com base na configuração específica dele” (JOUVE, 2012, p. 41). Essas significações partiriam de pistas deixadas pelo próprio texto, de forma indireta, com o intuito de que o leitor forme conexões entre os sentidos apresentados.

Para Antonio Candido (1981, p. 39) interpretar “é, em grande parte, usar a capacidade de arbítrio; sendo o texto uma pluralidade de significados virtuais, é definir o que se escolheu, entre outros”. Observando os conceitos dos dois estudiosos, podemos perceber que o leitor seleciona as informações dadas, involuntariamente, pelo texto e, a partir delas, atribui sentido à obra.

O receptor teria uma determinada autonomia, no que diz respeito à seleção das ideias fornecidas pelo texto, de modo que as informações não seriam escolhidas ao acaso, mas sim de acordo com o sentido que o leitor atribui ao que está lendo. Essas escolhas são importantes, tendo em vista que cada pessoa pode priorizar ideias diferentes do texto a partir do que julga necessário para estabelecer compreensões sobre a obra.

Por fim, Jouve apresenta o terceiro mecanismo de leitura, a explicação. Essa fase está relacionada ao que dizem os enunciados do texto e como o leitor pode responder a eles. Os três mecanismos – compreender, interpretar e explicar – estão relacionados durante o processo de leitura, uma vez que eles se complementam, desde a apreensão do sentido denotativo do texto até explicar como determinadas situações são desenvolvidas durante a narrativa.

Considerando as discussões relacionadas à leitura, os elementos nela envolvidos – autor, texto e público leitor – bem como os mecanismos utilizados para concretização desse ato é necessário ratificar a importância da sala de aula como um dos espaços mais propícios para a formação de leitores e socialização da leitura. Por isso, é fundamental que a escola reflita acerca do leitor que frequenta esse espaço e as formas que ele pode



desenvolver sua função no contato com o texto, uma vez que é necessário para o professor observar como se dá essa relação por implicar diretamente no seu fazer profissional.

## **1.2 O conto e suas implicações no ensino**

O ato de narrar sempre esteve presente no cotidiano das civilizações nos períodos mais antigos, desde as narrativas de feitos heroicos até as de histórias fantásticas. As narrativas como contos, novelas, romances, fábulas, possuem características próprias, mas não sem antes possuírem peculiaridades de um texto de caráter narrativo.

De todas as formas de textos pertencentes ao gênero narrativo, nos deteremos no conto, que, desde sua origem mais remota e ainda um pouco controversa, passando também de sua forma oral para a forma escrita, sempre chamou a atenção de quem ouve ou lê o fato narrado.

Segundo Bosi (1978, p.9) o conto é “inventar, de novo: descobrir o que os outros não souberam ver com tanta clareza, não souberam sentir com tanta força”. São histórias que seduzem pelo fato de flagrar um instante, uma situação que pode ter, ou não, uma aproximação ou afastamento da realidade, seja ela qual for.

Como toda narrativa, o conto necessita de ações que façam com que ocorra mudança na história, uma nova ação que desencadeie outras ações causando determinados estados, sentimentos, conhecimentos. Um dos objetivos de quem escreve/narra o conto para quem lê/ouve é “a conquista do efeito único, ou, impressão total” (GOTLIB, 2006, p. 35) do seu texto. Sendo assim, quanto maiores forem os significados colocados em pequenos gestos realizados pelas personagens, maior será a chance das conquistas de leitores. Daí a importância que os estudiosos do gênero dão ao desfecho do conto, que deve ser o ápice da narração, desde que surta um efeito de totalidade na história. Hoje, com a escrita moderna, se sabe que alguns contos não possuem em seu final esse

caráter unificador, pelo contrário, expandem o texto para o leitor a fim de que ele próprio construa/conclua a narrativa.

Após as experiências estéticas produzidas por Oswald e Mário de Andrade, e os escritos pós década de 1930, o conto adquiriu novas situações de escrita na modernidade. Conforme nos apresenta Bosi (1978, p. 21), percebemos que esse tipo de narrativa, hoje “capaz de refletir as situações mais diversas da nossa vida real ou imaginária, se constituiu no espaço de uma língua moderna (porque sensível, tensa e emprenhada na significação)”.

Ainda segundo o mesmo autor, a palavra-chave para se entender o conto é “situação”, uma vez que o contista possui a liberdade de falar de forma breve e por meio de elementos da narrativa literária sobre várias situações, desde o cotidiano até questões imaginárias (BOSI, 1978).

Enquanto texto literário pertencente ao gênero narrativo, o conto pode ser utilizado pelo professor em sala de aula de forma que o aluno/leitor apreenda as intenções do texto e, antes disso, atenda às necessidades de leitura desta narrativa.

Ao levar esse tipo de texto literária para a sala de aula, o professor poderia iniciar seu aluno na leitura de uma narrativa literária curta, seja na forma clássica ou moderna, maravilhoso ou não, uma vez que, pela brevidade, em sua maioria, pelo enredo, pelas personagens e por ter um ponto alto independente, no desfecho, ou por todo o conto, desperta mais facilmente o interesse do seu alunado.

O conto maravilhoso, por exemplo, que possui caráter atemporal em que o contexto, a situação econômica e a cultura não influenciam no desenvolvimento nem no ato de narrar, pois os acontecimentos não sofrem alterações do meio externo em que se “conta” a história, chama a atenção de quem lê, pois não obedece nem recria uma realidade na qual os acontecimentos atendem às expectativas do leitor, fazendo do conto maravilhoso uma “possibilidade de ser fluido, móvel, de ser entendido por todos, de se renovar nas suas transmissões, sem se desmanchar” (GOTLIB, 2006, p. 18).

A leitura de um conto mais complexo requer do aluno maior maturidade de leitura literária e maior capacidade de reflexão para apreender não só a ideia principal do texto apresentada pelo narrador, mas sobretudo para lidar com as diversas formas de como um conto literário pode ser construído. Dessa forma, o professor coloca o aluno em contato a diversidade com a qual um mesmo gênero literário pode ser escrito, dependendo da época e do autor.

Existem características do conto que o professor pode trabalhar com seus alunos em sala de aula. A linguagem, uma dessas possibilidades, é caracterizada por ser, na maioria das vezes, objetiva, uma vez que o “contista condensa a matéria para apresentar os seus melhores momentos” (GOTLIB, 2006, p. 64). Assim, o professor trabalha a disposição das ações no conto e qual sua relação com a ideia central do texto. Além disso, o trabalho com a linguagem desse texto literário é importante por trazer implícitos e repetições que auxiliam na interpretação da obra, fazendo com que, desse modo, os alunos se tornem leitores atentos que atribuem aos textos os efeitos de sentido possibilitados pela leitura, como sugerem os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (PARAÍBA, 2006).

Os Referenciais ainda propõem uma metodologia para trabalhar os gêneros narrativos em sala de aula, em especial, o conto, em que o mediador utilizaria antologias temáticas para que o aluno compreenda, através das situações encontradas nos textos, a funcionalidade dos elementos deste tipo de narrativa. Ou seja, a leitura precederia a compreensão das características estruturais do texto.

Pelo conto ser, em boa parte, de curta extensão, a abordagem e a seleção realizadas pelo mediador seriam possibilidades favoráveis para a fruição da leitura, uma vez que a situação apresentada pela narrativa poderia ser percebida mais rapidamente pelos alunos. Um dos objetivos do professor ao escolher o conto para o ensino leitura literária é o de “ensinar ao leitor em formação como resolver os problemas que o texto apresenta ao leitor em seu trabalho de construção de sentidos” (DE PIETRI, 2007, p. 56).

A partir de um trabalho consciente com a leitura dessas narrativas em sala de aula, o professor atua diretamente na vida social do seu aluno, pois contribui para a expansão da leitura de mundo desse sujeito, ampliando, também, a capacidade de ele interferir e atribuir sentidos aos demais textos que porventura leia.

### **1.3 O processo de formação do leitor escolar e o leitor/mediador**

A escola é um dos lugares considerados como responsáveis pela formação do leitor. Sabemos que a fluência da leitura dá-se independente do local de fomento e que o chamado leitor proficiente deveria receber incentivos no ambiente familiar, inicialmente. Mas, por ser um espaço no qual os mais variados saberes são privilegiados e o despertar pelas áreas de conhecimento proporcionado, a escola recebe a tarefa de formar leitores capazes de atribuírem sentidos a qualquer texto lido.

Quando se trata da literatura no ambiente escolar, o ensino de literatura tem a função de “formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (BRASIL, 2008, p. 54). Direito assegurado ao educando pelas leis que regem o ensino básico no país. Contudo, é preciso o empenho dos dois pólos condutores, professor e aluno, para que a fluência das aulas de leitura literária e do ato de ler em si possa ser efetivada.

O ato da leitura não deve ser reduzido apenas ao educando, mas sim expandido para todo ambiente escolar de modo que ocorra sua circulação e socialização por aqueles que fazem parte desse espaço, independente, também, da faixa etária. No âmbito escolar, deve-se considerar a presença do leitor/mediador, uma vez que a formação do leitor é algo constante, ininterrupta, o professor (leitor/mediador), assim como seu público, também se encontra em um constante desenvolvimento de suas habilidades de leitura desde o processo de seleção das obras para leitura em sala até o momento de discussão dos textos com os alunos.

A necessidade de que o professor seja um leitor freqüente de textos literários justifica-se pelo fato de ele ser o principal agente formador de leitores no espaço escolar. Um docente que possui um nível de leitura mais vertical e, ao mesmo tempo, abrangente - no que diz respeito a estilos, épocas, gêneros literários - contribui para que a seleção dos textos seja compatível com o perfil dos seus alunos. Pautado em estratégias que promovam aos alunos/leitores subsídios que os façam atribuir significados ao texto, o leitor/mediador pode utilizar-se de seus saberes de leitor e dos recursos metodológicos “com o objetivo de não superficializar a leitura do texto, e, ao mesmo tempo, responder às exigências de tempo e espaço que a realidade da sala de aula impõe ao professor” (DE PIETRI, 2007, p. 73).

Se “um grupo social não é simplesmente um todo homogêneo” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 9), os sentidos atribuídos ao texto por pessoas que exercem diferentes funções na escola, com diferentes horizontes de leitura podem enriquecer a discussão acerca do que foi lido. Assim, é importante pensar nos principais atores sociais presentes nesse espaço e inseridos nessa situação: o professor – leitor/mediador – e os educandos.

O professor deve atentar para o modo como seu leitor recebe e atribui ou não sentidos à obra; qual parte do texto ele acha relevante; quais recursos ele utiliza para dar significados ao texto. É necessário observar essas questões por que

a leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto (BRASIL, 2008, p. 67).

O mediador deve estar consciente da diversidade de histórias e condições socioeconômicas em sua sala de aula, pois fatores externos à obra podem influenciar o modo como se entende a obra, bem como a maneira que esses fatores podem interferir numa leitura do mesmo texto em épocas diferentes.

A abordagem do texto literário contribui para que os leitores/mediadores reflitam sobre os textos e sobre sua realidade, adequando a situação lida ao seu contexto, o que proporcionará uma experiência literária capaz de ampliar suas perspectivas de leitura e de mundo, de forma que construam, a partir da leitura dos textos, a sensibilidade existente na literatura possibilitando a aproximação dos conhecimentos (BRASIL, 2008).

A partir de um conceito que vê a leitura como diálogo – diálogo entre o sujeito que lê e texto, além de antigas leituras - e do circuito de leitura do qual leitor, autor, texto e contexto fazem parte, Cosson (2014) apresenta opções de como se ler literatura, observando o contexto, o texto e o intertexto.

A primeira possibilidade de leitura do contexto é a relação deste com o autor (COSSON, 2014), sendo, então, de caráter biográfico, mas que não se prenderia à vida pessoal de quem escreveu a obra, mas sim observaria traços característicos de produção das obras que estejam relacionados à vida do autor, o modo como ele está inserido em uma cultura e a observa. A segunda é leitura entre contexto e leitor, na qual o receptor da obra buscará pontos de convergência entre o texto e sua vida. O terceiro tipo de leitura de contexto é sua relação com o texto; nesse momento, há a confirmação do que já é conhecido pelo leitor e fornecido pelo texto, por exemplo, temática, gênero, entre outros.

A leitura do texto pode ser realizada através de quatro prismas (COSSON, 2014). O primeiro é o texto-autor que se volta para a confirmação de traços estilísticos do autor. O segundo é o texto-leitor configurando-se como a procura deste em emocionar-se com alguma imagem produzida pela obra; podemos dizer que esta seria uma leitura afetiva.

A leitura do texto-contexto é a terceira forma apresentada. Considera aspectos como editoração, elementos paratextuais e diferentes edições de uma mesma obra com o intuito de comparar e apontar diferenças que podem interferir no significado do texto. O quarto prisma é voltado para o intertexto com o objetivo de observar recursos linguísticos, construções frasais e de que forma elas se materializam no texto.

Os quatro modelos de leitura do intertexto são direcionadas ao autor, texto, leitor e contexto. Esses quatro tipos “têm como limite o reconhecimento e o relacionamento entre os textos a ser feito pelo leitor” (COSSON, 2014, p. 78). A leitura do intertexto-autor considera as realizadas anteriormente pelo escritor e que deixaram marcas na escrita do autor como porta de entrada para o diálogo com os textos que “precederam” o atual.

O tipo de leitura de intertexto, que privilegia o texto, apresenta ao leitor possibilidades de dar significados à obra no instante em que ele percebe a presença de outros textos em forma de recursos estilísticos, como a paráfrase e a paródia, e os identifica a ponto de estabelecer relações de sentidos entre o conjunto de obras. No instante em que é realizada a leitura de intertexto-leitor a memória deste último é acionada, de modo que ele estabelecerá elos entre o momento atual e o seu histórico de leitura.

O último modelo considera a relação do intertexto com o contexto no objetivo de “analisar os sentidos da obra construídos em diálogo com o gênero ou estilo. (...) Consiste em verificar os sentidos de uma obra pelo seu encaixe na moldura do gênero ou do estilo” (COSSON, 2014, p. 79). As observações sobre o contexto, texto e intertexto, bem como as possibilidades de ler cada um desses elementos que compõem uma obra literária proporcionam ao leitor um modo de ampliar os sentidos que podem ser atribuídos ao texto.

Na sala de aula, a literatura ocupa uma função de, principalmente, ser o modo com o qual se pretende formar novos leitores, ela é um “lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada” (COSSON, 2006, p. 26). O leitor/mediador deve criar as condições favoráveis para que a leitura seja proveitosa e que resulte no interesse do aluno por sua continuidade. Por ser “uma atividade guiada pelo texto, a leitura acopla o processamento do texto com o leitor; este, por sua vez, é afetado por tal processo” (ISER, 1996, p. 97) possibilitando a atribuição de sentidos ao que lê conforme as aberturas sugeridas pelo próprio texto e a intervenção do leitor/mediador.

Algumas vezes, o docente não possui o conhecimento de metodologias que favoreçam o trabalho com a literatura e, conseqüentemente, em como trabalhar a leitura

com seus alunos. Para Aguiar e Bordini (1988, p. 41) “a adoção de um método de ensino para a literatura depende, sobretudo, do posicionamento do professor quanto ao aluno que tem à frente”, devendo, então, refletir sobre qual seria o seu objetivo para com o aluno ao utilizar a literatura em suas aulas; que tipo de leitor ele quer formar; e qual a finalidade da leitura.

Um procedimento inicial seria a seleção das obras a serem lidas, de modo que contemplem o conhecido dos alunos e, ao mesmo tempo, os instigue a ampliar o horizonte. Após o processo de seleção dos textos literários, o leitor/mediador pode passar pelo momento em que o aluno não se identifica com a obra escolhida para leitura, pois “se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 16).

Conforme as aulas e o desenvolvimento da habilidade de ler, o aluno pode aplicar ao texto variáveis presentes em suas práticas sociais que o ajuda “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens” (BRASIL, 2000, p. 14) ampliando seus conhecimentos de leitura e de mundo.

Podemos entender que

O ato de ler é, portanto, duplamente gratificante. No contato com o conhecido, fornece a facilidade da acomodação, a possibilidade de o sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modelos alternativos de ser e de viver. A tensão entre esses dois polos patrocina a forma mais agradável e efetiva de leitura. (AGUIAR E BORDINI, 1988, p. 26)

O momento da leitura dos textos pode ser desenvolvido através do método recepcional desenvolvido por Aguiar e Bordini a partir dos teóricos da Estética da Recepção. Esse método de ensino de leitura literária está baseado “na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 85) em que este indivíduo poderá ampliar suas perspectivas e habilidades de leitura literária.



As autoras apresentam cinco etapas para a aplicação do método recepcional:

- 1) Determinação do horizonte de expectativas;
- 2) Atendimento do horizonte de expectativas;
- 3) Ruptura do horizonte de expectativas;
- 4) Questionamento do horizonte de expectativas;
- 5) Ampliação do horizonte de expectativas (AGUIAR E BORDINI, 1988, p. 91).

É necessário observar que tais etapas não constituem um passo a passo que deve ser seguido sem modificações pelo professor, mas sim como possibilidades metodológicas na abordagem do texto literário. A eficácia desse método vai depender de que forma o leitor/mediador irá trabalhar com a turma como também o interesse dos alunos pela literatura.

Fatores como a obra escolhida para o momento, o nível de leitura dos alunos, a abordagem criada pelo mediador para realizar determinada etapa, entre outros, podem contribuir para a eficiência ou ineficiência de determinados pontos; o que não significa que a leitura do texto foi em vão ou mal trabalhada.

O leitor/mediador prepara o processo de recepção do texto a partir do reconhecimento do horizonte de expectativas do seu grupo de leitores; esse é o momento em que se conhece não só o gosto literário dos alunos, mas também o que ele conhece da sociedade, o que ele considera relevante, quais tipos de história chama sua atenção, entre outros. Após esse levantamento de dados, o professor apresenta o texto de forma que ele apresente elementos do conhecimento de mundo de seus alunos e, por outro lado, rompa com o que seu público está acostumado a ler.

Caso o aluno seja receptivo à metodologia abordada e ao texto, poderá ocorrer a ampliação do seu horizonte de expectativa que vai além tanto dos conhecimentos de mundo quanto de leitura. É importante que o leitor/mediador fomente a discussão do texto como também favoreça o diálogo para que seus leitores apresentem suas experiências com o que

foi lido, de que forma as atividades de leitura contribuam no processo de atribuição de sentido.

Do reconhecimento do horizonte de expectativa até o momento da mudança, o aluno pode descobrir novas possibilidades de temas, estilos de escrita. O processo de mediação é importante, pois possibilita aos alunos criarem estratégias de leitura que os façam identificar as lacunas do texto e preenchê-las de sentido.

A partir desse momento, inicia-se a etapa em que os alunos realizam uma autoavaliação do seu processo de leitura, averiguando como os textos utilizados nos momentos de reconhecimento e atendimento do horizonte de expectativas podem não suprir mais as suas necessidades enquanto leitores; como os novos textos exigem maior atenção e os métodos utilizados para atender às necessidades de atribuição de sentido à obra. Com isso, os alunos podem tomar “consciência das alterações e aquisições obtidas através da experiência com a literatura” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 90) e perceberem a ampliação de seus conhecimentos de mundo e literários, através desse processo que deve ser contínuo em sala e extraclasse.

O ensino de literatura a partir de métodos como o Método Recepcional pode fazer com que o aluno/leitor tenha subsídios para fazer uma leitura mais abrangente e proficiente de textos literários. Essa estratégia de mediação de leitura auxilia a preencher os vazios a partir das dicas apresentadas pelo texto, bem como com suas próprias vivências literárias. Compreendemos que o leitor “não é mero receptor de uma mensagem acabada, mas, ao contrário, interfere na construção dos sentidos, preenchendo os vazios textuais de acordo com sua experiência de leitura e de vida” (AGUIAR, 2013, p. 153).

Por outro lado, ao fazer uso do método recepcional, o leitor/mediador deve estar consciente de que a formação do leitor escolar é um processo que pode durar anos e que ele pode não alcançar etapas como o da ruptura e questionamento do horizonte de expectativas (3 e 4, respectivamente) em um ano letivo, mas que essa metodologia de leitura literária suscitou no aluno inquietações que podem levá-lo a ser um leitor curioso com

a capacidade de observar e indagar determinados fatos em um texto literário que, anteriormente, ele não conseguiria.

A leitura literária pode ampliar a concepção de mundo daquele que lê; o modo como ele vai olhar para si e para o que o rodeia, como ele pode se posicionar frente algumas circunstâncias. A literatura é capaz de produzir efeitos e experiências que transpassam as fronteiras do texto literário e alcançam a vida do leitor/mediador, juntamente com suas práticas sociais. E, “se a literatura é uma experiência, é porque, de um modo ou de outro, o texto age sobre o leitor” (JOUVE, 2002, p. 123).

## **2 A LITERATURA NEGRA NO BRASIL E OS DESAFIOS DO LEITOR**

Neste capítulo, trataremos da literatura negra produzida no Brasil observando características, conceitos, bem como a importância do leitor para valorização dos textos. Além disso, apresentaremos questões sobre o ensino dessa literatura em sala de aula. Em seguida, analisaremos os contos de autoria de Cuti (Luís Silva) utilizados na intervenção com os professores.

### **2.1 A produção literária negra no Brasil**

A literatura negra no Brasil, a partir dos anos 1970, tem como uma de suas marcas explicitar, no trabalho com a linguagem, as diferenças existentes na sociedade entre este grupo étnico e os demais. No entanto, essa escrita - que tem uma de suas primeiras marcas datadas no século XVIII, com Maria Firmina dos Reis em seu livro *Úrsula* - obteve visibilidade de suas características a partir do século XX.

O período de quase dois séculos no qual essa escrita foi marginalizada fez emergir, no cenário das chamadas literatura de minorias - principalmente com os *Cadernos Negros* - textos de reivindicação de espaço igualitário, não apenas para divulgação da autoria negra, mas, principalmente, para os sujeitos reais que se tornaram tema e protagonistas dessa literatura. Os escritores, a exemplo dos poetas Luís Gama e Solano Trindade, expressavam em palavras os anseios de um grupo étnico privado de voz cujo lugar social não era privilegiado.

Com uma contínua produção literária, o negro, ao apresentar as diferenças de classe, de cor, de tratamento, organizava uma militância literária conquistando adeptos - de escritores a leitores - que reverberavam os sentimentos, os anseios por mudança, a

memória de África, a primeira resistência em território brasileiro, a cultura de um povo que a literatura trazia em versos e em prosa.

O negro, ao sair da condição de objeto na literatura para a de sujeito, modifica o modo de olhar para sua nova posição. Assim, “deixa de ser tema (inclusive com estereótipo) para ser autor de uma visão de mundo própria” (LOBO, 1993, p. 206). Essa mudança deve-se à nova forma de representação do negro nos textos literários nos quais eles mesmos produziam. Escritores como Maria Firmina dos Reis, Luís Gama - no século XIX - e Lima Barreto – no século XX – são exemplos de escritores negros que trouxeram, em seus textos, a condição de sujeitos, livres de estereótipos, manifestando a sua identidade racial.

A criação de grupos de escritores negros que compartilhavam dos mesmos objetivos estético-literários, a militância social negra, além de uma mudança de comportamento que surgiu a partir de novas correntes filosóficas, sociológicas, antropológicas e literárias corroborou para a visibilidade do povo negro no âmbito socioeconômico, cultural, histórico, identitário e literário. Reconhecidas as diferenças existentes entre a cultura dominante e, em particular, a cultura do negro, pode-se requerer, de forma mais ampla, em diversos setores da sociedade, os espaços negados.

Stuart Hall (2013, p. 376) defende que o período de “esquecimento” pelo qual o negro passou funcionou, junto com o pós-modernismo, como uma válvula que impulsionou a produção literária do negro

Dentro da cultura, a marginalidade, embora permaneça periférica em relação ao *mainstream*, nunca foi um espaço tão produtivo quanto é agora, e isso não é simplesmente uma abertura, dentro dos espaços dominantes, à ocupação dos de fora. É também o resultado de políticas culturais de diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural. Isso vale não somente para a raça, mas também para outras etnicidades marginalizadas, assim como o feminismo e as políticas sexuais no movimento de gays e lésbicas, como resultado de um novo tipo de política cultural.

É nesse momento de percepção das diferenças que a escrita negra contemporânea do Brasil recebe certa quantidade de luz dos holofotes da literatura nacional e, com os estudos realizados por pesquisadores da academia, os textos vão conquistando espaços de discussão no ambiente literário.

Inicialmente, faz-se necessário refletir sobre o que é a literatura negra no Brasil. A pesquisadora Zilá Bernd (1988, p. 22) defende que a definição dessa literatura não é restrita “à cor de pele do autor nem apenas à temática por ele utilizada, mas emerge da própria evidência textual cuja consistência é dada pelo surgimento de um *eu* enunciador que quer ser negro”.

Esse eu enunciador revela, na maioria das vezes, um tom existencial, confessional que escreve sua própria história e o seu fazer no mundo hoje. Não é apenas falar sobre, mas apresentar através das palavras uma nova ótica livre de preconceitos, uma consciência de sua negritude, do ser querer-se negro.

Com a mudança de posição desse sujeito nas criações literárias, novos modos de composição formal (no léxico, símbolos e imagens) foram manifestados nesse tipo de literatura. A partir disso, percebemos que uma das marcas de expressão dessa escrita foi a utilização da linguagem como forma de rompimento com o clássico, fazendo com que, nela, a carga de experiência negra seja, ao mesmo tempo, estabelecida e transformada. Pois, o texto dessa autoria tem “sua gênese no desejo de reparar sucessivas perdas como a da memória da ancestralidade africana, da ação heroica nos quilombos, enfim da própria história” (BERND, 1988, p. 23).

Ampliando o que diz a pesquisadora: essa literatura não só repara como também institui um novo modelo de falar do negro na história - em detrimento da condição de objeto com o qual era representado na literatura - e, principalmente, na contemporaneidade, uma vez que é necessário refletir sobre as condições desse sujeito no contexto em vigor por apresentar novas formas de resistência e afirmação. Esse enfrentamento a partir da escrita

é uma forma de os escritores darem novos significados ao que é dito e caracterizam essa literatura.

A linguagem literária da atualidade permite falar da memória, cultura, resistência do negro ontem e hoje, aliando caráter social e estético, passado e presente. Dessa forma, corrobora para a visualização da literatura negra, pois amplia o modo de como se fala e o que se fala sobre o negro.

De acordo com Candido (2000) as necessidades do autor em validar determinada experiência de um grupo, ou então, apresentar determinados fatos serão relevantes, caso o grupo leitor que é o mesmo retratado na obra sintam-se devidamente representados e, assim, divulguem e reflitam sobre a obra.

O artigo “Aspectos metodológicos do ensino da literatura” (ROUXEL, 2013) apresenta uma mudança na noção de cultura literária a partir das pesquisas em literatura. Enquanto uma noção valoriza o social

uma vez que responde a certa prescrição social, se opõe uma cultura literária viva, concebida como um saber para si, para pensar, agir, se construir. A primeira concerne à identidade social do indivíduo, a segunda participa de sua construção identitária singular (ROUXEL, 2013, p. 19).

Isso pode ser assemelhado ao que acontece com a literatura afro-brasileira: em um primeiro momento, ela valoriza o grupo étnico incentivando o reconhecimento desse grupo na sociedade e que lugar ele ocupa nela; por outro lado, a leitura de textos pertencentes a esta temática aproxima os indivíduos de um reconhecimento e identificação com essa cultura.

A leitura de literatura exige do leitor uma série de habilidades para que ele possa compreender e atribuir sentidos à leitura. No caso da literatura negra brasileira, deve ser considerada a experiência com as situações representadas, pois “em seu múltiplo papel de refletir e participar da cristalização de valores, a literatura age, também, no sentido de aprofundar, superar e contribuir para o engendramento de novas contradições sociais”

(CUTI, 2012, p. 21). Com isso, deve existir uma intenção do leitor em conhecer o contexto de produção do texto bem como a de se posicionar quanto as práticas sociais presentes no texto.

Algumas características da literatura negra, no caso da narrativa, chamam a atenção dos leitores devido ao jogo feito com nomes de personagens e outros elementos próprios do texto, pois despertam “a expectativa do leitor, quanto à cor e raça dos personagens, os temas desenvolvidos, além da identificação dos protagonistas” (CUTI, 1998, p. 18). Determinados textos de literatura negra brasileira não apresentam a cor e raça dos personagens fazendo com que o leitor recorra a outros aspectos da narrativa ou do texto poético para poder identificar a cor da pele ou outras características relacionadas ao negro.

Essa atitude do escritor negro contemporâneo amplia o conceito apresentado por Bernd, uma vez que o contexto da obra ou a ideologia do leitor serão os fatores que definirão se a personagem “se quer negra”. Vale ressaltar que o posicionamento da autora é referente ao lugar que o negro ocupa no texto, saindo do plano de fundo da literatura e assumindo um caráter de personagem central sem os estigmas convencionados pela sociedade.

Além disso, os temas discutidos são diversos, no entanto, em sua maioria, não fogem ao lado social ao qual essa literatura está relacionada. Para exemplificar essa variedade de temas, existem os Cadernos Negros<sup>1</sup>. Na edição **Os melhores contos**, o

---

<sup>1</sup> A coletânea Cadernos Negros surgiu a partir da junção de um grupo de escritores que formavam o grupo Quilombhoje. O primeiro número foi uma coletânea de poemas lançado em 1978 custeada pelos integrantes do grupo. Desde então, a cada ano é lançado um volume do livro estando, pois, na 38ª edição alternando entre poemas e contos. Escritores negros de diversos estados do país publicam seus textos nos Cadernos Negros que, hoje, alcança um bom número de leitores e continua sendo um modo de dar visibilidade à literatura negra. No site do grupo Quilombhoje – responsável pelo livro – podemos encontrar mais informações sobre a coletânea de textos: <[www.quilombhoje.com.br](http://www.quilombhoje.com.br)>.



prefácio escrito por Aldo Rebelo (1998, p. 14) apresenta temas desenvolvidos no livro, mas que não podemos limitá-los a essa obra ou grupo de autores:

seus textos se transformaram, por isso, em veios através dos quais a parcela negra e discriminada de nosso povo rememora suas condições desfavoráveis da existência, denuncia as arbitrariedades policiais da vida cotidiana de seus bairros, reclama da falta de oportunidades e de acesso à cultura, queixa-se do desalento e da desunião das próprias comunidades. Mas fala também de seus sonhos, revela uma sensibilidade peculiar, expressa formas próprias de beleza e paixão. Enfim, dos textos emerge não apenas um olhar diferente dos negros sobre eles mesmos, mas também um olhar diferente sobre nós e sobre o país que compartilhamos.

Dessa forma, podemos observar também que o prisma pelo qual o autor negro observa a si e a sociedade é o motivo para sua escrita e para os temas que aborda em sua literatura. Temas como relações familiares, de gênero, de cunho religioso, entre outros, são revelados pelo autor a partir do seu olhar diferenciado sobre a sociedade brasileira. Portanto, “o estético se exprime em função do engajamento social e este, por sua vez, se define como um compromisso com os grupos étnicos afrodescendentes” (PEREIRA, 2010, p, 23).

No que diz respeito à relação entre resistência e a literatura, Alfredo Bosi no livro *Literatura e Resistência* (2002, p. 120) apresenta dois modelos complementares. Na primeira, “a resistência se dá como tema” e, na segunda, “se dá como processo inerente à escrita”. A literatura negra brasileira nasceu junto a uma militância negra com o instinto de resistência a um sistema socioeconômico e cultural opressor contra o negro. De motivo ela passou a ser tema principal dos textos de escrita negra, uma vez que o lado social possuía um caráter emergente na tentativa desse grupo ganhar visibilidade.

Um fator interessante para a literatura negra brasileira e, conseqüentemente, para sua leitura por negros e não negros é a autoidentificação dos escritores. Na literatura de autores negros em que, muitas vezes, o eu enunciativo do escritor mistura-se ao eu sujeito protagonista no texto, poderemos encontrar momentos de

exaltação amorosa e também versos denotadores de introspecção e indagação do ser e do estar-no-mundo. Essa subjetividade refere-se aos sentimentos, à interioridade, à introspecção, opondo-se ao mundo objetivo e aos outros sujeitos (AUGEL, 2014).

É justamente o refletir sobre seu papel no mundo que o negro escritor se mistura ao contexto da obra. Para Bernd (1988, p.87) “a identidade da poesia negra brasileira é dada principalmente pela intenção que contém de recriar e de reconstruir um mundo que seja diferente do mundo dos brancos”. Por isso, peculiaridades da vida do grupo negro são realçadas nos textos, bem como suas perspectivas de mundo com relação aos brancos. Essa contribuição, não só com padrões de escrita, mas também na passagem de objeto social para sujeito escritor-personagem, traz na voz do narrador a coletividade.

Isso acarreta uma mudança em como se compreende a relação texto-autor-público, pois nesse “empréstimo” de identidade

o sujeito se constitui não apenas no ato individual de produção da significação, mas também pela atuação do leitor que, ao interpretar, acrescenta sentido à fala do poeta. Isto explica a recorrência da modalidade de injunção, através da qual o leitor é convidado a aderir ao projeto de escritura do enunciador, o que é determinado pela pressuposição de que há um leitor partilhando a mesma situação (BERND, 1987, p.134).

Dessa forma, há uma construção compartilhada de identidade em que texto, autor e leitor se unem no ato da leitura para atribuírem sentido à história de um povo. Além disso, o ser agente transformador em seu espaço de convívio é um dos desafios do escritor afro-brasileiro. Em uma sociedade em que o preconceito é oculto em “piadas” e expressões de mau gosto, o escritor negro no Brasil apresenta, em seus textos literários, algumas situações nas quais o sujeito em questão está valorizado e reconhecido.

A identificação do leitor com o texto escrito é uma característica importante para a fruição da leitura. Para Cuti (2012, p. 23), “a relação leitor/texto/autor, na literatura brasileira, implica quase sempre a invisibilidade do leitor negro”. Essa invisibilidade diz respeito às

obras que não representavam o negro como sujeito, sendo o leitor afro-brasileiro impossibilitado de identificar-se com determinadas situações apresentadas na obra.

Os temas abordados não faziam parte do cotidiano do leitor negro, uma vez que sua condição de esquecido e subalterno não era condizente com a da classe representada no texto literário e, também, “as imagens de negro não apenas configuravam o ponto de vista de classes privilegiadas, mas também inscrevem o indivíduo numa semiologia que legitima o olhar discriminatório sobre ele” (FONSECA, 2010, p. 92).

Com isso, o leitor negro teria que experimentar uma realidade literária que foge do seu conhecimento; ele deslocaria o seu “eu leitor” não representado no texto ficcional ou poético para poder “vivenciar” as experiências do outro. Na existência de textos que contemplassem o cotidiano, as angústias, inquietações e esperanças de um grupo, o leitor negro no Brasil, através de uma produção literária negra, vê-se representado na literatura, não em forma de personagens secundários, favelados, pobres e sem perspectivas de futuro, mas sim em personagens e narradores que dão voz a uma parcela da sociedade que não tem vez na literatura.

Não só os leitores ganham com a presença de uma literatura que o represente, como também os escritores negros são beneficiados na existência de um público que lê suas obras, pois “a possibilidade do leitor ideal negro libera a criação” (CUTI, 2012, p. 23). Assim, a literatura negra brasileira é valorizada pela estética dos seus textos, nos temas que desenvolve e na qualidade crítica dos seus leitores.

A estética produzida pelos textos da literatura negra pode sensibilizar pessoas de diferentes etnias, através do trabalho com a linguagem. A proposta de identificação apresentada por Cuti é importante no sentido de o leitor sentir-se representado no texto de literatura negra; por outro lado, essa ideia acaba por restringir o número de leitores e o raio de alcance do texto. Podemos ampliar o sentido de leitor negro para leitor, uma vez que ele é capaz de atribuir sentidos ao texto, independente de cor/etnia, classe social ou região geográfica.

## **2.2 Levando mais cor à escola: a literatura negra em sala de aula**

A escola é um dos espaços sociais destinados à promoção e divulgação do conhecimento. Com base nisso e na pluralidade de etnias, pensamentos e culturas, além de visar um crescimento crítico dos educandos e dos demais sujeitos envolvidos nas relações estabelecidas no ambiente escolar, que as leis educacionais 10.639/03 e a 11.645/08, que complementa anterior, incluem obrigatoriamente no currículo da Rede de Ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O documento das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais criado pelo Ministério da Educação diz que

como linha mestra da maioria das coletividades negras, o processo de educação ocorre a todo tempo e se aplica nos mais diversos espaços. Afora isso, em resposta à experiência histórica do período escravista, a educação apresentou-se como um caminho fértil para a reprodução dos valores sociais e/ou civilizatórios das várias nações africanas raptadas para o Brasil e de seus descendentes (BRASIL 2006, p. 16).

Isso mostra a importância da educação na história dos povos, mas, principalmente, da população negra no Brasil, uma vez que ela se tornou meio de combater as desigualdades sociais e raciais.

Não foi criada uma disciplina exclusiva para o ensino dessas culturas, uma vez que deve ocorrer de forma interdisciplinar com enfoque nas matérias de história, sociologia, arte e língua portuguesa. A literatura pode ser um bom meio para que o professor trabalhe a temática do negro com os alunos, uma vez que “cria oportunidades diversas para discutir aspectos culturais e históricos do continente africano e do Brasil, bem como fomentar o pensamento crítico acerca de realidades diversas” (AMÂNCIO, 2014, p. 106).

A presença da literatura negra nas escolas pode auxiliar o professor no trabalho com a leitura, por, primeiramente contribuir para sua formação pessoal como leitor e

mediador do encontro do aluno com o texto e, em seguida, por aproximar ou, ao menos, apresentar aos alunos situações que acontecem em nossa sociedade, mas que, por vezes, são camufladas pela sociedade. Apesar de poucos alunos possuírem conhecimento acerca desse tema, é importante mostrar como a literatura aborda essa questão.

Em uma perspectiva de sala de aula, o trabalho com a leitura que leve o aluno a conhecer outras perspectivas de mundo pode proporcionar o contato com os temas que a literatura aborda. A escola, como um dos locais de promoção do saber, ao divulgar a literatura negra brasileira tanto para os professores quanto para os alunos, contribui para que esses sujeitos conheçam a cultura, as peculiaridades, e os problemas enfrentados por um determinado grupo étnico para, assim, tornar mais evidente situações de preconceito enfrentadas por sujeitos desse grupo.

A leitura e discussão de textos de temas afro-brasileiros nas salas de aula podem promover uma desconstrução dos estereótipos que envolvem os afrodescendentes, sendo os professores e os autores dos textos também fundamentais para essa desconstrução. Os escritores por mostrarem que, no papel de vítima ou de coadjuvante na literatura, este passa a ser sujeito, escrevendo e atuando na e pela sua história.

Já os professores, por trazerem para a sala de aula os estudos sobre a afrodescendência, permitindo que “educandos e educadores interajam com a cosmovisão do africano, sua concepção do universo, da vida e da sociedade” (AMÂNCIO, 2014, p.43). E, assim, participar da “construção de uma identidade ou personalidade coletiva” (MUNANGA, 2009, p.12).

O professor é um “sujeito do processo educacional ao mesmo tempo aprendiz da temática e mediador entre o/a aluno/a e o objeto da aprendizagem, no caso, os conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a educação das relações étnico-raciais” (BRASIL, 2006, p.68). Dessa forma, é interessante para que o aluno conheça e faça uso desses novos tipos de saberes contidos na literatura negra brasileira. Obviamente, esses conhecimentos não devem suplantam a obra literária, mas sim, enriquecê-la.

Além disso, é dever da escola promover esse tipo de conhecimento para seu público, não só como cumprimento da lei 10.639/03, como também baseada nas atitudes sociais e históricas enraizadas nessa questão, porque

mais que pensar a reorganização das disciplinas há que se pensar como o cotidiano escolar – em seus tempos, espaços e relações- pode ser visto como um espaço coletivo de aprender e conhecer, respeitar e valorizar as diferenças, o que é fundamental para a construção da identidade dos envolvidos no processo educacional. (BRASIL, 2006, p. 79).

A partir de um trabalho consciente com os textos literários, neste caso de temática negra, a partir de sequências básicas e expandidas<sup>2</sup> que visem o crescimento do aluno, o professor de literatura atua diretamente na vida social do seu aluno, pois contribui para a expansão da leitura de mundo desse sujeito, ampliando, também, a capacidade de ele interferir e atribuir sentidos aos demais textos que porventura leia.

Além disso, contribui para a valorização do ensino de literatura, pois, ao elaborar sequências didáticas contextualizadas, o professor fornece subsídios aos alunos para que eles criem suas próprias estratégias de leitura a fim de uma melhor compreensão do texto, implicando diretamente em suas práticas sociais. A escola, portanto, ratifica-se como sendo um lugar onde as diferenças entre sujeitos são percebidas e, ao mesmo tempo, valorizadas e respeitadas, de forma que todos sejam tratados igualmente.

### **2.3 Cuti: por um querer-se negro**

Luís Silva, mais conhecido como Cuti, nasceu no interior de São Paulo, em 1951. Possui pós-graduação em Letras pela UNICAMP e é doutor pela mesma instituição. Ele é um dos fundadores do grupo Quilombhoje Literatura e da série de publicações Cadernos

---

<sup>2</sup> Tipos de sequência para o ensino de leitura literária apresentadas por Cosson (2006). Neste trabalho, como veremos no próximo capítulo, nós fizemos uso da sequência básica, principalmente, do princípio da *motivação* aliada ao Método Recepcional (AGUIAR E BORDINI, 1988).

Negros. Poeta, contista, autor de texto teatral e ensaísta, Cuti apresenta em suas diversas obras não só um caráter militante do movimento negro, um tom de protesto, mas também “a tradição literária afro-descendente” (LITERAFRO, 2014) na qual faz memória de alguns autores negros da literatura brasileira.

Cuti é considerado um dos principais intelectuais contemporâneos no que se refere à literatura negra no Brasil e na América Latina. Seus artigos e ensaios tratam de questões como a valorização da literatura negra, principalmente em nosso país, da representação do negro nos textos literários. Além disso, ele aborda problemáticas como a visão com que alguns ensaístas e críticos da segunda metade do século XX observavam a literatura negra e a representação do afro-brasileiro nos textos literários; e a própria terminologia da literatura produzida por negros no Brasil. O autor defende o uso do termo *literatura negra* em vista da afirmação da identidade de autores e personagens, como também a de dar visibilidade a essa literatura.

Em seus textos, Cuti “têm forjado uma nova autoestima para a população afro-descendente no Brasil, o que não poderia haver sem a presença maciça de um ‘gostar-se negro’, sentimento normalmente recalcado pelo racismo” (OLIVEIRA, 2014). Partindo disso, podemos observar que um dos objetivos de sua literatura é apresentar ao negro brasileiro uma nova forma de olhar para si e para o mundo, de posicionar-se contra os dogmas de uma sociedade racista. Essa é uma das características de sua literatura e de outros literatos afro-brasileiros que buscam evidenciar condições econômicas, sociais e psicológicas do negro, além de promover uma conscientização coletiva quanto à sua cultura e o valor moral (AUGEL, 2010, p. 159).

Cuti apresenta o negro como sujeito de sua literatura. É ele o protagonista. É ele quem produz as ações que desenvolvem a narrativa; na poesia, é o negro que toma consciência da sua importância e apresenta-se de modo diferente da qual era visto em um passado que lhe fora obscuro. Portanto, os seus textos “se assumem afro-brasileiros pois partilham com sua coletividade étnica experiências e ressonâncias de ações passadas e

presentes e analisam-nas, a fim de negociar as perspectivas para o futuro” (OLIVEIRA, 2014). Como o próprio autor aponta, a escrita do negro que decidiu não silenciar formula “questões para uma nova ordem de maior autoestima, tolerância e solidariedade” (CUTI, 2012, p. 34). É isso que ele busca incitar em seus leitores, através de seus textos.

Para conhecer um pouco da produção literária do autor em estudo, é necessário saber as características da linguagem que ele utiliza nos gêneros literários que escreve e, também, de que modo a recuperação de uma memória negra e a resistência desse povo são representadas em seus textos.

Moema Parente Augel, no artigo intitulado *Angústia, revolta, agressão e denúncia: a poesia negra de Oswaldo de Camargo e Cuti* (2010, p. 158), afirma que

a poesia de Cuti, assim como seus textos em prosa, repensa a condição do negro, imprimindo a essa reflexão um conteúdo de contestação, questionando com suas críticas o atual papel do negro na sociedade brasileira, recolocando-o numa perspectiva a partir da tomada de consciência de si e da sua biografia coletiva. Cuti assume apaixonadamente a causa comum dos negros e dos oprimidos.

Com isso, podemos perceber que, além de repensar o local ocupado pelo negro na sociedade brasileira de hoje, a poesia de Cuti surge de uma consciência do papel que ele, enquanto negro, exerce e, em seguida, da ideia da coletividade, da necessidade de se tornar porta-voz de um grupo. A sua produção poética ratifica a necessidade de ressignificar o papel do afro-brasileiro atualmente na e pela literatura. Ela combate as idealizações feitas sobre esse sujeito, na tentativa de valorizá-lo no momento em que o liberta das amarras dos estereótipos.

Em sua obra voltada ao teatro, Cuti destaca-se, “não só pelo número de suas peças, mas sobretudo pela qualidade da sua produção” (AUGEL, 2014). Nas peças *Suspensão* (1983), *Terramara* (1988) e *Dois nós na noite* (1991), o autor “problematiza a questão da cor da pele na sua obra teatral, fazendo-a constituir o cerne de uma das suas peças” (AUGEL, 2014). Os temas de suas peças centram-se em conflitos entre gêneros,



questões socioeconômicas, religiões afro-brasileiras, além de tensões e conflitos quanto à cor da pele dos personagens. Na literatura teatral de Cuti, o negro se autovaloriza, não tem vergonha da cor da sua pele, apesar do drama vivenciado pelas personagens no que diz respeito à discriminação racial e social.

Quanto à sua produção narrativa, Cuti problematiza o papel do negro como transformador de seu espaço, como agente capaz de modificar a sua condição socioeconômica. Os temas desenvolvidos pelo contista têm o negro e a sua cultura como motivadores da escrita: estética do corpo, religiões afro-brasileiras, relações entre homem e mulher, condição socioeconômica, ressignificação do momento histórico vivenciado pelo afro-brasileiro, mercado consumidor, entre outros. Em seus contos, o leitor pode perceber tom de ironia que demonstram resistência ao regime dominante branco.

A resistência de um personagem que vive em um mundo onde seus direitos são negados e atos discriminatórios constantes podem ser considerados como marcas de seus textos. Além disso, encontramos em seus contos a não marcação linguística no que diz respeito à cor da pele dos personagens principais, fazendo com que, muitas vezes, o seu leitor tente “descobrir” a etnia do personagem através de outros elementos linguísticos, como o jogo com cores, referências a personagens históricos, ou o conhecimento prévio do leitor que pode - ou não - saber da intenção de escrita do autor que, por ser negro e atuar militantemente através da literatura, escreve textos voltados ao público leitor negro brasileiro.

Podemos verificar que a produção literária de Cuti possui como característica principal falar do e para o negro, ressaltando a resistência desse povo aos atos de preconceito. Mais que isso: os seus textos promovem autoconhecimento, autoafirmação, valorização da cultura e de religiões afro-brasileiras sem que os personagens sintam-se inferiorizados diante da cor da sua pele e de suas escolhas.

Além disso, mostram condições históricas e afirmam uma mudança nesse comportamento no qual o negro passa a “gostar-se como negro”. A produção literária de Cuti

é rica em temas, situações e detalhes que são capazes de fazer com que qualquer leitor, independente da cor de pele que tenha - ou acha que tem- se sensibilize com a construção linguística produzida pelo autor.

#### **2.4 A boneca, o cabelo e Zumbi: os desafios do leitor**

Os contos selecionados para comporem a pesquisa são de autoria de Cuti e foram publicados no livro *Negros em Contos*, em 1996. A obra é composta por vinte e sete contos que abordam o cotidiano e a cultura do afro-brasileiro em diversas situações.

Podemos encontrar contos sobre estética do corpo negro (“Incidente na Raiz”); relacionamento inter-racial (“Desencontro”, “In-cura”, “Preto no Branco”); cultura negra (“O Batizado”); preconceito (“Boneca”, “Enquanto o Pagode Não Vem”); violência e pobreza (“Carreto, O Melhor Amigo da Fome, O Negrinho”) e escravidão (“Lembrança das Lições e Dívida em Vida”).

A linguagem utilizada pelo autor não desconsidera palavrões e formas coloquiais da oralidade. Em seus textos, Cuti faz com que o leitor reflita sobre a situação do negro, seja ele pobre morador da favela (como é o caso de Jurandir, do conto “Saída”) até advogado de classe média (caso de Pedro, do texto “Desencontro”); desde o menino negro morto a mando do padeiro que o acusava de roubo (“Vida em Dívida”) até o menino negro que rouba para garantir o remédio do irmão (“Carreto”).

Além disso, é possível perceber a militância negra nos textos, a exemplo de “O Batizado” em que o personagem Paulino reclama da família por ela aceitar costumes oriundos dos brancos em esquecimento da cultura negra.

*Negros em Contos* é um exemplo de literatura que se quer negra a partir dos contextos e das ações das personagens. Os instantes flagrados e narrados ratificam a existência de uma escrita na qual o negro é sujeito principal do texto. Tais características fazem de Cuti um dos principais escritores da literatura negra no Brasil.

Para a pesquisa selecionamos os contos “Boneca”, “Incidente na Raiz” e “Dívida em Vida”. Justificamos a escolha dos três textos por abordarem de formas diferentes as condições do negro brasileiro, a saber: em Boneca trata-se da escassez de bonecas negras no mercado, conseqüente da não identificação dos habitantes brasileiros com sua ascendência negra; em Incidente na Raiz o alvo principal é o padrão de beleza, em que a personagem principal sofre da negação de seu corpo e cabelos com características da raça negra; o terceiro conto, Dívida em Vida, apresenta como personagem principal o Dr. Zumbi que, em meio a uma reunião importante, na qual estavam presentes governantes e ícones da sociedade, revela os dados de séculos de escravidão no país.

Como brinquedo, a boneca faz parte, majoritariamente, do imaginário infantil feminino sendo o primeiro presente dado às meninas. Quando nos referimos ao processo de identificação dos indivíduos com culturas e representações sociais, elementos próprios das brincadeiras infantis. Neste caso, a boneca negra pode contribuir para a formação da identidade da criança, por contribuir com o “conhecimento e a valorização da cultura afro e, a partir disso construir a personalidade” (SILVA, 2011), já que a construção da identidade acontece desde cedo e passa por transformações ao longo da vida.

No texto de Cuti (ver Anexo 1), a boneca é o objeto escolhido pelo pai para ser o presente de Natal de sua filha. No entanto, ele não procura por qualquer boneca, mas sim deseja encontrar uma boneca negra. Para alcançar seu objetivo, procura em várias lojas e por muito tempo o objeto, mas apenas em uma, na última, já exausto, ele encontra a boneca negra, não antes de passar por alguns desapontamentos. Neste conto, podemos refletir não apenas sobre a oferta e procura de bonecas negras, mas, também, sobre a valorização de elementos referentes à cultura negra presentes na sociedade.

O conto inicia com o narrador apresentando o fato de o personagem Pai estar cansado de procurar e não encontrar bonecas negras à venda, além de fazer menção a ironias e indelicadezas de alguns balconistas das lojas em que não havia o objeto desejado. As respostas dos vendedores indicavam, além do pedido natural de desculpas, outro fator

para a ausência do produto, que seriam as fábricas: *Queira nos desculpar... A fábrica não fornece, sabe...* (CUTI, 1996, p. 11).

Na continuação do texto, o Pai entra em uma loja cuja vendedora é jovem, branca, magra e de rosto angelical. Sem perguntar ao comprador o modelo de boneca que desejaria, ela ofereceu alguns tipos: *“temos várias. Olha aqui a Barby, a Xuxinha... E a loirinha foi apanhando diversas bonecas. Colocava-as sobre o balcão, como se escolhesse para si. Olha que gracinha esta aqui de olhos azuis!”* (CUTI, 1996, p. 11). Ao compararmos o modo como a vendedora é descrita pelo narrador com os modelos de boneca que ela vende, podemos observar a semelhança entre a balconista e as bonecas.

Verificamos - a partir da informação de que a balconista escolhia e oferecia as bonecas como se fosse para si - que ocorre um processo de identificação estético entre a vendedora e o produto. Isso ratifica a ideia de que a vendedora ofereceu determinados modelos de boneca porque elas se assemelham fisicamente. No entanto, a miscigenação no Brasil não favorece que uma pessoa se identifique apenas com uma etnia ou cultura.

Este pode ser um dos motivos pelo qual ela não oferece a boneca negra ao pai. Outro motivo pode ser a falta de procura por bonecas negras nas lojas de brinquedos. Neste caso, não ocorre apenas omissão por parte dos vendedores, mas também dos consumidores.

Podemos chamar de segunda parte do conto, o momento em que o pai encontra, nesta mesma loja, o brinquedo que procura. A partir disso, podemos refletir sobre o local onde a boneca negra estava guardada *“na prateleira de baixo, lá em cima mesmo, perto da pia”* (p. 12). Com esta informação, o leitor pode observar que esse modelo de boneca não era oferecido aos clientes, tampouco procurado por eles, uma vez que o local de *“esquecimento”* dá margens para o descuido em guardar esse objeto que, a princípio, é destinado à venda, mas que ficou estocado por um longo período.

Em uma de suas falas, o dono da loja refere-se ao continente africano como o lugar onde existe uma maior identificação entre produto (boneca negra) e os consumidores: *“está*

*em falta, sabe... Eles não entregam. Eu mesmo encomendei na semana passada. Mas o representante disse que a firma está exportando para a África. Está certo, mas aqui também tem freguês que procura, não é?”* (p. 12).

É relevante observamos o fato de que não é possível determinar se o pai e a filha são brancos ou negros, uma vez que não são apresentados elementos gráfico-textuais que permitam o leitor de descobrir essa informação. No entanto, ao fazer alusão ao continente africano como único lugar onde haveria procura para as bonecas negras e, além disso, a pergunta feita pelo gerente tendo o pai como interlocutor – o senhor é brasileiro? (p. 12) – podemos inferir, a partir de questões ideológicas já expressas pelo narrador, que a personagem é negra.

Após conseguir o brinquedo almejado, o pai vai em direção a uma lanchonete onde o balconista o oferece uma “*loira gelada aí, chefe?*” (p. 13); considerando o fato de que todos os objetos procurados pela personagem eram bonecas com traços loiros, podemos observar que há uma relação entre a sociedade e a cultura predominantemente branca. De acordo com Calegari (2009), este ato de beber uma cerveja, ou loira gelada, “significa engolir, isto é, aceitar valores dominantes, preconceituosos e autoritários”.

No entanto, a reação da personagem nos mostra o contrário do que o crítico apresenta. Ao sorrir após a pergunta do garçom, o pai se posiciona inconformado com a situação, uma vez que suas atitudes buscam modificar o contexto atual, porém a ideia do embranquecimento está arraigado no discurso dos sujeitos. Ao evidenciar esse momento, o narrador proporciona ao leitor a reflexão sobre a conjuntura apresentada no texto e o que pode ser feito para a possível mudança nesse cenário.

O conto “Incidente na Raiz” (ver Anexo 2) traz em seu enredo uma discussão acerca da estética do corpo negro, com ênfase no cabelo. A personagem do texto é Jussara uma jovem negra que, desde criança, pensava ser branca, uma vez que nem em sua certidão de nascimento constava a informação de que ela é negra: “Jussara pensa que é branca. Nunca lhe disseram o contrário. Nem o cartório.” (CUTI, p. 118).

Após essa informação, o narrador inicia a descrição física de Jussara, detalhando áreas como cabelo, nariz, lábios e pele, bem como atitudes feitas pela personagem na tentativa de esconder e, se possível, modificar seus traços físicos. Ao descrever a ação de Jussara sobre o cuidado com seu cabelo, o narrador é irônico ao falar que o cabelo era “submetido diariamente a uma drástica auditoria no couro cabeludo para evitar que as raízes pusessem as manguinhas de fora” (CUTI, p. 118). Essa “drástica auditoria” nos indica que os esforços de Jussara para manter seu cabelo liso não era algo simples, mas sim procedimentos longos e até dolorosos.

Com isso, podemos observar que, apesar de ser a parte mais rápida para esconder a característica negra (cabelo crespo) era, também, a que merecia atenção diária, uma vez que nenhum dos meios encontrados fazia com que cessasse o crescimento do cabelo. Logo, assim que a raiz crespa do cabelo era vista, Jussara utilizava-se dos seus métodos para ocultar uma verdade sobre si.

A mãe da personagem também teve papel importante para que ela alimentasse o pensamento de não ser negra. Ao descrever os procedimentos feitos por Jussara para diminuir o tamanho do nariz, fica claro que o método de prendê-lo com pregador de roupas, ensinado pela mãe na infância, causou “algumas contusões dos vasos sanguíneos”. Enquanto a plástica não era feita, Jussara encontrava métodos paliativos para esconder o tamanho de suas narinas.

Podemos perceber que Jussara não se importava com a dor causada por cada procedimento, uma vez que resultasse em algum efeito que diminuísse ou sugerisse que seu nariz havia reduzido de tamanho. Com isso, apontamos para o fato de que, independente do sofrimento físico, seria mais dolorido para a personagem a identificação como negra, pois tal atitude poderia atingir a sua essência/identidade que ela mesma procurava ocultar e não conhecer.

A terceira parte do corpo de Jussara a ser descrita pelo narrador são os lábios. Por não gostar da carnosidade natural de seus lábios, a personagem mantinha-os “dentro da

boca” como se estivesse mordendo-os. Nessa parte, outra informação é fornecida: os namorados de Jussara sempre eram brancos. Podemos inferir que essa “opção” era mais uma forma encontrada para distanciar-se da negritude. Quanto à pele, Jussara passava “muito creme e pó para clarear” (CUTI, p. 118), o que possivelmente não surgia o efeito esperado. Verificamos que Jussara procurava se relacionar apenas com aqueles que tinham os traços físicos que ela também pensava – e tentava – possuir.

Após a descrição dos métodos utilizados por Jussara para esconder seus traços naturais, o narrador se volta para o cabelo da personagem e narra a tentativa de ela livrar-se de vez do cabelo crespo com um alisamento definitivo. O procedimento era caro – o que fez com que ela abdicasse do sonho da rinoplastia – mas prometia alisar “a nascente dos pelos” (CUTI, p. 118).

O cabelo é uma das marcas de identificação do sujeito como afro-brasileiro. É, também, o que mais possui formas de ser modelado. Portanto, seria o primeiro problema a ser solucionado por Jussara. O que ela não esperava era que a substância utilizada no processo de alisamento causasse queimaduras em sua cabeça e, por isso, necessitasse de internação. No hospital, no dia seguinte, Jussara foi atendida por um enfermeiro negro que lhe perguntou: “*Tá melhor, nêga?*” (CUTI, p. 119), a reação da moça foi desmaiar mais uma vez.

Quem identifica Jussara como negra é outro negro, único personagem que tem fala no texto. É ele quem expõe sua opinião e contraria Jussara, uma vez que o cartório, a família da moça e ela se omitiam e negavam a negritude da personagem. Ao perceber que foi identificada como aquilo que ela buscava ocultar, a partir de diversas formas, ela percebe que as tentativas foram em vão e desmaia.

Podemos entender que o narrador escolheu apresentar as características físicas de Jussara a partir do critério crescente em dificuldade para esconder a negritude presente em seus traços, uma vez que modificar a textura do cabelo é mais fácil que modificar a cor da

pele. Além disso, ao destacar essas partes do corpo o narrador as configura como os traços físicos importantes que podem designar uma pessoa como negra.

O texto levanta questões como a busca e os riscos que uma pessoa passa ao querer seguir um padrão de beleza que não condiz com suas características físicas naturais. O que Jussara sofre é marcado historicamente pelo processo de inferiorização do corpo do negro que, desde o período da escravidão era visto como coisa, como um simples objeto e, para que ela se aceite como negra é necessário

reverter a imagem negativa do corpo negro, através de um processo de desconstrução da imagem anterior e reconstrução de uma nova imagem positiva. Ou seja, construir novos cânones de beleza e da estética que dão positividade às características corporais do negro (MUNANGA. In: GOMES, 2008, p. 15).

A partir da negação de sua cor e características corporais, Jussara só namorava homens brancos. Essa atitude reflete que a “rejeição do corpo negro condiciona até mesmo a esfera da afetividade” (GOMES, 2008, p. 124), por isso, nessa procura de negar, transmutar aquilo que a identificava e a relacionava com a cultura negra. Podemos verificar que essas ações não ferem apenas a raiz do cabelo, mas também “aponta para a origem da personagem Jussara, para sua ancestralidade, o princípio, ou seja, a África” (GOMES, 2012), trazendo um duplo sentido para o título do texto, enriquecendo-o de significados.

O incidente na raiz do cabelo da personagem nos faz pensar sobre as consequências das ações que Jussara pratica sobre seu corpo. As tentativas frustradas em esconder sua cor, lábios e nariz não resultaram em um problema tão grave quanto a técnica de alisamento. Caracterizamos esse problema na raiz como algo que perpassa a história de muitos descendentes de africanos que veem em sua origem genética e cultural o motivo de não serem aceitos na sociedade passando, portanto, a negarem seu corpo em nome de um padrão estético.

Mexer na raiz é voltar ao passado de África na tentativa de apagar um legado cultural que incide sobre esses sujeitos. Ao fazer isso Jussara não percebe que é o grupo social que



ela faz parte o agente causador da repressão e desvalorização da sua origem. O processo de reconhecimento é algo doloroso, como atestado pela própria personagem, contudo é necessário que haja um despertar étnico para que outras tentativas de esquecimento das raízes ocorram em menor incidência.

Antes da análise do conto “Dívida em Vida” faz-se necessário apresentar algumas características que o diferencia dos demais escolhidos para a pesquisa. Este texto aborda a questão da escravidão, tanto por uma perspectiva histórica quanto atual pelo espaço e contexto em que se ambienta essa narrativa.

Se em “Boneca” e “Incidente na Raiz” lemos questões atuais da não presença de bonecas negras à venda e a mudança da estética para padrões brancos, respectivamente, neste terceiro conto vemos o personagem Doutor Zumbi reivindicar o pagamento pelos anos trabalhados pelos negros como escravos. Além do caráter histórico, o texto – como sugere o título – apresenta cálculos referentes aos valores que devem ser pagos aos cidadãos negros.

O conto “Dívida em Vida” (ver Anexo 3) narra a situação de prestação de contas do personagem Dr. Zumbi pelos direitos negados à população negra escrava no Brasil ao Presidente da República e aos demais personagens presentes na assembleia sobre direitos retroativos. O início da narrativa se dá com os momentos finais do encontro em que o narrador apresenta o público presente na assembleia

os Brancos cujos Melhores Amigos são Negros, os Não Tive Intenção de Ofender, a Senhora Democracia Racial – exibindo seu rosto de duas mil plásticas – e o Deputado do Amor não Tem Cor. Bem à frente do conferencista, notava-se o Reverendo Somos Todos Iguais, além de outras autoridades políticas, militares, empresariais e eclesiásticas, bem como o maior representante da nação. Cada um com um riso mais amarelo que o outro. (CUTI, 1996, p. 127).

Neste trecho, podemos verificar a presença de instituições como a igreja, o exército e políticos que, alguns dos adeptos, se utilizam do discurso da igualdade entre os seres

humanos, com o intuito de obter elogios, mas que, na verdade, menosprezam a cultura e os cidadãos negros, além de outros sujeitos vítimas de preconceito. Ao nomear os personagens com “Amor Não Tem Cor”, “Somos Todos Iguais”, o texto mostra expressões utilizadas no cotidiano que trazem o preconceito<sup>3</sup> velado que existe em nossa sociedade e que estão embutidas no vocabulário dos cidadãos.

O trecho “cada um com um riso mais amarelo que o outro” - compõe a descrição das personagens. Assim como no conto “Boneca” em que a presença das cores relacionados às personagens (boneca marrom, gerente vermelho como pimenta), temos aqui mais uma presença das cores adjetivando os personagens. Desta vez, a expressão utilizada é “sorriso amarelo” dando a ideia de não preocupação com a situação vivenciada na palestra.

A partir deste momento, o leitor pode, assim como o personagem, lembrar o período da escravidão, uma vez que o narrador apresenta os objetos retirados por Zumbi do interior de um baú que eram utilizados para castigar e torturar os escravos: “havia pelourinhos, correntes, chicotes, grilhetas, máscaras de folha de flandres, centenas de orelhas arrancadas à faca, cacetetes de vários tipos, paus-de-arara e outros que tais” (p. 127).

Em seguida, o texto diz que Dr. Zumbi “um século depois, retomou sua exposição, após um gole de Oceano Atlântico bastante avermelhado” (p. 127). Esse trecho nos remete à travessia entre África e Brasil realizada por milhares de negros sequestrados no velho continente que vieram para o Brasil em condições precárias de higiene e alimentação, em que muitos morriam durante o trajeto e, por isso, eram jogados em alto mar.

---

<sup>3</sup> Decidimos utilizar o conceito de preconceito apresentado por Borges et. al. (2009. p.53): “preconceito é um julgamento que formulamos a propósito de uma pessoa, grupo de indivíduos ou povo que ainda não conhecemos. Trata-se, portanto, de uma opinião ou sentimento que adotamos irrefletidamente, sem fundamento ou razão”.

Os objetos, assim como o gole de oceano atlântico, são formas de o personagem relembrar o passado, o que não significa que as autoridades que assistiam à palestra sentiam-se culpadas pelos atos cometidos no passado, mas sim preparados para escapar da situação de forma que ela fosse revertida ao seu favor.

O jogo com as cores está, mais uma vez, presente no texto. Dessa vez, é o vermelho que está dando cor ao mar repleto de sangue. Da mesma forma que o amarelo do sorriso das autoridades no início do conto, o vermelho também está contra os negros, uma vez que representa sofrimento e morte.

Logo após, Dr. Zumbi apresenta à assembleia o número de negros que chegaram ao Brasil para trabalharem como escravos, a quantidade de anos que, juntos, haviam trabalhado e quanto deveriam receber bem como seus descendentes, como forma de ressarcimento.

O personagem não pôs em seus cálculos os maus tratos físicos e psicológicos sofridos pelos negros escravos:

Gostaria de salientar que, por motivos patrióticos (...) os prejuízos psicológicos advindos de torturas, estupros e outras formas de sadismo praticadas por seus antepassados, nada disso foi computado. A crueldade refinada dos senhores, atualmente, também deixamos de lado (p. 128).

Podemos entender que essa atitude do personagem se deve ao fato de que seria ainda mais difícil, ou impossível, para o governo ressarcir a população negra brasileira com bens materiais. Ao mencionar que ainda existe uma “crueldade refinada” praticada contra os negros, verificamos que piadas carregadas de preconceito, falta de oportunidades em acesso à escola, universidades e bons cargos de emprego fazem parte da forma contemporânea de maltratar os afro-brasileiros.

O personagem não chega a concluir oficialmente seu discurso por notar que todos haviam ido embora e que ele era o único no local. O final do conto revela que as mesmas

peças que devem à população negra, também têm dívidas com outros povos. Isso fica claro neste trecho:

mas, para surpresa do palestrante, sua Excelência o Sr. Presidente da República havia deixado sua pasta. O Cr. Correu até ela e, sem escrúpulos, abriu-a. saltaram outras tantas contas a pagar. Todas com prazos vencidos” (p. 128).

Partindo desse último trecho e observando as condições de tratamento dispensadas a povos, a exemplo dos indígenas, podemos dizer que o governo tem outras dívidas históricas com o povo brasileiro. Além dos povos citados, pobres, mulheres, gays, idosos, deficientes, entre outros, são vítimas de preconceito que merecem não um ressarcimento financeiro, como o proposto no texto, mas sim com oportunidades nos mais diversos âmbitos.

A assembleia sobre direitos retroativos, bem como os nomes dos personagens mostram situações em que há uma falsa tentativa de tratamento igualitário entre cidadãos brancos e negros. Apesar da existência de leis e políticas públicas que atentam contra o preconceito, percebemos que ele é algo enraizado na sociedade brasileira e que podem ser revelados em forma de apelidos, piadas e expressões, a exemplo dos nomes dos personagens do conto. No livro *O que é Racismo*, Joel Rufino dos Santos postula que “se a sociedade brasileira deseja acabar com a violência e o racismo, deve confessar que é violenta e racista” (SANTOS, 1984, p. 48).

A partir da leitura de “Dívida em Vida”, averiguamos que em determinadas circunstâncias o oprimido, apesar das conquistas ao longo dos anos, continua sendo ignorado por aquele que representava o papel de opressor. No Brasil, de forma mais específica, as situações de preconceito podem ser presenciadas em momentos de tensão nas quais são evidenciadas a cor de pele da vítima, seu gênero, peso.

É importante observar que em uma sociedade que busca reprimir expressões culturais, formas estéticas, composições rítmicas oriunda de povos tratados historicamente

como aberrações, torna-se comum vestir-se, dançar, ouvir e querer fazer parte da cultura mais privilegiada.

Um exemplo é Jussara, do conto “Incidente na Raiz”. Ao não reconhecer-se e, posteriormente, negar-se como negra, ela mostra ser fruto de uma sociedade que menospreza o negro e suas características físicas. Não podemos esquecer também que o intelecto do negro foi por vezes desconsiderado. Vemos, hoje, pessoas mais conscientes de um pluralismo de raças e etnias e de que elas podem coabitar um mesmo espaço.

Outro caso em que remanesce o período de extrema submissão do negro é no conto “Boneca”, no qual esse objeto do cotidiano infantil é dificilmente encontrado e/ou oferecido pelos clientes na loja, se for de cor preta. Discute-se que há, de fato, bonecas negras à venda. Porém, elas ocupam um espaço desfavorável nas vitrines e prateleiras das lojas e, por muitas vezes, os vendedores não lembram de oferecê-las aos clientes. Podemos entender que estes contos de Cuti apresentam realidades do cotidiano e, para que haja uma mudança de pensamento e atitudes, é necessária uma ida ao passado para perceber o reflexo das atitudes de ontem no hoje e como podemos agir no futuro.

Os contos analisados possuem características peculiares que compõem o panorama apresentado por Cuti. A narrativa situação de “Boneca” apresenta a procura de um pai por uma boneca negra como presente de Natal para sua filha. Essa ação que percorre todo o texto é uma marca de afirmação identitária, uma vez que ele busca confirmar a presença da cultura negra na sociedade que, mesmo sendo formada por uma representativa parcela de negros e sujeitos de outras etnias, valoriza a cultura branca.

Em “Incidente na Raiz” podemos perceber a existência de um argumento que permeia todo o texto: o que procura justificar as tentativas de mudanças físicas de Jussara. Os procedimentos realizados pela personagem são sacrifícios pelos quais muitos indivíduos negros se sujeitam para ter seu corpo enquadrado no padrão estético considerado “perfeito”. A afirmação identitária nesse conto, diferente de “Boneca”, ocorre de forma negativa para a

personagem, uma vez que ela procura se distanciar das características que a remetem à sua etnia.

Em “Boneca”, o gerente é surpreendido pela presença de uma cultura diferente em um espaço hegemonicamente branco, já em “Incidente na Raiz” é Jussara quem se assusta por perceber – na verdade, o enfermeiro negro quem “revela” esse fato para a personagem – que o elemento negro na sociedade era ela. Em ambos os casos, a presença ativa do negro causa desordem e desequilíbrio (podemos considerar a queda da balconista durante a procura da Boneca e o desmaio de Jussara como exemplos) nos espaços e na sociedade.

Averiguamos que a narrativa de “Dívida em Vida” é um discurso que confirma as atrocidades sofridas pelos negros durante o período da escravidão. Os motivos apresentados pelo personagem Dr. Zumbi para que as dívidas fossem pagas representam formas antigas de sofrimento, mas que não anulam as formas atuais de tortura pelas quais esses sujeitos passam nos dias hodiernos. Na condição de escravos, os negros africanos e seus descendentes brasileiros eram visivelmente maltratados e desvalorizados pela sociedade; na contemporaneidade, a forma de violência acontece, também, por expressões, piadas e situações que, superficialmente, não possuem qualquer carga de preconceito, mas que são costumeiramente utilizadas para diminuir a imagem do negro na sociedade.

Nos contos “Boneca” e “Incidente na Raiz” podemos encontrar formas atuais de violência contra o afro-brasileiro: nesses textos a cultura negra – ora na forma de brinquedo que assume a condição de agente na construção identitária, ora na afirmação das características físicas – passa por desvalorização, é considerado como exótico no sentido de que não pertence à cultura nacional, que “foge” ao que é considerado normal.

As especificidades que compõem o quadro de questões apresentados por Cuti dão margem para que o leitor preencha os vazios dos textos a partir das ideias centrais de cada conto. Em “Boneca” o leitor é instigado a partir de uma situação de busca que, por muito pouco, não termina sem resultados; em “Incidente na Raiz” o não se reconhecer como negro é um ponto de entrada para a leitura; por sua vez, “Dívida em Vida” apresenta possibilidades

de atribuir sentidos através de um personagem histórico que busca o ressarcimento por anos de trabalho em condição escrava. A partir dessas características consideramos que os contos analisados podem provocar os leitores uma experiência estética e social.

### **3 MAIS COR NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DE LITERATURA NEGRA**

Neste capítulo, analisaremos os seis encontros realizados durante o período de intervenção, incluindo os questionários respondidos pelas participantes da pesquisa e as discussões sobre os contos “Boneca”, “Incidente na Raiz” e “Dívida em Vida” oriundas dos momentos de leitura.

#### **3.1 A leitura de literatura negro-brasileira com professores do Ensino Fundamental**

Nossa experiência de intervenção ocorreu no período de maio a julho de 2014 em uma escola da rede pública municipal na cidade de Queimadas, Paraíba, situada a 18 km de Campina Grande e teve a duração de seis encontros. Os sujeitos participantes da pesquisa foram professores de língua portuguesa do nível fundamental II da escola de ensino regular.

Organizamos os encontros da seguinte maneira:

- no primeiro encontro, as colaboradoras responderam ao questionário de sondagem, com o objetivo de conhecermos um pouco do que elas entendem por literatura negra;
- o segundo consistiu em apresentar a lei 10.639 publicada em janeiro de 2003 e as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” para que as participantes conhecessem um pouco da necessidade da lei e da existência de documentos oficiais que subsidiam seu funcionamento;
- do terceiro ao sexto encontro realizamos os momentos de leitura dos contos escolhidos para a pesquisa.



A lei 10.639/03 inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Uma das disciplinas que deve contemplar esse tema é a de língua portuguesa. No entanto, verifica-se que, em muitas escolas, os professores não dispõem de subsídios para a elaboração de sequências para aulas de leitura da literatura negro-brasileira, sejam textos literários ou estratégias metodológicas.

Visando estabelecer uma aproximação entre os professores e a literatura negro-brasileira, como forma de incentivar a inserção desse tema em suas aulas, escolhemos este público para desenvolvermos nossa pesquisa.

Os contos selecionados para a intervenção - “Boneca”, “Incidente na Raiz” e “Dívida em Vida” - são de autoria de Cuti e foram publicados no livro *Negros em Contos* (1996). Optamos pela utilização desses três textos por apresentarem diferentes situações vivenciadas pelo negro brasileiro. A partir delas é possível refletir sobre a condição desse sujeito na literatura, bem como na sociedade. Cada um apresenta provocações capazes de inquietar a quem lê.

Além disso, contemplam os três eixos apresentados pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004); são eles: reparação, reconhecimento e valorização. No texto “Boneca” há a valorização da cultura afro-brasileira a partir da ação do Pai ao querer uma boneca negra para sua filha; em “Incidente na Raiz” o reconhecer o outro como negro é marco importante para a aceitação das suas características; o discurso lido pelo personagem Dr. Zumbi em “Dívida em Vida” é a reparação requerida pela comunidade negra após o período de escravidão.

Em “Boneca” somos induzidos a pensar na existência de bonecas negras para serem vendidas, na escassez de bonecas negras no mercado, conseqüente da não identificação dos habitantes brasileiros com sua ascendência negra; “Incidente na Raiz” instiga quanto à negação dos fenótipos que caracterizam a personagem como negra, o padrão de beleza vigente e sua “luta” para se enquadrar em determinado tipo estético; ao

lermos “Dívida em Vida” pensamos nas formas como o governo pode ressarcir os negros e outros povos pelos anos de maus tratos, revela o preconceito existente na sociedade, bem como dados de séculos de escravidão no país.

De acordo com Aguiar e Bordini (1988, p. 41) “a adoção de um método de ensino para a literatura depende, sobretudo, do posicionamento do professor quanto ao aluno que tem à frente”, devendo então, refletir sobre qual seria o seu objetivo para com o aluno ao utilizar a literatura em suas aulas; que tipo de leitor ele quer formar; e qual a finalidade da leitura.

Para isso, elaboramos as sequências de leitura com base nas estratégias propostas pela “sequência básica” desenvolvida por Cosson (2006). O teórico elabora o método da sequência básica como uma possibilidade de desenvolver atividades e proporcionar um aprendizado da literatura em sala de aula. Esse modelo consiste em quatro etapas sistematizadas: motivação, introdução, leitura e interpretação. As estratégias discutidas pelo autor são capazes de otimizar a leitura de literatura, pois preparam o leitor para receber o texto (motivação) até o momento em que eles leem e atribuem sentidos ao que foi lido (interpretação). Em nossas sequências, privilegiamos a estratégia da motivação, uma vez que consideramos como uma possibilidade de entrada para leitura literária.

Utilizamos, também, o Método Recepcional apresentado por Aguiar e Bordini (1988), principalmente, no que se refere à observação do horizonte de expectativa das colaboradoras. Na elaboração de nossas sequências, optamos pela utilização dos seguintes pontos para mediação e verificação da leitura, conforme descrevem as pesquisadoras supracitadas: determinação, ruptura e ampliação do horizonte de expectativa.

Consideramos a junção das estratégias apresentadas acima como uma possibilidade eficaz para a leitura literária, tendo em vista os objetivos traçados para o trabalho e para as sequências elaboradas.

A pesquisa foi realizada através do procedimento da pesquisa-ação, que, como aponta Chizzotti (2001, p. 100) “visa uma mudança no mundo real, comprometida com um

campo restrito, englobado em um projeto mais geral e submetendo-se a uma disciplina para alcançar os efeitos do conhecimento”. A abordagem pelo método qualitativo ressalta a importância da relação entre o sujeito e o mundo em que ele está inserido, considerando a dinamicidade existente entre eles conforme Oliveira (2007, p. 60) na pesquisa qualitativa há “uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito”.

Os dados coletados nesta pesquisa são referentes: aos questionários aplicados como forma de traçar o perfil das colaboradoras, no que diz respeito, principalmente, à leitura literária e à literatura negro-brasileira; às gravações dos encontros; e, aos diários de leitura produzidos por cada participante. Como forma de avaliar os momentos de leitura dos contos e perceber as influências nas participantes, nós realizamos atividades escritas em um encontro.

### **3.2 Traçando os perfis das colaboradoras**

O primeiro momento com as quatro professoras colaboradoras (ocorrido em 13/05/2014) teve como objetivo discutir a lei 10.639/03 e fazer uma reflexão em torno dela e da temática que apresenta. Antes de iniciarmos a discussão, as colaboradoras responderam ao questionário de sondagem para que fosse feito um levantamento de dados, e um conhecimento prévio do que trabalhavam com seus alunos.

Enquanto elas respondiam o questionário (ver Apêndice 1), comentavam as perguntas e as respostas que, provavelmente, dariam. A princípio, expuseram que não costumam ler textos literários e que um dos motivos para que não trabalhassem literatura com os alunos era a falta de um bom acervo na biblioteca da escola que, segundo elas, os poucos livros foram conseguidos devido ao empenho da coordenadora de área de língua portuguesa.

Elas ainda comentaram que o questionário foi importante porque as fez refletir sobre o conhecimento literário e, principalmente, sobre a negro-brasileira. As participantes

realizaram sua formação acadêmica em diferentes universidades: Universidade Estadual da Paraíba, Universidade Federal de Campina Grande e Universidade Vale do Acaraú. Elas demonstraram interesse em conhecer mais a cultura afro-brasileira, uma vez que teriam contato com a literatura.

Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, elas pediram uma cópia para que pudessem observar o que é pedido neste documento produzido pelo governo federal.

### **3.2.1 Traçando os perfis das colaboradoras: questionários**

O questionário continha dezesseis perguntas, seis eram objetivas e, as demais, discursivas. As interrogações versavam sobre nível de escolaridade, hábitos de leitura, a metodologia utilizada pelas colaboradoras nas aulas de leitura literária e o conhecimento sobre a literatura negra brasileira.

Sobre as respostas das três primeiras perguntas, conseguimos obter os seguintes dados: todas são formadas em letras e possuem o título de especialistas; duas lecionam há sete anos, uma há quatro e outra há 15 anos. Na pergunta referente ao motivo pelo qual elas escolheram a carreira de professora, uma disse que a necessidade a obrigou a seguir a profissão; as outras três relacionaram o motivo ao encantamento pela língua portuguesa, pela literatura e, também, por admirar uma ex-professora de português do ensino fundamental.

Outro bloco de perguntas estava relacionado à leitura: qual o nível de envolvimento com a literatura, o auto-reconhecimento como leitores e gêneros textuais e literários que elas costumam ler. Apenas uma professora classificou como “alto” o seu nível de envolvimento com a literatura; as demais classificaram-se como “nível médio”. Todas se consideraram leitoras. Uma das colaboradoras teceu um comentário enquanto respondia ao

questionário dizendo que não se considerava uma leitora de literatura, mas se considerava leitora inserida em um contexto geral, explicando que costuma ler textos informativos.

Sobre quais gêneros literários costumam ler obtivemos as seguintes respostas: as quatro são leitoras de contos; três leem cordel; duas são leitoras de romance, poesia e literatura dramática. Além disso, perguntamos se elas costumam ler textos que não sejam literários; a resposta foi bem diversificada: auto ajuda, gibis, textos informativos, textos humorísticos, textos científicos.

A participante que disse não ser leitora de literatura marcou no questionário que lê contos, poesias e cordéis. Essa contradição entre a fala e o que ela marcou pode ser decorrente de ela não lembrar alguns gêneros literários, uma vez que, ao ver o nome de alguns no questionário, a colaboradora marcou como sendo textos que costuma ler.

No que diz respeito à importância da leitura na formação do professor, elas responderam

1. a leitura é fundamental para a formação de um professor eficiente. Para lecionar o professor precisa conhecer e para conhecer, ele precisa ler demasiadamente;
2. a leitura é fundamental para a formação humana do ser visto que é por meio dela que tornamos seres críticos e pensantes;
3. ler é fundamental, não só para interagir com os alunos, mas também, e principalmente para trazer informações novas e melhorar nossa prática enquanto professores;
4. a leitura é fundamental para a formação de qualquer profissional

A partir dessas respostas, podemos verificar que elas consideram a leitura importante. No entanto, não chegam a especificar qual a função da literatura nesse fazer docente e na construção da parte crítica do ser.

Quando perguntamos qual a importância da leitura na formação do aluno, as colaboradoras responderam:

- 1 o aluno precisa ler para conhecer. Vivemos em uma sociedade letrada e para se sobressair das diversas situações do cotidiano, ele necessita ler;
- 2 a leitura é importante para o aluno porque é por meio dela que eles adquirem conhecimento, enriquecem o vocabulário, etc;

3 a leitura tornará o aluno um ser crítico e consciente de seus direitos e deveres, além do mais a leitura é responsável por melhorar, digo é responsável pelo desenvolvimento do aluno em sala de aula;

4 com a leitura o aluno será mais capacitado para desenvolver a interpretação, a produção textual, e entre outros.

Podemos averiguar que algumas colaboradoras percebem a leitura como algo além da sala de aula, que está presente nas práticas sociais dos alunos. Outras limitam ao contexto escolar, o que é importante, mas é preciso observar que o aprendizado advindo pela leitura deve estar a serviço dos alunos, independente do local onde estejam.

No que diz respeito aos textos que levam para a leitura com seus alunos, as colaboradoras responderam que costumam levar para sala de aulas contos, poemas, receitas, HQs, notícias, os textos presentes nos livros didáticos e os que são solicitados pelo planejamento anual da escola. Além disso, elas disseram que os recursos são limitados e, por isso, os textos mencionados são mais acessíveis.

Segundo as respostas dadas, as colaboradoras costumam selecionar os textos a partir da idade dos alunos, do interesse que eles demonstram ter e pela temática. Uma delas respondeu que elas não possuem poder de escolha, devido aos poucos recursos disponibilizados pela escola.

Podemos perceber que, apesar dos poucos recursos, algumas participantes estabelecem critérios para a seleção de textos que trabalham em sala de aula, seja pela temática que seja de interesse dos alunos ou pela faixa etária dos alunos. Essa preocupação é importante para pensarmos nos meios disponíveis para aproximar os alunos da leitura.

No ato de ler, elas utilizam como estratégias as leituras individuais, rodas de leitura, promovem discussões e análises do que foi lido visando, inicialmente, a estrutura e, em seguida, a temática dos textos. Para isso, algumas colaboradoras utilizam do recurso do data show.

Na pergunta seguinte, sobre como as participantes avaliavam o rendimento de leitura dos alunos, consideraram como

- 1 médio. Alguns alunos se dispõem, se envolvem mais, enquanto outros, não fazem esforço mental, o que é necessário para se atribuir sentido ao texto;
- 2 regular;
- 3 considera através de uma ficha de leitura
- 4 em um avanço contínuo

A última sequência de perguntas era relacionada à literatura negro-brasileira. Das quatro participantes, apenas uma lembrava ter lido dois textos nos quais estão inseridos alguns personagens negros; “O Bom Crioulo”, de Adolfo Caminha e o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato. Essa mesma colaboradora foi a única que trabalhou algum texto literário de temática negra em sala de aula, o conto “Buanga: a noiva da chuva”, de Rogério Andrade Barbosa.

Perguntadas sobre o que entendiam por literatura afro-brasileira, as colaboradoras responderam

- 1 entendo como uma literatura voltada para nossas origens culturais, especificamente da África, a união e a disseminação de textos literários que contenha a cultura brasileira formada pela africana;
- 2 acredito que a literatura afro-brasileira está relacionada a textos voltados para a temática dos negros;
- 3 literatura afro-brasileira são textos que abordam temáticas relacionadas ao negro, a cultura afro, etc;
- 4 penso ser... Não sei falar de algo que não conheço.

Consideramos a resposta 4 como a mais alarmante, uma vez que a colaboradora diz não poder falar da literatura negra por não conhecer. O fato de não conseguir construir uma frase sobre o assunto implica diretamente nos textos não lidos com os alunos, em seu fazer profissional. Podemos perceber que, apesar da lei 10.639 ter sido sancionada há mais de dez anos, o ensino de cultura negra nas escolas ainda é escasso pela falta de conhecimento dos professores. Nesse sentido, órgãos federais, secretarias de educação, bem como as universidades devem possibilitar o contato dos seus profissionais com a literatura negra, como também a indígena.

### 3.3 Segundo encontro: conhecendo a lei

O segundo encontro teve como foco a lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nosso objetivo foi apresentar esse documento oficial às colaboradoras, considerando o que se referia ao trabalho com literatura negro-brasileira nas escolas.

A pesquisadora iniciou o momento perguntando qual a visão das participantes sobre a lei. A colaboradora DS<sup>4</sup>, única a responder a pergunta, posicionou-se do seguinte modo:

DS: acredito que a cultura afro-brasileira já deveria ser tratada como algo natural, já que é presente em nossa sociedade, né?

A lei 10.639/03, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2005, p.10),

procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização da sua história, cultura, identidade (...) e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros

O primeiro comentário da participante é importante para que possamos refletir sobre a lei que foi criada, dentre outros objetivos, com o de mostrar o quão natural, importante e abrangente é a cultura afro-brasileira em comparação as demais culturas, uma

---

<sup>4</sup> Como forma de preservar as identidades das colaboradoras, as representaremos por siglas, sendo ambas as letras referentes ao primeiro nome.



vez que – pelo senso comum – ela é relacionada à culinária, dança e religião (esta última, vista com preconceito).

PESQUISADORA: a lei serve para dar visibilidade à cultura negra e para que os professores e os alunos leitores conheçam mais sobre a cultura afro.

Após o comentário da pesquisadora, a participante AS relatou que

AS: pouco sei da literatura e cultura afro-brasileira e indígena e o que sei é fruto da obrigatoriedade e penalidade do não-cumprimento dessa lei em uma das escolas que eu trabalho.

A partir do comentário, podemos perceber a necessidade da lei, uma vez que é o caráter de obrigatoriedade e penalidade que implicam em seu funcionamento. No entanto, verificamos, com depoimentos das próprias participantes, que a lei não está em funcionamento em todas as escolas.

Quando AS falou o termo “afro-brasileiro”, DS disse que prefere utilizar o termo negro a afro-brasileiro, pois não vê essa palavra no sentido pejorativo. No entanto, em outros momentos de fala, ela utiliza a palavra “morena” para se referir às pessoas negras. Observamos, nesse momento, uma contradição na fala de DS, uma vez que prefere dizer negro à afrodescendente e, ao mesmo tempo, usa o vocábulo moreno. Consideramos que esse equívoco é fruto do desconhecimento da participante sobre cultura e militância negra.

Em seguida, a pesquisadora leu um trecho das Diretrizes Curriculares para o ensino da temática afro-brasileira, que se referia sobre trabalhar questões da estética negra: o respeito ao cabelo crespo, nariz achatado, uma das professoras lembrou a boneca Barbie que é pouco retratada na cor preta e com cabelo crespo/cacheado.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, na sua cultura e história (...) ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus

traços físicos, a textura dos seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana (BRASIL, 2005, p. 12)

Após a leitura do trecho, as colaboradoras relacionaram o que foi lido com o fato de existirem poucas as bonecas negras que elas à venda, bem como que nenhuma delas possui uma boneca com esta característica física.

Em seguida, AS e AP relataram casos ocorridos nas escolas onde trabalham:

AS: na outra escola onde eu trabalho, o conteúdo de temática afro-brasileira e indígena é obrigatório e o trabalho fiscalizado. Os alunos negros e não negros se tratam bem e com respeito, tudo de forma bem natural

AP: tem um menino numa turma que eu ensino em outra cidade que chamam ele de “negro urubu” e ele apenas ri, junto com o restante da turma. Mas, quando ele consegue realizar uma tarefa dizem “eu sou preto mesmo, professora”.

Nos casos relatados, podemos averiguar, na situação de AS, como a fiscalização por parte da Secretaria de Educação é importante para o funcionamento da lei nas escolas e que a educação é um meio favorável para que as diferenças sejam valorizadas e respeitadas. Já a situação apresentada por AP mostra como é importante a adesão da lei pela escola para que os alunos conheçam e passem a respeitar, não só o garoto, mas todos os negros, bem como os professores descubram formas de como lidar com situações de preconceito como a relatada.

Após os relatos, a pesquisadora reafirmou que a escola é o local onde podemos modificar o pensamento de jovens e adolescentes para que eles não se tornem adultos preconceituosos, como nos exemplos mencionados pelas professoras.

### **3.4 Boneca: leitura e experiências**

Os relatos a seguir são referentes a discussão do conto “Boneca”. Os momentos de leitura aconteceram na escola onde as colaboradoras lecionavam, no período que compreendia a terceira aula (das 8h30min às 9h45min), na sala dos professores, único

espaço disponível. Nos encontros em que discutimos este conto, demos ênfase às ações produzidas pelas personagens do texto.

Para que os encontros fossem otimizados, utilizamos estratégias que nos auxiliaram no compartilhar leitura. Os textos motivadores tinham a função de preparar as participantes para o contato com o texto, de modo que as situavam no tema que seria desenvolvido. As discussões geradas no momento da motivação funcionavam como base para as posteriores.

No ato da leitura, privilegamos a realização em voz alta, uma vez que a consideramos importante, pois, através dela, podemos perceber alguns estranhamentos que o texto produz no seu leitor. Dependendo de quem estivesse lendo, essa inquietação podia ser notada a partir da inserção de frases que exprimiam um julgamento, uma avaliação do comportamento da personagem pelo leitor.

Nos momentos de discussão, os questionamentos realizados pela pesquisadora e direcionados às colaboradoras foram eficazes, pois era necessário que elas retomassem o texto e, com base nele, imprimissem suas observações sobre o que foi lido. Isso nos mostra que, independente do nível de leitura ou grau de escolaridade do leitor, instigá-lo, a partir de questionamentos que os remetam ao texto, é importante para o processo de atribuição de sentidos.

### **3. 4. 1 Primeiro momento de leitura: a boneca e há bonecas**

No terceiro encontro, realizamos o primeiro momento de leitura (27 de maio) teve como objetivo principal atentar as participantes para a literatura do negro brasileiro a partir da leitura do conto **Boneca**. Nosso intuito, durante a leitura, foi o de que elas refletissem sobre as ações das personagens (ver Apêndice 2). Como motivação para a leitura do conto,

nós levamos imagens de bonecas do modelo Barbie. Durante a exposição das bonecas, observamos quais as reações delas ao verem diferentes bonecas de uma mesma marca. As professoras demonstravam interesse e envolvimento pelo tema. No entanto, não deixavam de reproduzir alguns discursos, no que diz respeito às características culturais, como o penteado em estilo dread que, assim como o Black Power<sup>5</sup>, é um ponto de resistência da cultura negra. Algumas chegaram a perguntar se o cabelo com dread cheirava mal e que era sinônimo de falta de higiene.

Nas imagens de bonecas negras, as participantes sempre teciam comentários como os exemplificados a seguir:



Imagem 1<sup>6</sup>

AS: Morena café com leite

DS: Morena do cabelo liso! Só pode ser uma índia

AP: Essa daí é branca bronzeada

JU: Não é tão morena, era uma branca bronzeada, não é uma morena de verdade.

Nestes comentários, as participantes utilizam expressões relacionadas a cor de pele e ao cabelo da boneca, indicando que, na imagem e em suas concepções, a boneca

---

<sup>5</sup> Black Power: Movimento negro dos anos 1960 e 1970 nos Estados Unidos com o objetivo de enfrentar o racismo a partir do orgulho racial que, dentre outras manifestações, tinha no estilo de cabelo uma forma de expressão. Com o passar dos anos, Black Power tornou-se o nome do penteado usado nas décadas de 60 e 70. Atualmente, no Brasil, o cabelo Black Power é usado por negros e negras como aceitação do cabelo crespo. Dread: abreviatura de *dreadlocks*. Tipo de penteado de tranças longas e finas no qual o cabelo pode estar trançado, por exemplo, nele mesmo, em lã ou em material sintético. Esse estilo de cabelo era usado por tribos do norte e leste da África. Anos depois, ganhou popularidade a partir do movimento rastafári e do cantor de reggae Bob Marley.

<sup>6</sup> Fonte: <http://www.diariovip.com/barbie-morena-confira-aqui/>

era morena (não negra) e que negros não podem ter cabelo liso. Por isso, elas inferem que aquele tipo de Barbie só poderia ser indígena, uma vez que eles apresentam traços físicos semelhante aos negros, mas, diferente deles, não possui cabelo crespo.

Em seguida, apresentamos imagens de bonecas brancas, mas com estilos de roupas diferentes como as exemplificadas a seguir:



Imagem 2<sup>7</sup>



Imagem 3<sup>8</sup>



Imagem 4<sup>9</sup>

Ao verem essas imagens, as expressões eram sempre de “hummm...”, “bonita”, “linda”, “queria eu com aquele corpo” e a maioria era referenciada a uma das participantes da pesquisa, devido a cor da pele e cor de olhos e cabelo. Elas perceberam que, de uma boneca para outra só mudavam as roupas e o corte de cabelo, mas o estilo e cor eram idênticos.

---

<sup>7</sup> Fonte: <http://www.angelamagazine.com.br/boneca-barbie-colecao-bonecas-do-mundo-australia-mattel.html>

<sup>8</sup> Fonte: <http://www.barbiefashionnews.com/2011/12/analise-barbie-fashionista-2012.html>

<sup>9</sup> Fonte: <http://pattylindaglamorous.blogspot.com.br/2015/02/como-ser-uma-barbie.html>

Quando aparecem as imagens de bonecas negras com traços mais marcantes, como o cabelo cacheado, crespo ou com penteado dread, o nariz achatado e sem o cabelo liso e o olho claro, as participantes demonstraram surpresa.

AS: Nunca vi na propaganda da TV a *moreninha*, não. (grifos nossos)

O comentário da participante é importante para refletirmos o espaço dado nos comerciais de televisão às bonecas negras, tendo em vista que, na maioria das vezes, apenas as bonecas loiras aparecem. Além disso, observamos o cuidado em como AS chama a boneca; ao invés de dizer negra, ela prefere falar *moreninha*, típico discurso impregnado na sociedade brasileira advindo de uma tentativa de embranquecimento da população.

Nesse momento, foi preciso informar que todas as imagens mostradas eram de bonecas da linha Barbie<sup>10</sup>. No decorrer, elas foram relacionando a imagem das bonecas a algumas celebridades internacionais, a exemplo da modelo Naomi Campbell<sup>11</sup>.



Imagem 5<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Barbie: boneca criada pela Mattel em 1959. Mundialmente conhecida é hoje a boneca mais vendida no mundo. Destinada, inicialmente, ao público infantil conquistou admiradores de diversas idades, principalmente, pelas edições especiais para colecionadores.

<sup>11</sup> Naomi Campbell: modelo e atriz nascida em Londres. Primeira mulher negra a aparecer na capa da revista Vogue francesa e inglesa.

<sup>12</sup> Fonte: <http://mondomoda.org/2010/12/21/barbies-negras-campinas-shopping/>

Depois, elas comentaram que, finalmente, as bonecas pareciam mais reais.

AS: (Sobre a imagem 5): Essa aí é bem mais parecida com um ser humano, as outras são muito bonecas.

DS: São muito artificiais.

AS: (Sobre a imagem 7): Essa daí não dá pra ver nada. Essa daí é Barbie? Se for buscar o histórico de vendas dela...

DS: (Sobre a imagem 6): Essa daí é linda, adoro o cabelo pompom. Dá vontade de deixar meu cabelo cacheado.

AS: Eu tava pensando: se a gente levasse esse negócio pros alunos? A reação?

DS: Eles iriam adorar! A reação quando chegasse naquela bem negona, ia ser chocante.



Imagem 6<sup>13</sup>

As colaboradoras mantiveram-se em silêncio diante à imagem da boneca negra que tinha no cabelo o penteado dread (imagem abaixo) e, em seguida, comentaram:



Imagem 7<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Fonte: <http://entretenimento.band.uol.com.br/galeria/?id=1000004875>

<sup>14</sup> Fonte: <http://www.dicasnaweb.net/2012/10/boneca-barbie-negra.html?m=0>

AP: Eu acho que a gente acha estranho porque não é uma imagem comum que a gente convive diariamente, cotidianamente.

JU: Gosto de cabelo com trancinhas ou solto, porque o cabelo fica livre.

Retornamos à imagem de uma boneca negra que estava com o cabelo solto (imagem 6) e a colaboradora JU confirmou que preferiria o cabelo da forma que estava representada na imagem da boneca.

Em seguida, perguntamos a opinião das participantes: a partir das imagens, quais os tipos e modelos de bonecas seriam os mais vendidos? De imediato elas disseram as brancas e, em segundo lugar, as ruivas.

AS: Essa moreninha acho que não vende muito não. Aquela lá do cabelo assim (faz gestos com as mãos) acho que não vende nada.

DS: Até porque ela assusta as crianças, não vou mentir.

AP: É mais difícil vender porque, é como eu falei, não é uma imagem comum, a gente não vive diariamente vendo pessoas assim da pele escura, do cabelo assim, aí por conta disso eu acho que o pessoal não compra muito, eu acredito que seja isso.

DS: A gente é comum vê gente morena, negra, mas quando passa pra objeto de brinquedo você... *dá uma aversão*.

Os comentários das participantes indicam estranhamento pela *não-presença* na sociedade do que elas consideram como pessoas negras<sup>15</sup> e, por isso, a não-identificação com estes indivíduos seria um dos indicadores responsável por bonecas negras não serem vendidas. Além disso, quanto mais alto o grau de traços físicos negros – levamos em consideração nas imagens das bonecas a cor da pele, os fenótipos e os estilos de cabelo usados nos brinquedos – mais difíceis as vendas, uma vez que tais aspectos são capazes de *assustar* e até causar *aversão* nos consumidores.

---

<sup>15</sup> Para as colaboradoras, só são negras as pessoas que se assemelham à boneca da imagem 7. Pessoas negras que não se assemelham ao que está representado na imagem, segundo as participantes, não são “negros de verdade”.



Essa aversão seria em decorrência do estilo da boneca que é estranho aos olhos da colaboradora. Considerar que o aspecto de uma boneca pode assustar alguém é dizer que de um ser humano negro que usa em seus cabelos o estilo dread, também é capaz de fazer o mesmo por meio do seu estilo, da sua cor, da sua aparência.

Sobre as vendas, as colaboradoras apontaram que

JU: a pouca venda acontece pelo não incentivo dos pais, que preferem comprar outros tipos de bonecas como a cinderela que é a mais bonita.

AS: Se pusessem uma criança para escolher qual boneca, sendo elas, brancas, ruivas ou a negra com dread, nem a criança negra escolheria a boneca de cor preta. A mídia implantou de forma sutil essa concepção imediata de boneca que a maioria da sociedade tem. Além de todas as alusões que os contos de fadas fazem à branquira.

Com os comentários de JU e AS, a família e da mídia surgem como meios influenciadores e determinantes para a compra. Se, por um lado, a família escolhe a cor e tipo de boneca pela criança, há, por outro lado, uma mídia que apresenta, a partir de desenhos, comerciais televisivos e outros artifícios, um padrão de brinquedo que deve ser comprado para as crianças.

Após esse momento de motivação, os kits foram entregues às participantes. Cada kit continha uma pasta, um caderno, caneta, lápis e borracha. Em seguida, iniciamos a leitura do conto “Boneca”, optamos por uma leitura única realizada pela pesquisadora.

Após a leitura, destacamos alguns aspectos do texto, retomando parte do que foi discutido durante a motivação sobre as imagens das bonecas. Nosso intento era retomar a ideia discutida anteriormente (a de ver imagens de bonecas negras) e contrapor com a situação exposta no conto, a do pai que sai à procura de uma boneca negra para sua filha, no entanto, não encontra esse brinquedo nas lojas que visita.

JU: de acordo com o texto, as bonecas mais vendidas são as branquinhas, loiras.

AS: Minha gente, será que lá na África as bonecas (negras) são vendidas?

Elas foram retomando o texto para confirmar a ideia de que bonecas negras não são tão vendidas. Falaram também da escassez que, enquanto haviam muitas bonecas loiras à venda e na prateleira, não notaram a presença de nenhuma boneca preta. Além disso, destacaram o local onde a boneca negra estava guardada “lá embaixo, perto da pia”; elas entenderam que era um local de desprezo, perto do lixo.

AP: Se a boneca estivesse em um local mais visível, poderia até vender mais, mas estava no depósito.

A pergunta seguinte foi com relação à cor/etnia das personagens principais, uma vez que o texto não dá indícios diretos de que o pai ou a filha são brancos ou negros.

Pesquisadora: Na opinião de vocês, qual a cor/raça/etnia dos personagens “pai” e “filha”? E de que forma isso pode estar relacionado ao fato de ele querer comprar uma boneca negra para a menina?

Primeiro, as colaboradoras responderam que ambos são negros. Em seguida, mudaram a opinião.

DS: É porque ele foi bem atendido pela vendedora e ela já foi mostrando bonecas brancas. Existe uma pergunta implícita no texto: por que você (o pai) queria uma boneca negra?

Perguntadas sobre alguma dica no texto que indicaria a cor das personagens, as participantes não encontraram e foram justificar suas respostas através do conhecimento de mundo, de leituras anteriores. No trecho em que o gerente pergunta ao pai se ele é brasileiro, as participantes comentam que é devido ao baixo número de brasileiros que compram bonecas negras, mas, mesmo assim, esse trecho não fornece pistas suficientes. Elas sustentam a ideia do pai ser branco para que haja uma quebra com a normalidade na venda das bonecas.

Podemos observar diferenças entre a leitura realizada pelas colaboradoras e a que realizamos, conforme pode ser lido no capítulo anterior. De acordo com nossa análise é possível identificar o personagem “pai” como negro, uma vez que elementos ideológicos apresentados a partir do questionamento do gerente – “o senhor é brasileiro?” – e seu discurso sobre apenas africanos procurarem bonecas negras nos fornecem esse dado.

Quando falamos sobre a importância de um brinquedo para a criação identitária de uma criança imaginando a etnia da criança que ganhará o brinquedo, as colaboradoras comentaram que o brasileiro não costuma comprar brinquedos ou presentes para os filhos que remetam à cultura negra. Esse fato pode ser decorrente do tratamento de inferioridade dado ao negro e sua cultura ao longo dos anos. No entanto, precisamos pensar que há, por parte dos pais e de parte da sociedade, uma falta de interesse em procurar novos brinquedos para os filhos; por estarem habituados a comprarem certos presentes que são mais fáceis de encontrar, fortalecem um padrão industrial de brinquedos com características européias.

Após esses comentários, encerramos o encontro pedindo que elas anotassem em seus cadernos o que elas acharam do texto, bem como algo sobre as discussões que surgiram ao longo da leitura e breve análise.

#### **3.4.2 Segundo momento de leitura: para além das bonecas**

No quarto encontro (03 de junho), realizamos o segundo momento da leitura sobre o conto “Boneca” e desenvolvemos as estratégias de leitura planejadas para o conto. A colaboradora JU realizou a leitura do texto em voz alta. Após isso, pedimos para que as participantes observassem as falas da balconista e do gerente. Elas, então, pontuaram questões como:

AS: É como se não existisse outro tipo de boneca, é uma coisa automática

JU: “a balconista pegava as bonecas como se escolhesse para si” (CUTI, 1996), no caso, seria a preferência da balconista, a boneca como estereótipo.

AP: Ela não pergunta ao pai qual seria o tipo de boneca ele estaria procurando;

JU: Chegou ontem e já vendeu quase tudo, a procura é muito grande, a preferência.

A partir dos comentários, observamos que as colaboradoras identificam que existe um padrão de procura e de vendas de bonecas, da qual a boneca negra não faz parte. Elas ainda comentam que o gerente utilizou-se de uma desculpa para justificar o fato de a boneca estar no depósito e não no mostruário. Enquanto AS lê o trecho, JU fica repetindo a todo instante “conversa, conversa dele; é conversa”.

JU: como eu estava dizendo, ele utilizou essa desculpa porque é mais cômodo pra ele, porque, como tem uma grande procura é mais cômodo pra ele, vender as que vêm e pronto!

Provocadas pela pesquisadora se não seria possível que o gerente fizesse pedidos de outros tipos de bonecas às fábricas, além das brancas e loiras, algumas responderam que não; já AP disse que sim, que fazia muito tempo que estava lá uma vez que a boneca negra estava no estoque da loja. Nesse momento, elas lembraram o lugar onde a única boneca se encontrava “lá embaixo, perto da pia”. Segundo JU, um “local de desprezo”.

Sobre a questão da cor do gerente que ficou “vermelho como pimenta malagueta”

AP: Acho que foi pela queda da moça.

AS: Também vejo assim. Concordo que seja pela queda, pela situação.

JU: Ele ficou com vergonha de tudo o que aconteceu, desde o homem ter entrado na loja, pedido a boneca... porque faz vergonha, ele, como dono da loja não ter uma boneca negra no estabelecimento.

DS: Ei, e a boneca não era negra, não.

AS: É mesmo! Ela é marrom escura.

Esse dado (o de dizer que a boneca era marrom e não preta) serve como uma maneira de não chamar o afro-brasileiro de negro. Em comentários anteriores, principalmente, na motivação, as participantes referiram-se às bonecas negras como

“morenas”; os elementos responsáveis para essa identificação eram, além da cor, o cabelo e cor de olhos. Pelo fato de o objeto ser identificado pelo narrador como marrom escuro, elas entenderam que isso não significava que a boneca era negra, uma vez que os elementos não foram apresentados pelo narrador.

O fato de a boneca ser apresentada pelo narrador como marrom escura e, também, pela cor avermelhada do gerente quando a vendedora caiu fez com que as colaboradoras percebessem a importância que as referências às cores exercem neste conto. Essas percepções foram ampliadas em momentos posteriores.

Por a boneca estar perto da pia, AS associou essa situação com o seu cotidiano. Ela disse que o que ela deixa perto da pia é o lixo. Portanto, a boneca seria um nada, um lixo qualquer. Quanto à descrição da balconista:

JU: Branquinha e magrinha; ela se parece com elas. É igual à Barbie.

AS: Já a boneca negra era gorda, bochechuda e marrom escura. O jeito da vendedora era o mesmo que o das bonecas que ela oferecia.

JU: Não só o perfil de boneca, mas também o perfil da pessoa que tem que ser branquinha, magrinha, igual a bonequinha. Em últimos casos, a balconista oferece a ruivinha.

DS: O autor (do texto) cada palavra que ele colocou aqui, cada, até, as frases como ele escreveu tem um propósito, porque em seguida ele diz “vai uma loira gelada aí”, ou seja, o mundo gira em volta dessas questões do branco, do claro.

Nos comentários realizados pelas colaboradoras, percebemos que elas associam o perfil físico da balconista ao das bonecas que ela apresentava sugerindo que ela oferecia aos clientes modelos de bonecas que se assemelhavam ao seu biotipo físico. Ao dizer que cada palavra do texto foi colocada, pelo autor, com determinada intenção, os efeitos de construção do texto são evidenciados.

Ao passo em que o narrador faz um jogo com o uso das cores (boneca marrom escuro; gerente vermelho como pimenta malagueta; e a cerveja como loira), ele dá margens para que o leitor perceba como as cores estão relacionadas com fatos do cotidiano. A partir da designação de cores em objetos e personagens no texto, é possível que o leitor faça

inferências de como essa adjetivação apresenta sua importância para a atribuição de sentidos.

Em seguida, perguntamos a elas quais as impressões sobre o texto, dos aspectos que discutimos em relação às personagens e suas atitudes no texto.

JU: O texto elucidou melhor o preconceito existente na sociedade e trouxe questões pra gente que a gente pode pontuar melhor, assim... é... através dos personagens a gente viu algumas coisas que existem na sociedade, realmente.

AS: É que a gente se acostuma, simplesmente ignora que essas coisas ainda acontecem.

DS: Foi muito interessante usar a boneca porque a partir de um brinquedo, de uma coisa natural, e você vê o quanto a sociedade é preconceituosa. Porque, pra mim mesmo, não foi uma surpresa, mas assim me deixou ver mais além do horizonte. Eu realmente não via uma sociedade... com preconceito com outras coisas com homossexual, coisas assim, que hoje em dia tá muito pertinente, mas com o negro eu não sabia que era tanto.

Notamos que as colaboradoras vão tomando consciência da existência do preconceito e que o texto ajudou ao representar determinada situação que, antes, nem sequer era vista como algo comum; na verdade, não era percebida. De acordo com as etapas do método recepcional formuladas por Aguiar e Bordini (1988), podemos observar que os horizontes de expectativas das colaboradoras foram ampliados a partir da leitura do conto. Elas relacionaram a experiência vivenciada pela personagem do texto que buscava comprar uma boneca negra com as suas experiências de mundo.

AS fala do que podemos chamar de preconceito sutil existente na sociedade:

Desde crianças nos é passado um modelo, neste caso, de bonecas, e nós nunca nos questionamos por que não temos bonecas negras... essas ideologias são plantadas na nossa mente e a gente nem percebe. Igual a mulher que tem que fazer tarefa de casa, que desde pequena a gente aprende, que a gente brinca de boneca quando era criança que a gente que vai fazer a comida, que vai varrer a casa... Então, são construídos, esses discursos, de uma maneira tão sutil que a gente nem percebe.

A observação da colaboradora exemplifica situações do cotidiano nas quais existem sinais evidentes de preconceito que, no entanto, não são percebidos por uma parcela da

sociedade que considera como algo corriqueiro, trivial. Escolher modelos de bonecas que não fogem ao padrão do branco, loiro e magro é limitar e induzir a criança a achar que o brinquedo que não segue esse tipo é estranho, incomum ou exótico. Além disso, esse preconceito sutil – que pode ser desde o tipo “padrão” de brinquedo e quais são as brincadeiras apropriadas para meninas e/ou meninos - quer seja intencional ou não, colabora para uma sociedade que não enxerga as diferenças, logo dificultando para o respeito e convívio com elas.

Para finalizar o encontro, realizamos a apresentação do autor Cuti, comentando sua militância e como seus textos apresentam o negro como sujeito das histórias. Em seguida, a pesquisadora falou sobre a literatura negra brasileira: a importância do querer-se negro e de como a presença de um personagem que foge aos estereótipos, deixa de ser objeto para ser sujeito da história é importante para considerarmos uma obra como pertencente à literatura negra.

### **3.5 Incidente na Raiz: leitura e experiências**

O relato a seguir é referente ao quinto encontro no qual discutimos o conto “Incidente na Raiz”. Para a leitura deste conto, priorizamos o tom utilizado pelo narrador para descrever as ações praticadas pela personagem Jussara.

Assim como na leitura do texto “Boneca”, utilizamos a estratégia da motivação. Dessa vez, o texto motivacional escolhido foi a canção “Olhos Coloridos” escrita por Macau. Na leitura do conto “Incidente na Raiz” demos ênfase a leitura em voz alta realizada pelas colaboradoras, uma vez que o tema abordado no texto favorecia inserções de comentários e isso nos auxiliaria para o momento de discussão.

#### **3.5.1 Momento de leitura: a verdadeira raiz do problema**

Em nosso quinto encontro (01 de julho), realizamos a leitura do conto “Incidente na Raiz”. A sequência preparada para este momento (ver Apêndice 3) teve como objetivos apresentar às participantes o tom utilizado pelo narrador na descrição física da personagem Jussara e refletir como a escolha em descrever algumas partes do corpo da personagem pode representar o conflito gerado pela criação de um padrão estético. Como forma de possuímos dados escritos, pedimos para que as colaboradoras produzissem um final alternativo para o conto.

Para introduzirmos a temática apresentada no conto, iniciamos esse encontro com a canção “Olhos Coloridos”, do cantor e compositor Macau e interpretada por Sandra de Sá (ver Anexo 4). Entregamos a letra da canção às colaboradoras para que elas pudessem acompanhar, enquanto a ouvíamos. Após esse momento, iniciamos uma discussão sobre a letra e o título da canção.

O primeiro comentário sobre a canção nos levou a refletir sobre a miscigenação:

DS: Acho interessante essa questão de olhos coloridos porque acho que ela, como é negra, pode ter o olho azul porque é claro (a cor do olho) e reflete. Não sei... Eu to com dúvida nisso e queria que você (pesquisadora) explicasse essa parte.

Pesquisadora: A miscigenação no Brasil ocorreu por inúmeros fatores, dentre eles, com o objetivo de embranquecer a população. Essa mistura entre etnias, muitas vezes, era feita de forma consciente, principalmente, porque havia a ideia de que as pessoas negras precisariam melhorar, ou seja, embranquecer. A incidência de miscigenação aumentou com o passar do tempo. Por isso, há tanta mistura étnica no nosso país, tantas pessoas com diversos traços étnicos diferentes.

Depois da explicação, as participantes prosseguiram com os comentários, desta vez, relacionando-os com a letra da canção.

JU: Acho interessante essa parte que diz “você ri da minha roupa, você ri do meu cabelo...” porque ele diz “você ri”, mas você também tem e não é por que você não tem a pele negra que você não é negro.

AS: É por que ser negro vai além da questão da cor da pele, né? Essa questão da miscigenação...



JU: E tem o paradoxo, né? Que sarará são aqueles galegos do cabelo cacheado, bem branquinho, tipo Davi Luís da seleção. Aí tem essa ligação de sarará com crioulo.

As observações realizadas pelas colaboradoras apresentam como apenas a cor da pele não é suficiente para designar alguém como negro. Os comentários apontam que, a partir da miscigenação, pessoas de cor de pele clara podem ter traços físicos correspondentes aos negros. Podemos observar como o estranhamento e a ridicularização a quem o eu lírico da canção se refere são formas de expor uma superioridade cultural branca, ou seja, um ato de preconceito; o rir da roupa e do cabelo é o meio utilizado para diminuir o jeito com que o negro se veste e/ou é. Mas, é evidenciando esse riso que o eu poético declara que, aquele que ridiculariza, também possui ascendência negra.

Em seguida, perguntamos qual seria o tom dado à canção pelo eu lírico, se seria de indignação, revolta ou auto-afirmação.

AP: Eu acho que tem um tom de indignação, porque ele fala “você ri da minha roupa”, mas você tem que aceitar o meu jeito, porque você também é assim.  
JU: É de auto-afirmação por que exalta dizendo que as pessoas querem imitar o Black Power que ele tá usando.

As opiniões divergentes sobre esse aspecto apresentam duas formas de revelar o gostar-se negro: no comentário de AP, através da imposição e no de JU, pela exaltação da sua cultura. A primeira, utiliza um tom autoritarista; a segunda, um que enaltece sua beleza.

Após o momento da motivação, realizamos a leitura do conto “Incidente na Raiz”. Entregamos o conto incompleto, sem os últimos parágrafos para que, após a leitura e discussão, as colaboradoras produzissem um final alternativo para o texto. O objetivo dessa atividade era o de verificar as mudanças no horizonte de expectativas das participantes após a leitura e discussão de elementos do texto mencionado acima.

Enquanto líamos, as participantes riam, ora de forma comedida, ora de forma menos tímida. Como a parte final do conto foi omitida, elas sentiram curiosidade em

conhecer os parágrafos finais. O primeiro comentário foi feito por AS: existem muitas *Jussaras* por aí. Para ilustrar seu comentário, ela deu o exemplo de um aluno que quer ser branco, como ela (AS), pois suas referências midiáticas, segundo a colaboradoras, são brancas.

Logo após, as participantes responderam a atividade de interpretação que continha duas perguntas acerca da estética corporal da personagem Jussara e do tom empregado pelo narrador do texto. As questões eram:

1. De que forma as expressões utilizadas revelam ou ocultam o tom empregado pelo narrador durante o texto?
2. O narrador dá detalhes apenas do cabelo, nariz, lábios e cor de pele de Jussara. De que forma podemos entender esse recorte na apresentação do corpo da personagem?

As colaboradoras apresentaram as respostas oralmente para que as opiniões pudessem ser discutidas. Sobre a pergunta 1 as professoras responderam:

AS: Gente, ta vendo que a química queimou a cabeça dela!!!

JU: Quando ele fala, né, 'drástica auditoria' parece que ela ta indo fazer aquele trabalho difícil todos os dias, aquele sacrifício. É um tom irônico, sarcástico.

AS: Ele chega a ser engraçado, eu ri em algumas partes do texto.

AP: Ele diz 'Jussara pensa que é branca'. Pensa. Só nisso ele diz que ela vai passar por muita coisa.

A partir das respostas, podemos perceber que a colaboradora JU destaca a ironia do narrador como um recurso que intensifica as dificuldades passadas por Jussara para manter o pensamento de que é branca. Observando os comentários tecidos pelas colaboradoras JU e AS, podemos observar que existe uma diferença na percepção de leitura entre elas, uma vez que JU ressalta a ironia no texto como forma de enfatizar os

métodos utilizados pela personagem e AS leva para o lado do cômico. Dessa forma, verificamos a existência de níveis diferentes de sensibilidade para a leitura literária entre as duas colaboradoras que ocupam um mesmo espaço de valorização do conhecimento.

Como resposta para a segunda questão, as colaboradoras disseram:

AS: Porque tem outras coisas, né? Tipo, a bunda, mas acho que é por que isso é característico.

JU: É marcante, né, quando você olha?

AS: É porque, tipo, se eu olho pra você (pesquisadora), pro seu cabelo, seus lábios são diferentes dos meus, por que é o que identifica, né? Acredito que seja por isso.

JU: O nome do conto é **Incidente na Raiz**. Então, ele tem que voltar pro cabelo.

AP: É porque é uma coisa que você pode mudar, por que a plástica do nariz, né, poderia demorar. Mas a gente que tem o cabelo cacheado quer deixar ele liso; 90% quer e eu nem vejo muita gente com cabelo cacheado por aí.

JU: Quando tem ' submeteu-se' eu já sei que ela ta disposta a qualquer coisa. Então, ela ia fazer isso porque ele não ia mais ter que ficar de olho nas raízes, né? Porque ele diz 'alisava a nascente dos pelos', então, ela não se preocuparia mais com as raízes colocando a manguinha de fora e passar por tudo aquilo, né?

DS: É, eu tiro por mim mesmo. A gente faz o tratamento, ele funciona por uns meses, mas depois tem que retocar porque o cabelo cresce e dá pra notar que você tem o cabelo crespo. Porque Jussara não ia agüentar os lábios dentro da boca sempre, a pele não tem como esconder. Então, ela ia pro cabelo, pra continuar pensando que é branca.

AS: Mas é, gente, é a força da mídia. É o que ela passa pra gente.

JU: Eu continuo falando que era porque o cabelo era mais urgente, tanto que ela deixou a plástica do nariz pra lá só pra ficar com o cabelo liso para sempre. E já ta no título do conto **Incidente na Raiz**, então ela vai passar a vida toda fazendo isso, mas não vai dar resultado nenhum.

Nas respostas para a terceira questão, as participantes perceberam que as partes do corpo escolhidas para serem descritas são aquelas pelas quais é possível identificar uma pessoa como pertencente a determinada etnia, como exemplifica a colaboradora AS. Além disso, elas relacionam o cabelo como aquilo que é mais fácil modificar no plano estético, principalmente, se comparada à cirurgia no nariz.

Essa ideia é reforçada por DS no momento em que ela exemplifica, a partir de sua própria situação, o que é descrito pelo narrador e, também, por JU no momento em que retoma o título do conto e enfatiza a ideia de que, apesar dos esforços, Jussara não conseguiria ter a raiz do seu cabelo lisa. Podemos ressaltar que, mesmo sem conhecer o

final do conto, a colaboradora AS resumiu a narrativa na seguinte frase: “ela vivia em função de esconder o que ela é”.

Com essas respostas, percebemos que as colaboradoras entenderam o cabelo crespo como característica física marcante da etnia negra, assim como as outras partes do corpo recortadas e descritas pelo narrador. A diferença entre o cabelo e os demais membros é a facilidade com a qual sua estrutura aparente pode ser modificada.

A atividade seguinte consistia na criação de um final alternativo para o conto. A indicação era que as colaboradoras procurassem seguir o tom utilizado pelo narrador a partir das discussões sobre o texto.

A partir da leitura dos finais escritos pelas colaboradoras podemos dividi-los em dois blocos: o primeiro contém os textos de AP e DS (ver Apêndices 5 e 6) nos quais permanece a recusa de Jussara pela sua identidade; no segundo estão os que mostram um despertar da personagem para sua negritude.

Nos textos de AP e DS percebemos a continuidade da negação de Jussara sobre o seu corpo, mais especificamente, do seu cabelo. Os textos dão destaque para a felicidade e tranquilidade de Jussara, uma vez que ela fez o tratamento definitivo na raiz do cabelo. No entanto, ambos deixam claro que esse “definitivo” não é para sempre, pois ela “já marcou até o mês de voltar ao salão para retocar a raiz” (AP) e, também deveria repetir o procedimento em “alguns meses, porque a definitiva não era para sempre” (DS). Com esses trechos as colaboradoras dão continuidade ao árduo processo de alisamento capilar pelo qual Jussara já estava habituada.

O segundo bloco é composto pelos textos de AS e JU (ver Apêndices 7 e 8). Neles, Jussara aceita seu corpo e seu cabelo após o tratamento capilar. No final produzido por JU o procedimento não causa o efeito esperado “a raiz ficou ainda mais crespa, o cabelo começou a cair demasiadamente e a moça tão dedicada aos seus rituais macabros de beleza, clareamento, passou a enxergar que tudo não era mais que tolice”.

No texto escrito por AS, o procedimento causa o efeito esperado, a não ser pelo fato de que Jussara, ao olhar-se no espelho, “não se reconhecia mais, pois seu cabelo ficou tão liso, morto, que parecia que em sua cabeça tinham grudado fios negros de linhas de costura”. Observando os dois trechos que trazem a personagem se reconhecendo negra e aceitando sua negritude partem de motivos diferentes: no de JU ocorrem complicações no cabelo; no de AS é o sentir-se muito diferente que causa o estranhamento e, por fim, o despertar para sua negritude.

Aspectos discutidos sobre o conto “Incidente na Raiz foram retomados na escrita dos textos. Duas colaboradoras desenvolveram os finais seguindo o modo de pensar de Jussara, mas alertando para a duração temporária do tratamento; essa questão havia sido abordada durante o momento de compartilhamento das respostas da atividade e foi comentada, mais uma vez, nesses dois finais alternativos produzidos por AP e DS.

As outras duas participantes, AS e JU, atentaram para o fato de que o tratamento não satisfaz a vontade da personagem e, por essa razão, ela reconheceu-se negra e passou a valorizar suas características físicas que tanto a incomodava. Com isso, as colaboradoras retomaram a ideia discutida de que era importante Jussara aceitar o seu corpo da forma como ele é.

Considerando os dois blocos dos finais produzidos, podemos observar que o processo de leitura - desde a motivação até a discussão sobre o conto – influenciou na escrita dos quatro textos. Na discussão realizada no primeiro momento, as participantes atentaram para as características físicas que identificam o sujeito como negro e como elas são importantes para a valorização da cultura frente às ironias; na leitura do texto, as colaboradoras destacaram a ideia de que a ironia – desta vez, do narrador – é utilizada para reforçar as atitudes da personagem Jussara em tentar esconder sua negritude. Podemos verificar nos finais elaborados a persistência da personagem em preservar a ideia de que é branca, uma vez que continua se submetendo às práticas de embelezamento artificial, bem

como o de reconhecimento da beleza natural do seu corpo e, conseqüentemente, a exaltação da sua cultura.

### **3.6 Dívida em Vida: leitura e experiências**

O último relato é referente à leitura e discussão do conto “*Dívida em Vida*”. A sequência básica elaborada para esse encontro apresentava como objetivos observar de que forma o preconceito está representado no conto “*Dívida em Vida*” a partir dos nomes de determinados personagens do texto e, além disso, perceber como essa atitude pode influenciar no comportamento dos personagens.

Como estratégia de motivação para este encontro, utilizamos piadas que apresentam situações de preconceito ou que relacionam a cor preta à tristeza ou negatividade. No conto “*Dívida em Vida*” priorizamos a leitura em voz alta realizada pelas colaboradoras como forma de aproximá-las do texto escolhido e incitar participação nas discussões.

#### **3.6.1 Momento de leitura: pagando as dívidas**

Em nosso sexto encontro (8 de julho) realizamos a leitura do conto “*Dívida em Vida*”. Como procedimento habitual, fizemos o momento de motivação precedendo a leitura do texto. Para isso, utilizamos piadas<sup>16</sup> que traziam marcas de preconceito em seu conteúdo para observarmos as reações das participantes a partir de comentários espontâneos.

Os textos selecionados estavam em pedaços de papel, dobrados, em cima da mesa. Cada participante teria que escolher uma piada, lê-la e iniciar o comentário. A primeira sorteada foi:

---

<sup>16</sup> As piadas para esse momento de motivação foram retiradas do site < <http://clubeinsonias.no.sapo.pt/pretos.htm>>. Acesso realizado em 2 de julho de 2014.

*O que é 1 preto a cair de paraquedas?*  
*R: 1 Paraquedista*  
*O que são 2 pretos a cair de paraquedas?*  
*R: 2 Paraquedistas*  
*O que são 3 pretos a cair de paraquedas?*  
*R: 3 Paraquedistas*  
*O que são 10 pretos a cair de paraquedas?*  
*R: 10 Paraquedistas*  
*O que são 100 pretos a cair de paraquedas?*  
*R: 100 Paraquedistas*  
*O que são 1000 pretos a cair de paraquedas?*  
*R: O cair da noite*

Inicialmente, as participantes estranharam o texto, como já era o esperado, questionando se era uma piada, pois não apresentava motivo para riso. Comecei indagando o que elas achavam da parte “o cair da noite”, sempre levando em consideração o gênero do texto. Então, elas iniciaram os comentários.

JU: é poético sim, só tem essa explicação.  
AP: é por que fica tão preto que se assemelha à noite?  
AS: então seria mil negros, aí ficava escuro?

A participante JU comentou que “o cair da noite” deveria a certa poeticidade do texto. Podemos refletir sobre o nível de proficiência da leitura realizada pela colaboradora, uma vez que ela atribuiu como poético uma comparação que possui o sentido de relacionar um grande número de negros com o anoitecer. Ou seja, ela confundiu características entre gêneros textuais e literários.

A partir dos comentários realizados, podemos inferir que, além de JU, as demais colaboradoras não o sentido da piada que seria a falta de necessidade do sol se por para significar o anoitecer e que um grande número de negros juntos é suficiente para esconder o brilho do sol apenas pela cor da sua pele.

A segunda piada sorteada foi:

*·Mãe, mãe, mãe! – fala o Joãozinho- Por que a noiva usa vestido branco?*  
*-Por que este é o dia mais feliz da vida dela.*  
*-Ah é? Então por que o noivo usa terno preto?*

*-Cale a boca, Joãozinho!"*

Logo após a leitura, as participantes iniciaram as discussões:

JU: porque esse é o dia mais feliz da vida dela e o branco representa a felicidade e o preto representaria o luto do noivo

AS: a tristeza

DS: então o branco geralmente se volta pra coisas boas e preto para as coisas ruins.

Nesse momento, iniciamos uma discussão sobre o caráter simbólico das cores. Conversamos sobre quais cores estão historicamente relacionadas à alegria, pureza e realizações, como o branco, o dourado; e quais cores são comumente relacionadas à tristeza, doenças e outras circunstâncias negativas, que são as cores escuras, a exemplo do preto, do cinza e do marrom. Em encontros anteriores, principalmente, nos relacionados ao conto "Boneca" nós já havíamos discutido sobre a importância das cores e a simbologia que elas representam.

Após essa explanação, nós passamos para a terceira piada.

*"O que é um preto em cima de um prédio com um S no peito?  
Super-Tiçãõ".*

As participantes disseram:

DS: parecia com o que minha me chamava quando eu era criança "tiçãõ preto". Essa foi engraçada.

JU: olhe, essa pegou pesado demais, viu?

AS: gente, não tem super-herói negro não, né?

Apesar dos poucos comentários, essa piada provocou um riso quase instantâneo após a leitura. Neste momento, o silêncio e os risos foram mais reveladores que os poucos comentários expressados. Eles mostraram que o sentido do texto foi compreendido, uma vez que provocou o riso, diferente das anteriores. No entanto, não comentaram que o humor sugerido é fruto de estereótipos, de apelidos com os quais os negros são chamados.



A quarta piada lida durante o momento de motivação foi a seguinte:

*“- Qual o melhor amigo do preto?”*

*- O cavalo. Se não fossem os cavalos, os brancos andavam em cima dos pretos.”*

DS: nossa! Essa é muito sarcástica! Show de bola! Quem fez é um gênio!

AS: nossa! Essa aí, sim, viu? Essa aí sim, pra mim, tem mais que uma pitada de preconceito.

As participantes ficaram muito surpresas. Consideraram o texto com um teor racista maior que as lidas anteriormente. Sobre racismo, Borges (2009, p. 48) aponta que ele “designa um comportamento de hostilidade e menosprezo em relação a pessoas ou grupos humanos cujas características intelectuais e morais, consideradas ‘inferiores’, estariam diretamente relacionadas a suas características ‘raciais’, isto é, físicas ou biológicas”. O texto apresentado às colaboradoras é um exemplo de atitude racista em que as características físicas e intelectuais do negro são equiparadas a um animal irracional.

O comentário de DS enaltece o criador da piada classificando-o como “gênio”. No que se trata sobre conflitos raciais Santos (1984, p. 41) aponta que “nosso preconceito racial, zelosamente guardado, vem à tona, quase sempre, num momento de competição”, uma vez que boa parte dos comentários racistas surgem em situações de conflito.

Inicialmente, iríamos parar na quarta piada, porém, elas pediram para que a pesquisadora lesse mais uma:

*“Por que cigana não lê a mão de preto?”*

*Por que preto não tem futuro.”*

DS: altamente forte essa!

AP: ave! Imagina aí você ouvir uma coisa dessas? Uma pessoa que já sofre preconceitos ouvir uma coisa dessa!

AS: eu escutei de uma professora: “ah, a gente sabe que esses meninos não vão pra canto nenhum, eles não sabem fazer nada, lá é muito negro, tem muitos descendentes de escravos, ah, Aline, eu sei que ali não tem futuro, não tem nada pra sair dali, tão ali só pra passar o tempo. Então, eu não quebro minha cabeça.”

A partir desses comentários podemos perceber que o texto reflete uma realidade social, como exemplificado pelo depoimento dado por AS. Além disso, elas são conscientes

do que acontece e do que algumas pessoas pensam sobre o negro e suas perspectivas de futuro.

Encerrando a motivação, a pesquisadora perguntou o que podemos pensar sobre as piadas que tem o negro como “objeto” provocador do riso.

JU: eu pensei que piadas com loiras eram pesadas, mas essas são muito mais.

AS: mas é esse o objetivo mesmo, parece que é de ferir as pessoas, seja gordo ou loira. Porque loira é burra e gordo é baleia.

JU: mas essa daí vai além, mexe com outras questões.

AP: são muitas coisas negativas relacionadas ao negro.

Em seguida, como forma de resumir o que foi dito pelas participantes, dissemos que algumas piadas têm o objetivo de menosprezar, diminuir aquele que é o motivo da risada. E que sobre o negro recaem estigmas como a burrice, a escravidão, a falta de futuro, a tristeza, temas que podem ser verificados nas piadas lidas e discutidas.

Após esse momento de motivação, fizemos a leitura do conto “Dívida em Vida” que, inicialmente, se deu de forma silenciosa e individual e, em seguida, uma participante fez a leitura vocalizada do texto.

Após a leitura, as questionamos:

Pesquisadora: Vocês já ouviram alguma vez as expressões que dão nome aos personagens do conto? Acredito que sim. Essas expressões são comumente usadas para significar um tipo de preconceito: o velado.

Então, elas disseram:

AP: pois é, é como eu disse (ela já havia comentado em momentos anteriores): a gente diz que não tem preconceito, mas na primeira situação, a gente demonstra.

AS: hoje isso aqui se tornou comum porque cada um que queira utilizar um discurso politicamente correto, então levanta uma bandeira. São discursos totalmente vazios.

JU: e porque fulano falou, aí eu vou defender (a causa). O discurso de fulano eu vou interiorizar.

Para as colaboradoras, o discurso do politicamente correto é válido se o indivíduo perceber que determinadas ações geralmente identificadas como comuns são, na verdade, formas de expressar preconceito contra determinado grupo. O que elas chamam aqui de “discurso vazio” é quando o indivíduo repete aquilo que já foi dito ou pratica ações anti preconceito apenas por “achar bonito” sem, de fato, considerar as ações repudiadas como situações de preconceito.

DS: mas é muito fácil defender qualquer questão. Porque é como se a gente não vivesse essa questão do preconceito. A gente não tem essa experiência de cara a cara porque quem tem é muito mais complicado defender por que quando a sociedade diz a você. É porque eu não sei, não entendo essa situação, mas eu creio que se eu vivesse, eu acho que seria complicado de defender. (...) como a questão do negro. Quando você passa por uma situação em que todo mundo é contra, eu acho que é como se não tivesse forças (para se defender). Você cala mais, você consente e não deveria ser assim. Você na hora que passa pela situação, a coisa muda, minha gente! (...) Quando você chega num lugar onde todo mundo é contra, você tem até vergonha de chegar.  
JU: é como AS falou, a questão do politicamente correto, a questão da sutileza.

A opinião de DS aponta algumas reações das pessoas que sofrem preconceitos. Elas podem se calar diante da situação ou procuram não frequentar mais determinados ambientes. Para a colaboradora, é fácil defender o fim do preconceito se o sujeito não passou por alguma situação. A observação da participante vai de encontro ao que afirma Santos (1984, p. 49): “o tipo de racismo que tivemos no passado foi *paternalista*: discriminação sem conflito; neste século, acompanhando nosso desenvolvimento capitalista, transformou-se em racismo *aberto*: discriminação com conflito”. Segundo o autor, a situação de conflito é gerada a partir do momento em que o cidadão negro está e/ou ocupa um lugar na sociedade que não lhe é “comum”, que não lhe “pertence” devido a fatores históricos e capitalistas.

Depois de conversarmos sobre os significados dos nomes-expressões e até que ponto, em determinadas situações, o nosso discurso é preconceituoso, iniciamos a análise da personagem Dr. Zumbi que vai fazer uma palestra no evento sobre direitos retroativos.

Discutimos sobre qual a significação desse personagem no texto. As colaboradoras relacionaram o Dr. Zumbi com Zumbi chefe do quilombo dos Palmares dando a justificativa de que ele poderia falar do tempo da escravidão e todas as consequências, uma vez que ele vivenciou esse período.

Em seguida, pedimos para que as colaboradoras refletissem sobre a expressão “um gole de oceano atlântico bastante avermelhado”.

AS: Oceano avermelhado era o sangue?

DS: Acho que sim. Aqui é muito subjetivo, né? Porque, assim, eu acho massa o quem faz, quem escreve assim: coloca nomes, entendesse? Porque aqui, “no público a Democracia”. Eu acho fenomenal a questão.

AP: A bebida que ele bebeu, a água que ele bebeu tava avermelhada. Eu acho assim.

JU: Pra mim isso é uma figura de linguagem. Isso aqui tá representando o sofrimento que ele está tendo ao ver tudo isso e ao ter que “vivenciar” tudo isso de novo.

Pesquisadora: Se a gente lembrar que os negros vinham em barcos, pelo oceano e que muitos morriam durante a viagem e eram jogados no mar, a gente pode fazer uma relação com isso também.

Nesse momento, as participantes atentam para a construção do texto. Percebemos que “nomear” a plateia e a utilização de figuras de linguagem são importantes no momento em que o leitor percebe esses recursos como forma de aproximá-lo do flagrante registrado bem como acionar conhecimentos que o ajuda na atribuição de sentidos ao texto.

Vale frisar, também, que o texto apresenta uma estrutura que fornece a informação ao leitor, sem que este precise acionar mecanismos de leitura para atribuir sentido ao que é lido. Dessa forma, podemos estabelecer um parâmetro de diferença entre o conto “Dívida em Vida” e os contos lidos anteriormente, “Boneca” e “Incidente na Raiz”: enquanto estes careciam dos leitores maior atenção para que pudessem preencher as aberturas do texto, muitos trechos do conto lido nesse encontro apresentam, de forma explícita, os dados para os leitores.

Após esse momento, a participante JU chama a atenção para um trecho do texto que narra a expressão da plateia no momento em que Dr. Zumbi retira do baú os objetos de tortura. A discussão a seguir vai traçando os apontamentos finais sobre o conto.

JU: Eles (o público) já estavam tentando se justificar. O bote, na verdade, eles queriam sair mesmo porque, pra eles, tudo aquilo ali já tava justificado.

AS: O que vocês entendem por “preparar um bote?”

JU: Esse bote, eu acho, que é um pegar.

Pesquisadora: Atacar.

AP: Então, esse bote, era como se eles tivessem preparando uma justificativa?

JU: Pra eles já tava justificado. Não tinha como voltar mais. Não deram importância e se mandaram. Eles já estavam armados, entenda! Eles já conhecem esse discurso. Muita gente já conhece esse discurso.

AS: Então não haveria argumentação nenhuma. Eles só saíam e pronto.

Pesquisadora: Não tinha mais o que argumentar, não tinha mais o que discutir. Porque o passado já ocorreu mesmo e tudo já foi “resolvido”.

As opiniões dadas pelas colaboradoras sobre a atitude da plateia, que foi embora antes do fim do discurso de Dr. Zumbi, mostram que elas compreenderam a ideia de não justificar atitudes feitas por seus antecedentes aos negros durante o período da escravidão.

Aproveitando a discussão, lemos o último parágrafo do conto e, antes mesmo de perguntar, a participante AS antecipou minha indagação: pra quem seriam as outras contas que estavam para ser pagas?

AP: além dessa conta dos negros, ainda tinha outras contas, de outras épocas para pagar. É como se nada fosse resolvido, já que nem outras contas ele não tava pagando, imagina essas contas dos negros?

(momento de sobreposição de vozes)

JU: Ou: as que tavam mais urgentes, ele não pagava, imagina as antigas? Do negro? Aí que ele não ia pagar mesmo.

Pesquisadora: Agora, pra quem ele (o presidente da república) estaria devendo?

JU: Olhe, ele ta devendo pra todo mundo.

DS: Não, eu to entendendo: é como se algum outro aspecto de preconceito, digamos assim. Ele deve. O que? Eu não sei. Acho assim que é alguma coisa histórica. Mas tem uma pessoa. Veja aí (se dirigido a JU que tinha retomado seu argumento das dívidas atuais e as dos negros que não são pagas) quem é essa pessoa. Quem é a pessoa mais urgente? O branco?

Pesquisadora: Quem poderiam ser essas pessoas? Vejamos esse lado histórico: quem também poderia sofrer com questões físicas de trabalho escravo.

JU: Os índios. Os imigrantes. São os que eu me lembro

AS: E negros.

JU: Só que o negro ta escanteado aqui, né, AS? Se ele não pagou nem a esses, imagina ao negro?

DS: Aos brancos não vai ser.

Pesquisadora: A conta com o negro é uma conta histórica; a conta com o índio é uma conta histórica, com o imigrante também. Levando em consideração que os índios eram considerados “gente” e o negro não.

AS: E essas contas são de muito tempo, é? Porque quando eu vejo esses prazos vencidos, eu não vejo essa coisa de muito tempo não, essa coisa histórica.

Algumas colaboradoras apontaram que as contas a pagar referem-se a diversos grupos que trabalharam em condições subumanas e que, ainda hoje, não são ouvidos por parte da população e pelas autoridades responsáveis pelo bem estar dos cidadãos. Apesar da presença do personagem Doutor Zumbi e de ele ter lembrado, em seu discurso, o período no qual os negros foram feitos de escravos, algumas participantes não conseguiram observar um caráter histórico nas contas que o governo tem com os negros e outros povos.

Mesmo a promulgação da Lei Áurea tendo sido no final do século XIX, as condições de escravidão, pobreza e maus tratos permaneceram sob a população negra brasileira por anos. Contemporaneamente, percebemos um avanço do governo federal no combate ao preconceito racial, pobreza e, ainda, situações de trabalho escravo - que, hoje, não é exclusiva aos afro-brasileiros. Podemos verificar que todos os incentivos são necessários, uma vez que a sociedade brasileira ainda se esconde por trás de um racismo que atinge - em situações de combate - milhares de cidadãos.

A partir das colocações das colaboradoras, podemos perceber que elas identificaram as situações de preconceito existentes no texto bem como relacionaram às vivências do cotidiano. O momento de motivação que antecedeu a leitura do texto contribuiu para que elas refletissem sobre piadas e expressões que apresentam preconceitos contra o negro.

Durante a discussão do conto, verificamos que as participantes observaram o processo de construção do texto, uma vez que ressaltaram a presença de figuras de linguagem e os nomes das personagens possibilitam uma discussão acerca do tema abordado no texto. Apesar dessas percepções, consideramos que as colaboradoras

necessitavam de um olhar mais crítico com relação a algumas situações apresentadas na motivação e durante a leitura do texto.

No primeiro momento, uma das colaboradoras achou a anedota poética. Percebemos que esse comentário não foi condizente com o que era sugerido pelo texto. Já durante a leitura, a mesma participante observou a presença de uma figura de linguagem no conto; mesmo sem nomear qual seria, ela atribuiu esse sentido ao que estava lendo a partir dessa percepção.

A partir dos dados obtidos, averiguamos que a ruptura do horizonte de expectativa acontece de maneira gradativa após a leitura de cada texto. Como leitores/mediadores em processo de ampliação de leitura literária, nossos participantes necessitavam de um número maior de encontros para que a proficiência pudesse ocorrer de modo mais eficaz. O bom nível de discussão apresentado pelas colaboradoras e, ao mesmo tempo, a oscilação nas respostas nos faz ratificar o ato de ler como um processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa pesquisa podemos considerar que o trabalho com literatura negra brasileira propicia uma expansão no conhecimento literário e de mundo dos leitores, uma vez que os elementos do texto demandam, também, uma reflexão acerca da sociedade e de suas transformações.

Os participantes da pesquisa eram professores que tinham, no mínimo, quatro anos de experiência em sala de aula. Apesar da formação acadêmica recente e continuada, o conhecimento sobre a literatura negra brasileira era muito vago a ponto de não conseguirem escrever sobre o que achavam por literatura negra. Durante os encontros, as discussões provenientes das leituras dos contos foram desenvolvendo nas colaboradoras uma conscientização acerca das condições do negro na sociedade, bem como da representação desse sujeito numa literatura em que ele se quer negro.

Como aponta Candido (2000, p. 41) “a função social comporta o papel que a obra desempenha no estabelecimento das relações sociais, na satisfação de necessidades espirituais e materiais, na manutenção ou mudança de uma certa ordem na sociedade”. No caso da literatura estudada durante os encontros, ela desempenhou a função de expandir o conhecimento das leitoras/mediadoras. O trabalho possibilitou uma maior inserção dos textos literários negro-brasileiros no ambiente escolar, o que podemos considerar como mudança nesse espaço.

Aguiar e Bordini (1988) apresentam, como última etapa do Método Recepcional, a ampliação do horizonte de expectativa. Observando o que foi dito pelas participantes nos momentos de leitura e, posteriormente, analisado, consideramos que houve uma expansão no horizonte de expectativas das leitoras, uma vez que ao apresentarmos os textos com o propósito de verticalizar o conhecimento obtivemos delas um retorno positivo através das atribuições de sentido dados ao conto.



O trabalho com a literatura negra possibilitou essa ampliação, visto que, comparando as respostas dadas no questionário – em que apenas uma participante tinha conhecimento dessa literatura – ao término da pesquisa, verificamos que, além de conhecerem mais textos literários os sujeitos participantes foram suscitados a pensarem na condição atual do negro. Entendemos que o repertório de leitura foi ampliado, bem como a possibilidade de observação do cotidiano, uma vez que “a leitura lhe permite renovar sua percepção das coisas” (JOUVE, 2002, p. 110).

Apesar de praticamente não conhecerem a literatura negra brasileira, as quatro leitoras percebiam as aberturas do texto e buscavam, através do compartilhamento de informações, preencherem esses espaços de sentido. A metodologia utilizada para a leitura dos textos foi favorável para esse resultado, pois a motivação preparava e introduzia as colaboradoras no tema do conto. Seja por meio de imagem, música ou gêneros textuais foi possível entrar previamente no texto e instigar as participantes para o momento seguinte – o da leitura.

A elaboração de sequências básicas à luz de Cosson (2006) sobre contos escritos por Cuti proporcionaram reflexões e aprendizados sobre literatura e a cultura afro-brasileira nas professoras participantes. Isso nos mostra que é necessária uma formação docente que apresente ao universitário e futuro professor a literatura negro-brasileira. Esse fato não indica a certeza de que o professor levará essa literatura para sala de aula, mas supõe-se que, ao menos, ele saberá discutir um pouco sobre a produção literária negra brasileira, bem como a representação desse sujeito nas obras. Caso não seja possível uma mudança na grade curricular, as instituições de ensino em parceria com secretarias de educação poderiam fazer cursos de formação continuada para os professores que estão atuando nas escolas.

A maturação no nível de leitura das colaboradoras poderia ter sido maior caso tivéssemos mais tempo disponível para a realização dos encontros, tendo em vista que foram seis que ocorreram uma vez por semana com duração de 45min cada, num período

de quase sessenta dias. A exceção foi o momento de leitura do conto “Dívida em Vida” no qual conseguimos passar 1h20min discutindo o texto.

Analisando os momentos de leitura separadamente percebemos que o envolvimento das participantes era maior quando as informações do texto não eram fornecidas de maneira explícita. O primeiro conto “Boneca” possibilitou às colaboradoras a pensar sobre procurar bonecas negras para comprar e quase não encontrar. A cena do pai indo de loja em loja para encontrar o produto que queria guardado em um depósito fez com que as leitoras refletissem acerca do lugar do negro na sociedade e fossem observando essas ações no seu cotidiano.

Em “Incidente na Raiz”, a busca de Jussara pela estética corporal perfeita incitou nas participantes a ideia de que não adianta negar os traços físicos que determinam o sujeito como branco, negro, indígena ou asiático. As “auditorias drásticas” pelas quais Jussara se submetia diariamente era a prova de que ela tentava negar ser quem é, como destacou uma das colaboradoras. A atitude da personagem fez com que as leitoras pensassem em sua vida, quantas Jussaras elas conheciam e quantas vezes elas não foram uma Jussara. A leitura desse conto foi importante para que elas refletissem sobre como o negro pode se posicionar e como se sente tendo uma estética corporal, muitas vezes, diferente da que é vendida em propagandas.

O conto “Dívida em Vida” não provocou as leitoras da mesma forma que os anteriores, devido a sua estrutura, as informações evidentes, mas atentou para o fato de que o preconceito não existe até o ponto em que há um embate o algoz e a vítima. Os personagens Amor Não Tem Cor, Somos Todos Iguais e Brancos cujos Melhores Amigos são Negros mostraram que, às vezes, não é preciso falar para praticar uma atitude preconceituosa. Esse fato alertou as colaboradoras de que essas atitudes silenciosas de preconceito fazem parte da nossa sociedade.

Dessa forma, observando as participações das colaboradoras durante cada momento de leitura, ratificamos a ideia de que “certas manifestações da emoção e

elaboração estética podem ser melhor compreendidas, portanto, se forem referidas ao contexto social” (CANDIDO, 2000, p. 60). Por isso, o efeito estético provocado pelo conto “Boneca” foi superior ao de “Dívida em Vida”, uma vez que o caráter histórico deste último não favoreceu uma aproximação com o contexto das participantes.

Percebemos que a junção de possibilidades de abordagem do texto literário – sequência básica e Método Receptional – pode auxiliar na leitura e em uma discussão mais aprofundada dos textos literários, considerando sempre o nível de leitura do público alvo, bem como seus horizontes de expectativas. A partir delas, os leitores podem desenvolver suas próprias estratégias de leitura no objetivo de romper seus próprios horizontes.

A partir das falas das colaboradoras, podemos perceber a importância da efetivação da lei 10.639/03. Nos primeiros encontros, averiguamos discursos impregnados de um preconceito oriundo do não conhecimento da história e cultura afro-brasileira. A aproximação das participantes com a cultura afro, através da leitura dos contos, possibilitou uma reflexão acerca das relações étnico-raciais e da presença da comunidade negra em nossa sociedade.

Tornar visíveis as diferenças e possibilitar um (re) conhecimento, valorização e respeito da pluralidade étnico-racial são objetivos da Lei Federal de janeiro de 2003. Ratificamos, neste trabalho, a necessidade de professores que conheçam e reconheçam a importância da cultura negra brasileira, de forma que possam suscitar em seus alunos um olhar crítico sobre as relações étnicas em nosso país, bem como se sintam motivados a compartilharem suas experiências docentes.

Os resultados da nossa pesquisa são animadores tendo em vista que os leitores participantes mal tinham conhecimento sobre a literatura negra brasileira e, também, a partir dos resultados apresentados. Sabemos que ainda há um longo e árduo processo de inserção da cultura negra brasileira na sala de aula, tanto da academia quanto da escola. Pretendíamos mostrar com esse trabalho a função da literatura negra brasileira nesse processo de reconfiguração do sistema social e escolar do Brasil.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

AGUIAR, Vera Teixeira. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs) **Leitura de Literatura na Escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

AMÂNCIO, Íris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; SANTOS JORGE, Miriam Lúcia dos. **Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras na Prática Pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

AUGEL, Moema Parente. **A Fala Identitária: teatro afro brasileiro hoje.** Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/data1/artigos/artigomoema01.pdf>> Acesso realizado em 30 de agosto de 2014.

\_\_\_\_\_. Angústia, revolta, agressão e denúncia: a poesia negra de Oswald de Camargo e Cuti. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida (org): **Um Tigre na Floresta de Signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_. **O que é negritude?** São Paulo: Brasiliense, 1987.

BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; D'ADESKY, Jacques. **Racismo, Preconceito e Intolerância.** 7. ed. São Paulo: Atual, 2009.

BOSI, Alfredo. **Literatura e Resistência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. (org) **O Conto Contemporâneo Brasileiro.** 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de língua e literatura. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações Para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília, MEC/SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Introdução aos Temas Transversais e Ética.** Brasília: Ministério da Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimentos de Língua Portuguesa. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2000.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 3. ed. São Paulo: Folha de São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1981.

CALEGARI, Lizandro Carlos; HAISKI, Vanderléia de Andrade. Preconceito e silenciamento racial em Contos, de Luís Silva. Disponível em: <  
[http://www.cesjf.br/revistas/verbo\\_de\\_minas/edicoes/Numero%2020/08\\_Lizandro\\_Vanderleia.pdf](http://www.cesjf.br/revistas/verbo_de_minas/edicoes/Numero%2020/08_Lizandro_Vanderleia.pdf)> Acesso realizado em 23 de outubro de 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

CUTI. O leitor e o texto afro-brasileiro. In: FIGUEIREDO, Maria do Carmo Lanna; FONSECA, Maria Nazareth. (orgs). **Poéticas Afro-Brasileiras**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições; PUC Minas, 2012.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: QUILOMBOHOJE. **Cadernos Negros: os melhores contos**. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

\_\_\_\_\_. **Negros em Contos**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1996.

DE PIETRI, Émerson. **Práticas de Leitura e Elementos para a Atuação Docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Cultura/literatura negra. Cultura/literatura afro-brasileira: impactos, paradoxos e contradições. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida (org): **Um Tigre na Floresta de Signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Sem Perder a Raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

GOMES, Wanessa Denyelle Sousa; SILVA, Francielle Suenia da. **Por Que Ninguém Passa a Mão em Cabelo “Ruim”?** Da negação a valorização da identidade negra. Disponível em <  
<http://editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/d09bf41544a3365a46c9077ebb5e35c3.pdf>> Acesso realizado em 14 de dezembro de 2012.

GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do Conto**. 11 ed. São Paulo: Ática, 2006.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. 2. ed. SOVIK, Liv (org). Trad. Adelaine La Guardia Resende (et. al.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

ISER, Wolfgang. **O Ato da Leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária**. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUVE, Vincent. **Por Que Ensinar Literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. **A Leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LITERAFRO. **Dados do Autor Cuti**. Disponível em < <http://www.letras.ufmg.br/literafro/data1/autores/46/dados.pdf> > Acesso realizado em 29 de agosto de 2014.

LOBO, Luzia. **Crítica Sem Juízo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva. **A Cor da Diferença: uma leitura dos poemas de Cuti**. Disponível em: < <http://www.letras.ufmg.br/literafro/data1/autores/46/cuticritica01.pdf> > Acesso realizado em 29 de agosto de 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis: Vozes, 2007.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. Introdução. In: \_\_\_\_\_. (org). **Um Tigre na Floresta de Signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas Literaturas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

REBELO, Aldo. Prefácio. In: QUILOMBOHOJE. **Cadernos Negros: os melhores contos**. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

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

SANTOS, Joel Rufino dos. **O Que é Racismo**. São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1984.

SILVA, Francielle Suenia da. GOMES, Wanessa Denyelle Sousa. **Boneca: educação e cultura no feminino afro-brasileiro**. Disponível em: < <http://itaporanga.net/genero/3/07/14.pdf> >. Acesso realizado em 12 de dezembro de 2011.

# APÊNDICES

**(Apêndice 1)**

**Universidade Federal de Campina Grande**

**Unidade Acadêmica de Letras**

**Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino**

**Pesquisadora: Francielle Suenia da Silva**

**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**

Estou desenvolvendo uma pesquisa voltada à leitura de textos literários de temática afro-brasileira realizadas pelo professor. Para isso, preciso de algumas informações que serão fundamentais para o desenvolvimento do meu estudo. Portanto, preciso que você preencha o questionário a seguir. Por favor, seja o mais fiel possível em suas respostas para assegurar a veracidade da pesquisa. Não é necessário assinar seu nome, pois apenas eu terei acesso às suas respostas. Desde já, agradeço a sua cooperação.

1. Qual o seu nível de escolaridade (caso esteja em andamento, por favor, informe)?

(        ) Ensino superior incompleto

(        ) Ensino superior completo

(        ) Especialização

(        ) Mestrado

(        ) Doutorado

(        ) Pós-doutorado

2. Você leciona há quantos anos?



3. O que levou a você a seguir a carreira de professor de língua portuguesa?

4. Qual o seu nível de envolvimento com a literatura?

(        ) Alto

(        ) Médio

(        ) Baixo

5. Você se considera um leitor?

(        ) Sim

(        ) Não

6. Quais tipos de textos você costuma ler?

(        ) Romance

(        ) Novela

(        ) Contos

(        ) Crônicas

(        ) Poesia

(        ) Cordéis

(        ) Textos dramáticos

(        ) Auto ajuda

(        ) Gibis

(        ) Revistas

(        ) Textos informativos

(        ) Textos humorísticos

(        ) Outros? Quais? \_\_\_\_\_

7. Qual a importância da leitura na formação do professor?

8. Qual a importância da leitura na formação do aluno?

9. Quais os tipos de textos você leva para leitura em sala de aula?

10. Quais critérios de seleção de textos você utiliza?

11. Quais estratégias metodológicas você utiliza em suas aulas de leitura?

12. Como você avalia o rendimento de leitura do seu aluno?

13. Qual o nível de interesse dos seus alunos pela leitura de textos literários?

(        ) Alto

(        ) Médio

(        ) Baixo

14. Quais textos literários brasileiros que abordam a temática do negro você já leu?

15. Você já leu algum texto literário de temática afro-brasileira em sala de aula?

(        ) Não

(        ) Sim? Qual? \_\_\_\_\_

16. O que você entende por literatura afro-brasileira?

## Sequência básica de leitura para o conto Boneca (Apêndice 2)

### OBJETIVOS:

- Despertar o interesse para leitura da literatura negro-brasileira;
- Observar as ações das personagens;
- Verificar a simbologia contida no brinquedo “boneca” para as crianças;

### MOTIVAÇÃO:

Apresentar fotos de bonecas de vários tipos: loiras, negras, ruivas, brancas de cabelo preto; para que as professoras apresentem seus gostos pelos brinquedos (de qual gostou mais, qual a experiência com bonecas, vivência na infância). A partir disso, falar sobre os tipos de bonecas mais vendidas, por que e quais os possíveis motivos para isso e as possíveis consequências dessa preferência.

### LEITURA DO CONTO:

- A leitura do conto Boneca será feita, inicialmente, de forma silenciosa e, em seguida, em voz alta por uma das participantes da pesquisa;
- Após a leitura serão observados:
  - o que as participantes da pesquisa acham do comportamento do pai que sai à procura da boneca;
  - a opinião sobre a qual etnia eles (personagens) podem pertencer, a partir de indícios do texto;
  - como um brinquedo da vivência infantil pode representar uma questão cultural e identitária para a criança.
- Apresentação do autor do texto.

## ATIVIDADE ESCRITA

- Escrever: as impressões que tiveram do texto; que contribuição a leitura do conto trouxe para a experiência de leitores.

### Sequência básica de leitura para o conto Incidente na Raiz (Apêndice 3)

Objetivos:

- Observar o tom empregado pelo narrador ao descrever as características da personagem

Jussara;

- Refletir sobre as partes do corpo de Jussara que são destacadas pelo narrador;
- Produzir um final alternativo para o conto Incidente na Raiz;

Motivação: música “Olhos Coloridos”, Macau.

Os meus olhos coloridos

Me fazem refletir

Eu estou sempre na minha

E não posso mais fugir...

Meu cabelo enrolado

Todos querem imitar

Eles estão baratinados

Também querem enrolar...

Você ri da minha roupa

Você ri do meu cabelo

Você ri da minha pele

Você ri do meu sorriso...

A verdade é que você

Tem sangue crioulo

Tem cabelo duro

Sarará, sarará

Sarará, sarará

Sarará crioulo...

Sarará crioulo

Sarará crioulo.

- Observar na música as questões referentes a afirmação da identidade do negro, a partir da aceitação do corpo, cabeça, vestuário.

#### LEITURA DO CONTO “INCIDENTE NA RAIZ”

- O conto será entregue sem sua parte final. A leitura será realizada de forma silenciosa, primeiramente, e, em seguida, oral e compartilhada.

- Após a leitura do trecho entregue, verificaremos alguns aspectos presentes no texto, a partir de uma atividade escrita.

#### ATIVIDADE ESCRITA PARA DISCUSSÃO DO TEXTO:

1. Como o narrador descreve algumas partes do corpo de Jussara?
2. De que forma as expressões utilizadas revelam ou ocultam o tom empregado pelo narrador durante o texto?
3. O narrador dá detalhes apenas do cabelo, nariz, lábios e cor de pele de Jussara. De que forma podemos entender esse recorte na apresentação do corpo da personagem?

- Momento para leitura das respostas e discussão sobre os pontos abordados na atividade.

#### ATIVIDADE FINAL (REALIZADA EM CASA)

- Produzir um final alternativo para o conto “Incidente na Raiz”.

## Sequência básica de leitura para o conto Dívida em Vida (Apêndice 4)

- Objetivos:
  - Observar como o chamado “preconceito velado” está representado no texto;
  - Refletir sobre as dívidas apresentadas pela personagem Dr. Zumbi e as formas de pagamento.
  
- Motivação: Mostrar piadas racistas para discutir como o negro é representado em textos humorísticos.
  
- “O que é um preto em cima de um prédio com um S no peito?  
Super-Tição.”
- “O que é 1 preto a cair de paraquedas?  
R: 1 Paraquedista  
O que são 2 pretos a cair de paraquedas?  
R: 2 Paraquedistas  
O que são 3 pretos a cair de paraquedas?  
R: 3 Paraquedistas  
O que são 10 pretos a cair de paraquedas?  
R: 10 Paraquedistas  
O que são 100 pretos a cair de paraquedas?  
R: 100 Paraquedistas  
O que são 1000 pretos a cair de paraquedas?  
R: O cair da noite. “
- “-Mãe, mãe, mãe! – fala o Joãozinho- Por que a noiva usa vestido de branco?  
-Por que este é o dia mais feliz da vida dela.



-Ah é? Então por que o noivo usa terno preto?

-Cale a boca, Joãozinho!”

- “Chega no céu um negão, vestido de terno branco, todo engomado, sapato de duas cores, impecável, perfumado, cabelo alisado, tudo nos conformes.

São Pedro olhou, olhou e perguntou:

— Pois não, quem é o senhor?

O negão respondeu:

— Leonardo di Caprio.

São Pedro olhou bem para ele, consultou a lista dos contemplados para entrar no Paraíso, virou para o negão e disse:

— O senhor pode repetir o seu nome?

E o negão, todo empertigado:

— Leonardo di Caprio.

São Pedro pediu licença e foi consultar seu chefe. Chegou e bateu na porta dos aposentos de Deus:

— Senhor, tenho um probleminha.

Ao que Deus respondeu:

— Diga Pedro, qual é a sua dúvida?

— Só pra confirmar. O Titanic afundou ou pegou fogo?”

- “- Qual o melhor amigo do preto?  
- O cavalo. Se não fossem os cavalos, os brancos andavam em cima dos pretos.”
- “Por que cigana não ler a mão de preto?  
Por que preto não tem futuro.”

- Leitura do conto Dívida em Vida.

- Caracterização das personagens apresentadas no início do texto: Brancos Cujos Melhores Amigos são Negros, Não Tive Intenção de Ofender, Senhora Democracia Racial, Deputado Amor não Tem Cor, Reverendo Somos Todos Iguais (nível socioeconômico, aspecto físico);
- O que essas personagens-expressões representam no conto e na sociedade? (preconceito velado, expressões sutis que ocultam o racismo existente)
- Qual significação podemos atribuir para o fato de que o porta-voz dos direitos retroativos do negro é Dr. Zumbi?
- Para quem o Presidente da República também estaria devendo?

- Atividade escrita

- Em uma determinada parte do texto, Dr. Zumbi assume a voz de narrador e apresenta a quantia em dinheiro que cada afro-brasileiro deveria receber como forma de o governo saldar a dívida que tem com essa comunidade. No entanto, ele deixa em suspenso a forma de pagamento. De que forma as dívidas para com a comunidade negra deveriam ser pagas pelo Presidente e os demais personagens envolvidos?

**FINAIS ALTERNATIVOS PRODUZIDOS PELAS COLABORADORAS PARA O  
CONTO “INCIDENTE NA RAIZ”**

**FINAL 1 (Apêndice 5)**

**AP:**

Jussara ficou radiante de felicidade ao vê o resultado do alisamento, pois só assim ela teria um pouco de tranquilidade em relação aos cabelos. Inclusive já marcou até o mês de voltar ao salão para retocar a raiz.

## **FINAL 2 (Apêndice 6)**

### **DS:**

Jussara então realizou-se, estava de acordo com o que a sociedade impõe, com as madeixas alongadas. Mesmo que tivesse que repetir a ação alguns meses, porque a definitiva não era para sempre.

### **FINAL 3 (Apêndice 7)**

#### **AS:**

Jussara foi ao salão e agendou o tal procedimento caro e milagroso. Pagou adiantado com o cartão de crédito e parcelou o tratamento único em 12 “suaves” parcelas de quinhentos reais, o valor não importava, afinal “era definitivo”.

Finalmente chegou o grande dia que se livraria da raiz que tanto lhe incomodava. Após 18 horas de lava, seca, massagem, espera... chega ao fim não só o procedimento, mas toda uma vida de frustração. Ainda não olhara no espelho, mas pressentia que tinha funcionado, pois mal sentia que em sua cabeça havia cabelos. Ao se olhar no espelho, Jussara emudeceu, não se reconhecia mais, pois seu cabelo ficou tão liso, morto, que parecia que em sua cabeça tinham grudado fios negros de linhas de costura... Agora, suas orelhas perpassavam os cabelos e Jussara se sentira estranha, vazia, sentia que havia perdido sua identidade, olhou-se novamente no espelho e percebeu que era bonita, tinha um rosto lindo mas que agora não combinava com o cabelo... Pela primeira vez, Jussara sentiu saudades dos fios volumosos e encaracolados, não pode conter as lágrimas... Afinal, agora teria que conviver com uma imagem distorcida de si. Alguns dias se passaram e não suportando mais essa “nova” imagem, resolve procurar um especialista que a alega dizendo que não era permanente tal tratamento. Jussara mal se conteve de tanta felicidade esqueceu até que restava-lhe ainda dez parcelas do seu cartão a pagar. Finalmente, após dois anos Jussara consegue seu cabelo encaracolado de volta e, pela primeira vez, sente-se viva e feliz de verdade, pois agora era livre e mostrava-se como era linda e negra.

## **FINAL 4 (Apêndice 8)**

**JU:**

Jussara gastou tanto que ficou sem dinheiro algum.

Após alguns meses, o tratamento capilar ao qual tanto se dedicou, começou a surtir efeitos contrários: a raiz ficou ainda mais crespa, o cabelo começou a cair demasiadamente e a moça tão dedicada aos seus rituais macabros de beleza, clareamento, passou a enxergar que tudo não era mais que tolice, não adiantava. Era uma mulata, tinha lábios desejados, olhos negros, brilhantes, eram diamantes, espelhavam-se ao vê-lo, corpo monumental, parecia uma escultura.

Quando perdeu grande quantidade de fios de cabeça percebeu que teria que parar de fazer tratamentos químicos pesados e passou a fazer tratamentos naturais, enfeitar seus cachos reluzentes.

Seus traços faciais tinham belíssimos contornos, Jussara, agora, valorizava-os, afinal a linda mulata para ser aceita socialmente, teria que se aceitar, e ao pensar na possibilidade de ficar calva, analisou tudo o que fez e todo tempo que havia perdido, seu sangue não poderia esconder sua origem, sua identidade. Em seu nariz poderia fazer plásticas, mas não seria seu, não nasceu com ele afinado, seus lábios não poderia escondê-los eternamente.

Refletiu e viu “dediquei minha vida a tantas bobagens, futilidades, quanto tempo perdido!”

Saiu risonha, aliviadamente feliz, pois tinha quebrado as amarras da alma.

# **ANEXOS**

## BONECA (Anexo 1)

Nenhuma! Cansou de tanto andar. Perguntara muito. Ouvira respostas de todo tipo.

Algumas vezes, reagira à escassa delicadeza de certos balconistas e mesmo às ironias finas. Em outros momentos fora levado à autocomiseração, depois de ouvir, por exemplo...

*Sinto muito!...*

Ou:

*Queira nos desculpar... A fábrica não fornece, sabe...*

Desanimar? Não. Não havia por que desistir de encontrar o presente de Natal para a filha.

Com os seus 33 anos, estava em plena forma física. Além disso, era como se a pequena o conduzisse pelas ruas do centro comercial. Continuar a procura, mesmo pisoteando o cansaço, era uma missão.

Com entusiasmo, entrou na loja seguinte. Cheia! Aguardou pacientemente. Uma mocinha branca, de ar meigo e aspecto subnutrido, indagou:

*O senhor já foi atendido?*

*Não. Por gentileza, eu estou procurando uma boneca...*

*Temos várias. Olha aqui a Barbie, a Xuxinha... – e a loirinha foi apanhando diversas bonecas. Colocava-as sobre o balcão, como se escolhesse para si. Olha que gracinha esta aqui de olhos azuis! É novidade. Chegou ontem e já vendeu quase tudo. Chora, tem chupeta, faz pipi... E essa outra aqui? Não é uma graça? – e levou ao colo a ruivinha de tom amarelado, bem clarinha. Mexeu-lhe os bracinhos e as perninhas e indagou: Não gostou de nenhuma?*

*É que estou procurando uma boneca negra...*

Meia hora de espera.

*Tem sim! – o dono da loja dirigiu-se à empregada. Procura melhor, na prateleira de baixo, lá em cima mesmo, perto da pia.*

A moça subiu de novo a escada, depois de sorrir um submisso constrangimento.



Desceu mais uma vez, recebeu novas instruções e tornou a sorrir. Em seguida, do alto do mezanino, mostrou o rostinho gorducho, marrom-escuro, de uma boneca. Radiante, a balconista empunhava-a como um troféu. Assim desceu a escada. Mas, descuidando-se nos degraus, despencou-se. Todos se apavoraram. As colegas de trabalho foram em socorro. Nenhuma fratura. Apenas um susto. O patrão exasperou-se, mas logo conseguiu se controlar, vermelho como pimenta malagueta. A loja estava cheia. Foi atender o cliente: *Peço desculpa pela demora e pelo transtorno. Espero que o senhor não tenha se chateado. O importante é que encontramos o produto. Está em falta, sabe... Eles não entregam. Eu mesmo encomendei a semana passada. Mas o representante disse que a firma está exportando para a África. Está certo, mas aqui também tem freguês que procura, não é? O senhor é brasileiro?*

*Sim.*

*Então...* – o homem engoliu a frase e preparou a nota.

Já na rua, o pai, entre tantos pensamentos, alguns desagradáveis, lembrou-se da descontração a que fazia jus, depois de suas expectativas naquela manhã de dezembro. Respirou fundo. Contemplou o lindo embrulho de motivações natalinas, em que se destacavam o Papai Noel, crianças louras e muita neve. Seguiu, passos lentos, em direção a uma lanchonete.

*Vai uma loura gelada aí, chefe?* – pronunciou o balconista ao vê-lo sentar-se junto do balcão.

Sorriu, confirmando com um gesto de polegar.

Ao primeiro gole de cerveja, sentiu-se profundamente aliviado e feliz.

## INCIDENTE NA RAIZ (Anexo 2)

Jussara pensa que é branca. Nunca lhe disseram o contrário. Nem o cartório.

No cabelo crespo deu um jeito. Produto químico e, fim! Ficou esvoaçante e submetido diariamente a uma drástica auditoria no couro cabeludo, para evitar que as raízes pusessem as manguinhas de fora. Qualquer indício, munia-se de pasta alisante, ferro e outros que tais e...

O nariz, já não havia nenhuma esperança de eficácia no método de prendê-lo com pregador de roupa durante horas por dia. A prática materna não dera certo em sua infância. Pelo contrário, tinha-lhe provocado algumas contusões de vasos sanguíneos. Agora, já moça, suas narinas voavam mais livremente ao impulso da respiração. Detestava tirar fotografias frontais. Preferia de perfil, uma forma paliativa, enquanto sonhava e fazia economias para realizar operação plástica.

E os lábios? Na tentativa de esconder-lhes a carnosidade, adquiria um cacoete – já apontado por amigos e namorados (sempre brancos) – de mantê-los dentro da boca.

Sobre a pele, naturalmente bronzeada, muito creme e pó para clarear.

Lá um dia, veio alguém com a notícia de “alisamento permanente”. Era passar o produto nos cabelos uma só vez e pronto, livrava-se de ficar de olho nas raízes. Um gringo qualquer inventara a tal fórmula. Cobrava caro, mas garantia o serviço. Segundo diziam, a substância alisava a nascente dos pelos. Jussara deixou-se influenciar. Fez um sacrifício nas economias, protelou o sonho da plástica, e submeteu-se.

Com as queimaduras químicas na cabeça, foi internada às pressas, depois de alguns espasmos e desmaios.

Na manhã seguinte, ao abrir com dificuldade os olhos no leito do hospital, um enfermeiro crioulo perguntou-lhe:

*Tá melhor, nêga?*

Ela desmaiou de novo.

### DÍVIDA EM VIDA (Anexo 3)

Chegava-se à conclusão final da palestra sobre os direitos retroativos. Dentre o público que lotava o anfiteatro, destacavam-se os Brancos cujos Melhores Amigos são Negros, os Não Tive a Intenção de Ofender, a Senhora Democracia Racial – exibindo seu rosto de duas mil plásticas – e o Deputado Amor Não tem Cor. Bem à frente do conferencista, notava-se o Reverendo Somos Todos Iguais, além de outras autoridades políticas, militares, empresariais e eclesiásticas, bem como o representante maior da nação. Cada qual com um riso mais amarelo que o outro.

O Dr. Zumbi abandonou o microfone, levantou-se e abriu um antigo e enorme baú, que ocupava mais da metade do palco. Foi retirando objetos e colocando-os sobre a mesa. Havia pelourinhos, correntes, chicotes, grilhetas, máscaras de folha de flandres, centenas de orelhas arrancadas à faca, cacetetes de vários tipos, paus-de-arara e outros que tais. Um século depois, retomou sua exposição, após um gole de Oceano Atlântico bastante avermelhado. Atento para o amontoado saído do baú, o público seguia os gestos e palavras como quem prepara um bote.

*Senhoras e senhores, são apenas, para sermos humildes, como é sempre o esperado, um total de 3.500.000 (três milhões e quinhentos mil) trabalhadores chegados no país nos três últimos séculos, sem levar em conta a reprodução interna, que foi grande. Considerando cada um deles ter trabalhado no máximo dez anos, como querem certos historiadores, tendo em vista as condições precárias de sobrevivência da época, chegaremos a um total de 35.000.000 (trinta e cinco milhões de anos) ou 420.000.000 (quatrocentos e vinte milhões de meses). Tomando como referência o salário mínimo de 100 (cem) reais – atendendo ao apelo das classes patronais para que não sejam sacrificadas – tem-se um total tão somente R\$42.000.000.000 (quarenta e dois bilhões) de reais ou, convertendo para a futura moeda do país, US\$ 42,857,142,857.10 (quarenta e dois bilhões, oitocentos e cinqüenta e sete milhões, cento e quarenta e dois mil, oitocentos e cinqüenta e*

*sete dólares e dez centavos) a serem ressarcidos, o que caberia a cada descendente, levando-se em consideração um população afro-brasileira de 60.000.000 (sessenta milhões) de cidadãos, apenas US\$ 714.28 (setecentos e catorze dólares e 28 centavos). Não será cobrada nenhuma taxa de juros.*

*Gostaria de salientar que, por motivos patrióticos, não foram considerados décimo terceiro, férias em dobro, semana inglesa, seguro desemprego, indenizações por invalidez e morte, aposentadoria, vale refeição, insalubridade, PIS, vale transporte e outros benefícios atuais. Os prejuízos psicológicos advindos de torturas, estupros e outras formas de sadismo praticadas por seus antepassados, nada disso foi computado. A crueldade refinada dos senhores, atualmente, também deixamos de lado. Vamos inaugurar um novo tempo. Quanto à forma de pagamento...*

E o Dr. Zumbi levantou os olhos de seus cálculos. A platéia estava vazia. Um último personagem dissolvia-se em fumaça por debaixo da porta. Mas, para surpresa do palestrante, sua Excelência o Sr. Presidente da República havia deixado sua pasta. O Dr. correu até lá e, sem escrúpulos, abriu-a. Saltaram outras tantas contas a pagar. Todas com prazos vencidos.

## **Olhos Coloridos (Anexo 4)**

Macau (1981)

Os meus olhos coloridos  
Me fazem refletir  
Eu estou sempre na minha  
E não posso mais fugir...

Meu cabelo enrolado  
Todos querem imitar  
Eles estão baratinados  
Também querem enrolar...

Você ri da minha roupa  
Você ri do meu cabelo  
Você ri da minha pele  
Você ri do meu sorriso...

A verdade é que você  
Tem sangue crioulo  
Tem cabelo duro  
Sará, sarará  
Sará, sarará  
Sará crioulo...

Sará crioulo  
Sará crioulo.