



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

KARLIANA BARBOSA DE ARRUDA

**TESTEMUNHO E RESISTÊNCIA: ESCRITA DE SI E A FORMAÇÃO
DO LEITOR LITERÁRIO EM “DIÁRIO DE BITITA”**

**GUARABIRA
FEVEREIRO/2019**

KARLIANA BARBOSA DE ARRUDA

**TESTEMUNHO E RESISTÊNCIA: ESCRITA DE SI E A FORMAÇÃO
DO LEITOR LITERÁRIO EM “DIÁRIO DE BITITA”**

Trabalho apresentado à Coordenação
do Mestrado Profissional em Letras da
Universidade Estadual da Paraíba –
Campus III, como requisito para
obtenção do título de mestre

Área de concentração: Linguagens e
Letramentos

Orientadora: Profa. Dr^a. Rosilda Alves
Bezerra

GUARABIRA
Fevereiro/2019

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A773t Arruda, Karliana Barbosa de.
Testemunho e resistência: [manuscrito] : escrita de si e a formação do leitor literário em "Diário de Bitita" / Karliana Barbosa de Arruda. - 2019.
160 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2019.
"Orientação : Profa. Dra. Rosilda Alves Bezerra, Departamento de Letras - CH."
1. Leitura. 2. Literatura afro-brasileira. 3. Escrita de si. 4. Diários. 5. Ensino. I. Título
21. ed. CDD 372.4

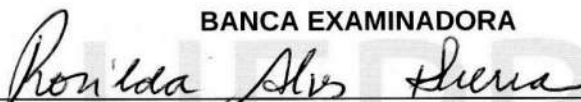
KARLIANA BARBOSA DE ARRUDA

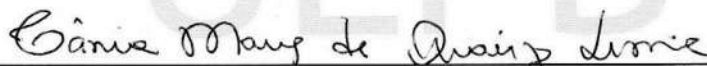
**TESTEMUNHO E RESISTÊNCIA: ESCRITA DE SI E A FORMAÇÃO
DO LEITOR LITERÁRIO EM “DIÁRIO DE BITITA”**

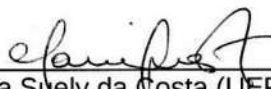
Trabalho apresentado à Coordenação
do Mestrado Profissional em Letras da
Universidade Estadual da Paraíba –
Campus III, como requisito para
obtenção do título de mestre.

Aprovada em: 01/03/2019.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Rosilda Alves Bezerra (UEPB/PROFLETRAS - Orientadora)


Prof^a. Dra. Tânia Lima (UFRN/PPGEL - Examinadora externa)


Prof^a. Dra. Maria Suely da Costa (UEPB/PROFLETRAS - Examinadora Interna)

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por seu amor infinito.

A minha família, meus pais, SEBASTIÃO E BERNARDETH, pelo amor incondicional e por todo apoio e incentivo. A minha irmã, Katiana, pelas contribuições dadas a esta pesquisa.

Ao meu filho e grande amor, Lorenzo, que embora em tão tenra idade, entendeu e aceitou todas as minhas ausências durante este período.

À Rosilda Alves, minha orientadora, pela competência e por sua excelente orientação. Agradeço pela simpatia, educação e gentileza com que sempre me atendeu.

A todos os professores que fazem o programa PROFLETRAS – Guarabira/PB, por nos dar todo o suporte através das discussões travadas durante o curso, imprescindíveis para o nosso crescimento acadêmico e nossa prática de sala de aula.

A professora Suely Costa, por sua correção detalhada e criteriosa na banca de qualificação, fato que enriqueceu o meu trabalho.

A professora Rosângela Neres, pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação e por ser sempre cordial e solícita quando da fase de elaboração do projeto de pesquisa.

A todos os meus colegas de turma, pelo apoio e pelos momentos de descontração e alegria compartilhados durante as idas à Guarabira e nos intervalos de almoço ao longo desses dois anos, em especial: Elizabeth, Josélia, Renata, Eduardo e Li.

À Regilane Pontes Lacerda, que precocemente nos deixou e infelizmente não pôde completar esta jornada.

A Carolina Maria de Jesus, por ser exemplo de força, determinação e resistência e por abrir caminhos para que outras Carolinas tivessem vez e voz.

*Aos favelados(as), marginalizados(as),
desterritorializados(as) e periféricos(as), todo amor que
houver nesta vida.*

Não tenho força física, mas minhas palavras ferem mais do
que espada. E as feridas são incicatrizáveis.

Carolina Maria de Jesus

Estudar o testemunho significa assumir que aos excluídos
cabe falar e, além disso, definir seus próprios modos de
fazê-lo.

Jaime Ginzburg

RESUMO

A presente pesquisa teve como essência a formação do leitor literário, mais especificamente voltado para o Ensino Fundamental II, a partir da concepção de letramento. Nesse sentido, o objetivo desse trabalho foi o de promover o letramento literário e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do aluno no que concerne às habilidades de formação, de pensamento reflexivo/crítico a respeito das questões étnico-raciais no ambiente escolar. O estudo, à luz da pesquisa-ação, teve por metodologia a aplicação de uma intervenção pedagógica, fundamentada na sequência básica de Cosson (2012), com ciclos de rodas de conversa. O trabalho com a leitura foi aplicado em uma escola da zona urbana do município de Fagundes/PB a partir da leitura da obra *Diário de Bitita*, de escritora Carolina Maria de Jesus, texto singular e autobiográfico, que nos revela as nuances do racismo e de preconceito. Como referencial teórico, nos apoiamos nos estudos de Duarte (2013), Cosson (2012), Munanga (2005), Abreu (2006), Silva (2014), Klinger (2007), Bezerra (2015), Evaristo (2009), dentre outros. Os resultados obtidos através da realização da pesquisa demonstraram que a prática da leitura do texto literário, orientados pela sequência básica da leitura, a partir das rodas de conversa, geradas através da motivação e de uma temática crítica/reflexiva gera uma mudança expressiva no modo como o aluno passar a ler, apreciar e vislumbrar a literatura, o que acarreta em um movimento que conduz o aluno à reflexão e conscientização acerca das questões étnico-raciais.

Palavras-chave: Leitura. Literatura afro-brasileira. Escrita de si. Diários. Ensino.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como su esencia la formación del lector literario, más específicamente orientados a la educación fundamental II, desde la concepción de lo letramiento. En este sentido, el objetivo de este trabajo fue promover la alfabetización literaria y, al mismo tiempo, el desarrollo del alumno en relación a la formación profesional, pensamiento reflexivo y crítico sobre las cuestiones raciales y étnicas en el entorno escolar. El estudio, a la luz de la metodología de investigación-acción fue la aplicación de una intervención pedagógica, fundada en la secuencia básica de cosson (2012), con ciclos de ruedas de conversación. El trabajo con la lectura fue aplicado en una escuela de la zona urbana del municipio de Fagundes/PB de la lectura de la labor diaria de Bitita, escritor Carolina Maria de Jesus, texto autobiográfico y singular que revela los matices de racismo y discriminación. Como teórico, apoyamos en estudios de Duarte (2013), Cosson (2012), (2005), Munanga Abreu (2006), Silva (2014), Irene Klinger (2007), Bezerra (2015), Evaristo (2009), entre otros. Los resultados obtenidos mediante la aplicación de investigaciones han demostrado que la práctica de la lectura del texto literario, guiada por la secuencia básica de lectura, desde las ruedas de conversación, generados a través de la motivación y una temática crítica/reflexiva genera un cambio significativo en la forma en que el estudiante tenga para leer, disfrutar y avizorar la literatura, lo cual conduce a un movimiento que lleva al estudiante a la reflexión y toma de conciencia acerca de las cuestiones étnico-raciales.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Palestra com a professora, historiadora, Alcione F. Silva	71
FIGURA 2 – Culminância do projeto	71
FIGURA 3 – Diários de leitura construído pelos aluno(a)s	77
FIGURA 4 – Capa do Livro “Diário de Bitita”	83

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 LETRAMENTO, LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTO.....	15
2.1 Leitura literária e letramento literário	18
2.2 A literatura e seu poder humanizador.....	23
3 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES PARA UMA PRÁTICA MULTICULTURAL	27
3.1 LEI 10.639/03: desafios e perspectivas na construção de uma educação antirracista	32
4 ESCRITA DE SI, MEMÓRIA E TESTEMUNHO EM CAROLINA MARIA DE JESUS	40
4.1 O enlace entre literatura e memória	40
4.2 A escrita de si como construção da identidade nômade e periférica em Carolina Maria de Jesus	42
5 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	60
5.1 A pesquisa-ação como possibilidade de intervenção pedagógica	61
5.2 Perfil da escola e dos sujeitos participantes	61
5.3 O texto afro-feminino no espaço escolar	63
5.4 Objetivos da proposta de intervenção	65
5.4.1 <i>Objetivo Geral</i>	65
5.4.2 <i>Objetivos Específicos</i>	65
5.5 Descrição da proposta de intervenção: o diário de Bitita em sala.....	66
6 ASPECTOS METODOLÓGICOS	67
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	72
7.1 Coleta e análise dos dados	72
7.2 Questionário.....	73
7.3 Diário de leituras	76
8 RODAS DE CONVERSA LITERÁRIA	78
8.1 Rodas de conversa 1: Conhecendo o gênero diário.....	78
8.2 Rodas de conversa 2: Infância	84
8.3 Rodas de conversa 3: As madrinhas.....	90
8.4 Rodas de conversa 4: A festa	96

8.5 Rodas de conversa 5: Ser pobre	98
8.6 Rodas de conversa 6: Nos esconderijos do eu: a escrita autobiográfica	100
8.7 Rodas de conversa 7: Socialização dos relatos autobiográficos	103
8.8 Rodas de conversa 8: Último encontro: enfrentamento ao racismo.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A- MODELO DE DIÁRIO DE LEITURAS	117
APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO PERFIL DO LEITOR LITERÁRIO.....	145
APÊNDICE C - IMPRESSÕES E OPINIÕES OBTIDAS POR MEIO DA LEITURA DO CAPÍTULO INFÂNCIA, DE DIÁRIO DE BITITA.....	147
APÊNDICE D - IMPRESSÕES E OPINIÕES OBTIDAS POR MEIO DA LEITURA DO CAPÍTULO AS MADRINHAS, DE DIÁRIO DE BITITA	149
APÊNDICE E – IMPRESSÕES E OPINIÕES OBTIDAS POR MEIO DA LEITURA DO CAPÍTULO FESTA, DE DIÁRIO DE BITITA	151
APÊNDICE F - ROTEIRO PARA A ESCRITA DO RELATO AUTOBIOGRÁFICO	153
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIOS E TEXTOS DE AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA E ANÁLISE CRÍTICA	154
ANEXOS A – DOCUMENTOS NECESSÁRIOS PARA A PESQUISA	158

1 INTRODUÇÃO

Desde o final do século XX presenciamos a proliferação de narrativas de cunho testemunhal, a chamada escrita de si, tanto no Brasil quanto no exterior. A obra *Diário de Bitita* se encaixa nesse contexto por narrar o cotidiano dos moradores da Favela do Canindé, a dor e a miséria personificados através da própria vivência da escritora, que testemunhou e foi vítima das desigualdades.

Desse modo, estudar acerca da narrativa literária é, sobretudo, refletir sobre as representações dos marginalizados numa tentativa de ouvir àqueles que estão à margem do centro das grandes cidades. Entendendo que a literatura é uma fonte de transformação do olhar sobre o mundo, o texto literário se configura como de extrema relevância para se estabelecer relações entre a literatura e a vida.

Nesse sentido, se constitui em peça-chave para levar o aluno a tecer um olhar reflexivo e crítico sobre as questões que norteiam a sociedade a exemplo das questões étnico-raciais que precisam ser melhor abrangidas em sala de aula.

Assim, a proposta de intervenção pedagógica em questão nasceu da necessidade de preencher as lacunas existentes em sala de aula em relação ao texto literário afro-feminino brasileiro. Sabemos que, por muito tempo, os escritores negros não tiveram voz e vez para se expressar enquanto indivíduos políticos, sociais. Tal falta de posicionamento na sociedade advém de toda uma historicidade que relegou/relega os negros a um papel secundário.

Outrossim, os processos educativos escolares, norteados pelos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, devem promover uma educação que esteja voltada para a diversidade étnico-cultural da nossa sociedade. Através da lei 10.639/003, hoje 11.645/008, torna-se obrigatório que as escolas de ensino fundamental e médio passem a incluir no currículo os conteúdos pertinentes a história e cultura afro-brasileira.

No entanto, mesmo os currículos oficiais do governo, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, abordando a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira, que engloba a questão da diversidade e do respeito às raças, esta discussão ainda tem ocorrido de forma tímida no cotidiano escolar, ficando restrita a abordagens contidas nos manuais didáticos, que privilegiam uma visão distorcida da história dos negros.

A partir do encontro com o texto de Carolina de Jesus, os sujeitos da pesquisa terão contato com o cotidiano dos afro-brasileiros, que vivem em um contexto social excludente e discriminatório e poderão, assim, refletir acerca dessa problemática, formando um senso crítico sobre o assunto.

A pesquisa em questão também é fruto da necessidade de instigar os alunos à formação leitora, bem como inserir em seu cotidiano discussões acerca da problemática que envolve as questões raciais e de gênero, como preconceito, desigualdades sociais e marginalização.

Dentro desse prisma, o diário de Carolina nos parece adequado como *lócus* das mais diversas discussões, mas, sobretudo, como um veículo enriquecido pelo atributo estético, através do qual se pode empreender um amplo exercício de compreensão a respeito dos valores e das necessidades/interesses de transformação ou legitimação da trajetória dos negros, pobres e marginalizados, visto por óticas variadas, em que por vezes se conta a versão dos oprimidos ou repete-se a verdade dos que oprimem.

Pensando nisso, essa proposta tem por objetivo trabalhar a formação do leitor literário, tendo como base teórica a escrita de si. O foco está na competência leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola estadual em Fagundes-PB, na perspectiva do letramento.

A partir disso, pretendeu-se verificar a relação aluno e texto literário, identificando-se estratégias de como se executar a prática do letramento literário, pelo viés da leitura e da escrita, e quais mudanças podem ser vistas no desenvolvimento de visão de mundo.

O método adotado para esta pesquisa foi o da pesquisa-ação, por oferecer informações e conhecimentos de uso mais efetivo ao pesquisador em seu ambiente de pesquisa. Em função da proposta de intervenção “Testemunho e resistência: a escrita de si na formação do leitor literário em *Diário de Bitita*”, adotamos uma metodologia baseada na sequência básica de Cosson (2012), pautada nas seguintes etapas: aplicação de questionário junto aos alunos, para verificação de conhecimento prévios relacionados à temática proposta; análise dos questionários para diagnose e implantação das atividades; seleção de textos retirados da obra *Diário de Bitita*, formação das rodas de conversa na perspectiva do letramento literário; aplicação da sequência didática; produção de textos, reescrita dos textos

produzidos pelos alunos; coleta dos dados; análise dos resultados e discussão dos resultados.

Como referencial teórico nos apoiamos nos estudos de Duarte (2013), Cosson (2012), Munanga (2005), Abreu (2006), Silva (2014), Klinger (2007), dentre outros.

A pesquisa encontra-se estruturada em sete capítulos. No primeiro capítulo apresentamos uma breve discussão acerca do letramento e da leitura literária.

No segundo capítulo, tecem-se algumas considerações sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar, considerando-se as práticas multiculturais.

O terceiro capítulo aborda o processo de escrita de si da escritora Carolina Maria de Jesus, na perspectiva da identidade e do nomadismo.

No quarto capítulo, abordamos os aspectos metodológicos da pesquisa, com ênfase na contextualização dos sujeitos e do local da pesquisa.

No quinto capítulo, apresentamos as etapas desenvolvidas com os alunos em sala de aula, durante a aplicação da pesquisa.

No sexto capítulo tem-se a análise e discussão dos dados, com o detalhamento das ações desenvolvidas, bem como a análise das produções dos alunos.

E, por fim, no sétimo capítulo, intitulado rodas de conversa literária, apresentamos o resultado das discussões realizadas com os alunos. Na sequência, tem-se as considerações finais, com apontamentos acerca dos resultados da pesquisa, além de referencial bibliográfico e apêndice.

2. LETRAMENTO, LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS

O termo letramento se constitui em um campo rico de significações, muitas são as definições que pretendem dar conta da abrangência que essa categoria engloba.

Não há, portanto, para letramento, uma definição única e universal, ao contrário, seu sentido tem mudado com o passar do tempo de uma decifração elementar da informação escrita para uma gama de habilidades e competências mais complexas e diversificadas (LONSDALE e MCCURRY, 2004, p.05 *Apud* ZILBERMAN, 2009, p.63)

Apesar de não possuir ainda tradução para a língua portuguesa, a palavra letramento provém do termo da língua inglesa literacy, que pode ser traduzido como alfabetização, que segundo Soares (2003, p.36), “designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita”.

Tendo sua origem relacionada aos estudos científicos, que buscaram sanar os problemas da aquisição da leitura e da escrita, em países como Estados Unidos e França, no Brasil, o despertar acerca dessas questões ocorreu tardiamente, sendo atrelado ao termo alfabetização. “Os conceitos de letramento e alfabetização se mesclam, frequentemente se confundem” (SOARES, 2003, p.25).

Só mais tarde houve uma diferenciação pontual entre os dois termos e o reconhecimento de que a alfabetização e o letramento são instâncias diversas, mas que precisam caminhar lado a lado. Como afirma Soares (2003):

o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2003, p. 47)

Desse modo, ser alfabetizado não é sinônimo de ser letrado, uma pessoa pode ser letrada porque vivenciou práticas que a possibilitou um certo grau de letramento, mas não ser alfabetizada, visto não dominar os códigos de leitura e escrita.

No decorrer do último século, sua definição foi ampliada, passando de uma categoria individual, o letramento, que compreendia a habilidade de ler e escrever

para a noção de multiletramentos, visto que há uma infinidade de letramentos as quais os sujeitos são detentores. Como afirma Street (2014 *Apud* LOPES, 2016, p. 90):

Muitos outros estudos, a partir de concepções teóricas diversas, expandiram o conceito de letramento, ora considerando-o sob o viés antropológico, cultural e etnográfico, ora analisando-o do ponto de vista eminentemente linguístico, psicológico ou educacional.

Mesmo com essas mudanças de paradigma, o letramento, em seu cerne, pode ser entendido, segundo Mortatti (2004), como “[...]um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem” (MORTATTI, 2004, p.105).

Nesse sentido, ser letrado não é característica de quem frequenta a escola, fora do âmbito escolar, a partir das relações que estabelecem e de suas necessidades e do contato estabelecido com outros tipos de textos, as pessoas são portadoras de outros tipos de letramento. O conceito, antes fechado, se expande e não fica apenas restrito ao uso da leitura e da escrita em situações cotidianas. Engloba competências e habilidades que transformam o sujeito em alguém autônomo, capaz de dialogar com o mundo que o cerca. Conforme Zilberman:

Letramento, letramentos e multiletramentos referem-se hoje a competências complexas voltadas para o processo de construção de sentidos, entendendo que é próprio desse processo social capacitar “os aprendizes a fazer sentido e ativamente se engajar com o seu mundo, aumentando, portanto, sua capacidade de influenciá-lo” (LONDSDALE e MCCURRY, 2004, p.9 *apud* ZILBERMAN, 2009, p.66)

Tais competências precisam ser bem trabalhadas pela escola e não ignoradas, haja vista que o aluno já é letrado em algumas áreas, o que muitas vezes é ignorado no ambiente escolar, o que não deveria acontecer, visto que esses letramentos serão essenciais para que o aluno compreenda o letramento oferecido pela escola.

Entendido de forma global como sendo o uso da leitura e da escrita em diversos contextos, o letramento permeia nossa sociedade, pois o tempo todo fazemos uso da leitura e da escrita em nosso cotidiano. Numa sociedade globalizada

e tecnológica como a nossa, todos os sujeitos possuem algum grau de letramento, seja ler ou interpretar informações ou escrever uma mensagem de texto no celular. Ao adentrar no ambiente escolar, todo esse conhecimento que o aluno possui é deixado de lado e ele é visto como uma tábua rasa, que precisa se apropriar das práticas de letramento ensinadas e validadas pela escola, as quais são muitas vezes impostas aos alunos, os quais são apresentados a textos que não condizem com sua realidade, não o instigam a criar o gosto pela leitura, fazendo com que cada vez mais fiquem adormecidos e apáticos no ambiente escolar, o que repercute nos baixíssimos índices de aprendizagem.

Nesse sentido, ocorre um processo de pedagogização das práticas de letramento, em que as práticas cotidianas se distanciam das práticas propagadas no ambiente escolar. Desse modo, de acordo com Street (2014, p.129):

passam a conceituar letramento como um conjunto separado, reificado de competências "neutras", desvinculado do contexto social – e nos procedimentos e papéis sociais por meio dos quais esse modelo de letramento é disseminado e interiorizado.

A separação do letramento escolar do letramento particular, o qual é fruto das experiências subjetivas de cada aluno produz um abismo que acarreta na super valorização de apenas um tipo de letramento que é transmitido e valorizado pela escola, levando em consideração que todos os sujeitos são homogêneos e partilham das mesmas experiências, o que acaba gerando uma exclusão das práticas letradas dos alunos, o que reforça ainda mais a exclusão e a marginalização de alguns tipos de letramento.

O papel da escola é o de promover leituras que façam parte do contexto no qual o aluno está inserido, mas antes desse processo, a escola deve partir da apropriação do letramento que ele traz para a escola, relacionando essas duas instâncias, só assim o sujeito leitor será capaz de desenvolver as competências necessárias para se apropriar das práticas de leitura e escrita, se expressando e se posicionando melhor frente aos desafios que lhe serão impostos e desse modo, a escola estará contribuindo para a construção da identidade desses alunos.

As instituições de ensino ainda estão muito voltadas para práticas que englobam apenas a alfabetização e decodificação de textos, não fazendo a correlação entre as experiências cotidianas que o aluno vivencia e o currículo

escolar. A formação para o letramento vai muito além do engessamento de práticas que envolvem um ensino aprendizagem superficial e que não forma sujeitos capazes de se apropriar de forma efetiva dos usos proporcionados pela leitura e escrita. Dessa forma, “o ensino sob a perspectiva do letramento compreende desenvolver atividades e experienciar situações que envolvam a leitura, a escrita e a oralidade sob o ponto de vista crítico e não apenas sob a visão reprodutivista de decodificação e codificação da escrita”. (COENGA, 2010, p.35).

Pensar em uma formação para o letramento, portanto, ultrapassa os muros das instituições escolares, haja vista se tratar de um processo que se estende por toda a vida e desse modo, a escola tem como papel conduzir o sujeito leitor para trilhar esse caminho que envolve apreensão do mundo da leitura e da escrita.

2.1 LEITURA LITERÁRIA E LETRAMENTO LITERÁRIO

A escolarização da literatura teve início com o nascimento da própria instituição escolar. No início, o objetivo do ensino dos textos literários estava atrelado à transmissão do legado artístico de grandes escritores consagrados, cujas obras eram consideradas patrimônio cultural. Segundo Martins e Versiani (2008, p.11):

o texto literário tinha primazia, era considerado o texto por excelência a ser estudado na escola [...] os livros didáticos era constituídos, fundamentalmente, de excertos de literatura, tidos como exemplos a ser imitados pelos alunos, tanto como uso linguístico quanto como conteúdo ético, estético e, muitas vezes, moral

Nesse contexto, as atividades que constavam no livro didático utilizavam os textos literários como pretexto para o ensino de outras competências, e também apontava na direção de que a literatura era passível de apenas uma única interpretação, nesse caso, o aluno deveria reproduzir o que estava descrito no livro ou até mesmo a mensagem repassada pelo professor. De acordo com Paulino (2008, p. 57):

houve época em que todos os textos eram literários, mas a leitura deles servia a interesses não-literários, com predominância dos estudos de conteúdos gramaticais. Líamos trechos belíssimos d'Os Lusíadas para aprender análise sintática. Então, mesmo sendo poético o objeto da leitura, não o eram os objetivos dela.

Dessa forma, esse tipo de ensino do texto literário impede a subjetividade do leitor ao se abordar a literatura de forma engessada, com um fim em si mesmo, reduzindo assim a arte literária a um mero exercício de classificação, o que acarretou em um ensino reducionista e pobre.

Para o ensino fundamental, os PCNs, que se constituem em um guia para uma educação de qualidade, nos situam de como deve ser o estudo do texto literário. Segundo esse documento, nessa etapa, deve-se privilegiar a leitura de gêneros textuais como contos, novelas, romances, poemas, textos dramáticos, canções, dentre outros, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma apropriação dos mais variados tipos de textos no intuito de ampliar a competência leitora do aluno. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental postulam que “enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento (BRASIL, 1998, p.27). Entretanto, essa apreensão só pode ocorrer efetivamente mediante estratégias para o trabalho com o artefato literário.

Os PCNs também enfatizam a necessidade de formar um leitor crítico que saiba se posicionar diante das várias discussões que circulam na sociedade. Segundo o documento: “os alunos devem posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1998, p. 07).

Na contemporaneidade, o ensino de Literatura tem como objetivo principal a formação do leitor. Para que essa formação aconteça de modo satisfatório, é necessário que o professor propicie o encontro efetivo do aluno com o texto literário e tal encontro se dá a partir do exercício da leitura. Nesse sentido, leitura e literatura são instâncias que se associam para a formação do leitor literário. A execução da leitura “depende de se concebê-la não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário” (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

Desse modo, a leitura literária se constitui em um desafio para a escola, que deve suscitar o gosto pela leitura de textos literários, formando, assim, leitores conscientes do papel que a leitura pode desempenhar em suas vidas, nas diversas situações com as quais se deparem, seja para deleite em momentos de lazer, seja para discutir e se posicionar criticamente diante de um fato. Como afirma Andruetto (2017, p.104):

A leitura é um instrumento de intervenção sobre o mundo que nos permite pensar, tomar distância, refletir; a leitura também é uma possibilidade esplêndida para dar lugar a perguntas, à discussão, ao intercâmbio de percepções e à construção de um juízo próprio.

A literatura, além de despertar a imaginação, permitindo que o sujeito vivencie mundos paralelos ao seu, proporciona uma tomada de consciência acerca do lido, visto que mesmo distanciado da realidade, o leitor transfere o que leu para a sua realidade cotidiana, num movimento de reflexão e criticidade. Nesse sentido, “o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre o seu cotidiano e a incorporar novas experiências” (ISER APUD ZILBERMAN,1993).

A escolarização da literatura é algo que não podemos nos esquivar, no entanto, tal processo pode ser realizado de forma a não descaracterizar as funções do literário, através do redimensionamento das práticas de leituras que tem sido realizadas na escola.

Em seu texto intitulado “a escolarização da literatura”, Magda Soares defende a ideia de que é possível uma escolarização que respeite as peculiaridades do literário com o objetivo maior de formação de um leitor autônomo e consciente. Nessa perspectiva, a autora defende a descoberta de uma escolarização que “conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (SOARES, 1999, p.47).

Zilberman (1990) enfatiza que o ensino de literatura deve estar voltado para a formação do leitor. De acordo com a escritora:

Por meio da experiência com a leitura literária, o indivíduo passa a conhecer-se melhor e o outro, com maiores possibilidades de transformar o mundo em que vive. Em outras palavras, para Zilberman, o exercício da leitura do texto literário em sala de aula

pode preencher esses objetivos (ZILBERMAN, 1990, p.20 Apud COENGA, 2010, p.67).

Para que isso ocorra, faz-se urgente a criação de projetos pedagógicos para a formação de leitores questionadores de suas vivências, partícipes de suas comunidades e que através desse empoderamento que a leitura literária propicia possam ser instrumentos de mudança social. Nesse contexto, tais práticas devem ser capazes de, através da leitura:

Construir uma perspectiva pessoal e crítica sobre todos os assuntos que nos rodeiam, na vida, na escola, no trabalho, perspectiva que ajuda a compreender, comentar e, em última instância, controlar a direção das nossas trajetórias de vida, tal como as dos mundos futuros (GRENN, 2001, p.12 Apud DIONÍSIO, 2008, p.72)

Só a partir dessas mudanças de paradigma no que se refere à escolarização da literatura, o leitor será capaz de passar de mero decodificador a um leitor literário, consciente de que a leitura se constitui em uma prática social e como tal promove/gera descobertas e mudanças de postura no sujeito-leitor.

Uma forma específica de letramento é o literário, que como o próprio nome sugere diz respeito às práticas de leitura e escrita voltadas para os textos literários. Sabemos que a leitura de cunho ficcional pode acontecer em diversas situações e contextos e que na contemporaneidade, os sujeitos têm acesso facilitado aos diversos gêneros literários devido à tecnologia, através da utilização de redes sociais, ou seja, a maioria das pessoas participa de eventos de letramento literário, pois consomem séries, documentários, filmes, *best sellers*, livros de autoajuda, que fazem parte da sua realidade.

Na escola, os alunos se deparam com a leitura obrigatória de obras clássicas consideradas canônicas ou de textos que não fazem parte do contexto os quais estão inseridos, isso gera uma total escrita da história. De acordo com Cosson (2012):

No ensino fundamental predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feito a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas palavras (COSSON, 2012, p.22)

Desse modo, o aluno tem pouco contato efetivo com o texto literário, pois não é instigado a fazê-lo e os textos apresentados não despertam nele a curiosidade necessária para adentrar no universo da leitura. Ainda segundo Cosson (2012, p. 23):

Falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige.

O ensino de leitura literária deve estar, portanto, voltado para a formação do letramento literário. Mas o que é afinal, letramento literário? Tendo sido utilizada pela primeira vez por Graça Paulino e desde então estudado com afinco por diversos pesquisadores, o termo diz respeito a “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (COENGA, 2010, p.55).

Entendida como prática social e plural, a escola como instituição autorizada para trabalhar a leitura com os alunos tem como dever mediar as relações entre texto e leitor, de maneira a envolver os alunos em eventos que proporcionem o letramento literário, em que ele possa estabelecer relações entre seu cotidiano e o que está lendo. Só assim ele será capaz de refletir, se posicionar e se constituir como um leitor autônomo. Segundo Paulino (2008, p.56):

a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça isso parte de seus fazeres e prazeres.

As discussões acerca dessa formação do leitor já estão presentes nos documentos que orientam a educação nacional como os PCN, os quais preconizam a integração dos estudos literários à leitura, cujo objetivo é que o aluno compreenda, interprete e produza textos. Além dessas competências, o aluno “por meio da experiência com a leitura literária, passa a conhecer-se melhor e o outro, com maiores possibilidades de transformar o mundo em que vive” (ZILBERMAN, 1990, p. 20).

Como bem pontua Cosson (2012):

A literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários (COSSON, 2012, p. 47)

A escola tem priorizado o ensino sobre a literatura, enfocando o estudo acerca da vida do autor e as características que norteiam sua obra, esquecendo do valioso enriquecimento cultural que a leitura em si do texto proporciona ao aluno. Desse modo, cabe à escola mudar de postura e o papel do professor é crucial nessa transformação, pois é a partir da sua visão de literatura que ele pode ou não realizar um trabalho voltado para o letramento literário.

O professor, como mediador desse processo formador, deve partir do conhecimento de mundo do aluno, de suas experiências com a leitura, dos gêneros que mais consome para ir aos poucos, através de estratégias que permitam a leitura do texto na íntegra, ampliando as suas perspectivas e diminuindo suas limitações. “É papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (COSSON, 2012, p. 35).

2.2 A LITERATURA E SEU PODER HUMANIZADOR

Vivemos em uma época marcada pela alienação dos sujeitos que não privilegia a adoção de valores fundamentais ao ser humano, como a compaixão, o respeito, a solidariedade ao próximo. Cada vez mais, na contemporaneidade, assistimos uma degradação dos sujeitos que, embora se intitulem civilizados, demonstram o contrário em suas ações.

A pós-modernidade vem decretar o fim dos valores, se caracterizando como um período de total esvaziamento de sentido para a existência. Esse estado da sociedade muda comportamentos dos sujeitos que, na era pós-moderna, são esvaziados de valores, repletos de contradições, seguem várias direções e se utilizam de várias máscaras sociais. “Narcisista, o sujeito só enxerga a própria

imagem, eclética, feita de pedaços de objetos informatizados, flutuante, sem consistência, presa fácil da apatia, da ansiedade, da depressão” (SARTORI, 2001, p. 25).

Tal apatia dos sujeitos se reflete na fragmentação dos laços familiares, que modifica a forma do homem se relacionar em sociedade, tornando-o mais isolado e sem exercer sua criticidade diante do mundo que o cerca. O individualismo do sujeito pós-moderno tem agravado a certeza da impossibilidade das relações humanas.

No entanto, tal constatação não deve ser encarada como algo definitivo e sem perspectivas de mudança. É possível transformar a realidade contemporânea a partir do viés literário, visto que a literatura se constitui como um instrumento de conscientização que faz o homem se enxergar para além do vivido, assim como enxergar o outro na sua diversidade social, política, étnica, sexual.

Da literatura emana poder capaz de transformar vivências. Por meio dela, o homem ativa sua imaginação, mundos são conhecidos, assim como podemos nos conhecer e conhecer o outro. Para além do entretenimento, a literatura humaniza o homem. “É por ela que tomamos consciência de nossa humanidade, que pensa, que fala” (BELLEMIN-NOEL, 1978, p.12).

Abreu (2006, p.82) afirma que “a Literatura promove o aprimoramento da intelectualidade, o desenvolvimento de um sentido ético e um olhar mais aguçado sobre a realidade – seja a que cerca o leitor, seja a conhecida por meio de livros”.

O crítico literário Antonio Candido (2004, p.180) defende a ideia de que todos têm direito à literatura e define a humanização como sendo:

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

Segundo Candido, “a literatura não corrompe, nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, por que faz viver” (CANDIDO, 1972, p.806). A literatura, desse modo, proporciona ao sujeito-leitor a oportunidade de se identificar com diversas

histórias, ressignificando-as, despertando, assim, a possibilidade de vivenciar experiências que poderão modificar suas ações.

Compagnon (2009) afirma que a literatura é benéfica ao ser humano por possuir a capacidade de “instruir deleitando, o combate à fragmentação da experiência e a possibilidade de ir além dos limites da linguagem comum - fica evidenciado que a literatura” dota o homem moderno de uma visão que o leva para além das restrições da vida cotidiana” (COMPAGNON, 2009, p.36).

Apoiando-nos nas afirmações desses autores, reconhecemos a capacidade do texto literário em modificar vidas, conscientizar sujeitos, conduzi-los ao autoconhecimento. O contato e acesso ao texto literário se constituem ainda, segundo Cândido, como um direito que todo ser humano possui de ser despertado pelo encantamento que esta manifestação artística promove, tendo contato com os mais diversos gêneros ficcionais, podendo, portanto, a partir do encontro com o literário ressignificar valores e ensinamentos que constituirão a formação da sua identidade e o farão um sujeito consciente e crítico, capaz de intervir na sociedade que faz parte.

Candido ainda ressalta que o ser humano tem direito a ter acesso a todo tipo de literatura, seja ela pertencente ao cânone ou não e, nesse sentido, a literatura marginal de Carolina Maria de Jesus deve ser vislumbrada como uma oportunidade dos leitores conhecerem um tipo de artefato literário diferenciado, ao narrar experiências vividas de maneira crua e intensa, em uma escrita que reelabora a dor de uma mulher negra, pobre, favelada que também é a mesma dor de uma coletividade, de todos os excluídos e marginalizados.

Portanto, os escritos da Carolina de Jesus fazem da literatura um espaço mais democrático e aberto, abrindo possibilidades para que o leitor conheça outras realidades, diferentes da sua e a partir disso, crie laços de empatia com o outro, o invisibilizado, pois sua escrita testemunha e voz ecoam o sofrimento daqueles que durante séculos foram/são silenciados.

Diante desse contexto e do direito que o homem tem de exercer a sua humanidade pelo viés imaginativo, a escola tem como dever propiciar o acesso a esse bem cultural, uma vez que se trata de um instrumento de autonomia e de poder. Embora didatizada na escola, e muitas vezes sendo abordada de forma

inapropriada, a literatura precisa ter seu espaço em sala de aula, uma vez que através desse acesso o leitor é capaz de atribuir significados para sua existência, a partir de uma análise da sua condição como sujeito que pensa, questiona, reflete e critica.

3 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES PARA UMA PRÁTICA MULTICULTURAL

A globalização mudou de forma radical o modo de relacionamento entre as pessoas, as distâncias e a comunicação foram diminuídas com a unificação da cultura. No entanto, esse processo, presente na contemporaneidade, trouxe como consequência a não valorização das identidades das minorias, que se viram ameaçadas diante de uma padronização cultural, à medida que esses grupos e suas culturas foram excluídos. Como afirma Caprini (2016, p. 08):

Na medida em que a globalização estreitou fronteiras, buscou a homogeneização da cultura, gerou um efeito contrário a esse movimento, que surge das minorias culturais que buscam manter sua identidade. Na era da informação, da chamada sociedade do conhecimento e de políticas neoliberais, ainda estamos assistindo à exclusão de segmentos culturais e ao desrespeito à diversidade.

Esse movimento global gerou nas minorias vários questionamentos no que diz respeito ao direito e ao respeito às diferenças culturais, uma vez que o modelo global privilegiou o masculino, branco, ocidental e etnocêntrico. Tais indagações foram a mola propulsora que gerou um movimento de resistência, o qual procura resgatar e valorizar as culturas locais.

Nesse contexto, a educação tem papel importantíssimo, visto que é a instância na qual todas essas questões afloram de maneira latente, cujas lutas e resistências são travadas, haja vista que se constitui como o cenário onde convivem as mais diversas diferenças e é na escola que essa problemática precisa ser posta e discutida, a fim de enfrentar os desafios da atual era e sua multiplicidade cultural. Para que isso aconteça, faz-se necessário a construção e valorização das identidades que são plurais, divergentes e contraditórias. Assim:

A educação, por estar relacionada à cultura, e à sociedade, além de se constituir num elemento de construção de identidade, é, por consequência, um constante território de confrontos de interesses, de poder e de ideologia, de grupos dominantes e um meio de resistência e luta dos dominados (CAPRINI, 2016, p.14)

Entendendo que a luta pela construção da identidade perpassa por embates entre identidades dominantes e dominadas, na qual as minorias que representam os dominados buscam a valorização de suas identidades por meio de atos de resistência. Tal posicionamento se faz urgente para rompermos com o ciclo de desigualdades sociais, viabilizando, assim, o respeito às diversidades.

O conceito de identidade é bastante amplo, visto que permeada por infinitos usos. Segundo Munanga (1994, p.177):

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em relação ao alheio.

Nesse contexto, a identidade é construída a partir da relação que estabelecemos com nós mesmos e com o outro, baseado em elementos que compartilhamos ou rejeitamos como ritos, mitos, a cultura de um modo geral. Ou seja, a identidade se constitui também a partir da diferença. Para Novaes (1993, p.25), a identidade vista de uma forma mais ampla e genérica é invocada quando um “grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido”

Ainda segundo Novaes (1993), esse processo pode ser notado quando nos referimos aos negros, aos índios, às mulheres, entre outros socialmente segregados.

A identidade negra é um processo construído a partir da relação estabelecida com o outro. Trata-se de “uma construção social, histórica, cultural e plural” (GOMES, 2001, p.88). Para Munanga (1994, p.187), a identidade negra representa:

tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil.

As pessoas negras sentem dificuldade nessa construção, uma vez que não se sentem representados na escola, pois a imagem construída acerca do negro enaltece e privilegia apenas alguns aspectos de sua identidade. Desse modo: “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina os negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso engar-se a si

mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)” (GOMES, 2001, p. 90).

Nos livros didáticos, o negro é retratado como escravo, ser inferior, que nasceu para servir ao senhor. A cultura africana apenas tem visibilidade em contextos específicos, em datas comemorativas e que soam folclóricas como o 13 de maio e o 20 de novembro. “Ela se apresenta restrita às danças, à música, ao futebol. Por fim, a cultura de tradição africana acaba se restringindo às datas comemorativas e às meras “contribuições” para a formação da sociedade brasileira”. (GOMES, 2001, p.94)

Nesse sentido, os outros aspectos da identidade negra são silenciados, assim como todo o processo que culminou na destruição de sua cultura, o que tende a reforçar ainda mais o sentimento de não pertencimento a essa cultura contribuindo para a proliferação da baixa autoestima entre as crianças e adolescentes negros(as) e do preconceito dentro do espaço escolar, à medida que se prioriza apenas o conhecimento de uma única cultura, a do branco europeu. “O sistema educacional acaba privando a criança brasileira de sua verdadeira herança cultural nacional, além de lhe inculcar complexos de inferioridade (nas crianças negras) e superioridade (nas crianças brancas)” (NASCIMENTO, 1991, p.12).

Nessa relação estabelecida entre esses dois polos, a educação pode atuar de forma pontual no sentido de construção de identidades de resistência, que consigam romper com o modelo estabelecido, acarretando, assim, em uma maior autonomia para os sujeitos marginalizados e excluídos socialmente. Portanto, faz-se necessário uma mudança de atitude da instituição escolar no intuito de oportunizar o conhecimento de diversas culturas, levando os estudantes à formação de um pensamento crítico e reflexivo do seu entorno.

Ao considerarmos a educação como um dos meios para repensar as identidades legitimadoras e a construção de identidades de resistência, seja por seus significados, valores, hábitos e demais elementos culturais, e também um meio para haver uma transformação social, estamos falando da necessidade de a escola ressignificar modelos e posturas que legitimam poderes hegemônicos (CAPRINI, 2016, p.16).

Nesse contexto, a escola precisa refletir acerca do currículo em voga com o objetivo de inserir um currículo que priorize um ensino democrático, haja vista que

vivemos em uma sociedade globalizada e plural, desse modo, a escola deve “proporcionar uma Educação para romper esse cenário e promover uma sociedade que reconheça e valorize a diversidade étnica. E a escola, via currículo, pode ser um instrumento para fortalecer a política de dominação cultural ou dar voz aos excluídos”. (CAPRINI, 2016, p.18).

Fica claro que só a escola não tem como dar conta de erradicar todos os preconceitos existentes e alimentados durante séculos, no entanto, ela se configura como um meio eficaz para a educação e reeducação das novas gerações que alimentados pelo contato social fora da escola, tendem a marginalizar e excluir os negros(as) no espaço escolar. Como afirma Munanga (2005, p.17):

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.

A escola e os professores, portanto, podem, por meio de projetos pedagógicos, quebrar paradigmas perpetuados e ensinados às crianças e adolescentes no seu convívio em sociedade, os quais discriminam grupos historicamente excluídos e marginalizados. Tal desconstrução se constitui em um desafio para todos nós e para a escola. No entanto, algo deve ser feito para romper o ciclo de discriminação que atrasa a construção de uma sociedade democrática e multicultural. Munanga concorda que ninguém nasce com preconceitos:

Eles são aprendidos socialmente, no convívio com outras pessoas. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amizades e até na inserção em instituições enquanto profissionais ou atuando em comunicações e movimentos sociais e políticos. Sendo assim, podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto. As atitudes raciais de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que se convive em um mundo que coloca as pessoas constantemente diante do trato negativo do negro, do índio, da mulher, do homossexual, do velho, do pobre (MUNANGA & GOMES, 2006, p.182).

Compreendida como um processo que está em constante construção, a identidade negra também deve ser construída no espaço escolar, sendo acima de tudo, respeitada por todos que fazem a instituição escolar, entendendo que a escola deve assumir o seu papel de mantenedora das várias identidades das quais os alunos são portadores.

Portanto, faz-se urgente que novas posturas sejam tomadas pela escola como forma de inserir práticas pedagógicas efetivas que contribuam para a amenização do preconceito e da discriminação, fazendo da sala de aula não mais um meio de reprodução desses julgamentos, mas sim, um *locus* de desconstrução capaz de formar cidadãos livres de toda carga de preconceito. Sendo a educação um direito comum a todos, é imprescindível que o espaço à diferença étnica, social, econômica seja garantido e isso só se tornará realidade se todos (governo, sociedade, escola) se unirem em prol desse objetivo.

3.1 LEI 10.639/03: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA

Sancionada em 9 de janeiro de 2003 pelo então presidente Luís Inácio da Silva, teve por objetivo tornar obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana em escolas públicas e particulares de todo o país. A referida lei alterou a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB).

A referida lei propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Por exemplo, os professores devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (literatura, música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas.

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, após a aprovação da Lei 10.639/03, fez-se necessário para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Portanto, os professores exercem importante papel no processo da luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil, principalmente aqueles que trabalham com o ensino fundamental I e II.

A partir desse dispositivo legal também foi criado o dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), em homenagem ao dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares. O dia da consciência negra é marcado pela luta contra o preconceito racial no Brasil. Sendo assim, como trabalhar com essa temática em sala de aula? Os livros didáticos já estão quase todos adaptados com o conteúdo da legislação, mas, como as ferramentas que os professores podem utilizar em sala de aula são múltiplas, além da literatura, que será o nosso foco, podemos recorrer às iconografias (imagens), como pinturas, fotografias e produções cinematográficas.

Tal medida foi necessária por entender-se que foi construído toda uma representação negativa acerca do negro e também por este ser invisibilizado nas várias esferas da sociedade, inclusive no âmbito escolar, tendo sua imagem sempre atrelada a condições precárias, o que reforça o preconceito e a discriminação em relação ao negro.

No espaço escolar, as crianças aprendem que príncipes e princesas são sempre brancos. O negro é retratado como secundário nas histórias infantis, como ser inferior, subalterno. Para Nascimento (2003),

Nesse contexto, o caminho de construção de identidades afro-brasileiras está bastante comprometido, pois os possíveis referenciais são invisibilizados, apagados da memória histórica, ou desautorizados mediante qualificações como “cultura folclórica”, “arte popular”, “culto animista” e assim por diante (NASCIMENTO, 2003, p.152)

Desse modo, a escola se configura como o lugar onde se propaga o preconceito e a discriminação, devido a falta de conhecimento das pessoas quanto ao legado que os negros possibilitaram para a construção do nosso país. Tal atitude demonstra que a sociedade brasileira se configura como discriminatória e preconceituosa, embora o discurso pregado seja o da democracia racial, na qual somos um povo pacífico e que não discrimina os (as) negros (as).

Esse discurso falacioso cai por terra quando nos deparamos com as discriminações praticadas no cotidiano, as quais revelam que os negros sofrem discriminação nas várias esferas da sociedade e são excluídos e marginalizados na escola, no trabalho e em suas relações sociais. Segundo Souza, Jesus e Cruz (2012), “o ambiente escolar configura-se em um lugar em que há inflexão de costumes, visões de mundo e também onde se presencia o preconceito e a intolerância do que é considerado diferente do padrão aceito”.

Diante dessa realidade, faz-se necessário que essa problemática seja discutida em todos os âmbitos possíveis na tentativa de desmistificar o mito da democracia racial e impedir a perpetuação do silenciamento, o qual se constitui em um entrave para a superação das desigualdades raciais.

Mais do que discutir acerca dessa questão, faz-se igualmente imprescindível que ações sejam postas em prática, no intuito de promover a superação do racismo. Tais ações não devem ficar restritas a apenas um segmento da sociedade, como o movimento negro, por exemplo, mas sim deve abranger a todos, visto que como cidadãos temos o dever de lutar por uma sociedade igualitária.

A referida lei se constitui de extrema importância para a população negra no sentido de dirimir preconceitos, uma vez que lança um novo olhar acerca da história

do negro, tão arraigada na sociedade brasileira e difundida nas escolas, a versão contada pela história oficial, que atribui aos negros um lugar secundário frente à construção da história do Brasil.

Conhecer a riqueza que engloba a cultura africana e afro-brasileira oportunizará o resgate da autoestima dos alunos negros, visto que os mesmos terão consciência de que os negros foram protagonistas e não seres passivos, rendidos e peça de manobra nas mãos dos brancos. De acordo com Souza & Croso (2007, p. 21):

Com a lei 10639/03 a escola aparece como locus privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas

Apesar da promulgação da lei no ano 2003, percebe-se que só esse posicionamento não foi suficiente para garantir a efetiva implementação da lei. Passados quinze anos desde sua sanção, poucas foram as escolas no país que seguiram à risca as determinações estabelecidas na legislação, apesar de obrigatórias.

Cabe aqui nesse espaço indagarmos o que precisa ser feito para que essa lei saia do papel e seja posta em prática no cotidiano escolar. Cremos que para além da lei, faz-se necessário uma ação maior dos poderes públicos no sentido de promover ações que capacitem todas as instâncias envolvidas nesse processo, desde a formação inicial dos professores nas universidades até a abertura das escolas para um maior diálogo com o movimento negro, passando também por uma reformulação nos conteúdos presentes nos livros didáticos, por exemplo. Como afirma Munanga:

Os educadores e as educadoras brasileiros não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores/professoras o necessário preparo para lidar com o desafio da problemática da convivência com a diversidade. Os resultados e as manifestações de discriminação resultantes dessa situação colocam o nosso discurso em prol de uma escola democrática quotidianamente em xeque e indagam a nossa postura profissional. (MUNANGA, GOMES, OLIVEIRA & SOUZA, 2010, p.54)

É inegável que a cultura africana está presente em nossa sociedade e em muitos dos rituais que praticamos ou costumes que adquirimos são herança trazida pelo povo negro na época da colonização. Nesse sentido, não há como dissociar essa influência, somos marcados por esse caleidoscópio cultural que faz de nós brasileiros, um povo de cultura riquíssima.

Por esse motivo, o escritor e estudioso da literatura negra brasileira, Cuti, convoca a todos a questionarem sobre o combate ao racismo, e de como isso pode ser realizado por meio da literatura:

Atrelar a literatura negro-brasileira à literatura africana teria um efeito de referendar o não questionamento da realidade brasileira por esta última. A literatura Africana não combate o racismo brasileiro. E não se assume como negra. Ainda a continentalização africana da literatura é um processo desigual se compararmos com outros continentes. (CUTI, 2010, p. 36).

No entanto, o que tem prevalecido nos livros didáticos é a valorização de uma cultura eurocêntrica, como se só tivéssemos recebido influência dos europeus, é essa cultura que prevalece e dita as regras nas instituições de ensino, como a ideal para ser aprendida e copiada.

Já a cultura africana é posta em segundo plano e até mesmo rechaçada, embora esteja presente no espaço escolar, através dos próprios alunos, que trazem consigo a identidade negra, marcada através de seus costumes, seu cabelo, a cor de sua pele. Esse aluno, ao se deparar com um ambiente escolar que prioriza uma cultura que é diferente da sua se sente excluído, desvalorizado e tende a não se reconhecer como pertencente a essa identidade, muitas vezes, saindo da escola, o que aumenta os índices de alunos negros com baixo índice de escolaridade em relação aos alunos brancos.

Frente a uma realidade tão discriminatória e excludente, a efetividade da lei é de extrema relevância para o respeito à diversidade na educação. Segundo Amâncio, Gomes & Jorge:

O diálogo escola/afro-brasilidade – ação exigida pela lei 10.639, em seu potencial de interatividade -, além de alterar o lugar tradicionalmente conferido a matriz cultural africana, resgata e eleva a autoestima do alunado negro, de forma a abrir-lhe espaço para uma vivência escolar que o respeite como sujeito de uma história de valor, que é também a do povo brasileiro. Portanto, a implantação

dessa lei corresponde a uma ação afirmativa, que visa á revisão da qualidade das relações étnico-raciais no Brasil. (AMÂNCIO, GOMES & JORGE, 2008, p.119)

Como já dizia Paulo Freire, a educação é uma atitude política e nesse sentido, requer de nós, educadores, ações e posicionamentos pontuais no intuito de mobilizar diversas esferas para promover a emancipação dessa cultura eurocêntrica que está impregnada nas escolas, apontando novos caminhos para a construção de uma sociedade capaz de enxergar o outro, dialogar, compreender esse outro e conviver com ele para além de suas diferenças étnicas, sociais e econômicas.

É no ambiente escolar, portanto, que novos caminhos devem ser traçados a começar pela priorização do estudo da cultura africana, através da introdução de conteúdos que privilegiem autores africanos e afro-brasileiros, colocar em cena essas discussões fará com que o aluno se sinta pertencente a essa realidade e ao mesmo tempo irá levá-los a desmistificar o imaginário africano como o lugar onde só existe pobreza e miséria, imagem vendida pelos veículos midiáticos, mas que não condiz com a realidade.

A partir desse contexto, Bezerra (2016) defende a necessidade de ser aplicada a Lei Federal que de certa forma valoriza a cultura e literatura afro-brasileira:

A inserção da Lei auxilia na divulgação e produção de conhecimentos, com valores sociais que permitam ao cidadão obter uma educação que tenha respeito pela pluralidade étnico- racial no país. A capacidade de interação entre docentes e discentes, por meio de uma educação de qualidade, somente terá alcance significativo se houver união e objetivos comuns, que valorizem a identidade cultural brasileira e africana. As escolas no Brasil recebem, anualmente, desde a implementação da Lei, material diverso referente à questão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BEZERRA, 2015, p. 91).

Nesse sentido, a figura do professor, que também é pesquisador em sala de aula funciona como regente e exerce um papel de agente multicultural, no sentido de promover uma educação para todos, que não se proponha a excluir, segregar culturas e nem classificá-las. Desse modo, podemos pensar como modificar as práticas docentes, com o objetivo de diminuir o preconceito e os estereótipos em torno do Continente Africano.

Para Eduardo Assis Duarte, em *O negro na literatura brasileira*, existe na construção da literatura brasileira negra uma série de omissões críticas se junta a fatores histórico-culturais que deixa de fora no ensino da literatura uma série de importantes escritores negros:

Acrescente-se a isto a postura elitista que desqualifica gêneros literários tidos como "menores", a exemplo da crônica e do memorialismo, bem como os textos marcados por posicionamentos mais incisivos quanto a desigualdades sociais, em especial no tocante às questões de raça e etnicidade. (2013, p. 147)

A inserção da literatura africana e afro-brasileira é um meio de a escola realizar esse intento, uma vez que, além de outras funções, o texto literário se constitui também em um instrumento de denúncia social da realidade e um meio de tornar os alunos seres autônomos, críticos e reflexivos acerca de sua realidade e da identidade a qual pertencem.

No entanto, para se trabalhar com esse tipo de literatura, ainda existem algumas reflexões e questionamentos em torno de seu conceito. Para Bezerra (2014, p. 61):

Duas expressões são utilizadas para identificar esse tipo de literatura: "afro-brasileira" ou "negro-brasileira". Ambas identificam os aspectos culturais, sociais e de pertencimento étnico-racial contidos nas obras de autores e autoras que representam em sua diversidade uma visão política da literatura nesta área. Assim, após onze anos da implementação da lei houve um esforço por parte do poder público no sentido de divulgar um razoável número de material que pudesse auxiliar nas atividades docentes e discentes.

Independente dessas discussões, diversos são os textos de autores afro-brasileiros, que podem ser levados à escola, além de Carolina Maria de Jesus, temos a Geni Guimarães, Conceição Evaristo, Cuti, Cristiane Sobral, Solano Trindade, Luís Gama, entre outros, os quais possuem tanto uma produção literária, ou em alguns caso, os estudos críticos sobre literatura afro-brasileira, que estão voltados para a valorização da identidade negra e, nesse sentido, um trabalho bem direcionado a partir dessas obras pode ajudar a fortalecer e valorizar a diversidade cultural tão presente em nossas escolas.

Por que grande parte dos escritores negros ou afrodescendentes não é lida em sala de aula e os seus textos não fazem parte do cotidiano escolar? Segundo Bezerra (2015), é importante ressaltar que o poder de escolha está nas mãos e grupos sociais privilegiados e/ou especialistas – os críticos. São eles que acabam por decidir que autores devem ser lidos e que textos devem fazer parte dos programas escolares de literatura. Por isso, vale a pena aprofundar um pouco mais a discussão sobre a dificuldade de nomeação da arte e da literatura produzida por autores não “eleitos” pela crítica.

Nem sempre os autores interessantes considerados afro-brasileiros constam nos livros didáticos. Durante muitos anos, nomes como Luís Gama, Solano Trindade, Adão Ventura, e mulheres escritoras, como Maria Firmina dos Reis, Conceição Evaristo, Cristiane Sobral, e a própria Carolina Maria de Jesus não fazem parte das escolhas textuais literárias dos livros didáticos escolares, e é justamente por conta desse tipo de injustiça ou invisibilidade, que o professor deve estar atento às novas produções com foco nesses escritores, que fundamentalmente são essenciais na divulgação da cultura negra desse país. De acordo com Moreira (2009, p. 70):

diferentemente de seus livros anteriores que traziam a indicação do gênero no subtítulo, o *Diário de Bitita* não é escrito sob a forma canônica do diário – com datas ou entradas – trata-se na verdade, como já dissemos, de uma obra em prosa dividida em capítulos. Assim, ainda que se trate de uma estratégia de venda ou de busca de aceitação (filiando-se ao sucesso de pelo menos um de seus diários), o ato intencional de nomear algo que definitivamente não é um diário de *Diário de Bitita* evidencia o desejo de que as memórias sejam lidas como se pertencessem ao grupo dos outros escritos de Carolina, como se fossem uma nova parte de um conjunto mais antigo.

A investigação abordará, principalmente, uma prática autobiográfica de Carolina Maria de Jesus, a capacidade de projetar-se além da sua própria situação de vida, compreendendo de que forma a escritora consegue desenvolver essa narrativa, considerando a sua própria existência e os mecanismos para o enfrentamento das adversidades.

Segundo as reflexões de Fernandez (2014, p. 287),

Nesse sentido é que a narrativa de Carolina de Jesus avança, a partir de uma linguagem refratada, fraturada, uma poética de resíduos que se equilibra num lugar outro, em detrimento de um indefinido ou indeferido, causando oscilações entre vinculação e desvinculação nos vários espaços temáticos e formais: feminismo, negritude, política, literatura e autobiografia, entre outros.

A teoria utilizada será uma leitura não somente de escrita de si, ou da produção de diários, mas sobretudo que também esteja ligada à literatura do subalterno, da escrita da periferia, no combate a sociedade sexista, que internaliza os conceitos da suposta superioridade masculina, e estimula a personagem de Bitita almejar tudo aquilo que a virilidade encerra. Refletir sobre o que tipo de homem a personagem deseja se tornar um arquetípico machista e opressor, que se utiliza de um machado ou de um chicote, elementos torturantes que simbolizam o poder, como instrumento de dominação.

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, após a aprovação da Lei 10.639/03, fez-se necessário para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Portanto, os professores exercem um imprescindível papel no processo da luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil. Dessa forma, torna-se necessário que a Lei federal para fazer efetivar o interesse em desenvolvê-la parta do incentivo dos docentes de uma instituição. Poder trabalhar em equipe, organizar metodologias para se trabalhar a interdisciplinaridade, enfim, procurar meios para que não somente os colegas de áreas diferentes participem das atividades, assim como os alunos das escolas.

Nessa perspectiva, a obra de Carolina Maria de Jesus, *Diário de Bitita*, trata da difícil luta cotidiana de uma família negra, na década de 1960, narrada do ponto de vista de uma garota inteligente e perspicaz. O texto registra os meios para, ainda criança, batalhar por um trabalho, lutando pela sobrevivência e, principalmente, não perdendo as esperanças por um mundo menos injusto e desigual, sem perder a dignidade.

4 ESCRITA DE SI, MEMÓRIA E TESTEMUNHO EM CAROLINA MARIA DE JESUS

4.1 O ENLACE ENTRE LITERATURA E MEMÓRIA

O enlace entre narrativa e memória não se constitui em algo que veio a ser descoberto recentemente. A relação entre essas duas instâncias vem desde a Grécia antiga, quando o poeta praticava sua atividade de transmissor dos feitos de heróis sob a interferência de Mnemósine, deusa da memória. Era a partir da poesia, transmitida ao longo de gerações que a coletividade tinha acesso à memória e assim, construía identidade. Nesse contexto:

A origem da palavra remete à mitologia greco-romana, mais precisamente à deusa Mnemósine, personificação da memória ou lembrança, filha do Céu e da Terra, irmã de Cronos – o deus que preside o tempo – e mãe das Musas, que com ele regiam as artes e todas as formas de expressão, especialmente a poesia. (BRANDÃO, 2008, p.08)

Desde a Grécia até hoje, narrativa literária e memória são conceitos que se entrelaçam e se completam, sendo objeto de diversos estudos. “A relação entre narrar e lembrar está ligada à necessidade de contar o dia a dia, de fazer e desfazer as lembranças e, através do discurso, constituir-se enquanto sujeito” (BESSIÉRE, 2004, p.5).

Na contemporaneidade, com o avanço da tecnologia, principalmente a partir do advento do computador, surge uma nova dinâmica para o tempo. Vivenciamos nessa era tecnológica, a rapidez, na qual tudo é transmitido instantaneamente, não há mais espera, as respostas que almejamos vem das máquinas em tempo real.

Aliás, o tempo tem se modificado substancialmente devido à necessidade de aceleração que o ser humano adquiriu, influenciado pelos aparatos tecnológicos, que ao mesmo tempo em que une os homens por estarem conectados globalmente, os separa, pois os faz ter uma visão pessoal acerca do mundo. Tal aceleração prejudica nossas lembranças, pois o tempo torna-se escorregadio e desse modo, surge a necessidade de lembrar fatos passados, mas também presentes, de trazer à tona um passado que precisa ser constantemente rememorado. “A aceleração produz, exatamente um vazio de passado que as operações da memória tentam compensar” (SARLO, 2005, p. 95).

A partir desse cenário atual, a memória tem se constituído como um tema central na discussão que engloba a cultura contemporânea, seja para discutir as barbáries cometidas nos regimes ditatoriais, que diz respeito a uma memória social, seja para refletir acerca das memórias individuais, através das narrações de um eu que busca recuperar um passado pela ótica do presente. “Trata-se, também, da recuperação das memórias culturais, da construção de identidades perdidas ou imaginadas, da narração de versões e leituras do passado” (SARLO, 2005, p. 95-96).

Discutir o conceito de memória não é uma tarefa simples, haja vista a multiplicidade de conceitos que o termo abrange. Segundo Costa & Gondar (2000), “a memória não é apenas um conjunto de imagens fixas que devemos compreender ou transmitir, mas algo que retorna para repetir um caminho que nunca foi trilhado” (COSTA & GONDAR, 2000, p.09).

A partir da narrativa literária, a memória pode ser recontada e reconstruída, no entanto, nesse espaço do narrar não se constitui memória a pura e simples recordação que ali aparecem. A memória individual está ligada à memória coletiva, expressa modos de viver de uma determinada época, costumes, cultura. Segundo Halbwachs (2004), a memória coletiva diz respeito ao que permanece de um passado vivido em coletividade e na qual os indivíduos veem as recordações de um modo muito particular. Já a memória individual trata de uma imagem nem sempre total distribuída em sociedade.

Nesse sentido, a memória se configura a partir da relação que eu estabeleço com as pessoas com as quais convivo, ou seja, esta memória é constituída de forma coletiva.

Mas nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque em realidade, nunca estamos sós. (HALBWACHS, 2004, p. 26)

Ainda segundo o autor, há diferenças entre a memória autobiográfica e a memória histórica:

[...] uma interior ou interna, a outra exterior; ou então a uma memória pessoal, a outra memória social. Diríamos mais exatamente ainda: memória autobiográfica e memória histórica. A primeira se apoiaria na segunda, pois toda história de nossa vida faz parte da história em geral. Mas a segunda seria, naturalmente, bem mais ampla do que a primeira. Por outra parte, ela não nos representaria o passado senão sob uma forma resumida e esquemática, enquanto a memória de nossa vida nos apresentaria um quadro bem mais contínuo e mais denso. (HALBWACHS, 2004, p.92).

Para Izquierdo (2004), a memória autobiográfica sofre inúmeras interferências, pois envolve muitos processos metabólicos e depende de diversas fases. Nesse sentido, não há memória pura, desprovida de qualquer fantasia ou imaginação. O referido autor defende a ideia de que certos acontecimentos ficam guardados enquanto outros são esquecidos. Mas em ambos os casos há uma motivação para isso.

Carolina de Jesus precisou de coragem para narrar sua vida de favelada em *Quarto de Despejo* e sua infância e juventude em *Diário de Bitita*. Nesta, apesar dos momentos felizes, a escritora relata episódios de muito sofrimento e toda carga de discriminação que vivenciou. Ela não se importou com os julgamentos e as tensões que sua escrita poderia causar, apenas se preocupou em narrar os acontecimentos, que faziam parte de sua trajetória, traçando, assim um cenário histórico, político, cultural e social da época.

4.2 A ESCRITA DE SI COMO CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NÔMADE E PERIFÉRICA EM CAROLINA MARIA DE JESUS

A chamada literatura confessional ou escrita de si não é uma invenção da pós-modernidade. A escrita do eu é tão antiga quanto a invenção da escrita. “Os textos centrados no sujeito remontam, segundo Phillippe Lejeune, ao século XII” (REMEDIOS, 1997, p.10).

No entanto, essa escrita só alcança alguma visibilidade a partir da ascensão da sociedade burguesa, no momento em que o sujeito toma consciência de sua individualidade. “É, portanto, após a conquista da privacidade que a literatura íntima passa a registrar o “eu” como presença singular no mundo” (MACIEL, 2004, p.14).

O apogeu da literatura confessional se dá mesmo no século XX no qual nos deparamos com escritos como autobiografias, memórias, auto-ficções, diários íntimos, cartas, os quais se tornam febre entre adolescentes e adultos, por aguçarem a curiosidade, característica nata do ser humano. Como afirma Maciel (2004, p.12):

Durante o século XX toda a gama de literatura íntima e, sobretudo, de diários íntimos, tornou-se produto de consumo e passou a ser digerida por uma grande massa de leitores interessados no secreto. Esses leitores, com apetite de voyeur acreditam entrar na intimidade e devassar segredos invioláveis do autor.

Um exemplo desse apogeu literário foi o *Diário de Anne Frank*, lançado em 1958, que vendeu 25 milhões de exemplares, cuja história relata as angústias vivenciadas pela adolescente judia Anne em seu esconderijo, no qual permaneceu por vinte e cinco meses para se salvar do ódio nazista.

Outras obras memorialísticas também se destacaram tanto no exterior quanto aqui no Brasil por se tratar de relatos que narraram os horrores dos regimes totalitários que eclodiram durante boa parte do século XX. Dentre essas obras, destacamos Memórias do cárcere, de Graciliano Ramos, no qual conta o cotidiano da prisão em seu relato em primeira pessoa e busca na escrita uma espécie de fuga diante do trauma vivenciado. De acordo com Luana Soares de Souza, “A escrita do eu pode ser definida como uma forma de salvação do homem nos nossos dias em um mundo que já descrê de projetos de salvação coletiva (SOUZA, 1997, p.126).

Em um século breve e feito de extremos como bem postulou o historiador Eric Hobsbawm, as contingências da vida foram expressas a partir dessa escrita confessional que procurou registrar as angústias, a solidão, os medos e as experiências traumáticas vivenciadas. Como afirma Klinger (2007):

Na escrita de si dos anos da pós-ditadura se produz, então, uma inversão com relação à escrita do século XIX e do modernismo, pois a memória não é mais um dispositivo ao serviço da conservação dos valores de classe, mas, pelo contrário, funciona como testemunho e legado de uma geração que precisamente teve um projeto de mudança de valores (KLINGER, 2007, p.25).

A escrita confessional de Carolina Maria de Jesus, a exemplo das produções autobiográficas pós ditadura, esteve voltada para o testemunho de si e do outro, uma vez que “toda contemplação da própria vida está inserida numa trama de relações sociais e, portanto, todo relato autobiográfico remete a um “para além de si mesmo” (KLINGER, 2007, p.25).

Nesse sentido, a escritora foi porta voz das mazelas de uma época vivenciada por ela de forma intensa e escrita em forma de narração diarística e memória ficcionalizada, que não pode ser dissociada do contexto no qual ela fez parte. Seu relato está, portanto, situado dentro de um contexto histórico, social e cultural. Como argumenta Leonor Arfuch (2005):

Todo relato de experiência é, até certo ponto, expressão de uma época, uma geração, uma classe. Não é possível se pensar em um eu solitário, fora de uma urdidura de interlocução: “Eu não me separo valorativamente do mundo dos outros, senão que me percebo dentro de uma coletividade, uma família, uma nação, a humanidade cultural” (BAJTIN *Apud* ARFUCH, 2005, p.108)

No contexto da escrita de si, se agrupa diversos tipos de textos centrados na figura do eu, o que torna difícil a classificação e diferenciação. “Difícil traçar o limite exato entre a autobiografia, as memórias, o diário íntimo e as confissões, visto conterem, cada qual a seu modo, o mesmo extravasamento do eu” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p.50).

Apesar de todas as correlações existentes entre essas literaturas confessionais, nos deteremos mais especificamente em três formas ficcionais: a autobiografia, a autoficção e a memória, por estas se fazerem presentes na escrita do *Diário de Bitita*.

Lejeune *Apud* Estrada (2009, p. 59) define a escrita autobiográfica como “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz da sua própria existência, quando focaliza especialmente sua vida individual, sobretudo a história de sua personalidade”.

Para dar conta dos limites tênues entre autobiografia e ficção, o teórico francês criou o conceito de “pacto autobiográfico”. Segundo Maciel (2004, p.13), “trata-se de, por conseguinte, de uma forma de contrato entre autor e leitor na qual o autobiógrafo se compromete explicitamente não a uma exatidão histórica impossível,

mas a uma apresentação sincera de sua vida". Desse modo, cabe a autor e leitor realizarem os papéis firmados no decorrer da leitura.

De acordo com Lejeune, o pacto só passa a ter validade se na obra estiver exposto o nome do autor. Nesse caso, o leitor só poderá indagar acerca da veracidade do que está posto na obra, mas jamais poderá duvidar da identidade do escritor.

Já a auto-ficção é um gênero confessional, que foi criado por Serge Doubrovsky em 1977 para desafiar Lejeune. Este questionava se poderia existir um romance com o nome próprio do autor. Como resposta, Doubrovsky criou o neologismo *neofiction* para adjetivar seu livro *Fils*.

Segundo os preceitos de Doubrovsky, a auto-ficção diz respeito "a uma variante 'pós-moderna' da autobiografia na medida em que ela não acredita mais na verdade literal, numa referência indubitável, num discurso histórico coerente e se sabe reconstrução arbitrária e literária de fragmentos esparsos da memória (VILAIN, 2005, p.212).

Para Phillippe Gasparini, a auto-ficção pode ser definida como:

Texto autobiográfico e literário que apresenta numerosos traços de oralidade, de inovação formal, de complexidade narrativa, de fragmentação, de alteridade, de disparatado e de autocomentário, os quais tendem a problematizar a relação entre a escrita e a experiência. (GASPARINI, 2008, p.311 apud FIGUEIREDO, 2010, p.93)

Nessa perspectiva, *Diário de Bitita* se constitui como auto-ficção por não ser possível narrar todas as passagens da sua vida. A escritora faz um recorte das lembranças mais marcantes, decide por narrar algumas e silenciar outras. Desse modo, não se pode falar em diário, nem em autobiografia, uma vez que os elementos ficcionais como a imaginação foram acionados. Ao voltar ao passado, Carolina traz para sua narrativa também elementos do presente, construindo uma narrativa de cunho autobiográfico, mas que também é ficcional, visto que não se consegue dissociar o passado do presente. Sua narrativa de algum modo é influenciada pelas experiências pelas quais passou/passa. Conforme afirma Lacerda (2000):

[...] as lembranças da memória são (e são sempre) criação e exercício de pura imaginação literária. Ainda que elas fizessem parte de uma invenção meramente literária, cada escritora ao recriar e reinventar seu passado, estaria mesmo assim movida pela realidade de seu entorno e pela própria realidade social, cultural, pessoal, familiar e profissional em que viveu, na qual se insere e à qual está exposta cotidianamente. (LACERDA, 2000, p.85).

A auto-ficção *Diário de Bitita* foi escrita quando Carolina se encontrava reclusa em um sítio em Parelheiros. Esquecida da mídia, do seu agente Audálio Dantas, pobre, a escritora resolveu escrever suas memórias de infância e adolescência, no qual se constituiu em mais um movimento de resistência frente à situação em que se achava.

Em *Diário de Bitita*, a memória individual da infância de Carolina Maria de Jesus faz parte da memória coletiva daqueles que vivenciaram sua juventude. História de vidas diversas, em espaços e momentos os mais diversos se cruzam e compõem uma identidade comum, um sentimento de pertença, a dos que sofreram as discriminações por questões raciais, econômicas e de gênero.

O livro em questão foi lançado primeiramente na França, em 1982, pelo fato de ter sido organizado por duas jornalistas francesas, que ao entrevistarem a escritora, receberam das mãos de Carolina os manuscritos e ficaram responsáveis pela edição e publicação.

De volta à Paris, as jornalistas fizeram um importante trabalho de editoração do manuscrito visando o público francês e evitando o excesso de notas de rodapé. Após a seleção dos textos, cortes e tradução, conseguiram publicar o *Journal de Bitita* [...] Carolina acreditou nas duas jornalistas que se sentiram “moralmente responsáveis, porque era uma coisa de confiança dela. (CASTRO; MACHADO, 2007, p.16).

A obra alcançou sucesso na França devido ao êxito obtido anteriormente com *Quarto de despejo*, livro que fez da autora favelada uma celebridade conhecida internacionalmente como um fenômeno literário.

Apenas em 1986 foi lançado no Brasil pela editora Nova Fronteira, versão esta traduzida do francês, intitulado *Diário de Bitita*. Apesar de possuir esse título, a obra não é um diário, mas sim um pouco de autobiografia e auto-ficção, na qual Carolina buscou relatar sua vida desde a infância até a juventude. “*Diário de Bitita*’

é, ao mesmo tempo, uma ficcionalização da escritora Carolina Maria de Jesus e a complementação, pela narrativa da infância, da personagem Carolina de Jesus". (SOUSA, 2012, p.160).

Segundo Fernanda Rodrigues de Miranda, autora da dissertação de mestrado intitulada "Os caminhos literários de Carolina Maria de Jesus: experiência marginal e construção estética" (2013):

Há diferenças entre a autobiografia e o diário: a primeira constitui uma narrativa com começo, meio e fim, pois o tempo é retrospectivo e a escrita se dedica a reconstruir um passado; a identidade do autobiografado não costuma estar em causa e a instância do leitor é de suma importância ao projeto. Já o diário apresenta-se como uma linha descontínua, uma página aberta, dedicada ao pormenor cotidiano; a narração é irregular, constituída por fragmentos autônomos que emolduram o sentimento de uma identidade pulverizada, por descobrir e inventariar; em vez do tempo retrospectivo da autobiografia, o tempo do diário é do devir, e a instância do leitor nem sempre é desejada. (MIRANDA, 2013, p.136).

O livro está organizado em vinte e um capítulos, os quais abordam diversas temáticas que giram em torno da infância da escritora, bem como temas que abordam a cidade, os negros, a escola, família, os pobres, dentre outros. Dentre eles, nos deteremos no estudo e análise, em sala de aula, dos que se referem à condição que os negros viviam, bem como à temática atrelada ao racismo.

Em sua obra, Carolina traça um panorama dos laços familiares, sendo a mãe e o avô figuras imprescindíveis para a construção de si da escritora. Seu avô era muito admirado por ela, pois foi ele o responsável por apresentá-la ao mundo das letras, retratando em suas histórias os meandros da escravidão. "O vovô era descendente de africanos. Era filho da última remessa de negros que vieram num navio negreiro. Os negros cabindas, os mais inteligentes e os mais bonitos" (JESUS, 2014, p.28)

No mês de agosto, quando as noites eram mais quentes, nos agrupávamos ao redor do vovô para ouvi-lo contar os horrores da escravidão. Falavam dos Palmares, o famoso quilombo onde os negros procuravam refúgio. O chefe era um negro corajoso de nome Zumbi. Que pretendia libertar os pretos (JESUS, 2014, p. 32)

Já a mãe de Carolina, negra como ela, não se intimidou diante das discriminações que vivenciou, apesar de ter sido presa sem razão. Mulher à frente de seu tempo, foi chefe de família em uma época marcada pelo poder patriarcal. Abandonada pelo marido por ter tido um relacionamento extraconjugal, cuidou sozinha de dois filhos, não sendo vista com bons olhos por uma sociedade preconceituosa e machista.

Pelos relatos da escritora, percebe-se que a mãe soube conduzir maestralmente os preconceitos dirigidos a ela e aos filhos, protegendo-os e enaltecendo suas qualidades:

As vizinhas me olhavam e diziam:
 — Que negrinha feia! Além de feia, antipática. Se ela fosse minha filha eu matava.
 Minha mãe me olhava e dizia:
 — Mãe não mata filho. O que a mãe precisa é ter um estoque de paciência.
 O senhor Eurípides Barsanulfo disse-me que ela é poetisa!
 (JESUS, 2014, p.43).

Carolina Maria de Jesus é considerada como a primeira autora a tratar da chamada literatura periférica, ao retratar em suas obras o cotidiano da favela a partir de suas experiências. Nesse sentido:

Para se compreender a obra de Carolina, é necessário, portanto, destacar as relações dos excluídos com o sistema literário, a inclusão da voz do subalterno – o processo dialético que leva um excluído a desejar ter voz e, para moldar essa voz, escolher o mesmo discurso/forma que o exclui (SOUSA, 2012, p. 24)

A literatura periférica se constitui como um novo conceito que destoa da literatura canônica ao buscar sua própria especificidade, não se enquadrando em formas já consagradas literariamente. A literatura em questão é produzida por aqueles que de alguma forma são marginalizados e são comprometidos com uma causa, a de fazer emergir a voz dos excluídos, sejam eles, pobres, negros, favelados, gays, lésbicas, mulheres, etc.

Diferentemente da poesia marginal dos anos 70, que era produzida pela elite, a Literatura marginal/periférica é feita por artistas desconhecidos à margem da sociedade, moradores das periferias, ribeirinhos, catadores de lixo, presidiários entre outros. Estes escritores veem na literatura uma forma de construírem sua identidade perante a sociedade, apontando os problemas que envolvem o meio do qual participam (VIEIRA, 2015, p.19).

Por terem suas raízes fincadas nas camadas sociais consideradas inferiores pela elite, tal literatura ainda ocupa pouco espaço de visibilidade na academia e no mercado editorial, embora despertem a curiosidade, assim como foi com a literatura de Carolina de Jesus à época da publicação de *Quarto de despejo*.

Mesmo diante de tal realidade, os escritores periféricos continuam a escrever, retratando a 'realidade social', através de publicações independentes, traçando, assim, linhas de fuga, diante de um mercado editorial que privilegia o cânone.

Conceição Evaristo discute a seguinte questão em torno da escrita de Carolina Maria de Jesus:

O que se torna interessante para discutir sobre a escrita de Carolina Maria é o desejo de escrever vivido por uma mulher negra e favelada. O desejo, a crença e a luta pelo direito de ser reconhecida como escritora, enquanto tentava fazer da pobreza, do lixo, algo narrável. Quando uma mulher como Carolina Maria de Jesus crê e inventa para si uma posição de escritora, ela já rompe com um lugar anteriormente definido como sendo o dela, o da subalternidade, que já se institui como um audacioso movimento. (EVARISTO, 2009, p. 28).

A literatura, portanto, além do atributo estético, exerce também um valor social e político. É, desse modo, fonte para entendermos uma determinada época e o ser humano em seus aspectos mais singulares e representativos. Para Sevcenko (2003),

a literatura é um produto da arte que se destina a comover e agradar, mas por trás dessa função, há outras que se interligam, pois não se pode imaginar uma árvore sem suas raízes ou até mesmo bons frutos sem que haja um bolo solo e clima agradáveis.

Assim, é interessante explorar a partir da obra literária, o contexto social na qual ela foi gerada, ou seja, construir uma interpretação do caráter social da obra literária, que leva o crítico literário a descortinar como uma determinada sociedade é retratada na obra.

Carolina acredita na capacidade da literatura de realizar um trabalho de crítica da realidade de favelada a qual vivencia, possibilidade de realizar uma literatura a partir da qual se fizesse ouvir a voz dos vencidos. Toda essa ênfase na autora refere-se ao fato do escritor obter certa importância no campo literário. De acordo com Foucault:

Na ordem do discurso literário (...) a função do autor não cessou de se reforçar: todas as narrativas, todos os poemas, todos os dramas ou comédias que se deixava circular na Idade Média no anonimato ao menos relativo, eis que, agora, se lhes pergunta (e exigem que respondam) de onde vêm, quem os escreveu; pede-se que o autor preste contas da unidade de texto posta sob seu nome; pede-se-lhe que revele, ou ao menos sustente, o sentido oculto que os atravessa; pede-se-lhe que os articule com sua vida pessoal e suas experiências vividas, com a história real que os viu nascer. O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real (FOUCAULT, 2008, p.27-28).

A literatura da autora em questão está intimamente comprometida com o que quer denunciar. Carolina, portanto, exprime-se através do fazer literário e pode ser considerada uma resistente, que não se prendeu a temas que estavam inseridos fora do contexto de sua vivência. Pelo contrário, sua escrita representa aquilo que ela é, não é neutra, portanto, mas coaduna com o que acredita, com os ideais pelos quais luta. Nesse sentido, Carolina tece sua escrevivência, ao escrever sobre si e sobre o outro, tendo consciência que é a voz daqueles que de algum modo não puderam falar, os seus pares.

[...]mesmo diante de todas as mazelas, perdas e discriminações que sofreu em Sacramento por ser negra e pobre, Carolina revela, através de sua escritura, a importância do testemunho como meio de denúncia sócio-política de uma cultura hegemônica que exclui aqueles que lhe são alteridade. (MAGNOBOSCO; RAVETTI, 1999, p.17)

O termo escrevivência foi criado pela escritora Conceição Evaristo como forma de nomear sua escrita, que se vincula às histórias de vida da escritora que assim como Carolina, é negra, foi pobre e moradora de favela. Suas obras se constituem a partir do que presenciou, ouviu e viveu e se propõem a dar visibilidade às mulheres negras e pobres. Como afirma a escritora:

Sendo as mulheres invisibilizadas, não só pelas páginas da história oficial, mas também pela literatura, e quando se tornam objetos da segunda, na maioria das vezes, surgem ficcionalizadas a partir de estereótipos vários, para as escritoras negras cabem vários cuidados. Assenhorando-se “da pena”, objeto representativo do poder falocêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma auto-representação. Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito mas antes de tudo vivido. A escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra. (EVARISTO, 2005, p.205).

Pelo contrário, ele sente a necessidade/dever de retratar um acontecimento marcante na sua vida de nômade. De acordo com Bosi:

A resistência é um movimento interno ao foco narrativo, uma luz que ilumina o nó inextricável que ata o sujeito ao seu contexto existencial e histórico. Momento negativo de um processo dialético no qual o sujeito, em vez de reproduzir mecanicamente o esquema das interações onde se insere, dá um salto para uma posição de distância e, deste ângulo, se vê a si mesmo e reconhece e põe em crise os laços apertados que o prendem a ela das instituições. (BOSI, 2002, p.134).

Carolina, portanto, resiste através da única arma que possuía, sua literatura, se recusando, assim, a se conformar com seu destino, ela se torna porta voz dos marginalizados. “A escrita de Carolina Maria de Jesus é, pela condição mesma de negra, favelada e de subletrada, um ato de resistência” (SOUSA, 2012, p.62).

Abordar a escrita de mulheres negras no Brasil significa ter que voltar ao final da década de 60 para destacar a imagem da escritora Carolina Maria de Jesus. A literatura de Carolina Maria de Jesus abrange diversos aspectos que até hoje despertam curiosidade de público e crítica, o que confere à autora de *Diário de Bitita* certo respeito no que concerne o conjunto de sua obra e entre elas destacamos o fato de sua escrita estar relacionada a sua vida e sua vida à escrita, num movimento que vai “da vida rumo à grafia ou da grafia rumo à vida” (MAINGUENEAU, 1995, p.40).

Conceição Evaristo destaca a vida e a carreira literária de Carolina Maria de Jesus, e a coragem de uma mulher que mal domina a língua portuguesa, em escrever e de poder ter a audácia de confrontar uma elite branca e erudita. Segundo Evaristo:

Ao se falar da escrita de mulheres negras, necessário se faz voltar ao final da década de 60 para retomar a imagem da escritora Carolina Maria de Jesus. Várias discussões surgiram em torno da escrita de Carolina Maria de Jesus, marcada por sua condição de mulher negra, favelada e de pouca instrução escolar. Dúvidas se levantaram sobre a intromissão do jornalista Adálio Dantas na correção dos textos, porém não são essas discussões que serão tratadas agora. O que se torna interessante para discutir sobre a escrita de Carolina Maria é o desejo de escrever vivido por uma mulher negra e favelada. O desejo, a crença e a luta pelo direito de ser reconhecida como escritora, enquanto tentava fazer da pobreza, do lixo, algo narrável. (EVARISTO, 2009, pp. 27-28)

Além disso, o fato de ser mulher, negra, favelada e escrever em uma época de grandes transformações políticas, econômicas e sociais reforçam ainda mais o interesse pelo conjunto de sua obra, composta por diários, poesia e até um romance intitulado *Pedaços da fome*, no qual Carolina mais uma vez narra o cenário de miséria e fome.

A obra de Carolina Maria de Jesus é temática de grande complexidade e interesse para o estudo da literatura brasileira, uma vez que a autora parece preencher as lacunas nesse universo bem posto de nossa literatura, como escritora negra, mãe solteira e favelada. (SOUSA, 2012, p.55)

Durante muito tempo esquecida, visto sua literatura representar um segmento social excluído do cânone, sua obra volta à cena e passa a ser lida e estudada pela academia, após vinte anos de sua morte, devido a um cenário literário que, na contemporaneidade, privilegia as obras de autores tidos como minoria, dentre eles, os negros, as mulheres, os homossexuais, os pobres, os trabalhadores e os moradores da periferia, sendo *Quarto de despejo* sua obra de maior visibilidade, devido ao sucesso que alcançou, quando da sua primeira publicação em 1960, ocasião em que alcançou número de vendas jamais imagináveis para uma escritora estreante e favelada como Carolina. “Em poucos meses, a partir de agosto de 1960, quando foi lançado, sucessivas edições atingiram, em conjunto, as alturas dos 100 mil exemplares” (DANTAS, 1993, p.4).

Tal sucesso de vendas se deve, sobretudo, à curiosidade dos ricos que queriam conhecer o cotidiano daqueles que vivem à margem, os chamados marginais. Este adjetivo deriva do substantivo margem e diz respeito às pessoas que

não estão no centro. Nesse contexto, o termo sugere que pessoas são colocadas em segundo plano devido a uma série de fatores que englobam aspectos econômicos, sociais, raciais, como também enquadra aquelas que não habitam zonas privilegiadas das cidades.

O termo se popularizou e ganhou outros contornos devido à migração de pessoas para as regiões sul e sudeste do país, que chegavam às metrópoles em busca de empregos e habitavam lugares afastados, vivendo em condições precárias.

Eram conhecidos como marginais, os habitantes das favelas urbanas, que o projeto de metas havia multiplicado. [...] Por sua condição periférica, a economia cresceu acentuadamente os desníveis entre os vários grupos e as várias regiões. E os setores não-integrados aos novos mecanismos e às novas relações de produção ampliaram-se em progressão geométrica. Posto que socialmente passiva, esta massa ocupa um espaço de indivíduos ao sistema (VIEIRA, 2015, p.26)

Tal massa de excluídos socialmente foram enquadrados e rotulados de marginais, não só o favelado, como também todos aqueles que por alguma razão não se enquadravam aos ditames do capitalismo. “Marginal tornou-se o ladrão, a prostituta, o mendigo, o menor abandonado, etc”. (GONZAGA in: FERREIRA, 1981, p.147-148).

É nessa massa de marginalizados que se encontrava Carolina Maria de Jesus, descendente de africanos, que assim como os retirantes nordestinos, os quais fugindo do cenário da *Guerra de Canudos*, se instalaram nas metrópoles, fundando as favelas.

Em relação à literatura, o termo marginal se refere àqueles escritores que se debruçam sobre a realidade dos excluídos e a partir de suas vivências, escrevem sobre a realidade que os circunda, como foi o caso de Carolina Maria de Jesus, que em seu diário narrou as situações corriqueiras da favela do Canindé. Como corrobora Vieira (2015, p.35):

O termo marginal, sempre serviu tanto para os escritores (por suas escritas ligadas a ideologias contrárias aos sistemas, por não se encaixarem no quadro dos movimentos literários ou até mesmo por seu estilo de vida), quanto para o fato de escreverem sobre marginais.

Nesse contexto, a escritura de Carolina de Jesus teve como ponto de partida sua vivência pessoal e também a coletiva, a qual pôde experimentar e tornar pública através da sua obra. O cotidiano vivido e descrito por ela através do relato diarístico, sendo catadora de papel e outros materiais na recém-criada favela do Canindé, em São Paulo, sela para sempre o destino da dita “favelada”.

Ser catadora de lixo, função sem status social algum como a que exerceu, no intuito de sobreviver, denota que a escritora utilizou de astúcia para driblar as adversidades econômicas que sofreu no seu cotidiano. Como nos afirma Certeau:

O homem simples ou o homem ordinário compõe o conjunto de anônimos que estão na base da sociabilidade moderna. E tem na vida cotidiana um campo de atuação e exposição de suas vontades, de suas lutas, compartilhadas e experimentadas no convívio social (CERTEAU, 1994, p. 60-62).

Numa abordagem crítica, o subemprego exercido por Carolina seria visto como uma determinação do *modus operandi* do capitalismo, que marginaliza socioeconomicamente os seres humanos despossuídos. Na perspectiva de Certeau, o sujeito criativo foge dessa lógica roteirizada, ou seja, realizar estas atividades informais consiste em uma manobra, em um enfrentamento astucioso das imposições econômicas.

É, nessas circunstâncias, sob a necessidade de viver no “fogo inimigo” que o homem ordinário, segundo Certeau, cria para si “um espaço de jogo, maneiras de driblar a ordem imposta do lugar ou da língua. Sem sair do lugar onde tem de viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura criatividade e pluralidade” (CERTEAU, 1994, p.92-93).

As ações de Carolina, como a de catar papéis e ferro, enquanto realizava o seu ofício de escritora denota que ela utilizou de práticas e pequenos jogos de astúcia para superar os problemas cotidianos, principalmente os de ordem financeira, que puderam garantir sua sobrevivência. São o ocupar dessa atividade informal, exercidas pela escritora que lhe garantem realizar o que mais amava, escrever. Sempre que lhe restava tempo ou que se sentia triste por não ter conseguido dinheiro suficiente, Carolina se refugiava na escrita de seu diário.

Ademais, sua literatura pode ser entendida como expressão de uma memória individual, a da própria autora e de memórias coletivas, representadas por todos que vivenciaram o cotidiano da favela do Canindé na São Paulo dos anos 60.

Nesse sentido, sua escrita nômade está atrelada a sua vida de nômade, o que podemos vislumbrar em sua interessante trajetória pessoal, que é responsável por seu sucesso literário. Tendo nascido em Sacramento, interior de Minas Gerais, a menina desde cedo se tornou nômade. A busca por emprego levou a mãe de Carolina a migrar para várias cidades, como Uberaba, também em Minas Gerais, Ribeirão Preto, Jardinópolis, Sales de Oliveira, Orlândia, Franca. Só aos trinta e três anos, Carolina desembarca na cidade de São Paulo, lugar muito procurado por migrantes que viam na cidade uma oportunidade de mudar de vida.

É em São Paulo que os pobres vão viver, é em São Paulo que os jovens vão instruir-se para transformar-se nos bons brasileiros de amanhã [...] Fiquei pensando na minha família, eram todos analfabetos e não poderiam viver nas grandes cidades. E a única coisa que eu poderia fazer por eles era ter apenas dó [...] Até que enfim, eu ia conhecer a ínclita cidade de São Paulo! Eu trabalhava cantando, porque todas as pessoas que vão residir na capital do estado de São Paulo rejubilam como se fossem para o céu [...] Quem sabe ia conseguir meios para comprar uma casinha e viver o resto dos meus dias com tranquilidade... (JESUS, 2014, p. 127)

A escritora vê na metrópole sua salvação, haja vista a cidade grande ser vista como sinônimo de progresso, ascensão, autonomia, sucesso. O espaço citadino sempre foi “a sede da economia monetária, da multiplicidade e concentração de troca que a fragilidade do comércio rural não teria permitido assim como da mais alta visão econômica do trabalho” (SIMMEL, 1979, p.20).

Em São Paulo, Carolina fixou residência durante todo o percurso de sua vida, mudando-se apenas de casa, saindo da favela do Canindé para uma residência em um bairro de classe média, e posteriormente para um sítio isolado de tudo e de todos em Parelheiros, lugar considerado à margem da cidade.

Carolina estava enganada em relação à utopia da metrópole, que gera paixão e angústia. Para conseguir sobreviver em São Paulo, ela teve de sair dia após dia catando materiais nas ruas da cidade grande, recolhendo, assim, os restos que os outros descartavam. E são esses restos, a exemplo dos papéis que Carolina recolhia que farão dela uma resistente.

Com o material do lixo, Carolina irá narrar o cotidiano da favela e traçar para si uma identidade, a de primeira escritora a retratar a realidade da favela. Ao mesmo tempo em que a cidade nega a ela sua dignidade, a mesma a devolve, pois é o lugar que a possibilita contar sua experiência, relatar o vivido. Desse modo, a cidade de São Paulo produz em Carolina encantamento, esperança, mas ao mesmo tempo sofrimentos e desilusões. “A cidade aparece como o lugar por excelência onde se sentem, de forma mais agudizada, as consequências do desenvolvimento do sistema capitalista e industrial” (GOMES, 2008, p. 37).

Nesse contexto, a escritora teve de conviver com toda a tensão e paradoxo que morar numa grande cidade produz, por criar prosperidade e exclusão, a saída para ela foi sobreviver de forma precária, sofrendo toda sorte de discriminações por ser favelada, pobre, negra, mulher, mãe solteira, desmoronando, assim, seu sonho de prosperidade.

A vida metropolitana que tanto Carolina almejou acarretou para ela em um sentimento, o de ser marginal, sujeito sem dignidade, que perambula pelas ruas em busca de sustento e que é rotulada por essa cidade moderna de tantos contrastes, em que coabitam o desenvolvido, o moderno, mas também o pobre e as desigualdades sociais.

Nós somos pobres, viemos para as margens do rio. As margens do rio são os lugares do lixo e dos marginais. Gente da favela é considerado marginais. Não mais se vê os corvos voando as margens dos rios, perto dos lixos. Os homens desempregados substituíram os corvos (JESUS, 1960, p.55)

Passou um senhor, parou e nos olhou. E disse perceptível: será que este povo é deste mundo? Eu achei graça e respondi: nós somos feios e mal-vestidos, mas somos deste mundo. Passei o olhar naquele povo para ver se apresentava aspecto humano ou aspecto de fantasma (JESUS, 1960, p.140)

Após passar grande parte de sua vida na cidade, Carolina passa a ter uma opinião formada acerca de São Paulo. “Eu classifico São Paulo assim: o Palácio é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos” (JESUS, 1960, p. 33).

Nessa passagem, podemos perceber o grau de consciência social e política que Carolina possuía e o quanto sua escrita não é ingênua, igualmente, é carregada de intencionalidade ao retratar a favela como o *lugar* de marginalização.

Designado desde o Paleolítico como característica do modo de viver de populações que habitavam regiões desérticas do mundo, o nomadismo consistia na mudança frequente de lugar para habitar, ditada pela necessidade de procura de alimentos. Tal necessidade de sobrevivência impedia que indivíduos se fixassem permanentemente em um mesmo local.

Com os filósofos iluministas, a ideia do nomadismo passa a ser valorizada, pois estes entendiam o ato de perambular de uma região para outra como uma atitude libertadora e que denotava emancipação social.

Na literatura, cada vez mais a mobilidade e o nomadismo tem sido valorizadas e visualizadas, positivamente por entender-se que o enraizamento inibe toda forma de criatividade. O desenraizar-se é também entendido como uma forma de abolir as fronteiras do pensamento e nesse sentido, emergindo o conceito deleuziano de rizoma para a literatura, o qual irá confrontar tal conceito com o de árvore, que seria toda a literatura organizada, estruturada, tudo aquilo que está dentro de uma fôrma pré-estabelecida e imutável. Já a literatura rizomática seria tudo aquilo que está fora de ordem, que não segue nenhum script. "O rizoma tem como princípios essenciais a multiplicidade em "n" dimensões, a conexão, a heterogeneidade e a ruptura" (NINA, 2003, p.13).

Em termos filosóficos, o termo nomadismo, "mobilidade para Deleuze" compreende um aspecto geográfico, mas também se entrelaça à questão da identidade, ou seja, aceitar migrar é uma atitude que denota uma pulsão pela marginalidade, um estar sempre em busca de desafios, se adaptando às novas condições impostas por cada território. Trata-se, portanto, de ocupar um espaço, moldar a própria identidade e adaptá-la às diversas situações, instaurando sua própria dinâmica. Como afirma Rodrigues e Kohler:

Desenraizar-se é um ato revolucionário que confirma uma mudança identitária, isto é, aceitar “desterritorializar-se”, ou seja, ceder à “pulsão de errância”, não interiorizar a ordem pretendida pelo Estado e consentir em tornar-se um fenômeno de “margem”, um outsider.(...) A mobilidade (nomadismo) renova, portanto, a questão identitária, que não é um processo acabado, mas um devir que se opõe à identidade fixa da norma (RODRIGUES e KOHLER, 2008, p.14).

No livro *Mil platôs*, volume 5, intitulado *Capitalismo e Esquizofrenia*, Deleuze e Guattari traçarão os contornos do que seria essa fuga da ordem pretendida pelo estado ao conceber o nomadismo como uma máquina de guerra. Tal conceito diz respeito à destruição de modelos e parâmetros pré-estabelecidos, não se deixando se aprisionar pelos ditames da norma, do institucional. Segundo esses autores a máquina de guerra “faz valer um furor contra a medida, uma celeridade contra a gravidade, um segredo contra o público, uma potência contra a soberania, uma máquina contra o aparelho”. (DELEUZE & GUATTARI, 2002b, p.13).

Ainda segundo Maffesoli (2001):

A errância é coisa do tipo que, além de seu aspecto fundador de todo conjunto social, traduz bem a pluralidade da pessoa, e a duplicidade da existência. Também exprime a revolta, violenta ou discreta, contra a ordem estabelecida, e fornece uma boa chave para compreender o estado de rebelião latente nas gerações jovens das quais apenas se começa a entrever o alcance, e cujos efeitos não terminamos de avaliar (MAFFESOLI, 2001, p.16).

A errância exercida por Carolina é fruto não da vontade de desbravar o mundo e conhecer lugares novos, mas sim o retrato dos deslocamentos realizados por motivos econômicos, resultado das injustas desigualdades promovidas pela sociedade capitalista.

Sua vida errante não a deixou se curvar diante das regras ditadas por uma sociedade discriminatória, cuja classe dominante gostaria de esquecer que a favela e os favelados existiam. Outrossim, ela não aceitou o posto, o estabelecido, a realidade cruel e um destino já traçado. Segundo Maffesoli:

A dimensão vagabunda da vida que é simultaneamente fecundante, poderosa, fervilhante e ao mesmo tempo não se acomoda às formas de dominações institucionais, excessivamente racionais e singularmente abstratas (MAFFESOLI, 2001, p.63)

Dessa forma, a escritora descortinou um mundo desconhecido, escondido, rechaçado, obscuro, o da favela, estabelecendo, assim, uma outra forma de se relacionar com o outro a partir da escrita. Ela “escreve sobre o seu não lugar, ou sobre o seu fora de lugar, seu estado de desterritorialização e procura se constituir como sujeito histórico, ou seja, encontrar o seu lugar, reterritorializar-se, por meio do texto”. (PERPÉTUA, 2011, p.3). Muitas vezes incompreendida pelos próprios moradores da Canindé, que não aprovavam o fato dela contar as experiências de miserabilidade, a escritora:

(...) colocava a público, intencionalmente, a figura de um país pobre, algumas tensões concentradas na figura feminina de uma favelada, mãe solteira, negra, imigrante, institucionalmente desvalida. Pobre, mas sonhadora com um lugar no cenário social mais amplo e tolerante, Carolina pertenceu a um mundo que era uma espécie de consequência do lixo metropolitano do complexo industrial que se instalava como critério de modernização. (MEIHY in CARNEIRO, 2002, p.329-331).

Carolina, portanto, conquista para si, através de sua literatura confessional, vários espaços, marcado por inúmeras intempéries, mas também pela força, ao se revelar capaz de vencer e se inscrever como escritora, ocupar um *locus* jamais imaginado para uma favelada, ter suas obras lidas e traduzidas em diversos países. Como afirma Perpétua (2011, p.3): “Sob a dupla condição de opressão ser pobre e ser mulher- ela tenta firmar-se como sujeito de si mesma”.

5 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Na atual contemporaneidade, a literatura afro-brasileira vem conquistando espaços nunca antes imagináveis, revelando o potencial artístico dos escritores negros, que demonstram, por meio de seus escritos, toda a riqueza da cultura negra.

No entanto, o pouco espaço ocupado pela leitura literária de textos afro-brasileiros em sala de aula ainda é um fato constante, o que prejudica a efetivação da Lei 10.639/03, a qual preconiza o estudo da história e cultura africanas e afro-brasileiras, nas disciplinas de história e artes, bem como nas de língua portuguesa, de forma a contribuir para a diminuição ou até mesmo erradicação dos atos discriminatórios no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, a leitura literária será estudada pelos alunos, através do gênero textual diário, contido no *Diário de Bitita*, pertencente à escritora Carolina Maria de Jesus. Optamos trabalhar tal gênero por entendermos que este se constitui como ferramenta pedagógica habilitada para a construção de um leitor crítico e reflexivo. Esse gênero possui essa característica, pois é uma forma de fazer a historização de si mesmo (MACHADO, 1998), em que o indivíduo traça sua identidade a partir da linguagem.

O diário é um gênero que tem ganhado visibilidade nas últimas décadas, como um campo propício para estudar a chamada escrita de si, que dá conta das subjetividades de pessoas que vivenciaram alguma situação limite que precisou ser narrada como forma de testemunho para novas gerações. Nesse sentido, o diário torna-se uma possibilidade enriquecedora para entendermos o passado e desse modo, ressignificarmos o presente e o futuro.

A pesquisa em questão contemplará as seguintes etapas:

- Apresentação do projeto aos sujeitos da pesquisa (alunos, gestores, professores);
- Aplicação de questionário para traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa, bem como após a aplicação para verificação dos resultados obtidos;
- Elaboração e aplicação da sequência básica, , através da teoria de Cosson (2012);
- Seleção dos capítulos do livro *Diário de Bitita*, os quais fazem referência às temáticas de identidades afro-brasileiras;

- Formação de rodas de leitura e letramento literário;
- Produção das impressões dos sujeitos participantes, através do diário de leituras;
- Análise dos dados;
- Análise dos resultados;
- Discussão dos resultados.

5.1 A PESQUISAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A metodologia a qual vincula-se este trabalho é a pesquisa ação, que busca uma maior interação entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Thiollent (1985) define a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa social, realizada atrelada a uma ação ou a resolução de um problema, no qual os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo participativo.

Proveniente das ciências sociais, a metodologia da pesquisa ação tem sua proposta baseada no conceito de educação libertadora, no qual busca o diálogo como incentivo da participação dos sujeitos envolvidos na busca do conhecimento da realidade para transformá-la.

Além de participativa, a pesquisa ação apresenta um caráter interventivo, com vistas à mudança de realidade social dos sujeitos envolvidos no processo. No entanto, para que o método seja eficaz, é necessário que sejam realizadas três etapas que, segundo Pinto (1989), inclui um momento de investigação, um de tematização e um último momento, o da ação.

Através dessa metodologia, pretendo envolver os sujeitos participantes da pesquisa no universo do texto afro-feminino brasileiro, a partir de discussões acerca das temáticas propostas no diário, no intuito de tornar a sala de aula um *lugar* de respeito às diferenças étnico-raciais, e nos quais os alunos negros se sintam representados.

5.2 PERFIS DA ESCOLA E DOS SUJEITOS PARTICIPANTES:

Para aplicação da pesquisa intitulada “A construção da resistência pela escrita de si: a formação do leitor literário a partir do *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus”, escolhemos uma turma do nono ano do Ensino Fundamental II, por

entendermos que os alunos possuem uma maturidade maior para discutir a temática escolhida. A turma é composta por adolescentes, que têm entre 13 e 17 anos de idade, estudantes do turno matutino de uma escola estadual, localizada no município de Fagundes, Paraíba.

A referida escola possui 13 salas de aula, funcionando nos três turnos: matutino, com turmas do Fundamental II e três turmas Ensino Médio; vespertino com turmas do ensino fundamental II e em sua maioria Ensino Médio e noturno, possuindo apenas três turmas de EJA.

A instituição de ensino possui ainda laboratório de informática, biblioteca, sala de robótica. Também dispõe de sala de direção, sala dos professores e secretaria. A mesma acolhe diariamente uma média de 860 (oitocentos e sessenta) alunos, 46 (quarenta e seis) professores e 3 (três) gestores.

A escola está situada no centro da cidade e recebe alunos de diferentes contextos e realidades. No turno matutino, prevalece os alunos oriundos da cidade, já no turno vespertino, a clientela é composta por alunos dos sítios circunvizinhos, que são os mais necessitados, enfrentando adversidades para chegar à escola, apesar de disporem de transporte escolar, mas devido à distância, chegam à escola, muitas vezes atrasados.

Grande parte dos alunos que estudam no turno matutino e vespertino e que cursam o nono ano possuem poucos recursos financeiros, alguns são afrodescendentes e bastante desestimulados em relação aos estudos e ao hábito da leitura. Além disso, tem pouco contato com temática afro-brasileira, sobretudo no que se refere à leitura literária de textos que dizem respeito a essas discussões.

Diante dessa realidade, escolhemos trabalhar com o diário de Carolina, mais especificamente o *Diário de Bitita*, por entendermos que seu texto produzirá e despertará nos alunos o gosto pela leitura, haja vista que a temática retratada no diário se revela pontual por retratar a realidade vivenciada pela grande maioria dos brasileiros. Carolina foi pobre, negra e assim como muitos dos sujeitos foi excluída, posta à margem, assim como são todos aqueles que são considerados fora dos “padrões” estabelecidos.

5.3 O TEXTO AFRO-FEMININO NO ESPAÇO ESCOLAR

No intuito de traçar um diálogo com essas questões, faz-se necessário estarmos respaldados pela Lei 10.639/03, que se originou de muitas batalhas travadas contra a discriminação sofrida pelos negros, os quais precisam ter sua cultura respeitada e visibilizada.

Entretanto, nas escolas, a abordagem realizada acerca da cultura afro-brasileira se restringe apenas a sua contribuição cultural, enfatizando aspectos como artesanato, comidas e danças, reduzindo e empobrecendo sua importância para a construção da história do país.

Para Evaristo (2009, p. 28), Carolina Maria de Jesus simboliza:

uma favelada, que não maneja a língua portuguesa – como querem os gramáticos ou os aguerridos defensores de uma linguagem erudita – e que insiste em escrever, no lixo, restos de cadernos, folhas soltas, o lixo em que vivia, assume uma atitude que já é um atrevimento contra a instituição literária. Carolina Maria de Jesus e sua escrita surgem “maculando” – sob o olhar de muitos – uma instituição marcada, preponderantemente, pela presença masculina e branca.

Nesse contexto, o que se verifica na maioria das escolas é a uniformidade de uma cultura branca, heterossexual e cristã, sendo reservado um dia para se comemorar a cultura que foge dessa naturalidade institucional, o dia 20 de novembro, data escolhida para a comemoração da consciência negra, nas quais são postas em um mesmo patamar culturas africanas e indígenas, que muitas vezes, chega a confundir os estudantes, levados a acreditar que são histórias antigas e não que fazem parte do cotidiano brasileiro, contribuindo ainda mais para o estranhamento dessas práticas no cotidiano social, reafirmando estereótipos.

Nesse sentido, a história e cultura afro-brasileira ficam sempre à margem no que se refere ao currículo contemplado nas escolas, aumentando o desconhecimento sobre essa cultura e favorecendo o preconceito e a discriminação, gerando, nos alunos de pele negra, o sentimento de não pertencimento e de desvalorização acerca de sua raça.

Desse modo, os estudantes negros e afrodescendentes não se sentem representados no âmbito escolar, e na literatura, as personagens negras são sempre

retratadas como mão de obra barata, mercadoria escravizada pelos portugueses e de pouco valor.

Para Amâncio (2008), a população negra não se vê registrada nos conteúdos escolares, exceto como peça/produto comercial e força de trabalho no período colonial.

Gomes (2006, p.172) afirma que:

Nesse percurso, os negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, diante das diversas maneiras como estas são tratadas pela sociedade.

Nesse sentido, faz-se necessário que a escola adote outras posturas político-pedagógicas no sentido de disseminar valores que excluam, de vez, todo e qualquer tipo de discriminação, através da criação da “consciência da diversidade”, que diz respeito ao reconhecimento de que todas as sociedades são plurais e que a diversidade étnico-cultural está presente em todos os grupos sociais, pois como povo mestiço, somos o resultado de várias raças, da negra, da branca, da indígena.

Portanto, o reconhecimento da diversidade, se dá a partir da aceitação do outro, cultivar a ética, a igualdade de direitos como componentes essenciais da educação. Nesse sentido, como educadores, somos desafiados a contribuir com tais aspectos reconhecendo e valorizando as diferenças em nossa prática a partir de projetos educativos.

Nesse contexto, buscamos promover o letramento literário e ao mesmo tempo romper com o silenciamento dos que foram marginalizados pela cor e pela situação social a partir da literatura afro-brasileira.

O texto afro-brasileiro teve seu surgimento no século XIX, atrelado à publicação da escritora Maria Firmino dos Reis, cuja obra intitulada *Úrsula*, tratou das questões negra e feminina de maneira singular, num texto-denúncia em que teceu críticas ao sistema patriarcal e ao tráfico negreiro. Sua obra é reconhecida como transgressora por “destronar a autoridade do falo-etno-euro-centrismo” (ZOLIN, 2009, p.329).

Para a referida pesquisa nos apoiamos na leitura literária do texto afro-brasileiro, subsidiada pelo estudo do diário de Carolina Maria de Jesus, tida como pioneira no século XX, em relação à escrita afro-feminina, por vencer preconceitos e abrir caminho para que outras escritoras negras pudessem fazer o mesmo na atual contemporaneidade.

Nessa perspectiva, o texto de Carolina de Jesus se apresenta como uma alternativa possível nas aulas de leitura, uma vez que almeja levar os alunos a engendrar questionamentos acerca do texto apresentado, na tentativa de desmistificar a imagem construída durante séculos por uma sociedade que calou a voz das minorias, apresentando a história oficial, contada a partir de uma visão eurocêntrica a chamada história dos vencedores. “Os textos negros femininos desejam, antes de tudo, expor essas mulheres e apresentá-las como realmente são, livres desses estereótipos, fazendo-as sujeitos de suas escrituras” (CARNEIRO, 2011, p.45). Como exemplo, apresentamos o texto de Carolina Maria de Jesus, que é fruto de tudo que ela experienciou, viu e ouviu durante sua vida e se constitui como exemplo de luta e força frente as contingências da existência.

O estudo do texto literário de Carolina de Jesus no âmbito escolar, portanto, para além do prazer gerado pela leitura ficcional, instiga o debate acerca das condições a que estão submetidas as pessoas despossuídas de seus direitos mais fundamentais, como o direito à alimentação, à moradia, ao trabalho e que lhe são negados, fazendo-os apenas “sobreviver”.

5.4 OBJETIVOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

5.4.1 *Objetivo Geral*

Desenvolver a formação do leitor literário, utilizando como parâmetro a literatura de temática étnico-racial e de gênero, a partir do texto literário afro-brasileiro e autobiográfico Diário de Bitita, de Carolina Maria de Jesus.

5.4.2 *Objetivos Específicos*

- * Compreender o gênero textual diário em suas principais características, finalidades e usos no passado e na contemporaneidade, com o intuito de entender o contexto de uso do referido gênero;

* Conhecer o universo e a obra de uma escritora afro-brasileira, no intuito de ampliar o leque de leituras dos alunos;

*Estimular a leitura de outros diários de temáticas diversas;

*Oportunizar a discussão das temáticas abordadas no diário estudado, a fim de que os estudantes reflitam acerca das identidades afro e de gênero;

Elaborar atividades de leitura e escrita que proporcionem o efetivo letramento literário, a partir de discussões pela professora pesquisadora, bem como a construção de um diário pelos sujeitos pesquisados.

5.5 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: O DIÁRIO DE BITITA EM SALA

Nossa proposta de intervenção intitulada “O *Diário de Bitita* em sala” tem por objetivo promover o letramento literário, a partir de uma temática que se aproxima do cotidiano dos alunos, buscando leva-los à reflexão de questões acerca dos negros e as discriminações sofridas por essa população, bem como discutir questões de gênero, no intuito de possibilitar o entendimento das identidades periféricas e afro-brasileiras, na tentativa de desconstruir o preconceito e a discriminação.

Para isso, será realizada a leitura do livro de memórias de Carolina Maria de Jesus, intitulado *Diário de Bitita*. A obra em questão, embora receba o nome de diário, se trata de uma autobiografia, uma espécie de relato memorialístico. Para promover uma maior compreensão da obra como um todo, estudaremos o gênero autobiografia fazendo uma correlação com o gênero diário.

No intuito de subsidiar o trabalho com o texto literário, fizemos um recorte, selecionando alguns capítulos mais relevantes para serem melhor discutidos nas aulas, cujas temáticas possibilitam uma maior atenção dos alunos, promovendo, assim, uma reflexão acerca da realidade do negro e de suas precárias condições naquele momento histórico. Tais temáticas contemplam a família, a infância, ser pobre, os negros, a escola, dentre outras. Os demais capítulos da obra serão lidos em casa e posteriormente discutidos em sala.

6. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A proposta de intervenção, objeto dessa dissertação, foi aplicada no segundo semestre do ano letivo de 2018. Intitulada como “Narrativas sobre as vivências de leitura da obra *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus, a proposta foi dividida em 10 etapas, caracterizadas por leitura, discussão da obra, produção escrita, reescrita e análise dos textos produzidos.

As aulas aconteceram semanalmente, nos meses de setembro a dezembro, em sala de aula e no laboratório de informática da escola.

A etapa 1 (2 aulas)-**Traçando o perfil literário dos sujeitos** da pesquisa se constituiu no primeiro encontro. Nesse primeiro momento, levamos os alunos à sala de informática e apresentamos a pesquisa detalhadamente. Em aula posterior, conhecemos o perfil dos alunos, a partir da aplicação de um questionário, (Apêndice A) no intuito de conhecer os seus hábitos de leitura dos e suas opiniões acerca das temáticas que foram abordadas durante a pesquisa, a saber: a literatura afro-brasileira.

O preenchimento do questionário ocorreu em uma aula e logo de início orientamos os alunos acerca da necessidade de responder às indagações feitas com a maior sinceridade possível e, deixando claro que eles não seriam julgados pelas respostas dadas. Ademais, também alertamos para o fato de que eles não seriam identificados em hipótese alguma, o que permitiu que eles respondessem com maior tranquilidade e confiança.

No intuito de preservar as suas identidades, optamos por utilizar letras do alfabeto para indicar as produções e respostas de cada aluno.

A partir da análise desses questionários, foi possível traçar caminhos viáveis para uma melhor aplicação da pesquisa, respeitando acima de tudo, o gosto e as preferências literárias dos alunos, bem como as expectativas em relação ao tema, na tentativa de dinamizar o processo de letramento literário.

Etapa 2- **Vidas Carolinas** apresentamos uma motivação antes dos alunos se debruçarem sobre o texto de Carolina Maria de Jesus. Tal etapa é crucial para promover o letramento literário.

Seguindo as orientações de Cosson (2012), faz-se necessário uma motivação antes do aluno adentrar na leitura do texto literário, uma espécie de preparação para que o aluno consiga estabelecer laços com o texto. O referido autor afirma:

[...] As mais bem sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação (COSSON, 2012, p. 55)

Para isso, exibimos o documentário *Vidas de Carolina*, que narra a história de duas mulheres catadoras de materiais recicláveis, o qual foi inspirado na vida da escritora Carolina Maria de Jesus.

Após a exibição do documentário, demos início às discussões no intuito de ouvir a opinião dos alunos acerca da problemática abordada. Para que essa etapa ocorra de forma interativa, utilizamos o método rodas de conversa por acreditarmos que tal metodologia proporciona o envolvimento de todos, haja vista que sempre temos algo a dizer sobre um assunto. Segundo Nascimento e Silva (2009, p.1), as rodas de conversa:

[...]consistem em um método de participação coletiva de debates acerca de uma temática, através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. Tem como principal objetivo motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação. Envolve, portanto, um conjunto de troca de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos entre os envolvidos nesta metodologia.

Diante do atual quadro de desmotivação no que concerne à leitura literária em sala de aula, as rodas de conversa favorecem a aproximação e o contato efetivo com o texto literário, uma vez que instiga os alunos ao diálogo.

Nesse sentido, colocamos as cadeiras em forma de círculo e, solicitamos que os alunos comesçassem a tecer impressões acerca do documentário visto.

A Etapa 3 – **conhecendo a escritora Carolina Maria de Jesus** teve início com a apresentação do vídeo Carolina Maria de Jesus: Heróis de todo mundo. Em seguida, como forma de ter uma noção mais ampliada da biografia da autora, distribuiremos fotocópias com a síntese da vida de Carolina. Após esse momento, partimos para a discussão acerca da vida da escritora, começando por indagações feitas pela professora e complementadas pelos alunos.

A etapa 4- **Conhecendo o diário** visa apresentar o diário aos alunos, bem como apresentar suas principais características e adentrar na leitura do Diário de

Bitita. A motivação nesse estágio foi feita através da apresentação de outros diários para os alunos, como forma de familiarizá-los com o gênero. Os alunos se dirigiram até a sala de informática, na ocasião, assistiram um vídeo acerca da obra *Diário de um banana*, do escritor Jeff Kinney e do *Diário de Anne Frank*. A escolha das obras não foi aleatória, mas baseadas no sucesso que as mesmas têm feito entre os adolescentes, haja vista o narrador-personagem ser um menino que cursa o ensino fundamental, o que aproxima ainda mais o gênero do público-alvo da pesquisa.

De volta à sala, os estudantes foram apresentados a outra obra pertencente ao gênero diarístico, o *Diário de Anne Frank*, bastante conhecido, em que uma menina, vítima do nazismo, narra sua história. Em seguida, apresentamos o livro *Quarto de despejo*, de Maria Carolina de Jesus, no intuito de mostrar aos alunos as principais características do gênero e, em seguida, as semelhanças e diferenças entre os dois diários. Nesse momento, foi feita a entrega de trechos dos dois diários para que os alunos pudessem fazer a leitura e discutir acerca das impressões sentidas.

A Etapa 5 – **Conhecendo os gêneros diário e autobiografia** visa levar o aluno a conhecer o gênero autobiografia na tentativa de compreender melhor a obra. Nesse momento, houve a explicação das principais características de uma autobiografia pela professora e em seguida, os alunos receberam dois textos autobiográficos para que possam conhecer a estrutura composicional, o estilo e os objetivos do gênero em questão. Após a exposição, convidaremos os alunos para uma roda de conversa, com o objetivo de sanar as possíveis dúvidas e ouvir a opinião dos alunos acerca desse gênero.

A Etapa 6 – **Rodas de conversa** contou com sete encontros e foi iniciada com a leitura do capítulo denominado Infância. Fizemos uma leitura coletiva dos capítulos que consideramos de maior relevância e os demais foram realizados em casa e discutidos em sala. Após a leitura, os alunos foram reunidos em rodas e cada um teve cinco minutos para destacar passagens que mais chamaram atenção na leitura. Cada aluno leu para o grupo trechos do capítulo que mais os impactaram e os demais comentaram.

Sempre nas aulas seguintes, retomávamos o capítulo discutido e os alunos respondiam um questionário sobre o que havia sido abordado.

A Etapa 7 – **Produção e Socialização de autobiografia.** Essa etapa teve a duração de 4 aulas e teve início com a produção de uma autobiografia, baseada na que Carolina Maria de Jesus escreveu em seu livro *Diário de Bitita*. Para que os alunos pudessem se nortear de como seria essa produção, elaboramos um roteiro para que eles pudessem se inspirar. (Anexo). Findada a etapa da escrita autobiográfica, passamos para a leitura voluntária das autobiografias produzidas pelos alunos. Vale salientar que alguns deles não quiseram fazer a leitura para o grupo, por questões de timidez e isso foi respeitado. Os que se dispuseram a ler compartilharam de suas vivências pessoais que acharam relevante narrar e os demais ouviram atentos e puderam expressar sua opinião acerca das produções dos colegas. Foi um momento de muito aprendizado, em que eles se sentiram escritores e perceberam que qualquer pessoa pode escrever sua autobiografia. Mediamos o processo de escrita, chamando a atenção acerca da estrutura e dos elementos composicionais da autobiografia. Em seguida, a recolhemos as produções dos alunos para a análise e para uma futura reescrita.

A Etapa 8 – **Ser pobre:** terá início com a ida dos alunos ao laboratório de informática para assistir ao documentário “Pobreza no Brasil”. Após essa etapa, abrimos espaço para a roda de conversa, ocasião em que os alunos teceram comentários acerca das suas impressões sobre o documentário. Em seguida, retornamos à sala de aula e começamos a discutir o capítulo “Ser pobre”. Essa etapa foi encerrada com a anotação no diário de leitura, na qual os alunos relataram seus sentimentos em relação ao documentário e ao capítulo lido.

A Etapa 9 – **Vozes negras:** começará com a roda de conversa. Após terem lido previamente o capítulo em casa, cada aluno destacou a passagem que mais lhe chamou atenção e fez um comentário, dando início às discussões. Logo em seguida, assistimos um vídeo acerca da condição do homem e da mulher negros e lemos um poema. O vídeo intitula-se “Marvyn – respeite a minha pele” e o poema denomina-se “Negra sim”. Após a exibição, os alunos foram convidados a escrever suas impressões no diário e em seguida discutimos sobre os preconceitos e discriminações presentes até a atualidade.

A etapa 10- **Relações Étnico-raciais** foi iniciada com uma palestra proferida pela historiadora e mestre em assistência social Alcione Ferreira da Silva, que versou sobre o protagonismo dos homens e mulheres negros na época da

escravidão e na atualidade, além de tecer algumas palavras sobre o empoderamento e resistência de Carolina. Em seguida, os alunos puderam comentar acerca da palestra e fizeram várias perguntas. Foi um momento bastante enriquecedor, pois os alunos tiveram uma visão mais ampliada da origem do racismo e do preconceito contra os negros.

Com essa etapa, finalizamos a intervenção na escola. O desenvolvimento de todo o projeto contribuiu de forma significativa para a compreensão das relações étnico-raciais e de gênero, além de contribuir para a formação do letramento literário e o desenvolvimento da escrita dos alunos, no intuito de gerar, assim, sujeitos críticos e autônomos e conscientes de seu papel na sociedade. A seguir, algumas imagens da culminância do projeto:

Figura1. Palestra com a professora, historiadora, Alcione F. da Silva



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 2- Culminância do projeto



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta e discute os dados resultantes das vivências experienciadas durante a aplicação da proposta de intervenção intitulada A construção da resistência pela escrita de si: a formação do leitor literário a partir de *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus e tem por objetivo revelar a trajetória percorrida e os resultados alcançados a partir da análise dos instrumentos colhidos durante a pesquisa.

A motivação principal do trabalho esteve em contemplar as ações dos alunos no que diz respeito ao letramento literário, o gosto pela leitura, observando a capacidade de ler, fazer inferências e se posicionar criticamente diante do texto e não menos importante, o conhecimento /aprofundamento/discussão acerca das relações étnico-raciais e a conscientização no sentido de valorização dos negros.

Nesse sentido, buscou-se unir duas instâncias: a leitura, sob a ótica do prazer e a desnaturalização do preconceito racial e de gênero, tão arraigados em nossa sociedade e perpetuado em nossas salas de aula.

7.1 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados desta pesquisa ocorreu entre os meses de setembro a dezembro de 2018, em uma turma de 9º ano, com 38 alunos, em uma escola pública da rede estadual de Fagundes, estado da Paraíba.

Durante o processo de intervenção foram realizadas algumas atividades, como aplicação de questionários, exibição de documentários, leitura e discussão da obra *Diário de Bitita*, objeto de estudo da referida pesquisa e uma palestra com uma historiadora, evento culminância do projeto.

O questionário teve por objetivo principal conhecer a visão de mundo do aluno sobre algumas questões como a leitura e o seu uso no cotidiano, bem como questões pontuais sobre o racismo e a literatura afro-brasileira. A análise desses dados nos possibilitou traçar um perfil leitor/literário do aluno participante, nos levando ao entendimento do alcance da leitura no cotidiano desses leitores e ainda entender o que eles tinham de conhecimento acerca das relações étnico-raciais em nossa sociedade.

As indagações foram respondidas pela maioria dos alunos presentes em sala na data da aplicação, em média, 31 participantes da pesquisa. Faz-se interessante

analisar quantitativamente as respostas obtidas, uma vez que, dessa forma, podemos traçar um panorama do perfil literário dos participantes. No intuito de preservar a identidade dos alunos, optou-se por substituir seus nomes por letras do alfabeto.

O questionário, de natureza exploratória, constituiu-se de questões fechadas e abertas. Para fins de resultados mais substanciais, considerei as respostas mais frequentes, as quais serão apresentadas a seguir.

7.2 Questionário

No primeiro contato com os alunos participantes da pesquisa, foi pedido que respondessem a um questionário (anexo) com o objetivo de traçar o perfil literário dos alunos.

A primeira pergunta teve por objetivo observar se os participantes gostavam e se identificavam com disciplina de Língua Portuguesa. Dos 31 alunos que responderam ao questionamento: Você gosta da disciplina de Língua Portuguesa?, 23 responderam que gostam, mas não de forma exacerbada, afirmando que gostam um pouco da disciplina. Apenas 2 alunos afirmaram gostar muito da disciplina, 3 participantes não souberam dizer se gostavam ou não da disciplina e apenas 3 afirmaram categoricamente que não gostavam da matéria.

É importante ressaltar que poucos afirmaram não gostar da disciplina de Língua Portuguesa, o que contraria os relatos de sala de aula, nos quais os alunos confessaram não gostar da disciplina em si, apenas da professora. Nesse sentido, as respostas dos alunos divergiram bastante do observado na rotina escolar.

A segunda pergunta fazia referência ao tipo de aula que mais agrada aos alunos. Alguns deles optaram por assinalar mais de uma alternativa, o que demonstra que apenas um tipo de aula gera monotonia. Dos 31 alunos que responderam a essa pergunta, 20 afirmaram que a aula de campo é a que mais agrada, o que não gerou surpresa, visto que o aluno vislumbra a aula de campo como uma oportunidade de ampliar horizontes e atrelar diversão ao conhecimento.⁵ alunos preferem a aula expositiva, a considerada mais tradicional em que o professor expõe o conteúdo no quadro e os alunos recebem passivamente. Apenas 6 afirmaram gostar de aulas de leitura, o que demonstra que as aulas que abordam leitura de textos literários ou informativos não atraem a grande maioria dos alunos, o

que revela o desinteresse pela leitura de livros em sala de aula, o que não significa que os mesmos alunos não possam se interessar por outros tipos de leituras realizadas fora do contexto escolar.

A terceira pergunta do questionário se referiu ao gosto pela leitura. Foi perguntado: Você gosta de ler? Dos trinta e um alunos, dezoito afirmaram que não gostam muito de ler, nenhum afirmou categoricamente que não gostava de ler. Apenas onze alunos afirmaram gostar de ler e somente dois afirmaram gostar muito de leitura.

Tais dados corroboram o que constatamos no cotidiano escolar como professores de língua materna, a aversão à leitura em sala de aula.

No que diz respeito aos textos literários, foi perguntado se eles gostavam de literatura, e a maioria, vinte e três, alunos afirmaram que sim, o que também é contraditório, visto que na pergunta sobre a leitura, a maioria afirmou que não gostava de ler, só 8 alunos afirmaram que não gostavam de literatura.

Em relação à cor da pele, um dos questionamentos indagava a que cor /raça eles consideravam que pertenciam. Essa questão gerou muita polêmica, e demorou a ser respondida, uma vez que a maioria dos alunos ficaram em dúvida sobre a real cor de sua pele, chegando até mesmo a questionar uns aos outros, no intuito de reafirmar a sua raça. Segundo Cavalleiro (2001, p.88):

A dificuldade existente entre a maioria da população brasileira quanto à identificação racial é fruto da construção histórica da negação, do desprezo e do medo do diferente, sobretudo quando este se relaciona diretamente à herança ancestral africana. Esse apelo à homogeneização ainda é muito forte no Brasil, apesar da apologia da miscigenação racial.

Nesse sentido, apenas dois alunos afirmaram pertencer à raça negra. Onze alunos afirmaram ser de cor branca. Treze alunos se intitularam como pardos, no entanto, quando questionei o que significa ser pardo, eles não souberam responder. Dois alunos responderam que são de cor amarela e três não souberam dizer qual sua cor.

Portanto, a resposta está dentro do esperado, uma vez que segundo dados do IBGE, entre os anos de 2012 a 2016, cresceu o número de pessoas que se declaram pardas, o que podemos considerar como algo positivo, pois revela que ser

pardo passou a ser orgulho e não mais um peso. Esse avanço se deve às políticas públicas de conscientização acerca das questões étnico-raciais, que deram uma maior visibilidade da cultura afro-brasileira e da valorização do povo negro, a partir das conquistas do Movimento Negro e sobretudo, da lei 10.639/2003, que embora não tenha sido plenamente efetivada nas escolas, abriu portas para a discussão no âmbito escolar. No entanto, há muito ainda a se avançar quando falamos de racismo e de auto-estima da raça negra.

Outra pergunta do questionário era sobre o racismo (O que você entende por racismo?). Nosso objetivo era entender a compreensão do aluno acerca do tema, para ter uma noção de como abordar essa questão durante a realização do projeto. Dentre as respostas, destacamos duas afirmações:

(Aluno A)

Racismo é "aversão" a negros. E em pleno século XXI ainda tem muito disso. Mas para mim, "somos todos iguais"

(Aluno B)

Racismo é o preconceito sobre pessoas que tem uma cor que pra alguns é coisa de pobre

A compreensão dos alunos acerca do racismo revela que a raça está atrelada à condição social, ou seja, a cor da pele é decisiva para a existência da desigualdade social, já que os negros e negras ainda recebem salários inferiores aos brancos e, portanto, possuem rendas muito menores.

Como acena Cavalleiro (2001, p.99): "os negros se encontram nas funções de trabalho menos qualificadas, recebendo salários inferiores aos brancos, para desempenhar a mesma função e em alguns casos com um nível de escolarização superior".

Após a indagação sobre a compreensão do termo racismo, os alunos responderam a uma última pergunta (Na sua opinião, o Brasil é um país racista?).

A partir das respostas dadas, foi possível verificar que a maioria acredita, sim, que o Brasil é um país racista. Vejamos algumas respostas:

(Aluno C)

Sim, muito. Para mim é um dos maiores problemas do Brasil.

(Aluno D)

Sim, pois eles não entendem que ninguém é igual a ninguém e acabam gerando vários conflitos racistas.

Observamos que os alunos têm consciência de que o país é racista e que embora o racismo seja crime inafiançável, a discriminação ainda se perpetua e permanece viva, latente, embora velada. A resposta deles difere dos estudos que afirmam que: “O racismo no Brasil é um caso complexo e singular, pois ele se afirma por meio da sua própria negação. Ele é negado de forma veemente, mas mantém-se presente no sistema de valores que regem o comportamento da nossa sociedade” (CAVALLEIRO, 2001, p.92)

Os dados fornecidos pelos alunos nessa primeira fase da pesquisa foram imprescindíveis para conhecer os alunos, entender suas dúvidas, dificuldades, e, nesse sentido, foi um suporte valioso para a condução das etapas subsequentes.

7.3 DIÁRIO DE LEITURAS

Após o primeiro contato que consistiu na aplicação do questionário, os alunos receberam uma pasta personalizada, intitulada: Diário de Leitura: narrativas sobre as vivências de leitura da obra *Diário de Bitita*, para que pudessem expressar através do diário suas impressões sobre cada capítulo lido. Desse modo, dentro da pasta havia folhas impressas para organização, como uma capa para que o aluno pudesse colocar seu nome, uma mensagem motivacional para incentivar a leitura, um calendário de leituras para que o aluno se situasse em relação às datas dos encontros e suas atividades e folhas de notas. Nesse espaço o aluno poderia se expressar livremente. Além desses elementos que antecederiam a leitura em si, o diário também era composto por uma folha denominada Sobre o que li, contendo a data de início e término da leitura e na qual os alunos poderiam colocar suas impressões, assim como em um diário, relatando suas dificuldades, o que acharam de interessante na leitura do capítulo, dúvidas, posicionamentos, etc.

Além desse material foi entregue caneta para o registro das anotações e o livro *Diário de Bitita* para que eles pudessem iniciar a leitura. Nesse momento, distribuímos a cada um deles uma folha com instruções sobre como elaborar o seu próprio diário de leitura. Na oportunidade, falamos sobre o conceito e o objetivo do diário de leitura e deixamos claro que eles estavam livres para se expressar sem

amarras e julgamentos, haja vista se tratar de uma atividade subjetiva e que eles só entregariam uma segunda versão do que escrevessem.

A utilização do diário de leituras em sala de aula cumpre importante papel de facilitador no que concerne aos atos de leitura, se constituindo como um instrumento que incentiva o aluno a escrever. Desse modo, a leitura fica atrelada ao ato da escrita, num movimento prazeroso e livre, no qual os alunos expressam suas subjetividades. “O diário permite estabelecer uma relação dialógica intensa e produtiva entre o leitor e o autor do texto, isto é, entre a escrita e a leitura (Machado, 1995; Buzzo, 2003), como em uma situação real de interação verbal (comunicação) entre pessoas face a face”.

Além disso, com a utilização dos diários de leitura, os alunos foram convidados a fazer indagações ao próprio artefato literário, refletiram acerca do que estavam lendo e, acima de tudo, se posicionaram diante do texto, num movimento que perpassa pela leitura de mundo do aluno e, desse modo, são capazes de aprofundar suas experiências e desenvolver sua criticidade, tornando-os leitores proficientes e autônomos, que agem diante da leitura e não ficam passivos, aceitando uma única interpretação acerca de um referido texto.

A seguir, imagem dos alunos com os diários de leitura:

Figura 3 – Diários de leitura construído pelos aluno(a)s



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

8. RODAS DE CONVERSA LITERÁRIA

Após a análise dos questionários e apresentação dos diários de leitura, como método utilizado para o entendimento do texto literário, demos início às rodas de conversa literária, compostas por oito encontros, com duração aproximada de duas horas.

8.1 RODAS DE CONVERSA 1: CONHECENDO O GÊNERO DIÁRIO

A primeira etapa da intervenção teve início com a apresentação do projeto. Na ocasião, os alunos foram informados sobre todas as etapas, inclusive como funcionaria nossas aulas, a partir de rodas de conversa e tiveram acesso a um calendário com as datas para a realização das leituras e das atividades.

Logo no primeiro momento, a turma demonstrou bastante interesse pelo projeto em si por se tratar de algo diferente do que eles estão acostumados a ter contato no cotidiano escolar e também pelo fato de saberem que cada um receberia um exemplar da obra a ser estudada.

Após essa etapa, iniciamos as discussões com uma sondagem inicial sobre o gênero diário. Nosso objetivo era aguçar o interesse e a curiosidade do aluno acerca do gênero e saber o que sabiam, de fato, sobre o diário.

Para isso, fizemos algumas indagações, como Vocês já escreveram um diário?, O diário está fora de moda? Com que objetivo se escreve um diário?; Que gênero de texto “digital” exerce online, a função de um diário pessoal? Vocês têm blog? Já acessaram algum?

Diante das perguntas feitas, os alunos se mostraram bastante participativos, principalmente, as meninas, por se tratar de uma prática que envolve uma maior subjetividade e ser desde sempre um costume entre o público feminino, o de registrar os segredos e angústias próprias da adolescência.

Para uma maior contextualização, levamos alguns exemplares de diários antigos para que eles pudessem entender como a escrita diarista foi evoluindo no decorrer dos anos até chegar à época atual, na qual a maioria dos jovens utiliza o blog para escrever. Esse movimento gerou inúmeras discussões, uma vez que uma parte dos alunos opinou sobre o suporte tecnológico blog e outra parte argumentou que preferia registrar seus segredos no suporte antigo, no caso, a folha em branco, no diário.

Durante as discussões acerca do gênero diário, foi realizada uma exposição das suas principais características, e partimos para a demonstração de alguns exemplos de diário consagrados pelo público, a exemplo do *Diário de um banana* e do *Diário de Anne Frank*. Foi feita a distribuição de trechos das duas obras para que eles pudessem entender as diferenças entre os tipos de diários. Na aula seguinte, exibimos um documentário intitulado *A breve história de Anne Frank*, disponível no you tube.

Muitos dos alunos ainda não conheciam a história de Anne Frank e nesse sentido, conhecer a história dela comoveu a muitos em um misto de tristeza e revolta. Apesar de ser uma história triste, os alunos discutiram acerca do papel que o diário exerceu para a história e desse modo, ressaltaram a importância da escrita diarista no sentido de narrar não só acontecimentos bons, mas também registrar os horrores que aconteceram no mundo. Nesse sentido, o diário saiu da esfera privada, tornando-se um documento histórico de grande relevância para entender o século XX e a maldade humana.

Nesse sentido, a discussão sobre o diário de Anne Frank foi relevante, uma vez que discutimos acerca da intolerância e preconceito das pessoas e como existem seres que se acham melhores do que outros por questões de ordem étnica, sexual, racial, etc.

1º encontro: Motivação

A leitura em sala de aula exige uma organização, que segundo Cosson (2012) tem o papel de gerar curiosidade no aluno para a leitura do texto, e consequentemente prepará-lo para o ato de ler. É considerado o primeiro passo da sequência básica, que deve ser realizado para o letramento literário e nesse sentido, é de fundamental importância na formação de leitores. Desse modo, procuramos estabelecer relações entre as atividades a serem desenvolvidas e a obra. Dessa forma, utilizamos dinâmicas no intuito de diminuir as distâncias com a temática do texto a ser abordado.

A dinâmica realizada, intitulada Receita de monstinho consistiu na entrega de uma folha de papel a cada aluno e, na sequência, foi solicitado que eles fizessem um desenho seguindo algumas instruções, como:

- Desenhar uma cabeça grande e redonda;

- Desenhar um corpo pequeno e todo peludo;
- Desenhar pés grandes e arredondados;
- Fazer um olho só, grande, bem no meio da cabeça;
- Fazer um nariz pequeno com narinas quadradas;
- Desenhar uma boca grande e com dentes falhados;
- Desenhar orelhas grandes e pontiagudas.

É importante frisar que durante a realização da dinâmica, os alunos mesmo recebendo instruções, ficaram em dúvida de como deveriam realizar a atividade, muitos afirmaram não saber desenhar, em um primeiro momento ficaram receosos de não conseguir realizar a dinâmica.

A dinâmica em si demorou a ser finalizada porque a maioria dos alunos ficaram em dúvida em relação aos desenhos, se estavam executando a atividade de acordo com as instruções passadas. No meio da dinâmica, alguns sorriam, achavam engraçado o próprio desenho e o dos colegas. Foi um momento de muita interação entre a turma.

Após o término da atividade, os alunos foram convidados a mostrar os seus desenhos aos seus colegas e à professora. Em seguida, indagamos o que eles puderam perceber ao visualizar os desenhos dos demais.

A resposta foi imediata. Todos se deram conta de que apesar de receberem as mesmas instruções para realizar o desenho, nenhum ficou igual ao outro, todos se diferenciaram.

Desse modo, iniciamos as discussões sobre as diferenças físicas e comportamentais dos seres humanos e percebemos o engajamento da maioria os quais opinaram sobre o fato de muitas vezes as diferenças não serem respeitadas no ambiente escolar.

A discussão sobre a dinâmica foi encerrada com a fala bastante pertinente da aluna D, a qual opinou que:

“Independente da aparência física ou do jeito de ser de cada um, todos precisam se respeitar, porque caso contrário, haverá consequências ruins por parte daqueles que são discriminados.”
(Aluna D)

A aluna E fez anotações no diário de leituras a respeito do que achou da dinâmica. Sobre suas impressões, ela afirmou:

Sobre a dinâmica a minha impressão é que ainda existe o racismo no mundo, eu achei bem interessante por que uma pessoa não sofre só por ser negro e sim, também, pelo fato de se vestir, higiene, a aparência...Eu falo porque já sofri racismo na escola mesmo, no dia a dia e pode ter certeza que não é legal. Você se sente humilhado por não ser a pessoa que você queria

No trecho da aluna E pudemos perceber que a dinâmica realizada em sala levou a aluna a refletir sobre o preconceito vivenciado por ela no cotidiano escolar não apenas pelo fator racial, mas também pela condição social. Nesse sentido, a utilização dessa motivação abriu leques de possibilidade para que a aluna narrasse uma experiência sua, a do racismo, realidade comum nas escolas brasileiras, mas pouco discutida no ambiente escolar. Assim, falar sobre racismo e assumir-se vítima de preconceito racial é necessário para que se possa desconstruir esse modelo perpetuado durante anos, que leva à auto-rejeição por causa da cor da pele. Nota-se que a aluna E, na sua última frase, admite que não gosta de ser como é, negra, o que comprova o quanto o negro tem sua autoestima abalada por conta do racismo e passa a negar sua identidade, desejando ser branco.

Dessa forma, a dinâmica atingiu o objetivo esperado, uma vez que os alunos puderam refletir sobre as suas ações e diferenças existentes no próprio ambiente escolar e entender que as particularidades de cada um fazem dos seres humanos únicos e especiais. Como afirma Munanga (2005, p.31):

Identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da auto-estima, do auto-conceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade.

Assim, esse primeiro momento de motivação foi organizado a partir de exibição e discussão de trechos de diários, exibição de documentário sobre Anne Frank e dinâmica para levar os alunos à reflexão.

2º encontro: Carolina Maria de Jesus: Apresentação da autora

O segundo encontro foi marcado pela apresentação da escritora Carolina Maria de Jesus, atividade preconizada na Sequência Básica desenvolvida por

Cosson (2012) e denominada de introdução, que é a apresentação do autor e da obra.

Para que os alunos pudessem se interessar pela história de vida da autora Carolina Maria de Jesus, foram exibidos três vídeos curtos sobre a escritora, a saber: Carolina Maria de Jesus: heróis de todo mundo, com duração de dois minutos, Carolina Maria de Jesus, fenômeno editorial do início dos anos 60, com duração de cinco minutos e cinquenta e sete segundos e Vidas de Carolina, com duração maior de nove minutos e quarenta e cinco segundos.

Tomamos o cuidado de não estender muito esta etapa de apresentação da escritora Carolina Maria de Jesus para não tornar essa atividade em algo monótono, pois como declara Cosson (2012): “A biografia do autor é um entre outros contextos que acompanham o texto. No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se, possível, ligadas àquele texto” (COSSON, 2012, p.60)

Foi nítida a importância da apresentação da escritora para os alunos, uma vez que nenhum deles havia ouvido falar sobre ela, pelo fato dela não pertencer ao cânone. Nesse sentido, os alunos se mostraram bastante encantados com sua história de vida, por ter conseguido ultrapassar barreiras e ter saído da condição de favelada para a de uma escritora internacionalmente conhecida, através de sua narrativa marginal.

Um fato que chamou a atenção dos alunos foi o empoderamento de Carolina, por ser mãe solteira, catadora e mesmo assim ainda ter tempo de escrever seus escritos retirando papel do próprio lixo que recolhia e por ter frequentado a escola por apenas dois anos, demonstrando muita paixão e vontade de escrever.

3º encontro: Apresentação da obra

Ainda no quesito introdução, na aula seguinte, fizemos a apresentação da obra *Diário de Bitita*, etapa importante, pois segundo Cosson (2012, p.60):

Independentemente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos [...] A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. Nesse caso, o professor realiza coletivamente uma leitura do livro. Por isso,

não pode deixar de levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las [...]

Assim como a apresentação da autora, a apresentação da obra foi de suma importância para aguçar ainda mais a curiosidade dos alunos acerca da leitura. Visualizar a capa do livro que traz uma fotografia da escritora já adulta e a de uma criança e observar o título gerou de imediato questionamentos sobre o nome Bitita e acerca de sua identidade. Afinal, Bitita e Carolina eram a mesma pessoa?

Após a discussão acerca da capa, fizemos, em seguida, uma leitura coletiva das orelhas do livro e da introdução, que conta um pouco sobre a trajetória da escritora. A maioria se ofereceu para ler, os mais ansiosos em conhecer a história.

Figura 4: Capa do Livro Diário de Bitita



Fonte : internet

Ao final da leitura, o aluno E comentou sobre a situação das mulheres após a escravidão, destacando o seguinte trecho:

A parentada era numerosa e desunida: os homens – os que sobreviviam- bebiam muita cachaça, não trabalhavam e batiam nas mulheres. As mulheres, por sua vez, davam duro para sustentar marido e filhos (JESUS, p.7,2014)

A fala do aluno E deu margem para uma discussão acerca do valor que a mulher teve no passado e tem na sociedade atual, e ainda é mais acentuado quando se trata de uma mulher negra e pobre. Como afirma Cosson (2012, p.61): a introdução [...] fornece elementos para debates e outras atividades que se desenvolverão antes e/ou depois da leitura. No caso específico da obra a ser analisada, as leituras pré-textuais já acarretaram em debates pontuais acerca de

assuntos que são de interesse de toda a sociedade, como a questão de gênero na atualidade.

Nesse sentido, a obra não abrange apenas a temática das relações étnico-raciais, mas também as questões de gênero, haja vista que Carolina é a representação do empoderamento e auto-suficiência da mulher em uma época em que às mulheres cabia apenas ocupar o espaço privado. Como afirma Miranda (2015):

Carolina empodera-se à medida que encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal e uma história de vida no emaranhado das relações socioculturais, e também uma identidade coletiva. Assim, no enfrentamento e na superação das dificuldades, a autora vislumbra a questão da emancipação/empoderamento como resultado das mudanças e transformações do eu.

Assim, a leitura deu margem para a discussão dos papéis femininos e masculinos institucionalizados e sacralizados pela sociedade, e como as conquistas alcançadas pelas mulheres mudaram o curso das relações estabelecidas entre homens e mulheres, embora ainda sejam conflituosas na contemporaneidade.

Desse modo, cremos que nosso objetivo com a introdução do livro foi alcançado, pois segundo Cosson (2012, p.61) “são características de uma boa introdução outras incursões na materialidade da obra”.

8.2 RODAS DE CONVERSA 2: INFÂNCIA

Na aula seguinte, deu-se início à leitura coletiva do capítulo denominado Infância. Esse momento de leitura compartilhada foi crucial, visto que pudemos estabelecer trocas acerca dos sentidos provocados pelo texto.

O referido capítulo dá início ao livro *Diário de Bitita* e como o próprio título aponta, narra as memórias que Carolina Maria de Jesus considerou como as mais marcantes de sua infância, sob a ótica da criança Bitita, em um recorte que priorizou alguns aspectos do seu cotidiano, como a extrema pobreza em que vivia com sua mãe. “A nossa casinha era coberta de sapé. As paredes eram de adobe cobertas com capim. O chão não era assoalhado, era de terra dura, condensada de tanto pisar. (JESUS, 2014, p.13). Além de uma passagem em que Bitita descreve com admiração seu avô.

O pai de minha mãe foi Benedito José da Silva. Sobrenome do sinhô. Era um preto alto e calmo. Resignado com sua condição de soldo da escravidão. Não sabia ler, mas era agradável no falar. Foi o preto mais bonito que já vi até hoje. (JESUS,2014, p.13).

Esse encanto que Bitita nutria pelo avô se estenderá por toda obra, principalmente pelo fato dele lhe contar histórias sobre a escravidão.

O capítulo também conta como Bitita era uma menina curiosa, em busca de descortinar o mundo. “As minhas ideias variavam de minuto a minuto” (JESUS,2014, p.15), chegando a irritar os vizinhos com suas inúmeras perguntas, mas tendo sempre respostas pacientes de sua mãe, Dona Cota. “Mamãe, eu sou gente ou bicho?” (JESUS,2014, p.14), sendo alvo de discriminação por parte das vizinhas. “Que negrinha feia! Além de feia, antipática, se fosse minha filha eu matava” (JESUS, 2014, p.18).

O capítulo narra, ainda, a vontade de Bitita em ser homem, por entender que as mulheres eram consideradas inferiores em relação ao masculino, como podemos constatar no trecho abaixo:

Quero ter a força que tem o homem. O homem pode cortar uma árvore com um machado. Quero ter a coragem que tem o homem. Ele anda nas matas e não tem medo de cobras. O homem que trabalha ganha mais dinheiro do que uma mulher e fica rico e pode comprar uma casa bonita para morar (JESUS, 2014, p.17)

Nesse sentido, Carolina traça um mosaico do que foi sua infância, embora entrelaçada pela pobreza, mas ao mesmo tempo cheia de encantamento por sua avidez em entender o mundo a sua volta. Todas essas memórias da infância de Carolina tem o poder de aproximar a narrativa diarista do leitor, uma vez que o leva a rememorar sua própria infância.

Antes de iniciar a leitura do capítulo em sala, iniciei uma conversa com os alunos acerca das memórias que eles possuíam da infância. Nesse momento, alguns alunos comentaram que sentiam saudade da época em que eram crianças e das aventuras.

Após essa breve conversa, iniciamos a leitura coletiva do texto e com o término seguiu-se as discussões. Essa etapa das discussões acerca da obra é muito importante para o letramento literário, uma vez que ela tem o poder de sanar dúvidas, levar os alunos a um entendimento melhor do texto, assim como promover a interação. Como afirma Cosson (2014, p.126): “Discutir em sala de aula implica

que os alunos falem uns para os outros, que exponham a sua posição sobre o assunto e ouçam a posição do outro, que interajam entre si e com o professor”.

Para que esse momento do debate fosse possível, as cadeiras foram posicionadas no intuito de formar as rodas de conversa. Essa metodologia, segundo BRASIL (2014, p.99):

consiste em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta. A conversa saiu dos alpendres e chegou à escola como uma estratégia de ensino, e como caminho natural, alcançou as pesquisas educacionais.

A escolha desse instrumento de coleta de dados para nossa pesquisa foi motivada pelo fato de entendermos que essa metodologia contribui para a aproximação entre pesquisador e participantes, uma vez que o pesquisador participa ativamente das rodas de conversa, ao partilhar suas próprias experiências com os demais sujeitos presentes, em uma troca que produz reflexões e diálogos pertinentes que produzem sentido para todos os envolvidos nesse processo.

Nossa roda de conversa teve início com a discussão acerca do primeiro capítulo da obra *Diário de Bitita*, intitulada Infância. O objetivo da roda de conversa foi o de compreender a recepção do referido capítulo e ao mesmo tempo discutir acerca dos pontos considerados mais relevantes da infância da autora e dos participantes. Como afirma BAJOUR (2012, p.23):

[...] A interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária

Como todo início, os participantes ficaram bastante tímidos e para quebrar esse momento de tensão, iniciamos as discussões, o que ajudou a motivá-los a falar de suas experiências com a leitura. A partir dessa primeira provocação, a reação foi imediata e todos queriam falar ao mesmo tempo, o que gerou um momento de descontração diante de tantos atropelos, no entanto, foram orientados a esperar sua vez para falar.

Desse modo, a conversa fluiu de forma positiva, com bastante naturalidade, em tom de conversa informal, em que os participantes opinavam sobre as narrativas dos colegas e sem nos darmos conta da questão do tempo, a aula encerrou e ainda ficou muito a ser dito.

Nesse sentido, a recepção desse primeiro capítulo foi muito positiva. A maioria gostou muito dessa primeira narrativa e se encantou com a personagem Bitita, por sua inteligência e por sua curiosidade em descortinar o mundo, tendo apenas quatro anos.

Após a roda de conversa, na aula seguinte, os alunos fizeram o registro no diário de leitura, anotando suas impressões sobre o lido e discutido, atividade muito importante para mensurar a compreensão e o grau de entendimento dos alunos em relação à obra. Como estavam livres para escrever o que quisessem, as narrativas foram sinceras. Vejamos um trecho do Aluno G:

O capítulo é muito interessante. Fala sobre como a pequena Bitita era inteligente e curiosa e muito determinada a conseguir o que quer para realizar suas vontades. Fala também sobre sua família e como família era importante pra ela e percebi que minha família é muito importante para mim também. Sinto que vou aprender muito com Bitita.

O trecho acima revela que houve uma identificação do aluno G com a personagem Bitita, ou seja, houve uma comparação entre a vida da personagem e a do aluno G. Nesse sentido, o aluno refletiu acerca dos valores que Bitita possuía e associou aos seus.

Em outro relato diarístico, o aluno H revela:

Deu pra perceber a realidade das pessoas pobres naquela época. Gostei da parte em que ela cita o seu avô como o preto mais bonito que ela já viu, senti um pouco de tristeza por ela não ter conhecido o seu pai, ao ponto de invejar a sua mãe que conheceu os pais. Não gostei da parte em que a tia dela diz que ela é mal-criada, mas ela pra uma criança de apenas quatro anos era muito esperta. O melhor foi ela querer virar homem do dia pra noite, a mãe de Bitita aparentava ser uma pessoa muito boa.

Nesse trecho, podemos perceber que o aluno faz uma síntese do capítulo, destacando as partes que mais lhe chamaram atenção e as que não gostou. Como declara Cosson (2014, p.122):

O diário de leitura é um registro das impressões do leitor durante a leitura do livro, podendo versar sobre [...] transcrições de trechos favoritos, com observações, evocação de alguma vivência, relação com outros textos lidos[...] e outros tantos recursos que constituem a leitura como um diálogo registrado entre leitor e texto

Após o término das discussões, distribuímos um questionário com dez perguntas, voltadas para a compreensão do texto literário e relacionadas à temática abordada no capítulo.

Uma das perguntas relacionava-se à sensação que o texto provocou no leitor. O aluno pôde marcar mais de uma alternativa. Dos doze alunos que estavam presentes no dia do preenchimento do questionário, três afirmaram que sentiram curiosidade, quatro alunos afirmaram que o texto provocou reflexão através das ideias da autora lida, três responderam que tiveram um interesse inicial por se tratar de um diário, um aluno afirmou que sentiu tédio ao ler o texto, três afirmaram que sentiram preguiça e um aluno não respondeu a essa questão.

Nesse sentido, pudemos constatar que a maioria sentiu curiosidade e tiveram interesse por se tratar do gênero diário, que é mais informal, pois trata-se dos registros da vida de uma pessoa e, portanto, suscita a curiosidade do leitor em conhecer sobre a história de vida de um determinado personagem.

Apesar de a maioria ter se sentido motivada pela leitura do capítulo, alguns demonstraram desinteresse afirmando que sentiram preguiça e tédio ao realizar a leitura. Isso se deve ao fato da leitura não ser um hábito para esses alunos, mas sim vista como uma obrigação a ser cumprida.

No que concerne às dificuldades encontradas em relação à compreensão textual perguntamos se havia alguma palavra, expressão ou frase inteira que desconhecida, dos doze alunos que responderam o questionário, sete alunos responderam que não sentiam dificuldade em compreender o texto, e cinco alunos responderam que sentiram, sim, dificuldade de compreender o texto e justificaram afirmando que havia poucas palavras conhecidas, porém não exemplificaram quais palavras seriam incompreensíveis. Só um aluno alegou que não compreendeu a expressão “avant-première”, o que é plenamente aceitável, visto se tratar de uma expressão estrangeira.

Em relação às questões abertas, nas quais os alunos podiam detalhar mais as respostas, justificando-as, percebemos que a maioria respondeu, dando suas opiniões, o que demonstra seu engajamento e compromisso com o trabalho que estava sendo desenvolvido.

No que diz respeito ao capítulo Infância, fizemos três perguntas relacionadas ao enredo, dispostas a seguir:

Questão: Você acredita que a autora do texto teve a intenção de deixar alguma mensagem nesse texto? Qual? Justifique.

Resposta- Aluno L: Sim, para as pessoas saberem sua história de vida.

Resposta- Aluno M: Sim, pois ela quis retratar sua infância.

Como esperado, os alunos entenderam o objetivo do capítulo Infância, o de narrar os acontecimentos da vida da garota Bitita.

Ainda em relação ao questionário analisado, os alunos foram questionados no que diz respeito a respeito da sua infância em comparação a de Bitita.

Questão: A infância retratada pela escritora é muito diferente da sua? Justifique.

Resposta – Aluno L: Sim, porque naquele tempo tudo era mais difícil e ela não tinha tudo que queria.

Resposta- Aluno M: Sim, porque ela era pobre demais, diferente de mim que não sou tão pobre como ela era.

Observa-se que os alunos conseguiram dimensionar o grau de pobreza em que a escritora vivia, fazendo um paralelo com as condições econômicas e sociais de alguns grupos, o que revela seu grau de consciência.

Dando prosseguimento à análise, no que concerne à leitura global do capítulo e como forma de saber a receptividade desse primeiro capítulo, fizemos a seguinte pergunta:

Questão: Você recomendaria a leitura desse capítulo para alguém? Quem? Por quê?

Resposta – Aluno N: Sim, pois é um livro curioso. Adorei a leitura.

Percebe-se que o Aluno N acha curiosa a história da menina Bitita. Ele não conta, mas provavelmente pelo fato da menina fazer inúmeras perguntas à mãe, fato surpreendente para uma menina de apenas quatro anos.

Resposta – Aluno O: Sim, recomendaria, porque é uma história que conta as dificuldades que uma pessoa negra passa.

Nesse sentido, a história contada pela narradora Bitita fez com que o aluno refletisse acerca da condição da pessoa negra, as dificuldades enfrentadas, oriundas do preconceito e discriminação vivenciados por causa da cor escura da pele. Ainda muito pequena, Bitita é chamada pelos vizinhos de negrinha feia, como na passagem retirada do livro *Diário de Bitita*:

— Dona Cota, espanca esta **negrinha**! Que **menina cacete**. **Macaca** (JESUS, 2014, p.11)

— Que negrinha feia! Além de **feia**, **antipática**. Se ela fosse minha filha eu matava (JESUS, 2014, p.18).

8.3 RODAS DE CONVERSA 3: AS MADRINHAS

Antes de dar início à roda de conversa, achamos interessante realizarmos uma dinâmica para motivá-los a falar sobre ao assunto abordado no capítulo As madrinhas. Desse modo, apresentamos a ele as instruções para a execução da dinâmica, que consistiu na entrega de um balão para cada aluno encher. Deixamos eles livres para encher do tamanho que quisessem. Vale salientar que apenas um balão possuía cor diferente das demais distribuídas. Quando todos encheram, pedimos que amarrassem e soltassem os balões dentro da roda que foi formada.

Pedimos, também, que eles observassem o formato dos balões, os tamanhos que cada um apresentava. Em seguida, indagamos o que eles conseguiam observar.

A maioria frisou que um balão se diferenciava dos demais por ser da cor preta e depois de alguns minutos, um aluno comentou que nenhum balão possuía o mesmo tamanho, uns ficaram menores, outros maiores.

Eles logo compararam essa dinâmica a que foi feita anteriormente, a do desenho e nesse sentido, opinaram sobre o valor das diferenças, que apesar dos balões serem diferentes, todos eram balões. Em seguida, conversamos um pouco sobre preconceito e discriminação na contemporaneidade. Após o breve comentário, demos início à roda de conversa literária.

Nossa roda de conversas 2 teve início com a discussão do capítulo intitulado As madrinhas. Neste capítulo, Bitita já tem sete anos e como próprio título indica, a menina faz um relato do contato com suas madrinhas de crisma.

Bitita narra que tinha três madrinhas, de cor de pele distintas e traça um relato do comportamento das três para com ela.

Fiquei pensando: Tenho três madrinhas, qual é a melhor? **Uma preta**, uma mulata e a outra **branca**.” A branca era tão boazinha que eu a alcunhei de madrinha doce. A sia Maruca era preta. Mas era carinhosa, penteava e trançava os meus cabelos. A madrinha Matilde que me crismou era **mulata**. A madrinha Mariinha era branca (Jesus, 2014, p.15, grifos nossos.).

No trecho acima, percebemos que Carolina tem uma predileção por sua madrinha de cor branca, a qual chama de boazinha. Já a negra, Sia Maruca, embora tenha esse “defeito”, ser negra, era carinhosa e a última, Matilde, era mulata. Fica nítido que Bitita, através dessa descrição de suas madrinhas, se sente inferior por pertencer à raça negra, enaltecendo a raça branca, repetindo atitudes discriminatórias que ela própria sofria, o que é compreensível, visto que sempre os negros foram ensinados que existia uma raça superior, a dos brancos e que eles, os negros eram seres inferiores. Nesse sentido, eles internalizam e reproduzem tal preconceito. Como corrobora Cavalleiro (2001, p.117): As representações sociais negativas, carregadas de preconceitos e estereótipos, são internalizadas desde a primeira infância [...] Elas são capazes de tolher o desenvolvimento da personalidade, da autoestima e da autonomia do negro”.

Ainda em relação à questão da cor da pele, Bitita narra:

A minha madrinha de batismo é quem me defendia. Ela era **branca**. Quando comprava um vestido para ela, comprava outro para mim. Penteava meus cabelos e beijava-me. Eu pensava que era importante porque a minha madrinha era branca. (Jesus, 2014, p.20, grifo nosso.)

Mais uma vez Bitita frisa o fato da madrinha branca comprar vestidos para ela e, desse modo, por ser valorizada pela madrinha branca, ela sente-se superior. A sua valorização e autoestima se dá por meio do outro, do branco.

De modo geral, o capítulo centra-se na discussão em torno da raça e da cor e sua representação, uma vez que Carolina coloca em sua narrativa todo o preconceito vivido e praticado por ela, numa espécie de denúncia, dando ênfase às crenças nutridas pelos negros em relação aos brancos. Crenças alimentadas durante séculos e que forjaram a identidade negra. Como afirma (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1991, p. 144-743):

a cor branca está associada à pureza; é a cor da revelação, da graça, que deslumbra e desperta o entendimento ao mesmo tempo em que o ultrapassa; branco é a cor da teofania (manifestação de Deus). Em contrapartida, o preto está ligado às trevas primordiais, ao luto, à confusão e ao mal (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1991, p. 743).

Nesse sentido, o negro é associado como um ser inferior, à malignidade, ao que não tem valor, ao que não presta. E, sendo assim, dificilmente ele irá se identificar com orgulho como pertencente a essa raça, irá, pelo contrário, reproduzir esse preconceito, fica claro no capítulo "As madrinhas".

Após essa breve contextualização, passemos a discussão do capítulo. Assim como na roda de conversa 1, colocamos as cadeiras em círculo e os alunos foram sentando à medida que foram chegando. Diferentemente do capítulo anterior, cuja leitura foi realizada em sala, a leitura das madrinhas foi realizada em casa. Nesse sentido, os alunos tiveram oito dias para realizar a leitura.

Começamos a roda de conversa indagando se eles haviam realizado a leitura em casa e a maioria respondeu afirmativamente, o que demonstra que eles se interessaram por conhecer a história de Bitita. Tal aceitação é reflexo da boa aceitação do capítulo Infância. Como no capítulo anterior, iniciamos falando um pouco do enredo e em seguida, perguntamos quais as impressões que eles tiveram com a leitura. Essa etapa de mediação fez-se necessária para produzir significados a partir das falas dos alunos. Como já era esperado, eles frisaram o fato de Carolina ter preferência por uma das madrinhas, no caso, a madrinha de pele branca.

A partir dessa constatação, iniciamos os debates acerca da identidade negra. Perguntamos a eles se achavam que Carolina era racista. Ao que um aluno respondeu que sim, pois não gostava da madrinha que era negra. Outra aluna respondeu que não concordava, achava que Carolina apenas não queria sofrer mais

preconceito. E assim, o debate prosseguiu, de forma espontânea, por se sentirem mais à vontade por já saberem o funcionamento de uma roda de conversa.

Desse modo, foi muito gratificante perceber a contribuição que cada um deu para enriquecer a discussão acerca da temática levantada e ir além, procurando respostas para perguntas que demandam reflexão e senso crítico, construindo, assim, sentidos individuais e coletivos acerca das questões que envolvem o racismo em nossa sociedade.

Na aula seguinte, os alunos que participaram da roda de conversa foram convidados a registrar no diário de leitura as impressões que tiveram sobre o capítulo, assim como fizeram no capítulo Infância. Vejamos alguns desses registros do aluno P:

Gostei e achei bem interessante o capítulo, pois Bitita compara suas madrinhas e acha que a melhor delas é a branca que era rica, apesar da madrinha ter dito que se arrependeu de ter a crismado, eu achei muito egoísmo da parte dela.

No trecho acima, considerando o registro diarístico do aluno, pudemos perceber que ele conseguiu atribuir significado ao texto lido, posicionando-se criticamente a respeito da situação apresentada pela autora. Nesse sentido, demonstra ter compreendido o cerne do capítulo e a discussão feita na roda de conversa. Como corrobora Cosson (2014, p.126): “É essa discussão [...] que faz os alunos lembrarem melhor de suas leituras, entendê-las com maior profundidade, responder mais amplamente aos elementos estéticos da literatura”

Outro ponto importante de salientar no registro do aluno acima diz respeito às questões étnico-raciais. Para o aluno P, a atitude de Bitita foi egoísta ao ter preferência apenas pela madrinha rica e de cor branca, o que revela o aprendizado adquirido pelo aluno no que concerne às diferenças sociais e raciais.

Na aula seguinte, os alunos foram convidados a responder um questionário com indagações acerca da recepção do texto e algumas perguntas relacionadas à temática abordada.

Repetimos algumas das perguntas que fizemos no questionário anterior, referente ao capítulo Infância, no intuito de comparar a recepção dos capítulos.

A partir da análise comparativa feita, percebemos que o número de alunos que preencheu o questionário aumentou. Dos trinta e oito alunos matriculados, vinte e quatro respondeu ao questionário, os demais faltaram no dia do preenchimento.

Novamente indagamos quais sensações o texto provocou. Entre as opções dadas, onze marcaram curiosidade, quatro prazer, seis reflexão através das ideias do autor,⁴ interesse inicial por se tratar de um diário, dois sentiram dúvidas sobre o texto, dois assinalaram preguiça, um aluno assinalou desinteresse inicial e apenas um aluno cansaço.

Diferentemente do capítulo Infância, houve um aumento no número de alunos que marcou curiosidade, sendo apenas cinco no capítulo anterior, aumentou também o número de alunos que assinalou a opção reflexão a partir das ideias do autor, passando de dois na leitura do capítulo Infância para seis no capítulo, “As madrinhas”. Diminuiu o número de alunos que assinalaram a opção preguiça, sendo marcada por três alunos no capítulo anterior e apenas um no capítulo em questão.

Entre as opções que não apareceram no primeiro capítulo e apareceram neste, destacamos a opção prazer, assinalada por quatro alunos e a opção dúvidas sobre o texto, assinalada por dois alunos.

Em relação às dificuldades de compreensão devido ao desconhecimento de alguma palavra, frase ou expressão, apenas três alunos afirmaram sentir alguma dificuldade de compreensão, o que demonstra que o entendimento do texto “As madrinhas” foi maior, pelo fato de não existir palavras ou frases desconhecidas.

Em uma das indagações não analisadas no primeiro capítulo, quando perguntados sobre qual reação o texto provocou, cinco alunos assinalaram que o texto divertiu, seis marcaram que o texto despertou a curiosidade sobre o que iria acontecer em seguida, quatro marcaram que a história manteve o suspense e quatro assinalaram que a história prendeu a atenção.

Nesse sentido, a partir das comparações realizadas, percebe-se que os alunos receberam melhor o capítulo “As madrinhas”, em detrimento de Infância, apesar de discutirem mais nas rodas de conversa acerca do capítulo Infância.

Já no que concerne às questões abertas, verificamos uma menor disponibilidade em respondê-las. Apesar disso, alguns justificaram suas respostas. Perguntamos qual a visão que a menina Bitita tinha em relação aos negros?. Destacamos, a seguir, algumas respostas.

Resposta – Aluno A: Na minha opinião Bitita tem um pouco de racismo com os negros por conta que as suas vizinhas que são negras também achavam Bitita estranha, ela faz sim uma diferença entre as madrinhas, gosta mais da branca e rica.

Resposta – Aluno E: Ela faz uma diferença entre as madrinhas pela cor, ela fala que tem três madrinhas: uma mulata, uma branca e uma negra, mas ela gosta mais da branca. Ela também tem preconceito contra os negros.

Levando em consideração as respostas dadas, percebemos que os alunos conseguiram detectar a problemática acerca das questões étnico-raciais no capítulo lido, posicionando-se de maneira crítica diante da passagem na qual Bitita faz uma clara aceção entre suas três madrinhas.

Acreditamos que esse posicionamento também é fruto das rodas de conversa, que muito auxiliou na formação da opinião dos alunos, uma vez que eles puderam se expressar e ouvir o posicionamento dos demais colegas. Desse modo, como afirma Bajour (2012, p.24):

a escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária”

Dessa forma, democratizar a leitura literária proporcionou o encontro de discursos diversos, de respeito às diferenças de opiniões que enriqueceram o debate e ampliaram a visão de mundo dos alunos acerca das questões étnicas, o que refletirá na tomada de consciência desses alunos sobre as relações étnico-raciais no seu cotidiano.

Na aula posterior, no intuito de dialogar um pouco mais com sobre as questões étnico-raciais, conduzimos os alunos para a sala de informática e exibimos o documentário Vista minha pele, disponível no you tube. O objetivo da exibição foi fazê-los refletir e se colocar no lugar dos negros. O documentário narra uma inversão de papéis. Os negros são a raça que escraviza e os brancos são escravizados. Desse modo, há uma inversão na história que conhecemos tão bem. O enredo gira em torno de uma menina pobre, que estuda em um colégio de classe alta, porque recebeu uma bolsa de estudos e sofre bastante preconceito por sua cor e condição social. A menina tem o sonho de ser miss Festa Junina da escola, mas

para que isso ocorra ela enfrenta várias barreiras, desde o preconceito dos colegas até a dificuldade em vender as rifas, visto só ter amizades com pessoas extremamente pobres.

Após a exibição, partimos para a discussão do filme e frisamos o quanto é importante nos colocarmos no lugar do outro, ou seja, criarmos o sentimento de empatia. Assim, o filme fez com que os alunos refletissem sobre o peso que as pessoas negras carregam ao terem que lidar todos os dias com atitudes de cunho racista.

8.4 RODAS DE CONVERSA 4: A FESTA

A leitura do capítulo A festa foi realizada em sala de aula, de modo compartilhado, etapa em que pedi que voluntários fizessem a leitura em voz alta. “A leitura em voz alta, nunca é demasiado repeti-lo, conduz ao sentido, ainda que seja um texto obscuro pelos significantes que se encarnam na voz leitora” (COSSON, 2014, p.107).

O capítulo em questão narra um pouco sobre as festas de cunho religioso, as festas de maio, de São benedito e as Congadas. Ao relatar como ocorriam essas festas, Bitita apresenta a recepção e o comportamento dos negros e brancos. Comportamento que revela as rivalidades de uma raça em relação a outra, como podemos observar no trecho abaixo:

No dia da festa, o Américo de Sousa, filho de rico, era alegre e jocoso. Para assustar os negros que dançavam a congada pelas ruas, ele levantava às três da manhã e fazia três cruces de cinzas no meio da ponte que ia para o largo do Rosário. Quando os negros que dançavam a congada iam atravessar a ponte e viam as cruces, ficavam com medo pensando que era feitiço. O Ameriquinho, reunido com os outros brancos, dava risadas. (JESUS, 2014, p.26).

No trecho acima, podemos perceber o desrespeito em relação à festa de matriz afro-brasileira e como os brancos zombavam e faziam pouco caso dos negros.

Para além das festas de cunho religioso, Bitita também narra a divisão que existia entre brancos e negros, uma vez que os brancos não frequentavam as festas dos negros, como também os negros não eram bem-vindos nas festas dos brancos

“O que eu notava é que nas festas dos negros os brancos não iam. (Jesus, 2014, p.27.)

Outra temática marcante do capítulo é a que trata acerca do empoderamento das mulheres. As questões que dizem respeito às conquistas das mulheres estão muito presentes durante toda a narrativa, como podemos ver no trecho a seguir: “Uma mulher havia mandado um rei cortar a cabeça de São João Batista! Pensei: “As mulheres também mandam no mundo! Ah! Então eu também vou mandar” (JESUS, 2014, p.27).

E por fim, Bitita trata dos problemas socioeconômicos que afetam sua comunidade, consequência direta da Guerra do Paraguai, como no trecho:

Tinha hora que eu tinha medo do mundo! Era quando ouvia os homens falarem nas dificuldades que há para um homem encontrar trabalho. O mundo não é um paraíso para o homem. A Guerra do Paraguai foi trágica, os homens matavam-se com canhões e bombas dinamites” (JESUS, 2014, p.27).

Nesse sentido, o capítulo A festa aborda diversas questões que tratam do cotidiano vivenciado por Carolina, das memórias que ela selecionou para narrar como uma espécie de testemunho denúncia, que revela a dura luta do homem comum em busca de sobrevivência, em uma sociedade que discrimina os negros.

Após essa etapa, realizamos a roda de conversa. Antes do início propriamente dito, iniciamos com algumas indagações no intuito de motivar e preparar os alunos para a discussão. Em seguida, os alunos fizeram os registros no diário de leituras.

A recepção a esse texto pelos alunos foi bastante positiva, tendo em vista que eles puderam refletir mais detidamente sobre as questões de cunho étnico-racial, entendendo melhor o contexto em que Bitita vivia.

Sobre o que ficou registrado no diário:

Aluno A – Este capítulo me fez refletir muito, me fez pensar em como os ricos sempre querem ter tudo que ainda não tem, em como os humanos podem machucar os sentimentos das pessoas com palavras.

No entanto, outros alunos não gostaram do capítulo por ser muito triste, uma vez que retrata ações discriminatórias, pobreza e um fato triste ocorrido com a irmã de Bitita que nasceu morta. Vejamos o registro feito pela aluna X:

Eu não gostei muito do capítulo por ter uma das partes um pouco triste, quando ela comenta que teve uma irmã que nasceu morta e podre com as carnes desligando-se dos ossos.

Como podemos ver no trecho acima, a aluna relata sua experiência de tristeza ao se deparar com uma narrativa de dor. Nesse sentido, tal contato com a dor a partir da literatura é:

[...]capaz de nos interrogar, de nos perturbar e de nos ensinar a olhar zonas ainda não compreendidas de nós mesmos. Nessa diversidade de experiências, nessa multiplicidade de sentidos na qual os livros nos submergem, está sua riqueza e a possibilidade de mergulho em zonas indômitas. (ANDRUETTO,2017, p.29)

Desse modo, a leitura abriu um leque de possibilidades para que essa aluna refletisse e se colocasse no lugar do outro, pois permitiu que ela se aprofundasse nas questões que dizem respeito ao sofrimento humano, portanto, ela pôde desenvolver sua sensibilidade. Assim, percebemos a importância da leitura na formação das pessoas.

8.5 RODAS DE CONVERSA 5: SER POBRE

A leitura do capítulo “Ser pobre” foi realizada em casa pelos alunos, visto ser um capítulo mais longo que demandaria mais tempo. Como feito nas aulas anteriores, formou-se círculos e demos início a nossa roda de conversa literária.

O capítulo narra situações cotidianas vivenciadas por Bitita e sua família e extrema pobreza em que eles viviam. Na passagem seguinte, Bitita descreve a falta de utensílios da casa em que o avô morava.

A casa do vovô era tão pobre! [...] Ele catou quatro forquilhas e enterrou-as no chão. Pôs dois travessões e as tábuas. Era a cama com um colchão de saco de estopa cheio de palha. Uma coberta tecida no tear, um pilão, uma roda de fiar o algodão, uma gamela para lavar os pés e duas panelas de ferro. Não tinham pratos, comiam na cuia. (JESUS, 2014, p.29)

Tal pobreza é reflexo da não alfabetização dos negros. Nesse sentido, a pobreza está intimamente atrelada à raça. “A maioria dos negros era analfabeta. Já haviam perdido a fé nos predominares e em si próprios” (JESUS, 2014, p.30).

Outra passagem marcante do capítulo narra a prisão da mãe de Carolina, D. Cota, mesmo sem ter cometido nenhum crime. “Eu pensava: Só as pretas que vão presas” (JESUS, 2014, p.31).

Nessa perspectiva, Bitita narra durante todo o capítulo as humilhações e todo tipo de discriminação pelas quais o negro era obrigado a passar trabalhando na casa dos brancos.

Se o filho do patrão espancasse o filho da cozinheira, ela não podia reclamar para não perder o emprego. Mas se a cozinheira tinha filha, pobre negrinha. O filho da patroa a utilizaria para o seu noviciado sexual.[...] No fim de nove meses, a negrinha era mãe de um mulato, ou pardo.[...] Mas a mãe, negra, inciente e sem cultura, não podia revelar que o seu filho era neto do doutor X, ou Y. Porque a mãe ia perder o emprego.(JESUS, 2014,p.38).

A discussão sobre esse capítulo na roda de conversas foi muito importante, pois se queremos mudar a concepção acerca do racismo, precisamos cada vez mais falar sobre o assunto com os nossos alunos. Como afirma Gomes (2010, p.113):

O diálogo tem privilegiado estratégias de combate ao racismo na sociedade e no sistema [...]O racismo é visto como um problema cultural, moral, de mentalidades, logo seu combate passa a ser caracterizado como uma intervenção educativa, pedagógica. [...].

Nesse sentido, abrir espaço para que os alunos conversem, tirem dúvidas, desabafem sobre situações ocorridas em suas vidas é uma forma de conscientizar os alunos a respeitar as diferenças e entender que atitudes racistas são muito prejudiciais à vida dos indivíduos e deixam marcas abertas para sempre.

Após a rica discussão travada na roda de conversas, os alunos registraram suas impressões sobre o capítulo no diário de leituras.

Sobre o que ficou no diário:

Aluna S – Neste capítulo já começa a citar as dificuldades de Carolina, mas também cita sua força e determinação para enfrentar os problemas e enfrentar as pessoas poderosas que todos tinham medo.

Posso perceber que desde pequena que Carolina começa a enfrentar as dificuldades da vida, que cada vez mais que ela vai crescendo só piora.

No trecho acima, a aluna S se refere ao momento em que Bitita enfrenta o filho de um juiz por ter roubado sua lima e, por consequência, o próprio juiz. Na referida passagem, a menina, com muita ousadia fala ao juiz a respeito de valores e princípios, o que falta ao seu filho, que se acha superior por ser filho de uma autoridade. Ela cita Rui Barbosa e lhe dá uma lição de moral. Ela argumenta:

O Rui Barbosa falou que os brancos não devem roubar, não devem matar. Não devem prevalecer porque é o branco quem predomina. A chave do mundo está nas mãos dos brancos, o branco tem que ser superior para dar o exemplo. [...] O branco tem que andar na linha. (JESUS, 2014, p.37)

Aluno T – Achei bem interessante, foi um capítulo longo, mas legal, pois no final do capítulo eles mencionam Rui Barbosa que queria que os negros estudassem e tivessem seus direitos.

Já o que chamou atenção do aluno T foi a menção ao nome de Rui Barbosa, bastante querido e aclamado por Bitita e seu avô por defender os negros. Na passagem abaixo, a menina narra: “Tem um baiano, o doutor Rui Barbosa, que quer que o negro vá à escola, mas os brancos falam que já deram a liberdade para os negros e chega” (JESUS, 2014, p.39)

Nos trechos acima, verificamos que ambos os alunos puderam vivenciar, através da narrativa a dinâmica que envolve o racismo praticado no Brasil, e para além dessa questão, eles puderam perceber que ser negro é antes de tudo um ato de resistência diária, que passa pelo reconhecimento e potencialização de sua identidade como indivíduo e também como coletividade.

8.6 RODAS DE CONVERSA 6: NOS ESCONDERIJOS DO EU, A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA

Após o processo de leitura e discussão da obra, solicitamos aos alunos que realizassem uma produção escrita, uma pequena autobiografia. Não optamos por solicitar que escrevessem um diário, visto que explicamos desde o início da intervenção que a obra de Carolina não se enquadra na estrutura de um diário, e, para além disso, a autobiografia se constitui em um gênero em que o autor possui uma maior liberdade em termos de estrutura, não necessitando datar seus escritos.

Nesse sentido, solicitamos que os alunos fizessem uma viagem ao passado e selecionassem experiências marcantes de suas vidas, numa atividade de rememoração da infância, assim como a escritora Carolina Maria de Jesus fez ao escrever *Diário de Bitita*, ao escrever sobre seu passado, mas sem tirar os olhos do presente. Como corrobora Marina Maluf (1995), rememorar é uma atividade orientada pela atualidade e a narradora descreve suas vivências na perspectiva do presente, apoiando-se em “formas verbais para acomodar o passado tanto para si quanto para o leitor” (MALUF, 1995, p. 29).

Orientamos também que eles poderiam soltar a imaginação e oscilar entre a realidade e o ficcional, para não ficarem presos apenas aos fatos tais como aconteceram, já que “o trabalho da memória é uma ‘recriação’, no presente, do passado, ou uma reinvenção do passado pelo presente” (BOSI, 1994, p. 17).

Para além de uma atividade de recriação, é importante salientar que o trabalho da escrita de si se configura como uma oportunidade do aluno se constituir enquanto sujeito que tem uma identidade que precisa ser valorizada e respeitada, entendendo que a escrita autobiográfica pode ser definida como “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz da própria existência, quando focaliza especialmente sua vida individual, sobretudo a história de sua personalidade” (ESTRADA-DUQUE, 2009, p.49).

Para nortear os alunos acerca de como o trabalho deveria ser realizado, elaboramos um roteiro básico para a elaboração de sua escrita de si (vide apêndice), mas deixamos os alunos livres para fazerem como desejavam, uma vez que entendemos que a escrita de si não deve estar vinculada a amarras, outrossim, deve se configurar como uma escrita espontânea, já que é uma maneira do aluno conhecer a si mesmo por meio da escritura.

As escritas autobiográficas foram uma forma dos alunos registrarem sua infância, momentos de alegria que puderam vivenciar, assim como momentos ruins, que ficaram na memória e eles quiseram dividir com os leitores, construindo, assim, sua própria identidade, ressignificando experiências passadas. Como afirma Delory-Momberger (2008, p.58): a experiência dá forma ao vivido, sendo a narração dessa experiência não apenas um instrumento de formação, e sim, o lugar onde o indivíduo se constitui ao experimentar a sua própria história.

Nessa perspectiva, a escrita autoral dos alunos foi uma etapa importante para a concretização das rodas de conversa realizadas, uma vez que eles puderam transpor para o papel um pouco de suas histórias de vida, muitas vezes não ditas durante as discussões, por questões como inibição ou timidez.

Logo, a escrita de si proporcionou o desenvolvimento de diversas capacidades, como o gosto pela prática de escrita de textos, além de favorecer o encontro do aluno consigo mesmo, ao refletir sobre seu passado, no caso, a infância, proporcionando autoconhecimento. Para Foucault (2004, p.129), desde a Antiguidade, a escrita de si foi utilizada como uma forma dos homens se pensarem, de se constituírem enquanto sujeitos.

Assim, refletir acerca de suas vidas e narrar tais experiências se constitui como um ato, uma práxis terapêutica que leva os sujeitos a existirem e resistirem, uma vez que escrever é um ato de resistência e como afirma Conceição Evaristo, é também escrevivência, uma vez que toda escrita está de alguma maneira impregnada com o vivido e o experimentado.

Como forma de enfatizar tais afirmações, escolhemos trechos das autobiografias escritas pelos alunos, que relatam suas memórias de infância e se configuram como escrita de si, que os levam a se constituírem enquanto sujeitos.

Aluna W- Parte de seu relato autobiográfico.

Já fui vítima de racismo, chamada de negra do cabelo ruim, que era para meu cabelo lavar pratos...É bem chato, só que se você não der ouvidos, eles param, machuca muito mas você tem que ser forte, passa.

Aluna Y – Parte de seu relato autobiográfico

Eu já sofri muito preconceito na escola me chamavam de: peluda, lobiosomem, bigoduda, mulher macho e macaca. Eu me senti muito mal não aguentava ser xingada e metia a porrada nos meninos.

Aluna Z- Parte de seu relato autobiográfico

Já passei pela experiência de sofrer preconceito na escola, por ser morena e ter o cabelo cacheado e também já presenciei meus amigos sofrerem preconceito também. É muito triste.

Ao narrar suas experiências acerca do racismo que sofreram no contexto de sala de aula, pudemos perceber a partir dos relatos dos alunos durante as rodas de conversa e pelos trechos acima o quanto estas alunas tiveram experiências dolorosas em relação ao racismo e o quanto os relatos são semelhantes por terem sido vivenciados no contexto escolar, também pelo fato de todas terem sido vítimas de piadinhas e xingamentos que afetara diretamente sua autoestima, infelizmente algo bastante comum vivenciado por nossos alunas e alunos negros. Suas narrativas também se assemelham às memórias contadas por Bitita, quando narrou muitas vezes o preconceito sofrido por ela na escola e no ambiente familiar.

A partir desse exercício de escrita de si, essas alunas puderam refletir acerca das questões que envolvem o preconceito no cotidiano e esse contar já se configura uma tomada de posicionamento e resistência, como constatamos na escrita da aluna W, que embora tenha sofrido com o preconceito, assumiu a postura de não se abalar diante do racismo sofrido.

Desse modo, acreditamos que narrar essas experiências dolorosas é importante no sentido de ressignificar tais práticas discriminatórias, uma vez que socializar essas questões de cunho étnico-raciais possibilitam ampliar a visão dos alunos, através de um ensino que dialogue a respeito das diferenças, entendendo que o preconceito é algo real e por isso, deve ser amplamente discutido

8.7 RODAS DE CONVERSA 7: SOCIALIZAÇÃO DOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS

Iniciamos essa etapa do projeto com a leitura e discussão dos relatos autobiográficos produzidos pelos alunos. Alguns alunos se negaram a socializar suas produções por serem muito tímidos e outros afirmaram que não gostariam que os demais colegas soubessem sobre a sua história de vida.

Dessa forma, deixamos claro aos alunos que não iríamos obrigá-los a ler o que escreveram, no entanto, falamos sobre a importância de ouvir suas histórias, pois todos nós presentes tínhamos muito a aprender uns com os outros.

No entanto, entendemos que esse momento de exposição de suas memórias diante dos demais colegas gera na maioria um desconforto, uma vez que os alunos não estão acostumados a se expressar oralmente e também por serem adolescentes ficam preocupados com a reação dos colegas diante do que vai ser

dito, o que é compreensível, apesar de termos deixado os alunos livres e confortáveis para se expressar.

Nesse sentido, apenas alguns alunos se dispuseram a ler seus relatos autobiográficos. Ao final de cada leitura, os demais alunos mais desinibidos comentavam sobre o que foi relatado.

Desse modo, essa troca de experiências acerca do vivido, esse momento de escuta do outro, de suas experiências se constituiu em uma etapa muito enriquecedora, visto que os alunos puderam refletir acerca de algumas posturas comportamentais em sala de aula, algumas atitudes discriminatórias feitas em tom de brincadeira, as quais foram citadas em alguns relatos e, assim, cremos que a partir dessa tomada de consciência, esses alunos possam ter outro tipo de atitude.

8.8 RODAS DE CONVERSA 8: ÚLTIMO ENCONTRO, ENFRENTAMENTO AO RACISMO

O nosso último encontro foi marcado pela presença da historiadora Alcione Ferreira da Silva, que proferiu palestra sobre os dilemas enfrentados pelos negros na conjuntura atual de nossa sociedade, bem como os avanços por eles conquistados. Para além dessa abordagem, a historiadora dialogou um pouco sobre a escritora Carolina Maria de Jesus, traçando um paralelo entre as dificuldades de ser negro na época da escritora e na atualidade.

Esse debate foi muito rico, pois os alunos puderam fazer perguntas sobre como os negros viviam no contexto pós-escravidão e ficaram bastante impressionados com algumas revelações da palestrante acerca da situação de desigualdade social enfrentada pela maioria dos negros na atualidade, que são reflexo de uma série de negação de direitos dos povos negros.

Além disso, na ocasião, os alunos puderam expor seus diários para os demais colegas e para a palestrante, momento em que eles puderam comentar sobre o que acharam da leitura da obra e do projeto em si.

No restante do tempo, realizamos uma pequena confraternização para encerrar esse ciclo de rodas de conversa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora saibamos do atual contexto no qual as escolas estão inseridas e dos problemas enfrentados frente às questões que envolvem a leitura e a escrita de textos literários, que se situam desde a formação precária do professor e perpassa também pela rigidez dos currículos, cremos que essa conjuntura pode ser mudada a partir de ações pontuais que favoreçam/promovam um ensino mais voltado para a realidade dos alunos e que dialogue com o seu cotidiano.

Através dessa pesquisa discutimos o quanto a escola precisa modificar suas ações no que concerne o ensino de leitura literária no ensino fundamental. A partir da formação do leitor literário, a escola prepara cidadãos conscientes, livres de preconceito e de discriminação, que não compactuem e nem ajam de forma racista no contexto escolar.

A implantação efetiva da lei 10.639/03 é imprescindível para a realização desse intento, uma vez que busca desconstruir todos os estereótipos criados e mantidos sobre o povo negro, ao mesmo tempo que possibilita aos alunos negros o reconhecimento e a valorização de sua identidade.

Nesse contexto, o texto literário afro-brasileiro possibilita aos sujeitos uma aprendizagem significativa, haja vista que a partir do letramento literário propiciado pela leitura da obra *Diário de Bitita*, mediada no contexto de sala de aula, se constitui como um artefato apropriado para repensar as relações estabelecidas com o outro, ressignificando suas experiências e ações.

Propomos, portanto, a partir dessa pesquisa, uma abordagem que contemple o encontro efetivo do aluno com o texto literário, tendo como suporte para esse desafio, o texto literário afro-brasileiro e autobiográfico de Carolina Maria de Jesus, *Diário de Bitita*, por acreditarmos que tal texto leva o aluno a refletir sobre as condições as quais os negros e negras são submetidos.

Entendemos que é imprescindível que o aluno compreenda a importância dessa literatura para o seu enriquecimento cultural, social e, sobretudo, para a valorização da identidade negra e supressão da discriminação e do preconceito contra os negros, respeitando-se, assim, a alteridade.

Cremos também que a proposta de intervenção pedagógica oportunizou experiências de aprendizado acerca da condição da mulher negra, uma vez que o

texto de Carolina engendra reflexões/discussões pontuais acerca da realidade vivenciada por ela e por sua mãe, especificamente em *Diário de Bitita*.

A aplicação do questionário inicial para traçar o perfil literário dos alunos e os demais questionários aplicados a cada término de roda de conversa mostrou-se muito importante, pois pudemos mensurar o nível de receptividade do texto literário, bem como ter conhecimento acerca das dificuldades dos alunos em relação à leitura.

Dessa forma, a recepção do texto de Carolina Maria de Jesus foi muito positiva, uma vez que os alunos gostaram muito da personagem Bitita, de sua trajetória de vida marcada pela superação de dificuldades, como a pobreza e a discriminação racial, sua ousadia e resistência fizeram dela uma personagem inspiradora. Acreditamos também que essa boa recepção da obra estudada deveu-se ao fato de termos aplicado as motivações, as quais proporcionaram estabelecermos vínculos entre os temas abordados na obra.

No que concerne os diários de leitura utilizados como suporte pedagógico para viabilizar o processo de leitura, entendemos que foi uma rica experiência, uma vez que através da escrita no diário, os alunos puderam compreender melhor as discussões realizadas, pois o registro diarista se constitui como um processo de encontro do leitor com o texto lido. Como afirma Machado (1998): “o diário de leituras possibilita expor suas dúvidas, posicionar-se diante do que lê, relacionar o texto e experiências de vida, relacionar o texto com outros textos, etc” (MACHADO, 2007, p.118).

Nesse sentido, o trabalho de leitura realizado a partir dos diários tornou as aulas de leitura literária mais dinâmicas, tendo os alunos como partícipes do processo de aprendizagem, levando-os a terem maior autonomia frente o processo de leitura, compreensão e escrita, dando margem a variados pontos de vista e abrindo possibilidades para diversos debates em sala de aula.

As discussões travadas a partir das rodas de conversa também se mostraram bastante relevantes, visto que propiciaram um ambiente mais acolhedor para os alunos, e nesse sentido, a interação foi maior devido à descontração e essa troca de experiências. Como afirma Warschauer (2001, p. 179):

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc [...].

Assim, entendemos que o sucesso na utilização das rodas de conversa deveu-se também ao fato dessa metodologia ser uma novidade para os alunos, uma vez que estão acostumados às tradicionais aulas, com carteiras dispostas em fileiras e exposição dos conteúdos feitos pelo professor. A partir das rodas de conversa, os alunos puderam participar mais ativamente do processo de ensino-aprendizagem, fazendo da atividade de leitura um momento de reflexão e partilha de conhecimento de mundo, e, desse modo, se tornaram sujeitos do próprio conhecimento.

A educação deve ter um caráter problematizador e reflexivo, que acima de tudo, descortine a realidade aos alunos. Trata-se, portanto, um desafio que precisa ser assumido e posto em prática por todos os partícipes da instituição escolar, para que juntos possamos promover uma educação mais comprometida com os valores éticos, de respeito às diferenças.

Nesse sentido, a temática abordada no livro *Diário de Bitita, a qual lança* um olhar acerca do preconceito e da discriminação dos povos negros foi de grande relevância por promover o letramento literário e ao mesmo tempo uma maior conscientização dos alunos em relação à etnicidade.

Embora tenha sido uma experiência significativa, vale ressaltar que a realização dessa intervenção apresentou algumas dificuldades, inerentes a todo processo educativo, dentre elas destacamos o grande número de feriados, que de certo modo, atrapalhou o andamento do projeto, bem como a resistência de alguns alunos em relação à leitura do texto em sala de aula, bem como o de socializar as produções autobiográficas escritas, o que demonstra a necessidade do professor trabalhar mais esse tipo de leitura e adotar mais as rodas de conversa como metodologia de seu trabalho, para desenvolver a oralidade dos alunos.

As atividades realizadas durante todo o processo como as dinâmicas, a exibição de vídeos, as rodas de conversa, a escrita dos diários e a produção autobiográfica atenderam aos objetivos almejados, uma vez que propiciaram o contato do aluno com o texto literário e promoveram a discussão de uma temática de grande relevância para os alunos em seu cotidiano, questões com as quais eles

lidam no contexto escolar, que precisam ser sempre discutidas e problematizadas para a diminuição do racismo e a promoção da autoestima dos alunos negros. Como pontua Andruetto (2017, p.29): “No ato de ler, um livro se recolhe de sua condição de objeto que tem dono para se converter num ser vivo, capaz de nos interrogar, de nos perturbar e de nos ensinar a olhar zonas ainda não compreendidas de nós mesmos”.

Desse modo, cremos, através dessa intervenção, ter contribuído para a construção de uma prática pedagógica mais dinâmica, levando em consideração as subjetividades dos sujeitos, entendendo que a leitura é um ato social e, portanto, deve promover a formação de leitores conscientes de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Unesp, 2006.
- AGAZZI, Giselle Larizzatti; DE OLIVEIRA, Maria Teresa Ginde; DE SOUZA, Débora Reffi. **Letramento literário na EAD: rodas de conversa em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 108-119, jul. 2016. ISSN 1983-3652. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/10156/9616>>. Acesso em: 04 fev. 2018.
- AMÂNCIO, Isis Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ANDRUETTO, Maria Teresa. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.
- ARFUCH, Leonor. **El espacio biográfico**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BELLEMIN- NOEL, Jean. **Psicanálise e Literatura**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BESSIÉRE, J. **“As dificuldades da literatura e da memória”**. Tradução: Secretaria do Centro de Investigações em Literatura e cultura. Faculdade de Línguas. UNC.
- BEZERRA, Rosilda Alves. Literaturas africanas e afro-brasileiras no contexto escolar sob a lei 10.639/03. In: SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de; OLIVEIRA, Andrey Pereira de. (Orgs.) **Literatura e Ensino: reflexões e propostas**. Volume VII. Coleção Ciências Da Linguagem Aplicada Ao Ensino (ECLAE). Natal: EdUFRN, 2014. pp. 239-278.
- BEZERRA, Rosilda Alves. Literatura afro-brasileira e/ou negro-brasileira na sala de aula: leituras do texto literário. In: MELO, Carlos Augusto de; SANTOS, Luciane Alves (Orgs.). **Letramento literário e formação do leitor no PROFLETRAS**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. pp. 69 – 96.
- BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordini. **Labirintos da memória: quem sou?** São Paulo: Paulus, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação. Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 14 de fevereiro de 2018.

BRASIL, Moura Ferro Adriana; LIMA, Glória Maria. **A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível**. In: Revista Temas em educação.v.23,n.1,2014.Disponível em > <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo>. Acesso em 16 de jan de 2019.ISSN 2359-7003

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CAPRINI, Amorim Braz Aldieris. Educação, cultura e currículo: considerações para uma sociedade multicultural. In: CAPRINI, Amorim Braz Aldieris. **Educação e diversidade étnico-racial** Jundiá: Paco Editorial, 2016.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. Disponível em <https://rizoma.milharal.org/files/2013/05/Enegrecer-o-feminismo.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2018.

CARNEIRO, M.L.T. **Minorias silenciadas: a história da censura no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2002.

Carneiro, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CASTRO, Eliana de Moura; MACHADO, Marília Novais de Mata. **Muito bem, Carolina! Biografia de Carolina Maria de Jesus**. Editor: Fernando Pedro da Silva. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2007.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: SUMMUS, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petropolis: Vozes, 1994.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. Tradução de Vera Costa e Silva et al. 4. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário**: diálogos. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSTA, I. J. M.; GONDAR, J. **Memória e espaço**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.
- CUTI. **Literatura negro brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- DANTAS, Audálio. "A atualidade do mundo de Carolina". Prefácio a Quarto de despejo. In: JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**. São Paulo: Ática, 1993.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 5. Tradução de Peter PálPelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed.34, 1ª reimpressão-2002b.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed.34, 2001.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DUARTE, Eduardo Assis. **O negro na literatura brasileira**. Navegações. Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 146-153, jul./dez. 2013.
- ESTRADA-DUQUE, Elizabeth Muylaert. **Devires autobiográficos**: a atualidade da escrita de si. Rio de Janeiro: Nau/PUC-Rio, 2009.
- EVARISTO, Conceição. **Literatura negra**: uma poética de nossa afrobrasilidade. In: SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.
- EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane.(Orgs.) **Mulheres no mundo**: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Ideia Editora Ltda, 2005.
- FERNANDEZ, Raffaella Andréa. **Vários "Prólogos" para um Journal de Bitita/ Diário de Bitita ou Por que editar Carolina?** SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 18, n. 35, p. 285-292, 2º sem. 2014
- FERREIRA, J.F(coord.). **Crítica literária em nossos dias e Literatura marginal**. Porto Alegre:UFRGS,1981.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2008.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 2004.

GASPARINI, Phillippe. Autofiction apud FIGUEIREDO, Eurídice. In: **Autoficção feminina: a mulher nua diante do espelho**. Revista Criação & Crítica, 2010. N.4.

GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino. (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane.(Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. "Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão". In **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 39-62.

GOMES, Renato Cordeiro. **Todas as cidades, a cidade: literatura e experiência urbana**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

IZQUIERDO, Ivan. **Questões sobre memória**. São Leopoldo: Unissinos, 2004a.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. São Paulo: SESI, 2014.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada**. 1ª Ed, São Paulo: Francisco Alves, 1960.

KLINGER, Diana Irene. **Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

LACERDA, Lilian Maria de. Lendo vidas: a memória como escrita autobiográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Campos; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Orgs.). **Refúgios do eu**. Florianópolis: Mulheres, 2000.

MACHADO, Ana Rachel. **O diário de leituras: a Introdução de um Novo Instrumento na Escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, Ana Rachel. **Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula**. **Linha D'Água**, São Paulo, n. 18, p. 61-80, dec. 2005. ISSN 2236-4242. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

MACHADO, Anna Rachel. **Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MACIEL, Sheila Dias. A literatura e os gêneros confessionais. In: BELON, A. R.; MACIEL, S. D. **Em diálogo: estudos literários e lingüísticos**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **Sobre o nomadismo**: vagabundagens pós-modernas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária**: enunciação, escritor, sociedade. Tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MAGNABOSCO, Maria Madalena; RAVETTI, Graciella. Verbete Carolina Maria de Jesus. In: **Catálogo das escritoras brasileiras**. Disponível em: <http://www.mulheraliteratura.ufsc.br/catalogo/carolina_vida>.

MALUF, Marina. **Ruídos da memória**. São Paulo: Siciliano, 1995.

MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia. Leituras literárias: discursos intransitivos. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. **Os caminhos literários de Carolina Maria de Jesus**: experiência marginal e construção estética. São Paulo: USP, 2013. Dissertação.

MIRANDA, F. R. de. Carolina Maria de Jesus: **A morada da palavra**. Grau Zero — Revista de Crítica Cultural, v.3, n. 1, 2015

MOREIRA, Daniel da Silva. **Reconstruir-se em texto**: práticas de arquivamento e resistência no *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus. Estação Literária. Vol. 3. Londrina: Vagão, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. Rio de Janeiro: Editora Global, 2006.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.) **A África na escola brasileira**. Brasília: Senado Federal, 1991.

_____. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus / Selo Negro, 2003.

NASCIMENTO, M.A; SILVA, C.M. da. **Rodas de conversa e oficinas temáticas**: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em Geografia. In: Encontros de

prática de ensino de Geografia, 10. Porto Alegre, 2009. Anais. Porto Alegre: Editor(a), 2009. Disponível em: <https://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster>. Acesso em: 19 de fev. de 2018

NINA, Claudia. **A palavra usurpada**: exílio e nomadismo em Clarice Lispector. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

NOVAES, Sílvia Caiuby. **Jogo de espelhos**. São Paulo: EDUSP, 1993.

OLIVEIRA, Fernanda Silva; SOUZA, Kelly Cristina Cândida (Orgs.). "Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas". In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.) **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 55-70.

_____. **Formação de leitores**: a questão dos cânones literários. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho, 2004.

PERPÉTUA, Elzira Divina. **Literatura brasileira confessional**: uma leitura de memórias marginais. In: Anais do SILEL. Uberlândia: EDUFU, 2011. vol.2.N.2

PERRONE-MOISES, Leyla. **Altas literaturas**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

PINTO, João Bosco Guedes. **Pesquisa-Ação**: Detalhamento de sua sequência metodológica. Recife, 1989, Mimeo.

REMEDIOS, Maria Luiza Ritzel. (Org.) **Literatura confessional**: autobiografia e ficcionalidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

RODRIGUES, Helenice; KHOLER, Eliane. (Orgs.) **Travessias e cruzamentos culturais**: a mobilidade em questão. São Paulo: FGV, 2008.

SARLO, Beatriz. **Tempo presente**: notas sobre a mudança de uma cultura. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SARTORI, Giovanni. **Homo Videns**. Televisão e Pós-Pensamento. Bauru: EDUSC, 2001.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio Guilherme. (Org.) **O fenômeno urbano**. São Paulo: Zahar, 1979.

SOARES, Magda. A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil, 1999. In: COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário: diálogos**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUSA, Germana Henriques Pereira de. **Carolina Maria de Jesus: o estranho diário da escritora vira lata**. Vinhedo: Horizonte, 2012.

SOUZA, L. S. de. "O eu (des)construído em Conta-Corrente I, de Vergílio Ferreira" " In: **Literatura confessional: autobiografia e ficcionalidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola**. Possibilidades e desafios para implantação da lei 10.639/03. São Paulo: Peirópolis, 2007.

SOUZA, Manoel Messias de; JESUS, Maria de Fátima de; CRUZ, Tatiane dos Santos. **História e cultura afro-brasileira na escola: lei 10.639/2003**. Revista Eletrônica da Faculdade José Augusto Vieira. Ano. V. nº 7. Setembro de 2012.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola editorial, 2014. Tradução de Marcos Bagno.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VIEIRA, Deyque Aline. **O clarim dos marginalizados: temas sobre a literatura marginal/periférica**. Curitiba: Appris, 2015.

VILAIN, Philippe. **Défense de Narcisse**. Paris: Grasset, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1993.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, São Paulo, n. 14, p. 11-22, dec. 2008. ISSN 2317-8086. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (orgs.). **Literatura e pedagogia: Ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZILBERMAN, Regina. Literatura e pedagogia: encontros e desencontros, 1990. In: COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário: diálogos**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

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

ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de autoria feminina. In: BONNICI, Thomas; Lúcia Osana. (orgs). **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2009.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

APÊNDICE A – DIÁRIO DE LEITURAS

Narrativas sobre as vivências de leitura da obra

Diário de Bitita, de

Carolina Maria de Jesus.



MEU DIÁRIO DE LEITURA



Instruções para o diário de leituras

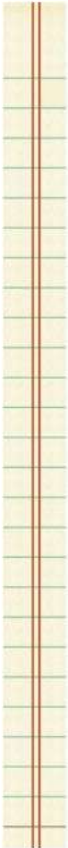
Observe atentamente as instruções abaixo para melhor preencher o seu diário de leituras.

1. A cada capítulo lido, registre no seu diário:

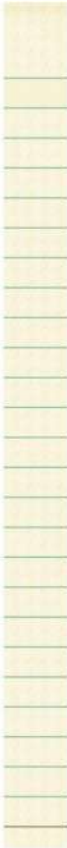
- Suas impressões sobre a leitura;
- As relações que você estabeleceu com outras obras, músicas, filmes, aulas, etc.
- O que você aprende a cada leitura;
- Suas opiniões sobre o texto;
- Você concorda ou discorda das ideias da autora;
- Levante dúvidas;
- Dê exemplos que relacionem as suas experiências com a obra;
- Retire trechos da obra que mais chamaram sua atenção para posterior discussão na roda de conversa;

OBS: Registre também suas dúvidas em relação à leitura. Isso é muito importante!

Lembre-se que você é livre para escrever o que quiser. Afinal, o diário é seu!



**KEEP
CALM
AND
READ**



CALENDÁRIO DE LEITURAS

MÊS:

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

NOTAS:

NOTAS

[illegible]

Sobre o que li...

INFÂNCIA

Comecei: __/__/__

Terminei: / /

Gostei: 

Impressões:

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Sobre o que li...

Comecei: / /

Terminei: / /

Gostei:

Impressões:

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Sobre o que li...

A FESTA

Comecei: __/__/__

Terminei: / /

Gostei: 

Impressões:

This image shows a single page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There are no vertical margin lines, and the page is completely blank except for the lines themselves.

Sobre o que li...

SER POBRE

Comecei: __/__/__

Terminei: / /

Gostei: 

Impressões:

[illegible]

Sobre o que li...

UM POUCO DE HISTÓRIA

Comecei: __/__/__

Terminei: / /

Gostei:

Impressões:

This image shows a full page of blank white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for writing or drawing. There are no margins, text, or other markings on the paper.

CALENDÁRIO DE LEITURAS

MÊS:

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

NOTAS:

Sobre o que li...
OS NEGROS

OS NEGROS

Comecei: __/__/__

Terminei: / /

Gostei: 

Impressões:

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Sobre o que li...

A FAMÍLIA

Comecei: / /

Terminei: / /

Gostei:

Impressões:

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Sobre o que li...
A CIDADE

Comecei: / /

Termini: / /

Gostei: 

Impressões:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook page or a sheet of stationery designed for writing.

Sobre o que li...

MEU GENRO

MEU GENRO

Comecei: __/__/__

Terminei: / /

Gostei: 

Impressões:

This image shows a full page of blank handwriting practice paper. It features approximately 20 evenly spaced horizontal blue lines across the entire page, providing a guide for letter height and placement. The lines are consistent in color and thickness throughout.

Sobre o que li...

Comecei: __/__/__

Terminei: / /

Gostei: 

Impressões:

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for handwriting practice or general writing. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Sobre o que li...

A ESCOLA

Comecei: __/__/__

Terminei: / /

Gostei: 

Impressões:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Sobre o que li...

Comecei: __/__/__

Terminei: / /

Gostei: 

Impressões:

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Sobre o que li...
RETORNO À CIDADE

Comecei: __/__/__

Terminei: / /

Gostei:

Impressões:

[illegible]

Sobre o que li...
DOMÉSTICA

DOMÉSTICA

Comecei: __/__/__

Terminei: / /

Gostei:

Impressões:

[illegible]

Sobre o que li...

A DOENÇA

Comecei: / /

Terminei: / /

Gostei:

Impressões:

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Sobre o que li...

Comecei: __/__/__

Terminei: / /

Gostei:

Impressões:

[illegible]

Sobre o que li...

AS LEIS DA HOSPITALIDADE

Comecei: __/__/__

Terminei: / /

Gostei: 

Impressões:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook page or a sheet of stationery.

Sobre o que li...

Comecei: __/__/__

Terminei: / /

Gostei: 

Impressões:

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Sobre o que li...
O COFRE

O COFRE

Comecei: __/__/__

Terminei: / /

Gostei: 

Impressões:

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Sobre o que li...

Comecei: __/__/__

Terminei: / /

Gostei: 

Impressões:

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for handwriting practice or general writing. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Sobre o que li...

Comecei: __/__/__
Terminei: __/__/__
Gostei: 

Impressões:

[illegible]

Sobre o que li...

SER COZINHEIRA

Comecei: __/__/__

Terminei: / /

Gostei:

Impressões:

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

APENDICE B – QUESTIONÁRIO – PERFIL DO LEITOR LITERÁRIO

1. Nome: _____ Idade: _____
2. Você gosta da disciplina de Língua Portuguesa?
- a. ☐ Não
b. ☐ Não sei dizer
c) Sim, mas gosto pouco
d) Sim, gosto muito
3. Que tipo de aula mais lhe agrada?
- a. ☐ Expositiva
b. ☐ Aula de campo
c) Aula de leitura
d) Debates
4. Você gosta de ler?
- a. ☐ Sim
b. ☐ Não
c) Não muito
d) Sim, muito
5. Quantos livros você leu ano passado?
- a. ☐ 0
b. ☐ 1
c. ☐ 2 ou mais
6. Quantos livros você já leu durante toda a sua vida?
- a. ☐ Menos de cinco
b. ☐ Entre cinco e dez
c. ☐ Entre dez e quinze
d. ☐ Mais de quinze
7. Você gosta de literatura?
- a. ☐ Sim
b. ☐ Não
8. Você costuma visitar a biblioteca de sua escola?
- a. ☐ Sim
b. ☐ Não
9. Você já escreveu ou escreve em diário?
- a. ☐ Sim
b. ☐ Não

10. Você costuma ler fora do ambiente escolar?

- a. ☐ Sim b. ☐ Não

11. A leitura e a escrita são importantes para a sua vida?

- a. ☐ Sim b. ☐ Não

12. Você se considera pertencente a qual raça/cor?

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| a. ☐ Parda | d. ☐ Negra |
| b. ☐ Branca | e. ☐ Não sei |
| c. ☐ Amarela | |

13. O povo brasileiro é composto por uma rica miscigenação, fruto da colonização portuguesa, que gerou grupos étnicos diversos. Em sua opinião, a relação entre as pessoas frutos dessa heterogeneidade é:

- a. ☐ Normal
b. ☐ Pacífica, pois todos se respeitam
c. ☐ Não sei
d. ☐ Cheia de conflitos

14. Você já ouviu falar em literatura afro-brasileira?

15. O que você entende por racismo?

16. Na sua opinião, o Brasil é um país racista?

APÊNDICE C - IMPRESSÕES E OPINIÕES OBTIDAS POR MEIO DA LEITURA DO CAPÍTULO INFÂNCIA, de DIÁRIO DE BITITA

1. Sobre o texto, há alguma palavra, expressão ou frase inteira que lhe trouxe dificuldade de compreensão?

2. Qual ou quais das razões abaixo explicam a sua dificuldade?

- () Falta de clareza do autor
- () Falta de algum tipo de conhecimento necessário
- () Palavras pouco conhecidas por você
- () Frases muito extensas
- () Outra razão: _____

3. Você pensou em solucionar o problema de algum modo? Se pensou, assinale entre as alternativas abaixo, o que fez para isso:

- () Procurar a palavra no dicionário;
- () perguntar a alguém;
- () Relacionar a palavra com outras já conhecidas;
- () Entender o sentido através da frase e do texto;
- () Esperar o esclarecimento dado pelo professor;
- () Relacionar o texto com outros que já leu.
- () Não pensar em nada, pois o texto seria discutido em sala de aula;
- () Buscar ajuda na internet
- () Outra: _____

4. O texto que você leu provocou:

- () Prazer
- () Curiosidade
- () Desprazer
- () preguiça
- () Desinteresse inicial
- () Cansaço
- () Reflexão através das ideias do autor lido
- () Interesse inicial por se tratar de um diário
- () Tédio
- () Dúvidas sobre o texto

5. Sobre uma possibilidade de escrita no seu diário, qual das alternativas abaixo você mencionaria?

- () O texto traz uma experiência passada ou presente de sua vida ou da vida de um amigo;
- () O texto traz a lembrança de um texto ou livro que você já leu;
- () O texto traz a lembrança de alguma aula que você assistiu?
- () O texto traz a lembrança de algum filme que você assistiu?
- () O texto traz a lembrança de alguma música que você assistiu?

6. A leitura do texto provocou alguma dessas reações abaixo?

- () Prendeu a atenção;
- () Despertou a curiosidade sobre o que iria acontecer em seguida;
- () Divertiu;
- () Manteve o suspense;
- () Conseguiu criar personagens interessantes;
- () Conseguiu criar uma história curiosa.

7. O que você achou das personagens do texto?

8. Você acredita que a autora do texto teve a intenção de deixar alguma mensagem nesse texto? Qual? Justifique.

9. A infância retratada pela escritora é muito diferente da sua? Justifique.

10. Você recomendaria a leitura desse texto para alguém? Quem? Por quê?

APÊNDICE D - IMPRESSÕES E OPINIÕES OBTIDAS POR MEIO DA LEITURA DO CAPÍTULO AS MADRINHAS, de DIÁRIO DE BITITA

1. Sobre o texto, há alguma palavra, expressão ou frase inteira que lhe trouxe dificuldade de compreensão?

2. Qual ou quais das razões abaixo explicam a sua dificuldade?

- ☐ Falta de clareza do autor
- ☐ Falta de algum tipo de conhecimento necessário
- ☐ Palavras pouco conhecidas por você
- ☐ Frases muito extensas
- ☐ Outra razão: _____

3. Você pensou em solucionar o problema de algum modo? Se pensou, assinale entre as alternativas abaixo, o que fez para isso:

- ☐ Procurar a palavra no dicionário;
- ☐ perguntar a alguém;
- ☐ Relacionar a palavra com outras já conhecidas;
- ☐ Entender o sentido através da frase e do texto;
- ☐ Esperar o esclarecimento dado pelo professor;
- ☐ Relacionar o texto com outros que já leu.
- ☐ Não pensar em nada, pois o texto seria discutido em sala de aula;
- ☐ Buscar ajuda na internet
- ☐ Outra: _____

4. O texto que você leu provocou:

- ☐ Prazer
- ☐ Curiosidade
- ☐ Desprazer
- ☐ preguiça
- ☐ Desinteresse inicial
- ☐ Cansaço
- ☐ Reflexão através das ideias do autor lido
- ☐ Interesse inicial por se tratar de um diário
- ☐ Tédio
- ☐ Dúvidas sobre o texto

5. Sobre uma possibilidade de escrita no seu diário, qual das alternativas abaixo você mencionaria?

- ☐ O texto traz uma experiência passada ou presente de sua vida ou da vida de um amigo;
- ☐ O texto traz a lembrança de um texto ou livro que você já leu;
- ☐ O texto traz a lembrança de alguma aula que você assistiu?

- () O texto traz a lembrança de algum filme que você assistiu?
- () O texto traz a lembrança de alguma música que você assistiu?

6. A leitura do texto provocou alguma dessas reações abaixo?

- () Prendeu a atenção;
- () Despertou a curiosidade sobre o que iria acontecer em seguida;
- () Divertiu;
- () Manteve o suspense;
- () Conseguiu criar personagens interessantes;
- () Conseguiu criar uma história curiosa.

7. Você acredita que a autora do texto teve a intenção de deixar alguma mensagem nesse texto? Qual? Justifique.

8. Você acredita que a escritora teve a intenção de deixar alguma mensagem nesse texto? Qual? Justifique.

9. Qual parte do texto chamou mais a sua atenção?

10. Qual a visão que a menina Bitita tem em relação aos negros? Ela faz alguma diferenciação em relação às suas madrinhas?

**APÊNDICE E - IMPRESSÕES E OPINIÕES OBTIDAS POR MEIO DA
LEITURA DO CAPÍTULO A FESTA, DE DIÁRIO DE BITITA**

1. Sobre o texto, há alguma palavra, expressão ou frase inteira que lhe trouxe dificuldade de compreensão?

2. Qual ou quais das razões abaixo explicam a sua dificuldade?

- ☐ Falta de clareza do autor
- ☐ Falta de algum tipo de conhecimento necessário
- ☐ Palavras pouco conhecidas por você
- ☐ Frases muito extensas
- ☐ Outra razão: _____

3. Você pensou em solucionar o problema de algum modo? Se pensou, assinale entre as alternativas abaixo, o que fez para isso:

- ☐ Procurar a palavra no dicionário;
- ☐ perguntar a alguém;
- ☐ Relacionar a palavra com outras já conhecidas;
- ☐ Entender o sentido através da frase e do texto;
- ☐ Esperar o esclarecimento dado pelo professor;
- ☐ Relacionar o texto com outros que já leu.
- ☐ Não pensar em nada, pois o texto seria discutido em sala de aula;
- ☐ Buscar ajuda na internet
- ☐ Outra: _____

4. O texto que você leu provocou:

- ☐ Prazer
- ☐ Curiosidade
- ☐ Desprazer
- ☐ preguiça
- ☐ Desinteresse inicial
- ☐ Cansaço
- ☐ Reflexão através das ideias do autor lido
- ☐ Interesse inicial por se tratar de um diário
- ☐ Tédio
- ☐ Dúvidas sobre o texto

5. Sobre uma possibilidade de escrita no seu diário, qual das alternativas abaixo você mencionaria?

- ☐ O texto traz uma experiência passada ou presente de sua vida ou da vida de um amigo;

- () O texto traz a lembrança de um texto ou livro que você já leu;
- () O texto traz a lembrança de alguma aula que você assistiu?
- () O texto traz a lembrança de algum filme que você assistiu?
- () O texto traz a lembrança de alguma música que você assistiu?

6.A leitura do texto provocou alguma dessas reações abaixo?

- () Prendeu a atenção;
- () Despertou a curiosidade sobre o que iria acontecer em seguida;
- () Divertiu;
- () Manteve o suspense;
- () Conseguiu criar personagens interessantes;
- () Conseguiu criar uma história curiosa.

7.Você acredita que a autora do texto teve a intenção de deixar alguma mensagem nesse texto? Qual? Justifique.

8.Qual parte do texto chamou mais a sua atenção?

9. Qual a visão que a menina Bitita tem em relação às mulheres? A visão atual difere da anterior?

10. Como Bitita retrata a situação dos negros? Eles era vítimas de preconceito,segundo Bitita?

APENDICE F- ROTEIRO PARA A ESCRITA DO RELATO AUTOBIOGRÁFICO
--

1. Apresente-se, diga seu nome, sua idade, com quem você mora, fale um pouco também sobre sua infância e sua história de vida (passado ou momento atual);
2. Descreva como é a sua vida, o lugar em que você vive, como é seu relacionamento com as pessoas que estão à sua volta (parentes, vizinhos, amigos, etc);
3. Descreva você. Conte um pouco sobre suas qualidades e defeitos;
4. Comente sobre alguma lembrança importante em sua vida ;
5. Se foi vítima de preconceito, bullying ou racismo conte como foi essa experiência;
6. Fale de sua experiência com a leitura. O que a leitura e a escrita proporcionaram para você?

**APENDICE G – QUESTIONÁRIOS E TEXTOS DE AVALIAÇÃO DA
PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA E ANÁLISE CRÍTICA**

ORIENTAÇÕES QUANTO AO PREENCHIMENTO:

Leia com atenção todas as questões e responda de acordo com o que julgar mais adequado. Todas as informações respondidas por você são confidenciais e não serão utilizadas sem a sua autorização.

Como as respostas são pessoais, não há erro ou acerto. Por isso, responda as questões com sinceridade. É muito importante que você responda todas as questões.

01A leitura do livro Diário de Bitita foi (pode assinalar mais de uma opção)

a.Fácil

b.Difícil

c.Prazerosa

d.Enriquecedora

e.Outros (cite): _____

02.Você acha que as atividades desenvolvidas contribuíram para ampliar suas práticas de leitura e escrita?

a.() Sim, muito

b.() Sim, mas não de maneira significativa

c.() Não

03.Você conseguiu estabelecer uma relação entre o que está exposto no diário com suas vivências em relação ao preconceito e racismo?

a. () Sim. Justifique

b. () Não.

04. A leitura crítica da obra Diário de Bitita oportunizou a você novas formas de repensar acerca das relações étnico-raciais e acerca das relações de gênero?

a. Sim () De que maneira?

05.Você participou de um projeto de leitura com a obra Diário de Bitita, de Carolina Maria de Jesus. Ao chegarmos à etapa final da pesquisa, gostaríamos de saber sua opinião sobre esse trabalho. Para tanto, compartilhe o que achou da experiência de

participar do projeto e, se de alguma maneira, o trabalho contribuiu para a sua formação pessoal, identitária, de gênero e de leitor/escritor. Escreva o que sentir vontade e considerar válido. Você tem liberdade para deixar suas impressões, sejam positivas ou negativas.

PERGUNTAS SOBRE O LIVRO DIÁRIO DE BITITA, DE CAROLINA MARIA DE JESUS

1. Como você descreve Bitita a partir da leitura do diário?
2. Comente sobre o lugar e as condições socioeconômicas em que Bitita vivia, sua relação com os vizinhos e familiares.
3. À medida que a leitura foi sendo feita, houve algum momento em que você se identificou com alguma passagem do texto? Comente.
4. Que sentimentos a leitura do livro provocou em você?
5. Conhecer a história de Bitita e analisá-la mudou a forma de você ver o mundo e as relações étnico-raciais? Comente.

POEMA Negra, SIM! Renata Araújo

Cansei!

Cansei de ser a morena, mulata, parda. De pessoas que me chamam de afrodescendente, jamais negra, a cor de Dandara. Ah! Nosso Brasil, país da miscigenação...

Tem a maior população de negros fora a Nigéria, na África, mas deixa evidente que quando eu saio na rua sou violentada.

Sirvo de piada para racistas imbecis que afirmam em tom sarcástico que o mundo tá chato.

Digo a você: alto, baixo, branco ou pardo (?) que o mundo não tá chato. Nós, negros, cansamos e não aceitamos mais a vida de palhaço.

Fui taxada desde nascença, dentro de uma hierarquia racial, que ser mulher negra nessa sociedade é sinônimo de imoral.

Sofri com a ausência na televisão, na revista e até no comercial.

Sirvo pra ser sambista, bagunça, e até filha da puta... que pariu! Ou pai que não assumiu?

Representatividade não tive. A Barbie é branca. Assim como a paqueta e até a protagonista.

Ah! Mas na página policial nossos traços estão lá. Reafirmando a violência sofrida pela farda e pelo sistema machista, racista e patriarcal.

Assim como Victória Santa Cruz, alisei meu cabelo e passei pó na cara.

Mas te digo mais uma vez: a essa era minoritária, de conformismo e pessoas silenciadas vai ser dada um basta.

De preta para preta a Consciência Negra foi tomando forma.

Escutarás muito mais sobre apropriação, estereótipos e empoderamento.

Pelas negras de luta, deixo um alerta pra vocês: Se preparem!

Isso é só o começo e ainda virá muito mais. Verás em turbantes, cores e afins, comprovando que essa luta é constante.

E eu vou resistir!

Afinal de contas, cansei dos racistas! Me chame de negra e eu vou gritar que sim!

ANEXOS A- DOCUMENTOS NECESSÁRIOS PARA A PESQUISA**ESTADO DA PARAÍBA****GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA****SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO****3º GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO – CAMPINA GRANDE-PB****E. E. E. F. M. JOANA EMÍLIA DA SILVA – FAGUNDES-PB****TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Estamos cientes da intenção da realização do projeto de *pesquisa A CONSTRUÇÃO DA RESISTÊNCIA PELA ESCRITA DE SI: A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO A PARTIR DE DIÁRIO DE BITITA, DE CAROLINA MARIA DE JESUS*, desenvolvido pela aluna Karliana Barbosa de Arruda, do curso de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual da Paraíba, sob orientação da professora Rosilda Alves Bezerra.

Fagundes-PB, 15 de 08 de 2018.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

José Roberto da Silva
Diretor Escolar
Aut. N° 10.587

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS)

Eu, _____, **AUTORIZO** o(a) Prof(a) Karliana Barbosa de Arruda, pesquisadora responsável, coordenador(a) da pesquisa intitulada: **TESTEMUNHO E RESISTÊNCIA: A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO A PARTIR DE DIÁRIO DE BITITA** a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de fotos e vídeos com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea "a" da Constituição Federal de 1988.

A pesquisadora responsável, Karliana Barbosa de Arruda, assegurou-me que os dados serão armazenados em vídeos e fotos, sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Fagundes, ____ de ____ de 20__.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; UMA FICARÁ COM O PARTICIPANTE E OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL.

03/03/2019

Saúde

Plataforma Brasil



KARLIANA BARBOSA DE ARRUDA - Pesquisador | V3.2

Cadastros

Sua sessão expira em: 30min 15

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A construção da resistência pela escrita de si: A formação do leitor literário a partir da obra Diário de Bitita, de Carolina Maria de Jesus
Pesquisador Responsável: KARLIANA BARBOSA DE ARRUDA
Área Temática:
Versão: 4
CAAE: 02110418.8.0000.5175
Submetido em: 22/03/2019
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUP



Comprovante de Recuperação: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1127057

- DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- ✖ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 4
 - ✖ Pendência de Parecer (PO) - Versão 4
 - ✖ Documentos do Projeto
 - Comprovante de Recuperação - Submissão 6
 - Folha de Rosto - Submissão 6
 - Informações Básicas do Projeto - Submissão 6
 - Outros - Submissão 6
 - Projeto Detalhado / Brochura Investigação
 - TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa
 - ✖ Apreciação 6 - Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento-CESED/PB
- ✖ Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
-------------------	----------	---------	----------	-------

- LISTA DE APECIAÇÕES DO PROJETO

Apreciação *	Pesquisador Responsável *	Versão *	Submissão *	Modificação *	Situação *	Exclusiva do Centro Coord. *	Ações
PO	KARLIANA BARBOSA DE ARRUDA	4	22/03/2019	28/03/2019	Aprovado	Não	

- HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	27/03/2019 21:43:16	Parecer liberado	4	Coordenador	Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento-CESED/PB	PESQUISADOR	
PO	27/03/2019 21:42:48	Parecer do colegiado emitido	4	Coordenador	Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento-CESED/PB	Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento-CESED/PB	
PO	27/03/2019 21:42:15	Parecer do relator emitido	4	Coordenador	Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento-CESED/PB	Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento-CESED/PB	
PO	27/03/2019 21:36:44	Aceitação de Elaboração de Relatoria	4	Coordenador	Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento-CESED/PB	Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento-CESED/PB	
PO	24/03/2019 21:08:47	Confirmação de indicação de Relatoria	4	Coordenador	Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento-CESED/PB	Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento-CESED/PB	
PO	22/03/2019 18:49:50	Indicação de Relatoria	4	Secretária	Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento-CESED/PB	Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento-CESED/PB	
PO	22/03/2019 19:48:31	Aceitação do PP	4	Secretária	Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento-CESED/PB	Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento-CESED/PB	
PO	22/03/2019 16:54:09	Submetido para avaliação do CEP	4	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento-CESED/PB	
PO	22/02/2019 14:46:03	Parecer liberado	3	Coordenador	Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento-CESED/PB	PESQUISADOR	
PO	22/02/2019 14:45:45	Parecer do colegiado emitido	3	Coordenador	Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento-CESED/PB	Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento-CESED/PB	

Ocorrência 1 a 10 de 37 registro(s)