



EDUCAÇÃO LITERÁRIA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:

**uma proposta para as
aulas de Língua
Portuguesa**

**ANA PAULA GOMES DE CARVALHO
NELSON MARTINELLI FILHO**

ISBN: 978-65-86361-28-5(E-book)

EDUCAÇÃO LITERÁRIA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:

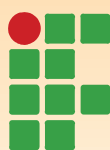
**uma proposta
para as aulas de
Língua Portuguesa**

**ANA PAULA GOMES DE CARVALHO
NELSON MARTINELLI FILHO**

1º Edição
2020



PROFLETRAS



INSTITUTO FEDERAL
Espírito Santo

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

C331e Carvalho, Ana Paula Gomes de.
Educação literária das relações étnico-raciais [recurso eletrônico]
: uma proposta para as aulas de língua portuguesa / Ana Paula Gomes
de Carvalho, Nelson Martinelli Filho. – 1. ed. - Vitória : Instituto Federal
do Espírito Santo, 2020.
46p.:il. ; 30 cm.

ISBN: 978-65-86361-28-5(E-book)

1. Literatura brasileira -- História e crítica. 2. Cultura afro-brasileira --
Estudo e ensino (Ensino fundamental). 3. Literatura brasileira --
Escritores negros -- Estudo e ensino. 4. Racismo na literatura --
Personagens -- Negros. 5. Leitura -- Estudo e ensino. I. Martinelli Filho,
Nelson. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21 – 869.09

Elaborada por Marcileia Seibert de Barcellos – CRB-6/ES - 656

EDITORA DO IFES

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Espírito Santo

Pró-Reitoria de Extensão

Av. Rio Branco, 50, Santa Lúcia

Vitória – Espírito Santo – CEP 29056-255

Tel.: (27) 3198-0934

E-mail: editora@ifes.edu.br

PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Av. Vitória, 1729 – Jucutuquara Vitória - ES
CEP29040-780

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. Aldieris Braz Amorim Caprini

Prof.^a Dr.^a Leticia Queiroz de Carvalho

DIAGRAMAÇÃO

Aline Antonio

PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO

Programa PROFLETRAS / IFES



INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

JADIR JOSÉ PELA
Reitor

ANDRÉ ROMERO DA SILVA
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

RENATO TANNURE ROTTA DE ALMEIDA
Pró-Reitor de Extensão

ADRIANA PIONTTKOVSKY BARCELLOS
Pró-Reitora de Ensino

LEZI JOSÉ FERREIRA
Pró-Reitor de Administração e Orçamento

LUCIANO DE OLIVEIRA TOLEDO
Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional

IFES – CAMPUS VITÓRIA

HUDSON LUIZ COGO
Diretor Geral

MÁRCIO ALMEIDA CÓ
Diretor de Ensino

CHRISTIAN MARIANI
Diretor de Extensão

ROSENI DA COSTA SILVA PRATTI
Diretora de Administração

MÁRCIA REGINA PEREIRA LIMA
Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação

LETÍCIA QUEIROZ DE CARVALHO
Coordenadora do Profletras



ILUSTRAÇÕES

As imagens utilizadas neste trabalho foram retiradas do acesso público Google. Em respeito aos autores, citamos os links para as fontes de textos, vídeos e imagens, pois nosso objetivo, com esta publicação, é apenas educativo.

OS AUTORES

ANA PAULA GOMES DE CARVALHO

Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo (2010), cursa o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS pelo Instituto Federal do Espírito Santo e Professora de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica – ES, atuando no Ensino Fundamental II.



NELSON MARTINELLI FILHO

Doutor em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mestre em Letras (Ufes) e graduado em Letras – Língua Portuguesa (Ufes). Professor do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), atuando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH/Ifes), no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFRN/Ifes) e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo.

SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO.....07



EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....08



A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA.....11



OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA.....16



**ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS CONTOS: ALGUMAS
LEITURAS POSSÍVEIS.....34**



REFERÊNCIAS.....44

APRESENTAÇÃO

Caro(a) professor(a),

Este material educacional foi produzido a partir da pesquisa de mestrado de mesmo título - Educação literária das relações étnico-raciais: uma proposta para as aulas de Língua Portuguesa – realizada por Ana Paula Gomes de Carvalho, sob orientação do Prof. Dr. Nelson Martinelli Filho. A pesquisa foi desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras – Profletras pelo Instituto Federal do Espírito Santo – Vitória/ES, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com coordenação Nacional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Trata-se de um caderno de atividades de leitura de contos afro-literários da escritora Conceição Evaristo. Apresenta-se como uma possibilidade para professores de Língua Portuguesa, atuantes no Ensino Fundamental II, na realização de práticas educacionais das relações étnico-raciais, contribuindo para a implementação da Lei 10.639/03, que obriga o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica. Não é um material prescritivo, podendo ser adequado, pelo professor, ao contexto em que for utilizado.

Gostaríamos de, com esse produto educativo, dispor de elementos para provocar, nas escolas ou em outros espaços educacionais, reflexões que levem à compreensão das relações étnico-raciais no Brasil e contribuam para o combate ao racismo. A partir do texto literário e dos desafios que ele nos apresenta, buscamos também colaborar para a formação de leitores críticos.

Boa Leitura!



EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS



O racismo no Brasil foi constituído numa dinâmica tão cruel quanto todas as formas de preconceito racial da história da humanidade, contudo, apresenta-se de modo muito particular. Enquanto, em outros países, ideologias racistas buscaram e ainda buscam segregar grupos étnicos considerados hierarquicamente inferiores, marcando de modo muito enfático as diferenças entre povos e culturas, no Brasil, a ideologia dominante mantém-se por meio do apagamento das diferenças étnico-culturais dos chamados grupos minoritários - negros e indígenas, especialmente (MUNANGA, 1999). De acordo com Munanga (1999), essa dinâmica se deu a partir da política de embranquecimento da população brasileira, que foi sustentada pela mestiçagem. Trata-se do mito da democracia racial. Em nosso país, nega-se a existência do racismo, com o argumento de que aqui todos são mestiços. Defende-se a ideia de uma “identidade nacional”, dessa forma, nega-se as diversas identidades de origens africana e indígena, pois a chamada “identidade nacional” representa a ideologia dominante, ou seja, é eurocêntrica.

Como meio de combate ao racismo e ao mito da democracia racial, que o sustenta, o Movimento Negro no Brasil implementa há anos uma luta antirracista diferencialista, que, segundo Munanga,

[...] busca a construção de uma sociedade igualitária, baseada no respeito das diferenças tidas com valores positivos e como riqueza da humanidade. Ele prega a construção de sociedades plurirraciais e pluriculturais; defende a coexistência no mesmo espaço geopolítico e no mesmo pé de igualdade de direitos, de sociedades e culturas diversas (MUNANGA, 1999, p. 12).



Reconstruir identidades raciais e culturais é o caminho para combater o racismo no Brasil. Uma das principais frentes para essa luta é a “Educação das Relações Étnico-Raciais” (ERER), que tem sua primeira grande conquista com a criação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as modalidades e níveis de ensino, alterando a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). A partir de então, outros desdobramentos legais foram criados para a implementação da ERER em toda Educação Básica e no Ensino Superior, entre eles, podemos citar as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana*, de março de 2004 (BRASIL, 2004), e a Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008).

A ERER visa ao reconhecimento e à valorização das diferenças étnicas e culturais dos povos que constituem a nação brasileira e ao combate ao racismo. A partir de uma educação plurirracial e multicultural é que se pode reconstruir identidades positivas e caminhar para a garantia da cidadania plena de todos os brasileiros. Nesse sentido, as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais propõem divulgação de conhecimentos e formação de valores, despertando sentimento de orgulho nos descendentes dos diversos povos que formaram a nação brasileira (africanos, indígenas, asiáticos e europeus).

Estudar conteúdos relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira é ampliar o olhar dos currículos escolares para a diversidade. De acordo com as Diretrizes (BRASIL, 2004), a ERER deve ser desenvolvida no dia a dia das escolas e contemplada em todas as disciplinas, especialmente em História, Literatura e Arte. As instituições de ensino são responsáveis por desconstruir a maneira enganosa e abreviada de apresentar as contribuições dos africanos e dos afrodescendentes para o Brasil. Também cabe a elas agir para que alunos negros não sofram com atos de racismo. É preciso superar as tensões que ocorrem na sociedade entre negros e brancos, muitas vezes de forma velada, e as desigualdades sociais que resultam do racismo estrutural. É fundamental compreender que “o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros” (BRASIL, 2004, p. 14).

Nesse processo de construção e implementação da ERER, a formação docente é extremamente importante, pois se faz necessário instrumentalizar os professores com conhecimento acerca da história e da cultura africana e afro-brasileira e da realidade



lugar, é quem precisa reconhecer, respeitar e valorizar as diferentes culturas e identidades étnico-raciais, pois não é possível promover mudanças sem acreditar na causa que se deve defender.

A EREER deve ser assumida por toda comunidade escolar: administradores, gestores, professores e demais funcionários, bem como alunos, pais e demais integrantes da comunidade. As parcerias com grupos do Movimento Negro e outras organizações sociais são muito importantes nesse processo, pois enriquecem a educação com conhecimentos, pesquisas, experiências e ações. Ouvir as vivências dos alunos e valorizar o que eles sentem também é essencial para criarmos novas relações étnico-raciais. Juntos podemos, por meio da Educação, construir uma sociedade mais justa para todos, que reconhece, respeita e valoriza a diversidade cultural e étnico-racial do país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) constituem um documento, aprovado em 10 de março de 2004 pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, que trata da obrigatoriedade do ensino de História e cultura Afro-Brasileira e africana na Educação Básica e atende à alteração da LDB estabelecida pela Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMA MkW1/document/id/488171>.

A Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) obriga a inclusão no currículo oficial da rede de ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>.



A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

A *literatura afro-brasileira* é uma vertente literária que aborda questões relacionadas aos afrodescendentes no Brasil. Trata-se de uma escrita que tem compromisso com a conscientização, aliada ao cuidado do trabalho com a linguagem. Concilia, portanto, política e cultura para desestruturar o poder estabelecido. Dessa forma, são também preocupações dessa literatura a linguagem, a veiculação dos textos, a marginalização das produções. Elementos como autoria, ponto de vista ou tema, não constituem isoladamente essa vertente literária, mas é o conjunto, em sua complexidade, que a torna *literatura negra* ou *afro-brasileira*, como explica Duarte:

Em resumo, que elementos distinguiriam essa literatura? Para além das discussões conceituais, alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas sobretudo, um *ponto de vista* ou lugar de *enunciação* política e culturalmente identificado à afrodescendência (DUARTE, 2011, p. 385).

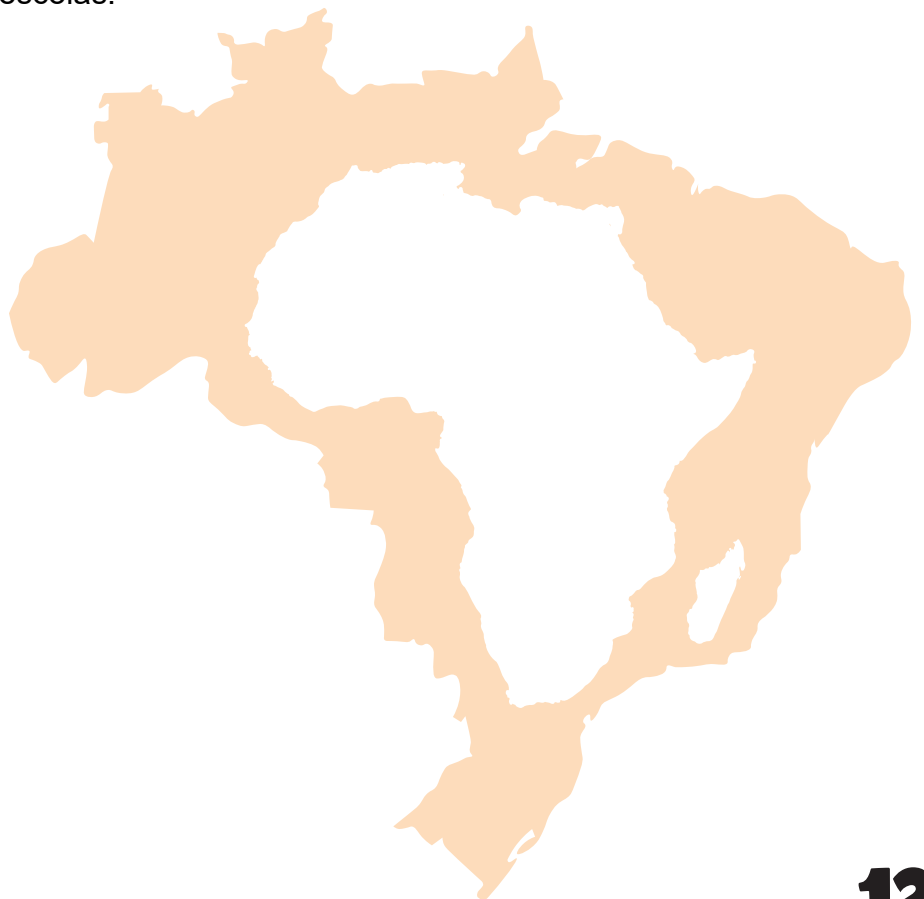
Nesse sentido, entendemos que proporcionar aos alunos o encontro com a literatura afro-brasileira é de imensa importância, uma vez que a literatura nos leva de modo peculiar a viver outras experiências e a enxergar o mundo e as pessoas de outras formas. Apresentar o ponto de vista do negro enquanto sujeito (protagonista, com história, com família, com sentimentos, com atitudes) e não objeto, pode despertar outros olhares em relação às discriminações raciais. Os alunos negros podem reconhecer-se nas histórias de ficção e reelaborarem as próprias vivências de forma mais positiva. A identificação com o texto literário pode também aproximar o aluno da literatura, da escola, dos colegas, do professor e de si mesmo, dando nova motivação para a vida.



A literatura afro-brasileira, incluída em uma educação antirracista (CAVALLERO, 2001) pode: contribuir para que alunos negros se sintam mais acolhidos no ambiente escolar; proporcionar maior consciência das relações étnico-raciais no Brasil, contribuindo para a formação de leitores e cidadãos críticos; levar à reflexão sobre sentimentos e atitudes relacionados à discriminação racial, alterando comportamentos discriminatórios.

É importante ressaltar que os textos afro-brasileiros estão à margem das grandes livrarias, fora dos livros didáticos, não estão entre os livros paradidáticos. São produzidos por autores que também são marginalizados pelo mercado editorial. Por isso, incluí-los no cotidiano escolar (autores e obras afro-brasileiros) já é um grande passo na educação antirracista.

Pensando em tudo isso, escolhemos para este trabalho contos da escritora Conceição Evaristo. Ela vem se destacando na produção literária nacional e internacional, tem sido estudada em algumas instituições de ensino superior, mas seus textos ainda não fazem parte do cotidiano da educação básica. Acreditamos que a produção dessa grande escritora poderá contribuir significativamente para a educação das relações étnico-raciais em nossas escolas.



A ESCRITORA E A OBRA



Fonte: site *Meu cabelo tem poder*.
Disponível em:
<<http://meucabelotempoder.com.br/conceicao-evaristo-da-origem-humilde-de-belo-horizonte-a-abl/>>.
Acesso em 24 de jan. 2020.

Conceição Evaristo nasceu em Belo Horizonte – MG, no dia 29 de novembro de 1946. Ela viveu parte de sua infância com os irmãos, o padrasto e a mãe, que trabalhava como lavadeira. Aos sete anos de idade, Evaristo foi morar com uma tia que possuía uma condição de vida um pouco melhor, por isso, a menina teve a oportunidade de estudar. Aos oito anos, ela começou a trabalhar como doméstica e realizava também outros serviços. A mãe de Evaristo se preocupava com

a educação dos filhos. Todos estudaram em escolas públicas. Segundo a escritora, foi na escola que ela descobriu com maior intensidade sua condição de negra e pobre, sofrendo com as desigualdades. Aluna esforçada, crítica,

participativa, persistente e resistente foi aos poucos ocupando seu lugar de direito. Em 1958, terminando o primário, ela recebeu seu primeiro prêmio de literatura em um concurso de redação (EVARISTO, 2009).

O curso ginásial de Evaristo foi realizado com muitas interrupções. Sua família, assim como outras do local onde vivia, estava sofrendo com um projeto de desocupação da comunidade. As pessoas eram levadas para lugares distantes do Centro, para a periferia da cidade, onde encontravam dificuldades maiores (EVARISTO, 2009).

O gosto pela literatura surgiu ainda na infância, em casa, lugar onde ela não estava rodeada de livros, mas de palavras, narrativas contadas pela mãe, pela tia, pelo tio, pelos vizinhos e amigos. Quando uma de suas tias foi trabalhar na biblioteca pública como servente, Evaristo tinha por volta de onze anos. A menina começou a frequentar o lugar em busca de respostas, de refúgio, de horizonte. Lia e escrevia (EVARISTO, 2009).

O gosto pela literatura surgiu ainda na infância, em casa, lugar onde ela não estava rodeada de livros, mas de palavras, narrativas contadas pela mãe, pela tia, pelo tio, pelos vizinhos e amigos. Quando uma de suas tias foi trabalhar na biblioteca pública como servente, Evaristo tinha por volta de onze anos. A menina começou a frequentar o lugar em busca de respostas, de refúgio, de horizonte. Lia e escrevia (EVARISTO, 2009).

Em 1973, Evaristo foi morar no Rio de Janeiro em busca de trabalho como professora primária. Na cidade, ela se formou em Letras – Português e Literaturas, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mais tarde, ela cursou o mestrado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e escreveu a dissertação *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. Em seguida, fez o doutorado pela Universidade Federal Fluminense e escreveu a tese *Poemas malungos, cânticos irmãos* (EVARISTO, 2009).

A escritora trabalhou como: professora da rede pública de ensino; funcionária da Secretaria Municipal de Cultura, onde atuou na Divisão de Cultura Afro-Brasileira; pesquisadora do Centro José Bonifácio de Documentação e Memória da Cultura Afro-Brasileira. Nos anos de 1987 e 1988, ela fez parte de grupos ligados ao Movimento Negro e de mulheres, envolvendo-se em reivindicações ligadas à etnia e ao gênero, questões que estão presentes na sua produção acadêmica e literária.

Autora de ficção, poemas e ensaios, Evaristo fez sua primeira publicação literária na série Cadernos Negros, em 1990. A partir desse momento, integrou diversas antologias publicadas no Brasil e em outros países, o que colaborou para a divulgação de seu trabalho. Entre suas publicações literárias estão os romances *Ponciá Vicêncio* (2003) e *Becos da Memória* (2006); o livro de poemas *Poemas de recordação e outros movimentos* (2008); e os livros de contos *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), *Olhos d'água* (2014) e *Histórias de leves enganos e parecidoças* (2016). Alguns de seus livros foram traduzidos para o francês ou para o inglês. A escritora recebeu o Prêmio Jabuti de 2015, na categoria Contos, pelo livro *Olhos d'água*. Em 2018, Evaristo recebeu o Prêmio de Literatura do Governo de Minas Gerais pelo conjunto de sua obra.

SOBRE O LIVRO OLHOS D'ÁGUA



Fonte: site TAG Loja. Disponível em: <<https://loja.taglivros.com/livro-olhos-d-agua-conceicao-evaristo>>. Acesso em 24 de jan. de 2020.

Olhos d'água, obra que deu a Conceição Evaristo o Prêmio Jabuti de 2015, na categoria Contos, reúne 15 histórias. O título do livro é também o nome do primeiro conto. Segundo a crítica literária Lajolo (2016), esse título pode remeter também à experiência do leitor durante a leitura do livro: “Leitores ganham olhos d’água e alma leve pela beleza das histórias que – apesar do que narram – tecem esperança.”

Os textos apresentam personagens negras, pobres, mulheres, crianças, jovens, idosos, marginalizados de alguma forma ou de todas as formas, mas que, no livro, não repetem os estereótipos construídos ao longo da história, do negro objeto, passivo, mas humaniza-os, tornando-os sujeitos de suas histórias.

Personagens que vivem, mesmo com a violência que os cerca e atinge, mesmo com a privação de elementos essenciais à vida (saúde, educação, moradia, emprego, alimentação, lazer etc.), vivem e reelaboram o cotidiano.

Os contos falam de vida, mas também de morte. Revelam o quão intensa pode ser a vida humana, mas o quanto, também, ela pode ser efêmera, sobretudo a vida de uma pessoa negra. As histórias são denúncias das condições sociais que os afrodescendentes enfrentam no dia a dia, mas também são revelação da força, da alegria, da fé com que vivem, como explica Toller Gomes (2016), no prefácio do livro: “Os contos, assim, equilibram-se entre a afirmação e a negação, entre denúncia e a celebração da vida, entre o nascimento e a morte”.

OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA



As oficinas de leitura literária têm como ponto de partida o texto literário. Foram utilizados três contos da escritora Conceição Evaristo: “Olhos d’água”, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e “Lumbiá”, todos presentes no livro de contos *Olhos d’água*. A proposta apresenta quatro oficinas: uma oficina dedicada à motivação dos alunos para a leitura dos contos, e três oficinas para a leitura dos três contos.

A escolha do gênero “conto” deve-se, entre outros motivos, à possibilidade de realizar a leitura completa do texto durante as aulas, garantindo que todos os alunos envolvidos a façam. Para a seleção dos contos foram consideradas, entre outras características, a linguagem e a temática utilizadas pela escritora, a fim de corresponder à idade-série dos alunos.

Nas atividades propostas foram utilizadas estratégias de leitura de Solé (1998), que visam ao diálogo autor-texto-leitor, bem como à inter-relação entre os contos lidos e os conhecimentos prévios dos alunos sobre os temas.



ESTRATÉGIAS DE LEITURA



Isabel Solé (1998) defende que para ler é necessário nos colocarmos de forma ativa diante do texto, mas as atitudes que tomamos durante o processo de leitura dependem de conhecimentos/elementos que vão além do código linguístico. Objetivos claros de leitura, motivação, noções do gênero textual e o diálogo com texto - por meio de estratégias de leitura – são essências para a compreensão. Solé (1998) propõe três etapas para o processo de leitura: “antes da leitura”, “durante a leitura” e “depois da leitura”.

Antes da leitura

A primeira etapa, “antes da leitura”, é uma preparação para a leitura propriamente dita. Segundo Solé (1998), antes de iniciar a leitura é necessário motivar os leitores. O aluno precisa se perceber diante de desafios, contudo, também é importante manter certa familiaridade com o tema e dessa forma reconhecer e valorizar seu conhecimento prévio. A motivação envolve: apresentação dos objetivos (ler para quê?); desenvolvimento de relações afetivas com o texto; apresentação do gênero; observação de elementos textuais como títulos, subtítulos, enumerações, mudança de letras, introduções, resumos, capas, autor, tema etc.; realização de previsões sobre o texto; elaboração de perguntas. Essas estratégias ativam os conhecimentos prévios dos alunos, provocam reflexão e estimulam a autonomia no processo de leitura.

Durante a leitura

Para a segunda etapa, “durante a leitura”, Solé (1998) sugere tarefas de leitura compartilhada, nas quais o professor divide com os alunos a responsabilidade do processo. Dessa forma, o leitor não é apenas uma figura passiva, mas também assume o papel diretor realizando autoquestionamentos, antecipações, verificações e resumos (recapitulações). O professor age junto aos alunos e apresenta de modo prático como ele mesmo utiliza as estratégias de leitura. Mas, para que os alunos



apreendam essas estratégias, é preciso que assumam também a responsabilidade das tarefas. Nesta etapa, a cada trecho do texto, o leitor deve ler, resumir, procurar esclarecer dúvidas e fazer previsões. Outras atividades sugeridas pela autora são observar o contexto, grifar palavras desconhecidas, reler etc.

Depois da leitura

A terceira e última etapa, “depois da leitura”, segundo Solé (1998), engloba estratégias que visam a identificar o tema, as ideias principais e a resumir, recapitular o texto. A compreensão textual pressupõe que o leitor consiga identificar aquilo de que trata o texto; identificar a principal ideia que o autor pretendeu transmitir em relação ao tema; ser capaz de produzir resumo do texto. No caso de textos narrativos, para além de identificar personagens e cenários, o resumo precisa expor o núcleo argumentativo: problema, ação, resolução. A elaboração do resumo é uma forma de verificar o que se compreendeu do texto.



Leitura de contos afro-brasileiros



OFICINA 1:

MOTIVAÇÃO PARA AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA



Planejamento

Duração	uma aula de 50 minutos.
Objetivos	Motivar os alunos para a leitura dos contos; apresentar as propostas de leitura literária; ativar os conhecimentos prévios dos alunos.
Procedimentos metodológicos	Exibir o curta-metragem <i>Bluesman</i> , de Baco Exu do Blues; mediar conversa sobre o conteúdo do vídeo; apresentar a proposta de oficinas de leitura de contos de Conceição Evaristo; apresentar a autora e o livro <i>Olhos d'água</i> ; exibir dois vídeos sobre a autora: “Becos da Memória” e “Conceição aluna”, ambos da série Ocupação Conceição Evaristo; mediar conversa sobre os vídeos.
Avaliação	Observação dos alunos diante dos vídeos e das estratégias de leitura utilizadas, o posicionamento crítico (ou não) sobre os temas apresentados e sobre as opiniões dos colegas.

Como desenvolver?



Convide os alunos para assistir ao curta-metragem *Bluesman*, de Baco Exu do Blues, a fim de ativar os seus conhecimentos prévios acerca das temáticas que aparecem nos contos que serão lidos. O filme, com aproximadamente oito minutos de duração, trata do racismo contra o negro no Brasil.

Durante e após a exibição do filme, faça mediação oral com as seguintes perguntas: Qual é o assunto abordado no filme? Por que o jovem está correndo (faça uma pausa no início do vídeo)? Como são as personagens do filme? Onde estão? O que fazem? Quais comparações são feitas no curta? O que elas significam? Que elementos culturais aparecem no vídeo? Por que o jovem corria (perguntar depois do vídeo)? Que reflexões o filme provoca?

Após esse momento inicial, apresente a proposta de leitura literária e seus objetivos: Realizar a leitura de três contos da escritora Conceição Evaristo de forma compartilhada e dialogar sobre os temas abordados pela autora.

Em seguida, apresente o livro *Olhos d'água*. Pode-se ler os títulos dos contos que compõem o livro. Pode-se fazer perguntas aos alunos sobre o livro e autora: Vocês já leram algum texto de Conceição Evaristo? Vocês conhecem essa escritora ou já ouviram falar sobre ela? Sobre o que vocês acham que os textos deste livro tratam?

Dê um tempo para que os alunos comentem sobre o que sabem ou não do livro e da autora. Em seguida, apresente dois vídeos sobre a autora: “Becos da Memória” e “Conceição aluna”, ambos da série Ocupação Conceição Evaristo. Os dois vídeos têm juntos cerca de 17 minutos e tratam do lugar onde a escritora passou a infância e da primeira escola em que estudou. Durante a exibição, se for necessário, faça pausas para esclarecimentos sobre o conteúdo e sobre a autora.

Depois de assistirem aos vídeos, incentive os alunos a falar aquilo que mais chamou a atenção. Se for preciso, retome a pergunta: Sobre o que vocês acham que os textos deste livro tratam?

Nesses momentos iniciais, serão abordados conhecimentos e experiências prévias dos alunos. Deve-se explorar o título do livro, os títulos dos contos e o que sabem sobre a autora. Também deve-se explorar o que os alunos sabem sobre o gênero “conto”. Essa mediação deve ser breve para não esgotar a discussão ou cansar os alunos.



Fonte: Vídeo Bluesman. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-xFz8zZo-Dw>>. Acesso em 24 de jan. 2020.

O curta-metragem Bluesman (BLUESMAN, 2018) trata do racismo no Brasil. O enredo provoca o espectador ao colocar um jovem negro correndo, o que pode levar ao julgamento de que a personagem seria um bandido. Durante o filme, são exibidas imagens e situações que ajudam a desconstruir estereótipos negativos do negro. As músicas do rapper Baco Exu do Blues, utilizadas na produção, apresentam discurso a partir do ponto de vista negro e contestam o preconceito racial. No final do curta, revela-se que o jovem negro que corria estava atrasado para o trabalho. O filme, de 2018, está disponível no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=-xFz8zZo-Dw>.

Os dois vídeos sobre a escritora Conceição Evaristo, “Becos da memória” (BECOS, 2017) e “Conceição aluna” (CINCEIÇÃO, 2017), foram produzidos pelo Itaú Cultural, em 2017, e estão disponíveis, respectivamente, em:

<https://www.youtube.com/watch?v=-DEVLDHaRtQ>;
<https://www.youtube.com/watch?v=3SB8HgjoXKk>.

OFICINA 2:

LEITURA DO CONTO “LUMBIÁ”



Planejamento

Duração	Três aulas de 50 minutos cada.
Objetivos	Realizar a leitura mediada do conto utilizando estratégias de leitura; propiciar a compreensão de relações étnico-raciais discriminatórias que aparecem no texto; fomentar a valorização da diversidade; contribuir para que alunos negros se sintam mais acolhidos no ambiente escolar; contribuir para a formação de leitores e cidadãos críticos; levar os alunos a refletir sobre sentimentos e atitudes relacionados à discriminação racial.
Procedimentos metodológicos	Organizar a turma em círculo para que não seja dado ao professor um lugar de destaque durante a leitura; distribuir cópias do conto para os alunos; mediar a leitura do conto utilizando estratégias de leitura; dividir a turma em grupos para responder a questões sobre o texto; realizar socialização das respostas produzidas nos grupos.
Avaliação	Observação dos alunos diante do texto e das estratégias de leitura utilizadas, o posicionamento crítico (ou não) sobre os temas apresentados e sobre as opiniões dos colegas e a participação nas atividades propostas.

Como desenvolver?



AULA 1

1. Antes da leitura:

Professor(a), organize a turma em círculo e distribua as cópias do texto. Peça aos alunos que levantem hipóteses sobre o conto a partir do título. Esclareça que são apenas possibilidades e incentive-os a verificar se elas irão se comprovar ao longo da leitura. Peça aos alunos que prestem atenção nos acontecimentos do conto, nas ações das personagens e nas suas consequências, buscando entender por que tais fatos acontecem na história.

2. Durante a leitura:

Faça a leitura voz alta e peça aos alunos que a acompanhem. A cada trecho, provoque os leitores para que realizem recapitulações, previsões, verificações das previsões ou formulações de perguntas. O objetivo é que os alunos se tornem cada vez mais protagonistas ao longo das leituras.

3. Depois da leitura:

Ao término da leitura, incentive a recapitulação oral da história, dos pontos que mais chamaram a atenção. Também é importante destacar as características físicas e psicológicas das personagens e os espaços em que vivem e em que se passa a história.



AULA 2

Divida a turma em grupos de aproximadamente seis alunos para que reflitam sobre o conto. Os grupos receberão cópias com perguntas sobre o texto. Um aluno de cada grupo fará a leitura das perguntas e, após debate, outro aluno registrará as respostas. A atividade será direcionada pelas questões a seguir:

1. O que você sentiu durante e depois da leitura do conto? Comente um pouco sobre os efeitos do texto.
2. Lumbiá gosta do Natal, porque se identifica com a família do menino Jesus no presépio. Que críticas a autora faz a partir dessa representação?
3. Lumbiá sempre era expulso pelo segurança da loja em que estava o presépio. Considerando que ele era uma criança negra e pobre, cite esferas sociais, de nossa realidade, às quais pessoas como a personagem têm o acesso negado ou dificultado.
4. Como a disposição dos elementos do presépio exprimem o racismo? Que relação pode ser feita entre a arrumação dos Reis Magos, o curta-metragem *Bluesman* e a nossa realidade?
5. O que leva crianças a trabalhar? Quais são as consequências do trabalho infantil ao longo da vida de uma pessoa?
6. Com base nas discussões em grupo, diga qual é o tema abordado no texto. E quais são as ideias mais evidentes no conto?

AULA 3

Após a atividade, organize os alunos em círculo para que cada grupo apresente as respostas construídas. Faça a mediação, buscando esclarecer dúvidas e desconstruir preconceitos, se for necessário.

OFICINA 3:

LEITURA DO CONTO “ZAÍTA ESQUECEU DE GUARDAR OS BRINQUEDOS”



Planejamento

Duração	Três aulas de 50 minutos cada.
Objetivos	Realizar a leitura mediada do conto utilizando estratégias de leitura; propiciar a compreensão de relações étnico-raciais discriminatórias que aparecem no texto; fomentar a valorização da diversidade; contribuir para que alunos negros se sintam mais acolhidos no ambiente escolar; contribuir para a formação de leitores e cidadãos críticos; levar os alunos a refletir sobre sentimentos e atitudes relacionados à discriminação racial.
Procedimentos metodológicos	Organizar a turma em círculo para que não seja dado ao professor um lugar de destaque durante a leitura; distribuir cópias do conto para os alunos; mediar a leitura do conto utilizando estratégias de leitura; dividir a turma em grupos para responder a questões sobre o texto; realizar socialização das respostas produzidas nos grupos.
Avaliação	Observação dos alunos diante do texto e das estratégias de leitura utilizadas, o posicionamento crítico (ou não) sobre os temas apresentados e sobre as opiniões dos colegas e a participação nas atividades propostas.

Como desenvolver?



AULA 1

1. Antes da leitura

Professor(a), organize a turma em círculo e distribua as cópias do texto. Peça aos alunos que levantem hipóteses sobre o conto a partir do título. Esclareça que são apenas possibilidades e incentive-os a verificar se elas irão se comprovar ao longo da leitura. Peça aos alunos que prestem atenção nos acontecimentos do conto, nas ações das personagens e nas suas consequências, buscando entender por que tais fatos acontecem na história.

2. Durante a leitura

Faça a leitura voz alta e peça aos alunos que a acompanhem. A cada trecho, provoque os leitores para que realizem recapitulações, previsões, verificações das previsões ou formulações de perguntas. O objetivo é que os alunos se tornem cada vez mais protagonistas ao longo das leituras.

3. Depois da leitura

Ao término da leitura, incentive a recapitulação oral da história, dos pontos que mais chamaram a atenção. Também é importante destacar as características físicas e psicológicas das personagens e os espaços em que vivem e em que se passa a história.



Aula 2

Divida a turma em grupos de aproximadamente seis alunos para que reflitam sobre o conto. Os grupos receberão cópias com perguntas sobre o texto. Um aluno de cada grupo fará a leitura das perguntas e, após debate, outro aluno registrará as respostas. A atividade será direcionada pelas questões a seguir:

1. O que você sentiu durante e depois da leitura do conto? Comente um pouco sobre os efeitos do texto.
2. Naíta, irmã de Zaíta, ofereceu a boneca negra, “a que só faltava um braço e que era tão bonita”, em troca da figurinha. Por que a autora coloca no texto uma boneca negra? Se a boneca do texto fosse branca ou se fosse chamada apenas de boneca, o texto teria o mesmo efeito? Por quê?
3. Zaíta e Naíta têm dois irmãos. Quais são as semelhanças e as diferenças entre os dois? Quais foram os motivos que levaram a essas diferenças?
4. Um dos sentimentos que mais aparece no texto é o “medo”. Por quê?
5. Zaíta e mais cinco ou seis pessoas morreram no tiroteio. Essa terrível realidade tem se tornado cada vez mais frequente em nosso cotidiano. Confrontos entre grupos de traficantes ou com a polícia têm tirado muitas vidas. Que medidas podem ser tomadas para que crianças, como o irmão de Zaíta, não se envolvam com a criminalidade? O que é possível fazer para que as pessoas, sobretudo as que vivem nas periferias, aquelas que mais sofrem com a violência, não vivam com medo? Como evitar que crianças como Zaíta sejam mortas da maneira como ela foi?
6. Com base nas discussões em grupo, diga qual tema é abordado no texto. E quais são as ideias mais evidentes no conto?

Aula 3

Após a atividade, organize os alunos em círculo para que cada grupo apresente as respostas construídas. Faça a mediação, buscando esclarecer dúvidas e desconstruir preconceitos, se for necessário.

OFICINA 4:

LEITURA DO CONTO "OLHOS D'ÁGUA"



Planejamento

Duração	Três aulas de 50 minutos cada.
Objetivos	Realizar a leitura mediada do conto utilizando estratégias de leitura; propiciar a compreensão de relações étnico-raciais discriminatórias que aparecem no texto; fomentar a valorização da diversidade; contribuir para que alunos negros se sintam mais acolhidos no ambiente escolar; contribuir para a formação de leitores e cidadãos críticos; levar os alunos a refletir sobre sentimentos e atitudes relacionados à discriminação racial.
Procedimentos metodológicos	Organizar a turma em círculo para que não seja dado ao professor um lugar de destaque durante a leitura; distribuir cópias do conto para os alunos; mediar a leitura do conto utilizando estratégias de leitura; dividir a turma em grupos para responder a questões sobre o texto; realizar socialização das respostas produzidas nos grupos.
Avaliação	Observação dos alunos diante do texto e das estratégias de leitura utilizadas, o posicionamento crítico (ou não) sobre os temas apresentados e sobre as opiniões dos colegas e a participação nas atividades propostas.

Como desenvolver?



Aula 1

1. Antes da leitura

Professor(a), organize a turma em círculo e distribua as cópias do texto. Peça aos alunos que levantem hipóteses sobre o conto a partir do título. Esclareça que são apenas possibilidades e incentive-os a verificar se elas irão se comprovar ao longo da leitura. Peça aos alunos que prestem atenção nos acontecimentos do conto, nas ações das personagens e nas suas consequências, buscando entender por que tais fatos acontecem na história.

2. Durante a leitura

A leitura será realizada de modo silencioso pelos alunos. Eles devem fazer recapitulações, previsões, verificações das previsões ou formulações de perguntas, mentalmente ou no próprio texto. Espera-se que consigam utilizar sozinhos, com autonomia, as estratégias leitura que foram realizadas de modo compartilhado nas oficinas anteriores.

3. Depois da leitura

Ao término da leitura, incentive a recapitulação oral da história, dos pontos que mais chamaram a atenção. Também é importante destacar as características físicas e psicológicas das personagens e os espaços em que vivem e em que se passa a história.



AULA 2

Divida a turma em grupos de aproximadamente seis alunos para que reflitam sobre o conto. Os grupos receberão cópias com perguntas sobre o texto. Um aluno de cada grupo fará a leitura das perguntas e, após debate, outro aluno registrará as respostas. A atividade será direcionada pelas questões a seguir:

1. O que você sentiu durante e depois da leitura do conto? Comente um pouco sobre os efeitos do texto.
2. Em meio a suas memórias, a narradora-personagem recorda a experiência da infância com a mãe e fala de sua “cabeleira crespa e bela”. Por que a narradora associa esses dois adjetivos (crespa, bela) para se referir aos cabelos da mãe? O efeito do texto seria o mesmo se fosse mencionado apenas o adjetivo “crespa” ou somente o substantivo “cabeleira”? Por que é importante dizer que o cabelo era crespo e belo?
3. Uma das dificuldades enfrentadas pela protagonista e sua família é a fome. Como a mãe da narradora-personagem enfrentava o problema? De que modo o poder público pode combater a fome? O que nós podemos fazer em relação a esse problema?
4. Uma das heranças da cultura africana presentes no conto é o reconhecimento e a valorização das lutas e ensinamentos dos nossos ancestrais. Na sua opinião, por que isso é tão importante?
5. No texto, aparecem expressões que são referências a elementos de religiões de origem africana. Identifique essas expressões. Qual é a importância da religião para as personagens do conto e para as pessoas de modo geral? No Brasil, as religiões de matriz africana são muito discriminadas e perseguidas. O que você acha do preconceito e da intolerância religiosa?
6. A viagem em busca da cor dos olhos da mãe é uma viagem na própria história da protagonista. Explique o título do texto.
7. Com base nas discussões em grupo, diga qual é o tema abordado no texto. E quais são as ideias mais evidentes no conto?



Aula 3

Após a atividade, organize os alunos em círculo para que cada grupo apresente as respostas construídas. Faça a mediação, buscando esclarecer dúvidas e desconstruir preconceitos, se for necessário.

RESULTADOS ESPERADOS



Esperamos, com essas atividades, propiciar a compreensão das relações étnico-raciais discriminatórias e a valorização da diversidade nas séries finais do Ensino Fundamental. Pretendemos contribuir para a formação de leitores e cidadãos críticos, levando os alunos a refletirem sobre sentimentos e atitudes relacionados à discriminação racial. Além disso, esperamos contribuir para que alunos negros se sintam mais acolhidos no ambiente escolar.

Acreditamos que essa proposta de leitura literária possa levar os alunos à consciência de seu lugar no mundo, ao despertar da identidade africana, à informação, à criticidade. Efeito disso seria a multiplicação dos diálogos entre as culturas e a valorização dos cidadãos afro-brasileiros. Afinal a leitura não é apenas um instrumento para a construção do saber na escola, mas também para formação do sujeito crítico, aquele que transforma a sociedade em que vive.

OUTRAS POSSIBILIDADES...



1. Conto “Lumbiá”: os alunos podem pesquisar dados e notícias sobre trabalho infantil e evasão escolar; comparar números de pessoas negras e não negras que concluíram o ensino superior etc.
2. Conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”: os alunos podem pesquisar notícias e dados sobre pessoas mortas em confrontos de traficantes ou entre traficantes e polícia; comparar números de vítimas negras e não negras. Pode-se também trabalhar com a canção “Meu guri”, de Chico Buarque.
3. Os alunos podem produzir minicontos sobre os temas abordados durante as oficinas.
4. Pode-se realizar um café literário com os temas trabalhados nas oficinas. Os alunos podem apresentar poemas, músicas, desenhos e outras manifestações artísticas de autoria própria ou não. Também podem fazer a decoração do espaço adequada à temática. Devem preparar um lanche, que será compartilhado.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS CONTOS: algumas LEITURAS POSSÍVEIS



Este capítulo oferece sugestões de análises e interpretações dos contos utilizados nas oficinas. No entanto, sabemos que a leitura é um processo que se dá na interação texto-leitor-contexto e que, especialmente, o texto literário pode apresentar diversos sentidos. Os textos apresentados aqui são, portanto, possibilidades de leitura e não pretendem limitar os trabalhos a serem realizados por outros professores.

O CONTO “OLHOS D’ÁGUA”

O conto “Olhos d’água” inicia-se com a narradora-personagem acordando atordoada por não conseguir lembrar-se da cor dos olhos de sua mãe. No esforço de recuperar a lembrança, em meio à indagação e ao espanto por ter nítidas imagens de tantos detalhes da mãe ainda em mente e não se lembrar desse, ela começa a reviver as memórias de sua infância e adolescência.

No texto, podemos observar alguns pontos comuns entre a narradora-personagem e a autora Conceição Evaristo: o amadurecimento precoce devido às dificuldades que a família enfrentava; o amor e admiração pela figura da mãe (também lavadeira); a saída de sua cidade natal, em busca de condições melhores de vida, deixando para trás a família.

É possível, também, perceber no texto a afirmação da beleza afro-brasileira. No trecho “da verruga que se perdia no meio da cabeleira crespa e bela...”, os adjetivos “crespa” e “bela”, ligados pela conjunção e, referem-se à cabeleira da mãe da protagonista, desconstruindo o estereótipo de que cabelos crespos são ruins, feios etc. Outra passagem que contribui para essa desconstrução é “[...] e se tornava uma grande boneca negra para as filhas” (EVARISTO, 2016, p. 16). A palavra *boneca* está, no imaginário popular, associada à ideia de beleza, mas no texto, não se trata de qualquer boneca, era uma “boneca negra”. Esses elementos contribuem para a



construção de uma imagem positiva da personagem mãe e também para o reconhecimento da beleza negra. Essa visão vai sendo reforçada ao longo do conto, à medida que outras características, além das físicas, vão sendo apresentadas, compondo um todo belo.

O texto é uma denúncia das mazelas às quais são submetidas as famílias afro-brasileiras. A sobrecarga de trabalho imposta ao pobre, negro, explorado, priva a mãe, em muitos momentos, de participar de forma mais presente e efetiva da vida dos filhos: “Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por alguns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias e se tornava uma grande boneca negra para as filhas (...)” (EVARISTO, 2016, p. 16). No trecho, os substantivos criados a partir da repetição dos verbos lavar e passar, conjugados na terceira pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo, sugerem a atividade constante, pela forma verbal, intensa, pela repetição do termo, e solitária, talvez, da mãe em seu trabalho de lavadeira e na criação das sete filhas.

Embora a vida fosse difícil, havia muitos momentos de alegria, que também eram intensos, como sugere a repetição do verbo rir, conjugado na primeira pessoa do plural: “A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto, das lágrimas escorrerem” (EVARISTO, 2016, p. 16). Nesse trecho, a forma verbal “rimos” é repetida três vezes. Em contraponto com as expressões “lava-lava” (duas vezes lavar) e “passa-passa” (duas vezes passar) pode-se concluir que o momento de alegria é, de alguma maneira, mais intenso que o momento do trabalho.

Chama a atenção, além disso, o “paradoxo” sugerido em “A mãe riu tanto, das lágrimas escorrerem”, que remete à expressão popular “chorar de rir”. No entanto, o choro está ligado, na maioria das vezes, à tristeza, à dor, o que pode constituir a oposição de ideias. Essa passagem pode então apontar para uma vida em que coabitam sofrimentos e alegrias.

A memória da desgraça da fome é narrada por meio de uma paradoxal poesia, terna e violenta; metáforas criam imagens que sacodem o leitor, causando-lhe desconforto:

Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam de salivar sonho de comida. E era justamente nesses dias



de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas (EVARISTO, 2016, p. 16-17).

O trecho mostra o esforço da mãe amável que, diante da dor da fome, buscava disfarçar a ausência do alimento, essencial para o corpo, com sua presença de amor, essencial para a alma.

“A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?” (EVARISTO, 2016, p. 17). Mas uma vez a oposição de ideias que reflete a vida da mãe da narradora aparece (“ria” e “triste”). E a expressão “sorriso molhado”, que também contribui para a ideia-imagem criada, colabora para responder à grande questão que a segue e sustenta o enredo.

A fantasia, necessária ao homem, que ajuda a reelaborar o mundo, a vida, a própria história, também está presente na vida das personagens do conto, ampliando os pontos de vista, as esperanças, a realidade:

A mãe, então, espichava o braço, que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também (EVARISTO, 2016, p. 17).

A denúncia da moradia precária (“frágil barraco”) é imbricada à herança religiosa (“balbuciava rezas a Santa Bárbara”), à fé, que sustenta o barraco em dias de chuva. A ancestralidade africana e afro-brasileira, presente nas memórias da narradora, também revela a valorização da tradição cultural africana de louvar e aprender com os antepassados e reconhecer suas lutas:

E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas as nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias (EVARISTO, 2016, p. 18).

As marcas das religiões afro-brasileiras presentes no já citado trecho “[...] balbuciava rezas a Santa Bárbara” (p.17), em “Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser a descoberta da cor dos olhos de minha mãe” (p.18) e em “águas de mamãe Oxum” (p.19) ajudam a compor a atmosfera afro-brasileira do conto.



É também essa herança cultural e religiosa que inquieta a narradora-personagem de tal maneira que a faz regressar, depois de anos, à cidade de origem, para responder à pergunta, repetida tantas vezes no conto: “Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?” (p.18).

Na viagem tempo-espço das memórias, a fim de rever a cor dos olhos da mãe, a protagonista usou expressões que iam construindo e consolidando a imagem-resposta: “A mãe riu tanto das lágrimas escorrerem” (p.16); “A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado” (p.17); “E com os olhos alagados de prantos” (p.17); “Chovia, chorava! Chorava, chovia!” (p.18); “[...] olhos de rios caudalosos” (p.18), além de outras expressões. E conclui: “A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d’água” (p.18).

A herança de amor, resistência, perseverança, fé, transmitida de mãe para filha é evidenciada na última linha do conto, quando a menina, filha da narradora-personagem, olha nos olhos da protagonista e pergunta: “Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?” (p.19).

O CONTO “ZAÍTA ESQUECEU DE GUARDAR OS BRINQUEDOS”

O conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, narrado em terceira pessoa, é a história de Zaíta, uma menina pobre, moradora de uma favela, que vive com sua mãe, seus dois irmãos, já adolescentes, e sua irmã gêmea.

A mãe da menina chama-se Benícia, trabalha muito para pagar aluguel, água, luz, comprar mantimentos e ainda ajudar irmã e sobrinhos. Os irmãos mais velhos de Zaíta são apresentados no conto como “o primeiro filho”, aquele que estava no exército, e o “segundo filho”. Não há nomes. A irmã gêmea da menina chama-se Naíta. Elas eram idênticas, diferenciavam-se apenas “na maneira de falar”: “Zaíta falava baixo e lento. Naíta, alto e rápido. Zaíta tinha nos modos um quê de doçura, de mistérios e de sofrimento” (EVARISTO, 2016, p. 72).

O enredo é construído a partir do desaparecimento de uma das figurinhas da coleção de Zaíta, “a mais bonita”. A menina passa o conto inteiro procurando o objeto. A



narrativa não-linear é marcada pela alternância entre a angústia de Zaíta e as questões enfrentadas pela mãe e o segundo filho.

A atmosfera de pobreza é criada ao longo do texto por meio de alguns trechos, entre eles podemos citar: “quarto minúsculo” (p.71); “[...] a mãe ainda arrumava os poucos mantimentos no velho armário de madeira” (p.73); “[...] levava a metade do salário e não conseguira comprar quase nada. Estava cansada, mas tinha de aumentar o ganho. Ia arranjar trabalho para os finais de semana” (p.74). Além disso, os brinquedos ou eram quebrados ou objetos usados e descartados: “[...] bonecas incompletas, chapinhas de garrafas, latinhas vazias, caixas e palitos de fósforos usados” (p.72).

A vida de pobreza castigava tanto que a mãe vivia em estado de tensão, qualquer brinquedo deixado pelo caminho desencadeava um momento de fúria: “Ela ficava brava quando isso acontecia. Batia nas meninas, reclamava do barraco pequeno, da vida de pobre, dos filhos, principalmente do segundo” (p.72). Bater nas meninas talvez fosse a única forma de corrigi-las que conheceria, ou talvez uma forma de extravasar toda raiva que sentia da vida. Outro motivo para o estado em que a mãe se encontrava é a situação do segundo filho. Ele estava envolvido com a criminalidade na favela.

Voltemos à figurinha desaparecida. O apego da criança a um objeto, que pode parecer insignificante, uma figurinha de uma garotinha carregando flores, para Zaíta significa muito, a ponto dela sequer se preocupar se a mãe lhe daria uma surra por causa dos brinquedos espalhados. A figurinha, tão valiosa, é a mais bonita e torna o quarto de Zaíta melhor: “Um doce perfume parecia exalar da figurinha ajudando a compor o minúsculo quarto”. A figurinha dá a menina o poder de recriar a realidade, tornando-a mais leve. O valor do objeto também é provado quando a irmã lhe oferece a boneca mais bonita em troca da figura: “A irmã oferecia pela figurinha aquela boneca, negra, a que só faltava um braço e que era tão bonita” (EVARISTO, 2016, p. 71-72).

Esse trecho também remete a outra questão. A presença de bonecas negras no mercado, nas prateleiras e nas residências ainda é discreta. As crianças estão acostumadas ganhar bonecas brancas e loiras, adequadas ao padrão de beleza europeu que nos é imposto. É esse padrão, que predomina nas propagandas de TV, nas revistas, nos rótulos de produtos de beleza, que as crianças querem ter e querem imitar nas suas brincadeiras. A alegoria da boneca negra e linda mostra que as irmãs



já rompiam de alguma forma com esse padrão. A autora, com isso, contribui para a desconstrução do estereótipo negativo e falso de que o negro não é belo.

Outro aspecto que chama à atenção no conto é a recorrência da expressão “medo”. A mãe tinha medo e Zaíta tinha medo. Ela era uma criança doce, discreta, “falava baixo e lento”, observadora, atenta aos gestos do irmão e da mãe. Ela vê o irmão saindo com uma arma e preocupa-se. Mas a mãe pede que não toquem mais no assunto. Ela absorve o sofrimento e o medo que a rondam, como explicita o trecho seguir: “não conseguiu dormir mais, tinha medo, muito medo, e a mãe lhe pareceu ter passado a noite toda acordada”. A violência parece fazer parte da rotina: “De noite, julgou ouvir alguns estampidos de bala ali perto”. A narrativa leva o leitor a concluir que os tiros teriam relação com o segundo filho, já que ele sai com uma arma e volta à noite, depois dos barulhos. A palavra medo aparece novamente quando Zaíta sai de casa à procura da figurinha; “Zaíta teve medo de olhar para ela” (EVARISTO, 2016, p. 73).

O irmão de Zaíta que não está no exército, é um exemplo de tantos meninos e meninas, marginalizados pela sociedade e abandonados em favelas e periferias pelo poder público, que sonham com uma vida melhor, menos sofrida: “Queria uma vida que valesse a pena”. Ele não quer ser como o pai ou o padrasto (pai das gêmeas), que trabalha demais e nunca consegue melhorar de vida. O conto denuncia essa sociedade injusta que, com seu sistema de exploração do trabalho dos mais pobres, mantém o pobre na pobreza: “Via os seus trabalharem e acumularem miséria no dia a dia”.

Por outro lado, o menino vê outras pessoas “trabalhando” de outra maneira e acumulando riqueza. Isso reflete nossa realidade. As crianças, adolescentes e jovens que não têm uma vida digna e não têm expectativas de mudança, sem educação de qualidade, sem oportunidades de emprego, sem encontrar exemplos reais e próximos a eles que mostrem que é possível transpor as barreiras da miséria, tornam-se presas fáceis para o crime, que, ali tão perto, parece recompensador.

O conto revela que o envolvimento/deslumbramento com a vida do crime havia começado cedo, e a mãe nem percebera. Isso é comum nas famílias mais pobres. Mãe e pai (quando há) precisam trabalhar o dia inteiro para garantir o teto e o alimento, a água e a luz. As crianças, quase sempre, criam-se soltas no mundo, às vezes vão



à escola, às vezes não. Não é possível acompanhar os filhos. E é isso que acontece com o segundo filho. A ausência de nome sugere como ele é visto pela sociedade, um “ninguém” como tantos outros meninos e meninas negros e pobres, sem nome, sem história, sem rosto, invisível. Em meio ao desejo de ser alguém, ser visto, o “medo” aparece novamente. Ele sabia do que precisava, “dominar o medo” (EVARISTO, 2016, p. 74).

A complexidade das personagens e de suas vidas é construída com riqueza de descrições e de pensamentos. E, aos poucos, o leitor vai compreendendo e compartilhando da revolta da mãe e do medo, dos desejos do segundo filho e do medo, do desespero de Zaíta e do medo.

A mãe não aceita o dinheiro do filho, não compactua com ele, não concorda com a vida que escolheu, mas nos momentos mais difíceis, mais penosos, entende o menino não querer a vida que ela tem.

Zaíta, em desespero, sai e afasta-se cada vez mais de casa, à procura da “figurinha-flor”. Sua irmã, Naíta, aparece quase no fim do conto. Ela é atraída pelos gritos da mãe enfurecida, que havia tropeçado nos brinquedos apanhados pelo chão. Ela leva uns tapas, como de costume, e sai, chorando, em busca da irmã para lhe contar sobre a mãe e a figurinha que havia pegado, mas perdido.

A sugestão de que a violência era frequente no lugar, apresentada no início do conto, confirma-se ao final:

Nos últimos tempos na favela, os tiroteios aconteciam com frequência e a qualquer hora. Os componentes dos grupos rivais brigavam para garantir seus espaços e freguesias. Havia ainda o confronto constante com os policiais que invadiam a área. O irmão de Zaíta liderava o grupo mais novo, entretanto, o mais armado (EVARISTO, 2016, p. 76).

A polissemia do termo *balas* (“que derretiam na boca” e “dissolviam a vida”) evidencia a triste realidade de crianças que morrem vítimas de balas perdidas, frequentemente, nas periferias e é também prenúncio do desfecho do texto.

Zaíta é atingida e morre. O prenúncio e a expectativa para o acontecimento não diminuem em nada o impacto do desfecho. Não há como não se sensibilizar com o encontro de Naíta e a irmã caída no chão. Há uma explosão de sentimentos criada pela narração: “E, assim que se aproximou da irmã, gritou entre o desespero, a dor, o



espanto e o medo: - Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos!" (EVARISTO, 2016, p. 76).

A bonequinha negra, que fora destruída pela mãe num momento de revolta, é, na verdade, uma metáfora de Zaíta. A beleza da boneca é a beleza da infância, pura, doce, mesmo com tanto sofrimento. A cruel ironia que esfacela a família, coloca em oposição os irmãos que querem apenas uma vida melhor, cada um a seu modo.

O CONTO "LUMBIÁ"

O conto "Lumbiá" é a história de um menino negro, de mesmo nome, que trabalha na rua vendendo doces e flores com a irmã, Beba, e o amigo, Gunga. Em um primeiro momento, são apresentadas as artimanhas do menino para conseguir realizar as vendas. Lumbiá era esperto, se o produto dele não estivesse saindo, ele trocava logo com a irmã ou com o amigo. Ele era, também, observador e havia entendido o momento certo de abordar as pessoas.

O texto fala, de forma breve e sutil, das diferenças, impostas pela sociedade preconceituosa em que vivemos, entre os relacionamentos heteroafetivos e homoafetivos: "O momento propício para empurrar o produto era quando o casal partia para o beijo na boca" e "Havia os casais, em que a dupla era formada por semelhantes. Homem com homem. Mulher com mulher. Esses casais não se beijavam em público. Às vezes, faziam um carinho rápido nas mãos do outro" (EVARISTO, 2016, p. 82).

A autora utiliza como um dos recursos de sua escrita a formação de palavras compostas. Essas expressões ajudam a construir imagens poéticas que marcam a narrativa: "beija-beija", "flor-sorriso", "verdades-mentiras", "peito-coração".

Retomando a análise sobre o protagonista, observamos que Lumbiá usava os truques que aprendera na rua e, com isso, conseguia o que quisesse. Contava histórias, que criava em sua mente, para comover as pessoas, mas a ficção se confundia com a realidade, e ele acabava chorando pela própria vida:

E, enquanto chorava o pranto ensaiado para comover os compradores, contava ora sobre a surra que havia levado da mãe, ora sobre a mercadoria que estava ficando encalhada (e ele precisava retornar



para casa com um bom resultado de venda), ou, ainda, sobre o dinheiro, fruto de seu trabalho, que tinha sido tomado por um menino maior... E aos poucos, em meio às verdades-mentiras que tinha inventado, Lumbiá ia se descobrindo realmente triste, profundamente magoado, atormentado em seu peito-coração menino (EVARISTO, 2016, p. 83).

Porém havia um período em que o menino não se entristecia: “o advento do Natal”. E qual criança não gosta? O narrador constrói toda a atmosfera natalina com elementos que todos, sobretudo as crianças, amam: as luzes por toda cidade, o Papai Noel, os presentes nas vitrines, as árvores. Mas surpreende ao dizer que não era de nada disso que Lumbiá gostava. Isso se deve, provavelmente, ao fato de todas essas coisas estarem distantes da realidade do menino. Embora Lumbiá estivesse ali, na rua, cercado por esses elementos, ele, devido sua condição de pobreza, não teria acesso aos mesmos. E do que Lumbiá gostava então? “Um único signo: o presépio com a imagem de Deus-menino”. O amor de Lumbiá pelo presépio revela a identificação dele com aquela imagem de simplicidade:

Gostava da família, da pobreza de todos, parecia a sua. Da imagem-mulher que era a mãe, da imagem-homem que era o pai. A casinha simples e a caminha de palha do Deus-menino, pobre; só faltava ser negro como ele. Lumbiá ficava extasiado olhando o presépio, buscando e encontrando o Deus-menino (EVARISTO, 2016, p. 84).

No conto, a autora faz uma crítica ao espírito natalino do consumo, de ceia farta e de presentes, elementos que não são parte da vida de todas as pessoas. Ela lembra o verdadeiro espírito do Natal, por meio do amor do menino pelo presépio. Mas ainda critica a imagem inventada de um Cristo branco, que não condiz com a realidade da pobreza de nosso país e que parece não vê-la. Aqui a pobreza é negra.

A notícia da montagem de um grande presépio no interior de uma loja cria imensa expectativa em Lumbiá. A descrição da cena natalina nos dá dimensão do quão bonito era. A posição dos Reis Magos é bastante simbólica:

Os Reis Magos, os dois brancos, caminhavam um pouco abaixo da estrela-guia. O Rei Negro, aquele que parecia com o tio de Lumbiá, caminhava sozinho um pouco atrás, mas com passos de quem tinha a certeza de que iria chegar. A mãe e o pai de Jesus, piedosos, resguardando o Deus-menino (EVARISTO, 2016, p. 84).



A cena remete a uma sociedade em que as pessoas são discriminadas pela cor de sua pele, por sua origem, sua etnia. Os brancos são privilegiados (caminham à frente, próximos da estrela-guia, que pode significar os privilégios), e o negro é marginalizado e discriminado (caminha sozinho um pouco atrás), no entanto, é forte, resistente e tem fé (caminha com passos de quem tem certeza de que irá chegar).

Ironia presente no presépio é também não acolher a todos. A loja não permitia a entrada de crianças sozinhas. E Lumbiá não poderia esperar a mãe levá-lo. Tentou diversas vezes entrar, sem sucesso. Mas, em 23 de dezembro, quase noite de Natal, na breve ausência do segurança, o menino entra. A imagem do Deus-menino comove Lumbiá. Ele era pobre como ele, não tinha roupas e sentia frio como ele. Ele acha que o Jesus quer sair daquele lugar e corre da loja com a imagem nos braços. A frase dita pelo narrador e que reflete o pensamento do menino, “Erê queria sair dali”, aponta para a herança da religião africana.

O desfecho trágico, a morte de Lumbiá por atropelamento, é enfatizado por frases nominais curtas, encerradas por sinal de exclamação, que constroem o caminho para o fim, explicitado por uma forma verbal: “O Sinal! O carro! Lumbiá! Pivete! Criança! Erê, Jesus Menino. Amassados, massacrados, quebrados! Deus-menino, Lumbiá morreu! (EVARISTO, 2016, p. 86).

Retirar o Deus-menino do lugar de pobreza, frio e solidão, poderia ser para Lumbiá como um pedido para que ele também fosse tirado do lugar de pobreza. O conto denuncia o trabalho infantil, tão comum em nossa sociedade. Critica o sistema que não só permite, mas obriga crianças a trabalharem, ficando expostas aos perigos da rua: crimes, drogas, exploração sexual, acidentes. Essas crianças são privadas da infância e da educação e são levadas a repetir o ciclo de pobreza instituído pelo projeto de manutenção das desigualdades sociais e raciais em nosso país. As crianças que estão nas ruas, sobretudo as negras, são invisíveis para a sociedade e para os governantes omissos.

OUTRAS POSSIBILIDADES...



Além do livro *Olhos d'água*, vale a pena conhecer as outras obras da escritora Conceição Evaristo, que podem ser excelentes leituras nas aulas de Língua Portuguesa.

Sugerimos também a série *Cadernos Negros*, que já publicou 40 volumes que reúnem contos e poemas afro-brasileiros, valorizando autores negros e produções das periferias. A série, organizada pelo *Quilombhoje*, é um importante instrumento para a educação das relações étnico-raciais. Saiba mais no site www.quilombhoje.com.br.



REFERÊNCIAS

BECOS da memória. Entrevista de Thiago Rosenberg. Belo Horizonte: Itaú Cultural, 2017.

BLUESMAN. Dirigido por Douglas Ratzlaff Bernardt. Produzido por Leonardo Duque. [S.L]: Stink Films, 2018.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 27 dez. 2018.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei número 10.639, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171>. Acesso em: 29 de jul. 2019.

CAMPOS, Maria Consuelo Cunha; DUARTE, Eduardo de Assis. Conceição Evaristo. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia Crítica**. V. 2. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

CAVALLERO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 141-160.



CONCEIÇÃO aluna. Entrevista de Thiago Rosenberg. Belo Horizonte: Itaú Cultural, 2017.

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

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: **Literatura e afrodescendência no Brasil**: Antologia crítica, volume 4: história, teoria, polêmica. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo por Conceição Evaristo. **Literafro**: o portal da literatura afro-brasileira, 2009. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>>. Acesso em: 3 de jan. de 2019.

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

GOMES, Heloisa Toller. In: EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Fundação Biblioteca Nacional, 2016, p. 9-11.

LAJOLO, Marisa. Olhos d'água, de Conceição Evaristo. **Literafro**: o portal da literatura afro-brasileira, 2016. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/29-critica-de-autores-feminios/200-olhos-d-agua-de-conceicao-evaristo-por-marisa-lajolo-critica>>. Acesso em: 3 de jan. de 2019.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e identidade afro-brasileira. In: OLIVEIRA, Iolanda de. **Relações raciais e educação: alguns determinantes**. Niterói: Intertexto, 1999, p. 9-20.

SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.