

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.005

# A CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA COM CORDÉIS DE AUTORIA AFRO-FEMININA

JOSÉ PAULO ALEXANDRE DE BARROS JÚNIOR<sup>1</sup>  
MYRNA ANDREZA DA SILVA ALVES<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente relato de experiência consiste na apresentação de uma experiência de leitura literária que privilegiou o letramento racial crítico numa turma de alunos e alunas da Educação de jovens e adultos de uma escola da rede estadual de ensino do município de Buenos Aires - PE. Considerando a ausência de obras escritas por autoras negras na referida instituição de ensino, a pesquisa-ação aqui relatada, a partir dos pressupostos principais de Cosson (2019) e Ferreira (2019), objetivou analisar e compreender de que maneira o Letramento Racial Crítico em literatura feminina pode, a partir da inserção da literatura de cordel, ressignificar as práticas de leitura literária no Ensino Médio da Educação de jovens e adultos, para promoção de uma educação racial, ancestral e feminista. A partir da experiência relatada, observou-se que a literatura de mulheres negras é de extrema importância no processo

- 1 Mestrando em Letras – Literatura, Teoria e Crítica, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PPGL-UFPB). É também especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Rondônia (IFRO), josepauloj08@gmail.com;
- 2 Mestranda em Letras – Literatura, Teoria e Crítica, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PPGL-UFPB). É também especialista em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Superior de Educação Ateneu (ISEAT), myrna10\_pb@hotmail.com;

formativo dos sujeitos, e suprimi-la na sala de aula constitui um ato de privação do direito à literatura, negando aos educandos a oportunidade conhecer e de instruir-se cultural e intelectualmente. Somado a isso, observou-se que o contato com tais obras literárias possibilitou a articulação do Letramento Racial crítico, e a leitura crítica dos textos forneceu subsídios a formação de leitores/as de literatura na Educação de Jovens e Adultos.

**Palavras-chave:** Letramento Racial. Letramento literário. Educação de Jovens e Adultos.

## 1 INTRODUÇÃO

Os estudos culturais e pós-coloniais fizeram com que percebêssemos a literatura como um campo no qual diversas vozes estão em disputa por representação. Entende-se também que ela possibilita a nós, enquanto leitores, desenvolver nossa própria humanidade, instaurando-se como um direito para o acesso ao conhecimento da nossa própria diversidade cultural: “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (CANDIDO, 2011, p. 188).

A linguagem e a experiência literária possibilitam o intercâmbio de saberes e valores culturais que são importantes para edificar posicionamentos na vida como ser político e social. Esse intercâmbio é efetivado na escola com o ensino da literatura e das outras artes, concretizando o direito do/a discente, conforme prescreve a LDB (9.394/96), em seu Art. 35, inciso III, a fim de que haja o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996). Quando esse direito não é efetivado na escola, implica na formação humana do/a discente.

Contudo, apesar de um aumento significativo na produção de obras escritas por autoras negras, percebe-se nas práticas educativas e nos próprios materiais didáticos, a escolha de um cânone que idealiza apenas o que o “homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristã” produziu (LOURO, 2000, p.9). Consequente a isso, tais obras trazem insuficientes representações da mulher, da história e da cultura negra. Em muitos casos, quando aparece nas obras, a mulher negra é narrada pela visão do outro ou do próprio colonizador, por discursos que a coloca em posição marginalizada, marcada pelo silêncio e pela afirmação de sua inferioridade.

Se faz necessário que a escola rompa com as noções de letramento tradicionais, problematize os saberes que impõe e o próprio currículo pois, assim como as práticas de letramento são ideológicas, há implicações políticas e sociais na própria escolha dos textos literários. Portanto, privilegiar uma seleção canônica que desconsidera aquilo que minorias étnicas e sexuais produziram, principalmente ao narrar sobre si, sobre suas identidades e ancestralidade, é “mutilar” a humanidade e negligenciar uma “luta pelos direitos humanos que abrange a luta por um estado

de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura” (CÂNDIDO, 2011, p. 193).

Levando em conta os questionamentos e impasses apontados, levanta-se como inquietude motivadora desse estudo a seguinte problemática: Quais as contribuições do letramento racial crítico em literatura feminina, para a promoção de uma educação racial, ancestral e feminista no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos?

A fim de responder à questão central desta proposta de estudo, objetivos gerais e específicos foram levantados para norteá-la. Como objetivo geral, a pesquisa pretendeu analisar e compreender de que maneira o Letramento Racial Crítico em literatura feminina pode, a partir da inserção da literatura de cordel, ressignificar as práticas de leitura literária no Ensino Médio da Educação de jovens e adultos, para promoção de uma educação racial, ancestral e feminista. Como objetivos específicos, tivemos: 1) Propor e analisar oficinas de letramento racial crítico em literatura feminina de cordel conforme a etapa básica de leitura proposta por Rildo Cosson (2014); 2) Analisar as implicações das representações e da ausência da autoria afro-feminina das práticas de letramento literário na construção discursiva e identitária dos/as discentes; 3) Compreender os impactos do LRC em literatura feminina de cordel na leitura literária e na formação humana dos/as leitores/as, verificando a recepção e a interpretação crítica dos/as envolvido/as nas oficinas.

A motivação por trás desse estudo justifica-se pela necessidade de conscientização acerca da importância de uma representatividade advinda da voz de mulheres negras, estas que – apesar de enfrentarem dificuldades repressoras – propiciam por meio de sua escrita redirecionamentos políticos de enfrentamento contra as políticas excludentes de poder. Diante disso, propor uma análise a respeito desse tema é significativo para o/a docente que trabalha com a prática literária (LUCKESI, 1994). Somado a isso, observou-se na turma que foram objeto da ação interventiva aqui relatada, implicações da falta de uma perspectiva de letramento necessário para a compreensão da diversidade e das questões étnico-raciais e de gênero. Espera-se, portanto, a partir dos futuros resultados obtidos, contribuir para a ampliação dos estudos literários, étnico-raciais e de gênero, na etapa da Educação de Jovens e Adultos, a fim de fornecer subsídios a formação de leitores/as de literatura com instrumentos que emancipem sujeitos através da leitura crítica da palavra e do mundo.

## 2 APONTAMENTOS TEÓRICOS

### 2.1 Literatura, Representação e Identidade

Representar literariamente é um feito que implica sujeito e objeto. Essa relação pode não se dar de maneira simétrica, visto que o sujeito da representação é sempre um ser social, e o objeto, uma realidade social e histórica. Representação é uma prática de poder que para se firmar precisa ter capacidade de se impor, propor ou negociar (BASTOS, 2008). Portanto, na literatura, o campo das representações se dá de forma a representar determinadas contradições (diferenças) sociais.

Ao encaminhar esta discussão, convém falar acerca de um aspecto característico das representações que é o da questão identitária. De acordo com Foucault (2009), as diferentes identidades respondem e se constroem diante de discursos decretados pela sociedade. Como o discurso é envolto de poder, ele é considerado como um meio efetivo de dominação e de estabelecimento de mecanismos ideológico-culturais em grupos de controle e organização da sociedade, refletindo automaticamente em suas representações sociais, pois “a única arma do poder, a sua única estratégia [...] é a de reinjetar real e referencial em toda a parte” (BAUDRILLARD, 1991, p. 32-33).

O texto literário, sendo uma possibilidade de conhecimento de mundo, entra em cena como um potencial arma em forma de discurso que desnuda as divisões e hierarquizações sociais construídas por esses grupos. Existe na literatura uma zona onde indivíduos marginalizados podem construir e validar imaginários e representações sociais divergentes, pois ela se configura como “um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles [...]” (CANDIDO, 2011, p. 188).

Problematizando códigos e tradições dominantes, os que vivenciam identidades marginalizadas concebem realidades ainda mais “reais” e com relevância política do que as impostas pelas representações oficiais. Pois, por possuírem “experiência, história e conhecimento social diferentes, derivados desta posição” (YOUNG, 2000, p. 136), são capazes de criar uma cultura de autorrepresentação identitária de resistência dentro do fazer literário, levando em consideração, a elitização, o cânone e a educação.

Portanto, é importante que no ambiente escolar haja uma preocupação em se trabalhar os textos literários advindos de grupos considerados como “minorias sexuais e raciais” (SANTOS, 2004, p. 90). Um ensino de literatura comprometido em trazer problemas ligados a

voz<sup>3</sup> e a representação de grupos sociais diversos é capaz de incitar um pensamento crítico potencialmente ligado a transformações sociais e identitárias (MANJATE, 2014).

## 2.2 A literatura de autoria feminina e negra

Ao longo da História, mulheres negras vêm lutando para ocupar e conquistar mais espaços dentro da sociedade. Apesar de algumas mudanças já terem se concretizado, essas conquistas estão longe de serem igualitárias e menos sexistas nas esferas e práticas sociais. No campo literário não é diferente, visto que “não é com facilidade que essas mulheres conseguem se fazerem ouvir e serem lidas” (QUADROS, 2017, p. 39).

Para refletir sobre a escrita feminina e negra, torna-se indispensável pensar a questão do cânone literário e seus processos. Sendo definido por meio de uma ótica eurocêntrica, grande parte dos autores que pertencem a esse campo são configurados especificamente: brancos, homens, ocidentais e classe alta. Portanto, autores(as) que não ocupam essas condições não são inseridos em seus compêndios, quando não são totalmente omitidos dele (MAZZONI, 2004). Diante disso, a escola ao longo do tempo reforçou uma visão elitista da literatura, excluindo outras representações sociais.

Uma vez que se entende o conceito de literatura canônica, é evidente a exclusão da escrita feminina e negra, visto que essa ficou relegada a ideia de marginalização e esquecimento (SILVA, 2008). A dupla opressão de raça e gênero sofridos pela mulher negra, nos leva a pensar acerca das exclusões sociais que estas sofreram nos múltiplos âmbitos de sua vida. Assim, um dos principais encandeamentos motivados por esse processo de silenciamento foi o negamento do direito à palavra, por isso “encher de palavras o silêncio histórico foi para elas uma árdua e difícil conquista (PADILHA, 1999, p.513).

É nessa perspectiva que escritoras negras, afetadas por tais opressões socioculturais, (re)significam padrões vigentes e abrem novos patamares. Escrever literatura deu a possibilidade de escritoras negras criarem “uma literatura em que o *corpo-mulher-negra* deixa de ser o corpo do “outro” como objeto a ser descrito, para se impor como *sujeito-mulher-negra* que se descreve, a partir de uma subjetividade própria experimentada como mulher negra [...]” (EVARISTO, 2005, p. 54). Ao

3 Gayatri Spivak em *Pode o Subalterno Falar?* (2010) argumenta que a voz é uma potente arma para a emancipação dos sujeitos subalternos.



“escrever”<sup>4</sup> suas histórias, elas reconduzem representações reais de enfrentamento, de direitos, de alegrias e dramas que o cânone literário não conhece e ignora.

Além disso, a aproximação de suas escritas com os condicionamentos sociais traz em seu bojo conhecimentos advindos do campo epistemológico e político do feminismo negro. Por existir “várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si” (LOURO, 1997, p. 32), foi preciso contestar visões essencialistas<sup>5</sup> dentro do movimento feminista. Ao se fazer necessário “um entendimento da opressão peculiar das mulheres negras em contraste com a das mulheres brancas” (SOARES, 2000, p. 275), ativistas e intelectuais negras desenvolveram um pensamento feminista próprio com base em suas experiências históricas de luta e resistência frente a opressões interseccionais<sup>6</sup>. Essa escrita manifesta-se, então, posto que traz em si tons de denúncia e ação, política, feminista e contestatória.

Por esses motivos, a literatura feminina se configura como um instrumento impactante e de cunho social deveras representativo que “resgata do anonimato social as identidades negras e as coloca em conflito com o branco, com os ideais eurocêntricos e hegemônicos”, além de reivindicar e marcar vigorosamente a criticidade daqueles que dividem a luta contra as discriminações e, não menos importante, convencer os que se negam a enxergar o assunto (MACHADO, 2012, p. 137). Assim sendo, é preciso discutir como a legitimação dessas lutas se confrontam com a formação de leitores e como discriminações pautadas em gênero e raça podem se reforçar diante das escolhas realizadas na abordagem do texto literário em sala de aula.

Atentar para que a literatura afro-feminina participe mais efetivamente nas aulas de literatura e, junto a agenda política do feminismo negro, promover debates profundos e pertinentes para o ambiente

4 O conceito de “*escrevivência*” formulado por Conceição Evaristo se refere “a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil” (EVARISTO, 2007, p. 20)

5 “Os essencialismos acontecem quando categorias sociais são tomadas como universais. Ao tomar o feminino como universal, se estabelece um modo único de ser mulher e uma demanda política que atenda a esse feminismo, desconsiderando as peculiaridades dos demais grupos [...] como as mulheres negras” (WESCHENFELDER; FABRIS, 2019, p. 4).

6 “*Interseccionalidade*” é um conceito que reconhece o modo como os eixos de opressão: gênero, raça e classe, estão articulados na produção de múltiplas desigualdades e discriminações. (DAVIS, 2016)

escolar, é, sobretudo, considerar uma educação reflexiva, viva, ativa, transformadora.

### 2.3 Letramento Racial Crítico (LRC): possibilidades

Com o intuito de “despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p. 7), a ideia de letramento surgiu em meados da década de 80 no Brasil. Seu principal ponto era compreender as diferenças entre alfabetização e letramento. Enquanto que a primeira se preocupava apenas com a aquisição da leitura e escrita, a segunda interagiu com essas habilidades e as aproximava a práticas sociais (SOARES, 2004). Diante disso, a perspectiva do letramento se torna mais relevante à medida que oferece aos estudantes vivências com o meio social.

Compreender a visão social e cultural que o termo letramento abarca, nos desloca para a relação deste com questões raciais. A Teoria Racial Crítica (TRC, doravante) estabelecida na década de 70 nos Estados Unidos, trabalhada originalmente no Direito e mais tarde na educação pela voz de Gloria Ladson-Billings, apresenta o termo raça como essencial para compreender e discutir as desigualdades sociais (FERREIRA, 2014). Além disso, a TRC se estende para análise da raça em outras esferas, como sociologia, psicologia, história, estudos étnicos e da mulher.

Trabalhar narrativas contra-hegemônicas, possibilita o entendimento de mecanismos específicos e particulares de exclusão imbricados em seus discursos. Identificar no discurso como as diferenças são utilizadas na criação de ordens de superioridade e inferioridade é o primeiro passo para uma educação humanitária. É por meio dessas narrativas que a TRC conjuga uma interação com o professor para a compreensão das formas como o meio social atua na articulação entre raça, história e cultura (FERREIRA, 2015).

Ao refletir a função do ensino por meio de um letramento não excludente, a TRC ajuda na fundamentação do Letramento Racial Crítico (LRC, doravante) onde reconhece experiências de pessoas de cor (TATE, 1997, p.235 apud FERREIRA, 2014, p. 242) construindo concepções discursivas de combate a invisibilidade de negros, negras, indígenas, etc. Portanto, a TRC como um procedimento epistemológico e metodológico “torna-se uma importante ferramenta intelectual e social para a [...] desconstrução das estruturas e discursos opressivos, a reconstrução da agência humana, e construção da equidade e relações de poder socialmente justas.” (1998, p. 9, apud FERREIRA, 2014, p. 244). Nesse sentido, capacita professores a



direcionar debates sobre ideologias implícitas ou explícitas em enunciados, visto que tem se tornado algo indispensável.

Além disso, o LRC pode ser trabalhado simultaneamente com outros tipos de letramentos, como o literário, proposto por Rildo Cosson (2014). Nele, procura-se estimular os estudantes a uma prática de leitura autônoma, crítica e diversa do texto literário, visto que aprender a ler literatura tem como benefício a oportunidade de avaliar valores sociais – pois “os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade” (COSSON, 2014, p. 50).

Portanto, o LRC juntamente com outros letramentos supracitados, é capaz de entender como as práticas de letramento são “indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e a escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993, apud ROJO, 2009, p. 99). Por isso, sua utilização junto a literatura afro-feminina pode direcionar discussões significativas acerca das representações das identidades, do epistemicídio, da violência institucional, do silenciamento e da invisibilização.

### 3 METODOLOGIA

A partir da busca pela realização dos objetivos propostos, e por propor uma ação interventiva voltada para a formação de leitores, a pesquisa caracterizou-se como pesquisa-ação. Tripp (2005) afirma que a pesquisa-ação socialmente crítica, para além de uma melhoria na prática educacional do pesquisador, também foca na melhoria da justiça social. Portanto, é por meio de conexões empíricas e sociais que esse processo metodológico contribui para uma sociedade mais democrática. Dessa forma, a intervenção da referida investigação-ação realizou-se em uma turma do 1º módulo do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola da Rede Estadual de Ensino do município de Buenos Aires, Pernambuco.

Lewin (1970), enfatiza algumas etapas importantes para a execução do método: o diagnóstico, a ação, a avaliação e a reflexão. Logo, foram essas etapas que nortearam os procedimentos de ação neste trabalho. A etapa do *diagnóstico* iniciou-se ainda durante a elaboração do projeto de intervenção social, no qual observou-se a escassez de propostas de letramento literário que trouxessem representações identitárias ligadas às questões étnico-racial e de gênero. Logo, foi nítida a falta de obras escritas por autoras negras na referida turma e escola apresentadas.

Consequente a isso, observou-se também a falta da diversificação de gêneros literários nessas propostas. Evidenciou-se, portanto, uma prática de ensino de literatura que privilegia apenas os gêneros canônicos da literatura ocidental.

Nesse direcionamento, o relato de experiência a seguir contém as etapas da ação, avaliação e reflexão que tangenciaram as implicações da realidade do ensino de literatura na escola e turma observadas com um instrumento teórico-metodológico que compreenda os procedimentos de controle e exclusão de subjetividades no texto literário. Para isso, o Letramento Racial Crítico surge como alternativa para a implementação de diretrizes que põem perspectivas negras em evidência, também dentro do estudo literário e, nesse caso, negras e femininas (FERREIRA, 2014). No contexto específico dessa pesquisa, o letramento racial crítico foi trabalhado simultaneamente com o letramento literário, conforme os pressupostos de Rildo Cosson (2019). Assim, procurou-se estimular os estudantes a uma prática de leitura autônoma, crítica e diversa do texto literário, visto que aprender a ler literatura tem como benefício a oportunidade de avaliar valores sociais – pois “os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade” (COSSON, 2019, p. 50). Para coleta de dados que constituiram o *corpus* de análise desse relato de experiência, utilizou-se aqui registros fotográficos e informações contidas diário de campo da pesquisa.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a etapa da *ação*, utilizou-se aqui como base teórica o livro *Letramento Literário: teoria e prática* (2019), de Rildo Cosson. As etapas trabalhadas na turma do 1º módulo da Educação de Jovens e Adultos numa escola da Rede Estadual de Ensino do município de Buenos Aires – PE seguiram a estrutura proposta pela sequência básica para o letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação. Aqui, o presente estudo corrobora com a perspectiva de Cosson (2019), ao conceber o letramento literário para além de uma simples leitura na sala de aula em função do desenvolvimento de uma comunidade leitora. Tal processo vai muito além “do ler e escrever”, ele requer certas ações que podem ser facilmente aplicadas em sala de aula.

## 4.1 A motivação

A etapa da motivação consistiu no primeiro momento da oficina de letramento literário na turma do 1º módulo do Ensino Médio da escola supracitada. Esse momento consistiu na construção de uma situação problema, onde os alunos e alunas se posicionaram a respeito da temática apresentada sobre Literatura e obras de autoria negra e feminina. A turma era composta por 15 estudantes.

Para iniciar esse momento, foi exposto em slides para a turma um questionário que foi respondido e debatido oralmente, conforme exposto no quadro a seguir. Esse questionário possibilitou traçar o perfil ideológico dos alunos e compreender o conhecimento deles em relação aos aspectos apontados.

### Quadro 1: Questionário temático

1. O que você entende por literatura?

2. Você gosta de literatura e tem contatos frequentes com textos/livros literários?

3. Quais das pessoas abaixo você conhece/acha que são escritores de livros de literatura?



4. Você já leu textos/obras desses escritores? Quais autores vocês geralmente leem nas aulas de literatura?

**Fonte:** elaborado pelo próprio autor

Em relação a pergunta 1, os alunos deram diversas respostas que estavam em sintonia. Para eles, literatura está relacionada com a ação de leitura de um texto. Apenas dois alunos conseguiram apontar a especificidade dos textos literários em relação a outros gêneros, citando a expressão singular e artísticas de textos poéticos. Essa dificuldade em descrever o que é literário ou não e caracterizar os gêneros literários, advém dos problemas relacionados a escolarização do texto literário e ao contato escasso a esses livros. Conforme Cosson (2019), a literatura

na escola não tem sido ensinada de forma a garantir sua função primordial, que é “construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2019, p. 23).

Conforme observado, o programa curricular de literatura nessa escola para a EJA tem seguido um parâmetro conteudista que privilegia a história da literatura em detrimento de uma experiência de leitura literária compartilhada. Por isso, os alunos encaram a literatura como algo enfadonho e não como uma atividade de fruição e de saber humanizador. Isso se confirma com as respostas obtidas na pergunta número 2, a qual os alunos afirmam não ter proximidade com a leitura literária fora da escola. De acordo com Cosson, “a leitura fora da escola está condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler” (COSSON, 2019, p. 26). Logo, tal precariedade na escolarização da leitura literária nesse contexto da EJA, tem sido o principal responsável pelo afastamento que os alunos mantêm dos livros nesse contexto.

Outro fator preocupante na escolarização da leitura literária é a seleção de textos feita pelo professor. Ao mostrar a fotografia de escritores importantes da literatura brasileira (pergunta nº 3), os alunos reconheceram apenas Machado de Assis (fotografia 3) e indicaram como possível autor o homem representado na Figura 1. Conforme a pergunta número 4, os alunos tiveram contato apenas com textos de Machado de Assis desses elencados no questionário, citando também outros autores canônicos da literatura brasileira como Carlos Drummond, Mário Quintana, Monteiro Lobato, entre outros autores masculinos. Nesse contexto, observou-se que os alunos desconhecem mulheres negras como artistas e produtoras de cultura e de conhecimento. Isso é fruto de um silenciamento histórico, que teve como ápice a negação do direito à palavra a essas mulheres. Ao privilegiar o cânone literário como único discurso nas práticas de letramento, a escola reforça uma visão elitista da literatura, excluindo outras representações sociais.

Nesse contexto, é essencial a pluralização desse cânone, democratizando-se assim o acesso a diferentes obras literárias e a outras visões de mundo implícitas nessas produções. Por isso, durante o debate do questionário, os alunos relacionaram o desconhecimento e a falta de obras de autoras negras na escola ao fato das mulheres não possuírem reconhecimento numa sociedade machista e racista. Nesse sentido, durante o debate os alunos apontaram interesse em conhecer mais o que tais autoras escrevem e narram sobre si. Dessa forma, como atividade seguinte, os alunos foram direcionadas à biblioteca da escola, para uma busca ativa por obras escritas por mulheres negras:

**Imagem 1:** Busca ativa por obras escritas por mulheres negras na biblioteca da escola



**Fonte:** próprio autor

A biblioteca da escola era pequena e continha um volume pequeno de obras literárias. Conforme observado pelos alunos, a maior parte dos livros eram escritos por autores canônicos. Algumas obras contemporâneas foram encontradas ainda lacradas, sem nunca terem sido usadas ou manuseadas didaticamente pelos professores da escola. Entre elas, encontramos a obra *Olhos D'água* (2014), da autora feminista e negra Conceição Evaristo, *Quarto de despejo* (1960), da autora Maria Carolina de Jesus e *Heroínas negras brasileiras* (2020), da autora Jaridh Arraes. A última obra em questão chamou bastante atenção dos alunos pois se tratava de uma coletânea de cordéis que abordavam a história de mulher negras brasileiras que tiveram seus feitos apagados da história nacional. Considerando a produção de cordéis como um espaço majoritariamente ocupado por homens, elencamos importante trabalhar esse livro em específico com os alunos, de forma a desconstruir essa visão e trazer vozes representativas da mulher na escrita contemporânea para a sala de aula.

## 4.2 Introdução

De acordo com Cosson (2019), a introdução é uma etapa importante para a oficina de leitura literária e consiste no momento de apresentação do autor e da obra. Conforme o autor, esse momento deve ser breve, de forma a incentivar o aluno pela leitura da obra e as razões pelas quais a escolhemos coletivamente. Dessa forma, na aula seguinte após busca na biblioteca, apresentamos um vídeo<sup>7</sup> que fala sobre a obra de Jaridh

7 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TFQ2-yQGyE>>. Acesso em 8 de ago. 2022.



Arraes e introduz um pouco sobre a biografia da autora. Os alunos observaram que a obra “Heroínas negras brasileiras” resgata e celebra a memória de 15 mulheres negras importantes para a história nacional. Durante o debate, os alunos apontaram que pouco conheciam suas histórias, ou até mesmo nunca ouviram falar antes. Por se interessarem por cultura popular e cordel, a maior parte dos alunos ficaram super interessados em descobrir e ler sobre os cordéis da autora.

### 4.3 Leitura

Esse foi o momento de leitura compartilhada do texto literário em cordéis. Considerando que no processo de mediação da literatura de cordel na sala de aula deve ser sempre “treinada antes de vir a público” (PINHEIRO e LÚCIO, 2012, p. 66), dividimos a sala em 7 duplas que ficaram responsáveis cada uma pela leitura de um cordel diferente da obra.

Após a leitura individualizada por cada dupla, organizamos a sala em uma grande roda para que cada dupla fosse até o meio da roda e oralizasse para os demais colegas o cordel que tinha lido. Após cada leitura, os alunos colocavam suas opiniões acerca do texto lido, bem como discutimos acerca das xilogravuras contidas em cada cordel, também feitas por uma artista feminina. Esse foi um momento transformador, pois a experiência com os cordéis levaram os alunos a compreender o contexto de enfrentamento ao racismo e as práticas de exclusão que a mulher negra sofreu historicamente e continua sofrendo ao ter inclusive seus escritos apagados da história oficial e dos espaços de poder. As narrativas contidas nos cordéis trouxeram revolta e indignação de muitos alunos.

A forma com que Jaridh Arraes expõe as questões sociais e existenciais que a mulher negra enfrenta na sociedade brasileira, levaram os alunos a pensarem criticamente e citar, inclusive, algumas situações que sofreram ou viram alguém próximo sofrer racismo. Inclusive, o contato com a obra de Jaridh Arraes ampliou o conceito e a percepção deles em relação a temática, fazendo com que observassem algumas formas de racismo estrutural que eles tinham internalizadas dentro do próprio subconsciente.

### 4.4 Interpretação

Após apresentarem suas percepções acerca dos cordéis lidos e oralizados, partimos para o momento da interpretação. Conforme Cosson (2019), esse momento consiste na materialização do que foi construído



como sentido do texto. Esse momento, portanto, teve como objetivo “a externalização da leitura, isto é, seu registro” concreto (COSSON, 2019, p. 66). Nesse direcionamento, o momento de interpretação foi precedido de 3 contextualizações: 1) uma contextualização teórica e histórica – na qual trabalhamos sobre o feminismo que foi o conceito chave trabalhado nos versos dos cordéis observados. Para isso, foi exibido à turma o documentário *Cores pretas*<sup>8</sup> (2018), de Stela Freitas. No final, os alunos compararam as questões históricas de raça e gênero observadas no documentário com as narrativas das mulheres negras observadas no cordel de Jaridh Arraes; 2) uma contextualização temática – momento em que trabalhamos a música *Bonecas Pretas*<sup>9</sup> (2016), de Larissa Luz. Aqui discutimos a necessidade de representação e o problema da ausência da mulheres negras na arte, música, literatura e nos espaços de poder; 3) E, por fim, uma contextualização presentificadora – momento onde foram disponibilizados diversos recortes de notícias e jornais relacionadas a violência feminina. Aqui refletimos que a violência não é apenas resumida a física, como a violência também é epistêmica e restringe a voz de mulheres negras em todos os aspectos sociais (como vimos nos cordéis). Aqui foi o momento de relacionar as questões observadas na obra, com o contexto social a nossa volta.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratando-se especificamente desses sistemas educativos, bell hooks (2017) alerta que tais espaços possuem em seu núcleo de funcionamento “parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo” (hooks, 2017, p. 45). Essa cultura da dominação ela está implícita nas leis e diretrizes que regem esse sistema educacional, nos parâmetros curriculares e explicitamente no discurso docente e nas práticas pedagógicas estabelecidas e orientadas por outros profissionais que compõem a comunidade escolar e acadêmica. Essa cultura inclusive como observada na escola que fizemos a inserção social, está implícita na forma como as vozes de mulheres negras contidas em suas obras literárias são invisibilizadas no espaço escolar e nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos.

8 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qyC5tkLmNbm>>. Acesso em 9 ago. 2022.

9 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Qk3-0qaYTzk>>. Acesso em 9 ago. 2022.

Nesse sentido, a construção da abordagem didática na ação da pesquisa aqui desenvolvida, possibilitou atingir todos os objetivos pretendidos, pois possibilitou o desenvolvimento do letramento racial dos alunos da EJA por reflexões críticas como forma de garantir a esse público a verdadeira história da formação sócio-histórica brasileira e, portanto, garantindo a execução da Lei nº11.645 que tornou obrigatório o ensino das cultura afro-brasileiras nas instituições de ensino, como forma de combater o racismo estrutural.

Destaca-se, pois, a literatura de mulheres negras é de extrema importância no processo formativo dos sujeitos, e suprimi-la na sala de aula seria negar ao educando a oportunidade de conhecer e de instruir-se cultural e intelectualmente. Assim, a experiência com as obras de Jaridh Arraes possibilitou compreensão sobre o assunto discutido e as reflexões colhidas contribuiu para nos alertar da necessidade de tornar a literatura de ontem e hoje cada vez mais presente nas escolas brasileiras. Afinal, como nos lembra Cosson (2019), precisamos contribuir na construção de uma comunidade de leitores cada vez mais efetiva, principalmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, onde a prática da leitura literária não tem sido tratada com a devida atenção conforme observado.

Portanto, é importante que no ambiente escolar haja uma preocupação em se trabalhar os textos literários advindos de grupos considerados como “minorias sexuais e raciais” (SANTOS, 2004, p. 90). Um ensino de literatura comprometido em trazer problemas ligados a voz e a representação de grupos sociais diversos é capaz de incitar um pensamento crítico potencialmente ligado a transformações sociais e identitárias.

## REFERÊNCIAS

ARRAES, Jaridh. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. 1. Ed. São Paulo: Seguinte, 2020.

BASTOS, Hermenegildo. **O que vem a ser a representação literária em situação colonial**. In: LABORDE, E.; J. V. C. (Org.). Em torno a integração. Brasília. EdUnb, 2008.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 12 de ago. 2014.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. ed. 2. São Paulo: Contexto, 2014.

EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita**. In: ALEXANDRE, Marcos Antonio (Org.). Representações performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007, pp. 16-21.

EVARISTO, Conceição. **Fêmea fênix. Maria Mulher** – Informativo, ano 2, n. 13, 25 jul. 2005.

FERREIRA, A. de J. **Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN, v. 6, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, A. J. **Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas: Com atividades Reflexivas**. Ponta Grossa, PR: Editora Estúdio Texto, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LEWIN, K. **Action research and minority problems**. Journal of Social Issues, n. 2, p. Journal of Social Issues 34-36, 1946.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 1ª ed. São Paulo: Vozes, 1997.

MACHADO, Serafina Ferreira. **Literatura afro-feminina: uma escrita de cobrança**. Revista Graphos, Londrina, vol. 14, nº 2, 2012.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MANJATE, Teresa. **Literatura: neutra ou engajada?** Lisboa: Escolar, 2014.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Helder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MAZZONI, Vanilda Salignac de S. **A violeta grapiúna: vida e obra de Elvira Foeppe**. Ilhéus: Editus, 2003.

PADILHA, Laura Cavalcante. **Silêncios rompidos: a produção textual de mulheres africanas**. In: REIS, Lívia Freitas de; VIANNA, Lúcia Helena; PORTO, Maria Bernadette. (Orgs.) *Mulher e Literatura*. VII Seminário Nacional. Niterói, RJ: EDUFF, 1999.

QUADROS, Denis Moura. **Poder e resistência na literatura afro-feminina de Paulina Chiziane e Cristiane Sobral: as insubmissas princesas Vuyazi e Nkala**. REVISTA ATHENA, v.12, n.1, p. 35-49, 2017.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

SANTOS, T. C.; PEDREIRA, J. S. **Escritoras subalternas negras: por que incluí-las nas aulas?**. Revista Fórum Identidades, v. 19, p. 1-10, 2015.

SILVA, A. S. **Memórias e (Re) invenções de Identidades na Literatura Afro-feminina**. Anais: XI Congresso Internacional da ABRALIC - Tessituras, Interações, Convergências. São Paulo: USP, 2008.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Vera. **O verso e reverso da construção da cidadania feminina, branca e negra no Brasil**. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo;

HUNTLEY, Lynn. (Orgs.) Tirando a máscara: Ensaio sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra: 2000.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educ. Pesqui. [online]. 2005, vol.31, n.3, pp.443-466. ISSN 1678-4634. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022005000300009&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022005000300009&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 18 jul. 2022.

YOUNG, Iris Marion. **Inclusion and democracy.** Oxford: Oxford University Press, 2000.