

## Literatura, Ensino e Multiculturalismo: Escritoras Negras em Sala de Aula

### Literature, Teaching and Multiculturalism: Black Writers in a Classroom

Rosemar Eurico Coenga

Universidade de Cuiabá, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino. MT, Brasil.

E-mail: [rcoenga@gmail.com](mailto:rcoenga@gmail.com)

---

#### Resumo

Como as narrativas de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (2004), de Carolina Maria de Jesus e Ponciá Vicêncio (2017), de Conceição Evaristo buscam compreender a figura da mulher e do negro como personagem literário? Neste artigo, apresentam-se resultados obtidos a partir de um relato de experiência com o gênero romance, em uma turma do Terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública. O objetivo visa criar oportunidades para os alunos se expressarem subjetivamente sobre a leitura literária compartilhada pela turma, bem como obter registros da recepção deles em relação às questões étnico-raciais comprometidas com a luta antirracista no Brasil. Os resultados apontam que ao compartilharem as leituras, evidenciando seu ponto de vista, aceitando ou refutando ideias, há possibilidade de uma interação entre os alunos, entre alunos e professor, e, o texto e o autor, ocasionando um alargamento da visão de mundo.

**Palavras-chave:** Literatura. Relato de Experiência. Lei nº 10639/2003.

#### Abstract

*How do the narratives of Quarto de despejo: diário de uma favelada (2004), by Carolina Maria de Jesus and Ponciá Vicêncio (2017), by Conceição Evaristo seek to understand the woman's figure and the black like literary personage? In this article, results obtained from an experience report with the novel genre are presented in a class of the third year of high school in a public school. Our objective is to create opportunities for students to express themselves subjectively about the literary reading shared by the class, as well as to obtain records of their reception regarding issues related to ethnic-racial relations committed to the anti-racist struggle in Brazil. The results show that upon sharing the readings, evidencing their point of view, accepting or refuting ideas, there is a possibility of an interaction among the students, between students and teacher, among the students, the text and the author, causing a widening of the world vision.*

**Keywords:** Literature. Experience Report. Law 10639/2003.

---

#### 1 Introdução

Este artigo apresenta resultados de uma experiência de leitura literária com o gênero romance em sala de aula. Para o debate com alunos do Terceiro ano do Ensino Médio, foram selecionadas as obras: *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (2004), de Carolina Maria de Jesus e *Ponciá Vicêncio* (2017), de Conceição Evaristo, buscando os elementos identificadores de uma literatura afro-brasileira.

O interesse em trabalhar com a temática étnico-racial surgiu da necessidade da pouca visibilidade dada na escola relacionada à questão, mesmo em virtude da Lei nº 10639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos oficiais da Rede de Ensino. Justifica-se, ainda, esta preocupação com a leitura literária e a relevância que se atribui ao tema, uma vez que a pesquisadora se encontra inserida no contexto da escola, atuando como docente no Ensino Médio e Superior.

Concomitantemente, traz-se para a análise a recepção/percepção dos alunos sobre os romances lidos e discutidos em sala de aula e os elementos característicos de uma literatura afro-brasileira. Isso foi possível devido à proposta de trabalho

idealizada com o gênero romance junto a um grupo de alunos do Terceiro ano do Ensino Médio da rede pública estadual de Cuiabá, desenvolvido por meio de Oficinas Literárias, realizadas no período de março a abril de 2018.

Inicialmente, é importante destacar que os dois romances foram selecionados por serem textos literários de escritores que se autodeclararam negros e se enquadram em um grupo que produz literatura afro-brasileira. O posicionamento étnico-racial das escritoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo permite que se desenvolvam algumas considerações em torno da identidade afro-brasileira. Busca-se refletir sobre a possibilidade de trabalho efetivo com o gênero romance no espaço da sala de aula, em particular no Ensino Médio, por se acreditar que esse gênero pode facilitar a interação do jovem leitor com o texto literário.

Os estudos mais recentes na área de estudos literários têm-se pautado em uma abordagem voltada sobre a questão da identidade, seja esta a etnia, o gênero e a classe. O que se pretende com este trabalho vem ao encontro a tal tendência, daí serem selecionados os textos de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo.

Os romances selecionados se assemelham na tentativa

de traduzir o cotidiano da miséria, da fome, da opressão feminina, da violência e da marginalização que se fazem presentes nas vozes das escritoras. Tomando por base certa escassez de discussão em sala de aula sobre as questões da identidade, de gênero e identidade, este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência de leitura com os textos de autoria afro-brasileira.

Para melhor atingir esse objetivo, dividiu-se o trabalho em quatro momentos. No primeiro momento são apresentadas as autoras e suas respectivas obras, a fim de os alunos visualizarem o papel que ambas as escritoras desempenham/desempenharam com a questão de gênero e da etnicidade afro-descendente. No segundo momento, discutem-se algumas questões em torno do letramento literário subsidiando a educação multicultural e o contexto da escola selecionada. Os textos que fundamentaram as reflexões foram de Rildo Cosson (2006, 2014), de Graça Paulino e Rildo Cosson (2009).

No terceiro momento é relatada uma experiência de leitura com alunos matriculados no Terceiro ano do Ensino Médio, buscando descrever como o Círculo de Leitura contribuiu para as discussões dos conceitos de gênero e questões étnico-raciais, em busca de encontrar elementos para uma educação multicultural, escritas, respectivamente, por Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo.

Por fim, no último momento, sob uma sistemática de avaliação conclusiva, discorre-se acerca dos principais pontos de recepção dos alunos à experiência de leitura literária vivenciada.

## 2 Desenvolvimento

### 2.1 Contextualizando as autoras e obras

Para que se tenha melhor compreensão desse comprometimento com as questões da etnicidade de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, traça-se um breve perfil de ambas atentando para a biografia, obras publicadas e uma breve contextualização da obra.

Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento, cidade do interior de Minas Gerais, em 1914, e ficou conhecida após a publicação do seu diário *Quarto de despejo*, em 1960. Mudou para São Paulo em 1937, em busca de melhores condições de vida. Sendo mulher, negra e pobre, vivenciou situações precárias e difíceis na capital. Trabalhou como empregada doméstica, catadora de lixo morando na favela do Canindé.

Além de *Quarto de despejo*, publicou *Casa de alvenaria*: diário de uma ex-favelada (1961); *Provérbios* e o romance: *Pedaços da fome*, ambos publicados em 1963 e *Diário de Bitita* (1986).

Conceição Evaristo nasceu em Belo Horizonte, em 1946, e reside no Rio de Janeiro desde 1973. Atua fortemente no cultural afro-brasileiro contemporâneo, participante ativa dos movimentos de valorização da cultura negra do país. A escritora estreou na literatura publicando na série *Cadernos Negros*.

Publicou as seguintes obras: *Becos da memória* (2006); *Poemas de recordação e outros movimentos* (2008); *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011); *Olhos d'água* (2014) e *Ponciá Vicêncio* (2017).

*Quarto de despejo* foi lançado, em 1960, como resultado de uma edição de vinte cadernos manuscritos, referentes aos períodos de 15 a 28 de julho de 1955 e de 2 de maio até 1º de janeiro de 1960, realizado pelo repórter Audálio Dantas. Na obra, Carolina narra sua rotina como favelada, mulher, pobre e semianalfabeta, que ao lado dos três filhos e de outras pessoas que, como ela, lutam para sobreviver à miséria na hoje extinta favela do Canindé, em São Paulo.

Já o romance *Ponciá Vicêncio* é o romance mais discutido pela crítica literária. Trata-se do primeiro romance da autora, escrito em 1988, em que a autora narra a trajetória de uma mulher negra, a protagonista que dá título ao romance, que vivia com sua família na roça, na Vila Vicêncio, pertencente ao Coronel Vicêncio. A personagem muda para cidade em busca de melhores condições de vida, no entanto, se vê imersa nas mesmas relações de dominação vivida no campo.

Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo evocam, principalmente, a condição feminina e étnica, questões de extrema relevância para pensar os papéis exercidos pela escrita e pela leitura no cotidiano de atribuições que são documentados pelas autoras.

### 2.2 O letramento literário subsidiando a educação multicultural

Apresenta-se, de forma pormenorizada, apenas os trabalhos publicados no Brasil, referentes aos principais pesquisadores responsáveis pela divulgação de um novo paradigma epistemológico na área da linguagem e da educação. No Brasil, o termo foi usado pela primeira em 1986 por Mary Kato, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Dessa maneira, encontram-se as seguintes obras: *Os significados do letramento* (1995), organizado por Angela Kleiman e *Alfabetização e Letramento e alfabetização* (2000), de Leda Verdiani Tfouni.

Kleiman (1995, p. 19) aborda o letramento como: “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Já Tfouni (2000, p. 20), ao tratar do letramento, se preocupa com “os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Em torno dessa temática, ainda se destacam as contribuições de Magda Soares (2000, p. 18), que aborda o letramento como o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. A autora defende a ideia de que a escrita e a leitura trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas, tanto para o

indivíduo quanto para o grupo social no qual está inserido.

Nesse sentido, o termo letramento tem apresentado modificações, à medida que vários pesquisadores empregam esse conceito em suas pesquisas, a partir de múltiplos enfoques, demonstrando que a definição de prática social é complexa e multifacetada, portanto, difícil de ser entendida apenas por uma conceituação.

A partir das ideias discutidas até então, defende-se que as pesquisas de letramento associadas às práticas sociais de leitura e de escrita, a respeito das distintas definições do termo, necessitam conduzir à compreensão da dimensão humana, transformadora e criadora dos sujeitos, reconhecendo-os como produtores de conhecimentos, de cultura, recuperando, dessa maneira, o sentido antropológico encontrado nas pesquisas etnográficas que deram origem ao termo. Neste sentido, uma possibilidade é questionar a adjetivação do termo letramento literário.

O termo letramento literário foi empregado, inicialmente, pela pesquisadora Graça Paulino, para o Congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), ampliando o uso do termo letramento, sendo considerado um dos usos sociais da leitura e da escrita.

Além do artigo publicado, uma série de outros trabalhos foram publicados e dedicados ao tema letramento literário. É o caso de *Letramento literário: teoria e prática* (2006) e *Círculos de leitura e letramento literário* (2014), ambos de Rildo Cosson. Ambos os pesquisadores têm dedicado especial atenção sobre a leitura, sobretudo, ao letramento literário. Para ampliar estas reflexões, busca-se subsídio na definição que os autores apresentam do termo letramento literário:

[...] propomos definir ‘letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos’. Aqui convém, explicitar, em primeiro lugar, que considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Cosson (2006, p.12) propõe a seguinte definição:

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição da existência da escrita literária, que abordaremos adiante, o processo de Letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí a importância em qualquer processo de Letramento, seja oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade.

Para repensar o campo do ensino e da aprendizagem de leitura de uma perspectiva que tome o ensino de literatura como algo socialmente significativo, traz-se a contribuição do letramento literário. Em entendimento, esse pressuposto contribui significativamente por estabelecer um compromisso com práticas educativas multiculturalmente orientadas e culturalmente sensíveis.

Tratando sobre sentidos de leitura, o pesquisador Jorge Luís Jobim, com quem dialogamos neste texto, chama-nos atenção para a relação entre alunos leitores e os textos na escola:

Sabemos que o aluno é, concomitantemente, elo transmissor e receptor em uma cadeia significativa contínua. Quando um texto se apresenta a um aluno, não se apresenta diante de um receptor passivo e isolado, nem esse texto é, ele próprio, um elemento isolado: é contextualizado, inserido em múltiplos sistemas significativos. (JOBIM, 2009, p. 123)

Alunos e textos, segundo Jobim, são elementos ativos do processo de leitura, e que, como tais, precisam ser respeitados pela escola, seus professores e suas metodologias. Neste sentido,

Cabe ao professor estimular a percepção da multiplicidade, a partir da interação entre o texto e o aluno, bem como entre ambos e a situação de aula. Este estímulo tem que começar com a superação da resistência oferecida pelo aluno à atividade de leitura, vista por ele como “tarefa compulsória”. Para esta superação, é necessário que surja em classe um sentido constituído com/pelo aluno, e não simplesmente impingido pelo professor. (JOBIM, 2009, p. 123)

É por isso que o professor deve evitar fazer de suas palavras a única possibilidade de interpretação do texto literário, deve ouvir e respeitar também a recepção do texto pelo aluno. Além de ficar com boas condições de interpretar e verbalizar sua interpretação, o aluno, principalmente do ensino médio, pode ser provocado a refletir sobre seus argumentos, na tentativa de justificá-los:

O melhor seria aproveitar a ocasião em que se trabalha um texto em classe para discutir o que está em jogo na interpretação literária. Nos limites do que é possível, é sempre relevante incentivar os alunos a verbalizarem diretamente sua interpretação (oralmente ou por escrito, conforme o alcance de cada um), porque sempre se pode trabalhar com os processos ou argumentos utilizados para justificar sua interpretação, refletindo sobre os fundamentos dela e suscitando o debate entre eles. (JOBIM, 2009, p. 121).

As metodologias que apostam em uma única interpretação, como a do livro didático, por exemplo, (que geralmente é aquela avalizada pelos estudos literários), estão, segundo Jobim (2009, p. 121), à mercê de dois problemas: “primeiro, a mera incorporação de um sentido pelo aluno, formando-se então uma criatura passiva e acrítica; segundo, a rejeição do sentido proposto, ou seja, o aluno, por não poder ou não querer se encontrar nesse sentido, simplesmente o ignora ou nega”.

Jobim (2009, p. 124) ainda acrescenta: “a leitura na escola, desde que motivada por um tema adequado, pode gerar significados relacionados aos interesses e necessidades do aluno no momento, ajudando-o a encontrar-se em sua trajetória existencial”. As palavras do autor nos alertam para o fato de que a leitura na escola deve influenciar o ser humano que ali se encontra no momento presente.

Uma das incoerências da escola no trato com a literatura talvez seja a preocupação demasiada dos professores com o resultado futuro do processo de formação de leitores que

cabe a essa instituição, sem se preocupar com as necessidades do aluno/leitor no momento da recepção do texto. A leitura literária, nos diferentes níveis do contexto escolar, pode efetivamente influenciar o leitor no momento presente, no momento da leitura, e não ser somente promessa de construção de um novo sujeito.

Os professores, mediadores de leitura por excelência, podem começar a construir novas ferramentas acreditando na potencialidade intrínseca da leitura literária de modificar o momento presente dos alunos, suas ideias e concepções no momento da leitura, e deixar de esperar por um futuro no qual todos serão leitores capazes e proficientes, que procuram na leitura literária ampliar sua visão de mundo e suas experiências existenciais. Esses alunos já existem e estão sedentos pelo texto literário na sala de aula, à espera de um professor que, com um texto literário em mãos, seja capaz de ressignificar suas vidas.

Assim, partimos do pressuposto de que o contato com os textos literários pode cativar o jovem leitor e, assim, ampliar seus horizontes de expectativas (ISER, 1996), além de acreditar, de acordo com Antonio Candido que a literatura “desenvolve em nós a cota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2011, p. 182).

Nesse sentido, queremos destacar a relevância do letramento literário escolar para compreender que a literatura é entendida como importante fator de humanização. Desse modo, acreditamos que, por meio da leitura literária, pode-se levar à formação de um leitor crítico que seja capaz de exercer a sua cidadania.

### 2.3 O contexto da escola

Entre os meses de março a abril de 2018, realizamos às sextas-feiras, das 11h às 11h50, Círculos de Leitura Literária com os alunos do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Médici, situada no município de Cuiabá (MT).

Com 40 anos de existência, a instituição oferece as seguintes modalidades de ensino: fundamental, médio e educação de jovens e adultos. Funciona em três períodos, atendendo uma média de 5.000 alunos, provenientes de diferentes realidades sociais. A oficina foi aplicada a um grupo de aproximadamente 32 alunos, com idade entre 17 e 20 anos. Para atingir os objetivos propostos, na Oficina Literária, o trabalho escolhido foi com Círculos de Leitura Literária, ou seja, procurou-se nesses encontros trocar opiniões após a leitura, a fim de estimular o diálogo entre os participantes.

Para a realização dessa etapa inicial, foi necessária a efetivação de alguns movimentos anteriores, como visita à escola, para uma conversa inicial com integrantes da gestão escolar e reunião com os professores de Língua Portuguesa para apresentarmos a proposta e também selecionarmos o perfil social, etário e cultural dos alunos.

Nas etapas que procederam a realização dos Círculos,

ressaltamos a recepção entusiasmada do corpo docente e da equipe gestora. No encontro entre nós pesquisadores, alunos e professores de Língua Portuguesa, fizemos a apresentação da ação, seus objetivos e a metodologia empregada.

A proposta consiste em investigar a experiência de leitura literária como processo de mediação para a formação do leitor, por meio da realização de Círculos de Leitura. Assim, partimos da perspectiva de abordagem qualitativa de feição descritiva e de intervenção. Trata-se, portanto, de um tipo de estudo intervencionista, a fim de notarmos nos sujeitos envolvidos possíveis modificações no que se refere à sua formação de leitor.

Partindo da proposta de pesquisa qualitativa de base interpretativa, optamos pela pesquisa-ação como metodologia. Nas palavras de Thiollent (1997), é um tipo de pesquisa social cuja base é empírica e, por isso, é possível relacioná-la à solução de um problema pertencente a uma coletividade, e na qual os investigadores e participantes se envolvem na situação de forma integrada.

Os instrumentos e procedimentos que dão origem ao estudo são a aplicação de questionários e a realização de entrevistas. Registramos as conversas nos Círculos inicialmente, por meio da escrita das ações e, posteriormente, da gravação em áudio. Além disso, efetuamos entrevistas semiestruturadas, devido ao seu caráter exploratório, com todos os integrantes do grupo que se disponibilizaram a participar, a fim de verificar como os alunos atribuem sentido às experiências literárias vivenciadas nos Círculos de Leitura.

Pautamos nossas ações na perspectiva adotada por Eliana Yunes (1999), Pedro Benjamin Garcia (2010) e Rildo Cosson (2006, 2014) para idealizarmos tal movimento. Neste sentido, a pedagogia dos Círculos implica “uma técnica de iniciação à leitura através de uma prática prazerosa, capaz de construir memórias felizes, não é possível descuidar desta teia que vai tecendo com delicadezas entre as muitas “aranhas, fios-linhas que intervêm para formar o tecido interpretativo” (YUNES, 1999, p.19).

Neste cenário, os Círculos de Leitura, ou Rodas de Leitura, foram compreendidos como momentos de leitura silenciosa ou em voz alta, pública e compartilhada, em que se busca o prazer do contato com a palavra. Nesta prática, há toda uma estratégia teórico-pedagógica pra justificar e realizar o Círculo de Leitura. Trata-se, segundo Yunes, de um encontro informal entre pessoas, com ou sem intimidade, que favorece a criação de contatos, referências, contrapontos que vão orientando as opiniões e posições segundo uma singularidade própria ou numa interação que se joga no grupo. Neste clima de troca, baseiam-se os Círculos.

A autora aponta alguns aspectos práticos para uma eficaz realização do Círculo de Leitura: a ambiência agradável e adequada para realizar o Círculo; um número razoável de pessoas, a fim de que os leitores sintam-se mobilizados a entrar na Roda; a propriedade do texto a ser lido, a sequenciação, a extensão e adequação ao grupo; a diversidade de linguagens

(poesia, cinema, fotografia, música, dentre outras), com vistas à ampliação da noção de leitura; o limite do tempo; e, por fim, a presença de um leitor-guia, que deve ser responsável pelo exercício da partilha e da troca afetiva.

No texto *Rodas de Leitura: formação do leitor e identidade* (2010, pp. 60-64), Pedro Benjamin Garcia destaca a importância das Rodas de Leitura e sua metodologia para a formação de um leitor crítico e com identidade própria. Segundo Garcia, cabe ao leitor-guia dar dinamicidade à Roda; deve ter a sensibilidade de não se colocar como aquele que tudo sabe e, principalmente, que detém a correta interpretação do texto; estar disponível para tirar dúvidas eventuais; criar a dinamização de um processo em que o saber não pertence a A ou B, mas circula no coletivo; de modo a conquistar a turma, criar uma disposição positiva.

Para discussão dos textos, realizamos encontros semanais, para a leitura literária, pautando-nos na perspectiva metodológica dos Círculos de Leitura Literária, conforme o referencial teórico de Yunes (1999); Garcia (2010) e Cosson (2014). Em todos os encontros, dialogamos amplamente sobre as mais diferentes temáticas em torno da condição feminina e étnica, bem como as especificidades da escritura de cada autora selecionada.

A partir desses debates, os alunos foram motivados a registrar, sobre os Círculos, os sobre os romances selecionados e autores lidos em sala de aula. Nesse contexto, os(as) alunos(as) revelavam entusiasmo em relação aos encontros. A partir dos contos selecionados e da leitura e mediação por nós realizada, tínhamos ciência de que estávamos promovendo o acesso a obras de qualidade e o letramento literário.

Portanto, era fundamental que os alunos tivessem a compreensão de que as propostas de leitura tinham como propósito oportunizar a eles (as) o exercício da expressão de suas ideias. Ali, nos Círculos de Leitura Literária do ensino médio, a prioridade das mediações estava centrada no ato de ler visando à autodescoberta, para pensar a questão da etnicidade afro-brasileira e do multiculturalismo, a fim de dar sentido as suas experiências.

## 2.4 Experiências com jovens

Jorge Larrosa privilegia a questão da experiência no processo de formação. “A experiência, é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2004, p.154). A experiência em turmas do terceiro ano do ensino médio confirma que a educação literária contribui para a construção de subjetividades. Vale ressaltar, entretanto, que práticas de leitura desenvolvidas nas Oficinas Literárias dão sustentação às reflexões, na medida em que, em sua complexidade, produziram e produzem incômodos, perguntas, experimentações. Dessa forma, no ato da leitura, dentro dessa perspectiva do sujeito da experiência, importa não só compreender o texto, mas interagir com essa palavra, ser tocado por ela, ser transformado por ela.

O que norteou nossa atividade foi a tentativa de proporcionar momentos de contato efetivo entre o texto lido e as experiências leitoras dos alunos, pois nesse processo interativo entre texto e leitor o que nos interessa, aqui, são as impressões que o texto gera no leitor e as impressões que o texto ganha no ato da leitura.

São experiências de leitura que provocam marcas, trajetórias de sentido, entrecruzando as vozes dos alunos-leitores com a palavra das autoras, tendo em mente, a transformação do sujeito. A noção de experiência desenvolvida por Larrosa (2004) é fundamental para refletir a linguagem como formação e transformação, já que significa tentar ver a leitura/escrita como algo que atravessa o sujeito. Sendo assim:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p.160).

Nesse sentido, a experiência é o lugar de encontro e de movimento, de formação e de transformação. Abaixo, seguem alguns excertos das falas de alguns jovens:

Aluno 1: As discussões foram de extrema importância. Os romances não são longos e possuem uma linguagem fácil e contemporânea. Gosto muito de leitura/temas atuais como esses abordados em sala. Os temas étnico-raciais precisam de fato ser debatidos na escola, trata-se de um tema muito silenciado porque vivemos situações de exclusão e de invisibilidade em vários sentidos seja do negro, da mulher, do gay, do pobre. Achei relevante e pertinente os discussões. (C.V, 16 anos).

Aluna 2: Não sou muito fã da leitura. Os dois romances discutidos em sala não são longos, daí meu interesse. Chamou minha atenção por essa razão e pela dinâmica utilizada. No Círculo tivemos a oportunidade de debater e ouvir a opinião dos colegas. Confesso que sofri lendo o diário da autora Carolina. A autora viveu uma vida miserável, de dores e angústias. Mesmo não sendo fã de leitura, deu para imaginar-se no lugar da autora. (M.L.A, 17 anos).

Aluna 3: A impressão dos dois romances foi excelente. Tanto a autora Carolina de Jesus quanto a personagem Ponciá sofrem pelas mesmas condições por serem pobres, mulheres e negras. Que bom que tivemos essa oportunidade de discutir um tema tão atual. Para que haja uma transformação precisamos desses debates para sensibilizar nossa visão às vezes tão preconceituosa. (M.B.F. 18 anos).

Aluno 4: Em tempos de discriminação acentuada porque todos os dias assistimos notícias de pessoas que sofrem preconceito pela cor da pele, por ser gordo, mulher, umbandista, gay, enfim. Aqui na escola vira e mexe vê-se manifestações preconceituosas. Os debates sobre esses temas dão vontade de ler mais. A leitura dos romances e a discussão da leitura em forma de roda servem para combater a ignorância quanto os comportamentos agressivos que assistimos todos os dias por aí. (E.B.C, 17 anos).

Aluna 5: Com as rodas e os romances lidos aprendemos a nos posicionar, e principalmente, a sermos tolerantes em relação

ao diferente. Tanto a personagem Ponciá Vicêncio quanto a autora Carolina de Jesus tiveram uma vida sofrida, mulheres que sofreram preconceitos pela cor, pela condição feminina. As autoras criticam as injustiças presente tão fortemente em nossa sociedade. (M.F.S, 17 anos).

Com base nesses registros, notamos que ao abordarmos o trabalho na vertente do letramento literário e do multiculturalismo, os(as) alunos(as) tiveram a oportunidade de repensar suas percepções e juízos sobre a condição do negro e da mulher na sociedade. Quanto aos debates em sala de aula, acreditamos que a proposta desenvolvida em torno do eixo temático etnicidade afro-brasileira e a condição feminina na contemporaneidade, percebemos que algumas percepções estereotipadas e preconceituosas foram desconstruídas, em prol de atitudes mais humanistas.

Em nosso entender, o trabalho com as temáticas trabalhadas pode contribuir para a construção de imagens e discursos positivos para uma educação multicultural das relações raciais, em atendimento a Lei 10639/2003 e para que se reconheçam o percurso da história e cultural da população brasileira.

### 3 Conclusão

A partir do trabalho desenvolvido, torna-se relevante que a temática da etnicidade afro-brasileira e de gênero venha para o centro do debate nas escolas, se necessário, em aulas de literatura, sociologia, num constante diálogo interdisciplinar. E quando a questão se volta para o direito à literatura e o respeito à pessoa humana, lembremos sempre dos ensinamentos tão sensivelmente propostos por Antonio Candido.

Pensar em uma formação multicultural implica em dar destaque a uma educação para além da escola, sensível ao contexto diversificado em que estamos inseridos. Trata-se de educar a partir de uma prática voltada para a construção comunitária e a participação ativa no coletivo, como aspectos centrais na luta pelos direitos humanos. Assim, a leitura das obras de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo provoca um estranhamento no leitor, estimulando-o a realizar um mergulho crítico em si e na cultura.

Vale, ainda, destacar que a literatura é capaz de influenciar a formação de uma geração, no sentido de aceitar harmoniosamente as diferenças de gênero e as questões étnico-raciais, para criar relações mais solidárias. A experiência de trabalho com a literatura nos tem demonstrado

que a literatura tem um papel libertador a desempenhar, pois provoca professores e alunos a falar sobre si e sobre o mundo.

Em nosso entender, o trabalho de conscientização e sensibilização dinamizado nas oficinas pode contribuir para a construção de imagens e discursos para uma educação que admita a heterogeneidade como fundamento da convivência social. Para isso, a escola há que se desenvolver práticas dialógicas e sensíveis a fim de superar a hierarquização entre os grupos humanos.

### Referências

- CANDIDO, A. O direito à literatura. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- EVARISTO, C. *Ponciá Vicêncio*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- GARCIA, P.B. Rodas de leitura: formação do leitor e identidade. In: *Biblioteca e mediação da leitura*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010. p.60-64.
- ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: 34, 1996.
- JESUS, C.M. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2004.
- JOBIM, J.L. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p.113-137.
- KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LAROSSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T.M.K. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1997.
- TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.
- YUNES, E. Círculos de leitura: teorizando a prática. *Rev. Leitura Teoria Prática*, n.33. p.17-21, 1999.