



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO



JORDÂNIA DANTAS FREIRE

**VOZES DE POETAS NEGRAS EM AULAS DE LITERATURA:
COM A PALAVRA, JARID ARRAES, CAROLINA MARIA DE JESUS E MARIA
FIRMINA DOS REIS**

CAMPINA GRANDE - PB

2024

JORDÂNIA DANTAS FREIRE

**VOZES DE POETAS NEGRAS EM AULAS DE LITERATURA:
COM A PALAVRA, JARID ARRAES, CAROLINA MARIA DE JESUS E MARIA
FIRMINA DOS REIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de Ensino de Literatura e Formação de Leitores.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Naelza de Araújo Wanderley.

CAMPINA GRANDE - PB

2024

F866v Freire, Jordânia Dantas.
Vozes de poetas negras em aulas de literatura: com a palavra, Jarid Arraes, Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina dos Reis / Jordânia Dantas Freire. – Campina Grande, 2024.
197 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.
"Orientação: Profa. Dra. Naelza de Araújo Wanderley".
Referências.

1. Literatura Brasileira - Poemas. 2. Escritoras Negras - Brasil. 3. Formação de Leitores. 4. Ensino de Literatura na Educação Básica. I. Wanderley, Naelza de Araújo. II. Título.

CDU 82-1:37(043)

JORDÂNIA DANTAS FREIRE

**VOZES DE POETAS NEGRAS EM AULAS DE LITERATURA:
COM A PALAVRA, JARID ARRAES, CAROLINA MARIA DE JESUS E MARIA
FIRMINA DOS REIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de Ensino de Literatura e Formação de Leitores.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Naelza de Araújo Wanderley.

Aprovada em: 19 de setembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Naelza de Araújo Wanderley
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/PPGLE
Presidente/ Orientadora

Prof^a. Dr^a. Isis Milreu
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/PPGLE
Examinadora interna

Prof^a. Dr^a. Alyere Silva Farias
Universidade Federal da Paraíba – UFPB/PPGL
Examinadora externa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM LINGUAGEM E ENSINO
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

Ata da **368** Sessão Pública de defesa de Dissertação para conferir o Grau de Mestre em Linguagem e Ensino a **Jordânia Dantas Freire**.

1. Aos 19 dias do mês de setembro do ano de 2024, às 14:00 horas, através da sala virtual Google Meet em sessão pública, a Banca Examinadora presidida pelo(a) Prof(a). Dr(a). Naelza de Araújo Wanderley, (UFCEG/PPGLE), orientador(a), e composta pelo(a) Prof(a). Dr(a). Isis Milreu, (UFCEG/PPGLE), na qualidade de membro titular interno, pela Prof(a). Dr(a). Alyere Silva Farias, (UFPB), na qualidade de membro titular externo, reuniu-se para julgamento da Dissertação de Mestrado do(a) discente **Jordânia Dantas Freire**, intitulada: "**Vozes de Poetas Negras em Aulas de Literatura: Com a Palavra, Jarid Arraes, Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina dos Reis**".

2. A sessão foi aberta pelo(a) presidente que apresentou os integrantes da Banca Examinadora e passou a palavra ao(à) mestrando(a). Este(a) fez a exposição do seu trabalho, sendo seguida das arguições do(a)s examinadores(as).

3. Logo após, o(a) presidente da Banca Examinadora solicitou aos presentes que se retirassem da sala virtual e voltassem em 20 minutos para ouvir o parecer da banca sobre o trabalho apresentado.

4. Após análise do mérito da Dissertação, do desempenho do(a) candidato(a) durante a apresentação e arguição do trabalho e, em conformidade com o artigo 78 do Regulamento do Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, o presidente da Banca Examinadora informou ao candidato que o trabalho obteve nota **10,0(dez)** correspondente ao conceito **APROVADO COM DISTINÇÃO**.

5. Nada mais havendo a tratar, Eu JOSÉ NOBERTO TAVARES JÚNIOR, SIAPE 2012524, Secretário do PPGLE, lavro e assino a presente Ata, lida e aprovada pela banca examinadora, que assina conjuntamente, e também o(a) mestrando(a) que dá ciência do resultado.



Documento assinado eletronicamente por **JOSE NOBERTO TAVARES JUNIOR, SECRETÁRIO (A)**, em 20/09/2024, às 09:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **NAELZA DE ARAUJO WANDERLEY, PROFESSOR 3 GRAU**, em 20/09/2024, às 12:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **ALYERE SILVA FARIAS, Usuário Externo**, em 20/09/2024, às 18:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jordânia Dantas Freire, Usuário Externo**, em 21/09/2024, às 16:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **ISIS MILREU, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 30/09/2024, às 13:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **4807325** e o código CRC **10ED4A5A**.

Para todas as mulheres que vieram antes de mim e lutaram para que outras mulheres pudessem estudar e ocupar espaços públicos, DEDICO!

AGRADECIMENTOS

Um trabalho nunca é construído apenas com uma mão. Podemos compará-lo com o próprio tecido da vida, que vai sendo construído a partir de cada pessoa, ensinamento e lição que vão se formando em nós e contribuem com o nosso crescimento, amadurecimento e com a nossa formação humana.

Nesse sentido, agradeço ao bom Deus que rege, guarda e move a minha vida, por preencher o meu coração ansioso com sentimentos de capacidade e força, colocando anjos de luz no meu caminho que vieram somar na concretização deste sonho. A Ele, toda honra e glória!

Aos meus pais amados, Suene Dantas de Souza e João Freire Dantas, por entenderem a importância da educação e me prepararem afetosamente para trilhar este caminho, mesmo sem ter tido acesso a continuidade de seus estudos. De modo especial, agradeço à minha mãe, que me acompanhou em oração e deu-me forças para seguir com fé em cada etapa da vida estudantil. Ao meu pai, agradeço por me inspirar a continuar estudando, pela sua força motivadora em cada ação com a enxada.

À minha orientadora, Profa. Dra. Naelza de Araújo Wanderley, pelo senso de responsabilidade e comprometimento com o qual conduziu esta orientação, sempre de maneira atenta, disponível e compreensiva aos desafios que surgiram. Agradeço pelas partilhas teóricas e pelo olhar cuidadoso em cada etapa da pesquisa.

À Profa. Dra. Isis Milreu, por ter aceitado participar desta banca e contribuir com a pesquisa. Agradeço pela condução competente da disciplina de Seminários de Pesquisa e por ser uma coordenadora sensível, aberta ao diálogo e atenta às demandas dos discentes do PPGLE.

À Profa. Dra. Vaneide Lima Silva, minha eterna orientadora acadêmica e na vida. Agradeço por ser a minha inspiração enquanto professora de literatura e como ser humano. Contar com o seu apoio e a sua mão estendida no plano acadêmico, pessoal e material enquanto estive sem bolsa, ajudou-me a encontrar flores no caminho e continuar firme diante das dificuldades. Foi uma honra ter a sua presença e contribuição na qualificação desta pesquisa!

À Profa. Dra. Alyere Silva Farias, que gentilmente aceitou o convite de ler este trabalho e compor esta banca, assim como a Profa. Dra. Maria Edileuza da Costa.

À Profa. Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega, por fazer parte da banca e contribuir para pensar o ensino de literatura.

Ao meu eterno professor de literatura e amigo, Dr. José Helber Tavares de Araújo, pelo suporte material até conseguir ter acesso à bolsa.

Ao professor Dr. José Hélder Pinheiro Alves, por ser referência nos estudos literários, pelas indicações de leitura e conversas que tanto me ensinaram, e pela oportunidade da venda de livros da UFCG. O seu legado humano transcende o literário.

À Eduarda Carmélia da Silva Almeida, minha eterna colega de graduação e guia para descomplicar às normas da ABNT. Obrigada por ter estado disponível nos momentos em que precisei.

À Danielle Alves, minha irmã do coração, por ter sido um ombro amigo em cada fase desta pesquisa e pela torcida sincera.

Ao Prof. Dr. Izaías Serafim Neto, meu eterno professor de graduação, pelos conselhos e pela força que me deu para ingressar neste programa de Pós-graduação.

Aos colegas e as colegas do PPGLE que se tornaram grandes amigos/as: Iara Soares, Kaio César, Elis Regina, Sandra Rangel, Marisa Ferreira, Lucas Ribeiro e Veronica Sobral, obrigada por tornarem o ambiente da Pós-graduação mais fraterno e afetuoso.

Aos professores do PPGLE, especialmente a Sérgio Assunção e Edilson Amorim, pela competência e ricas contribuições na condução das disciplinas que cursei no mestrado.

À ECIT Obdúlia Dantas, especialmente na pessoa do professor Rafael Lima, que sempre se mostrou disposto a acolher o desenvolvimento do projeto de leitura na escola, mesmo quando este era apenas uma idealização. Agradeço também afetosamente à turma da 2ª série “B” do curso técnico em Marketing, por ter colaborado de maneira participativa nos encontros de leitura.

À Capes, pela bolsa que tornou viável esta pesquisa e outras produções científicas.

Aos meus amigos e amigas no âmbito pessoal, que foram compreensíveis às minhas ausências, especialmente Mariele Mendes, pelo suporte e por ter me estendido à mão em cada situação de dificuldade enfrentada nesta nova jornada; e a Isadora Cecília (Isa), por ter dividido comigo não só o espaço do apartamento em Campina Grande, mas sobretudo as delícias e os desafios que acompanharam esta fase.

“No momento em que assumimos o compromisso de nos tornar pensadores críticos, fazemos uma escolha que nos posiciona contra qualquer sistema de educação ou cultura que nos forçaria a ser recipientes passivos de formas de saber” (Hooks, 2020, p. 277).

RESUMO

Propomos em nossa pesquisa uma abordagem literária orientada a partir de poemas de três mulheres negras brasileiras, a saber, Jarid Arraes, Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina dos Reis. Dentre a seleção dos textos poéticos das referidas autoras, destacamos “Carolina Maria de Jesus” e “Maria Firmina dos Reis”, integrados na obra *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis* (2020), da escritora cearense Jarid Arraes. Em seguida, foram selecionados dois poemas de Maria Firmina dos Reis, “Uns olhos” e “Meu desejo”, inseridos em *Cantos à beira mar* (2018). Por fim, foi dada ênfase a dois poemas de Carolina Maria de Jesus, “Lua-de-mel” e “Súplica de poetisa”, ambos incluídos na obra *Clíris: poemas recolhidos* (2019). Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar, no âmbito de uma intervenção pedagógica realizada em uma escola pública no município de Catolé do Rocha - PB, a recepção de alunos da 2ª série do Ensino Médio aos poemas em destaque. Para a realização deste estudo, traçamos como objetivos específicos: 1) averiguar como o texto literário costuma ser explorado pelo professor titular nas práticas de leitura com a turma da 2ª série “B” da Escola Cidadã Integral e Técnica Obdúlia Dantas; 2) identificar as possíveis contribuições de poemas escritos por três mulheres negras à formação literária e social de leitores críticos e participativos; 3) investigar como os discentes recebem os cordéis que narram a história de vida das escritoras negras evidenciadas na pesquisa e 4) verificar as diferentes percepções apresentadas pelos alunos, acerca das visões sobre o amor a partir de poemas que trazem este tema. Assim, a nossa pesquisa busca compreender como a apreciação da obra poética das escritoras negras em destaque pode contribuir para a formação leitora literária de estudantes do ensino médio no alto sertão paraibano, a partir do mapeamento da recepção dos alunos aos poemas selecionados para leitura. As autoras escolhidas para serem contempladas durante a pesquisa justificam-se por se tratar de escritoras negras que possuem obras marcantes dentro da literatura, cuja produção poética é pouco visível nos espaços acadêmicos e na educação básica (Pinheiro, 2018). Partindo desse pressuposto, o recorte teórico desta pesquisa se concretiza com base nas contribuições de autores que levam em conta o papel ativo do leitor para a construção de sentidos do texto como propõe Jauss (1994), Bordini e Aguiar (1988) e Rosenblatt (2002). A respeito da abordagem literária e analítica dos poemas e cordéis, ancoramo-nos em pressupostos teóricos de Pinheiro (2018), Marinho e Pinheiro (2012) e Nogueira (2021). Diante do exposto, com vistas a cumprir os objetivos propostos e tentar responder à questão de pesquisa explicitada, lançaremos mão da pesquisa bibliográfica e de uma pesquisa-ação, a partir da abordagem quali-quantitativa. Para a coleta de dados, destacamos o uso dos seguintes instrumentos: questionário, entrevista semiestruturada e diários de leitura. Mediante os resultados obtidos na pesquisa, constatamos que o poema ainda é um gênero pouco citado na ordem de preferências desses alunos, de modo que, somado a essa ausência, também está o pouco convívio dos alunos com textos de autoria feminina negra. Acreditamos que a convivência com esse tipo de texto, quando planejada, pode contribuir na formação humana e literária dos alunos, na medida em que oportuniza os/as estudantes apreciarem a produção poética de escritoras que contribuem para a formação de nossa literatura. Portanto, esperamos que as reflexões aqui suscitadas não sejam apenas um catalisador para o cumprimento da Lei nº 10.639/003, mas contribua para formar leitores de uma literatura de autoria negra, oportunizando os estudantes a se sentirem representados nos textos literários.

Palavras-chave: recepção; poemas; escritoras negras brasileiras; formação de leitores; ensino de literatura na educação básica.

ABSTRACT

In our research, we propose a literary approach based on poems by three black Brazilian women, Jarid Arraes, Carolina Maria de Jesus and Maria Firmina dos Reis. Among the selection of poetic texts by the aforementioned authors, we highlight “Carolina Maria de Jesus” and “Maria Firmina dos Reis”, included in the work *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis* (2020), by writer Jarid Arraes from Ceará. Next, we selected two poems by Maria Firmina dos Reis, “Uns olhos” and “Meu desejo”, from *Cantos à beira mar* (2018). Finally, emphasis was placed on two poems by Carolina Maria de Jesus, “Lua-de-mel” and “Súplica de poetisa”, both included in *Clíris: poemas recolhidos* (2019). The general aim of this research is therefore to analyze, in the context of a pedagogical intervention carried out in a public school in the municipality of Catolé do Rocha - PB, the reception of 2nd grade high school students to the poems in question. In order to carry out this study, we set ourselves the following specific objectives: 1) to find out how the literary text is usually explored by the head teacher in reading practices with the 2nd grade “B” class at the Obdúlia Dantas Comprehensive and Technical Citizen School; 2) to identify the possible contributions of poems written by three black women to the literary and social formation of critical and participatory readers; 3) to investigate how the students receive the cordéis that tell the life story of the black women writers featured in the research and 4) to verify the different perceptions presented by the students about the visions of love based on poems that deal with this theme. Thus, our research seeks to understand how the appreciation of the poetic work of the black women writers highlighted can contribute to the literary reading education of high school students in the hinterlands of Paraíba, based on mapping the students' reception of the poems selected for reading. The authors chosen to be covered during the research are justified by the fact that they are black writers who have outstanding works of literature, whose poetic production is barely visible in academic spaces and in basic education (Pinheiro, 2018). Based on this assumption, the theoretical framework of this research is based on the contributions of authors who take into account the active role of the reader in the construction of meanings in the text, as proposed by Jauss (1994), Bordini and Aguiar (1988) and Rosenblatt (2002). With regard to the literary and analytical approach to poems and cordéis, we draw on the theoretical assumptions of Pinheiro (2018), Marinho and Pinheiro (2012) and Nogueira (2021). Given the above, in order to fulfill the proposed objectives and try to answer the research question explained, we will use bibliographical research and action research, based on a qualitative-quantitative approach. To collect the data, we used the following instruments: questionnaire, semi-structured interview and reading diaries. Based on the results obtained in the research, we found that the poem is still a genre that is rarely mentioned in the order of preference of these students, so that, in addition to this absence, there is also the students' lack of contact with texts written by black women. We believe that interaction with this type of text, when planned, can contribute to students' human and literary development, as it gives them the opportunity to appreciate the poetic production of writers who have contributed to the formation of our literature. Therefore, we hope that the reflections raised here will not only be a catalyst for compliance with Law No. 10.639/003, but will contribute to forming readers of black literature, giving students the opportunity to feel represented in literary texts.

Key Words: reception; poems; black brazilian writers; reader education; teaching literature in basic education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fachada da Escola Cidadã Integral e Técnica	94
Figura 2 – Café Poético	112
Figura 3 – Definição de poesia segundo Drummond	113
Figura 4 – Aluna contemplada no sorteio	121
Figura 5 – Imagem representativa da autora Maria Firmina dos Reis	124
Figura 6 – Bombons com a frase do prólogo do livro de Maria Firmina dos Reis	126
Figura 7 – Pirulitos com <i>emojis</i> que tinham relação com o poema	133
Figura 8 – Registro do diário de leitura	150
Figura 9 – Registro do diário de leitura	150

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A LEITURA LITERÁRIA E O ENSINO DE LITERATURA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	18
2.1 A LEITURA LITERÁRIA E O LEITOR	18
2.2 POR UMA ABORDAGEM RECEPCIONAL DA EXPERIÊNCIA DE LEITURA DE POESIA	27
2.2.1 Contribuições da estética da recepção e de outras teorias para a formação de leitores	30
2.3 A POESIA COMO ELEMENTO DE FRUIÇÃO	34
2.3.1 Poesia popular e ensino: um olhar voltado para os folhetos de cordel	36
3 MULHERES NA LITERATURA: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE AUTORIA FEMININA NEGRA	41
3.1 PERCURSOS E DESAFIOS ENFRENTADOS POR MULHERES NEGRAS NO ÂMBITO LITERÁRIO.....	41
3.2 PERCURSO POÉTICO DE JARID ARRAES E AS “HEROÍNAS NEGRAS BRASILEIRAS”	46
3.2.1 Maria Firmina dos Reis – “uma voz destoante”	51
3.2.2 Carolina Maria de Jesus: uma voz que transcende à favela	60
3.2.3 A voz poética de Maria Firmina dos Reis – explorações sobre “Uns olhos”	72
3.2.4 Canta poeta, a liberdade: o desejo destinado a um jovem poeta guimarense	75
3.2.5 Carolina Maria de Jesus para além de “Quarto de despejo”: o amor desfeito após Lua-de-mel	81
3.2.6 A súplica de uma poetisa	86
4 VOZES DE POETAS NEGRAS NAS AULAS DE LITERATURA: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA COM A TURMA DA 2ª SÉRIE “B”	90
4.1 DETALHANDO A METODOLOGIA ABORDADA NA PESQUISA.....	90
4.2 CONHECENDO O CAMPO DE PESQUISA: PRIMEIROS CONTATOS COM A ESCOLA.....	93
4.2.1 Traçando os perfis dos alunos participantes a partir do questionário de sondagem	100
4.3 O DIZER DO PROFESSOR COLABORADOR DURANTE A ENTREVISTA.....	107

4.4 COMPARTILHANDO AS VIVÊNCIAS, OS CONTATOS E AS RECEPÇÕES DOS ALUNOS AOS POEMAS SELECIONADOS PARA LEITURA	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICES	164
ANEXOS.....	193
ANEXO A – Aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética	194
ANEXO B – Termo de anuência institucional.....	197

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, surge a partir das experiências e processos formativos desta pesquisadora enquanto leitora e apreciadora da poesia, especialmente a poesia popular. Tal experiência se intensificou durante a graduação em Letras, quando tive a oportunidade de fazer parte do projeto de pesquisa “A literatura de cordel no município de Catolé do Rocha e cidades circunvizinhas: ampliando a identificação dos autores e evidenciando a cultura popular no sertão paraibano”, que tinha como objetivo entrevistar alguns autores que produziam literatura de cordel em algumas localidades da Paraíba, incluindo alunos que tiveram contato com o gênero cordel em sala de aula.

Nesse sentido, após ter sido provocada a refletir sobre a forma como esse tipo de texto ainda é abordado de forma pragmática no contexto de ensino, com enfoque apenas no ensino das características inerentes aos gêneros poéticos (em seus tipos de rimas e estrofes), nos interessou pensar em uma proposta que pudesse favorecer o contato dos alunos com a poesia de forma prazerosa, uma vez que normalmente o poema é um dos gêneros com que os alunos têm pouca proximidade e afeição (Pinheiro, 2018). Em se tratando da poesia popular, a sua recorrência no espaço escolar é ainda menor, por não fazer parte do consagrado cânone literário, fato que justifica a sua pouca presença nos livros didáticos e, conseqüentemente, no contexto escolar.

Partindo disso, decidimos incluir nessa abordagem poemas de autoria feminina negra, visto que a produção escrita por mulheres, especialmente mulheres negras, ainda não comparece com regularidade às escolas, em razão do pouco espaço que estas tiveram na esfera do conhecimento, sobretudo na historiografia literária brasileira (Zolin, 2009). Em decorrência dessa desvalorização destinada às produções das mulheres e a outros segmentos discriminados socialmente, a tradição foi sendo construída mediante um padrão determinado que excluía algumas pessoas do que se convencionou a chamar cânone literário.

Assim, seguindo a tradição canônica, muitas escolas passaram a reproduzir essa ideologia dominante, negando qualquer produção do saber que não estivesse vinculada a esse padrão masculino, branco e europeu, cujos homens eram tidos como os únicos detentores do conhecimento. Nesse sentido, embora exista uma tentativa de resgate dessas produções por parte de tais movimentos sociais, como o movimento negro e feminista, além da vigência da

Lei nº 10.639/2003, inserida na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira para o Ensino Médio, há pouca presença efetiva dos textos produzidos autenticamente por pessoas negras nas escolas. Dessa maneira, formados a partir de uma tradição que não inclui essas produções, os professores da educação básica normalmente têm dificuldade de ter contato com as obras dessas autoras e de acessar capacitações que orientem estratégias para trabalhar com essa literatura em sala de aula.

Desse modo, acreditando que a universidade, especialmente os cursos que formam professores, pode contribuir para se pensar novas epistemologias para o ensino, propusemos em nossa pesquisa uma abordagem literária orientada a partir de poemas de três mulheres negras, cujas obras estão intituladas: *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis*, da autora cearense Jarid Arraes (2020); *Clíris: poemas recolhidos*, de Carolina Maria de Jesus (2019) e *Cantos à beira mar*, de Maria Firmina dos Reis (2018). Cabe destacar, ainda, que há um recorte específico nesta pesquisa, com base nos cordéis que foram escolhidos por trazerem, de forma rimada, a biografia de duas autoras importantes de nossa literatura, Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina dos Reis. Além disso, alguns poemas foram selecionados por versarem sobre o amor, tema de interesse dos jovens colaboradores deste estudo.

Dentre a seleção explicitada, foram escolhidos dois cordéis de Jarid Arraes que homenageiam as autoras citadas, intitulados “Carolina Maria de Jesus” e “Maria Firmina dos Reis”, os quais integram a obra *Heroínas Negras brasileiras em 15 cordéis* (2020). Em seguida, foram apresentados dois poemas de Maria Firmina dos Reis, “Uns olhos” e “Meu desejo”, inseridos na obra *Cantos à beira mar* (2018). Por fim, os alunos tiveram contato com dois poemas de Carolina Maria de Jesus, “Lua-de-mel” e “Súplica de poetisa”, ambos incluídos na obra *Clíris: poemas recolhidos* (2019).

Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar, no âmbito de uma intervenção pedagógica realizada em uma escola pública no município de Catolé do Rocha - PB, a recepção de alunos da 2ª série do Ensino Médio aos poemas das escritoras negras Jarid Arraes, Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina dos Reis.

Para a realização deste estudo, traçamos como objetivos específicos: 1) averiguar como o texto literário costuma ser explorado pelo professor titular nas práticas de leitura com a turma da 2ª série “B” da Escola Cidadã Integral e Técnica Obdúlia Dantas; 2) identificar as possíveis contribuições de poemas escritos por três mulheres negras à formação literária e social de leitores críticos e participativos; 3) investigar como os discentes recebem os cordéis que

narram a história de vida das escritoras negras evidenciadas na pesquisa e 4) verificar as diferentes percepções apresentadas pelos alunos, acerca das visões sobre o amor a partir de poemas que trazem este tema.

Nesse sentido, a nossa pesquisa buscou compreender como a apreciação da obra poética de escritoras negras, a saber, Jarid Arraes, Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina dos Reis, pode contribuir para a formação leitora literária de estudantes do ensino médio no alto sertão paraibano, a partir do mapeamento da recepção dos alunos aos poemas selecionados para leitura.

No que concerne à relevância da pesquisa, destacamos que a temática possibilita atender à Lei nº 10.630/2003, inserida na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira para o Ensino Médio, cujos objetivos também consistem em resgatar, por meio da Literatura e outras artes, a contribuição do povo negro nas diferentes áreas que dizem respeito à História do Brasil (Brasil, 2003).

O critério de escolha das autoras Jarid Arraes, Maria Firmina dos Reis e Carolina Maria de Jesus para esta pesquisa aconteceu primeiro pelo impacto que a obra *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis* me causou enquanto leitora. Durante o contato com os cordéis que homenageiam essas duas escritoras em destaque, Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina dos Reis, fui arrebatada pela força poética de Jarid Arraes, ao anunciar, em cordel, a história de duas mulheres importantes no cenário da literatura brasileira e que marcam o percurso de autoria feminina negra no país.

Inicialmente, Firmina se destaca pelo pioneirismo no século XIX ao abordar temas relacionados à abolição da escravatura, não se eximindo de apresentar uma escrita com grande valor literário, que, de certo modo, preserva a tradição do período literário Romantismo. Em seguida, Carolina Maria de Jesus apresenta, no século XX, uma escrita que se distancia dos padrões convencionais da gramática normativa e demonstra valor literário reconhecido, ao refletir, de maneira contundente, sobre temas sociais como as interseccionalidades que envolvem a condição da mulher negra e o espaço da favela como cenário de resistência. Por fim, na contemporaneidade, Arraes recolhe todas essas vozes e transforma em cordel as histórias dessas mulheres, apresentando versos que seguem a tradição dos folhetos de cordel e legitimam toda a força literária que a sua literatura representa, tanto em termos sociais como estéticos.

É pertinente citar que as três escritoras se destacaram não apenas pelo engajamento que

tiveram no âmbito social nos séculos XIX, XX e XXI, respectivamente, mas pelo refinamento estético dessas literaturas que torna possível o seu retorno e a sua valorização em séculos posteriores, motivo que justifica o nosso interesse em nos debruçar mais detidamente sobre as produções dessas autoras, sobretudo em torno dos textos que tiveram pouco alcance e visibilidade (como é caso dos poemas *corpus* da pesquisa).

Esta pesquisa focaliza no texto poético por reconhecer a possibilidade pedagógica deste em contribuir com a formação de leitores, proporcionando diferentes níveis de experiência para o indivíduo, incluindo experiências estéticas, sociais, imagéticas e afetivas. Desse modo, defendemos que a literatura não deve se apresentar apenas como uma espécie de conhecimento ou matéria escolar para os alunos, já que ela influi em nossas emoções, sentimentos, abre espaço para a imaginação e a novidade, para o exercício da reflexão, e, portanto, nos humaniza, como afirma Candido (2011).

Nesse viés, na poesia nos deparamos com a possibilidade de termos contato com a língua de uma maneira mais criativa (Pinheiro, 2018), através da musicalidade, dos jogos com as palavras, do universo da fantasia (evidenciado sobretudo nos cordéis), da emoção investida nas palavras poetizadas e do aspecto social que se cria em alguns poemas, formando uma atmosfera de prazer e reflexão, permitindo que os leitores ampliem as suas experiências com a palavra e com a vida no momento da leitura. No entanto, para que o texto poético possibilite esse universo de experiências prazerosas para o leitor, é preciso considerar o caráter dinâmico da literatura de oferecer diferentes recepções a partir de abordagens que valorizem a interação entre texto e leitor.

Em relação ao tratamento dado à poesia na escola, normalmente nos deparamos com atividades classificatórias, em que se focaliza unicamente nos aspectos formais ou linguísticos dos poemas, desconsiderando toda a ludicidade inerente ao texto poético (Pinheiro, 2018). Nesse sentido, essa ausência de diálogo com o leitor e o tratamento pragmático dado ao texto literário compromete a formação de leitores e desconsidera que o prazer estético da literatura está na própria experiência que se constrói a partir do contato com a obra literária. Nesse cenário, compreendendo o caráter humanizador da literatura de proporcionar aos leitores reflexões e experiências diversas por meio da linguagem, é que defendemos a sua abordagem no contexto de ensino.

Partindo desse pressuposto, o recorte teórico desta pesquisa se concretizou com base nas contribuições de autores que levam em conta o papel ativo do leitor para a construção de

sentidos do texto, como propõe os postulados da Estética da Recepção, na ótica de Jauss (1994), Bordini e Aguiar (1988) e Rosenblatt (2002). A respeito da abordagem literária e analítica dos poemas e cordéis, recorreremos aos pressupostos teóricos de Pinheiro (2018), Marinho e Pinheiro (2012) e Nogueira (2021). No que se refere ao aspecto didático, orientamos as práticas de leitura mediante algumas orientações estabelecidas nos documentos oficiais que regem a educação básica (Brasil, 2003); (Brasil, 2018), (Governo da Paraíba, 2018).

Para a realização deste trabalho, recorreremos inicialmente à pesquisa bibliográfica, seguida de uma pesquisa-ação. A pesquisa bibliográfica foi utilizada em dois momentos: primeiro, durante a fundamentação teórica desta pesquisa, que foi sistematizada a partir de leituras e fichamentos de textos teóricos. Em seguida, nos valem das reflexões construídas durante a pesquisa bibliográfica para sistematizar o planejamento das ações e da abordagem dos poemas, que envolveu uma interação efetiva entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

No que se refere à estrutura geral da dissertação, esta encontra-se dividida em três capítulos. No primeiro tópico, intitulado “A leitura literária e o ensino de literatura: pressupostos teóricos”, discorreremos sobre a importância da literatura na formação humana e social do indivíduo, evidenciando a necessidade da presença dos textos literários nas aulas de literatura, a partir de uma mediação que busque promover uma experiência estética prazerosa para os estudantes e considere as diferentes recepções que podem surgir mediante esse contato mais íntimo dos leitores com os textos.

Num segundo momento, na seção “Mulheres na literatura: reflexões sobre a produção de autoria feminina negra”, refletimos sobre os desafios que as mulheres, sobretudo as mulheres negras, enfrentaram para poderem publicar e ganhar reconhecimento no âmbito literário. Ainda neste capítulo, comentamos os seis poemas selecionados para a nossa pesquisa-ação, sendo dois deles cordéis de Jarid Arraes, dois poemas de Carolina Maria de Jesus e dois poemas de Maria Firmina dos Reis.

Por fim, no terceiro capítulo, que tem como título “Vozes de poetisas negras nas aulas de literatura: experiências de leitura com a turma da 2ª série B”, apresentamos inicialmente os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, fazendo uma contextualização sobre o método de investigação, a abordagem e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Em seguida, fizemos uma caracterização da escola onde foi desenvolvida a pesquisa-ação e da turma que vivenciou a experiência de leitura, trazendo, em seguida, um relato sobre a recepção leitora dos alunos da 2ª série “B” aos poemas selecionados.

Diante da vivência leitora realizada com a turma do ensino médio e das reflexões que foram suscitadas ao longo desta pesquisa, consideramos que foi uma experiência bastante significativa e ao mesmo tempo desafiadora tanto para a pesquisadora quanto para os alunos. Em relação a estes, os estudantes demonstraram ter pouco convívio e pouca preferência ao texto poético em suas escolhas, da mesma forma em que não haviam tido contato com outros textos de autoria de mulheres negras. Mesmo diante dessa pouca experiência de leitura e da constatação que ritmo de atividades da escola em tempo integral afetava consideravelmente o contato dos discentes com o texto literário, percebemos que eles foram sensibilizados pelo texto poético em diferentes momentos, evocando sentimentos e fazendo alusões a lembranças, o que nos permitiu constatar que a literatura cumpriu a sua função enquanto arte.

Nesse sentido, diante de todo o cenário apresentado e dos desafios já mencionados, tivemos que mobilizar diferentes estratégias para que o encontro e a interação entre texto e leitor pudesse acontecer de forma efetiva ao longo das aulas, exigindo um planejamento maior de nossa parte e novas adaptações a serem feitas durante os encontros literários com a turma, principalmente em relação aos textos que os alunos apresentaram maior dificuldade de interação, como se verificou em “Meu desejo”, de Maria Firmina dos Reis.

Dessa forma, os resultados da experiência superaram as nossas expectativas iniciais, uma vez que grande parte da turma se envolveu e contribuiu de maneira expressiva para que os encontros de leitura fossem mais dialógicos e interativos, embora os alunos tenham evidenciado, em momento posterior, que essa experiência “fugiu” de suas rotinas. Nesse ínterim, o fato de ter sido uma experiência nova em que eles foram desafiados a se expressarem em torno do texto, e, ao longo das aulas foram construindo uma relação de maior intimidade e abertura aos poemas, nos demonstrou que quando planejado e com atenção às preferências dos próprios estudantes, o trabalho com o texto literário pode ser mais prazeroso e frutífero, contribuindo de maneira significativa com a formação de leitores ativos e posicionados. A concepção deste tipo de leitor pressupõe um indivíduo em formação que possa se colocar diante do que é lido, que opine (desde a escolha do tema do texto), que questione, que possa se sentir incomodado a partir do que lê, mas, em contrapartida, não se envergonhe em demonstrar incômodo, que se alegre, opine, crie conjecturas, enfim, seja convidado a ter um perfil de autonomia e que o momento de leitura não lhe seja indiferente.

2 A LEITURA LITERÁRIA E O ENSINO DE LITERATURA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, discorreremos sobre a importância do texto literário (especialmente o poético) enquanto elemento propulsor de experiências estéticas e sociais variadas para o indivíduo. Pensando na formação de leitores, evidenciamos em seguida teorias que refletem sobre a presença do texto literário e sua recepção como elementos necessários ao processo de mediação deste nas aulas de literatura, sobretudo com enfoque no diálogo e na vivência íntima do leitor com o texto, valorizando as suas experiências e o que o texto pode provocar em termos de prazer e deslocamentos para o indivíduo que sobre ele se debruça.

2.1 A LEITURA LITERÁRIA E O LEITOR

A literatura se apresenta como um elemento indispensável de experiência para o ser humano (Candido, 2011). Além de recriar mundos por meio da capacidade representativa da linguagem, os/as autores/as de textos literários se preocupam em elaborar esses diferentes mundos, fictícios ou não, de uma maneira esteticamente apazível e subjetiva, vislumbrando tocar o leitor através da própria apuração estética e sensível da linguagem literária. Assim, através da literatura podemos vislumbrar o outro que nos habita; seja por meio da identificação ou não com os personagens representativos nos textos literários ou pela forma sensível com que as situações do cotidiano são apresentadas ao leitor, provocando neste reações particulares e, muitas vezes, indescritíveis.

Segundo Candido (2011), a própria organização das palavras, em seu caráter de composição literária expressiva, pode acessar emoções inesperadas no leitor, atuando no seu consciente e subconsciente e acionando a sua humanidade. Esse nível humanizador da literatura, proposto pelo autor, é um dos fatores que marca a grande diferença entre a literatura e o mundo real, uma vez que, se o mundo real se apresenta para o indivíduo por meio do caos, a literatura, embora tente imitar a vida, organiza esse caos por meio da potência criadora das palavras. Nesse sentido, “[...] o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos de mundo” (Candido, 2011, p. 179).

Dessa forma, uma vez que a literatura “comunica ao nosso espírito” por meio da organização estruturada e articulada das palavras, ela nos provoca a sair de dentro de nós mesmos e olhar para o real e para o que está disposto ao nosso redor de uma maneira mais sensível e ordenada. Em vista disso, a arte e a literatura são defendidas pelo crítico Candido (2011, p. 176) como “bens incompressíveis”, isto é, como necessidades básicas do espírito de todos os seres humanos, “[...] que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora.” Nesse viés, tal como a vestimenta, moradia e alimentação são necessidades básicas e materiais para o indivíduo, a literatura ocupa uma função indispensável na formação humana e integral do sujeito, por meio de sua experiência estética, sensibilizando as percepções dos indivíduos sobre a vida e os mundos que se despontam na leitura por meio da imaginação. Paiva, Paulo e Passos (2006) salientam que, diante da leitura de um texto literário, além do leitor conseguir vivenciar um enriquecimento intelectual, alcançado pela própria dimensão estética da leitura literária, o lado emocional poderá ser simultaneamente ativado no ato da leitura, abrindo espaço para que sentimentos como o medo, desejos, aspirações e negações possam ser vivenciados.

Dessa maneira, um mesmo texto pode ter um valor ou sentido diferente a depender do momento ou circunstância específica que o leitor está vivenciando, uma vez que “Um estado mental, uma preocupação, um prejuízo temperamental, uma crise social contemporânea podem nos tornar receptivos ou impenetráveis ao que a obra oferece” (Rosenblatt, 2002, p. 62, tradução nossa). Além disso, o texto literário pode ainda nos fazer vislumbrar algum sentimento que estava oculto dentro de nós e pode ser reacendido mediante ao que a palavra evoca. Dessa forma, uma mesma obra pode ser recepcionada pelo leitor de diferentes formas ao longo da vida e novas experiências podem surgir em decorrência da maturidade que vai sendo construída e vivenciada pelo leitor na medida em que tiver experiências mais profundas com a palavra.

Nesse sentido, mesmo que a literatura provoque todos esses níveis de amadurecimento intelectual e espiritual no indivíduo, não podemos afirmar que todas as práticas de leitura serão confortáveis no ato de sua fruição. Afinal, o próprio ato de ler pressupõe um sujeito ativo que pode ser confrontado com as ideias do texto e dialeticamente contrariar o que está posto.

A esse respeito, Barthes (1987) define que a experiência de leitura do texto literário não corresponde apenas a uma leitura de contentamento, confortável, na qual o sujeito consegue suprir ou corresponder a todas as expectativas esperadas de uma leitura de contentamento. Uma vez entendida como ato, a leitura pode provocar no leitor um certo deslocamento, uma crise

com a sua identidade, fazendo vacilar “[...] as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças [...]” (Barthes, 1987, p. 21). Nesse aspecto, a literatura não se resume a ser apenas objeto de satisfação e euforia, mas pode, inclusive, ser instrumento de confronto e contradição às nossas ideias e aos nossos próprios interesses, ampliando, dessa forma, as nossas experiências de mundo.

Por outro lado, a respeito da leitura literária, convém lembrar que no ato da interpretação de uma obra literária, a obra nos oferece uma cota de abertura (Eco, 2013), ou seja, nos impõe certos limites que são definidos previamente pelo autor do texto no ato da produção literária. Logo, mesmo que a própria obra literária esteja aberta a diferentes experiências, os textos literários, de modo geral, possuem estímulos linguísticos e arranjos de linguagem bem delimitados, oferecendo possibilidades de vivência com a palavra que se orientam e são convergentes a um estímulo específico.

Nesse ínterim, Rosenblatt (2002, p. 75¹) afirma que: “Quanto maior for a habilidade do leitor para responder ao estímulo da palavra e maior sua capacidade de saborear tudo que as palavras possam acarretar de ritmo, som e imagem, mais plena poderá ser sua participação emocional e intelectual na obra literária como um todo”. Em linhas gerais, quanto maior for a disposição do leitor em conhecer as nuances da linguagem literária, mais chances ele terá de se envolver efetivamente com a palavra. Isso porque, *a priori*, a linguagem não é simplesmente um conjunto de signos autônomos, ela adquire existência concreta quando outro indivíduo se dispõe a experimentá-la. Desde as escolhas linguísticas que são feitas previamente pelo autor durante a elaboração de um texto ou pela fruição estética de quem relaciona esses signos linguísticos no ato da leitura, em todos esses momentos a linguagem ganha sentido quando é posta em funcionamento.

Nesse sentido, Eco (2013, p. 154) reflete sobre a relação existente entre a obra de arte e a fruição por parte do público. Ele afirma que qualquer obra de arte é sempre produzida a partir de uma intenção específica do autor, entretanto, o objeto é sempre recepcionado de diferentes formas por parte dos leitores, levando em conta que cada um restituirá a obra a partir de suas próprias percepções individuais e intuitivas sobre o texto. Eco (2013, p. 154), sob tal perspectiva, considera a arte “[...] como fato comunicativo e diálogo interpessoal”. Em outras palavras, no âmbito das experiências dos leitores, cada um, no seu ato de fruição, com suas experiências históricas, culturais, psicológicas, sensoriais, poderá ter uma percepção individual

¹ Idem.

da obra a partir de aspectos possíveis da interpretação, não devendo ignorar que essas diferentes respostas e reinterpretações à obra precisam corresponder a determinados estímulos, isto é, às pistas deixadas pelo autor ao longo da elaboração do texto que devem ser descobertas e interpretadas pelo leitor.

Posto isso, convém ressaltar que a abordagem de qualquer texto literário deve ser mediada por essa relação dialógica em que o texto seria o ponto de partida para mobilizar saberes já sistematizados pelos leitores, ora relacionando essas experiências de leitura com aquilo que eles já sabem, por meio de suas vivências pessoais, ora possibilitando o contato com outras experiências estéticas, a partir do que se cria e se desdobra no momento da leitura. Como pressupõe Rosenblatt (2002, p. 58²), “[...] a gramática e a sintaxe estão implicadas em qualquer obra literária, mas nada confundirá uma novela com um tratado de gramática”. Nesse sentido, o que marca os textos literários é justamente o investimento que há nas imagens, nos sons, por meio de uma linguagem que mexe com as emoções e aguça os sentidos, trazendo experiências estéticas reais e individuais para os sujeitos que se permitem ser tocados por essa literatura.

Nessa perspectiva, Freire (2000, p. 15) já defendia que “[...] a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a ‘leitura’ do mundo”. Logo, cada leitor, no seu ato de fruição, com suas precedentes experiências históricas, culturais, psicológicas, sensoriais, recepcionará a obra de uma maneira particular, a partir de uma longa e prática experimentação (de leitura) do mundo que precede qualquer experiência de decodificação da palavra. A partir, então, dessa leitura de mundo construída pela percepção de cada indivíduo com o que está a sua volta, ele poderá preencher os signos linguísticos, atribuindo sentido às palavras através de suas próprias experiências.

Desse modo, conforme defendem Bordini e Aguiar (1988, p. 11), “Todas as pessoas, desde a infância, são, portanto, leitoras em formação, uma vez que estão constantemente atribuindo sentido às mais diversas manifestações da natureza e da cultura”. Além disso, é muito comum, ainda na infância, que muitos leitores em formação tenham acesso à literatura por um viés mais lúdico e criativo da língua, seja pelo contato com as histórias orais contadas pelos adultos ou ainda por meio das brincadeiras e jogos que povoam o imaginário infantil e marcam a experiência da criança, sobretudo a partir da poesia, através das cantigas de roda, trava-línguas, parlendas, *etc.*

² Idem.

No entanto, mesmo havendo essa experiência significativa com a literatura na própria infância, muitos leitores não conseguem identificar e atingir, quando iniciam o processo de escolarização, a dimensão prazerosa do texto literário outrora experimentada, já que a leitura e a literatura acabam se reduzindo, muitas vezes, na escola, à obrigatoriedade de cumprir tarefas destituídas de experiências significativas para o leitor.

De acordo com Nóbrega (2012, p. 236), no que se refere à experiência com o texto literário em sala de aula, é necessário refletir também sobre a formação de professores de literatura, já que, regularmente, são estes que apresentam o mundo textual fictício aos alunos. Assim, espera-se que o docente seja capaz de pensar de maneira crítica sobre os estudos literários e a sua formação deve ser “[...] compreendida como um processo contínuo, autônomo e permanente”. Segundo a mesma autora, o que deve ser apresentado aos estudantes não é um estudo da literatura em si, como ocorre na formação dos estudantes de Letras em sua grande maioria, mas a vivência do texto, o acesso a um conhecimento literário que não pode ser traduzido em teorias é que deve ser privilegiado e acompanhar a formação dos leitores nas escolas.

Em muitos casos, o livro didático se transforma em um grande aliado do professor em abordagens pragmáticas, cujas atividades de leitura se resumem a função de responder a longos questionários de compreensão e interpretação, os quais são previamente elaborados para que o aluno emita respostas uniformizadas, previsíveis e fechadas às suas experiências. Assim, sem experimentar a dimensão estética e prazerosa do texto literário, o leitor tende a relacionar a leitura e a literatura apenas a uma espécie de obrigação escolar com fins específicos, como destaca Melo (1999, p. 71):

[...] o leitor formado obrigatoriamente a partir de tarefas escolares deixa de ser leitor quando abandona a escola, [tomando-se um leitor casual]. Porque esse leitor formado pela escola adquire a sensação de que a leitura é algo vinculado à rotina da aprendizagem; portanto, uma atividade chata, cansativa, desinteressante.

Convém lembrar que é no contexto escolar onde, frequentemente, muitas crianças e jovens têm acesso aos textos literários e a esse universo de fabulação inserido na literatura, já que muitas famílias, por não possuírem vivências com a leitura e não serem leitores, conferem essa atribuição à escola. Dessa forma, sem ter experiências significativas no ambiente que se apresenta, geralmente, como o único espaço de acesso e aproximação com a literatura, nesse

caso, a escola, é dificultoso que haja por parte do aluno um interesse pela literatura quando esta não vem a se constituir uma espécie de obrigação, comprometendo ainda mais a possibilidade de formar leitores assíduos, que tenham prazer pelo ato de ler dentro e fora do ambiente escolar.

Desse modo, uma vez que a literatura passa a ser utilizada de maneira compulsória no contexto de ensino, sem possibilidade de aguçar a sensibilidade, a fantasia e a emoção no leitor, por meio de experiências sensoriais e imagéticas com as palavras, ela deixaria de cumprir um de seus aspectos fundamentais relacionado à humanização do sujeito. É pelo caráter humanizador da literatura, enquanto uso estético sensível da linguagem, que essa disciplina passa a integrar os currículos, deixando de ser privilégio apenas de uma elite burguesa – como fora em outros contextos históricos no Brasil – para compor o quadro de disciplinas obrigatórias do Ensino Médio.

Nesse ínterim, o ensino de literatura vem passando por alguns redirecionamentos ao longo dos anos, com mudanças de ordem teórica-conceitual e prática, advindas das várias complexidades que permeiam, cotidianamente, o espaço educacional. Dentre essas mudanças, podemos citar os diferentes olhares e perspectivas que o texto literário recebeu ao longo das últimas décadas, resultado de discussões frequentes provocadas por estudiosos da área da educação que se preocuparam em ressignificar as concepções de leitura, antes pautadas unicamente na mera decodificação de palavras.

Podemos citar como exemplo desse fato o próprio reconhecimento da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 499), enquanto documento norteador do ensino, sobre a dimensão ampla que a literatura apresenta em seu caráter de composição peculiar da linguagem:

[...] a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão de mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando.

Mediante a capacidade da literatura de provocar em nós percepções da realidade sobre as quais não tínhamos nos atentado antes, ela nos possibilita a perceber o mundo de uma outra maneira, mais sensível e aberta a questionar, inclusive, a nós mesmos e aquilo que está posto e considerado como natural ao nosso redor, já que a literatura influi em nossas emoções, sentimentos, nos comunica sempre algo novo e, nessa medida, “[...] confirma no homem aqueles traços que reputamos como essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do

saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida” (Candido, 2011, p. 182). Dessa forma, segundo Nóbrega (2012), partindo do pressuposto de que literatura é uma forma de comunicação, ela pode ser, para o leitor, um vínculo de ligação entre o mundo exterior e o interior, uma vez que amplia a sua capacidade de percepção de si mesmo e do mundo.

No entanto, mesmo que a BNCC reconheça que a literatura é uma forma de ampliar a nossa visão de mundo e perceber com mais clareza aquilo que está à nossa volta, o documento não faz referência direta a temas que podem contribuir para essa educação mais sensível e inclusiva, como as possibilidades de diálogo da literatura com as relações étnico-raciais. O tema étnico-racial é pouco citado na BNCC, somente em contextos específicos, como nas competências e habilidades de algumas disciplinas que reproduzem textualmente a Lei nº 10.639/003, evidenciando a presença obrigatória da temática “História e Cultura Afro-brasileira” em estabelecimentos de ensino públicos e privados no país, em áreas como Educação Artística, Literatura e História Brasileiras.

No entanto, a própria BNCC transfere essa responsabilidade para a escola de maneira genérica e pouco direcionada, quando diz que “[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (Brasil, 2018, p. 21).

Nesse sentido, podemos afirmar que não há um comprometimento real da Base Nacional Comum Curricular com políticas de inclusão voltadas à educação antirracista, há somente a ênfase de que a escola deve incluir o tema da História e da Cultura Afro-brasileira como conhecimento curricular, uma vez que a Lei torna obrigatória essa presença. “Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e a escola, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada” (Brasil, 2018, p. 20).

Desse modo, sugere-se que a Lei seja incorporada de forma “transversal e integradora” às disciplinas, isto é, não apresenta, de maneira específica, um olhar para o tema em si, que necessita ser tratado de maneira mais atenta nos contextos de ensino, em razão da responsabilidade social que a escola tem na formação de indivíduos menos intolerantes e mais abertos às diferenças que fazem parte da formação do nosso país enquanto nação.

A esse respeito, a própria BNCC (2018, p. 16) afirma que “[...] a educação tem um compromisso com o desenvolvimento humano global” do indivíduo, mas não apresenta um direcionamento claro de como a escola deve agir para colocar em prática a conscientização da questão étnico-racial no Brasil. Logo, o documento se exime da responsabilidade de tratar o tema com atenção, o que resulta, conseqüentemente, em sua menção esporádica e sem enfoque significativo nas aulas.

Assim, fica claro que a questão étnico-racial é colocada sem muito destaque na BNCC, em detrimento de outras áreas de formação que possuem evidência no documento, e, a partir destas, se espera que o aluno possa atingir ao final do processo educativo, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, a preparação para a lógica do mundo do trabalho em um viés de meritocracia. Desse modo, o tratamento mercadológico da educação demonstra que mesmo havendo Leis que tornem obrigatória a presença de determinadas pautas em sala de aula, ainda não há garantia de que estas sejam tratadas como necessárias e compareçam com regularidade nas escolas.

Ao observarmos a proposta curricular da Paraíba para o Ensino Médio, por exemplo, que se trata de um documento mais específico em relação à BNCC, vemos que há uma ênfase mais precisa na questão étnico-racial, no que diz respeito às diferentes áreas do conhecimento que fazem parte do currículo escolar. O documento reconhece a Lei nº 10.639/03 como um importante “[...] marco histórico, o qual trouxe representatividade, diversidade [...] e possibilidade de explorar a ciência por trás dos rituais e costumes, reparando injustiças históricas trazidas nos livros didáticos que, por muitos anos, não ressaltaram contextos, feitos e histórias importantes de cientistas negros” (Governo da Paraíba, 2018, p. 298). Vale salientar que, a respectiva lei, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo o estudo da “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”. O novo decreto prevê que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira sejam contemplados em todo currículo, com ênfase nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. A Lei também institui que seja incluído nos calendários escolares o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Nesse sentido, no contexto curricular da Paraíba para o ensino médio, o documento reflete sobre a relevância da lei para reparar injustiças que foram historicamente reproduzidas

nas escolas, a saber, a ausência de pessoas negras enquanto produtoras do saber, trazendo sugestão de autores/as negros/as que podem contribuir para o trabalho com a Literatura afro-brasileira e com a Literatura da Mulher negra em sala de aula, a partir de autores/as como Jarid Arraes, Carolina Maria de Jesus, Maria Firmina dos Reis, Conceição Evaristo, Elisa Lucinda, Ana Maria Gonçalves, dentre outros/as. Assim, o documento defende como objetivo da aprendizagem que haja o debate sobre trabalhos e obras “[...] protagonizados por minorias histórica e socialmente invisibilizadas (mulheres, pessoas com deficiências [...], negros, indígenas, ciganos, LGBTQI+ [...])” (Governo da Paraíba, 2018, p. 152).

Na área do conhecimento que envolve Arte, por exemplo, se orienta que o lugar do negro seja discutido a partir de sua dança, com ênfase nas manifestações artísticas afro-brasileiras e africanas; na Organização Curricular de Língua Portuguesa, especificamente na parte que corresponde à literatura, existe a orientação que se estude obras brasileiras que abordem questões relacionadas à cultura afro-brasileira e a literatura da mulher negra.

No que diz respeito à percepção de literatura que está inserida nessa proposta curricular para o Ensino Médio, percebemos que há também um avanço na forma de pensar a concepção de ensino dessa área do conhecimento nas escolas, conforme destacamos a seguir:

[...] pensamos o ensino de literatura e de seus episódios como um novo lugar que viabilize uma visão ampla e diversa sobre o texto, sobre a linguagem, sobre a construção literária. De tal modo, é imperioso repensar a concepção ainda recorrente na Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio, de estudo da literatura enquanto organização cronológica a ser seguida por um arranjo pré-estabelecido nos manuais didáticos e, ainda, reelaborar o conceito de que o texto literário, como o poema, por exemplo, é construído sob um único viés (Governo da Paraíba, 2018, p. 66).

A partir do exposto no documento, verificamos que a proposta curricular do estado da Paraíba reconhece que há, ainda, na Educação básica, uma recorrência do estudo da literatura voltado apenas para abordagem das escolas literárias. Ao emitir esse posicionamento, existe um reconhecimento e uma defesa no documento de que a construção estética da literatura não deve ser reduzida sob o viés cronológico e historiográfico das escolas literárias, sobretudo pautando-se na identificação deste ou daquele autor correspondente a um determinado estilo de época.

Ao longo da história, essa fragmentação no ensino da literatura vem sendo criticada desde muito tempo no campo dos estudos literários, sobretudo a partir da formulação da teoria da Estética da Recepção, quando esta passa a criticar a “fossilização da literatura” e os padrões

herdados do positivismo sobre o texto literário no século XIX (Zilberman, 1989). Assim, a seguir, discorreremos mais detidamente sobre essa teoria e suas contribuições para repensar a história da literatura, a qual nos direciona a ter um olhar mais atento para o papel do leitor e para o que a obra literária nos oferece em termos de experiência estética.

2.2 POR UMA ABORDAGEM RECEPTACIONAL DA EXPERIÊNCIA DE LEITURA DE POESIA

Historicamente, no âmbito da teoria da literatura, surgiram muitas teorias e métodos de referência para tratar sobre o fenômeno do texto literário e suas várias possibilidades de abordagem no campo da literatura. No entanto, nenhuma dessas teorias foi tão capaz – como a estética da recepção – de considerar o leitor como parte do processo de construção e aceitação de uma obra literária no decorrer do tempo. Não pretendemos aqui apresentar um levantamento pormenorizado de cada uma dessas teorias em particular, já que a nossa intenção é dar ênfase à teoria da Estética da Recepção sob um viés específico, discutindo a importância de suas reflexões para a formação de leitores.

Dessa forma, constatamos que essa preocupação com o leitor na literatura só começa a ser mais evidenciada a partir da década de 1960, quando Hans Robert Jauss³ proferiu a palestra “O que é e com que fim se estuda a história da literatura”⁴, em conferência de abertura do ano letivo da universidade de Constança, Alemanha, no ano de 1967. Na referida palestra, o autor apresentou sete teses que promoviam uma crítica aos padrões tradicionais da história da literatura, que superdimensionava os textos já convencionados ao sistema como referências únicas na história literária. Nessa perspectiva, desconsiderava-se o fato de que o texto, para existir enquanto uma produção comunicativa, pressuporia também a figura de um leitor ativo, capaz de garantir a atualização da obra e sua posteridade no decorrer do tempo.

Conforme aponta Hans Robert Jauss (1994), o formalismo russo e o marxismo, por exemplo, tratavam o texto, respectivamente, como um símbolo imanente de “contemplação estética da literatura” e “contemplação histórica e social”. Nessa discussão, que ainda se percebe inesgotável na literatura, pautada no dualismo entre forma e conteúdo, não se

³ Hans Robert Jauss recebe a influência do seu ex-professor Gadamer para formular sua teoria, sendo este último autor da obra *Verdade e método*, em que direciona a hermenêutica a um novo viés, atribuindo-lhe o papel de ser intérprete da história.

⁴ A referida exposição foi publicada com o nome de “A história da Literatura como Provocação à Ciência Literária”, em 1969, depois de alguns acréscimos escritos feitos por Jauss em seu discurso inicial.

considerava o fato de que “[...] a obra poética sempre foi a formalização de um conteúdo, que só existe e alcança o tipo de efeito que lhe é próprio naquela forma” (Moisés, 1990, p. 88).

Dessa maneira, as teorias mencionadas, inseridas nas escolas marxista e formalista, respectivamente, tratavam o leitor apenas como um mero objeto figurativo a serviço do texto, de quem se exigia uma atenção a elementos específicos da obra literária, esperando que desvendasse, de um lado, os aspectos representativos de uma sociedade a partir de suas lutas de classe (proposta defendida pelo marxismo), e do outro, a percepção da forma enquanto elemento superior na estrutura de um texto (teoria apresentada pelos formalistas russos).

No âmbito da Estética da Recepção, Hans Robert Jauss reconhece como “[...] inaceitável a afirmação da autonomia absoluta do texto, que se sobrepõe ao sujeito por contar com uma estrutura autossuficiente, cujo sentido advém tão-somente de sua organização interna” (Zilberman, 1989, p. 10). Em suma, era isso que defendia o estruturalismo – uma das teorias que mais ganhou notabilidade na época em que surge a Estética da Recepção –, acreditando que a explicação lógica de um texto estaria nele mesmo, ou seja, na relação interna entre os seus elementos estruturais, excluindo a participação do leitor como parte integrante do processo de comunicação da obra literária.

Jauss (1994, p. 22), considerado um dos grandes expoentes da teoria da recepção, passa a destacar que é através do leitor, do espectador a quem a obra pretende alcançar, que o efeito da literatura se produz e ganha posteridade, pois “[...] a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas”. Segundo o autor, a implicação estética ocorre a partir do contato inicial do leitor com a obra, que avalia a estética do texto mediante comparações com o que já foi lido, atribuindo sentidos ao que lê com base em experiências de leituras já realizadas anteriormente. Em se tratando da implicação histórica, esta seria mediada por vários leitores, que, tendo construído sentidos comuns a uma mesma produção, pelo viés da valorização estética, passam a decidir a qualidade desta e o seu significado histórico.

Assim, a teoria da recepção defende que a historicidade da literatura não se constrói apenas com base em “fatos literários” já fixos e cristalizados em um determinado tempo, mas sim “[...] no experimentar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores” (Jauss, 1994, p. 24). Dessa forma, a obra seria sempre passível de atualização, já que em cada período histórico os leitores podem conferir sentidos e valores particulares às palavras e aos acontecimentos, motivados, sobretudo, pelas convenções históricas, culturais e ideológicas imbricadas na época em que estão inseridos.

Na ótica de Jauss (1994, p. 10), a literatura como acontecimento “cumpr-se no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores [...] ao experienciar a obra”. Logo, o caráter artístico de uma obra literária acontece sempre mediado por essa recepção, que tanto pode ser positiva em um momento inicial – correspondendo ao que o leitor já conhece e se identifica –, como também pode ser passível de ampliar as experiências que ele já dispõe, causando um efeito mais emancipatório no sujeito. Nesse sentido, a própria natureza comunicativa e sensível da arte é que torna possível essa emancipação do indivíduo frente à obra, libertando “[...] o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana” (Zilberman, 1989, p. 54).

Ainda segundo Zilberman (1989, p. 53), o pressuposto básico postulado por Jauss é que “não há conhecimento sem prazer”. Sendo assim, esse nível de valorização atribuído a uma produção artística só poder ser alcançado quando há uma espécie de identificação por parte do leitor com essa criação, que, por sua vez, não isenta o leitor de ter suas ideologias confrontadas pelo caráter transgressor que a obra pode provocar no ato de sua leitura. Dessa forma, Jauss (1979) define três categorias básicas como potencializadoras dessa experiência da arte ligada ao prazer estético, denominadas *Poíesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*. No primeiro caso, a *poíesis* estaria relacionada ao próprio prazer do leitor ante a obra, fazendo com que ele se sinta coautor dela e possa atribuir-lhe novos significados, além daqueles sentidos que já estão inscritos no texto.

No que diz respeito à segunda categoria, Jauss (1979, p. 101) define que “A *aisthesis* [corresponde] [...] ao prazer estético da recepção reconhecedora e do reconhecimento perceptivo, explicado por Aristóteles pela dupla razão do prazer ante o imitado”. Nesse segundo caso, o conceito estaria mais relacionado à consciência receptora, isto é, ao próprio efeito que a obra de arte provoca no indivíduo quando este se sente tocado e motivado pela natureza estética do que está expresso na obra e com isso renova sua percepção intuitiva diante do mundo.

Em relação à última, *katharsis* é “[...] aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psique” (Jauss, 1979, p. 101). Segundo Zilberman (1989), a catarse não só gera prazer no indivíduo, como também é capaz de motivá-lo à ação, através da identificação com os elementos presentes no texto, que podem agir como uma espécie de liberação de algumas convicções práticas do indivíduo sobre cotidiano, dando-lhe uma visão

mais ampla da vida e uma capacidade maior para julgar os acontecimentos sucedidos à sua volta. Assim, a autora esclarece que a partir dessa concepção, “a identificação estética” não corresponde a uma interação passiva do leitor com a obra, mas esse receptor pode ter diferentes cadeias de reações ao longo de uma mesma leitura, sendo, por vezes, afetado por sentimentos até mesmo paradoxais, gerados pelas próprias sugestões comunicativas presentes na obra de arte: como a tristeza e a alegria, o choro e o riso, o espanto e a admiração, a compaixão e o aborrecimento.

No entanto, torna-se válido esclarecer que mesmo havendo sugestões/pistas na obra literária que vão conduzir o leitor a evocar determinados sentimentos no ato da leitura, as gerações posteriores à criação desta podem nos revelar como o texto literário ganha diferentes desdobramentos ao longo do tempo, que muitas vezes ultrapassa “o horizonte de sua origem” (Jauss, 1979, p. 102-103). Em suma, todas as experiências, segundo esse autor, devem ser mediadas pelo prazer, que não devem estar relacionadas somente “ao puro prazer sensorial” nem tampouco à mera reflexão. Dessa maneira, um texto literário deve ser tratado considerando as suas diferentes vias de análise, seja pela elaboração estética e/ou ainda pela relevância social que a obra representa em um determinado contexto histórico.

Assim como o texto literário recebe diferentes olhares a partir de seus leitores em cada tempo histórico, a teoria da estética recepção também gerou outros desdobramentos teóricos ao longo do tempo que vieram somar às reflexões sobre a função do leitor como elemento imprescindível à comunicação da obra. Vejamos como outros(as) teóricos(as) pensam a relação texto-leitor e como estas trazem contribuições relevantes para pensar a formação de leitores no contexto escolar.

2.2.1 Contribuições da estética da recepção e de outras teorias para a formação de leitores

No âmbito de outras teorias que contribuem para o desdobramento de reflexões pertinentes sobre a relação entre texto e leitor – uma vez que é nesta que a obra se concretiza como literatura – Rosenblatt (2002) nos direciona a pensar sobre o ensino. De acordo com a autora, a obra literária existe em um “circuito vivo”, que se estabelece na interação entre texto e leitor: “[...] o leitor influi significados intelectuais e emocionais na configuração dos símbolos

verbais, e esses símbolos canalizam seus pensamentos e sentimentos” (Rosenblatt, 2002, p. 51⁵).

Dessa forma, a obra literária se move porque existe alguém predisposto a interagir com sua materialidade linguística, acionando sentimentos e emoções aos símbolos verbais, que imóveis, enquanto signos, seriam inexpressivos. Torna-se importante ressaltar que qualquer expressão de cunho artístico (como o cinema, o teatro, a pintura) se projeta e se destaca por provocar determinados sentimentos ao público, transformando o que estaria apenas no plano da materialidade, para o contato com a subjetividade do leitor.

Assim também é a literatura que, uma vez mediada pelo contato com a subjetividade do leitor, pode resultar em diferentes experiências, como a construção de sentidos (compreensão/percepção) em torno do objeto literário e na apreciação catártica em volta dessa manifestação artística. No que se refere ao contexto da escolarização, segundo Nóbrega (2012, p. 243), “[...] o diálogo que a literatura possibilita entre leitor e texto só é possível através de um contato real com ela mesma, de modo que o aluno, ao se apropriar da literatura, busque obter uma experiência estética.”

Nessa mesma perspectiva, Eco (1979) resalta que um texto apresenta um conjunto de expressões, entremeadas por não-ditos, que só possuem utilidades e completudes quando são postos em contato com um leitor, sendo este o responsável por correlacionar os códigos linguísticos convencionados dentro do texto. A relação dialógica entre texto e leitor avança em um movimento espiral, que vai de um a outro, em que cada um é afetado pela contribuição do outro (Rosenblatt, 2002). Sem haver esse movimento cooperativo por parte do leitor, de atribuir sentido às palavras postuladas pelo autor, o texto permanece reduzido a uma materialidade linguística imóvel.

Dessa maneira, podemos afirmar que há uma relação de interdependência entre texto e leitor, pois a construção de sentido das palavras só é possível quando existe essa interação recíproca entre ambos. Em vista disso, não convém superdimensionar um eixo em detrimento de outro, mas importa perceber que a partir do texto, do que está posto em sua materialidade linguística (de forma oculta ou visível), existe uma elaboração linguística para que alguém leia, se aproprie, relacione, interprete e chegue a um sentido que possa se aproximar do que o autor projetou na produção.

⁵ Idem.

A recepção passa, então, a ser um dos elementos fundamentais para garantir sentido e posteridade à matéria textual, pois “[...] qualquer obra literária adquire seu significado pelo modo com o qual as mentes e emoções de leitores individuais respondem aos estímulos linguísticos oferecidos pelo texto” (Rosenblatt, 2002, p. 55⁶). Sendo assim, há que se notar o papel fundamental do leitor no processo de funcionamento de uma obra literária como acontecimento, cuja importância é revelada pelo próprio vazio, evocado propositalmente pelo autor da produção, para que um destinatário preencha, decifre e atribua sentidos a esta.

Durante o ato de leitura, cada leitor “[...] fazendo o uso de sua experiência passada com a vida e com a linguagem, vincula os signos sobre a página com certas palavras, certos conceitos, certas experiências sensoriais, certas imagens de coisas, pessoas, ações, cenas” (Rosenblatt, 2002, p. 57⁷). Logo, os significados que o indivíduo constrói sobre a obra decorrem muitas vezes das conexões mentais que o leitor faz com suas próprias vivências e recordações, por meio de associações, inferências, conhecimentos extralinguísticos, os quais permitem que o sentido do texto se complete e novas interpretações surjam a partir da experiência individual de cada leitor.

Assim, reportando-nos ao viés do ensino, a autora nos convoca a pensar que o trabalho do professor de literatura deve estar voltado a promover essas interações frutíferas, entre os leitores individuais e as obras literárias individuais (Rosenblatt, 2002). Se, por um lado, os sentidos dos signos linguísticos só emergem a partir do contato com o leitor, é preciso mobilizar o leitor para perceber o seu papel fundamental de tornar esse sentido possível. A autora ressalta que por meio da consciência de algumas coisas que afetam as reações dos alunos, ou seja, de um conhecimento mais próximo do sujeito leitor, o professor pode ajudar os alunos “[...] a dirigirem suas repostas e a alcançar experiências cada vez mais equilibradas” (Rosenblatt, 2002, p. 61⁸).

Convém citar que no Brasil, a abordagem da teoria da Estética da Recepção articulada ao ensino ganhou mais notoriedade a partir de 1988, quando as professoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar desenvolveram a proposta do método recepcional⁹. O referido método considera o leitor como parte integrante do processo de construção e recepção da obra, vinculado a um contexto histórico específico, em que se prioriza sobretudo a interação

⁶ Idem.

⁷ Idem.

⁸ Idem.

⁹ O método recepcional desenvolvido pelas autoras ganha destaque no livro *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas* (1988).

efetiva entre leitores e textos literários em suas variadas formas. Nesse sentido, valoriza-se a participação ativa do aluno em contato com diferentes textos por meio de uma mediação pautada na formulação de algumas etapas que visam favorecer o alargamento das experiências dos estudantes.

Em relação à estrutura, o método desenvolvido pelas autoras foi apresentado em cinco etapas, sendo estas: 1- Determinação do horizonte de expectativas; 2- Atendimento do horizonte de expectativas; 3- Ruptura do horizonte de expectativas; 4- Questionamento do horizonte de expectativas e 5- Ampliação do horizonte de expectativas.

No que diz respeito às duas primeiras etapas do método – Determinação do horizonte e Atendimento do horizonte de expectativas –, respectivamente, pretende-se que o professor perceba quais são os interesses demonstrados pelos alunos (por gêneros, temas da literatura) e possa atender/corresponder, em um momento inicial, a essas preferências.

Em seguida, depois de identificar e satisfazer as necessidades dos alunos, as autoras denominam o próximo passo do método de “Ruptura do horizonte de expectativas”. Nesse momento, o professor apresentaria outras atividades que pudessem se distanciar das certezas e dos costumes já estabilizados pelos alunos, de modo que a escolha contemplaria textos que tivessem algum aspecto correspondente ao que foi apresentado anteriormente (seja pela semelhança temática, estilística ou de gênero), intencionando que o aluno tenha contato com uma experiência mais alargada e complexa de leitura, embora semelhante em algum aspecto à experiência da etapa anterior.

No próximo passo, ocorrerá o que as autoras chamam de “Questionamento do horizonte de expectativas”. Nesse caso, os próprios alunos fariam comparações com as etapas anteriores, ao analisarem quais textos “[...] exigiram um nível mais alto de reflexão e, diante da descoberta de seus sentidos possíveis, trouxeram um grau maior de satisfação” (Bordini; Aguiar, 1988, p. 90). Depois de realizada a análise comparativa, os alunos avaliariam os desafios que foram encontrados durante as suas leituras e debateriam como conseguiram superá-los.

Para finalizar os passos do método, o último tópico consiste na “Ampliação do horizonte de expectativas”. Nessa fase, os alunos avaliariam as experiências que foram obtidas a partir dos seus interesses iniciais e observariam as novas vivências que foram surgindo no decorrer de leituras mais complexas, verificando sobretudo como a sua capacidade de percepção foi sendo ampliada diante do contato com novos textos.

Diante do exposto, observamos que as contribuições teóricas formuladas no âmbito da Estética da Recepção – incluindo outras teorias que se propuseram a pensar o papel fundamental do leitor para a construção de sentidos da obra –, podem contribuir com a formação de leitores, pois pode aproximar o leitor do texto de uma maneira ativa e colaborativa.

Dessa forma, contemplar uma mediação que busque favorecer a efetiva participação dos estudantes ao longo das aulas em torno de diferentes textos pode estimular os alunos a buscarem outras experiências de leitura cada vez mais prazerosas e complexas. Acreditamos que esse contato mais próximo do aluno com o texto pode direcionar inclusive a abordagem do professor, que, baseando-se nas recepções dos estudantes com os textos, pode direcioná-los a construir experiências mais profundas com as produções.

Portanto, a estética da recepção, quando articulada ao ensino, traz uma abordagem inclusiva da literatura para sala de aula, uma vez que tem como pressuposto a relação dialógica entre texto, leitor e contexto vivido por esse último. Na intervenção de nossa pesquisa, etapa importante de mediação literária, demos enfoque apenas a algumas etapas do método desenvolvido pelas autoras, a exemplo da participação dos alunos na escolha de um dos temas que seriam trabalhados e na ruptura parcial de suas expectativas a partir de um texto poético historicamente distante na linguagem de sua época, conforme surgiu a necessidade. Ao trazer um enfoque especificamente direcionado à poesia, refletiremos, a seguir, sobre algumas particularidades inerentes ao poema, evidenciando a sua potencialidade no âmbito da formação de leitores, principalmente quando este vem sendo articulado à estética da recepção.

2.3 A POESIA COMO ELEMENTO DE FRUIÇÃO

No âmbito do ensino, embora a poesia se apresente de maneira diferente em relação a qualquer outra arte, alguns estudos apontam que o poema é um gênero ainda relegado no contexto escolar. Pinheiro (2018) reflete sobre essa ausência ao identificar que muitos professores consideram o poema um gênero difícil de ser entendido e interpretado, o que contribui para um distanciamento ainda maior desse texto literário em sala de aula.

Dessa forma, o autor aponta como atitude necessária a qualquer professor que decide trabalhar com poemas em sala de aula a convivência com esses textos com uma certa frequência, abrindo espaço para o que a poesia oferece em termos de experiência estética. Sem

que o professor se permita ser tocado por essa literatura, é pouco provável que ele consiga estimular o aluno a ter uma experiência prazerosa com o texto poético.

Bosi (1996) considera que, normalmente, devemos pensar em dois elementos básicos para perceber a poesia como tal: o complexo de imagens que ela reproduz e os sentimentos que estão ali expressos e evocados a partir de suas imagens. O autor ressalta que a poesia não é só sentimento nem tampouco um discurso histórico ou científico verificável, passível de ser “dogma nem ensinamento moral”, portanto, capaz de ser reconhecida apenas a partir deste ou daquele aspecto lógico que compõe o poema em seu aspecto estrutural ou conteudístico. Antes de compor um poema, o poeta vive uma experiência íntima com a palavra, transpondo no poema imagens – ligadas à sentimentos, sensações, ideias, emoções, – unindo, na linguagem e na cena poética, rimas, ritmos, metáforas, que vão ordenar a potencialidade das palavras de maneira criativa.

No tocante à abordagem da poesia em sala de aula, conforme comentários anteriores sobre o tratamento pragmático dado à literatura em seus diferentes eixos, com o texto poético não é diferente. Há ainda um enfoque muito específico em torno dos elementos estruturais que compõem esses textos (como os recursos gramaticais, os tipos de rima e de versos, a quantidade de estrofes) com o intuito unicamente de “instruir” os alunos a identificarem determinados aspectos dessa literatura, asfixiando as várias possibilidades de diálogos que podem surgir a partir da leitura de um poema sem um fim pragmático previsível, sendo possível que o leitor extraia, de um único texto poético, diferentes emoções e experiências.

Nesse caso, “[...] a poesia tem a ver, fundamentalmente, com a expressão do sentimento e da emoção; e esse sentimento e emoção são particulares [...]” (Eliot, 1991, p. 30). Logo, o contato íntimo do leitor com a obra, provocado pelo que diz o poeta e pela forma como se expressa, tende a aguçar a sensibilidade e emoção dos leitores em formação, pois “[...] coloca o leitor diante de uma linguagem expressiva, que movimenta a língua e possibilita outro tipo de vivência com a palavra” (Pinheiro, 2018, p. 19).

Segundo Candido (1996, p. 12), a poesia é “[...] tomada como a forma suprema de atividade criadora da palavra, devida a intuições profundas e dando acesso a um mundo de excepcional eficácia expressiva”. O crítico Antonio Candido afirma, inclusive, que a atividade poética é revestida de “um caráter superior” dentro da literatura, pelo nível de expressividade e da criação, considerada, por muito tempo, como um valor necessário aos gêneros tidos como nobres.

Sendo assim, há um aspecto muito peculiar nos poemas, tecido pela ambiguidade da linguagem poética, que liberta o leitor de uma lógica fixa das palavras, fazendo com que ele sinta, de forma mais profunda, aquilo que está em sua volta, cujo cotidiano pode ser potencializado pelo poeta nas palavras poetizadas. É por meio dessa concepção de que a poesia pode aguçar o nosso olhar para a banalidade do cotidiano, por meio dos elementos simbólicos que compõem a linguagem poética, que Paes (1996, p. 27) descreve o objetivo fundamental da poesia, cujo valor está em:

[...] mostrar a perene novidade da vida e do mundo; atizar o poder da imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas; estabelecer entre estas correspondências e parentescos inusitados que apontem para uma misteriosa unidade cósmica; ligar entre si o imaginado e o vivido, o sonho e a realidade como partes igualmente importantes da nossa experiência de vida.

Desse modo, considerando o caráter expressivo do texto poético, de oferecer experiências profundas e variadas com a palavra, é que defendemos sua abordagem em sala de aula. No que se refere especificamente à poesia popular, acreditamos que é uma manifestação que merece a nossa atenção, sobretudo pela invisibilidade dupla que ainda ocupa nas escolas, primeiro por ser poesia e depois por ter caráter popular. Adiante, falaremos sobre a contribuição dessa poesia para o ensino, sobretudo com um olhar panorâmico voltado para os folhetos de cordel e sua contribuição para a formação de leitores.

2.3.1 Poesia popular e ensino: um olhar voltado para os folhetos de cordel

Os folhetos de cordel têm se apresentado como um gênero da poesia popular bastante rico do ponto de vista artístico, social e cultural, capaz de suscitar nos leitores diferentes experiências com a palavra rimada. Tais experiências vão desde o caráter cômico, de promover o riso por meio de histórias produzidas para entreter, ou ainda pelas críticas contundentes que se materializam na produção desses versos populares e nos conduzem à reflexão de assuntos diversos sobre a sociedade.

Nesse sentido, o cordel pode favorecer a formação de leitores em diferentes aspectos no contexto de ensino, mas é preciso que sua abordagem não receba um tratamento pragmático, “[...] já que ninguém aprende a gostar de folhetos decorando regras sobre métricas e rimas” (Marinho; Pinheiro, 2012, p. 9). Assim como os respectivos autores defendem, mesmo aqueles

que se tornaram poetas, primeiro eles tiveram que passar por uma ampla experiência de convivência com o cordel antes de serem escritores, tocados, sobretudo, “[...] pela fantasia das narrativas, pelo humor das situações, enfim, pelo viés da gratuidade e não pelo pragmatismo de suas informações” (Marinho; Pinheiro, 2012, p. 7).

No entanto, mesmo que o cordel seja um gênero que oferece toda essa capacidade de fantasia, fabulação e reflexão na formação do sujeito, ainda é muito recorrente que haja nas escolas a apresentação do gênero em seu caráter estrutural, objetivando unicamente que os alunos se apropriem dos elementos estruturais do cordel para elaborarem produções correspondentes à essa literatura.

Como atestam Marinho e Pinheiro (2012, p. 8), o cordel é um legítimo objeto de ensino, pois a sua natureza poética tem o poder de provocar, através da linguagem, “experiências estéticas e sociais únicas” aos indivíduos, mas estes precisam ser tocados, primeiramente, pelo que essa literatura oferece em termos de “deleite e reflexão”.

O cordel, enquanto estrutura poética, particulariza-se pela construção de estrofes e versos rimados, chamando a atenção dos leitores, em geral, pela musicalidade que apresenta e por abordar temas variados em sua composição. Em relação ao recurso das rimas apresentado por esse gênero, no Brasil, tem uma relação muito própria com o contexto histórico de seu surgimento no país, onde a taxa de analfabetismo era alta e o recurso da memorização era a única maneira de disseminar os versos, antes de haver a consolidação das características próprias do cordel e sua impressão escrita. Por outro lado, mesmo quando o acesso à escrita passou a ser mais abrangente e a estrutura do gênero começou a se consolidar, a oralidade ainda se constituía um atrativo para a venda do objeto impresso, de maneira que as rimas contribuíssem para a preservação dessa memorização dos versos.

É preciso lembrar que no Brasil há ainda uma forte tendência e recorrente associação em diversos estudos e artigos acadêmicos que tratam sobre o cordel de que a literatura de folhetos produzida no Nordeste tem correspondência primária na literatura de cordel produzida em Portugal. No entanto, após mais de 10 anos de estudos comparativos dedicados a responder essa questão, a pesquisadora Márcia Abreu (1999) aponta que essas duas literaturas protagonizaram caminhos específicos e nem sempre coincidentes, apresentando, inclusive, um estilo particular e uma circulação própria em cada um desses lugares.

A primeira e grande diferença que Márcia Abreu aponta entre a literatura de cordel produzida em Portugal e a literatura de folhetos produzida no Nordeste brasileiro, no livro

História de Cordéis e folhetos (1999), diz respeito a terminologia “Literatura de cordel” empregada em Portugal. No contexto do Nordeste brasileiro, nem sempre a terminologia apontada foi reconhecida pelos produtores e consumidores de literatura de cordel neste lugar, posto que o próprio termo “Literatura de cordel” se trata de uma expressão popularizada inicialmente em Portugal, referindo-se a maneira como os cordéis eram vendidos, expostos ao público pendurados em cordéis ou barbantes.

Nesse sentido, a terminologia “Literatura de cordel” só se torna reconhecida no Brasil a partir da década de 1970, inicialmente empregada por um restrito grupo de estudiosos brasileiros. Em se tratando dos poetas populares, eles costumavam usar as expressões “literatura de folhetos” ou “folhetos” para designar as produções de cordel, entretanto, por influência do termo empregado pelos estudiosos em 1970, esses autores acabaram fazendo o uso da mesma expressão popularizada em Portugal.

No que diz respeito à estrutura do cordel produzido em Portugal, não havia um limite fixo entre forma e gênero, diferente do que há nos folhetos de cordéis nordestinos produzidos no Brasil, caracterizados, principalmente, pela regularidade apresentada na forma e geralmente nos conteúdos dos versos, embora estes últimos sejam variados. Nesse ínterim, a literatura de cordel produzida em Portugal possui uma dimensão mais ampla, abarcando “[...] autos, pequenas novelas, farsas, contos fantásticos, moralizante, histórias, peças teatrais, hagiografias, sátiras, notícias... além de poder ser escrita em prosa, em verso ou sob a forma de peça teatral” (Abreu, 1999, p. 21). Por outro lado, no Brasil, as características dos cordéis impressos seguem um padrão mais uniforme desde o início do século XX, a partir de escritos exclusivamente versificados e rimados advindos de uma longa tradição oral.

Ainda em relação às diferenças que marcam a construção dos folhetos nordestinos e a literatura de cordel portuguesa, podemos citar como exemplo os temas. No caso dos cordéis produzidos no Brasil que se inspiraram nas narrativas disseminadas na Europa, “[...] os poetas populares não transpõem mecanicamente, mas aclimatam, regionalizam, nordestinizam, podemos dizer, estes temas cuja origem perde-se no tempo” (Ayala, 1997, p. 162). Dessa forma, os temas tradicionais construídos e disseminados nos cordéis da Europa passam a ser ambientados nos folhetos nordestinos por um cenário demarcado pelas características próprias da região Nordeste, que são construídas a partir da ambientação natural das paisagens dessa região (no aspecto da fauna, da flora) ou ainda pela linguagem na qual caracteriza esse lugar e serve para identificar os diferentes temas que interessam ao público local.

Nesse sentido, por ser uma manifestação da cultura popular e abranger vários setores da vida de um povo, ela “[...] indica uma certa oposição à cultura oficial, erudita”, manifestando-se, sobretudo, em lugares onde a divisão de classes é acentuada (Luyten, 1992, p. 8-9). Em se tratando dos folhetos nordestinos, é muito marcante a presença de temas que fazem críticas às desigualdades sociais e às violências presentes no cotidiano da população, já que essas produções também se constituem um instrumento de luta e resistência para o povo brasileiro.

Dessa forma, ainda com relação às particularidades que envolvem os folhetos de cordel produzidos no Nordeste, eles normalmente seguem um padrão e contam com um manejo na elaboração dos versos e das estrofes (diferente da literatura de cordel produzida em Portugal, que, como ressaltamos anteriormente, não havia um padrão fixo de forma e gênero). Os folhetos nordestinos geralmente são compostos em folhas de papéis dobradas duas vezes ao meio, produzidos em sextilhas, numa combinação de estrofes de seis versos com sete sílabas poéticas. Eles agrupam uma técnica particular que envolve unidade rítmica, cujas rimas costumam acontecer entre o segundo, quarto e sexto versos, havendo uma coerência interna entre os elementos da narração e na forma como a história é apresentada no folheto. Na capa, convencionalmente é apresentada uma gravura que serve para antecipar o conteúdo que será tratado no cordel, correspondente a uma técnica de pintura denominada “xilogravura” – que consiste no papel fixado à madeira tingida de tinta para a reprodução da imagem escolhida pelos autores para ilustrar o cordel.

Nesse ínterim, encoberta por uma aparência de simplicidade, a literatura popular possui uma complexidade que a torna difícil de ser definida e classificada (Ayala, 2011) pelas diferentes manifestações que marcam essa literatura. Todas essas produções, incluindo as orais e escritas, apresentam tradições e regras próprias, mas recebem influências umas das outras, o que torna essa literatura ainda mais rica e complexa do ponto de vista da construção.

Ainda segundo Ayala (1997), a literatura popular se nutre da mistura; o sagrado se mesclando ao profano, a oralidade se refletindo na escrita; o sério se apresentando no cômico; o erudito sendo representado pelo popular. Nesse sentido, apesar de muitos julgarem que os folhetos nordestinos fazem parte de uma literatura de menor qualidade, pelo fato de ter sido consumida majoritariamente pelas camadas mais baixas da população, ainda há, entre estudiosos, um desejo de procurar uma correspondência entre a literatura portuguesa e a nordestina. Tal visão, que se mostra preconceituosa, acontece em decorrência do julgamento de algumas pessoas de que “[...] homens pobres, com pouca ou nenhuma instrução formal, vivendo

fora dos grandes centros intelectuais, não poderiam ter sido capazes de criar uma forma poética” (Abreu, 1999, p. 127),

No entanto, há entre as duas literaturas – nordestina e a portuguesa – respectivamente, poucas semelhanças correspondentes, sobretudo porque no contexto do Nordeste brasileiro havia menos adaptações e mais uma postura de marcação identitária cultural nos folhetos, com um investimento formal particularmente preciso e hábil que exige técnica e talento como em qualquer outra literatura tida como erudita.

Portanto, como apreciadores dessa literatura e, principalmente, como defensores de que ela esteja presente nas escolas e contribua para a formação de leitores, reiteramos a necessidade de que além dos grandes clássicos da Literatura de cordel que foram adaptados no Brasil sejam apresentados aos alunos, bem como as próprias produções contemporâneas – de origem regional e local – devem também ter espaço na sala de aula, pois elas possuem a sua importância enquanto manifestação artística e cultural.

Nesse sentido, o Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG), possui uma atuação muito particular sobre esse aspecto, ao abrir espaço para que pesquisas sobre a literatura de cordel sejam desenvolvidas no âmbito do programa, articulando a poesia popular e o ensino. Muitos desses trabalhos se estendem à sala de aula, seja como proposta didática, como a dissertação de Serikawa (2022), ou com relatos de experiências práticas de cordéis que são levados para turmas da educação básica, a exemplo das vivências de Martins (2016) e Souza (2023), cujas autoras desenvolveram experiências utilizando o método recepcional.

Assim, as pesquisas acima destacadas, vinculadas ao programa, têm em comum a preocupação de formar leitores dessa literatura e apontam como resultado o fato de que o cordel é um gênero que tende a agradar aos leitores em formação, seja pela linguagem acessível, musicalizada e ainda pelos temas cômicos e sociais inseridos nessa literatura, proporcionando experiências significativas para os indivíduos. Desse modo, nesta pesquisa, propusemos levar alguns cordéis e poemas para a sala de aula e esperamos poder contribuir com outras experiências que possam surgir no âmbito do Programa de Pós-Graduação da UFCG, particularmente no que se refere ao estudo da produção de autoria feminina negra.

3 MULHERES NA LITERATURA: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE AUTORIA FEMININA NEGRA

Neste segundo capítulo, evidenciaremos algumas dificuldades que as mulheres, sobretudo as negras, enfrentaram para adentrarem no mundo da escrita e publicarem as suas produções. Em seguida, comentaremos dois cordéis de Jarid Arraes, dois poemas de Carolina Maria de Jesus e dois de Maria Firmina dos Reis, destacando aspectos que podem contribuir para o entendimento dos respectivos textos poéticos que foram selecionados para comporem o *corpus* desta pesquisa.

3.1 PERCURSOS E DESAFIOS ENFRENTADOS POR MULHERES NEGRAS NO ÂMBITO LITERÁRIO

No contexto da literatura brasileira, assim como em outras esferas sociais do país, as mulheres foram privadas historicamente de ocupar alguns espaços regulados e destinados ao público masculino (Zolin, 2009). Dessa forma, a historiografia e a literatura brasileira tiveram a sua formação a partir do olhar homogeneizante do homem branco e europeu, desde o período colonial, que pouco refletia as singularidades dos corpos e das subjetividades femininas. Além das mulheres, outras “minorias” discriminadas socialmente tiveram poucas chances de representarem a si nessa história contada de forma unilateral, como os indígenas, os negros/as, os/as homossexuais, que também foram vítimas de outros dizeres e de representações que forjaram as suas identidades a partir de estereótipos (Evaristo, 2005).

Fundada a partir de uma visão colonialista e europeia, a literatura brasileira se constrói, no período colonial, por homens que tinham formação portuguesa e eram regulados por ideais portugueses, cujos escritos eram direcionados a esse público. É somente no século XIX, de acordo com Candido (2006), que surgem os primeiros escritores oficialmente formados no Brasil, destinando as suas produções ao reduzido público local. É também na segunda metade desse século, segundo Cuti (2010), que os debates sobre raça iniciam, cujos intelectuais acreditavam e defendiam, em sua maioria, uma superioridade da raça branca, tese que inaugurou em muitas obras da literatura brasileira uma série de preconceitos e discriminações em torno dos personagens negros.

Aqui, cabe-nos refletir especificamente sobre o que levou ao apagamento da produção feminina na literatura, voltando o nosso olhar para a autoria de mulheres negras. Começaremos, então, evidenciando o que particulariza a chamada “escrita feminina” e alguns desafios enfrentados pelas mulheres para poderem publicar no Brasil.

Branco (1991, p. 14), em seu texto *O que é escrita feminina*, nos esclarece sobre as marcas que se evidenciam nos textos de autoria feminina, diferenciando-se em relação à chamada “escrita feminina”. Nesse sentido, a diferença entre esses dois modos de escrita consistiria no fato de que os textos de autoria feminina seriam produzidos genuinamente por mulheres, e se distinguem dos demais não apenas por retratar temas específicos, mas principalmente por possuir “um tom, uma dicção, um ritmo, uma respiração próprios”, que se materializam no texto por meio de um corpo que fala e marca a sua voz através da escrita. No segundo caso, a denominação “escrita feminina” refere-se aos textos que, independentemente de serem produzidos por um homem ou uma mulher, põem alguns traços de “mulheridade” na produção e pode ser definido desta forma com base em alguns estereótipos relacionados à figura feminina.

Concordamos com o posicionamento da autora de que o termo “escrita feminina” não marca diretamente uma “autoria” da mulher no texto, mas pode também se referir aos textos que, por terem sido escritos com algum protótipo de feminilidade associado à mulher, tais como a doçura e a delicadeza, são associados à figura e à voz feminina. Nessa perspectiva, consideramos que a expressão “autoria feminina” marcaria de maneira mais efetiva essa diferença, já que parte do pressuposto de que há uma mulher que escreve e coloca em cena aspectos que particularizam as suas vivências enquanto sujeito feminino no mundo, com suas dores, alegrias, temores e desafios.

Por muito tempo, as mulheres surgiram na literatura a partir de meras representações que revelavam uma subjetividade alheia às suas reais necessidades e vivências. Em se tratando das mulheres negras, estas foram representadas dentro da literatura “[...] ancoradas no seu passado escravo, de corpo procriação e/ou corpo objeto do macho senhor” (Evaristo, 2005, p. 52). No entanto, há, em via oposta, outros discursos que se distanciam desses estereótipos, na medida em que algumas mulheres, como Conceição Evaristo, rompem com o silêncio e

começam a escrever as suas escrevivências¹⁰, deixando de ser objeto de representação do outro para tornarem-se sujeitos do seu dizer.

Torna-se importante ressaltar que, para poderem publicar, as mulheres enfrentaram muitos desafios, dentre os quais destacamos o enfrentamento da esfera doméstica, em se tratando das mulheres brancas, e da falta de oportunidade para poderem escrever e publicar, no caso das mulheres negras. Em relação às mulheres brancas, estas tinham acesso aos salões literários e a professores particulares para aumentar a erudição, meios pelos quais muitas delas conseguiam aprender a ler e escrever. Além disso, algumas dessas mulheres conseguiam publicar utilizando a técnica do pseudônimo, quando colocavam um nome masculino, em geral, do marido, para tornar públicas as suas produções. Já as mulheres negras, em geral pertencentes às classes mais baixas da população, mesmo que tivessem uma liberdade maior por meio do distanciamento da esfera doméstica, em decorrência do trabalho que exerciam, estas não tinham acesso às mesmas oportunidades de instrução e lazer.

No entanto, com as crescentes mudanças que aconteceram no século XIX, principalmente com a consolidação de alguns movimentos sociais, a exemplo do movimento feminista, um número maior de mulheres começa a publicar, como a primeira romancista brasileira, Maria Firmina dos Reis. Apesar disso, dentre essas mulheres que conseguiram publicar obras com reconhecida qualidade estética, conforme destaca Zolin (2009), foram poucas as que obtiveram reconhecimento por meio da crítica literária. Isso porque a literatura se constituiu por muito tempo um espaço de “[...] produção e reprodução simbólica de sentidos [dominantes]” (Evaristo, 2005, p. 52). Sendo assim, essa ideologia, formada por homens brancos e letrados, criou um sistema de poder representativo dos interesses de uma classe patriarcal e privilegiada. Logo, as produções eram avaliadas sobretudo pelo prisma dessa cultura, que entendia o lugar da escrita como sendo um espaço exclusivamente masculino. Sobre esse aspecto, Zolin (2009, p. 2) afirma que,

No âmbito da arte literária, até meados do século passado, os discursos dominantes vinham circunscrevendo espaços privilegiados de expressão e, conseqüentemente, silenciando as produções ditas ‘menores’, provenientes de segmentos sociais ‘desautorizados’, como as das minorias e dos/as marginalizados/as. O quadro comportava, de um lado, a visibilidade das obras canônicas, a chamada ‘alta cultura’; de outro, o apagamento da diversidade

¹⁰ Escrevivência é um conceito cunhado pela autora Conceição Evaristo que aglutina as palavras escrever e vivência, designando uma escrita que surge a partir da enunciação das vivências individuais e coletivas das mulheres negras na sociedade.

proveniente das perspectivas sociais marginais, que incluem mulheres, negros, homossexuais, não-católicos, operários, desempregados...

Partindo desse pressuposto, é possível perceber os motivos que levaram muitas mulheres a não publicarem, especialmente as negras. Dessa forma, por não terem oportunidade de falar sobre si mesmas, elas foram representadas a partir de uma imagem de objetificação na literatura, sufocadas ainda pelos resquícios da escravidão.

É preciso reiterar, portanto, que as mulheres brancas, mesmo que enfrentassem um dilema comum em relação às mulheres negras, por meio da opressão de gênero que reduzia o seu espaço na literatura, estas últimas protagonizam vivências e dificuldades distintas, como destacamos em momento anterior. Para elucidar melhor essas questões, recorreremos a um caminho de análise que se baseia nessas diferentes experiências que perpassam o caminho feminino. Essa abordagem interseccional, cunhada pela estadunidense Kimberlé Crenshaw (2001 *apud* Akotirene, 2023, p.19),

[...] visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que as mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais.

Conforme o exposto, a interseccionalidade é um instrumento de análise que nomeia as opressões de raça, classe e gênero que se entrecruzam nas vivências particulares de mulheres negras. Ao nomear essas opressões, se entende que as mulheres negras passam por um conjunto de opressões ao longo da vida que não podem ser desconsideradas nem analisadas separadamente, já que o racismo, sexismo e capitalismo quase sempre se atrelam às suas experiências de forma simultânea. Dessa forma, a interseccionalidade nos possibilita compreender como o sistema, imbuído de desigualdades, atua nas relações sociais e afeta algumas “avenidas identitárias” de modo específico.

No âmbito da escrita assumidamente afro-brasileira, é possível perceber que já existem alguns escritores e escritoras negras na literatura que defendem que essa escrita é carregada por um ponto de vista específico e uma subjetividade com contornos, tons, traços e temas próprios. É o que diz Evaristo (2009, p. 18) no artigo *Literatura Negra: uma poética de nossa afrobrasilidade sobre o seu processo de escrita*: “[...] quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvinculo de um “corpo-mulher-negra em vivência” e que por

ser esse “o meu corpo, e não outro”, vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta”.

Ao emitir esse posicionamento, Conceição Evaristo assume que a sua literatura não pode ser desvinculada de suas experiências enquanto mulher negra, pois o seu processo de escrita reflete e perpassa as suas vivências íntimas e coletivas enquanto mulher negra dentro da sociedade. A autora ainda esclarece que essas experiências podem se assemelhar em alguns aspectos com a situação de homens negros na sociedade, pelo demarcador de raça, mas há o fator do gênero que traz às experiências de mulheres negras mais um instrumento de opressão.

No Brasil, a chamada literatura afrodescendente começa a ganhar espaço com a publicação dos *Cadernos negros*, em 1978, também conhecidos como *Quilombhoje*. Segundo Duarte (2010), a publicação dos cadernos contribuiu para que se estabilizasse o conceito de literatura negra, que se constrói a partir de produções de escritores/as negros/as. Nesses textos, há uma predominância de temas como racismo, discriminação, preconceito e o “[...] resgate da história não oficial dos escravizados e suas formas de resistência” (Duarte, 2010, p. 114).

Além dos próprios contornos temáticos, há uma construção estético-ideológica particular nessas produções, nem sempre coincidentes com a estética “perene e exemplar” consagrada pelo cânone literário. Trata-se, portanto, de uma literatura que se opõe aos sentidos simbólicos de uma literatura hegemônica que criou representações comiserativas e distanciadas em relação aos personagens negros e suas histórias. Vemos, por outro lado, na grande maioria das obras marcadas por uma autoria negra, um discurso que retrata o orgulho e o pertencimento étnico-racial, que emanam, em geral, uma consciência crítica para os seus leitores, como é o caso das produções de Conceição Evaristo, para citar apenas alguma.

Por outro lado, embora a produção de autores/as brasileiros/as negros/as venha sendo nomeada de literatura afrodescendente, alguns autores como Cuti (2010, p. 23) acreditam que denominar essas produções literárias de afro é projetá-las a um continente específico. Assim, a vertente negra inserida nos textos brasileiros seria “[...] um mero apêndice da literatura africana”, induzindo “a um discreto retorno à África, afastamento silencioso do âmbito da literatura brasileira”. Desse modo, o autor defende que quando se atrela a literatura negro-brasileira à literatura africana é como se houvesse um retorno “ao continente africano, com suas mais de 54 nações, dentre as quais nem todas são de maioria de pele escura, nem tampouco estão ligadas à ascendência negro-brasileira” (Cuti, 2010, p. 27).

Nosso objetivo, portanto, com a discussão empreendida, se firma em trazer à tona vozes que por muito tempo foram abafadas na literatura brasileira. Desse modo, vimos que essa escrita marca uma identidade que se particulariza e se afirma em relação ao tratamento dos mais variados temas, e, por isso, merece destaque no contexto de ensino.

Duarte (2010, p. 114) ressalta que iniciativas como a instituição de uma lei como a de nº 10.639/03, que torna obrigatória a presença do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira nas escolas, contribui para “[...] a construção de um ambiente favorável a uma presença mais significativa das artes marcadas pelo pertencimento étnico afrodescendente”. Assim, tendo contato com diferentes produções que coloquem pessoas negras em situações de protagonismo, os estudantes podem reconhecer a importância dos povos negros e de suas culturas para a formação da sociedade/identidade nacional, além de poderem ter acesso a outras representações de escrita que não seja apenas de autoria de homens brancos e letrados, apresentando, dessa maneira, escritores/as negros/as como sujeitos do dizer e como produtores de um panorama literário nacional.

Dessa forma, a seguir, discutiremos inicialmente sobre algumas escritoras negras que protagonizaram caminhos diferentes na literatura, em séculos distintos, mas possuem em comum o talento de serem porta-vozes de obras poéticas que evocam, em sua construção, estilos e assuntos diversos (tais como amor, saudade, o ser poeta e o ser mulher-negra), como serão evidenciados adiante. Comentaremos, ainda no próximo tópico, alguns poemas dessas mulheres, os quais foram selecionados para serem levados, em momentos posterior, à sala de aula.

3.2 PERCURSO POÉTICO DE JARID ARRAES E AS “HEROÍNAS NEGRAS BRASILEIRAS”

Para iniciar este percurso poético em torno da obra de Jarid Arraes, torna-se importante destacar os nomes das mulheres que se configuram como “Heroínas Negras Brasileiras” na produção da autora e em nossa pesquisa. Diante desse panorama literário, cabe ressaltar que os cordéis intitulados “Maria Firmina dos Reis” e “Carolina Maria de Jesus” compõem a obra *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis* (2020), da autora cearense, e trazem a história de escritoras negras importantes na história de nossa literatura a partir de uma perspectiva de protagonismo, transportando as respectivas mulheres para o texto literário como heroínas. A

estrutura da obra é construída inteiramente em formato de cordéis, com a presença de estrofes e versos rimados em sextilhas que dão musicalidade e uniformidade a estrutura, remetendo-nos à tradição dos folhetos nordestinos.

Partindo da referida obra de Jarid Arraes, que apresenta as duas autoras de forma rimada, comentaremos dois poemas de ambas, a começar por Maria Firmina dos Reis, com os poemas “Uns Olhos” e “Meu desejo”, inseridos na obra *Cantos à beira mar* (2018). No primeiro texto da escritora, nos deparamos com um eu lírico que se revela apaixonado e inquieto por apresentar o sentimento da paixão, expressando desejos e inquietudes em relação aos olhos da pessoa amada. No segundo poema, “Meu desejo”, temos contato com um eu lírico que estimula o poeta que aparentemente sofre por estar no exílio, a expressar-se e lutar por sua liberdade por meio da poesia.

Encerraremos este tópico comentando dois poemas da segunda autora, Carolina Maria de Jesus, a partir dos poemas “Lua-de-mel” e “Súplica de Poetisa”, integrados na obra *Clíris* (2019). Em relação ao primeiro poema, temos contato com um texto que apresenta mais de um eu lírico, que, juntos, contam a história de um casal que aparentemente viveria uma história de amor cheia de encantamentos, mas o desencanto é iniciado logo após a lua-de-mel. Finalizaremos este passeio pela poesia da autora apresentando ainda o poema “Súplica de poetisa”, cujo eu lírico se apresenta melancólico e desencantado com a vida por não ter um amor concretizado que compreenda a poesia. É importante ressaltar que as escolhas dos poemas “Uns olhos” e “Lua-de-mel”, de Maria Firmina dos Reis e Carolina Maria de Jesus, respectivamente, partiram da nossa experiência *in loco*, após constarmos, em sala de aula, que esse era um tema de preferência da turma com a qual tivemos contato, conforme detalharemos ao longo deste trabalho.

Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis, como o próprio título antecipa, é uma obra composta por 15 cordéis, que retratam a história de vida e luta de 15 mulheres negras que trouxeram contribuições significativas para a história do Brasil, seja por meio da literatura, da política, da luta em favor dos escravizados pela liberdade, enfim, das diversas áreas em que estiveram inseridas, por diferentes motivos, mas não tiveram reconhecimento e visibilidade na história tida como oficial do país por consequência do racismo estrutural e do machismo presentes na sociedade brasileira.

Na tentativa de se sentir representada dentro da própria literatura, Arraes (2020) reconta a história dessas mulheres a partir de uma perspectiva de protagonismo, evidenciando a

importância de cada uma delas para a História do Brasil. Para citar apenas algumas, destacamos os nomes de Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina dos Reis, duas escritoras que receberam, dentre as 15 mulheres mencionadas no livro, homenagem de Jarid Arraes. Outros nomes, talvez antes nunca ouvidos pela maioria de nós, como Tia Ciata, Luísa Mahin, Aqualtune, Esperança Garcia, também ganharam destaque nos títulos da obra.

Em entrevista realizada por Bruna Escaleira, a autora cearense Jarid Arraes, nascida em Juazeiro do Norte e radicada em São Paulo, diz que publicar é uma forma de desconstruir mentiras que foram contadas sobre o que é ser mulher negra¹¹. Dessa forma, a sua escrita está intimamente ligada à intenção de apresentar e debater como o racismo e o machismo estão presentes na sociedade brasileira e afetam diretamente uma parte da população, especialmente as mulheres negras.

Jarid Arraes inaugura seu nome, no âmbito literário, inicialmente como cordelista, publicando cordéis de maneira independente, um gênero que a autora tinha contato desde a infância por influência do avô, Abraão Batista, e do seu pai, Hamurabi Batista, ambos cordelistas e xilógrafos. Embora possua em média 60 cordéis publicados e o cordel seja a sua principal fonte de trabalho, a autora tem se dedicado a escrever também outros gêneros literários, a exemplo de contos, romances e poemas. Dentre tais títulos, citamos os seus livros de romance, *As lendas de Dandara* (2015) e *Corpo desfeito* (2022), além do seu livro de contos *Redemoinho em dia quente* (2019) e a produção de poemas, *Um buraco com meu nome* (2018).

É possível perceber uma tônica comum entre as produções da autora, pois há predominância de temas que discutem a condição da mulher, evidenciando sobretudo os desafios enfrentados pelas mulheres negras na sociedade brasileira, remetendo à própria experiência da autora enquanto tal. Assim, a maior parte dos seus cordéis tematizam questões ligadas a interseccionalidade e sua relação intrínseca com a mulher negra, além de trazer outras experiências literárias que colocam mulheres em situação de protagonismo.

Haurélio (2013) ressalta que no âmbito das produções contemporâneas de cordel, principalmente se tratando dos escritores que vêm produzindo esse tipo de literatura no Ceará, eles estão alicerçando obras que se equilibram “[...] entre a tradição e as demandas impostas pela contemporaneidade” (Haurélio, 2013, p. 97). Consideramos que esse é o caso de Jarid Arraes, pois a autora conserva, em grande parte de sua produção de cordéis, a tradição dos

¹¹ Essa entrevista realizada com Jarid Arraes aconteceu no ano de 2017, com a jornalista Bruna Escaleira, para a revista *Azminas*.

folhetos produzidos no Nordeste, publicando estrofes com predominância de versos escritos em sextilhas, com esquema rítmico ABCBDB, característica comum dos folhetos nordestinos, como já evidenciamos em momento anterior.

Ainda retomando a entrevista concedida por Jarid Arraes no ano de 2017, a autora reconhece o caráter acessível que há no cordel, não só por ser um gênero barato de ser consumido financeiramente, mas principalmente pela predominância dos esquemas rítmicos que dão a esse gênero uma musicalidade que torna possível trabalhar temas complexos de maneira mais atrativa. Quando cita esses temas mais complexos, a autora reconhece que a sua produção está atravessada por eles, e que adaptá-los às características do gênero cordel “[...] torna esses debates mais fluidos e interessantes” (Escaleira, 2017, p. 1).

Por outro lado, Jarid Arraes também reconhece que os homens sempre tiveram mais espaço e destaque nessa literatura em relação às mulheres, o que demonstra como os folhetos de cordéis representaram, por muito tempo, uma cultura patriarcal, que reforçava estereótipos contra aqueles que eram discriminados socialmente: “O negro, o homossexual, a mulher, o protestante são algumas das figuras que sofreram, ainda que geralmente sob a capa do gracejo, com representações desdenhosas por parte de alguns poetas populares” (Nogueira, 2021, p. 215).

A participação das mulheres na escrita de cordel foi tardia: somente depois de 70 anos de existência dessa literatura, em 1938, é que uma mulher publica um cordel. Maria das Neves Batista é o nome dessa pioneira, ou que, mesmo sendo filha de cordelista e esposa de um cantador, ela decide publicar somente quando recorre ao nome do seu marido, Altino Alagoano, como pseudônimo (Nogueira, 2021).

A autora justifica que o uso do pseudônimo é adotado justamente pela ausência de produções de autoria feminina no século XX, conforme se constata a seguir nas palavras de Luyten (2003, p. 8):

— Todos os folhetos que foram vendidos na Livraria de meu pai ou que foram impressos, tinham nome de homem, eram homens que faziam, não existia naquele tempo, folheto feito por mulher, e eu, para que não fosse a única, né?, meu nome aparecesse no folheto, não fosse eu a única, então eu disse:
— Eu não vou botar meu nome
— Aí meu marido disse:
— Coloque Altino Alagoano.

Alves e Wanderley (2023, p. 13) ressaltam que um dos empecilhos para a pouca participação das mulheres nessa literatura acontece pelo fato de que os autores, em geral, homens, “[...] viajavam por todos o país, com suas maletas de cordéis, declamando nas feiras, recitais, festas típicas e religiosas, vaquejadas [...]”. Essa experiência, comum e necessária a quem produzia folhetos no século XX, não era uma realidade estendida às mulheres, pois elas estavam confinadas ao ambiente doméstico que a cultura patriarcal designou como sendo da alçada feminina e que as impedia de escrever e publicar.

No entanto, no âmbito contemporâneo do cordel, algumas escritoras têm se destacado e proposto a desconstruir caracterizações desdenhosas a que foram representadas às mulheres nessa literatura. Nesse sentido, a obra de Jarid Arraes possui uma vertente a-história e contemporânea por se propor a revisitar histórias de mulheres negras a partir do seu próprio tempo, retirando essas narrativas de lugares subalternos e recontando-as literariamente a partir de uma perspectiva de protagonismo e reconhecimento étnico-racial. Torna-se importante esclarecer que o conceito de contemporâneo mencionado aqui não significa exatamente que a autora esteja situada propriamente em um tempo presente e determinado, mas é “[...] verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões [...]” (Agamben, 2009, p. 58).

Assim, nessa perspectiva, o contemporâneo seria justamente esse distanciamento que o autor consegue ter do seu próprio tempo, observando com maior clareza as dificuldades e contradições materializadas neste tempo, que não é necessariamente cronológico e linear. Em outras palavras, estar inserido em um determinado tempo não significa se adequar totalmente ao que está posto nesse tempo, mas é exatamente por não se adequar totalmente a ele que o autor conseguirá transcendê-lo a partir de uma visão mais ampla e aguçada da realidade.

Dessa forma, perceber as contradições de um determinado tempo implica não somente se reconhecer atravessado por ele, mas sempre ir além, a fim de percebê-lo melhor e transformá-lo: “É como se aquela invisível luz, que é o escuro do presente, projetasse a sua sombra sobre o passado, e este, tocado por esse fecho de sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas do agora” (Agamben, 2009, p. 72).

Nesse sentido, é como se os circuitos do passado se projetassem sobremaneira no presente e alguns fatos do presente só conseguissem ser percebidos graças a essa percepção ampla que se tem do passado. Desse modo, é isso que Jarid Arraes faz em sua obra, ao resgatar uma memória ligada ao passado de 15 mulheres negras brasileiras que a historiografia apagou,

mas que marcaram a História e continuam vivas através da influência que tiveram na luta em favor da população negra do país e na construção da identidade nacional brasileira. Conforme ressaltamos anteriormente, o cordel é um gênero literário que se destaca, dentre outros aspectos, por retratar críticas sociais contundentes e por se opor a uma ideologia dominante, tornando-se referência pelo seu valor estilístico e social. Nesse sentido, Jarid Arraes, por intermédio da literatura de cordel e das rimas pertencentes ao gênero, contribui para retirar um tema social importante da invisibilidade, por meio de um posicionamento político engajado sobre a vida de mulheres negras.

Interessa-nos fazer menção, inicialmente, ao cordel que tem o título de “Maria Firmina dos Reis”, justamente porque a autora homenageada por Jarid Arraes publica em um século de profunda represália à instrução feminina, não ganhando o devido destaque e reconhecimento na literatura por estar “fora de seu tempo”. A autora publica em 1859, época em que a criação era definida como prerrogativa dos homens, “[...] cabendo às mulheres apenas a reprodução da espécie e sua nutrição” (Telles, 2004, p. 337). Somente mais de 100 anos depois, Maria Firmina dos Reis é redescoberta, graças aos esforços da crítica literária feminista, na década de 1970, de tornar visível essa e outras produções de autoria feminina, através de reedições, interpretações críticas, o que resultou em um reconhecimento maior do romance *Úrsula*, dando a ela o estatuto de ser a primeira romancista negra no Brasil.

3.2.1 Maria Firmina dos Reis – “uma voz destoante”

Maria Firmina dos Reis

Maria Firmina dos Reis
De mulata foi chamada
Mas renego esse termo
Pra gente miscigenada
Reconheço-a como negra
Sendo assim bem nomeada.

Foi nascida em São Luís
No estado Maranhão
Dia onze de março
No país, a escravidão
Mil oitocentos e vinte e dois
No Nordeste da nação.

Apesar do seu registro
De bastarda carimbada

Sofreu muito preconceito
 Por não ser endinheirada
 E foi na dificuldade
 Que se fez iluminada
 (Arraes, 2020, p. 107).

Jarid Arraes, em seu cordel “Maria Firmina dos Reis”, já inicia o texto com um tom de denúncia, fazendo uma correção, por meio do eu lírico, à forma desdenhosa como Maria Firmina dos Reis foi tratada. Na primeira estrofe, o eu lírico evidencia que o termo mulata contém etimologia racista e preconceituosa. Tal afirmação advém das premissas que vêm surgindo em torno da expressão, de que ela se refere a palavra ‘mula’ em latim, o que corresponde, em português, ao cruzamento de um cavalo com uma jumenta ou de um jumento com uma égua. Diante disso, a expressão é usada, em muitos casos, para se referir a pessoa miscigenada, isto é, a quem é fruto da mistura de raças. Percebe-se, pelo próprio significado da etimologia da palavra, que ela carrega um tom de preconceito e racismo, caracterizando a pessoa miscigenada de maneira animalesca. Para superar essa associação desdenhosa, o eu lírico declara: “re nego este termo / pra gente miscigenada / reconheço-a como negra / sendo assim bem nomeada”.

A seguir, na segunda estrofe, algumas descrições biográficas sobre a autora vão sendo inseridas no cordel, como o estado e o contexto sócio-histórico em que ela nasceu. Maria Firmina dos Reis nasceu em São Luís, estado do Maranhão, no contexto do Nordeste brasileiro, onde as relações de gênero, etnias, gerações e poder são hierárquicas e desiguais, cujas identidades são historicamente desenhadas com apanágios masculinos para conservar o tradicionalismo e patriarcado (Albuquerque Júnior, 2011).

Além de estar inserida em uma época em que as mulheres tinham pouca participação na esfera pública, especialmente no contexto do Nordeste brasileiro, Maria Firmina dos Reis nasceu no período em que a escravidão ainda estava vigente no país, fato que trouxe a ela muitos desafios. Enquanto mulher negra, Maria Firmina dos Reis sofreu também preconceito por ser “bastarda carimbada e não ser endinheirada”. Nesse sentido, ela foi vítima de mais um mecanismo de discriminação que a estigmatizava socialmente, pela classe social que ocupava.

Comprometida com a luta por direitos equânimes para as mulheres, a autora encontrou na educação uma forma de superar os desafios e emancipar-se:

Para ter vida melhor
 Com a tia foi morar

Sempre muito esforçada
 Conseguiu se educar
 Pois sabia da importância
 Que existe em estudar

Tinha assim vinte e cinco anos
 Quando ela foi aprovada
 Para vaga numa escola
 Onde muito dedicada
 Excelente professora
 Foi por todos registrada.

Só que Maria Firmina dos Reis
 Tinha livre o coração
 Defendendo com clareza
 Que acabasse a escravidão
 Para ela o ideal
 Era a certa abolição.

Uma forma que encontrou
 Pra política exercer
 Foi na arte literária
 Que ela veio a escrever
 Contos, livros e poesia
 Tudo pronto pra se ler.

Com jornais de sua época
 Ela assim colaborava
 Enviava poesias
 Mas também se dedicava
 Ao escrito do seu livro
 Que orgulhosa rascunhava
 (Arraes, 2020, p. 108-109).

Nas estrofes acima destacadas, cumpre citar o fato de que, em meio ao contexto de opressão em que vivia, por ser negra, pobre, nordestina e bastarda, Maria Firmina dos Reis colaborava com vários jornais de sua época e tornou-se professora no ano de 1847. Cabe mencionar que, na época, “[...] reitera-se a afirmação de que a instrução é contrária tanto ao papel das mulheres quanto a sua natureza” (Perrot, 2007, p. 93).

No entanto, a autora consegue ter uma profissão e rompe com um espaço que era privilégio dos homens brancos e letrados, nesse caso, a escrita e a esfera pública, contrário ao que se destinava como papel social tradicional para as mulheres. Ademais, destaca-se também a sua postura abolicionista, quando publica um romance que trata sobre o tema da abolição e torna-se a pioneira desse gênero no Brasil.

Maria Firmina dos Reis encontrou na literatura uma forma de exercer política e discutir questões ligadas à escravidão e a opressão que os negros e as mulheres enfrentavam no Brasil. Ela não só o faz em seu primeiro romance, *Úrsula*, como também em seu conto “A escrava”, mas é preciso ressaltar que a autora se dedicou a outros temas, a exemplo do que se nota em sua produção de poemas, que versam sobre sentimentos diversos, tais como saudade, exílio, amor, o ser poeta. A respeito da produção poética da autora, ainda tão desconhecida nas comunidades universitárias e nos debates envolvendo a produção literária feminina do século XIX, Arraes faz questão de evidenciá-la no cordel por meio do eu lírico:

Teve uma coletânea
De poemas inspirados
Nos seus versos de amor
Com afinco lapidados
Ela mostra seu talento
De beleza derivado.

De Úrsula chamou
Seu romance publicado
E na História brasileira
O seu nome está gravado
Como sendo a pioneira
Desse gênero citado.

A primeira romancista
Que foi negra e nordestina
Soube usar com esperteza
O fulgor de sua sina
Trabalhou suas palavras
Mesmo sendo clandestina

Porque de dificuldades
Sua vida foi inteira
Até mesmo pseudônimo
Foi sua opção primeira
Como ‘Uma maranhense’
Assinou sua trincheira.

Em suas obras literárias
Ela sempre demonstrou
O seu abolicionismo
Que na escrita assinalou
E a sua origem negra
Com certeza que honrou
(Arraes, 2020, p. 109).

O eu lírico vai, ao longo do cordel, evidenciando as dificuldades que a autora encontrou no contexto histórico de sua época, enquanto negra, pobre, nordestina e filha de escrava alforriada, na tentativa de romper com os estigmas e preconceitos para se tornar escritora. A este respeito, o eu lírico declara que “Até mesmo pseudônimo / foi sua opção primeira / como ‘Uma maranhense’ assinou sua trincheira”. Para poder enfrentar o patriarcado e publicar *Úrsula*, conforme evidencia o cordel, a autora precisou contar com um pseudônimo, pois a sua condição de mulher a impedia de tornar pública a sua produção e ter aceitação no meio literário brasileiro. No entanto, vale salientar que a escritora utiliza um pseudônimo feminino, ou seja, mesmo diante de um cenário em que até mesmo os pseudônimos utilizavam nomes masculinos, supondo uma falsa autoria masculina nas produções, Maria Firmina assume a sua identidade enquanto escritora com a expressão “Uma maranhense”.

Assim, Maria Firmina dos Reis se torna uma voz dissonante do seu tempo, não apenas por ser a primeira mulher a escrever um romance no Brasil e trazer uma representação autenticamente negra para a literatura, mas principalmente por ser pioneira de um tema como a escravidão, antes mesmo da Promulgação da Lei Áurea, trazendo representações positivas em relação aos personagens negros e suas histórias. Nesse sentido, o eu lírico afirma que “na História brasileira / o seu nome está gravado”. Mesmo diante de tantos desafios, de raça, gênero e classe que atravessavam a autora e atuavam juntos sobre ela, Maria Firmina dos Reis reconhece a categoria de interseccionalidade que a impedia de ocupar um espaço na literatura canônica, quando publica o seu romance *Úrsula*:

Quando publicou seu livro
Chegou mesmo a falar
Que não tinha educação
E o prestígio elementar
De quem era branco e rico
Podendo a tudo comprar.

Disse que era mulher
E não foi pro exterior
Mas assim ela escrevia
E sabia o seu valor
Dava à luz a esse livro
Com seu peito em ardor.

Aos cinquenta e oito anos
Uma escola ela fundou
Pra meninas e meninos
Sendo mista começou

Como escola gratuita
Que poquíssimo durou.

A polêmica foi tanta
No pequeno povoado
Que era em Maçaricó
Guimarães regionado
Durou menos de três anos
E o portão já foi fechado.

Que tristeza saber disso
Era um tempo tão machista
Mas a nobre professora
Sempre forte e ativista
Assumia toda luta
Sem temer nenhum racista (Arraes, 2020, p. 110).

Conforme o eu lírico destaca no cordel, Maria Firmina dos Reis precisou esconder a sua identidade enquanto literata para poder publicar, mas isso não a impediu de se afirmar como mulher e criticar o espaço privilegiado que os homens brancos e ricos sempre ocuparam nos diferentes âmbitos da sociedade, inclusive na literatura. Por esse motivo, ela insere o seguinte epílogo no livro *Úrsula*: “Pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e conversação dos homens ilustrados” (Reis, 2018, p. 12).

No fragmento citado, a autora do livro afirma que é uma mulher e chama a atenção pela crítica contundente que manifesta sobre o restrito espaço dado às mulheres na literatura e o pouco reconhecimento destinado às produções literárias de autoria feminina, avaliadas, sobretudo, por homens brancos e letrados, autenticamente autorizados a produzir literatura e a avaliar as produções de outrem.

Dessa forma, o eu lírico cita que Maria Firmina dos Reis não foi para o exterior, mas tinha consciência do seu valor, “dando à luz a esse livro / com seu peito em ardor”. Nesse sentido, entende-se que as produções da época estavam muito ligadas aos preceitos europeus, legitimadas a partir desse padrão proveniente da formação que muitos escritores (somente homens) tinham quando iam para Portugal estudar, conforme já discutimos anteriormente. No entanto, mesmo não tendo as mesmas oportunidades e o prestígio de quem podia estudar na Europa, a autora conseguiu romper com diversos estigmas e preconceitos até se tornar pioneira do primeiro romance abolicionista em nossa literatura.

O eu lírico continua chamando a atenção, no cordel, para a postura engajada que Maria Firmina dos Reis tinha quando se tratava da garantia de educação formal para as mulheres,

reconhecendo que ela mesma representava uma exceção no contexto sócio-histórico em que estava inserida. Sendo a primeira mulher a passar em um concurso público no Brasil, exercendo por mais de 30 anos o magistério, “a nobre professora / sempre forte e ativista” /, como descreve o sujeito da enunciação, resolve fundar uma escola pública voltada para meninos e meninas no povoado de Maçaricó, mas teve o seu projeto impedido de ser levado adiante pelo machismo que enfrentou, de tal forma que, diante de toda a polêmica gerada, a escola foi fechada em menos de 3 anos de fundação.

Como retratado no cordel, as mulheres terem acesso à educação constituía uma violação dos direitos permitidos a elas e fugia à regra das convenções impostas pela sociedade da época, que destinava às mulheres apenas a formação religiosa, conhecimentos de costura e valores morais tradicionais definidos como comportamentos femininos, como recato e a passividade. Esse conjunto de preceitos se mantém principalmente no contexto do Nordeste brasileiro, onde as relações de poder, sobretudo de gênero, se apresentam mais acirradas. A esse respeito, Del Priore (2004) destaca que, se tratando do sertão nordestino, no século XIX, o acesso à educação formal era ainda mais restritivo às mulheres, mesmo aquelas de famílias abastadas, o que nos leva a perceber o motivo do afastamento de muitas delas da produção literária, conforme constatamos a seguir:

Muitas filhas de famílias poderosas nasceram, cresceram, casaram e, em geral, morreram nas fazendas de gado. Não estudaram as primeiras letras nas escolas particulares dirigidas por padres e não foram enviadas a São Luís para o curso médio, nem a Recife ou Bahia, como ocorria com os rapazes de sua categoria social. Raramente aprenderam a ler e, quando o fizeram, foi com professores particulares, contratados pelos pais para ministrar aulas em casa (Del Priore, 2004, p. 210).

Desse modo, sendo proveniente de uma família com poucos recursos, Maria Firmina dos Reis consegue se inserir no mundo das letras por influência de uma tia, com quem a autora foi morar para poder estudar, já que a educação ainda não era um bem acessível a todos, especialmente às mulheres. Versejando, de modo fidedigno, as informações acerca da vida da autora, o eu lírico finaliza o cordel exaltando a sua representatividade dentro da História e o seu valor simbólico e referencial para outras mulheres negras, convidando o leitor a conhecer mais sobre Firmina, que, nas palavras do sujeito da enunciação, é “um orgulho pra nação”.

A Firmina faleceu
Mas deixou para memória
A herança que escreveu
E que sempre a duras penas
Para o mundo ofereceu.

Ela foi tão importante
Para outras instigar
E a mim muito emociona
Quase ao ponto de chorar
Quando penso em sua vida
Quero assim compartilhar.

Porque graças a Firmina
Hoje temos esse espelho
De mulher negra escritora
E que publicou primeiro
Um livro abolicionista
Com mais belo centelho.

No entanto, me revolta
O nojento esquecimento
Pois nem mesmo na escola
Nem sequer por um momento
Eu ouvi falar seu nome
Para o reconhecimento.

Como pode algo assim?
Se a História ela marcou
Por que não falamos dela
Nem do que ela conquistou?
É terrível a injustiça
Que a escola maculou.

É por isso que eu faço
No cordel a correção
Que conheça a Firmina
Um orgulho pra nação
E que espalhem sua obra
Que desperta o coração.

Sendo Úrsula seu livro
'A escrava' foi um conto
Mais 'Cantos à beira-mar'
Que aqui aumenta um ponto
Obras de profundidade
E também de contraponto.

Com humilde gratidão
Quero aqui enaltecer
A Firmina escritora
Em quem eu consigo ver
Uma negra corajosa

Para me fortalecer (Arraes, 2020, p. 111-112).

Nas estrofes acima destacadas, chamamos a atenção para o tom de revolta do eu lírico sobre o apagamento forçado da presença dessa escritora nas escolas e no âmbito da historiografia nacional, que “deixou para memória / a herança” de sua obra. O eu lírico evidencia, ainda nos versos, a importância que há na representação de pessoas negras como produtoras do saber, quando diz que consegue ver na Firmina “uma negra corajosa” / para se “fortalecer”, demonstrando não apenas identificar-se com a autora pela semelhança da raça, mas, principalmente, por se sentir representada e fortalecida, enquanto mulher negra, diante de uma figura forte que marcou a história, sendo pioneira de um gênero tão importante como o romance. Diante do exposto, torna-se importante ressaltar como as representações dos negros nos textos literários são importantes para que se crie um olhar de reconhecimento sobre histórias e obras de pessoas que são inspiração para quem se sente excluído na sociedade perante os preconceitos de raça e classe social.

No cordel, ao mesmo tempo em que o eu lírico demonstra identificar-se com a autora, ele critica a ausência de contato dos alunos com referências de pessoas negras, chamando a atenção para o apagamento dessas vozes na escola, cuja produção do saber ainda está associada a uma epistemologia dominante, que trata o conhecimento como herança construída e deixada pelos brancos, pelos evidentes fatores ligados ao racismo estrutural. Almeida (2019, p. 41-42) entende que,

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. [...] a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes.

Segundo o autor, o racismo estrutural está infiltrado em todas as esferas da sociedade, inclusive no sistema educacional brasileiro, que também reforça os estigmas de que pessoas negras não trouxeram contribuições significativas para os campos do conhecimento, incluindo a literatura. Na ausência de contato com pessoas negras ocupando espaços de liderança ou sendo apresentadas a partir de situações que as coloquem como protagonistas e/ou capacitadas a serem produtoras do saber, é pouco provável que os alunos se sintam representados na própria

literatura, o que contribui para alimentar esse olhar hierarquizante de inferioridade e desigualdade em relação aos negros.

Tomando como exemplo a obra *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis*, é possível perceber que Jarid Arraes utiliza uma percepção crítica do passado, da história e da memória para transformar o presente, se apropriando de uma visão a-histórica acerca da vida de mulheres negras, a fim de recontar suas histórias no presente por meio de um compromisso étnico-social. A obra se faz necessária justamente por dar voz e reconhecimento a essas mulheres que foram, historicamente, apagadas pela literatura e negadas ao direito de registrarem e contarem as suas próprias histórias, como aconteceu com tantos grupos no Brasil, incluindo os nossos povos originários.

Além da visibilidade dada à escritora Maria Firmina dos Reis e a tantas outras mulheres importantes que marcaram a nossa historiografia brasileira, Jarid Arraes se debruça sobre a história de mais uma literata: Carolina Maria de Jesus. Autora célebre de uma obra como *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*, livro que trouxe a ela destaque na literatura, Carolina é um dos nomes que teve grande repercussão no século XX, mesmo diante de um contexto de profunda marginalização da linguagem. A escritora tornou-se reconhecida por retratar em sua obra os desafios de ser uma mulher negra, mãe solo, sobrevivente como catadora de papel em uma favela situada no estado de São Paulo, transgredindo todos os estigmas e estereótipos associados àqueles que não foram autorizados a produzirem literatura no país.

3.2.2 Carolina Maria de Jesus: uma voz que transcende à favela

Carolina Maria de Jesus

Essa é uma escritora
Que já foi ignorada
E durante a sua vida
Foi também muito explorada
Mas por muitos hoje em dia
É com honras adorada.

Sua história verdadeira
Começou em Sacramento
Na rural comunidade
Foi de Minas um rebento
Era o ano de catorze
Inda mil e novecentos.

Pouco tempo se passava

Desde o fim da escravidão
 E, portanto, o que existia
 Era a dor da servidão
 O racismo dominava
 Espalhando humilhação.

Sua mãe era solteira
 Pela igreja excomungada
 Pois o homem era casado
 E findou abandonada
 Com a filha pra criar
 E por muitos execrada.

No ano de trinta e sete
 Carolina então mudou
 Para a capital, São Paulo
 Onde muito batalhou
 Construiu o seu barraco
 E ali se instalou
 (Arraes, 2020, p. 37-38).

Na primeira estrofe, Jarid Arraes, por meio do eu lírico, inicia o cordel “Carolina Maria de Jesus” descrevendo a existência de uma escritora que já foi ignorada em nosso meio, mesmo sendo “por muitos hoje em dia” / “com honras adorada”. Embora não haja menção para o leitor sobre o nome da autora de quem se fala no cordel (além do título), algumas informações biográficas sobre Carolina Maria de Jesus vão sendo inseridas, como a data de seu nascimento e a comunidade onde ela nasceu, em Minas Gerais.

Na terceira estrofe, mesmo que o leitor não identifique as informações contextuais e biográficas a respeito da autora homenageada, ele poderá se situar sobre o contexto histórico de sua data de nascimento, quando se esclarece que “Pouco tempo se passava / desde o fim da escravidão / e, portanto, o que existia / era a dor da servidão”.

Assim, o cordel apresenta um caráter denunciativo logo nos primeiros versos, quando se esclarece que a autora foi ignorada e explorada durante toda a sua vida, uma vez que “o racismo dominava / espalhando humilhação”. Além disso, outras informações sobre a vida da escritora são retratadas no cordel de modo fidedigno, evidenciando as dificuldades que ela enfrentou para poder publicar e se tornar reconhecida no meio literário brasileiro. Podemos notar essa verossimilhança a partir de uma fala da própria Carolina Maria de Jesus, quando ela esclarece, em entrevista, como conseguiu publicar o que escrevia:

Cansei de suplicar às editoras do país e pedi à editora Seleções [do Reader's Digest] nos Estados Unidos se queria publicar meus livros em troca de casa e

comida e enviei uns manuscritos para eles ler. Devolveram-me... Depois que conheci o repórter Audálio Dantas tudo transformou-se. E eu enalteço o repórter por gratidão (Jesus, 2014, p. 169).

Conforme o exposto, a autora não conseguiu encontrar acolhida no mercado editorial brasileiro, já que a sua condição de mulher negra, pobre, favelada e produtora de uma obra que se distanciava da norma culta da língua, dava a ela pouco prestígio em um meio predominantemente masculino e com normas de escrita preestabelecidas. Nesse sentido, Carolina Maria de Jesus recorre à editora de outro país para tentar publicar, no entanto, mais uma vez a escritora é ignorada, mesmo que a sua única exigência fosse ligada à subsistência de ter “casa e comida”.

Isso confirma que, para existir enquanto “exceção cultural”, a autora precisou de um prestígio de um homem branco, Audálio Dantas, para publicar o seu diário (Jesus, 1996), pois o cruzamento de raça, classe e gênero que a atravessava, distanciava a sua presença do espaço literário brasileiro. “De forma geral, neste país estruturalmente racista e machista, o protagonismo para se expressar, sem intermediário, foi invisibilizado, senão questionado e punido” (Jesus, 2020, p. 9).

Na quarta estrofe, notamos ainda que a condição de mãe solo que Carolina Maria de Jesus enfrentou, também foi uma realidade enfrentada pela mãe da autora, que além de ter sido abandonada, foi “pela igreja excomungada” “e por muitos execrada”. Essa realidade de abandono e julgamento ainda se presentifica na sociedade brasileira, uma vez que muitas mães criam os seus filhos sozinhas e enfrentam dilemas relacionados a julgamentos externos. Dessa forma, o abandono paterno e o julgamento da sociedade em torno de mães solas ainda se constituem problemas obscuros vivenciados pelas mulheres na sociedade brasileira contemporânea.

Em seguida, na sexta estrofe, o nome de Carolina Maria de Jesus é citado pela primeira vez no cordel, momento em que o eu lírico fala sobre a chegada da autora na favela Canindé e as dificuldades enfrentadas por ela na luta pela sobrevivência, destacando que a sua “maior luta diária / era a busca por comida”.

Na favela Canindé
Sua vida foi sofrida
A maior luta diária
Era a busca por comida
Uma vida esfomeada

Sempre muito deprimida.

Carolina ainda tinha
Três filhos para cuidar
Todos de pais diferentes
Pois jamais quis se casar
Só pensava em liberdade
Para fazer seu desejar.

O que mais ela gostava
Era ler, era escrever
Sendo maior passatempo
E registro do viver
Nas palavras mergulhava
Para assim sobreviver.
Como era catadora
Pelos lixos encontrava
O papel e o caderno
Que por fim utilizava
Como o famoso Diário
Onde tudo registrava
(Arraes, 2020, p. 38-39).

Além das dificuldades que Carolina encontrava na favela para sobreviver, o fato de ser mãe solo também era um aspecto de discriminação que oprimia a autora. Por não ter um marido, os seus filhos eram “bodes expiatórios” da vizinhança, como a autora cita amargamente em passagem do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*: “A minha porta atualmente é teatro. Todas as crianças jogam pedras, mas os meus filhos são os bodes expiatórios. Elas alude que eu não sou casada. Mas eu sou mais feliz que elas. Elas tem marido” (Jesus, 2014, p. 13).

De acordo com Collins e Bilge (2020, p. 17), os demarcadores que implicam alguma espécie de exclusão, como raça, classe, gênero e sexualidade, merecem ser analisados, considerando que “[...] essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social”. Nesse caso, além da condição de ser mãe solo e ter filhos de pais diferentes, Carolina rompia com as convenções sociais quando recusava o casamento e “só pensava em liberdade / para fazer seu desejar”. É importante ressaltar que a autora tinha esses comportamentos em uma época em que o casamento ainda era uma via esperada às mulheres, principalmente se estas tivessem filhos.

Mais adiante, chamamos atenção para a atividade de escrevivência da autora, que “nas palavras mergulhava / para assim sobreviver”. Conforme já evidenciamos, a escrevivência é uma escrita marcada pela enunciação de um “eu” que fala em nome de uma coletividade,

agrupando vivências particulares de mulheres negras afetadas por experiências cotidianas de raça, classe e gênero. Dessa forma, quando Carolina se propõe a falar sobre as suas vivências interseccionais enquanto mulher negra, ela também o faz em nome de outras mulheres que enfrentam desafios semelhantes, principalmente se tratando daquelas que estão inseridas no contexto das favelas brasileiras.

Nesse ínterim, notamos a fidelidade de Jarid Arraes ao relatar no cordel os fatos sucedidos na vida dessa autora, que tinha a escrita e a literatura como instrumentos de resistência para enfrentar a dureza da realidade em que vivia, como ela própria afirma em entrevista: “Quando eu não tinha nada o que comer, em vez de xingar eu escrevia. Tem pessoas que, quando estão nervosas, xingam ou pensam na morte como solução. Eu escrevia o meu diário” (Jesus, 2014, p. 169).

Destacamos o poder imprescindível da literatura de deslocar o sujeito de sua própria realidade existencial, tornando o instante da experiência literária (especialmente da poesia) uma eternidade metafísica (Paz, 1982). Isso nos leva a considerar que a postura de resistência que Carolina Maria de Jesus enfrentava, diante das dificuldades do meio, acontecia também por meio da literatura, pois a autora utilizava a escrita como caminho para lutar contra os preconceitos e discriminações que vivenciava na favela enquanto mulher negra, mãe solo e periférica:

Pensem no quanto é grande o desejo de escrever, para que essas pessoas se submetam a isso – a fazer o que ‘não lhes cabe’, aquilo para o que ‘não foram talhadas’. Imaginem o constante desconforto de se querer escritor ou escritora, em um meio que lhe diz o tempo inteiro que isso é ‘muita pretensão’ (Dalcastagnè, 2012, p. 6).

A autora Dalcastagnè nos provoca a pensar sobre como o espaço da escrita foi um lugar privilegiado em nossa literatura, e o quanto romper com esse espaço foi difícil para aqueles/as que supostamente não possuíam autorização para tanto. Carolina é um exemplo visível desse desconforto de se querer escritora no Brasil, pois além de ser mulher, ela vivia na favela, meio de profunda marginalização da linguagem. Mesmo a favela sendo um lugar que desafiava os padrões de escrita associados aos homens brancos e letrados pertencentes às grandes academias, a autora não deixou que isso a impedisse de escrever e cessasse o seu desejo de publicar.

Em momento posterior, o eu lírico enfatiza que a escrita era uma necessidade de sobrevivência para Carolina, que tudo registrava em seu diário. Esse desejo deixou de ser

apenas uma via de desabafo para a autora, quando ela passou a ter vontade incessante de crescer financeiramente por meio da literatura, objetivando, com isso, sair da favela:

Tudo que assucedía
Na favela onde vivia
Carolina prontamente
Em relatos escrevia
Irritando seus vizinhos
E causando agonia.

Nem por isso ela parava
Precisava escrever
E sonhava com sucesso
Com dinheiro pra comer
Pois a vida na favela
Ela não queria ter.

Num tal dia por acaso
Um jornalista apareceu
Na favela onde morava
Carolina e os filhos seus
Ele ouviu a confusão
E a escritora conheceu.

No momento, Carolina
Com a escrita ameaçava
'Vou botar no meu diário'
Carolina assim gritava
O jornalista interessado
Foi saber o que rolava.

Então soube dos cadernos
Que Carolina escrevia
Ficou muito impressionado
Com o valor que ali continha
E depois de muita espera
O seu livro aparecia (Arraes, 2020, p. 39-40).

Na décima segunda estrofe, o eu lírico demonstra como a autora Carolina Maria de Jesus foi descoberta por Audálio Dantas na favela. Nesse momento, narra-se com exatidão no cordel os fatos que se sucederam após a ida do jornalista ao barraco onde Carolina morava, culminando com a publicação do primeiro livro da autora, intitulado *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. Conforme já evidenciamos, se não fosse o prestígio e a voz de um escritor branco, é pouco provável que a autora conseguisse ter êxito em publicar o seu diário, já que ela havia recorrido a diversas editoras e não obteve sucesso em nenhuma delas.

O diário servia para Carolina como uma espécie de desabafo, mas a autora não deixava de ter o cuidado necessário com as palavras, como se espera a qualquer autor(a) de literatura que deseja ser reconhecido como tal. Assim, ela deixou o jornalista “impressionado / com o valor que ali continha”. Carolina Maria de Jesus já intencionava ser escritora, mesmo prevendo “[...] que ia angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura” (Jesus, 2014, p. 171). De acordo com Dalcastagnè (2012, p. 6), os autores e autoras que são ‘desautorizados’ a falarem, têm as obras marcadas por uma tensão, “[...] que se evidencia, especialmente, pela necessidade de se contrapor a representações já fixadas na tradição literária e, ao mesmo tempo, de reafirmar a legitimidade de sua própria construção”. No caso das mulheres negras, conforme Evaristo (2009) destaca, elas trazem um discurso literário próprio, uma espécie de contra voz às representações que foram criadas na literatura sobre a mulher enquanto um corpo procriador e objeto sexual do homem. Em via oposta, observamos que Carolina Maria de Jesus queria colocar em evidências todas as suas opiniões e posicionamentos sobre sua posição de desigualdade na sociedade, ao mesmo tempo em que exigia um espaço que acolhesse a sua voz como escritora e a reconhecesse como alguém que tem desejos, sonhos e projetos grandiosos através da literatura.

Dessa maneira, a literatura a que Carolina se refere, quando diz que “ninguém está habituado esse tipo de literatura”, não corresponde a uma escrita com menor qualidade ou valor literário, mas diz respeito a produções de autores marginalizados pelo cânone, que trazem outras representações para a literatura, colocando em cena aspectos do mundo real e suas mazelas sociais, como conseguimos constatar em *Quarto de despejo: diário de uma favelada*.

Foi o Quarto de despejo
O primeiro publicado
Um sucesso monstruoso
Tão vendido e aclamado
Carolina fez dinheiro
Com o livro elogiado.

Sua obra era importante
Pela vil realidade
Que ali estava exposta
Tal ferida da cidade
A favela e a pobreza
De Carolina a verdade.

Por causa do sucesso
Do dinheiro que ganhou
Carolina finalmente

Da favela se mudou
 Numa casa de tijolos
 Com seus filhos habitou.

O problema, no entanto,
 Era a grande exploração
 Carolina se sentia
 Como se fosse na prisão
 Pois bem mais ela queria
 Enfrentando impedição.

Desejava até cantar
 Mais um livro ela escreveu:
 Casa de alvenaria
 Cheio de relatos seus
 Sobre a vida que mudava
 E o que mais lhe aconteceu
 (Arraes, 2020, p. 40-41).

Conforme o eu lírico enfatiza no cordel, a obra de Carolina Maria de Jesus se torna marcante, principalmente, por expor “a ferida da cidade”, descrevendo, por meio de relatos, como é viver “no quarto de despejo” do meio urbano. O quarto de despejo seria, então, a representação da própria favela, que Carolina define como o lugar de despejo de uma cidade (onde se esconde aquilo que intencionalmente a sociedade deseja que não seja visto no meio social), pois revela o lado de miséria da realidade, como a pobreza e falta dos meios mais básicos de sobrevivência. Após o sucesso do livro *Quarto de despejo*, “tão vendido e aclamado”/, conforme o eu lírico destaca, Carolina pôde, finalmente, sair da favela como desejava.

No entanto, mesmo diante da repercussão causada em torno de sua primeira obra, a autora não obteve a mesma aceitação em relação a outras produções. Depois de sair da favela, Carolina publicou o seu segundo livro, intitulado *Casa de alvenaria*,

Mas aí já não gostaram
 Por imensa hipocrisia
 Pois Carolina contava
 Os males da burguesia
 E o amargo esquecimento
 Logo mais se chegaria (Arraes, 2020, p. 41).

No livro *Casa de alvenaria*, a autora falava abertamente sobre os políticos, “contava / os males da burguesia / e o amargo esquecimento logo mais se chegaria”, conforme constata o sujeito da enunciação. Nos versos em destaque, o eu lírico evidencia claramente o motivo pelo

qual a produção de Carolina foi invisibilizada dentro da historiografia literária. Conforme o exposto, o cânone literário era a instituição responsável por legitimar as produções dos/as autores/as, composto majoritariamente por homens brancos e letrados pertencentes à classe da burguesia. Nesse sentido, produzindo um livro a contrapelo dos interesses da classe dominante, e por extensão, da burguesia, Carolina acaba sendo vítima desse esquecimento canônico forçado, que ainda tenta julgar negativamente o que ela produziu. Logo após a segunda publicação:

Carolina até tentou
Publicou material
No ano de sessenta e três
Mais dois livros afinal
Mas estava ignorada
Novamente marginal
(Arraes, 2020, p. 41).

Depois de todo o sucesso de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, e da pouca repercussão em torno do livro *Casa de alvenaria*, a autora publica mais dois livros no ano de sessenta e três, intitulados *Pedaços da fome* e *Provérbios* (1963), conforme evidencia o cordel. Ainda com a intenção de ser reconhecida como escritora, ela escreve *Diário de Bitita*, que assim como os outros livros, com exceção da primeira obra já mencionada, este último só veio ter valor e ganhar reconhecimento postumamente.

E de novo catadora
Acabou no sofrimento
Só depois de sua morte
Teve o reconhecimento
Com Diário de Bitita
Grandioso documento (Arraes, 2020, p. 41)

O sucesso e a aceitação de *Quarto de despejo*, em detrimento de outras obras da autora, podem ser analisados sob duas perspectivas, segundo Dalcastagnè (2012, p. 25): “[...] é como se a sociedade brasileira estivesse disposta a ouvir as agruras de sua vida, e só. Ou como se alguém como Carolina Maria de Jesus não coubesse mais do que escrever um diário, reservando-se o ‘fazer literatura’ àqueles que possuem legitimidade social para tanto”. No entanto, mesmo com todo o sucesso da primeira obra da autora, alguns críticos insistem em desqualificar a sua produção, afirmando que ela não produziu literatura. Além disso, há ainda

a tentativa de modificar e convencionar a escrita de Carolina Maria de Jesus aos padrões formais da gramática normativa, posição que vem sendo defendida por alguns editores.

Nessa perspectiva, Arruda (2022) afirma que quando foi lançada a primeira edição do livro, Wilson Martins escreveu uma crítica desdenhosa no jornal Brasil, afirmando que a obra “[...] não passava de uma mistificação literária”, posicionamento que também foi defendido por Marilene Felinto. Ainda de acordo com a autora, quando ocorreu o lançamento da *Antologia Pessoal e Cinderela*, a escritora Marilene Felinto publicou um artigo na folha de São Paulo afirmando que a autora de *O quarto de despejo* teria sido “[...] equivocadamente trazida a público como escritora de literatura” (Arruda, 2022, p. 287).

Fica evidente que posicionamentos como o de Wilson Martins e de Marilene Felinto não se esgotaram, pois ainda há um desejo entre os editores de alterar a obra da autora, fazendo uma correção gramatical naquilo que ela escreveu. Essa tentativa forçada de querer apagar as marcas de escrita de Carolina Maria de Jesus, que se aproxima da oralidade e daqueles que não possuem fácil acesso à norma culta da língua, demonstra que há uma tentativa de apagamento de sua identidade, uma vez que o cânone sempre negou a produção dos excluídos como literatura, “[...] e no máximo, aceitam o seu valor social e histórico” (Arruda, 2022, p. 288).

Para finalizar o cordel, o eu lírico convida o leitor a pesquisar mais sobre essa autora, que escreveu não só obras em prosa, como também fez poemas, criou provérbios e canções. No entanto, o eu lírico afirma no cordel que “Por racismo / e elitismo / pouco hoje dela se fala”. Ou, quando há um destaque em sua produção, a autora é associada somente a *Quarto de despejo*: diário de uma favelada.

Recomendo que pesquisa
Muito mais dessa escritora
Que era mãe, era poeta
Era forte inspiradora
E ainda uma artista
Com talento de cantora.

Por racismo e elitismo
Pouco hoje dela se fala
Mas tamanho preconceito
Seu legado jamais cala
É por isso que eu lembro
E meu grito não entala.

Carolina é um tesouro
Para o povo brasileiro
É orgulho pras mulheres

Para o povo negro inteiro
Referência como exemplo
De valor testamentário.

Muito mais há publicado
Sobre a vida da escritora
Os seus livros de poemas
De provérbios pensadora
Abra o seu conhecimento
Que ela é merecedora.

E por fim com muito orgulho
O cordel já vou fechando
Com sinceridade espero
Que termine interessando
Se você não conhecia
O que estive aqui contando.

Carolina eternamente
Uma imensa inspiração
Uma força grandiosa
E também validação
A mulher negra escritora
Que despeja o coração (Arraes, 2020, p. 41-42).

Nas estrofes finais do cordel, além de o eu lírico exaltar o talento da escritora Carolina Maria de Jesus, também destaca que a autora é referência para todo o povo brasileiro, incluindo as “mulheres / e o povo negro inteiro”. Essa menção que o eu lírico faz às mulheres e ao povo negro reforça que o respectivo cordel se apresenta como uma forma de corrigir algumas injustiças sociais em relação a grupos que foram excluídos da literatura. Assim, o cordel é finalizado com um tom de orgulho por tudo que Carolina representou para a sociedade, pela sua “força grandiosa” e por ter deixado obras marcantes na literatura.

Um outro aspecto que marca os cordéis de Arraes é o tom de revolta do eu lírico sobre o esquecimento dado a autoras negras, como explicitamos nos dois cordéis em destaque, que elencam os motivos que levaram Maria Firmina dos Reis e Carolina Maria de Jesus a serem invisibilizadas pela história e no cânone literário. De acordo com o que se apresentou em ambos os cordéis, o machismo, racismo e elitismo foram alguns dos motivos que levaram as duas autoras a serem esquecidas do contexto literário por algum tempo. Além de serem mulheres, o fato de serem negras e terem poucos recursos se constituíram como fatores de dominação e opressão, isto é, interseccionalidades que atravessavam às suas experiências na sociedade e que Jarid Arraes descreve nos cordéis analisados. Reafirmamos a importância de obras como a de

Arraes para fazer uma correção em torno das injustiças apresentadas a essas mulheres na sociedade, cuja existência passou a ser “invisibilizada” pela historiografia literária brasileira.

Além do eu lírico adotar um tom de revolta sobre esse apagamento, os dois cordéis exaltam o poder representativo das autoras para a literatura brasileira, finalizando com um convite para que se conheça mais sobre elas – objetivo esse que está materializado na própria construção da obra –.

Embora autoras em séculos diferentes, Jarid Arraes tenta mostrar como mulheres negras possuem vivências semelhantes de interseccionalidades no contexto literário brasileiro, fazendo uma revisão historiográfica, em ambos os cordéis, sobre as produções de Maria Firmina dos Reis e Carolina Maria de Jesus. Assim como Maria Firmina dos Reis, primeira escritora negra a produzir um romance abolicionista no Brasil no século XIX, Carolina Maria de Jesus, autora do século XX, também só veio a ter reconhecimento maior recentemente. Isso porque, de acordo com Zolin (2009), o cânone se encarregou de regular o que teria valor na literatura e projetou somente produções de homens brancos, enquanto a escrita das mulheres ficou em desvantagem nesse sistema desigual. Assim, mesmo que as vozes das referidas autoras tenham marcado três momentos específicos na literatura brasileira, esses nomes ainda se apresentam distantes do contexto escolar.

Um outro aspecto, além das discriminações envolvendo raça, classe e gênero que tornam semelhantes as suas experiências, é o fato de ambas terem produzido poemas e possuírem pouco reconhecimento na esfera da poesia, aspecto que iremos nos deter adiante comentando brevemente alguns poemas dessas escritoras.

No que diz respeito a Maria Firmina dos Reis, seus poemas estão inseridos na obra *Cantos à beira mar*, publicada em 1871 pela autora. Como já evidenciamos, a referida escritora publica em uma época em que a represália à instrução feminina era ainda um fator recorrente na sociedade brasileira. No entanto, mesmo sob pseudônimo, Maria Firmina dos Reis se propõe a falar, nesses 56 poemas dispostos no livro, sobre diversos assuntos ligados ao plano sentimental, desde a saudade de sua mãe já falecida, que constitui a dedicatória da antologia, a exaltação de sua terra natal, o Maranhão. Para além da exaltação de sua terra natal e da natureza, característica do movimento literário do período em que a autora produziu, o Romantismo, ela também canta a tristeza, a saudade e o fazer poesia em seus poemas.

3.2.3 A voz poética de Maria Firmina dos Reis – explorações sobre “Uns olhos”

Poema *Uns olhos*, de Maria Firmina dos Reis

Vi uns olhos... que olhos tão belos!
Esses olhos têm certo volver,
Que me obrigam a profundo cismar,
Que despertam-me um vago querer.

Esses olhos me calam na alma
Viva chama de ardente paixão:
Esses olhos me geram alegria,
Me desterram pungente aflição.

Esses olhos devera eu ter visto
Há mais tempo – talvez ao nascer:
Esses olhos me falam de amores;
Nesses olhos eu quero viver...

Nesses olhos, eu bebo a existência,
Nesses olhos de doce langor;
Nesses olhos, que fazem solenes,
Meigas juras eternas de amor.

Esses olhos, que dizem n’um’hora,
Num momento, num dolce volver,
Tudo aquilo que os lábios nos dizem,
E que os lábios, não sabem dizer.

Esses olhos têm mago condão
Esses olhos me excitam a viver.
Só por eles eu amo a existência,
Só por eles eu quero morrer
(Reis, 2018, p. 299).

O primeiro aspecto a ser destacado no poema é o título, que faz referência a “Uns olhos”, que são indefinidos num primeiro momento. Nessa perspectiva, o pronome indefinido “uns” evoca no leitor uma certa curiosidade para saber de quem são esses olhos e o que eles trariam de particular para serem poetizados. No âmbito do dicionário dos símbolos, “Por ser órgão principal da percepção, o olho está estritamente ligado ao simbolismo da luz, do Sol e do espírito” (Lexikon, 1997, p. 50). Segundo o mesmo autor, o olho também imprime a ideia de ser “espelho da alma”, isto é, seria uma maneira de expressar aquilo que está no interior, voltando-se para o exterior, como podemos constatar na poesia acima, através dos diferentes sentimentos que os olhos poetizados expressam ao eu lírico.

Ao longo de todo o poema, notamos um profundo estado de encantamento do eu lírico pelos olhos da pessoa amada, que não causam só alegria, mas também despertam um desconcerto e “desterram pungente aflição”, conforme o sujeito da enunciação descreve. Nesse aspecto, há a presença do recurso linguístico antítese em grande parte das rimas do poema, aproximando elementos opostos que sinalizam o estado em que sujeito apaixonado se encontra diante desses olhos. Assim, o eu lírico faz algumas afirmações que parecem contraditórias entre si, mas que talvez revelem a própria complexidade do sentimento amoroso. Vejamos a maneira como o eu lírico expressa esse sentimento ao longo do poema: “Esses olhos têm certo volver/ Que me obrigam a **profundo cismar**/ Que despertam-me um **vago querer**/ (3 e 4 versos); Esses olhos me geram **alegria**/ Me desterram pungente **aflição** (7 e 8 versos); Só por eles eu amo a **existência** / Só por eles eu quero **morrer**” (23 e 24 versos).

As palavras em destaque (grifos nossos) denotam uma certa dualidade no poema, como podemos observar em “alegria/aflição, existência/morte”, que nos remetem a um paradoxo causado pela própria complexidade do sentimento do amor, sentimento humano capaz de provocar alegria e aflição ao mesmo tempo e que nos faz querer viver e morrer. De acordo com Bachelard (1985, p. 184), é natural que encontremos no instante poético do poema certas ambivalências. Partindo da reflexão do autor, é possível perceber que semelhante recurso é utilizado por Camões no poema “Amor é fogo que arde sem se ver”.

Dessa forma, assim como no poema de Camões, as antíteses do poema de Maria Firmina dos Reis não se consagram por representar uma mera oposição entre palavras opostas, mas na medida em que essas antíteses vão sendo formadas e aglutinadas no poema, “vive-se a oscilação num único instante”, conforme descreve Bachelard (1985) sobre as nuances do instante poético.

Assim, as oscilações que estão dispostas no poema, principalmente nas primeiras estrofes “volver/cismar/querer”, “alegria/aflição”, “nascer/viver/morrer”, revelam a complexidade do sentimento amoroso do eu lírico que transcende o nível da oposição e forma subliminarmente o êxtase poético através das antíteses. A ideia de que os olhos deveriam ter sido vistos ao nascer, somando-se ao desejo de querer viver nesses olhos e só por eles querer morrer, leva o leitor a inferir que, além do ultrarromantismo presente nesses versos, característica do período literário Romantismo, do qual não podemos desvencilhar as produções da autora, esses dilemas do amor expressado pelo eu lírico fazem parte do próprio ciclo da vida, que se concretiza pelo nascimento, pela vida e a morte, de modo que, entre esse intervalo de vida e morte, o amor se realiza.

Por outro lado, outro aspecto que se evidencia esteticamente no poema e que saltam aos olhos durante a leitura é a construção de algumas imagens por meio de metáforas: “Esses olhos me **calam na alma**/ Esses olhos me **falam de amores**; Nesses olhos, eu **bebo a existência**; Nesses olhos eu quero viver”.

Mais uma vez, o eu lírico evidencia no poema o poder sensorial e expressivo dos olhos da pessoa amada, que calam e falam, que são abrigo e alívio, que fazem juras de amor e dão vigor à existência. Concordamos com a definição de Chevalier e Gheerbrant (2015, p. 654) de que “Deve-se observar que o olho é às vezes utilizado como símbolo do conjunto das percepções exteriores, e não apenas da visão”.

Uma hipótese possível que nos leva a imaginar o motivo de os olhos, “janelas da alma”, serem a parte do corpo poetizada – e não outra – é o fato de que eles produzem sinestesia. A respeito dessa figura de linguagem, esclarecemos que a sinestesia está ligada a sensações produzidas em nós, pelo poema, que são geradas a partir do momento em que um (ou mais de um) dos nossos cinco sentidos é ativado, como a visão, audição, tato, paladar, cuja intenção é produzir no leitor determinados sentimentos e sensações. Podemos interpretar que, no caso do poema “Uns olhos”, ele produz no leitor sensações de diferentes naturezas causadas pelo sentido visual (geram alegria, desterram pungente aflição, excitam a viver). Nessa direção, a condição metafórica assumida pelos olhos desdobra-se no corpo do poema e atravessa, ao mesmo tempo que ratifica, a atmosfera antitética causada pelos dualismos destacados acima.

Em outras palavras, os olhos nos permitem sentir e interpretar o mundo de uma maneira particular, uma vez que assimilam, através do sentido da visão, diferentes sensações (positivas e negativas) e emoções. Nesse ínterim, o eu lírico afirma também que os olhos “dizem aquilo que os lábios não sabem dizer”. No verso em destaque, interpretamos que eles estão ligados ao plano sinestésico e têm relação com a alma e com o sentimento.

Para além dos sentimentos mais subjetivos e intimistas que embalam e arrebatam o eu lírico ao longo do poema, gerando a sensação no leitor de que ele está sendo sacudido pelos versos, os olhos também causam um certo feitiço e excitam essa pessoa que ama, conforme verificamos a seguir: “Esses olhos têm mago condão / esses olhos me excitam a viver”. Os versos em destaque nos remetem ao plano carnal, ao desejo que se materializa nesses olhos e que faz o eu lírico querer viver e amar a existência.

Em relação aos aspectos formais, “Uns olhos” destaca-se pela oscilação entre regularidade e irregularidade entre as rimas. O poema é composto por seis quartetos, que

visualmente produzem alguma simetria pela quantidade par de estrofes e versos. Desse modo, a configuração simétrica contrasta com a presença de um esquema rimático que se caracteriza pela variedade de sons e pela forma assistemática em que estão dispostos. A exceção se encontra no fato de que “Uns olhos” faz uso de um tipo de rima cruzada na qual apenas os versos pares de cada quarteto (o 2º e 4º) rimam entre si, o que cria um ritmo também oscilante devido a alternância sonora causada pela convivência entre similaridade ou distinção dos sons. Esse movimento irregular na forma corrobora o jogo de antíteses e paradoxos que constituem o conteúdo do poema, como já evidenciamos.

No âmbito da literatura, o tema do amor se faz muito presente na poesia, desde o período anterior ao Romantismo, como vemos nos versos de Camões. No entanto, o amor romântico, idealizado, ganha forma no Romantismo, especificamente a partir da segunda geração romântica, denominada “Ultrarromântica”. Essa constatação de que o amor é uma experiência individual, mas, ao mesmo tempo, humana e coletiva, nos leva a inferir que este é um tema que tende a atrair a atenção dos jovens (conforme verificamos durante a vivência), que estão iniciando as primeiras experiências amorosas durante a juventude.

No poema de Maria Firmina dos Reis, existe uma abertura para que os leitores possam captar emoções vividas pelo eu lírico, pela própria singularidade e subjetividade que compõe a escrita do poema lírico, permitindo ao leitor acionar suas próprias emoções e experiências sobre o assunto retratado no poema. Seguindo esse mesmo caminho, comentaremos ainda outro texto poético da autora, intitulado “Meu desejo a um jovem poeta guimarense”.

3.2.4 Canta poeta, a liberdade: o desejo destinado a um jovem poeta guimarense

Meu desejo a um jovem poeta guimarense

Na hora em que vibrou a mais sensível
 Corda da tu'alma – a da saudade,
 Deus mandou-te, poeta, um alaúde,
 E disse: canta amor na soledade,
 Escuta a voz do céu, – eia, cantor,
 Desfere um canto de infinito amor.
 Canta os extremos d'uma mãe querida,
 Que te idolatra, que te adora tanto!
 Canta das meigas, das gentis irmãs,
 O ledoriso de celeste encanto;
 E ao velho pai, que tanto amor te deu,
 Grato oferece-lhe o alaúde teu.

E a liberdade, oh! poeta, – canta,
 Que fora o mundo a continuar nas trevas?
 Sem ela as letras não teriam vida,
 Menos seriam que no chão as relvas;
 Toma por timbre liberdade, e glória,
 Teu nome um dia viverá na história.

Canta, poeta, no alaúde teu,
 Ternos suspiros da chorosa amante;
 Canta teu berço de saudade infinda,
 Funda lembrança de quem está distante:
 Afina as cordas de gentis primores,
 Dá-nos teus cantos trescalando odores.

Canta do exílio com melífluo acento,
 Como David a recordar saudade;
 Embora ao riso se misture o pranto;
 Embora gemas em cruel soidade...
 Canta, poeta, – teu cantar assim,
 Há de ser belo enlevador enfim.
 Nos teus arpejos juvenil poeta,
 Canta as grandezas, que se encerram em Deus,
 Do sol o disco, – a merencória lua,
 Mimosos astros a fulgir dos céus;
 Canta o Cordeiro, que gemeu na Cruz,
 Raio infinito de esplendente luz.

Canta, poeta, teu cantar singelo
 Meigo, sereno como um riso d'anjos;
 Canta a natura, a primavera, as flores,
 Canta a mulher a semelhar arcanjos,
 Que Deus envia à desolada terra,
 Bálsamo santo, que em seu seio encerra.

Canta, poeta, à liberdade, – canta,
 Que fora o mundo sem fanal tão grato;
 Anjo baixado da celeste altura,
 Que espanca as trevas deste mundo ingrato;
 Oh! sim, poeta, liberdade, e glória
 Toma por timbre, e viverás na história.

Eu não te ordeno, te peço,
 Não é querer, é desejo;
 São estes meus votos – sim.
 Nem outra coisa almejo,
 E que mais posso querer?
 Ver-te Camões, Dante ou Milton,
 Ver-te poeta – e morrer (Reis, 2018, p. 196-197).

Na primeira estrofe, o eu lírico inicia o poema evidenciando a sensibilidade da alma do ser poeta em alcançar a figura divina por meio de sua expressão da saudade. Essa imagem divina, construída no poema na figura de Deus, é demonstrada pelo eu lírico como alguém que escuta os apelos da pessoa que sofre, mandando consolo para este (poeta) que aparentemente sofre por estar sozinho “na soledade”. O poeta, por sua vez, é um jovem guimarense, que está mencionado no título do poema e para quem os versos desse poema são dedicados.

No decorrer dos primeiros versos, o eu lírico expressa ao poeta que o consolo divino está no incentivo para que ele cante, verseje, por meio do alaúde, “e volte a ter forças para desferir canto de infinito amor”. Assim, a interjeição “eia” expressa animação, que seguida da palavra “cantor” denota uma tentativa de fazer o poeta retornar a si mesmo, pois “A poesia coloca o homem para fora de si e, simultaneamente, o faz regressar ao seu ser original: volta-o para si” (Paz, 1982, p. 50). Dessa forma, segundo o sujeito da enunciação, uma vez escutando “a voz do céu”, é como se o poeta pudesse voltar a sua condição natural de ser poeta e conseguisse expressar-se, tornando a representar sentimentos variados por meio dos versos.

Em seguida, o eu lírico pede que o poeta cante em nome de sua própria família, “que te idolatra, que te adora tanto!” Nesse momento, o eu lírico distribui alguns adjetivos a esses familiares como forma de reforçar características positivas em relação a eles, como vemos em “mãe querida”, “meigas, gentis irmãs” e “velho pai”, cuja intenção é sensibilizar/apelar ao poeta que ele cante. Destacamos que, com exceção da última estrofe, as rimas de cada verso finalizam com as mesmas terminações, mas nem sempre os vocábulos pertencem às mesmas classes de palavras, como vemos nos dois últimos versos dessa segunda estrofe: “E ao velho pai, que tanto amor te deu, Grato oferece-lhe o alaúde teu”. Assim, as terminações “deu” e “teu” se apresentam, respectivamente, no poema, como verbo e pronome, caracterizando a rima como rica.

Na terceira estrofe, das 9 existentes, sendo a maioria composta por sextilhas, o eu lírico pede que o poeta cante a liberdade, uma palavra que se apresenta como um grito de protesto no contexto histórico em que foi proclamada. Como já evidenciamos, a publicação de Maria Firmina dos Reis acontece em uma época em que a escravidão ainda estava vigente no Brasil, e a autora se apresenta como uma voz dissonante em favor da liberdade dos escravizados no país. Assim, as trevas mencionadas pelo eu lírico, que consomem o mundo, podem ser relacionadas com as trevas da escravidão, dos porões dos navios negreiros, das “[...] pessoas

que foram retiradas abruptamente de seus lares e que não trouxeram objetos materiais [para onde foram levadas]” (Sales, 2012, p. 92).

Dessa forma, como salienta a mesma autora, exilados de suas terras natais para outros lugares, os povos negros tinham no canto, na dança, as únicas formas de expressão e ligação com os seus ancestrais e com a espiritualidade, como é possível notar no poema através da relação transcendental com Deus, que se comunica diretamente com o poeta.

Nessa perspectiva, o eu lírico exalta a liberdade dos versos, pois “sem ela as letras não teriam vida / menos seriam que no chão as relvas”. Sendo assim, ele destaca que, sem a liberdade, a vida não teria encanto, comparando essa liberdade com um chão que traz a beleza das relvas. Por esse motivo, o eu lírico encoraja ao poeta a não se abater e a tomar, por meio dos versos, “o timbre da liberdade e glória” / pois assim o “teu nome viverá na história”. Nessa estrofe, os versos são finalizados com o mesmo recurso estilístico já enfatizado anteriormente, com rimas que possuem as mesmas terminações, mas os vocábulos pertencem a outras classes de palavras, como vemos nos substantivos “terra”, “história”; no verbo “encerra” e no adjetivo “glória”. No que diz respeito às rimas, o poema também expressa regularidade na maior parte dos versos, com esquema rimático ABCBDD, com rimas entre 2º, 4º, 5º e 6º versos.

Em momento posterior à terceira estrofe, o eu lírico continua sensibilizando o poeta a cantar, dessa vez, os “ternos suspiros da chorosa amante” e o teu “berço de saudade infinda”. Novamente, há um empenho por parte do eu lírico para que o poeta seja sensibilizado a cantar, quando se faz menção a sua origem, ou seja, ao teu “berço de saudade infinda” / e a lembrança “de quem está distante”, como a “chorosa amante”. Nesse sentido, notamos que há no poema uma tentativa de animar o poeta perante o saudosismo e a melancolia daquilo que ficou para trás, incluindo a sua pátria, como notamos semelhante aspecto em “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias. No caso de “Meu desejo a um jovem poeta guimarense”, o canto/a poesia seria uma forma de resistência e luta contra as situações de desumanização do período de escravidão que estava vigente no Brasil.

Logo a seguir, na 5ª estrofe, o eu lírico sinaliza para o leitor o motivo pelo qual o “jovem poeta guimarense” está distante de sua terra e das pessoas que ama. Esse motivo corresponde ao fato de que ele se encontra exilado, e “embora gemas em cruel soidade” e “ao riso se misture o pranto”, conforme o eu lírico descreve, este último pede que o poeta cante. Assim, mesmo diante de todo o contexto de desterritorialização e dos fatores circunstanciais que apavoram o ser poeta, o eu lírico garante que o seu canto há de ser belo e encantador. Podemos interpretar

que o sujeito da enunciação compreende que o poder da poesia não está apenas em aludir à realidade, mas pode, em alguma medida, ser bela, por recriá-la, como reflete Paz (1982). Dessa forma, o canto, a poesia, podem ser também maneiras de deslocar o sujeito de sua própria realidade existencial de sofrimento, tornando o instante da experiência literária um instante pleno de felicidade (Paz, 1982).

Na estrofe seguinte, o eu lírico pede que o poeta cante “as grandezas que se encerram em Deus”. Dessa maneira, essas grandezas descritas no poema estariam relacionadas à beleza dos elementos da natureza, como “o esplendor dos astros dos céus”, na figura do “disco do sol” e da “melancolia da lua”. Podemos notar que há, nesse momento do poema e nos versos seguintes, uma exaltação aos elementos da natureza, característica comum observada nos poemas produzidos no contexto literário do Romantismo. Não obstante, o eu lírico insere um tom de espiritualidade nesses versos, evidenciando que todos os astros seriam inferiores quando comparados com a grandeza de Deus.

Além de exaltar o esplendor da natureza, a estrofe é finalizada com um apelo espiritual para que o poeta “Cante o Cordeiro, que gemeu na cruz”. Essa imagem do Cordeiro que gemeu na Cruz, associada, por sua vez, à imagem de sofrimento de Jesus Cristo, pode ter sido um recurso utilizado por Maria Firmina dos Reis para sensibilizar o leitor sobre a causa abolicionista, utilizando como mecanismo a espiritualidade. Assim, fazendo alusão às torturas que Jesus Cristo viveu na cruz, o leitor poderia lembrar-se dos castigos que os escravizados eram submetidos nos troncos dos terreiros das casas-grandes.

Ainda nessa perspectiva, o eu lírico elogia, nos versos seguintes, o cantar do poeta, adjetivando esse canto como “singelo” e “meigo”. Ele ainda compara esse canto com “um riso d’ anjos” e novamente vemos a presença de elementos da natureza sendo apresentada no poema, quando o eu lírico pede que o poeta cante “a natura, a primavera, as flores”. Ademais, há também, no verso seguinte, característica do período ultrarromântico, que corresponde a idealização da figura da mulher. Podemos fazer essa constatação quando o eu lírico pede que o poeta cante “a mulher a semelhar arcanjos”, deferindo a mulher símbolo de pureza e idealização. Mais uma vez, no verso seguinte, o eu lírico relaciona a espiritualidade com o canto do poeta, pois o canto seria o “bálsamo santo” que Deus enviaria “à desolada terra” afetada pela escravidão.

Na 8ª estrofe, novamente o eu lírico pede que o poeta cante a liberdade, dessa vez, em tom de súplica, pois se evidencia que o mundo sem esse canto do poeta, sem o fecho de luz

projetado por ele, seria impensável. Assim, o poeta com o seu canto passa a representar esperança, sendo comparado com um “anjo baixado da celeste altura / que espanca as trevas deste mundo ingrato”.

Nesse sentido, chamamos a atenção, mais uma vez, para os adjetivos que são atribuídos a terra como um lugar desolado e, em igual medida, como mundo ingrato, talvez pelo próprio cenário de desumanização que comportava o sistema escravocrata brasileiro. Dessa forma, sendo um porta-voz dessas injustiças, o poeta poderia ser uma voz representativa dessa liberdade tão sonhada, cujo nome viveria na história.

Para finalizar, o eu lírico apresenta, de forma explícita, que o seu desejo mencionado no início do poema é que o poeta cante, sendo este o sentimento expressado ao longo de todo o texto. Nesse sentido, a única estrofe do poema que possui sete versos é a última, que se alonga pela revelação do eu lírico ao expressar o seu desejo ao jovem poeta guimarense. O eu lírico esclarece que não é um querer, isto é, não é uma escolha consciente apenas, mas um desejo, uma necessidade que vai além de qualquer outra vontade, uma vez que “nenhuma outra coisa almeja”.

O eu lírico ainda compara o poeta com outros grandes nomes da literatura, como Camões, Dante e Milton, evidenciando que a sua satisfação consistiria em vê-los, já que isso o levaria a ter uma morte digna. Notamos que há um tom de convicção nos versos finais do poema, remetendo-nos a um monólogo, como se o eu lírico estivesse confirmando para si mesmo e para o poeta qual seria seu desejo. Nesse sentido, os últimos versos apresentam rimas entre 2º e 4º versos (ABCBDEF), enquanto todo o poema articula um esquema rimático ABCBDD, conforme já exposto, que são finalizados pelo eu lírico ao expressar os seus desejos antes de morrer. Podemos interpretar que a irregularidade disposta nos últimos versos do poema pode ser relacionada com o tom fúnebre com que o eu lírico finaliza os versos.

Em suma, o poema de Maria Firmina dos Reis apresenta características do Romantismo, período literário em que foi produzido, como a exaltação da natureza e a idealização da mulher, temas recorrentes na primeira fase romântica. Não obstante, também notamos um tom de crítica a realidade social do país, com enfoque implícito ao tema da abolição, assunto que foi bastante retratado na terceira geração romântica. Em relação ao estilo, a escritora apresenta uma construção uniforme na maior parte do poema, mas rompe, nos últimos versos, com essa simetria observada nos primeiros versos, aspecto do próprio movimento literário no qual ela estava inserida, que procurou causar ruptura com tradições literárias já consagradas. Nesse

sentido, não podemos desvincular a produção de Maria Firmina dos Reis do Romantismo, já que a sua construção do poema está intimamente ligada aos valores literários do contexto sócio-histórico em que ela produziu. A seguir, traremos mais uma voz de uma mulher negra que desejava ser reconhecida como poetisa e só conseguiu ganhar esse reconhecimento após sua morte, Carolina Maria de Jesus.

3.2.5 Carolina Maria de Jesus para além de “Quarto de despejo”: o amor desfeito após Lua-de-mel

Reclinado na janela
Tristonho pensando nela
Olhos verdes. Linda cor.
Dentro do peito eu sentia
E o meu coração que batia
Era o desejo do amor

Eu sempre fui apressado
Pus-me a caminho a seu lado
De vez em quando, um suspiro
Ela fitou-me sorridente:
Se sou inconveniente
Com licença me retiro

Ela fitou-me sorrindo
E disse-me: como és lindo!
Qual é o seu nome senhor
Sou uma pessoa sincera
Que a ama e a venera
Que por você morre de amor

És linda como a primavera
Eu anseio e vivo à espera
Ao seu meigo e doce amor.
O meu nome é Ismael Vamos passar a lua-de-mel
Lá em São Salvador.

Há muito tempo que a vejo
E o meu único desejo
É beijar seus lábios de mel.
Mas eu hei de insistir
Juro que hei de conseguir
O teu amor, Isabel.

E com toda a reverência
A jovem sem experiência
Entregou-lhe o coração
Um romance assim começa

Amor, beijos e promessas
E depois a união (Jesus, 2019, p. 67).

Aspirante a ser identificada como poeta, Carolina Maria de Jesus teve a sua obra poética lançada apenas postumamente, cuja produção recebeu inicialmente o nome *Antologia Pessoal* (1996) e conta com uma parte da produção de poemas da escritora. Logo depois, mais uma coletânea de poemas de Carolina foi publicada, no ano de 2019, desta vez com o nome de *Clíris*: poemas recolhidos, sendo essa segunda publicação uma versão ampliada da primeira. A segunda coletânea foi organizada por Ary Pimentel e Rafaella Fernandez e conta com algumas canções e outros poemas da autora, “[...] reunindo aos 56 poemas e as 14 canções de Carolina Maria de Jesus o prólogo que a própria autora escreveu” (Pietrani, 2021, p. 1).

Nesse contexto da nova antologia de poemas da autora, um elemento inovador que merece ser evidenciado sobre a produção é a capa, que foi confeccionada com papelão e recebe o nome que Carolina desejava para compor o título de sua obra poética. Dessa forma, fazendo jus à atividade laboral da autora e ao nome que ela almejava para a sua produção, a nova coletânea acaba se destacando por valorizar a representatividade e os desejos da escritora Carolina de Jesus para a sua poesia. De acordo com a estudiosa Pietrani (2021), *Clíris* é um dos neologismos criado pela própria Carolina Maria de Jesus, e dá título a uma vasta produção de poemas e algumas canções da autora que apresentam temáticas e estilos diversos. Destacamos que, dentre os poemas, deparamo-nos com sentimentos e situações variadas, que expressam revoltas, indignações, anseios, decepções, súplicas e outros sentimentos fortes que despontam nos versos por meio de diferentes vozes poéticas.

Para além de *Quarto de despejo*: diário de uma favelada, a voz poética de Carolina Maria de Jesus se mantém viva, embora ainda ecoe em espaços restritos. Adiante, faremos uma leitura do poema “Lua-de-mel”, que apresenta dois eu líricos e se destaca por retratar a história de um casal que aparentemente viveria uma história de amor cheia de encantamentos, paixões e entregas, mas a fantasia se desfaz e dá lugar a desilusões logo após a lua-de-mel. Vejamos como Carolina Maria de Jesus constrói esses versos no poema, que ora representa fantasia, ora reflete sobre aspectos da realidade de muitos casais que passam por quebras de expectativas e frustrações após o casamento.

Nos versos iniciais da primeira estrofe do poema “Lua-de-mel”, a começar pelo título, o leitor cria a expectativa de que o poema versará sobre uma história de amor romântica, cheia de encantamentos e fantasias. Tal sentimento é confirmado na medida em que o leitor se depara

com um eu lírico que se apresenta apaixonado e demonstra querer viver um romance com uma garota dos “olhos verdes” já materializada em seu pensamento. O tom de narrativa inserido nos primeiros versos vai sendo correspondido nas próximas estrofes, logo em que são apresentados os nomes dos dois eu líricos que protagonizam a história, Ismael e Isabel, nomes que possuem terminações comuns que rimam e dão uniformidade ao estilo adotado no poema.

No que concerne a esse estilo, há uma predominância das estrofes construídas em sextilhas, com esquema rimático AABCD, cujas rimas comparecem entre 1º e 2º, 3º e 4º versos. Seguindo esse panorama estilístico, apenas a última estrofe destoa dessa unidade apresentada no conjunto de versos anteriores, por apresentar uma técnica mais relacionada ao conteúdo final do poema, aspecto que será explorado adiante.

Na primeira estrofe, chama a atenção o fato de Carolina inserir dois pontos finais quando o eu lírico vai adjetivar os olhos da pessoa amada (“Olhos verdes. Linda cor.”), talvez com a intenção de que essa pausa dramática corresponda ao tom de tristeza e pensamento de paixão que brota e em seguida é expressado por Ismael quando ele pensa em Isabel.

Inicialmente, o poema apresenta a voz de Ismael em primeira pessoa, este que, aparentemente demonstra estar apaixonado e interessado em conquistar o amor de Isabel. Notamos a intensidade “do desejo do amor” descrita pelo eu lírico quando ele diz que “a ama e a venera” e por ela “morre de amor”. Nesse último verso em destaque, vemos que a hipérbole “morrer de amor” serve para dar ênfase a esse amor destinado à Isabel. Em outros momentos, o eu lírico salienta que o seu único desejo “É beijar seus lábios de mel, pois anseia e vive à espera do seu meigo e doce amor”.

Assim, o leitor é envolvido pela paixão descrita na voz poética de Ismael mediante os vários adjetivos a que ele recorreu para retratar no poema a pessoa amada, como vemos em “lábios de mel”, “meigo e doce amor”, demonstrando nos versos que está disposto a insistir para conseguir o amor de Isabel. Notamos que o sentimento é correspondido logo que a jovem o fita com um sorriso e o elogia. Logo após convidá-la para passar a lua-de-mel em São Salvador, Ismael cumpre a jura de conseguir o seu amor, conforme exposto na 6ª estrofe: “E com toda a reverência / A jovem sem experiência / Entregou-lhe o coração / Um romance assim começa / Amor, beijos e promessas / E depois a união”.

Nesse momento, notamos que não é mais Ismael a voz que fala no poema, mas a de um outro eu lírico que se expressa em terceira pessoa e se apresenta no poema apenas para comentar alguns fatos sobre o romance despontado entre o casal. O tom inserido nos versos em destaque

já não é mais de fantasia, é como se o eu lírico representasse a consciência de alguém que está de fora do relacionamento e deseja expressar a sua opinião sobre o romance. Ele adjetiva que a jovem é sem experiência, esta que até então estava sendo exaltada por Ismael nos versos, havendo, nesse momento, uma quebra em relação ao romantismo inicial do poema, quando o eu lírico, em tom de presságio, traz à tona o fato de que normalmente os romances começam assim, com conquistas e promessas até que a união aconteça. Nesse sentido, a quebra de expectativa anunciada pelo pensamento do eu lírico intruso se prolonga nos versos seguintes, quando surge a voz de Isabel relatando as decepções que lhe sucederam após o casamento:

Há um mês que estou casada
 Vivo em casa desprezada
 Será... que o nosso amor morreu?
 Quem sabe por onde andou,
 Outra mulher encontrou
 Mais bonita do que eu...

Cada frase que eu dizia
 Ele ao meu lado sorria
 E beijava a minha boca.
 Não mais diz que sou bonita
 Quando falo ele se irrita
 Ficaste feia... e louca.

Agora não sei porquê
 Ele finge que não me vê
 E esqueceu o juramento!...
 Tudo isto é obscuro
 Ele dizia: juro!
 Amo-a em todos os momentos.

Vivo em casa reclusa
 Sem alegria na vida
 Como haste que não dá flor.
 Outrora ele a mim dizia
 Que só a mim pertencia
 E arrefeceu-se o seu amor...

E eu lhe tenho amizade
 Com toda a sinceridade
 Com profunda dedicação
 Se este afeto arrefecer
 Que será de meu viver?
 Fenece o meu coração (Jesus, 2019, p. 67).

O eu lírico feminino comparece no poema apresentando um tom de desabafo, em primeira pessoa, relatando como se sente desprezada após um mês de casamento. Nesse

momento, Isabel traz alguns monólogos que expressam a sua insegurança sobre os motivos que podem ter levado o seu casamento a estar assim: “Será... que o nosso amor morreu? / Quem sabe por onde andou / Outra mulher encontrou / mais bonita do que eu?...”/.

Em seguida, para confirmar o estado de desprezo no qual ela se encontra após o matrimônio, Isabel vai apresentando como era tratada antes e como passou a ser tratada depois da união estável. Assim, o respeito, o carinho, a atenção que Ismael devotava a ela, passou a se transformar em desrespeito, insegurança e indiferença, como vemos explicitamente nos versos seguintes: “Não mais diz que sou bonita / Quando falo ele se irrita / Ficaste feia... e louca”. Por conseguinte, Isabel demonstra que tal comportamento é indecifrável a ela: “Agora não sei porquê / Ele finge que não me vê / E esqueceu o juramento!... / Tudo isto é obscuro / Ele dizia: juro! / Amo-a em todos os momentos”.

O sentimento de tristeza começa a ser demonstrado com mais ênfase nos versos seguintes, quando a própria Isabel demonstra que não sente mais alegria na vida, comparando a sua alegria “Como haste que não dá flor”. Nesse sentido, ao fazer comparação entre a alegria que tem na sua vida com a haste que não dá flor, significa que há um sentimento de fragilidade no eu lírico, uma vez que a haste serve justamente para dar suporte às flores. Em contraste ao sentimento de indiferença de Ismael, Isabel demonstra que o seu amor é único e que o ama com imenso ardor. O sentimentalismo exacerbado da jovem sem experiência, que pode estar vivendo o seu primeiro amor, pode ser identificado quando ela diz que não sabe o que será da vida “se este afeto arrefecer”, já que isso acabaria com o seu coração. Nesse sentido, em relação à primeira estrofe, que trazia a voz masculina relatando o seu desejo de amor, a última estrofe, composta por um quarteto, se configura como uma declaração de amor apresentada na voz feminina de Isabel: “Amo-o com imenso ardor / Com carinho e devoção / No mundo és meu único amor / E hóspede do meu coração”.

Nessa perspectiva, um dos fatores que chama a atenção no poema de Carolina Maria de Jesus consiste no fato de que ela une três eu líricos em um mesmo poema, cada um relatando, à sua maneira, os acontecimentos apresentados. Assim, o texto poético vai adquirindo tom de narrativa, por apresentar uma história com personagens, narrador, enredo, tempo e espaço, construída a partir de um viés estilístico de poema (com rimas, versos e estrofes). Conforme aponta Meihy (1996, p. 22), a autora foi “[...] original, não pelo que escreveu, mas sobretudo por como o fez e apresentou sua mensagem. Entre um extremo socializante e um romantismo

de viés pessoalíssimo, ela transitava pelas motivações imediatas. Não lhe faltava espaço a ocupar”.

Dessa forma, a autora rompe com algumas tradições do gênero poema, não só pela construção estética já enfatizada, mas por trazer, na poesia, a voz de uma mulher que relata insatisfações sobre o casamento. Tal visão realista do casamento pode ser relacionada com a opinião que a própria Carolina apresentou sobre o matrimônio em *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Na narrativa, Carolina revela o quanto era discriminada por suas vizinhas por não ter um marido, mas expressa que vivia mais feliz do que elas que eram casadas e sofriam diferentes tipos de violência diariamente. Desse modo, a autora, por meio dos eu líricos, revela a hipocrisia que atravessa essa instituição.

Nesse sentido, partindo do conceito de Agamben (2009) sobre contemporaneidade, Carolina se apresenta como uma escritora contemporânea de seu tempo, por expor aspectos do casamento que ainda hoje são presentes entre os casais, como a falta de respeito e a indiferença. Não obstante, ela também demonstra, em tom realista, como a fase anterior ao casamento é, na maior parte das vezes, cheia de ilusões e falsas promessas. Por fim, a escritora se apresenta como uma voz em contraste com o seu tempo, que não “[...] coincide perfeitamente a este nem está adequado às suas pretensões” (Agamben, 2009, p. 58). Além disso, a autora coloca em xeque uma instituição que era terminantemente cristalizada no contexto sócio-histórico em que ela escreveu.

Na poesia de Carolina Maria de Jesus, é comum encontrarmos vozes femininas revelando insatisfações relacionadas ao amor. Veremos, a seguir, mais um poema da autora que traz como eixo temático a falta de correspondência entre o eu lírico e esse amor que é tão buscado, embora pareça ser, na maioria das vezes, inalcançado.

3.2.6 A súplica de uma poetisa

Súplica de poetisa

Minha vida é inditosa
Sem amor, sem alegria
Quero eu ser como a rosa
Nascer e morrer num só dia

Mas não é crime se amar
Nem crime se querer bem
Eu vivo sempre a esperar

Por um amor que não vem

Pulsa este meu coração
 Como uma flor sobre a brisa
 Eu vivo a buscar em vão
 Quem compreenda a poesia

Minha Santa Aparecida
 Olha quem de ti precisa
 Torna feliz minha vida
 Tem dó da pobre poetisa (Jesus, 2019, p. 49).

O poema em destaque, “Súplica de poetisa”, é um dos poemas inéditos de Carolina Maria de Jesus que não está presente na *Antologia Pessoal* (1996) da autora. No entanto, o nome que dá título ao poema, Súplica de poetisa, integrado na obra *Clíris* (2019), não possui o mesmo ineditismo. Em ambas antologias, há muitos poemas da escritora com o título de “súplica”, como vemos em “Súplica de amor”, “Súplica de um cego”, “Súplica de encarcerado”, “Súplica de mãe” e “Súplica de mendigo”. Os referidos textos poéticos não apresentam semelhanças apenas nos títulos, mas comumente se aproximam pelas temáticas retratadas nos versos, que evocam sentimentos como tristeza, lamento, angústia e decepção. O tom desesperançoso diante da vida é comumente retratado pelos eu líricos em decorrência da condição de sofrimento que eles vivenciam na esfera social ou pela aflição psicológica e emocional diante de amores que não são concretizados.

Na primeira estrofe de “Súplica de poetisa”, essa tristeza e falta de esperança do eu lírico já são evocadas nos versos iniciais do poema: “Minha vida é inditosa / sem amor alegria”. Nos versos seguintes, o estado de desencantamento diante da vida continua sendo enfatizado pelo sujeito da enunciação: “Quero eu ser como a rosa / Nascer e morrer num só dia”. Nesse sentido, ao expressar que quer ser como uma rosa, pois ela pode nascer e morrer num só dia, o eu lírico reconhece a fragilidade que há nas rosas, principalmente quando não são bem tratadas, utilizando esse símbolo de beleza, paixão, encantamento e delicadeza da rosa, para representar a própria desesperança e estado de desânimo diante da vida e das coisas, que se concretizam pelo seu querer ser como a rosa e assim morrer rápido. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2015, p. 788), a rosa “[...] tornou-se um símbolo do amor e mais ainda do dom do amor, do amor puro.” Além de ser frequentemente associada a esse sentimento, o mesmo dicionário de símbolos diz também que ela pode representar uma espécie de “renascimento mítico”. Desse modo, podemos também inferir que a evocação do eu lírico à morte pode ser simbólica, ou seja,

pode representar um desejo de renovação da poetisa de que seu estado de espírito de desesperança seja alterado, e não propriamente consumado com a morte física.

Nos versos seguintes, o eu lírico demonstra, por meio da conjunção adversativa “mas”, que mesmo diante desse estado de desencantamento pela vida, ainda se ama e se quer bem, mesmo que a sua atitude pareça ser condenada diante de outros olhos. Esse tom de justificativa é observado quando o eu lírico se posiciona no poema e expressa que não é pecado “se amar e se querer bem”, mas vive “sempre a esperar por um amor que não vem”. Assim, para o eu lírico, se amar e se querer bem só poderiam ser concretizados se houvesse um amor correspondido que compreendesse a poesia, isto é, que compreendesse a magnitude desse universo de palavras e arte em que a poetisa está inserida, como podemos notar nos versos seguintes: “eu vivo a buscar em vão / quem compreenda a poesia”.

Na ausência desse amor, o coração da poetisa pulsa “Como uma flor sobre a brisa”, como ela mesma descreve no poema. A imagem comparativa de uma flor sobre a brisa representando calma, associada ao pulsar do coração da poetisa que se encontra em estado de desencantamento diante da vida, ratifica no poema o estado emocional de tristeza em que se encontra o eu lírico, uma vez que o coração pulsar mais forte, no plano sentimental, significa emoção e vivacidade. Assim, na ausência de emoções fortes, o coração da poetisa permanece calmo como uma “flor sobre a brisa”.

Ainda carregando um tom melancólico, o eu lírico finaliza a última estrofe recorrendo à espiritualidade, suplicando que a Santa Aparecida se compadeça do seu estado de desânimo: “Minha Santa Aparecida / Olha quem de ti precisa / Torna feliz minha vida / Tem dó da pobre poetisa”. O último verso da estrofe final do poema revela que se trata de um eu lírico feminino, que se autodeclara poetisa e recorre às palavras para poder sobreviver. Durante o poema, construído em 4 quadras, percebemos que há uma conformidade entre a quantidade de estrofes e versos, que se formaram a partir de rimas alternadas (ABAB) entre versos pares e ímpares.

Conforme já evidenciamos, Carolina Maria de Jesus, por meio de um lirismo contundente, expressa diversas angústias ligadas ao plano sentimental em seus poemas. No caso desse poema, chamamos a atenção para a súplica da poetisa, título do poema, que não se evidencia somente na busca por um amor inalcançável, mas pelo sentimento de angústia por não se sentir compreendida em sua atividade poética. Nesse sentido, a súplica do eu lírico pode ser interpretada como um desejo da própria Carolina Maria de Jesus, que intencionava ter a sua produção de poemas compreendida e aceita. De acordo com Lajolo (1996, p. 38-39):

Dizem os que conviveram com Carolina que um de seus grandes desejos era ver editados seus poemas, que, no entanto, jamais atraíram a atenção de ninguém, nem de editores, nem de jornalistas. Desinteresse, aliás, em nada surpreendente. Até hoje, é muito difícil publicar poesia, sabidamente o menos rentável dos gêneros literários.

Desse modo, ao demonstrar que é difícil encontrar quem compreenda a poesia, podemos interpretar que Carolina está fazendo uma crítica ao próprio cenário de desvalorização em que a poesia se encontra e que ela está inserida, aspecto ainda hoje percebido por vários/as estudiosos/as como Marisa Lajolo. No caso específico da autora, essa súplica evocada por ela em seus versos ainda não foi totalmente ouvida/compreendida, uma vez que, mesmo depois de sua morte e de todo sucesso logrado, há pouco conhecimento em torno de sua obra poética.

De acordo com o exposto, algumas temáticas e títulos são recorrentes na produção poética de Carolina Maria de Jesus, como as críticas aos diferentes cenários de degradação social, o amor não correspondido, o apelo à espiritualidade, à melancolia, o desalento, à falta, que juntos parecem formar um conjunto de angústias existenciais de alguém que se sente triste e incompreendida diante do mundo, talvez pela própria exposição às mais diversas situações de desalento que ela mesma enfrentava nas ruas de São Paulo e na favela enquanto catadora de papel. Assim, a justificativa para o enfoque em sentimentos e situações angustiantes podem ser explicados pela própria Carolina Maria de Jesus no prólogo do livro *Clíris: poemas recolhidos*, quando ela vai falar sobre a origem de suas ideias no âmbito da literatura: “Depois que promanavam em mim as ideias literárias, eu deixei de agafanhar-me. Não é desleixo. É que sou triste interiormente. Procuo demonstrar uma alegria que estou bem longe de sentir” (Jesus, 2019, p. 22).

Dessa maneira, entendendo a importância de reconhecer o valor simbólico que essa escritora negra representa dentro da literatura, não só por desafiar padrões de escrita consagrados sendo uma mulher pobre, preta e favelada, mas principalmente por ser uma voz produtora de conhecimento em nossa literatura, decidimos levar também a sua poesia para uma turma de segunda série do Ensino Médio de uma escola pública situada no sertão da Paraíba. A seguir, detalharemos a metodologia que foi adotada nesta pesquisa e apresentaremos a escola e a turma onde foi desenvolvida a experiência, cujo capítulo trará as recepções dos alunos aos poemas já destacados.

4 VOZES DE POETAS NEGRAS NAS AULAS DE LITERATURA: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA COM A TURMA DA 2ª SÉRIE “B”

Neste capítulo, abordaremos inicialmente os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, evidenciando os métodos investigativos e a apresentação dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados. Em seguida, fizemos uma descrição da escola onde ocorreu a pesquisa e da turma que teve a experiência literária com os poemas. O capítulo é finalizado com uma explanação geral sobre os dados coletados, apresentando o questionário de sondagem realizado com os alunos, a entrevista semiestruturada direcionada ao professor da turma e o relato da experiência literária e das recepções dos alunos aos poemas selecionados para leitura.

4.1 DETALHANDO A METODOLOGIA ABORDADA NA PESQUISA

A pesquisa é lugar privilegiado na construção de conhecimentos pertinentes à compreensão e intervenção nas mais diferentes realidades sociais. Partindo disso, a presente pesquisa, de abordagem quali-quantitativa, no âmbito da Educação, teve como *locus* uma Escola da Rede Estadual de Ensino do Município de Catolé do Rocha, no Sertão Paraibano. Antes de propriamente situar sobre o respectivo contexto de ensino em que foi desenvolvida a pesquisa em questão, abordaremos mais detidamente neste tópico os procedimentos metodológicos adotados neste estudo.

Conforme já exposto na introdução deste trabalho, esta pesquisa teve como objeto de estudo a recepção de alunos da 2ª série do Ensino Médio aos poemas das escritoras negras, Jarid Arraes, Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina dos Reis, a partir de uma intervenção pedagógica realizada em uma escola pública situada no município de Catolé do Rocha – PB. Neste cenário, a nossa pesquisa buscou compreender como a apreciação da obra poética dessas autoras pode contribuir para a formação leitora literária de estudantes do ensino médio no alto sertão paraibano, a partir do mapeamento da recepção dos alunos aos poemas selecionados para leitura.

Nesse sentido, a fim de esclarecer o que concerne à abordagem quali-quantitativa desta pesquisa, elucidaremos a seguir o que define esse tipo de enfoque e em que medida foi possível contribuir para a realização deste estudo. Quanto ao trabalho com a pesquisa qualitativa utilizado nesta investigação, destacamos que ela envolve “[...] o universo de significados,

motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” (Minayo, 2014, p. 21-22). Ainda nessa perspectiva, ela ainda aprofunda-se “no mundo dos significados das ações e relações humanas.”

Desse modo, uma vez que esse tipo de abordagem de pesquisa se aprofunda em diferentes questões relativas às relações humanas e aos fenômenos que ocorrem a partir dessa interação direta entre sujeitos (Malheiros, 2011), podendo analisar ações, comportamentos, interações e os fatos presentes na sociedade, consideramos que esse enfoque da pesquisa poderá contribuir significativamente para que os dados da experiência empírica sejam melhor discutidos.

Em relação ao trabalho com a pesquisa quantitativa, ressaltamos a sua possibilidade de “[...] oferecer subsídios mensuráveis para se tomar decisões” (Malheiros, 2011, p. 135), contribuindo para auxiliar no entendimento do universo de pesquisa e dos sujeitos que nela estão inseridos.

Dessa maneira, corroborando o pensamento de Minayo (2014) ao afirmar que os dados qualitativos e quantitativos se complementam e interagem dinamicamente, acreditamos que a utilização dessas duas abordagens em torno de um mesmo objeto contribuirá simultaneamente para a qualidade da investigação aqui proposta. Nesse sentido, a pesquisa assumiu uma abordagem quali-quantitativa e pode ser definida como descritiva e interpretativa, na medida em que descreveremos o contexto de pesquisa e interpretaremos os dados obtidos mediante as ações realizadas.

Assim, de acordo com os objetivos traçados nesta pesquisa, que visou compreender uma determinada realidade, e procurou, ao mesmo tempo, estabelecer uma relação de cooperação no âmbito do contexto identificado, nesse caso, a escola (campo de nossa pesquisa), podemos definir que o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa-ação.

Conforme aceção proposta por Thiollent (1986, p. 14), a pesquisa-ação se caracteriza a partir de uma “[...] estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

De acordo com o conceito apresentado pelo autor, a pesquisa-ação corresponde a um problema identificado pelo pesquisador, que será ponto de partida para uma investigação mais apurada no âmbito do contexto de pesquisa, abrindo espaço para experiências que inter-relacionam teoria e prática.

Assim, além de traçar atividades práticas que possam contribuir com alternativas viáveis

para amenizar ou solucionar determinado problema, supõe-se que haja atuação conjunta entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Dessa forma, é necessário que o pesquisador crie estratégias metodológicas que possam incluir e promover efetivamente a interação com os envolvidos na pesquisa, a fim de que haja consentimento e participação destes durante o desenvolvimento das atividades planejadas, permitindo que todos possam avaliar os resultados obtidos pelas ações.

Desse modo, nos deteremos a pensar nesta pesquisa-ação como uma possibilidade de poder contribuir com a formação leitora literária dos alunos da 2ª série “B” do Ensino Médio, da Escola Cidadã Integral e Técnica Obdúlia Dantas, a partir dos poemas escritos por três mulheres brasileiras negras, Jarid Arraes, Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina dos Reis. Diante do que foi exposto anteriormente, o gênero poesia, que é pouco abordado no contexto escolar, se materializa, nesta pesquisa, na produção escrita por mulheres negras, esta preterida também ao esquecimento.

Para tanto, com vistas a cumprir os objetivos propostos e tentar responder à questão de pesquisa explicitada anteriormente, utilizamos, inicialmente, a pesquisa bibliográfica. Esta foi empregada em dois momentos: primeiro, durante a fundamentação teórica deste trabalho, que foi sistematizada a partir de leituras e fichamentos de textos teóricos, inseridos em livros, artigos científicos, dentre outros suportes que se fizeram necessários. Em seguida, as reflexões construídas a partir da pesquisa bibliográfica serviram de suporte para sistematizar o planejamento das ações e conduzir a apresentação e abordagem dos poemas, já que o nosso embasamento foi construído mediante algumas teorias que focalizam na valorização do leitor e sua interação com o texto literário, objetivando contribuir com o desenvolvimento de leitura dos alunos.

Assim, tomamos como base alguns estudiosos que avaliam a pesquisa bibliográfica como necessária em qualquer trabalho de ordem científica, uma vez que este tipo de pesquisa possibilita “[...] identificar na literatura disponível as contribuições científicas sobre um tema específico” (Malheiros, 2011, p. 81). Além disso, esse método de estudo permite ao pesquisador conhecer mais sobre o universo pesquisado e saber o que já foi refletido e desenvolvido sobre o tema.

Segundo Oliveira (2007, p. 69), “A principal finalidade da pesquisa bibliográfica é [justamente] levar o pesquisador(a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo”. Sendo assim, a pesquisa bibliográfica tornou-se de suma

importância neste trabalho, não apenas para refletir a respeito do objeto de pesquisa, mas para orientar a própria intervenção pedagógica e avaliar os dados obtidos após as ações realizadas.

Dessa forma, as obras escritas por Jarid Arraes, Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina dos Reis servem de *corpus* para a pesquisa-ação. Durante a realização dos encontros de leitura com os alunos, eles tiveram contato, inicialmente, com a escrita de Jarid Arraes, a partir de dois cordéis que a autora intitula “Carolina Maria de Jesus” e “Maria Firmina dos Reis”. Após a leitura dos respectivos cordéis, os alunos tiveram acesso a dois poemas escritos por Carolina Maria de Jesus e dois poemas de autoria de Maria Firmina dos Reis, intitulados, respectivamente, “Súplica de poetisa” e Lua-de-mel”, “Meu desejo” e “Uns olhos”.

A seguir, faremos a caracterização da escola onde foi desenvolvida a pesquisa e o que motivou o interesse em levar a poesia de autoria feminina negra para esse contexto de ensino. Ainda nesse momento, forneceremos informações básicas relacionadas à caracterização dos sujeitos de pesquisa que integram a 2ª série “B” da ECIT Obdúlia Dantas.

4.2 CONHECENDO O CAMPO DE PESQUISA: PRIMEIROS CONTATOS COM A ESCOLA

A Escola Cidadã Integral e Técnica Obdúlia Dantas é uma escola pública situada no município de Catolé do Rocha – PB, Alto Sertão paraibano, ligada à Rede Estadual de Ensino da Paraíba. De acordo com as informações obtidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida instituição, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Obdúlia Dantas foi fundada no ano de 1964 por meio do Decreto Estadual nº 3.145/64.

Assim, ao longo de aproximadamente cinco décadas, a escola atendeu ao público da cidade de Catolé do Rocha e regiões circunvizinhas com a oferta regular do Ensino Fundamental e Médio, mas, a partir do ano de 2017, a escola passou a ser integral e começou a ofertar somente o Ensino Médio, tornando-se parte das Escolas Cidadãs Integrais e Técnicas (ECIT) do Estado da Paraíba.

Torna-se importante ressaltar que esse modelo de ensino integral foi implantado no ano de 2016 no Estado da Paraíba, segundo as orientações do Plano Nacional de Educação (PNE), mas a Escola Cidadã Integral e Técnica Obdúlia Dantas adotou esse modelo educacional apenas no ano seguinte, em 2017, ofertando aos alunos os cursos técnicos em Marketing e Segurança do Trabalho.

Segue abaixo uma imagem dessa instituição parceira que tornou possível o desenvolvimento da vivência de nossa proposta de pesquisa:

Figura 1 – Fachada da Escola Cidadã Integral e Técnica



Fonte: Acervo da pesquisadora

O interesse em pesquisar sobre o tema e propor a intervenção nesse contexto de ensino específico se justifica após ter sido observado, em consulta feita ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que o documento não aborda nenhum aspecto relacionado à literatura e formação de leitores, embora os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio da Paraíba (PCNEM/PB), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já reflitam e discutam o assunto, principalmente no que diz respeito ao modelo pragmático do ensino literatura ainda recorrente nas escolas.

No caso da escola em questão, a formação dos alunos está centrada, principalmente, no projeto de vida dos estudantes, seguindo a grade curricular do Novo Ensino Médio e do Itinerário Formativo das Escolas Cidadãs Integrais e Técnicas do Estado da Paraíba. Dessa forma, a escola fundamenta-se no que diz a BNCC sobre o ensino integral dos estudantes, que defende um ensino direcionado, principalmente, ao projeto de vida dos alunos, cuja preocupação maior é “[...] instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico centrado em formar os discentes para a contemporaneidade, no que diz respeito às Competências do Século XXI, autonomia, empreendedorismo e protagonismo” (Projeto Político Pedagógico da ECIT Obdulía Dantas).

Nesse sentido, por se tratar de um modelo de ensino mais relacionado ao mundo do trabalho, com uma carga horária expressiva direcionada às disciplinas técnicas, observamos

que as artes em geral, incluindo a literatura, acabam ficando em segundo plano nesse modelo de ensino e na ordem de interesse dos alunos.

A esse respeito, em conversa realizada com o professor titular de Português da turma, na primeira visita feita à escola, datada em 31 de março de 2023 (**apêndice A**), o docente ressalta que o aumento da carga horária nas disciplinas técnicas tende a dispersar os alunos nas aulas das demais disciplinas, pois eles costumam relatar cansaço, associando às aulas de literatura como “aulas de descanso” nas quais não precisam se esforçar tanto e, em alguns casos, recorrem a esse argumento para dormir durante as aulas da matéria.

Nessa perspectiva, acreditamos que o superdimensionamento da carga horária nas disciplinas de ordem técnica e a consequente redução das aulas de Língua Portuguesa e Literatura, antes divididas em 5 aulas para as duas matérias e com a mudança ficaram apenas 3, gera nos alunos a sensação de que essas disciplinas não têm uma ‘utilidade prática’ em suas vidas, já que a preocupação maior desse modelo de ensino é, prioritariamente, preparar os alunos para o mundo do trabalho por meio dos cursos técnicos já ofertados pela instituição.

A escola mencionada atende, atualmente, a um público de 438 estudantes, inseridos, respectivamente, nas três séries de Ensino Médio: 1^a, 2^a e 3^a. Para atender a demanda desse público, a escola conta com um quadro de 47 funcionários, sendo 24 deles integrados ao corpo docente.

Nesse ínterim, a ECIT dispõe de 5 turmas de 1^o série a 3^o série, cada uma delas inserida em um curso técnico dentre as duas opções ofertadas pela instituição, ou seja, **Marketing e Segurança do Trabalho**. Sendo a divisão das turmas por curso técnico, a turma da 2^a série “B”, composta pelos sujeitos da pesquisa, estava inserida no curso técnico em Marketing e tinha 36 alunos. Diante disso, os participantes desta pesquisa são alunos que possuem faixa-etária entre 16 e 19 anos de idade.

Desse modo, a escolha da turma ocorreu por sugestão do próprio professor de Língua Portuguesa da Escola Cidadã Integral Técnica Obdúlia Dantas, que destacou o fato da 2^a série “B” ter o maior percentual de alunos em relação às outras turmas da escola. Portanto, a partir da informação adicional fornecida pelo professor, por questão de logística quanto à disponibilidade de aulas cedidas pelo docente e pela intenção inicial de que o projeto pudesse atingir o máximo de estudantes possível, decidimos contemplar a referida turma da escola, caracterizando a amostragem da pesquisa de natureza não-probabilística. A turma é bastante mista no que se refere à origem, agrupando alunos da zona rural e da zona urbana. Esses últimos

possuem acesso ao transporte escolar para o deslocamento até às aulas.

Em relação à rotina de horários da escola, as aulas da manhã iniciam por volta das 7h30 com intervalo para o lanche por volta das 9h, enquanto o almoço é servido às 12h e o intervalo prossegue. Já as aulas do turno da tarde iniciam logo após às 13h20, com pausa para o lanche às 15h, e retomada para a sala, encerrando este turno por volta das 17h. Ao longo do dia, os alunos têm aulas das disciplinas orientadas pela BNCC, a saber: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias.

Em paralelo a isso, existe a formação profissional e técnica associada a um conjunto de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos durante o curso técnico correspondente à série em que estão inseridos. No caso dos estudantes da 2ª série B, inseridos no curso técnico em Marketing, eles serão habilitados para projetar e implementar planos de marketing; realizar análises de vendas, preços e produtos; desenvolver projetos de comunicação, fidelização de clientes e relação com fornecedores ou outras entidades; desenvolver, implementar e gerenciar estratégias de marketing digital; operacionalizar apresentação dos serviços e produtos no ponto de venda e elaborar estudos de mercado. Esclarecemos que as informações aqui mencionadas foram extraídas do próprio Projeto Político Pedagógico da Escola.

No que diz respeito à estrutura física da ECIT Obdúlia Dantas, a escola encontra-se dividida em 3 blocos: térreo, primeiro andar e área externa. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o bloco principal comporta as salas do corpo administrativo, docente e discente. No térreo, encontramos a sala dos professores, sala de coordenação pedagógica; sala de gestão; sala de coordenação administrativa-financeira; além da secretaria, refeitório, cozinha, banheiros e biblioteca. Em relação à biblioteca, o expediente ocorre de segunda a quinta-feira, de modo que na sexta-feira a biblioteca não funciona.

No que se refere às salas de aula, elas estão todas localizadas no 1º andar da escola, totalizando 14 espaços climatizados, dispendo de ares-condicionados em todas elas e contendo banheiros nesse mesmo piso. Observamos que a instituição oferece rampas de acessibilidade para o acesso ao térreo e ao 1º andar, permitindo que os sujeitos com necessidades especiais transitem com mais autonomia pelo ambiente escolar.

Ainda no bloco que comporta as salas de aulas, encontram-se os laboratórios de Química, Matemática, Biologia e Física, os quais podem ser acessados pelos corredores e pelas

próprias rampas que ligam uma sessão a outra. Ainda em relação à estrutura, há também uma quadra poliesportiva, onde se realiza atividades de cunho esportivo, campeonatos e eventos de diversas naturezas, incluindo reuniões envolvendo outras comunidades escolares. Na comunidade escolar da ECIT Obdúlia Dantas, toda equipe possui acesso à internet, incluindo alunos e funcionários.

A seguir, evidenciaremos os instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados desta pesquisa, que foram os seguintes: questionário de sondagem (**apêndice B**), entrevista (**apêndice C**) e diário de leitura (**apêndice D**). Nesse ínterim, elaboramos um questionário de sondagem para ser direcionado aos alunos e aplicado via *Google forms*, contendo questões importantes para o conhecimento subliminar dos sujeitos da pesquisa, que contemplaram aspectos relacionados à idade, gênero e as possíveis vivências/contatos dos alunos com a leitura, principalmente com a poesia. Em suma, no questionário direcionado aos alunos, anexamos perguntas abertas e fechadas, com o intuito de que os estudantes pudessem se expressar com mais liberdade e autonomia.

No âmbito de pesquisas empíricas, o questionário se faz importante para compreender o perfil da comunidade pesquisada. Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2007, p. 84):

O questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo. Em regra geral, os questionários têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais.

Sob esse aspecto, o contato inicial com o perfil dos alunos e suas vivências, possibilitou à pesquisadora conhecer melhor a turma da 2ª série “B” da escola e ficar atenta às expectativas e realidades indicadas pelos alunos através das respostas direcionadas ao questionário de sondagem.

Além disso, considerando que a recepção dos alunos será investigada a partir do próprio diálogo e das diferentes percepções que eles apresentaram durante o contato com a leitura dos poemas selecionados, surgiu o interesse de compreender se o professor titular costumava trabalhar textos poéticos com a turma e qual abordagem/estratégia o docente utilizava para apresentar os poemas. Em suma, essa inquietação inicial tinha como intenção perceber o nível do contato dos alunos com esse tipo de texto, principalmente no que se refere ao acesso a textos de autoria feminina negra.

Para chegar a esse fim, utilizamos como instrumento, durante a coleta de dados, a realização de uma entrevista com o professor titular da turma, que foi procedida a partir de uma entrevista semiestruturada com perguntas previamente formuladas pela pesquisadora, fazendo-se o uso de um gravador de voz para o registro das respostas do entrevistado e sua posterior transcrição.

No que concerne a esse método, Cruz Neto (1994, p. 57) ressalta que a entrevista “[...] não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos autores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”.

Dessa maneira, partindo do pressuposto de que as perguntas elaboradas são direcionadas a um determinado fim, o nosso interesse se pautou em elaborar perguntas abertas que pudessem nos ajudar a perceber a relação do docente com a leitura literária, especialmente com a leitura de poemas, além das práticas de leitura que geralmente eram realizadas com os alunos contemplados na pesquisa. Assim, o questionário direcionado aos alunos participantes da pesquisa e a entrevista semiestruturada realizada com o professor da turma colaboraram para que conhecêssemos melhor o perfil da comunidade pesquisada, sobretudo em relação ao pouco contato dos discentes com a poesia e com textos de autoria feminina negra, contribuindo para o planejamento das atividades.

Nesse cenário, de acordo com o exposto, esta pesquisa pode ser definida como descritiva e interpretativa. Conforme Gil (2002, p. 42), “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição de determinada população ou fenômeno [...] e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados, tais como questionário e a observação sistemática”.

Partindo dessa perspectiva, este estudo descreve a comunidade pesquisada da Escola Cidadã Integral e Técnica Obdúlia Dantas e se aprofunda em analisar a experiência realizada com a turma de 2ª série “B” da referida instituição, discutindo a recepção dos alunos diante dos cordéis e poemas selecionados para leitura a partir dos registros que foram feitos no diário de campo pela pesquisadora.

Em relação a esse instrumento, Cruz Neto (1994) afirma que o diário de campo é um instrumento que poderá ser aliado do pesquisador durante a intervenção, desde o momento inicial da pesquisa, até a análise dos dados, sendo possível que o pesquisador registre em seu diário diferentes momentos relacionados à intervenção. Assim, os registros irão contribuir para

sistematizar as informações construídas durante a vivência, somando-se aos dados que serão analisados por meio de questionários.

Para o registro das reações e possíveis diálogos que os alunos tiveram com os poemas, utilizamos também, como instrumento para a coleta de dados, o diário de leitura, um artefato que pode colaborar e servir de estímulo para os alunos expressarem suas opiniões, ideologias e posicionamentos perante o texto.

Nesse sentido, Machado (2005) postula que o diário de leitura permite o desenvolvimento de uma leitura dialógica e reflexiva, uma vez que “[...] é um texto produzido por um leitor, à medida que lê, com o objetivo maior de dialogar, de ‘conversar’ com o autor do texto, de forma reflexiva” (Machado, 2005, p. 64).

Em resumo, esta pesquisa utilizou, além do diário de campo para o registro de informações obtidas pela pesquisadora durante a intervenção, um diário de leituras que foi manuseado pelos próprios estudantes ao longo das aulas. Como instrumento para a coleta de dados, conforme foi mencionado, tivemos a aplicação de um questionário para os alunos da 2ª série “B” e um roteiro semiestruturado para entrevistar o professor titular da turma.

No que diz respeito aos alunos, a coleta de dados foi realizada por meio do aplicativo *Google Forms*, enquanto o roteiro semiestruturado dirigido ao professor da turma foi utilizado durante a entrevista que fizemos com o docente, cujas respostas foram captadas por um gravador de voz para posterior transcrição.

Para analisar os dados obtidos com a pesquisa, procederemos com uma análise de conteúdo para os dados qualitativos e quantitativos, a partir das ideias de Bardin (2011) e Minayo (2014). De acordo com as autoras, a análise de conteúdo permite organizar, inferir e interpretar as informações extraídas de um determinado contexto, recorrendo a procedimentos que possuem rigor científico e objetividade quanto a descrição e interpretação dos dados, evitando assim o caráter superficial de uma interpretação apenas subjetiva por parte do pesquisador.

Dessa maneira, a análise de conteúdo permitirá que os dados levantados durante a pesquisa, com base nas respostas que foram emitidas pelos participantes durante os questionários, bem como mediante o registro das reações e comportamentos dos alunos a partir das leituras realizadas durante a intervenção, sejam interpretados pela pesquisadora.

Por outro lado, os dados quantitativos, obtidos com as questões fechadas, serão sumarizados e tabulados numericamente através de gráficos. Em síntese, os dados obtidos

através da abordagem quali-quantitativa serão analisados de acordo com a natureza descritiva e interpretativa desta pesquisa.

Conforme o exposto, procederemos com a análise de conteúdo para os dados que foram coletados mediante a participação e posicionamentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Segundo Bardin (2011, p. 125), esse método compreende três fases: “1) pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação”. Nessa primeira fase, o pesquisador retoma o contato com os dados levantados, sistematiza esses dados iniciais por meio da escolha do material que será submetido à análise e traça um panorama geral do que será analisado. No segundo momento, se fará a separação do que foi sistematizado de acordo com as categorias de investigação pré-estabelecidas para a pesquisa. Por fim, na terceira e última fase, a partir da sistematização dos dados coletados e das hipóteses já levantadas subliminarmente nas duas primeiras fases, é hora de aprofundar a análise dos resultados por meio do diálogo com as leituras teóricas e dos conhecimentos que o pesquisador já construiu em torno do seu objeto de estudo.

Dessa forma, faremos adiante, inicialmente, a apresentação e análise de alguns resultados obtidos por meio dos questionários direcionados aos alunos da 2ª série “B” da ECIT Obdúlia Dantas. Em seguida, estarão os dados da entrevista semiestruturada direcionada ao professor da turma, que comportou perguntas previamente formuladas pela pesquisadora. Para os dois casos de análise, interligaremos as informações que foram registradas no diário de campo.

Assim, as perguntas direcionadas aos alunos da 2ª série foram formuladas a partir das seguintes intenções: sondar a proximidade da turma com a leitura, especialmente a poesia; e perceber o possível contato dos estudantes com a poesia de autoria feminina negra. A respeito da entrevista semiestruturada, nos interessou investigar a relação do docente com a literatura e a poesia e a abordagem que ele costuma utilizar para explorar o texto literário em sala de aula. A seguir, apresentaremos alguns resultados obtidos com o questionário de sondagem direcionado à turma.

4.2.1 Traçando os perfis dos alunos participantes a partir do questionário de sondagem

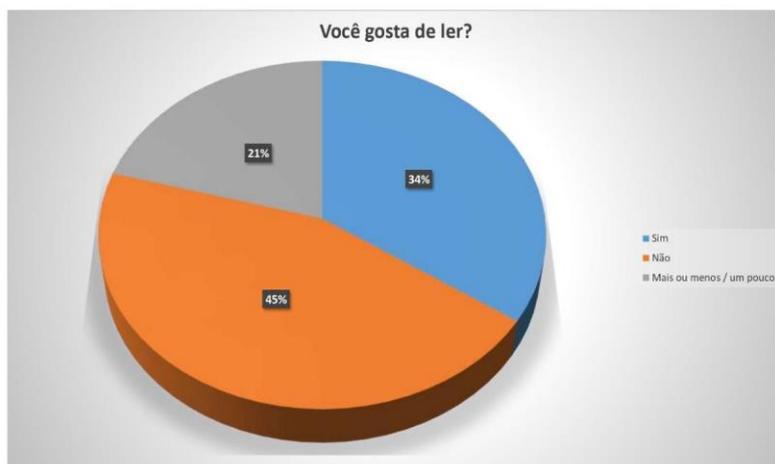
Neste tópico, apresentaremos resultados obtidos por meio do questionário de sondagem que foi respondido pela turma da 2ª série “B” da ECIT Obdúlia Dantas. Torna-se importante

esclarecer que o questionário de sondagem só foi aplicado depois que houve aceitação por parte da escola parceira para a execução do projeto e do assentimento dos responsáveis pelos alunos menores de idade mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse sentido, para assegurar a aceitação dos alunos em participarem do projeto de leitura, elaboramos um termo de concordância direcionado a eles, que foi devidamente assinado pelos participantes da pesquisa.

É necessário esclarecer que o questionário só pôde ser realizado com os alunos depois da primeira semana de aula, em decorrência da espera dos termos já assinados. Dessa forma, em virtude da limitação do tempo e da necessidade de iniciar a experiência de leitura com a turma, fizemos o primeiro encontro com os alunos mediante a leitura do cordel “Carolina Maria de Jesus”, de Jarid Arraes. Nesse sentido, estamos cientes de que essa experiência da primeira semana de aula resultou em uma provável interferência nos dados coletados, uma vez que os alunos fizeram menção ao texto de Jarid Arraes, lido na primeira semana de aula, quando foram questionados na sondagem se conheciam algum poema de autoria feminina negra, havendo uma possível alteração em suas respostas caso o questionário fosse aplicado em momento anterior. Além disso, após o primeiro contato com os alunos e a interação que ocorreu nas primeiras aulas, notamos que o questionário poderia ter sido substituído pelos diálogos que ocorreram a partir do cordel “Carolina Maria de Jesus”, pois algumas das principais perguntas dispostas no questionário, como o possível contato dos alunos com textos de autoria feminina negra e os temas com os quais eles mais se identificavam em poemas, foram tópicos discutidos nesse encontro de leitura presencial.

No que concerne ao tratamento dos alunos, manteremos sigilo quanto aos seus nomes, recorrendo a expressões como “Aluno(a) A” e “Aluno (a) B” para que a identidade nominal seja preservada. Por fim, dos 34 alunos matriculados na turma, 30 alunos, ou seja, mais da metade da turma respondeu a esse questionário de sondagem. Desse modo, o questionário foi respondido por todos os alunos que estavam presentes na segunda semana de aula, ficando disponível o formulário para os demais em um grupo do *WhatsApp*. Esse grupo foi criado previamente pela pesquisadora para manter contato com a turma sobre os encontros de leitura que seriam realizados.

Nesse sentido, a primeira pergunta do questionário objetivou investigar se os alunos da turma da 2ª série gostam de ler (e por quê?). As respostas direcionadas a essa pergunta estão tabuladas numericamente no Gráfico 1.

Gráfico 1 – O gosto pela leitura

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme o exposto, 45% dos alunos, ou seja, quase metade da turma, demonstrou não ser afeita à leitura. Quando questionados sobre os motivos, destacamos as seguintes respostas: “Pq não consigo ter concentração”; “Fico com a mente cansada”; “Porque poucos me atraem”; “Por que não tenho muito tempo”. Diante das respostas dos alunos direcionadas a esse questionamento, fica evidente que alguns deles relacionam a leitura a uma espécie de obrigação e não como um momento de deleite e prazer.

Podemos inferir que essa associação dos alunos ao ato de ler enquanto uma atividade cansativa, desprovida de prazer, começa a ser construída, muitas vezes, na própria escola, a partir de atividades que normalmente exigem do aluno a leitura somente com um fim pragmático específico, com o intuito de que memorizem datas, estilos literários (escolas literárias), vida do autor (biografia) e resolva exercícios sobre elementos extrínsecos do texto literário que pouco ou em nada contribuem para estimular o interesse do aluno pela continuidade da leitura fora da escola. Dessa forma, esse leitor formado a partir desse tipo de abordagem, segundo Melo (1999), começa a ter a sensação de que a leitura só está associada à rotina da aprendizagem, isto é, uma atividade cansativa e desinteressante, portanto.

Em relação aos alunos que responderam sim à pergunta, ou seja, apontaram que gostam de ler (34% da turma), um baixo percentual, vale salientar, nós destacamos as seguintes justificativas: “Pelas experiências e sensações que a leitura promove” (Aluno A); “Acho a leitura uma forma de escapar do mundo real” (Aluno B); “Pq é como se vc entrasse em outro universo como se adentrasse de corpo e alma dentro do livro onde tudo é possível” (Aluno C).

Diante dos apontamentos desses alunos em relação à leitura, nós conseguimos perceber que eles desenvolveram uma relação de prazer com a leitura, conseguindo atingir uma de suas principais funções, que consiste no alcance do deleite estético. Aspecto corroborado pela fala de Campos (2003, p. 16), quando ela afirma que “[...] nenhum texto é escrito para ser dissecado ou para reconstruir a intenção de seu autor, e sim para propiciar ao leitor uma experiência estética de compreensão prazerosa ou prazer compreensivo”.

Nesse sentido, os alunos que atingiram o prazer estético da leitura nos ensinam, com suas respostas, que ninguém aprende a gostar de ler porque se identifica com a história de vida de um escritor específico ou porque aprecia uma determinada escola literária, mas sim “pelas experiências e sensações que a leitura promove” (Aluno A). Em outras palavras, a leitura de um bom livro aguça a imaginação de tal forma que “é como se você entrasse em outro universo, como se adentrasse de corpo e alma dentro do livro onde tudo é possível” (Aluno B).

No terceiro caso, temos os alunos que revelaram que “gostam mais ou menos/um pouco de ler”. As principais justificativas foram as seguintes: “Normalmente não leio pelo fato de não ter tempo por conta das atividades da escola. Mas já li alguns livros”; “Apenas quando tenho tempo livre”; “So as vezes porque eu tenho outras coisas para fazer no dia dia”.

Conforme apontam as respostas dos alunos, inferimos que alguns estudantes não veem a leitura como prioridade, destacando a falta de tempo em virtude de outras atividades exigidas pela escola. Ainda em relação a essas respostas, destacamos que os discentes normalmente desenvolvem as atividades de leitura na escola, já que o ensino é integral e eles passam o dia inteiro na instituição. Em razão da quantidade de atividades que comporta esse modelo de ensino, incluindo o conjunto de conteúdos relacionados ao curso técnico, os estudantes demonstram ter dificuldade de encontrar tempo para leitura livre, já que há outras tarefas da escola para serem feitas em casa que normalmente não incluem a leitura sem um fim pedagógico. Outrossim, podemos inferir que diante de algumas necessidades básicas com as quais os alunos precisam lidar, alguns deles com acúmulo de tarefas para que possam oferecer um suporte financeiro em casa, a leitura pode se tornar um bem compressível diante do contexto de cada um, sobretudo pelo valor inacessível dos livros para muitos brasileiros.

Em conversa com o professor titular da turma, ele revela que esse modelo de ensino intensificou a resistência dos alunos à literatura, pois as aulas de português foram reduzidas em detrimento das disciplinas técnicas, de modo que o contato esporádico dos alunos com a literatura nas aulas de português não tem sido suficiente para que alguns deles tenha uma

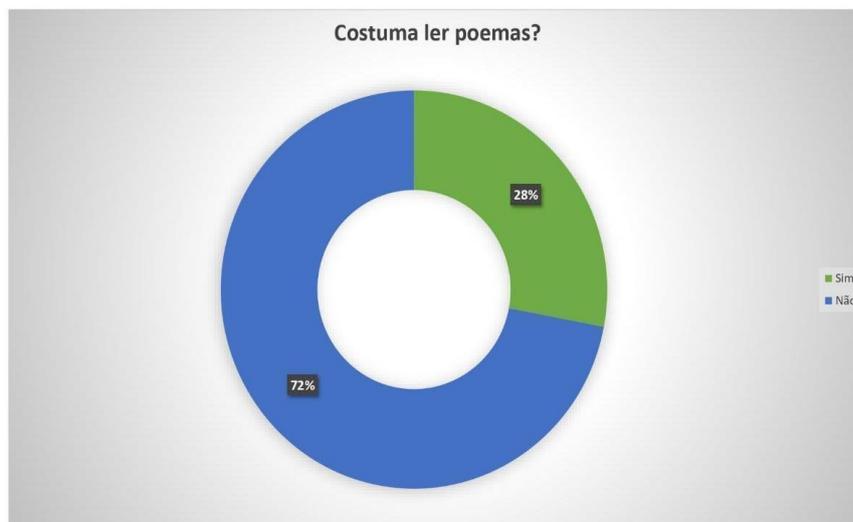
percepção diferente de leitura, inclusive pelo tratamento dado a essa disciplina.

Por outro lado, tanto os alunos que responderam que gostavam de ler, bem como os demais estudantes da turma que responderam ao questionário de sondagem, grande parte deles citou que se for algo de que eles gostem, há um interesse maior pela experiência de leitura. Vejamos os seguintes posicionamentos: “Não gosto. Porque poucos me atraem”; “Se for algo que me interessa, sim !!”; “Depende do tema muitos temas me deixam entediado”. Desse modo, os próprios alunos demonstram que “A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o conseqüente desencadeamento do ato de ler” (Bordini; Aguiar, 1988, p. 18).

Partindo dessa perspectiva, incluímos no questionário a pergunta sobre o assunto que mais agradava à turma em poemas. A esse respeito, grande parte dos alunos destacou que “romance” e “amor” eram os temas de maior interesse, aspecto que foi constatado já no primeiro encontro de leitura quando perguntamos se eles fossem criar um poema, sobre qual tema gostariam de falar. Embora as respostas tenham sido variadas, indo desde “memórias”, “temas de adolescentes na atualidade”, “infância”, os temas que predominaram foram o “amor” e os “sentimentos”. Ainda em relação ao questionário, um aluno destacou que achava “muito interessante saber sobre os casais”, enquanto outro discente justificou que gostava desse tipo de poema que trata da “realidade das pessoas” porque fala sobre “os sentimentos que carregamos na vida”.

Assim, acreditamos ser fundamental que o professor, enquanto mediador de leitura, fique atento às preferências dos alunos para que seja uma experiência prazerosa para o estudante, inicialmente por meio da identificação com o tema, gênero ou estilo, e a partir disso possa estimular o desencadeamento de outras experiências mais profundas e significativas com a palavra. Conforme ressaltam Bordini e Aguiar (1988, p. 26), “Quando o ato de ler se configura, preferencialmente, como atendimento aos interesses do leitor, desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, motivando o prazer da leitura”.

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que a poesia pode estimular uma vivência mais profunda com a palavra, pela expressividade evocada neste gênero lírico, a segunda questão, disposta no **Gráfico 2**, teve como objetivo investigar o possível contato dos alunos com a poesia. Assim, perguntamos se eles costumam ler poemas (e por quê). Obtivemos os seguintes resultados quantitativos expostos no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Familiarização com poemas

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os resultados apontados no gráfico 2 sobre a familiarização dos alunos com a leitura de poemas, 72% dos alunos, isto é, mais da metade da turma revelou que não tem como prática a leitura desse gênero literário. Assim, entre os estudantes que justificaram as suas respostas, destacam-se os seguintes posicionamentos: 1) não gostam; 2) não chama a atenção; 3) não tenho interesse. Por outro lado, no que diz respeito àqueles que responderam que costumam ler poemas e justificaram suas respostas, constatamos que essa experiência de leitura se restringe à escola e ocorre mais por obrigação do que por vontade própria, como vemos a seguir: “Sim, quando me colocam pra ler”; Sim, nas atividades que o professor passa”; “Mais ou menos, somente nas atividades curriculares”.

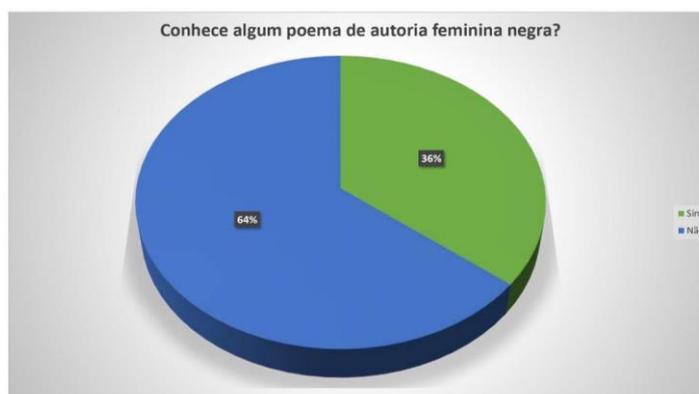
Essa realidade corrobora o que diz Pinheiro (2018) quando afirma que essa falta de interesse dos alunos pelo gênero lírico talvez tenha relação com o tratamento que é dado a esse tipo de texto em sala de aula, quando o poema passa a ser explorado/reduzido meramente a questões formais.

Assim, se o valor e a essência da poesia é que ela nos dê prazer, como afirma Eliot (1991), por que transformar essa experiência em um momento de aprender questões relativas à língua? Conforme salienta Campos (2003, p. 26), se os textos devem agradar ao leitor, as atividades de exploração devem estar “[...] comprometidas com o fortalecimento desta reciprocidade e não com o seu esvaziamento”.

Dessa forma, intencionando contribuir com a formação leitora dos alunos da 2ª série “B”, a experiência de leitura realizada com eles foi planejada em torno de poemas de autoria

feminina negra, visando, sobretudo, que essa vivência pudesse trazer deleite e reflexão aos alunos. Nesse sentido, a próxima pergunta do questionário buscou sondar se os alunos conheciam algum poema de autoria feminina negra. Se a resposta fosse “sim” à questão, pedimos que os discentes registrassem qual era o texto que eles conheciam. No **gráfico 3**, a seguir, estão os resultados quantitativos obtidos em torno dessa informação:

Gráfico 3 – Familiarização com poemas de autoria feminina negra



Fonte: Dados da pesquisa

Mediante o exposto, 64% da turma, isto é, a maior parte dos alunos não conhece nenhum poema de autoria feminina negra. Quanto aos 36% dos alunos que responderam sim à pergunta, constatamos que todos eles citaram o cordel “Carolina Maria de Jesus”, de Jarid Arraes. Tal contato havia ocorrido na semana anterior, no nosso primeiro encontro de leitura com a turma. Conforme já explicitado, o questionário só pôde ser aplicado na segunda semana de aula, em virtude da espera dos termos devidamente assinados pelos alunos, aspecto que interferiu na resposta dos estudantes à pergunta.

No que se refere à ausência de contato dos alunos com poemas de autoria feminina negra, acreditamos que esse distanciamento ocorreu sobretudo pelo pouco espaço de escrita que as mulheres tiveram na literatura, especialmente as negras, vítimas de diferentes mecanismos interseccionais discriminatórios. Assim, muitos textos se perderam pela ausência de autoria negada às mulheres, que tinham de adotar um pseudônimo para garantir a publicação de suas produções. Diante desse cenário, mesmo aquelas que conseguiram romper com essa lógica patriarcal e publicar de forma autorizada, algumas dessas obras foram descredibilizadas pelo cânone literário ao longo da história, conforme afirma Zolin (2009, p. 254):

Historicamente, o cânone literário, tido como um perene e exemplar conjunto de obras-primas representativas de determinada cultura local, sempre foi constituído pelo homem ocidental, branco, de classe média/alta; portanto, regulado por uma ideologia que exclui os escritos das mulheres, das etnias não-brancas, das chamadas minorias sexuais, dos segmentos sociais menos favorecidos *etc.*

Assim, sendo a escola um espaço que segue esse conjunto de obras já tidas pelo cânone literário como exemplares, os escritos daqueles que foram desautorizados à fala ficaram à mercê dessa inserção, de modo que essa mudança de paradigmas ainda precisa de ação conjunta e colaborativa no sentido de tornar efetiva a presença dessas produções em sala de aula, já que mesmo existindo uma lei que torna obrigatória a presença da História e da Cultura Afro-brasileira nas escolas, esta não vem sendo devidamente colocada em prática nas instituições de ensino. Zolin (2009, p. 260) ressalta que

[...] resta ao pesquisador e ao professor de literatura fazer com que essas vozes ‘outras’ sejam ouvidas não apenas entre eles próprios, nos limites das reuniões acadêmicas, dos grupos de trabalho e dos seminários que se debruçam sobre a temática ‘Mulher e Literatura’, mas também nas salas de aula, numa atitude de renovação e não de perpetuação de ideologias hegemônicas.

Em suma, é preciso ampliar os espaços para que os alunos se sintam representados na própria literatura. Acreditamos que essa parceria mais efetiva entre a universidade e a educação básica pode ajudar a fortalecer essa mudança de paradigmas, mas não é suficiente para promover uma renovação no ensino. É necessário reforçar a importância dos programas de formação continuada, a fim de oferecer suporte para que os professores possam ter acesso a esse material e seja orientado no que se refere a sua abordagem.

4.3 O DIZER DO PROFESSOR COLABORADOR DURANTE A ENTREVISTA

Neste tópico, iremos apresentar o segundo questionário de sondagem desenvolvido em nossa pesquisa, desta vez direcionado ao professor titular da turma, que também assinou um termo autorizando a sua participação neste estudo. Nesse sentido, a fim de preservar a identidade nominal do participante, preferimos adotar como tratamento a sua profissão, ou seja, fizemos o uso da palavra “professor” para garantir sigilo sobre o seu nome.

Desse modo, nos interessou perceber inicialmente a relação do docente com a literatura. Para chegarmos a essa resposta, pedimos que o docente falasse sobre a sua experiência com a

literatura a partir da seguinte pergunta: Você se considera um leitor de Literatura? Por quê?

A resposta do docente a essa pergunta está transcrita logo abaixo:

PROFESSOR: Bem... Eu sempre gostei muito de ler. No ensino médio, na minha formação de ensino médio, ainda tinha a exigência de leitura, de literatura, era como se fosse uma exigência, então eu lia. Uma das coisas que eu mais sofri, após o ensino médio, foi o distanciamento de leitura. É como se depois que eu fui me formar professor, é como se não tivesse um tempo e eu acho que nem disposição emocional para ler tanto, é como se a gente tivesse uma carga exaustiva que dificultasse isso. Então eu tive muito prejuízo depois de sala de aula para essa leitura como fruição; a gente lê mais quando é uma necessidade, para algo que você vai trabalhar, para se familiarizar, para compartilhar. Mas eu acho que considerando a leitura por fruição, uma leitura prazerosa, eu hoje não me considero um leitor assim, é mais pela necessidade mesmo. Então eu acho, sobre essa leitura, eu acho que hoje eu não posso me considerar um leitor por conta disso. Eu não tenho demandado muito tempo a essa leitura prazerosa, pela vontade de ler, tem sido mais pela necessidade.

O docente inicia a sua fala ressaltando que na sua formação de ensino médio ainda tinha a exigência de leitura literária. Podemos inferir, a partir dessa informação, que o docente aponta que essa experiência com a literatura não é mais uma realidade das escolas atualmente, que, muitas vezes, na prática, não oportuniza os alunos a terem acesso à disciplina de literatura, já que é uma matéria comumente integrada à disciplina de português. No caso das Escolas Cidades Integradas e Técnicas, a disciplina de Língua Portuguesa sofreu diminuição da carga horária em detrimento das disciplinas técnicas, o que reduziu ainda mais o contato dos alunos com a matéria de literatura.

Em momento posterior, o docente destaca que sofreu um distanciamento da literatura depois que se formou professor e assumiu a sala de aula. Ele ressalta que lê mais por necessidade do trabalho do que por prazer, em decorrência da carga horária exaustiva e pela consequente falta de disposição emocional gerada por essa rotina totalmente preenchida. Assim como para os alunos o modelo de ensino técnico os mantém mais tempo na escola, para o professor não é diferente, já que o docente precisa permanecer com regularidade na instituição.

Tardif (2007), em seu texto *Saberes docentes e formação profissional*, apresenta um conjunto de reflexões acerca da prática docente, evidenciando os diferentes mecanismos de tensões e complexidades que envolvem a prática de ser professor. O autor aponta que o ensino escolar exige dos professores “[...] uma adaptação constante às circunstâncias particulares das situações de trabalho, especialmente em sala de aula com os alunos, como também durante a preparação das aulas e das avaliações” (Tardif, 2007, p. 126-127). Esse cenário de múltiplas

atribuições sobrecarrega “consideravelmente a atividade profissional, exigindo que os professores se concentrem em vários objetivos ao mesmo tempo, objetivos esses que são muito pouco hierarquizados” (Tardif, 2007, p. 126-127).

Nesse sentido, Tardif (2007) nos ajuda a pensar sobre as demandas que envolvem o trabalho do professor na contemporaneidade e como isso acaba sobrecarregando muitos docentes em suas atividades profissionais, como confirma o colaborador da pesquisa. O docente da turma reconhece que, em virtude da exaustão alcançada pela carga horária excessiva da escola, a sua atividade profissional acaba sendo comprometida, pois já não há mais um leitor vivo de literatura que veja na experiência de leitura prazer estético. Assim, torna-se inviável compartilhar essa emoção alcançada pelo prazer estético do texto a outros leitores quando você não é possibilitado a experienciar com frequência essa consciência intuitiva muitas vezes difícil de ser traduzida em palavras.

No que se refere à autonomia docente, observamos que há uma interferência na elaboração dos currículos que muitas vezes “[...] legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhe margens importantes de autonomia profissional” (Nóvoa, 1992, p. 12). Logo, a consulta a alguns especialistas que não estejam diretamente envolvidos em atividade docente tende, muitas vezes, a negligenciar a autonomia dos professores, contribuindo para dificultar ainda mais o seu trabalho quando se cria parâmetros de ensino que se distanciam da realidade.

No contexto da educação integral, houve alterações significativas no currículo que intensificaram o trabalho docente, com a atribuição de tarefas variadas que fogem do contexto de formação de muitos professores, a exemplo da inclusão de disciplinas eletivas que muitos professores tiveram que rapidamente assumir sem qualquer formação prévia.

Assim, compreendemos que os desafios que o professor entrevistado relata são inúmeros e refletem as condições que muitos docentes se encontram na contemporaneidade, os quais alegam ter uma carga horária exaustiva e intensa que interfere na própria saúde mental, em virtude da “sobrecarga permanente de atividades” (Nóvoa, 1992, p. 12). Para este educador, “O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e mudança, pois uma das fontes mais importantes de ‘stress’ é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional” (p. 15). Entendemos, pois, que, afetados por pressões externas e demandas constantes, os

profissionais se encontram com um tempo reduzido para exercerem outras atividades, incluindo planejamentos e a própria leitura prazerosa dos textos literários, como nos relatou o professor de literatura colaborador da pesquisa.

Na pergunta apresentada a seguir, objetivamos investigar como o docente costuma abordar o texto literário em sua prática de ensino. Nesse sentido, direcionamos a ele a seguinte pergunta: Como você costuma explorar o texto literário durante as aulas? Descrevemos abaixo a resposta do docente a essa pergunta.

PROFESSOR: [...] a forma como eu trabalho literatura é de modo que o aluno perceba que existe no texto literário algo que para ele pode ser atrativo. Aí, de que forma isso acontece? Eu faço a seleção, dependendo da obra, de capítulos dessa obra, porque a gente deixa meio que de lado a leitura da obra por completo, por considerar que a turma não vai chegar ao final da leitura daquela obra, para isso precisaria ser feito um projeto intenso, que eu até considero que fosse extracurricular, como um projeto desse, externo. Então a gente escolhe, se for obra de romance, o capítulo que tem algo que pode ser um atrativo para que os alunos que mais se interessarem possam buscar essa obra fora da sala de aula e continuar essa leitura, por algo que para ele pode ser curioso. Se for conto, a gente tenta encontrar contos que possam ser gamificados, que possam ser transformados em jogos, contos que possam ser readaptados, de modo que o aluno participe de uma construção, para cobrar dele uma atitude mais proativa, mais colaborativa. Se for poemas, a gente tenta encontrar poemas que tenham alguma relação com a música desse jovem[...]. Outros gêneros, eles aparecem até mesmo no estudo da língua, mas o trabalho, hoje, principalmente na nossa escola, dentro da minha disciplina, é pensado nisso: suavizar a literatura [...]. Então acho que a maior dificuldade hoje, o trabalho é: tentar suavizar esse estudo literário, para que o aluno encontre algo na literatura que seja apreciável por ele. A gente como professor sabe que existe, mas o aluno precisa perceber isso, e o trabalho é feito dessa forma.

O professor responde à pergunta inicialmente enfatizando que trabalha a literatura em consonância aos interesses de leitura dos alunos. Conforme defendem Bordini e Aguiar (1988, p. 18), um dos passos para a prática de leitura voltada à formação de leitores consiste na “[...] oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele.” Em seguida, o docente afirma que seleciona capítulos a partir de algum aspecto que possa causar identificação da turma com o texto, para que, se houver interesse, os alunos possam prosseguir com a leitura. Essa atenção às preferências dos estudantes é fundamental para que se crie uma experiência marcante de leitura para o leitor.

Mais adiante, o professor ressalta que busca alternativa, a partir do texto literário, para que os alunos tenham uma atitude mais proativa, colaborativa, no sentido de desenvolver

alguma habilidade a partir do texto, como ele cita a possibilidade de gamificar contos, isto é, introduzir elementos dos jogos nos contos. Tal postura é bastante comum nas escolas técnicas, no que se refere a estar sempre procurando formas de o aluno ser proativo nas atividades, ainda que seja uma atividade voltada ao texto literário.

No caso da literatura, Malard (1985, p. 12) afirma que:

O melhor caminho para se aprender a literatura é a leitura. Ler poemas, contos, romances, crônicas, *etc.* antigos e atuais, de preferência inteiros. Informações sobre escritores, resumos de livros, estudos críticos das obras, adaptações para filmes e novelas de televisão – nada disso substitui a leitura do próprio texto, como matéria de ‘aprendizado escolar’.

Nesse sentido, qualquer atividade lúdica que venha a ser desenvolvida a partir de um texto literário deve ser precedida pela leitura deste e complementar a essa leitura, caso contrário, priva os leitores de viverem diferentes experiências estéticas significativas que o texto literário pode proporcionar.

A seguir, descrevemos como foram realizados os encontros literários com os alunos da 2ª série e quais foram as recepções alcançadas pelos estudantes mediante o contato com diferentes textos poéticos. No que concerne a este tópico, esclarecemos que selecionamos para análise apenas duas das perguntas elaboradas para o docente na entrevista realizada, tendo em vista que o recorte da pesquisa objetivava principalmente entender como o professor explorava o texto literário com a turma da 2ª série e se havia uma prática de leitura no seu dia a dia.

4.4 COMPARTILHANDO AS VIVÊNCIAS, OS CONTATOS E AS RECEPÇÕES DOS ALUNOS AOS POEMAS SELECIONADOS PARA LEITURA

Neste primeiro momento, apresentamos como ocorreu o nosso primeiro encontro de leitura com a turma da 2ª série “B” da Escola Cidadã Integral e Técnica Obdúlia Dantas, datado em 16 de agosto de 2023 (**apêndice F**). Em seguida, analisamos algumas recepções dos alunos ao cordel selecionado para compor o *corpus* desta pesquisa, “Carolina Maria de Jesus”, integrado a obra *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis*, de Jarid Arraes. Torna-se importante esclarecer que o planejamento das atividades está inserido como apêndice D nesta pesquisa, juntamente com a sequência didática que foi elaborada previamente. Desse modo, por ter sido um trabalho inicial de sistematização das atividades, é possível que alguns momentos

tenham sido alterados ou substituídos durante a intervenção em campo, o que é natural acontecer em pesquisas que envolvem a sala de aula.

A experiência do primeiro dia, denominada de “Café poético”, foi planejada para ser desenvolvida durante duas aulas de 50 minutos. Assim, antes de iniciarmos oficialmente as atividades de leitura, colocamos a imagem abaixo anexada à porta da sala de aula na tentativa de que se criasse para os alunos um ambiente de maior intimidade com a leitura, especialmente com a poesia:

Figura 2 – Café Poético

“CAFÉ POÉTICO”



Fonte: Acervo da pesquisadora

Após dar boas-vindas à turma, entregamos um diário de leitura a cada aluno, a fim de que eles pudessem registrar as suas impressões de leitura acerca do cordel selecionado para a aula. Conforme já apresentamos, o diário de leitura se apresenta como um instrumento o qual os alunos podem interagir e dialogar com o texto de maneira ativa e colaborativa, registrando suas dúvidas, impressões iniciais e inquietações sobre o texto literário. Esse instrumento, quando adotado durante as aulas de leitura, pode ajudar o docente a perceber melhor algumas reações e posicionamentos dos alunos diante do texto, principalmente em relação àqueles estudantes que, por algum nível de timidez, não se sentem à vontade para desenvolverem qualquer argumento publicamente.

Em seguida, entregamos um bombom a cada aluno e explicamos que a frase contida no doce revelaria para eles o gênero que seria trabalhado durante as próximas aulas.

Figura 3 – Definição de poesia segundo Drummond



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nesse sentido, solicitamos que um aluno da turma lesse o trecho da fala que estava fixada no bombom, que foi a seguinte: “Se eu gosto de poesia? Gosto de gente, bichos, plantas, lugares, chocolate, vinho, papos amenos, amizade, amor. Acho que a poesia está contida nisso tudo” (Drummond). Pedimos, em seguida, que a turma dissesse qual gênero eles achavam que seria trabalhado nas aulas, levando em consideração o que acabaram de ler e o recado que foi deixado na porta da sala (**figura 2**). Uma aluna respondeu: poesia. Para sondar as concepções dos alunos sobre o texto poético, perguntamos o que era poesia para eles. Aluna B disse que era “um texto para dizer o que sentimentos”, enquanto a aluna C definiu que era “um texto que fala sobre sentimentos e emoções”.

É importante notar que os alunos não citaram nenhum aspecto formal em relação ao gênero poema, mas falaram sobre o que a poesia acarreta no nível dos sentidos e da sensibilidade. Conforme Marinho e Pinheiro (2012) ressaltam, a natureza do poético geralmente agrada aos leitores pelo encantamento, pela emoção, ou seja, por situações livres de qualquer pragmatismo.

Ainda em relação à fala de Drummond, perguntamos aos alunos se eles concordavam com o que o autor definia como poesia. Duas alunas se pronunciaram e disseram que o autor define “bem o que é poesia”. Para sondar os horizontes de expectativas dos estudantes em relação aos temas que eles se identificavam, pedimos que eles imaginassem que iriam criar um poema e dissessem sobre qual tema gostariam de falar. De imediato, várias vozes uníssonas responderam “amor”, mas os alunos foram citando seguidamente outros temas, como “temas de adolescente na atualidade”, “memórias” e “sentimentos”. Assim, diante do grande interesse de uma parte da turma pelo tema “amor”, selecionamos poemas que pudessem atender a essas expectativas, justificando o nosso quarto objetivo, que visou ter contato com as diferentes

percepções dos estudantes sobre a referida temática a partir dos textos poéticos.

Relatamos, em seguida, algumas impressões das recepções dos alunos ao primeiro cordel apresentado, “Carolina Maria de Jesus”, e alguns registros que foram feitos no diário de leitura pela turma da 2ª série “B” da ECIT Obdúlia Dantas. No que se refere a abordagem dos textos poéticos que os alunos tiveram contato durante a realização do projeto, nós priorizamos uma abordagem que visasse favorecer o diálogo e a interação dos alunos com os poemas selecionados para leitura.

Assim, antes de realizarmos a leitura compartilhada do cordel “Carolina Maria de Jesus”, fizemos uma sondagem oral com os alunos, na tentativa de estabelecer um contato mais próximo com a turma. Em seguida, procedemos com uma discussão em torno do texto literário, conduzindo a mediação a partir de perguntas que pudessem estimular a participação dos discentes e visassem favorecer diferentes interações durante a leitura.

Inicialmente, sondamos se os alunos conheciam uma escritora chamada “Jarid Arraes”, ao que todos os alunos responderam que não. Em seguida, para desvendar o mistério, explicamos brevemente que se tratava de uma escritora negra que vem ganhando espaço na literatura por meio de obras que frequentemente discutem a condição da mulher negra na sociedade brasileira a partir dos desafios que essas mulheres enfrentam em virtude da cor, classe social e gênero.

Nesse momento, apresentamos a obra *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis* para os alunos e deixamos um exemplar físico passando entre eles, a fim de que os estudantes tivessem um contato mais íntimo com a produção. Pedimos que a turma fizesse antecipações sobre o que eles achavam que o livro iria retratar a partir do título e da capa. Uma das alunas sugeriu que este falaria sobre “Mulheres negras”, enquanto outro aluno complementou que versaria sobre “Mulheres negras importantes para a história”.

Torna-se importante observar que este último aluno antecipou que o livro daria destaque a mulheres negras que foram importantes para a história, embora essa história, tida como oficial, tenha sido frequentemente contada por homens brancos e letrados, que negaram a importância das mulheres e do povo negro para a construção da história do Brasil e para a formação de nossa sociedade. O reconhecimento do aluno por essa história não visibilizada, essa a-história, talvez advenha do próprio título do cordel, que adjetiva as mulheres negras como heroínas, isto é, como protagonistas de uma história particular.

Em seguida, com a intenção de verificar se os alunos já haviam tido contato com alguma

produção de autoria feminina negra na vida escolar, perguntamos se eles lembravam de terem estudado algum texto de autoria de uma mulher negra durante a formação deles enquanto alunos. Vale destacar que essa pergunta também foi feita no questionário, mas como não tivemos a chance de aplicá-lo no primeiro dia, decidimos antecipar a pergunta e fazer uma sondagem inicial junto a turma. Os respectivos estudantes responderam que “não, em nenhum momento” tiveram a leitura desses textos. Essa ausência de contato com textos de autoria feminina negra nos confirma a hipótese de que, mesmo havendo uma lei (nº 10.639/2003) que orienta a presença da História e da Cultura Negra nos currículos escolares das instituições públicas e privadas, esses textos ainda não aparecem com regularidade nessas escolas.

Assim, depois de constatarmos a ausência desses textos em sala de aula, perguntamos se os alunos lembravam o nome de alguma mulher negra que eles considerassem importante para a história do Brasil. Inicialmente, todos responderam que não. Depois de alguns segundos, uma aluna sentada ao fundo da sala citou o nome de “Marielle Franco”.

Convém refletir sobre o próprio entendimento que a aluna demonstrou ter sobre a História do Brasil, interpretando-a não como um conjunto de eventos voltados a um passado distante, mas como uma história que está sendo constantemente reelaborada por nomes como o da vereadora.

Por outro lado, podemos inferir que a aluna possa ter tido contato com o nome da ativista depois de sua morte, que ganhou visibilidade no país inteiro e até aquele momento (julho de 2023) não se tinha uma resposta sobre quem mandou matá-la. Nesse sentido, é de fundamental importância que as escolas evidenciem personalidades negras que foram e que são importantes para a construção de nossa história, não apenas em situações de fatalidades ou estatísticas, mas no sentido de trazer à tona vozes como a da referida militante, que lutou em favor dos menos favorecidos socialmente, e tantas outras personalidades negras que vêm fazendo história no país, seja na literatura, na política e nas artes em geral. No entanto, é necessário que essa presença seja constante, não apenas no dia em que se celebra “A consciência negra”, mas de forma que essa regularidade atinja os alunos negros a se sentirem representados na própria literatura.

Em um segundo momento, falamos para os alunos a respeito de como a obra *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis*, de Jarid Arraes, estava organizada. Explicamos que a autora faz homenagem a 15 mulheres negras em cada capítulo do livro. Por fim, lemos os nomes dessas personalidades negras e perguntamos se os alunos conheciam alguma das mulheres

homenageadas na obra. Uma aluna disse que já havia escutado o nome de Dandara dos Palmares em algum momento, mas não lembrava quem era ela. Antes de falar para os alunos sobre quem foi Dandara, perguntamos se alguma vez eles tinham ouvido o nome “Zumbi dos Palmares”, ao que a maioria da turma respondeu “sim”.

Nesse momento, a intenção era provocar os alunos a pensarem sobre como os nomes de líderes mulheres eram invisibilizados ou tinham menos visibilidade em detrimento dos nomes masculinos, a exemplo do casal Zumbi e Dandara, que lutaram incansavelmente contra a escravidão e apenas o nome deste primeiro é normalmente reconhecido e associado a essa luta. Um aluno lembrou de uma peça na qual fez parte na escola e que Zumbi era um dos homenageados.

Em seguida, perguntamos ao aluno sobre o que tratava a peça e ele relatou que tratava sobre pessoas negras que foram importantes e que Zumbi era “pregado na cruz”. Pela descrição do aluno, interpretamos que essa atividade da escola fez parte das atividades que fazem alusão ao Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), data em que Zumbi dos Palmares, conhecido como o líder dos Quilombos dos Palmares, foi assassinado.

Diante do exposto, podemos inferir que os alunos tiveram um contato esporádico com nomes de pessoas negras importantes para a história, de modo que essa experiência não se estendeu à literatura, uma vez que eles, aparentemente, não tiveram nenhuma aproximação anterior com a produção literária de autoria negra, aspecto que também foi confirmado em relação ao possível convívio dos alunos com poemas de autoria de mulheres negras, conforme apontado no **gráfico 3**. Assim, mediante consulta feita ao acervo da instituição e a constatação de que havia apenas um livro de autoria negra (*Poetas negras brasileiras: uma antologia*, organizada Jarid Arraes), fica evidente que a ausência de contato com essas produções se prolonga na biblioteca da escola, um meio de acesso pelo qual poderia servir de estímulo para facilitar o contato dos alunos com outras produções.

No momento seguinte, a fim de estimular a reflexão dos alunos sobre essa tradição literária excludente da literatura, perguntamos qual seria o padrão, isto é, quais eram as características mais comuns que eles observavam nos autores que liam. Uma aluna respondeu: “Homens, brancos, que vivem bem de vida”. A resposta da aluna reflete a afirmação de Zolin (2009) de que o cânone foi constituído pelo homem ocidental, branco, de classe média, que excluiu as produções de autoria feminina e de outros segmentos discriminados socialmente.

Para contribuir com a discussão, citamos a pouca aceitação em torno da participação

das mulheres na literatura, confirmando o que a estudante pensou sobre esse espaço ter sido excludente ao longo da história. Dando continuidade à interação, intencionando saber se os alunos tinham conhecimento dos motivos que levaram as mulheres a terem sido destinadas ao esquecimento na literatura, perguntamos se eles sabiam como elas publicavam antigamente. Uma aluna respondeu que “as mulheres usavam nomes de homem para poderem publicar”. A partir da afirmação da aluna, notamos que ela reconhece o fato de que “[...] À mulher é negada a autonomia, a subjetividade necessária à criação e a publicação” (Telles, 2004, p. 337). Finalizando esse momento de motivação, explicamos para os alunos que o pseudônimo era uma técnica utilizada pelas mulheres para enfrentarem o sistema patriarcal.

Antes de anunciar o cordel que seria lido e discutido durante a aula, fornecemos algumas pistas aos alunos sobre a escritora Carolina Maria de Jesus. Compartilhamos com os alunos que se tratava de uma escritora negra, catadora, que viveu em uma favela situada no Estado de São Paulo. Nesse momento, uma aluna conseguiu identificar as características da autora e reconheceu que se tratava de Carolina Maria de Jesus, enquanto os demais alunos, ao serem questionados se conheciam a autoria, demonstraram não ter conhecimento de quem se tratava. Esse momento inicial de motivação pode estimular não só à descoberta por parte dos alunos sobre quem seria a escritora, como também os motiva a irem pensando e delineando em seu imaginário a condição que a autora enfrentou para poder publicar e ser reconhecida no meio literário.

Para dar início à leitura do cordel, sugerimos uma leitura compartilhada com os alunos. Convém ressaltar que a leitura compartilhada aqui mencionada não se trata apenas de cada aluno fazer a leitura de uma parte do texto, mas diz respeito, principalmente, a construir sentidos para o texto de maneira coletiva e colaborativa (Colomer, 2007), permitindo que os estudantes aprendam uns com os outros e se sintam parte de uma comunidade leitora, contrastando conhecimentos diversos e construindo a própria recepção individual sobre o texto.

Dessa forma, dando continuidade, pedimos que cada um lesse uma estrofe do cordel. Para se certificar de que os discentes sabiam identificar onde estava a estrofe no poema, perguntamos se eles sabiam o que era uma estrofe. Depois de confirmar o entendimento deles sobre esse elemento que compõe o cordel, pedimos a colaboração de alguém da turma para iniciar a leitura, ao passo que os demais foram dando continuidade sem que houvesse qualquer interferência nossa.

Dando prosseguimento à vivência, dissemos que a autora tinha um Diário, onde tudo

registrava, incluindo os acontecimentos do seu dia a dia. Perguntamos aos alunos se assim como a escritora, eles já tiveram um Diário ou usaram a escrita em algum momento para poderem desabafar. Três estudantes responderam sim à pergunta, mas cada um demonstrou ter uma vivência diferente com esse objeto e com a própria escrita: Aluna A relata que já fez uso de um Diário, mas também usava o celular para “registrar o que acontecia no seu dia a dia”. Aluna B diz que também já teve um Diário, mas “quando era moleca”.

Nesse momento, alguns alunos apontaram para uma colega que escrevia e uma aluna da turma se pronunciou: “Professora, se você visse os textos que ela escreve...” Depois do incentivo dos colegas, a aluna escritora levantou o braço e disse: “Eu escrevia, mas parei. Quando questionada sobre o que escrevia, a aluna respondeu: “Escrevia vários textos, mas escrevia só para desabafar mesmo. Parei.”

A partir das interações dos alunos, destaca-se a importância de abrir espaço, antes e durante a leitura, para que os alunos possam se expressar, podendo relacionar os seus conhecimentos de vida a alguma questão posta no texto, pois é isso que os fará se reconhecerem na leitura e torná-la mais produtiva do ponto de vista da participação.

Após essa interação inicial, pedimos que os alunos destacassem alguma parte do cordel que tenha chamado a atenção. Um aluno destacou a nona estrofe, lendo-a em voz alta: “Como era catadora/ Pelos lixos encontrava/O papel e o caderno/Que por fim utilizava/Como o famoso Diário/Onde tudo registrava” (Arraes, 2020, p. 39). Perguntamos o que chamou a atenção do aluno na estrofe destacada. Ele disse que chamou atenção “ela usar o papel e o caderno do lixo como diário para poder escrever, como uma forma de desabafo”.

Para ampliar a percepção do aluno acerca da estrofe destacada e de como acontecia a relação de Carolina Maria de Jesus com a literatura, destacamos a oitava estrofe do cordel: “O que mais ela gostava/Era ler, era escrever/Sendo o maior passatempo/E registro de viver/Nas palavras mergulhava/Para assim sobreviver.” Nesse momento, perguntamos como os alunos percebiam esse “mergulho nas palavras” e o que essa imagem dizia a eles. Uma aluna disse que a autora usava a escrita para poder “enfrentar o dia a dia difícil que ela vivia”.

Nesse sentido, a resposta da estudante nos remete a uma fala da própria Carolina de Jesus (2014) em entrevista, quando ela diz que quando não tinha o que comer e estava nervosa, em vez de xingar ou pensar na morte, ela escrevia. No caso da autora, o Diário servia também como um elemento de resistência para enfrentar a realidade em que vivia, pois através da escrita ela podia desabafar os seus dramas pessoais e os infortúnios que vivenciava na favela.

Dando continuidade, ainda estimulando os alunos a adentrarem no texto, perguntamos por que eles achavam que outros livros de Carolina Maria de Jesus foram ignorados? Percebendo que os alunos ficaram em silêncio, explicamos a eles sobre o que é retratado em cada livro. Destacamos que na obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, a escritora relatava o seu dia a dia e as dificuldades que enfrentava na favela enquanto catadora de papel e mãe solo. Nesse ínterim, enfatizamos que no segundo livro, *Casa de alvenaria*, ela retratava a sua nova fase, morando distante da favela e pondo em cena as hipocrisias da sociedade, particularmente da burguesia.

Em momento seguinte, destacamos para os alunos que essas informações estavam presentes literariamente no cordel de maneira resumida, mas para aproximá-los ainda mais do texto, caberia mencionar uma passagem marcante do livro. Descrevemos para eles o momento em que Carolina vai até a casa de uma senhora e pede comida, mas chegando lá, ela é surpreendida com ratos mortos embrulhados em uma marmita.

No momento do relato, uma aluna disse que “isso acontece até hoje”. A relação que a aluna consegue estabelecer entre literatura e realidade demonstra como a literatura pode ser um instrumento de humanização para o sujeito. Para além de humanizar o sujeito, a literatura também poder ser, segundo Candido (2011, p. 188), “[...] um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual”. No cordel em destaque, observamos que essa privação de direitos foi bastante evidenciada pelos alunos nos diários de leitura, que demonstraram sentir “tristeza” e “infelicidade” pela condição de vida que a autora enfrentava. Assim, podemos inferir que o efeito que o texto provocou neles assemelha-se a ideia de *katharsis*, esta reação que “[...] aciona a sensibilidade em relação àquilo que comove a alma e a deixa perplexa” (Nóbrega, 2012, p. 248).

Nesse sentido, uma aluna registrou em seu diário que a leitura trouxe um sentimento de tristeza, “pois é muito triste imaginar que não só ela passou por esse sofrimento, mas muitas pessoas ainda passam.” Outra aluna reage ao texto dizendo que teve “um sentimento de infelicidade, por ela ter vindo do pouco e não ser tão reconhecida como deveria.”

Ainda em relação à pergunta sobre outros livros da autora não terem o mesmo sucesso de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, uma aluna responde que “o povo gosta mesmo é de ver a desgraça do outro”. Em seguida, outra estudante acrescentou que a escritora só teve sucesso quando morreu porque as pessoas são assim, “só dão valor quando morre”. Desse

modo, podemos interpretar que as falas das alunas nos remetem à experiência que Jauss designa como *aisthesis*, uma “[...] espécie de consciência receptora acionada pelo efeito que a obra de arte provoca no receptor, contribuindo para que ele renove sua percepção do mundo” (Nóbrega, 2012, p. 245).

Nesse sentido, quando a aluna diz que “o povo gosta mesmo é de ver a desgraça do outro”, referindo-se ao reconhecimento parcial destinado ao primeiro livro da autora, justamente por narrar as suas dificuldades de vida, enquanto outros livros de Carolina Maria de Jesus foram rejeitados, ela nos remete a pensar sobre a reflexão que Dalcastagnè (2012) pontua sobre o assunto: é como se a sociedade brasileira destinasse à autora apenas a possibilidade de escrever um diário, e a literatura fosse reservada a escritores que possuem algum tipo de prestígio social.

Um claro exemplo dessa falta de reconhecimento está no fato de que alguns críticos ainda discutem se a produção de Carolina Maria de Jesus pode ser considerada literatura, já que há, segundo Arruda (2022), uma tendência a não aceitar essas produções dos excluídos como literárias, evidenciando somente a sua importância histórica e social.

Para finalizar a aula, perguntamos aos alunos de que forma Jarid Arraes narra a história de Carolina no Cordel. Uma aluna diz que a história da autora é contada como “forma de superação”, enquanto outra aluna destaca no diário que a leitura inspira a “refletir o quanto mulheres negras, com grandes talentos, são “apagadas” da história por serem, simplesmente, quem são”. Podemos inferir que a superação e a reflexão que as alunas destacaram como sentimentos presentes no texto estão relacionadas as dificuldades que Carolina enfrentou para tornar pública as suas produções e sobre as interseccionalidades que acompanhavam a vida da autora e tornavam desafiadora a sua existência.

Portanto, fica evidente, diante das diferentes reações dos alunos a esse texto, o quanto eles relacionaram aspectos presentes no cordel com situações da própria realidade. Sobre esse aspecto, Nóbrega (2012, p. 247) reforça que

[...] uma questão fundamental que se impõe para que o aluno vivencie experiências norteadas pela categoria *aisthesis* é a criação de um ambiente de discussão em que os alunos possam expressar seus pontos de vista, havendo, assim, uma atitude dialogal, democrática e respeitosa entre alunos e professor(a). Desse modo, todos os sujeitos envolvidos nesse processo terão a oportunidade de perceber que a literatura fala do cotidiano, das alegrias, dos medos, dos sentimentos, da realidade como o todo.

Dessa forma, ressaltamos a importância de abrir espaço para que os alunos se coloquem, expressem as suas opiniões, dúvidas, questionamentos, enfim, se sintam à vontade para dialogarem com o texto de maneira ativa e colaborativa, pois essa interação só tende a enriquecer o debate e a mediação literária, além de exercer um papel importante na formação desses leitores.

Nesse sentido, prosseguiremos com o relato da experiência descrevendo a segunda semana de aula, que ocorreu em 23 de agosto de 2023, com duas aulas de 50 minutos cada uma. Neste segundo momento, traremos algumas recepções dos alunos ao cordel “Maria Firmina dos Reis”, de Jarid Arraes. Iniciamos a aula falando para os alunos que eles ganhariam um exemplar da obra que tinha sido apresentada no encontro da semana anterior, *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis*. A turma se mostrou satisfeita com a possibilidade de ganhar um exemplar e fizemos o sorteio logo em seguida. Quando ocorreu o sorteio, a aluna contemplada se mostrou alegre e comemorou a nova aquisição, abraçando a pesquisadora e agradecendo. Nesse momento, o professor titular da turma disse que o livro seria bem utilizado, pois a estudante era uma leitora assídua. Segue abaixo o registro do momento explicitado:

Figura 4 – Aluna contemplada no sorteio



Fonte: Acervo da pesquisadora

Além da aluna sorteada, o professor titular também recebeu um exemplar físico da obra para que ele pudesse trabalhá-la em outros momentos com a turma, haja vista que, pelo fator do tempo, o projeto só contemplaria dois cordéis dessa produção, e intencionamos, com essa ação inicial, provocar a viabilidade de outros projetos futuros. Entendemos que essa divulgação

da produção de pessoas negras, sobretudo mulheres, é importante para toda a equipe da escola, incluindo alunos e equipe pedagógica, já que muitos professores não têm acesso a esse material e, em alguns casos, precisam de orientação para trabalhá-lo.

Nesse sentido, a coordenadora pedagógica e a coordenadora da área de Linguagens também receberam um livro, desta vez, um de Carolina Maria de Jesus (*Quarto de despejo: diário de uma favelada*) e o outro de Jarid Arraes (*Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis*). A intenção era mobilizar os professores a terem um subsídio inicial para colocar em prática a Lei nº 10.639/003, uma vez que em consulta feita à biblioteca da escola, observamos que só havia um livro que divulgava a produção intelectual de pessoas negras, intitulado *Poetas negras brasileiras: uma antologia*, organizado por Jarid Arraes. Mediante as discussões já evidenciadas neste trabalho, acreditamos que a ausência em torno das produções de autoria negra é fruto do discurso eurocêntrico que se criou acerca da estética da literatura, considerando como produções legítimas unicamente aquelas produzidas por homens brancos.

De acordo com Luana Tolentino (2018, p. 17-20), professora da educação básica e autora do livro *Outra educação é possível: Feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*, a pesquisadora nos provoca a pensar sobre a necessidade da mudança de mentalidades para que problemas que são estruturais na sociedade brasileira, como o racismo, sejam considerados pela comunidade escolar, uma vez que “[...] uma escola horizontalizada e antenada com o tempo presente, não tolera qualquer tipo de preconceito ou discriminação”.

Posto isso, prosseguimos com a aula fazendo uma retomada sobre cordel estudado na aula anterior. Perguntamos aos alunos se eles lembravam quem era a escritora homenageada por Jarid Arraes que eles tinham tido contato no último encontro de leitura. Depois de responderem “Carolina Maria de Jesus”, perguntamos o que eles lembravam acerca da autora. Citaremos a seguir algumas respostas dos alunos à essa pergunta: “ela morava em uma favela”; “ela teve três filhos”; “ela catava papel no lixo para poder escrever”; “ela enfrentou muitas dificuldades para poder escrever”.

Mediante as respostas dos estudantes, destacamos que os alunos não fizeram nenhuma inferência sobre Carolina Maria de Jesus enquanto produtora de saber, fazendo menção a algumas interseccionalidades que acompanhavam a autora, enquanto mãe solo, catadora de papel e moradora de uma favela. Nesse sentido, percebemos, nesse momento inicial, que os alunos tiveram dificuldade de relacionar à autora a situações de protagonismo, como Jarid Arraes explicitamente evidencia em seu cordel.

Conforme afirma Almeida (2019, p. 41-42), o racismo estrutural é, a todo momento, reforçado pelos meios de comunicação e pelo sistema de educação, “[...] ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins”. Dessa maneira, sem ter contato com situações em que o negro se coloque como protagonista, é pouco provável que os alunos se apropriem dessa visão com naturalidade.

Nesse sentido, prosseguindo com algumas retomadas da aula anterior, perguntamos à turma se eles lembravam de algum livro de Carolina Maria de Jesus que teve reconhecimento. Novamente, percebemos a dificuldade dos alunos em lembrarem o nome do livro citado na aula passada, embora as recepções demonstradas por estes tenham revelado atenção ao longo do diálogo sobre a obra, conforme já relatamos. Dessa forma, interpretamos que essa reação talvez advinha da própria imagem que eles relacionaram da autora a situações de dificuldade e ausência material, de maneira que, para os alunos, o livro acabou sendo mais um suporte para que esses acontecimentos pudessem ser contados e expostos pela autora. Assim, quando citamos o início do título do livro para a turma, uma aluna completou o nome. Antes de encerrar a retomada sobre o que foi visto de Carolina Maria de Jesus na aula anterior, fizemos uma contextualização mais detalhada para os estudantes que faltaram.

Em seguida, convidamos os alunos à leitura do segundo cordel de Jarid Arraes, “Maria Firmina dos Reis”. Nesse momento, sondamos os discentes se eles preferiam uma leitura alternada entre eles (em voz alta) ou queriam tentar uma leitura coletiva (também em voz alta). Uma aluna respondeu de imediato: “Vamos fazer uma leitura de todos juntos, já que deu certo na aula passada?!”. A partir da fala da aluna, de que a leitura “deu certo na aula passada”, reafirmou a nossa impressão inicial de que a turma gostou da experiência de leitura coletiva, já que a última estrofe do cordel estudado na aula anterior foi lida espontaneamente por grande parte dos alunos, de modo que, ao final, todos bateram palmas pelo coro que se organizou em torno da última parte do cordel.

Nesse sentido, entendemos que a leitura em voz alta foi fundamental para que se criasse um tom de empolgação e envolvimento entre os leitores, valorizando a voz e a participação dos estudantes durante a leitura. Segundo Colomer (2007, p. 144), a leitura silenciosa geralmente tende a provocar “[...] uma dimensão de isolamento em relação ao grupo social imediato”. Diante disso, partindo dessa recepção inicial e positiva demonstrada pelos alunos, preferimos manter a dinâmica da leitura em voz alta e coletiva nos encontros posteriores.

Após realizarmos a leitura coletiva do cordel, perguntamos aos alunos se havia alguma semelhança entre os cordéis “Carolina Maria de Jesus” e “Maria Firmina dos Reis”, a fim de perceber se eles conseguiram identificar alguma similaridade entre os aspectos temáticos ou estilísticos que Jarid Arraes utilizou para a construção dos dois cordéis integrados a obra. Um aluno respondeu que ambas as autoras, Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina dos Reis, “não tiveram reconhecimento”. A fala do discente nos leva a perceber que ele identificou o processo de invisibilização que as duas escritoras enfrentaram na literatura até se tornarem parcialmente reconhecidas. De acordo com Evaristo (2005, p. 54), “Essas escritoras buscaram produzir um discurso literário próprio, uma contra voz à uma fala literária construída nas instâncias culturais do poder”.

Desse modo, intencionando levar os alunos a aprofundarem a leitura sobre o pioneirismo de Maria Firmina dos Reis no contexto histórico em que ela publicou, perguntamos se eles lembravam o que acontecia no Brasil em 1825, época em que a autora nasceu. Depois de um aluno destacar a escravidão, esclarecemos que a autora era filha de uma ex escrava alforriada, e sondamos em seguida se os alunos sabiam o que uma alforria significava para aquela época. Uma aluna respondeu que “era a carta que os escravos conseguiam para ter liberdade”.

Em seguida, colamos uma imagem representativa da autora no quadro com a seguinte pergunta motivadora:

Figura 5 – Imagem representativa da autora Maria Firmina dos Reis

**VAMOS CONHECER A PRIMEIRA ESCRITORA NEGRA A PUBLICAR
UM ROMANCE NO BRASIL?**



Fonte: Acervo da pesquisadora

Logo após fixarmos a imagem no quadro, pedimos que os alunos visualizassem a xilogravura da autora inserida no cordel de Jarid Arraes e perguntamos se eles acharam parecidas as duas imagens. Alguns alunos responderam que sim, e foi o momento de esclarecemos que as fotos eram apenas representações que foram feitas a partir do que se sabia sobre a autora, mas muitos documentos se perderam no tempo.

Em seguida, a pedido do professor titular da turma, mencionamos para os alunos o site “Portal da Literatura Afro-brasileira”, onde eles poderiam encontrar mais informações sobre a autora e outros/as escritores/as negros/as de nossa literatura. Nesse momento, perguntamos aos alunos o que eles sabiam ou imaginavam que seria essa “literatura afro-brasileira”. Uma aluna afirmou que era uma “literatura de autores negros escrevendo sobre eles”.

Após constatar o reconhecimento da aluna sobre a existência de uma produção literária em que o negro é sujeito do dizer, perguntamos se havia alguma diferença entre brancos falando sobre negros e negros falando sobre eles mesmos. De imediato, a aluna respondeu: “Tem, porque eles conhecem a história e a realidade deles”. Nesse sentido, ao falar sobre a realidade da escrita afro-brasileira, a aluna identificou que essa literatura leva em conta a perspectiva autoral, de modo que o negro já não é mais descrito a partir de uma visão distanciada e estereotipada da realidade, mas como alguém que se apropria de um discurso que se quer novo e fala e sobre os problemas reais que enfrenta. A partir desses questionamentos iniciais, continuamos provocando os alunos a pensarem sobre o apagamento dessa escrita negra na literatura. Os alunos concluíram que “somente os homens ricos tiveram esse reconhecimento”.

Depois dessa discussão inicial em torno de algumas particularidades envolvendo essa produção, pedimos que os alunos destacassem versos ou estrofes do cordel que chamaram a atenção. A primeira aluna a se pronunciar ressaltou a seguinte estrofe: “Como pode algo assim? / Se a História ela marcou / Por que não falamos dela / Nem do que ela conquistou / É terrível a injustiça / Que a escola maculou.” Ela disse que chamou atenção “a autora não conseguir ter ascensão”. Assim, mediante os versos destacados e diante da fala da aluna sobre eles, notamos que despertou o seu interesse o fato de que, mesmo tendo marcado a História, a autora não conseguiu reconhecimento e ascensão. Nesse momento, confirmando a fala da aluna, evidenciamos a realidade de pobreza enfrentada por Maria Firmina dos Reis antes de morrer, em 1917.

Na tentativa de provocar a turma a pensar sobre outros aspectos da estrofe destacada, perguntamos se a escola contribui para esse apagamento. Uma aluna, de maneira imediata, respondeu o seguinte: “sim, porque a gente não tem acesso”, enquanto outra colega destacou no diário de leitura que sentiu que “a autora foi muito injustiçada, pois deveria ter mais reconhecimento nas escolas”. Ainda com relação aos registros do diário de leitura, uma estudante disse que a leitura trouxe reflexão sobre “A falta de reconhecimento e que pouco se fala sobre mulheres talentosas”, complementando que “As escolas não disponibilizam tanto tais

trabalhos”. O reconhecimento das três alunas sobre essa ausência de estudo sobre a produção de autoria negra na escola nos provoca a pensar como essas produções comparecem com pouca regularidade nas instituições de ensino, tornando difícil o acesso por parte dos alunos a essa literatura.

A esse respeito, Tolentino (2018) reflete que iniciativas que coloquem em prática a Lei nº 10.639/003, trazem contribuições fundamentais para o ensino, tais como

[...] a promoção de uma educação que garanta o respeito e a valorização da diversidade racial, como também a criação de mecanismos que possibilitem o empoderamento e a elevação da autoestima, principalmente de alunas e alunos afro-brasileiros, cuja identidade é constantemente violada em virtude das correntes de pensamento que inferiorizam os sujeitos negros (Tolentino, 2018, p. 20).

Nesse sentido, defendemos que os alunos precisam ter acesso a essas produções, não só para o cumprimento da Lei nº 10.639/003, mas também como leitores que precisam e têm direito de conhecer outras obras que fazem parte da nossa literatura nacional. Em momento seguinte ao destaque inicial feito pela aluna A sobre a estrofe apresentada, a estudante B mencionou a seguinte estrofe: “Apesar do seu registro/ De bastarda carimbada / Sofreu muito preconceito / Por não ser endinheirada / E foi na dificuldade / Que se fez iluminada.”

Logo a seguir, a estudante justifica a sua escolha: “Eu achei interessante essas duas últimas partes, porque mesmo com dificuldades ela conseguiu superar e se tornar uma grande escritora”. Corroborando ao posicionamento da aluna sobre as dificuldades enfrentadas por Maria Firmina dos Reis até se tornar escritora, distribuimos um bombom contendo a frase inserida no prólogo do livro da autora, em que ela antecipa alguns desafios que enfrentaria sendo a primeira mulher negra a publicar um romance no meio literário brasileiro. Apresentamos um registro da frase citada e do recurso utilizado para apresentá-la nesse momento da aula:

Figura 6 – Bombons com a frase do prólogo do livro de Maria Firmina dos Reis



Fonte: Acervo da pesquisadora

Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e a conversação dos homens ilustrados, que aconselham, que discutem e que corrigem; com uma instrução misérrima, apenas conhecendo a língua de seus pais, e pouco lida, o seu cabedal intelectual é quase nulo (Reis, 2018).

Depois de distribuirmos os bombons com a frase de Maria Firmina dos Reis para os alunos, explicamos que se tratava de uma fala da autora presente no início do livro *Úrsula*, obra que fez dela a primeira escritora negra a publicar um romance no Brasil. Em seguida, perguntamos o que a turma achava dessa fala da autora, isto é, o que ela estava querendo denunciar quando escreveu esse prólogo. O aluno A respondeu: “O machismo da sociedade”, enquanto o estudante B complementou: “Racismo”. Em relação às respostas dos discentes, nos chamou a atenção quando este último disse que a autora denunciava o “racismo” no prólogo do livro. Nesse sentido, mesmo que Maria Firmina dos Reis não fale diretamente sobre homens brancos, o estudante interpretou que os homens ilustrados, que aconselham, discutem e corrigem eram homens brancos, ou seja, os únicos que tinham espaço na literatura.

Dessa forma, mediante a frase da autora, perguntamos qual era o espaço ocupado pelas mulheres na literatura. Relacionando à frase com a discussão que já tinha sido iniciada sobre o assunto, uma aluna disse que esse lugar era de “invisibilidade”. A respeito desse esquecimento, um aluno destacou no diário de leitura que sentiu “tristeza durante a leitura por nunca ter visto ou lido alguma coisa da autora”, evidenciando a importância de que essas produções sejam trazidas à tona na escola e façam parte da vivência dos leitores em formação.

Prosseguimos com a discussão destacando a seguinte estrofe do texto: “Maria Firmina dos Reis / De mulata foi chamada / Mas renego esse termo / Pra gente miscigenada / Reconheço-a como negra / Sendo assim bem nomeada.” Em seguida, perguntamos aos alunos se eles já tinham conhecimento de que mulata era um termo considerado racista. Uma aluna respondeu: “Sei que é racista, mas não sei por quê”. Na tentativa de instigar os discentes a quererem descobrir o motivo, perguntamos o que essa palavra lembrava a eles, ou seja, a partir de qual palavra da língua portuguesa eles achavam que “mulata” tinha sido derivada. Um aluno, quase de imediato, respondeu: Mula.

Nesse momento, explicamos aos discentes que esse termo supunha um cruzamento entre dois animais. Após escrevermos no quadro o primeiro animal (jumento), eles inferiram que o segundo seria “égua”, demonstrando ter conhecimento do entrecruzamento entre as duas espécies (Jumento+égua). Após acertarem a suposição, a turma demonstrou-se satisfeita, e em tom de brincadeira, os alunos afirmaram à pesquisadora que eles estudaram biologia. Correspondemos à brincadeira evidenciando que eles não faltaram às aulas de biologia, momento em que a turma reagiu com uma risada descontraída. Retomando a discussão sobre a estrofe, perguntamos aos estudantes por que o termo exposto no cordel era considerado racista.

Aluna A inferiu que era um termo “preconceituoso, como se o negro fosse inferior”. Nesse sentido, perguntamos por qual palavra o termo “mulata” poderia ser substituído. A aluna B citou ao fundo da sala que poderia ser substituído “pela palavra negra”.

Mediante a palavra que a aluna citou, nós concordamos que uma pessoa se autoafirmar negra é uma forma de assumir a sua identidade e tentar desconstruir o tom de inferioridade que se criou em torno dessa e de outras palavras da Língua Portuguesa que expressam apropriação e identificação com a identidade negra. Em seguida, destacamos no cordel os próximos versos para a discussão: “Uma forma que encontrou/para política exercer/foi na arte literária/ que ela veio a escrever [...]”. Depois de retermos os versos em destaque, perguntamos se a escrita de textos literários também era uma forma de o escritor exercer política, no sentido de trazer uma postura de reivindicação a diferentes situações que são apresentadas literariamente na obra. Uma aluna afirmou que sim, evidenciando que a literatura “fala sobre realidades e preconceitos”. Contribuímos com a discussão complementando que a literatura além de poder nos ajudar a entrar no mundo da imaginação, enquanto ficção, também pode incentivar a reflexão sobre questões sociais que atingem a sociedade e estão inseridas na realidade.

Dando continuidade à discussão, perguntamos se existia algum tom de reivindicação no livro *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis*. Aluna A disse que “Sim, porque fala sobre a história das mulheres, escravidão”, enquanto outros dois alunos complementaram que falava também sobre racismo e desigualdade. Nesse sentido, fizemos destaque a algumas estrofes para complementar a discussão em torno do cordel e confirmar as afirmações dos alunos: “A primeira romancista / Que foi negra e nordestina / Soube usar com esperteza / O /fulgor da sua sina /Trabalhou suas palavras / Mesmo sendo clandestina”. Ao destacarmos essa estrofe, perguntamos por que o eu lírico descrevia como uma sina da autora ser negra e nordestina. Uma aluna justificou que “quando se nasce negro, já nasce inferior”.

Continuamos instigando os alunos à participação perguntando se eles concordavam que era uma fatalidade ser negra e nordestina em um país como o Brasil. Após os alunos responderem que sim e questionarmos o motivo, eles afirmaram que era um lugar racista e preconceituoso. De acordo com Almeida (2019, p. 22), “[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”. Assim, quando a aluna cita que quando se nasce negro já nasce inferior, ela demonstrou compreender que o racismo é estrutural e gera

inferioridade para os indivíduos que pertencem a uma determinada raça.

Logo em seguida, destacamos a seguinte estrofe: Porque de dificuldades Sua vida foi inteira / Até mesmo pseudônimo / Foi sua opção primeira / Como “Uma maranhense” Assinou sua trincheira.” A intenção de destacar a estrofe era relembrar aos alunos sobre a discussão que foi evidenciada na aula anterior sobre pseudônimo. Nesse sentido, perguntamos à turma por que a autora utilizou a técnica do pseudônimo. Um aluno respondeu que era “para driblar o machismo”. Percebemos, nesse momento, que o aluno demonstrou entendimento de que as mulheres não assinavam os seus livros para não serem excluídas, já que naquela época, cabia a elas apenas a “[...] reprodução da espécie e sua nutrição” (Telles, 2004, p. 337).

Para finalizar a aula, destacamos uma estrofe que pudesse refletir sobre o prólogo do livro da autora e, nessa medida, pudéssemos relacionar com o privilégio de quem detém o poder nos dias atuais: Quando publicou seu livro / Chegou mesmo a falar / Que não tinha educação / Nem o prestígio elementar / De quem era branco e rico / Podendo a tudo comprar”. Assim, perguntamos à turma se eles achavam que esse prestígio de homens ricos e brancos se aplicava aos nossos dias de hoje. Uma aluna confirmou que isso acontecia e justificou que a maioria dos homens ricos eram brancos, refletindo, nessa fala, sobre os privilégios da branquitude e a ausência das mesmas oportunidades para pessoas negras.

No momento final da aula, pedimos que os alunos destacassem no diário de leitura algum sentimento que o cordel deixou neles. Fazemos menção a dois registros que evidenciam que o cordel revelou, dentre outras coisas, inspiração para os estudantes. Um deles relatou que o texto trouxe “sentimentos de admiração, empoderamento e orgulho”, enquanto outro aluno concluiu que o sentimento foi “de se espelhar e buscar os seus sonhos como Maria Firmina dos Reis”.

Citamos novamente a importância de uma educação que seja comprometida com formas de saber que possam estimular os alunos a se sentirem representados e não excluídos, e assim acreditamos que “[...] por meio de práticas pedagógicas antirracistas, é possível contribuir para a desconstrução de preconceitos e estereótipos que discriminam e inferiorizam o grupo social negro” (Tolentino, 2018, p. 35).

Dessa forma, mesmo que nessa aula os alunos estivessem mais dispersos e com posicionamentos mais objetivos em relação à aula anterior, uma parcela da turma demonstrou envolvimento nas discussões e acreditamos ter cumprido um de nossos objetivos principais que foi os estudantes conhecerem a história de duas escritoras negras importantes em nossa

literatura, através da voz de uma autora negra, refletindo sobre o apagamento dessas mulheres no âmbito literário.

A seguir, relatamos como ocorreu a terceira semana de vivência, datada em 30 de agosto de 2023, com duas aulas de 50 minutos cada uma. Falaremos a respeito de algumas retomadas que foram feitas em relação aos dois primeiros cordéis estudados em momentos anteriores e algumas reações que os alunos tiveram ao poema “Uns olhos”, de Maria Firmina dos Reis. Nesse dia, em razão de uma paralisação que ocorria no município e da falta de ônibus para os discentes da zona rural, apenas 10 estudantes compareceram à escola.

No primeiro momento da aula, fizemos algumas retomadas da aula anterior, perguntando inicialmente quem era a autora que eles conheceram no último encontro de leitura e o que lembravam dela. Alguns alunos responderam “Firmina”, momento em que uma aluna voltou ao cordel e disse o nome completo da autora. Em relação ao que a turma lembrou sobre a escritora, três alunos se pronunciaram destacando as seguintes informações sobre ela: “que a autora era maranhense”; “que foi a “primeira mulher a publicar um romance no Brasil” e “que enfrentou muitas dificuldades para poder publicar”.

Assim, quando a aluna citou as dificuldades que Maria Firmina teve para poder publicar, perguntamos se eles lembravam qual era o pseudônimo e o século em que ela publicou. Uma aluna da turma relembrou que o pseudônimo da autora era “Uma marenhense”, no entanto, eles relacionaram a sua produção ao século XVIII. Após esclarecermos que a autora publicou um pouco depois, no século XIX, pedimos que os alunos compartilhassem algum aspecto que tenha chamado a atenção no cordel e eles tenham registrado no diário de leitura, já que essa tinha sido a atividade solicitada na aula anterior. Alguns alunos iniciaram a partilha comentando partes do cordel sobre a história de Carolina Maria de Jesus. Mediante essa reação dos alunos e dos comportamentos observados na aula anterior, no que se refere ao envolvimento dos estudantes na discussão, percebemos que eles demonstraram um maior interesse pela história da autora de *Quarto de despejo*: diário de uma favelada, talvez pela própria comoção que eles tiveram em relação as interseccionalidades que acompanhavam a escritora. Nesse sentido, demos espaço para que os discentes continuassem compartilhando com a turma os registros que eles fizeram a respeito do primeiro cordel.

Após esse primeiro momento de retomada e atendimento às expectativas dos estudantes, perguntamos se alguém tinha registrado no diário algum aspecto do segundo cordel, “Maria Firmina dos Reis”. Percebemos que poucos deles tinham feito esse registro individual, então

demos espaço para que a turma voltasse ao texto e pudesse utilizar o diário de leitura para a conclusão da atividade de leitura compartilhada. Decidimos abrir espaço, nesse primeiro momento da aula, para que os alunos pudessem compartilhar seus registros de leitura, sobretudo porque acreditamos que esse momento de “[...] comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social” (Colomer, 2007, p. 144).

Seguindo a mediação literária, destacamos que na última estrofe do cordel “Maria Firmina dos Reis”, o eu lírico de Jarid Arraes diz que faz uma correção no poema. Perguntamos que tipo de reparação a autora faz, por meio do eu lírico, nesse cordel e na obra *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis*. Uma aluna demonstrou entendimento acerca da intenção de Jarid Arraes ao escrever a obra, evidenciando que “a autora tenta trazer reconhecimento para história de mulheres negras que foram esquecidas”.

Na orelha do referido livro, a própria Arraes (2020) diz que a coleção de cordéis surgiu de uma pesquisa de quatro anos que a fez descobrir nomes avulsos de mulheres negras que foram esquecidas na História do Brasil. De acordo com o que a autora destacou em entrevista, esses cordéis “[...] têm cumprido um papel importantíssimo na vida de crianças, adolescentes e adultos: o papel de contar histórias que tentaram apagar, mas que sobrevivem, nos representam e inspiram até hoje (Escaleira, 2017).

Dando continuidade à discussão sobre a obra, perguntamos aos alunos de que forma, na opinião deles, a literatura poderia recuperar essa memória de histórias e pessoas que foram esquecidas? Uma aluna disse que ao “colocar isso em uma obra literária, a gente presta mais atenção a coisas que não damos importância no dia a dia”. Nesse sentido, a fala da aluna nos remete à força da própria literatura, que, mediante a apuração estética e sensível da linguagem literária, é capaz de “suscitar a figuração do Outro, do diferente, [da]aquele que não podemos conhecer se não sairmos de dentro de nós mesmos” (Figueiredo, 2017, p. 45). Assim, ao colocar o leitor diante de personagens e situações que nos deslocam de nossa própria realidade existencial para o mundo da ficção, nós somos atingidos pela força do que a palavra evoca e passamos a enxergar situações do cotidiano que antes eram alheias aos nossos olhos acostumados com a realidade, vivenciando dramas e emoções junto com os personagens presentes nos textos literários.

Após essa longa discussão em torno da temática que envolveu os dois cordéis de Jarid Arraes, pedimos que os alunos visualizassem a estrutura dos textos e falassem se eles

identificaram alguma semelhança na forma como os cordéis foram construídos. Eles citaram a presença de “Estrofes”, “Rimas”, “Versos” e “Parágrafo”. Em relação ao último recurso textual citado por uma aluna, esclarecemos que no caso do poema, não havia parágrafo, tinha estrofes.

Em seguida, pedimos que os estudantes olhassem a quantidade de versos de cada cordel. Depois deles identificarem que ambos tinham “6 versos”, pedimos que observassem se as rimas compareciam nos mesmos lugares em ambos. Após perceberem a semelhança na estrutura, os discentes citaram que no cordel de Carolina Maria de Jesus, por exemplo, as rimas estavam no 2º, 4º e 6º versos (entre “Ignorada”, “Explorada” e “Adorada”), enquanto no cordel de Maria Firmina dos Reis a ordem das rimas se repetia (2º, 4º e 6º versos - entre as palavras “chamada” “miscigenada” e “nomeada”, respectivamente). Perguntamos qual era a sensação que eles sentiam quando liam as rimas do poema, na tentativa de que identificassem o recurso do ritmo. Uma aluna disse que era como se “estivesse cantando”.

Nesse sentido, a nossa intenção com esse momento da aula era que os estudantes percebessem que, para além do conteúdo, a autora seguiu a estrutura de um cordel e por isso o texto contava com todas essas características (presença de rimas, estrofes, musicalidade e métrica) que eles identificaram na própria leitura. Conforme Jarid Arraes evidencia em entrevista, ela utiliza a rima e a melodia do cordel para trabalhar temas complexos, tornando esses assuntos mais “fluidos e interessantes” (Escaleira, 2017).

Assim, finalizamos essa atividade de leitura com a seguinte reflexão: Será que Jarid Arraes é talentosa e se tornou reconhecida apenas por falar sobre questões sociais, isto é, assuntos importantes que merecem ser debatidos na sociedade, como vimos: o preconceito, o racismo e o machismo sendo discutidos? Ou ela também utiliza uma técnica em seus cordéis, seguindo uma estrutura específica? Os alunos concluíram que a autora seguia essa regularidade no conjunto.

Após encerrarmos essa primeira aula, distribuímos uma cópia do poema “Uns olhos” para os alunos. Junto ao poema, entregamos um pirulito contendo de um lado um *emoji* com corações representando encantamento, amor, e do outro lado inserimos um *emoji* que sinalizava tristeza. A intenção com essa dinâmica era que os alunos descobrissem qual seria o tema da aula a partir do título do poema e da relação com um dos *emojis* fixados no pirulito, conforme apresentamos um exemplo na figura a seguir.

Figura 7 – Pirulitos com *emojis* que tinham relação com o poema



Fonte: Acervo da pesquisadora

A partir dessa motivação inicial, perguntamos aos alunos qual tema eles achavam que seria debatido na aula a partir do título do poema e da preferência que eles demonstraram ter por esse tema em outros momentos, como no nosso primeiro encontro e no questionário de sondagem realizado. Uma aluna supôs que o poema trataria sobre um “Romance”, enquanto outra aluna disse que o assunto evidenciado no texto seria “Amor”. Essa dinâmica foi pensada como uma forma de gerar expectativas nos alunos a respeito do tema que seria retratado naquela aula. Confirmamos as suposições dos alunos em relação ao tema e pedimos que eles fizessem hipóteses sobre o título do poema, de modo que eles pudessem continuar construindo expectativas sobre o texto. Uma aluna disse que a partir do título, interpretou que o poema trataria sobre um encontro “entre olhares”. Depois de confirmarmos a suposição da estudante, convidamos a turma à leitura do poema.

Nesse momento, fizemos uma leitura oral e compartilhada do poema. Em relação à essa leitura, não se trata apenas de um momento em que cada aluno lê uma parte do texto, mas tem a ver com a partilha das impressões sobre o que se lê no viés da coletividade. Nesse sentido, procuramos promover um encontro de leitura em que os alunos pudessem atuar como colaboradores das questões que iam sendo levantadas sobre o texto, partilhando as suas impressões iniciais e construindo sentidos para este de maneira coletiva.

Após a leitura, perguntamos aos discentes o que realmente o eu lírico revelava sobre os olhos que foram poetizados. Duas alunas repetiram as inferências que foram feitas em momento anterior, relatando que o eu lírico revelava “amor” e “paixão” por esses olhos poetizados. Nesse sentido, o ato de os alunos repetirem as suposições assertivas que eles próprios fizeram em relação ao título, demonstrou como os estudantes foram se conectando ao poema antes mesmo de realizarem a leitura do texto. Desse modo, iniciar a motivação a partir do título do poema, provocando inferências e suposições, é uma estratégia de leitura que pode ser considerada viável para o mediador iniciar a condução de um texto em uma comunidade de leitores.

Assim, continuando a estimular os alunos a dialogarem com o texto, perguntamos por que o eu lírico resolveu falar sobre os olhos e não sobre outra parte do corpo. Nesse momento, uma aluna citou uma frase do poeta Edgar Allan Poe, na qual ele afirma que os olhos são “as janelas da alma”. Aproveitamos o momento para destacar aos alunos que na literatura se fala muito sobre olhos, já que em muitos textos os olhos são referenciados de maneira direta e sinalizam algum aspecto importante para a reflexão do conteúdo texto. Nesse sentido, uma aluna lembrou de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e cita a parte em que os olhos de Capitu são descritos como “oblíquos e dissimulados”.

Levando em consideração a intertextualidade que a aluna estabeleceu com a obra de Machado de Assis, afirmamos que ela lembrou de um texto muito importante da literatura brasileira. Partindo dessa inferência, sentimos a necessidade de citar para a turma o conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo.

Após identificarmos que eles não conheciam a autora, falamos que se tratava de uma escritora negra, contemporânea, que tinha um livro com o título *Olhos d’água*. Assim, falando especificamente do conto que tinha o mesmo título da obra, relatamos que era um texto que retratava a história de uma filha cujo objetivo era lembrar de qual cor eram os olhos da mãe. Depois de toda angústia demonstrada pela personagem ao longo da narrativa, ela usou a metáfora “olhos-correnteza” para definir os olhos da matriarca, porque refletiam sofrimento diante das dificuldades da vida. Ao fazermos essa relação entre obras que trazem o mesmo tema, partimos da premissa de que é necessário ajudar às crianças e aos jovens a fazerem relação entre uma leitura e outra, pois “[...] a leitura guiada não é, definitivamente, senão, outra maneira de compartilhar” (Colomer, 2007, p. 147-148).

Desse modo, intencionando relacionar às experiências de vida dos alunos com algum aspecto do texto, perguntamos se eles já tinham tido alguma experiência marcante com um olhar. Após notar que as reações dos alunos expressavam vergonha, entendemos que eles se sentiram tímidos para falar sobre experiências amorosas, de forma que tivemos que ampliar a discussão abrindo espaço para que eles exercitassem suas lembranças e falassem sobre outras experiências que não fossem necessariamente amorosas.

Constatamos que foi fundamental pensar em outra estratégia para que os alunos pudessem compartilhar suas experiências, pois assim eles se sentiriam confortáveis em adentrar no texto e trazerem experiências variadas, como veremos nos relatos afetuosos a seguir. Aluna A perguntou se podia falar sobre o seu cachorro chamado Lucky, e com uma reação empolgada

disse que este olhar lhe revelava “amor, paz, tranquilidade, só coisas boas”. Aluna B se sentiu estimulada a falar sobre os olhos de seu irmão de dois anos, que transmitia a ela o sentimento de “pureza no olhar”.

Dando continuidade, uma estudante lembrou dos olhos da mãe, e compartilhou, de forma risonha e emocionada, que quando estava rindo com a mãe, gostava de olhar “bem no fundo dos olhos dela”. Nesse momento, a aluna C se sentiu motivada a citar o seu bichinho de estimação, apresentando aos colegas o nome do seu gato, Francisco Gusmão (momento em que a turma riu de maneira descontraída) e ela compartilhou que o olhar dele transmitia carinho e amor. A aluna D falou sobre “o olhar de amor que os seus sobrinhos demonstravam sentir e do medo que eles tinham de que acontecesse algum mal a eles”.

Convém destacar que essas diferentes experiências afetivas que surgiram em torno do poema, serviu para que os alunos pudessem conhecer mais uns aos outros através da partilha conjunta de experiências, trazendo diferentes relatos de situações afetivas. De acordo com Rosenblatt (2002), o leitor, fazendo relação da vida com a linguagem, vincula as palavras com certas experiências, imagens, pessoas, ações, cenas.

Levando em consideração as diferentes reações dos alunos ao tema do olhar, corroboramos com Rosenblatt (2002, p. 52-53) com o fato de que, embora a linguagem seja desenvolvida socialmente, ela é permeada por indivíduos que têm histórias particulares. Dessa forma, abrir espaço para que os alunos falem sobre as suas histórias, é uma forma de o mediador estimular interação frutíferas, entre “leitores individuais e as obras literárias individuais”.

Logo em seguida, depois de estimular os alunos a interagirem com o conteúdo do poema, intencionamos verificar quais eram as características que o texto estudado tinha para ser considerado poético. De modo geral, os alunos fizeram suposições relacionadas à estrutura, citando a presença de rimas, estrofes e versos. Perguntamos se o poema seguia a mesma estrutura em todas as rimas, isto é, se as rimas haviam sido construídas nos mesmos lugares em todas as estrofes. Eles identificaram as rimas presentes entre os versos, ou seja, perceberam que havia uma unidade sonora comum ao longo de todo o poema. A intenção dessa menção à estrutura era estimular os alunos a perceberem que a autora não construiu o poema de maneira despreziosa, ela utilizou uma técnica que estava diretamente ligada ao conteúdo do texto.

Assim, no momento seguinte, chamamos a atenção dos alunos para a repetição presente no poema, relacionada a um pronome que contribuía para evidenciar no texto o encantamento do eu lírico pelos olhos poetizados. Pedimos que os estudantes identificassem onde estava essa

recorrência no texto, a fim de que eles pudessem perceber que essa repetição tinha uma função específica no poema e essa retomada ao texto ajudaria a ampliar o entendimento deste. Após identificarem a repetição dos pronomes “nesses”, “esses”, os alunos perceberam que o poema evocava uma pessoa apaixonada e foram solicitados a destacarem alguma parte do texto que confirmasse essa afirmação. Duas alunas destacaram os seguintes versos: “Esses olhos devera eu ter visto / Há mais tempo – talvez ao nascer”; “Esses olhos me excitam a viver; Só por eles eu amo a existência; Só por eles eu quero morrer.”

Logo a seguir, a partir dos versos em destaque, esclarecemos aos discentes que o poema também trazia algumas palavras opostas e ao mesmo tempo semelhantes nos versos, e pedimos que eles identificassem essas antíteses no texto. Dessa forma, a turma fez menção às palavras “Viver/morrer”; Alegria/ aflição; Tudo aquilo que os lábios dizem e que os lábios não sabem dizer”. É importante ressaltar que não fizemos nenhuma menção sobre a figura de linguagem antítese diretamente, pois a intenção era que os alunos percebessem a função do recurso dessa figura de linguagem no poema, para só depois haver menção sobre o seu nome. Assim, após a identificação das antíteses, perguntamos se eles sabiam qual era a figura de linguagem que trazia oposição e ao mesmo tempo semelhança entre as palavras. Percebendo um silêncio entre os alunos, nos interessou citar para eles o nome da figura de linguagem e colocamos no quadro as iniciais (ant...). Nesse momento, os alunos complementaram o nome da figura de linguagem, como num jogo de adivinhação.

Conforme o exposto, entendemos que essa motivação estimula os alunos a anteciparem hipóteses sobre o texto, seja a partir do título ou de algum aspecto que os impulse a tentar descobrir e construir sentidos para a obra a partir de suas percepções individuais e intuitivas sobre o conjunto entre forma e conteúdo.

Nesse momento, a fim de instigar os alunos a identificarem o motivo pelo qual a antítese estava presente no texto, levando em consideração a sua relação intrínseca com o conteúdo, perguntamos se o eu lírico era contraditório ou o próprio sentimento dele que era. Os alunos identificaram que a contradição surgia em decorrência da própria vivência amorosa, chegando à conclusão de que o amor é um sentimento complexo, difícil de ser explicado racionalmente em palavras. A esse respeito, uma aluna registrou no diário de leitura que o poema revelou a seguinte percepção: “Me trouxe a realidade de que não consigo falar ou explicar com palavras os meus sentimentos, mas consigo transmiti-los pelo meu olhar”.

A fim de ampliar as experiências de leitura dos alunos, citamos que um dos grandes

poemas da língua portuguesa se destacava pelo uso de antíteses, que também revelava as complexidades do sentimento amor. Nessa perspectiva, citamos os seguintes versos do poema de Camões como exemplo: “O amor é fogo que arde sem se ver / É ferida que dói e não se sente / É um contentamento descontente / É dor que desatina sem doer”. A respeito do poema, os alunos destacaram que o sentimento do eu lírico era “confuso”. Perguntamos se eles já haviam se sentido dessa forma em relação a alguém, de amar e ao mesmo tempo se sentir confuso sobre o sentimento. Uma aluna disse que às vezes esse tipo de sentimento se apresenta na relação com a sua irmã, pois “em alguns momentos ela a ama e em outros a odeia”.

Nesse ínterim, percebemos que ao abrir espaço para que os alunos pudessem compartilhar experiências variadas relacionadas ao olhar, os alunos foram se sentindo mais à vontade para compartilhar suas experiências, tornando a partilha mais rica e dialógica do ponto de vista da participação. Conforme afirma Bajour (2012, p. 68), “[...] as linhas imaginadas pelo professor, quando são apresentadas de modo permeável às ideias que vão surgindo na conversa, tornam-se dialógicas e levam à construção coletiva de sentidos.”

No que se refere aos diários de leitura, observamos que os alunos se sentiram à vontade para registrar impressões mais intimistas sobre o texto, talvez por se sentirem tímidos para falar sobre o assunto de forma oral na frente dos demais colegas. Destacamos que dois estudantes que não participaram oralmente da discussão em torno do poema fizeram registros que merecem ser evidenciados. Um dos discentes registrou que o poema lhe trouxe o sentimento de que “se apaixonar pelo olhar é melhor do que pelo físico”, enquanto outra aluna registrou que para o eu lírico, os olhos da pessoa amada lhe “transmitem alegria e ao mesmo tempo aflição”, destacando que é normal isso acontecer com as pessoas que amamos, pois “em alguns momentos elas nos dão felicidade, mas em outros momentos nos dão raiva, aflição, tristeza, e não seria tão bom amar alguém se não existissem esses sentimentos”.

De acordo com Bajour (2012, p. 68), “Um dos procedimentos fundamentais para que os leitores aprendam a discutir sobre literatura é a garantia de que suas intervenções sejam levadas em conta e de que o professor que coordena não seja o depositário de nenhuma verdade nem saber absoluto sobre os textos escolhidos”. Desse modo, acreditamos que o diário de leitura, além de ser um instrumento que pode contribuir para incentivar o diálogo dos alunos com o texto, é também uma forma de valorizar o posicionamento dos estudantes, especialmente daqueles que são mais tímidos e não se sentem à vontade para falar abertamente sobre suas experiências e opiniões em relação ao texto.

Desse modo, descrevemos a seguir a terceira semana de aula, que ocorreu no dia 6 de setembro de 2023, com duas aulas de 50 minutos cada uma. Nessa terceira semana de aula, véspera de feriado, o expediente da escola foi mais reduzido e ocorreu até às 15h, o que motivou muitos estudantes a faltarem. Os 15 alunos da turma que estavam presentes mencionaram o fato de não ter ônibus nesse horário para os discentes da zona rural voltarem mais cedo, enquanto outros que moravam longe preferiam não ir à escola por esse mesmo motivo. Considerando o fato de que muitos deles haviam faltado na aula anterior, decidimos fazer algumas retomadas sobre o poema que foi estudado nesse dia.

Antes de repetir a leitura, perguntamos para quem veio se eles lembravam o nome da autora que tinha escrito o poema “Uns olhos”. Após um aluno responder “Maria Firmina dos Reis”, entregamos novamente os pirulitos que sinalizavam paixão e tristeza por meio dos *emojis*. Em seguida, fizemos um resumo sobre o que foi comentado em relação ao respectivo poema na aula anterior, citando brevemente algumas experiências que foram compartilhadas pelos colegas sobre o encontro com outros olhos.

Após essa retomada, perguntamos aos alunos se alguém que faltou gostaria de comentar/destacar algum aspecto do poema. Observando o silêncio dos alunos, perguntamos qual *emoji* eles achavam que representava o texto poético. A turma identificou que os dois *emojis* representavam o poema, destacando a oposição entre as palavras Alegria/aflição. Observando que os alunos que faltaram perceberam a oscilação do eu lírico ao longo do poema, sinalizada pela figura de linguagem antítese já identificada, mencionamos o que foi discutido na aula passada, enfatizando que essa aparente confusão inscrita no poema representava a própria complexidade do sentimento amoroso expressado pelo eu lírico.

Em seguida, convidamos a turma à leitura do poema “Lua-de-mel”, de Carolina Maria de Jesus. Depois da leitura compartilhada desse texto, perguntamos aos alunos qual *emoji* representava o poema. Novamente, os alunos responderam que conseguiam identificar os dois *emojis* no poema, isto é, dois sentimentos se apresentavam para os leitores no texto, pois, “no começo é amor e depois é triste”. Nesse momento, a fim de instigar os alunos a dialogarem com o texto, perguntamos em qual parte do poema eles identificavam a tristeza. Um aluno respondeu que conseguiu observar essa tristeza “quando a voz da mulher aparece”.

Assim, a fim de que os alunos percebessem a técnica literária que a autora utiliza, perguntamos se havia uma quebra de expectativas ao longo do poema, ou seja, se o poema acabava surpreendendo o leitor. Uma aluna destacou que sim, “porque achou que ia dá tudo

certo e deu tudo errado”. Na tentativa de que os alunos pudessem fazer esse destaque no próprio texto, perguntamos em qual parte do poema poderíamos identificar essa constatação, e a aluna destacou a seguinte estrofe: “Há um mês que estou casada / Vivo em casa desprezada / Será... que o nosso amor morreu? / Quem sabe por onde andou / Outra mulher encontrou / Mais bonita do eu...” No diário de leitura, uma estudante que fez destaque a essa estrofe diz que chamou atenção “o sentimento de quebra de expectativa da personagem Isabel, por no começo de sua paixão ser tudo um mar de rosas, amor, beijos e promessas e esses sentimentos com o tempo foram esfriando”.

Após o destaque da aluna, procuramos relacionar o texto com alguma vivência da turma e assim suscitar um debate em torno do poema. Nesse sentido, perguntamos se eles achavam que esse tipo de situação, exposta no texto, era comum acontecer em um relacionamento a dois (de iniciar o relacionamento com beijos e promessas e depois se sentir decepcionado/a e maltratado/a por quem jurou amor eterno). Alguns alunos responderam que sim, “com certeza” era comum isso acontecer, momento em que perguntamos o que eles achavam que tinha acontecido “para dar tudo errado entre o casal”, conforme o colega havia mencionado.

A esse respeito, os alunos fizeram as seguintes suposições: Aluno A: “Ele só queria levar ela para a cama, usar ela e depois da lua-de-mel deixar ela”; Aluna B: Ele só queria seduzir ela e depois deixar”; Aluna C pondera: “Mas talvez tenha acabado o sentimento, tenha sido o calor do momento”. A partir de algumas inferências da turma, é possível perceber que os alunos fizeram a leitura do poema relacionando com algumas situações reais que acontecem no cotidiano. Sobre esse aspecto, uma aluna destacou no diário de leitura que o poema “é representação clara dos relacionamentos atuais, que começam e terminam repentinamente onde muitas vezes o homem omite o seu verdadeiro caráter a fim de iludir a mulher onde após conquistá-la revela sua verdadeira índole e personalidade fútil”. Ela concluiu que “Por esse motivo é importante conhecer bem uma pessoa antes de se relacionar com ela”. Nesse ínterim, o aluno D da turma registrou no diário de leitura que o poema debloqueou “algumas memórias um pouco traumáticas”, então percebeu como o poema é realista, concluindo que a leitura o fez sentir “tristeza e solidão”.

De acordo com Barthes (1987) o texto literário não apenas envolve uma leitura de contentamento, em que o leitor consegue corresponder a todas as expectativas esperadas a uma leitura de puro prazer sensorial e estético. Uma vez constituída como ato, a leitura pode também provocar no leitor um certo desconforto com a sua própria personalidade e ideologias, fazendo

despertar lembranças, desestabilizar conceitos, bases históricas, culturais e psicológicas do indivíduo.

Nesse sentido, podemos considerar que o referido texto se apresenta como atual, na perspectiva de Agamben (2009, p. 62), na medida em que a autora “mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro”. Uma aluna registrou em seu diário de leitura que o poema mostra ainda “uma sociedade vista até os dias de hoje”, reconhecendo que Carolina Maria de Jesus demonstrou ter um olhar à frente do seu tempo quando produziu o poema, evidenciando questões ainda hoje presentes na sociedade. Desse modo, vários alunos associaram o texto à fluidez e a fragilidade que há nos relacionamentos, principalmente nos amorosos, de modo que “é algo difícil de ser evitado, que machuca profundamente as pessoas” (Aluna B).

Retomando a estrofe do poema que a aluna destacou (“Há um mês que estou casada / Vivo em casa desprezada / Será... que o nosso amor morreu? / Quem sabe por onde andou / Outra mulher encontrou / Mais bonita do eu...”), perguntamos aos alunos o que Isabel achou que aconteceu para “o amor acabar”. Uma aluna respondeu que Isabel achava que Ismael havia encontrado alguém “mais bonita do que ela”. Nesse momento, questionamos se foi isso que tinha afetado o relacionamento dos dois. Alguns estudantes responderam que não, outros que sim, enquanto uma aluna interveio e expôs, de maneira enfática, a sua opinião: “Homens são assim, usam e depois jogam fora”.

Diante da afirmação da aluna, especialmente as meninas da turma se colocaram na aula expressando que concordavam com a opinião da colega. No entanto, um aluno criticou a generalidade e disse que esse não era um comportamento de todos os homens. A aluna o rebateu dizendo que “Nem todo homem, mas sempre um homem” e perguntou se as mulheres cometiam crimes, justificando em seguida que quem comete crime nos relacionamentos são os homens.

Observando a discussão entre os alunos, é possível constatar que o texto literário não apenas consola e conforta frente às diversidades da vida “[...], mas também questiona o estabelecido, resulta em melancolia, gera angústia, traz inquietações [...]” Cosson (2021, p. 138). No que diz respeito ao posicionamento da estudante, ela passou a questionar o estabelecido quando observa que a maioria dos crimes são cometidos por homens, ou seja, a discente identificou um padrão nos crimes cometidos na sociedade e que remete à estrutura patriarcal. Nesse sentido, a descrição feita pelo eu lírico feminino em relação ao próprio comportamento de Ismael após a lua-de-mel, estimulou a aluna a pensar sobre os

relacionamentos em que há mudanças bruscas de comportamentos, resultando no que denominamos Feminicídio, uma vez que esse tipo de morte no Brasil ocupa o quinto lugar no ranking mundial.

Desse modo, retomando a discussão sobre o texto, perguntamos à turma se eles já tiveram alguma experiência como a do eu lírico feminino, de se entregar a algum relacionamento e se frustrar por não se sentir correspondido. Os alunos relataram diferentes experiências, tanto no âmbito do amor quanto em relação à amizade. Deixamos os alunos livres para comentarem as suas experiências, já que percebemos, em momento anterior, que o poema pode suscitar e atingir outras experiências que não estão diretamente previstas no texto.

Nesse sentido, como os estudantes relataram diversas experiências em relação à amizade e o debate se prolongou sobre diferentes áreas da vida, pontuaremos apenas algumas dessas intervenções. Uma aluna disse que a sua maior decepção de amor foi no 4º ano, “porque gostava de um menino e ele fez bullying” com ela. Nesse momento, o aluno B se colocou, demonstrando que Ismael quem decepcionou, mas se tratando do amor, poderia acontecer o contrário, conforme ele explicita: “Acontece mais no amor, né, a gente deposita todas as expectativas na pessoa, quando você é um cara fechado principalmente, porque deposita as expectativas pensando que ali é a mulher da sua vida... E quando você é intenso e é decepcionado você sofre na mesma proporção”. A aluna C complementou que é “muito comum, iludir e depois não querer mais”.

Seguindo o relato da vivência, a estudante D resolveu compartilhar a sua experiência: “Eu vi meu conversante beijando outra menina, só que na outra semana ele terminou com ela e veio atrás de mim, aí eu não quis e ele voltou atrás dela de novo”. Alguns alunos da turma riram de maneira descontraída do depoimento da colega, e retomando o relato, ela complementou que “toda semana era uma decepção diferente, porque ele é homem, né?” Nesse momento, houve um questionamento de um aluno da turma à colega: “Aí só porque é homem não presta, é?” A colega devolveu que “quase todos os homens são assim”. O aluno criticou a generalidade, rebatendo que “não é porque ele nasceu homem que ele é ruim”. Após essa fala, o aluno E citou a frase de Maquiavel de que “o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe”.

Diante do exposto, podemos perceber que o último aluno que se pronunciou tentou apaziguar a discussão refletindo sobre como a sociedade, nesse caso, a cultura machista, pode ser um fator que influencia o comportamento dos homens, inferindo que o poema também reflete o machismo estrutural presente nesse contexto. Uma aluna pediu para citar a sua própria

experiência, demonstrando que o contrário também acontece, pois, assim como Ismael, ela também já decepcionou alguém: “Eu conversava com um menino e eu achava que eu gostava dele de outro jeito, só que duas semanas depois eu enjoiei”.

Retomando o poema, perguntamos se eles achavam que o relato da colega se parecia em algum aspecto com a experiência do eu lírico, mas os alunos que se posicionaram demonstraram enfaticamente que não, uma vez que, para eles, “o eu lírico nunca gostou dela” e “só teve a adrenalina de levar ela para cama”.

Após essas conclusões sobre o texto apontadas por alguns alunos da turma, uma aluna demonstrou se identificar com o posicionamento de uma das colegas e pediu um conselho, expondo em seguida uma situação que estava enfrentando: diz que um menino está gostando dela mas não sente o mesmo por ele e tem medo de decepcioná-lo”. Nesse momento, tentamos discutir com a turma a situação e pedimos a ajuda dos colegas para dialogar sobre o assunto. Uma aluna pediu para expor uma situação semelhante, a fim de ajudar a colega a pensar sobre o caso, conforme o exposto a seguir: “Eu já tive uma experiência assim. O menino gostava de mim e eu não gostava dele, mas eu disse a ele a verdade. É melhor ser sincero, porque no caso, quando eu falei para ele, eu libertei ele e a gente continuou sendo amigos”. Outra colega conclui que “ser sincero nem adianta, porque decepciona do mesmo jeito”.

Diante dos vários relatos e das diferentes colocações feitas pelos alunos, percebemos a importância de se criar na sala de aula um ambiente de entusiasmo, como afirma bell hooks (2017, p. 17), e “[...] nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros.” Desse modo, “não seria possível gerar o entusiasmo sem reconhecer plenamente que as práticas didáticas não poderiam ser regidas por um esquema fixo e absoluto”.

Após escutarmos as várias experiências que os alunos relacionaram ao poema, principalmente no que se refere à falta de correspondência no amor, destacamos a seguinte estrofe para retornar ao texto: “Vivo em casa reclusa/ Sem alegria na vida/ Como haste que não dá flor. / Outrora ele a mim dizia/ Que só a mim pertencia/ E arrefeceu-se o seu amor.” Em seguida, perguntamos aos alunos se eles já conheciam o termo “haste”. Após constatarmos que eles desconheciam a expressão, explicamos que “haste” é sinônimo de “galho” e perguntamos como eles imaginavam que seria viver “como uma haste que não dá flor”. Uma aluna disse que imaginava “uma pessoa que não recebe mais amor, que não se sente mais amada”.

Nesse sentido, para associar a expressão “como uma haste que não dá flor” ao poema, perguntamos o que a flor representava para eles? Após eles concluírem que “a flor representava vida”, complementamos que a flor também representava “beleza” e que a expressão de se sentir “como uma haste que não dá flor” demonstrava como o eu lírico recorria a uma comparação para expressar que se sentia “sem alegria, sem vida, sem beleza, como um galho que não dá flor.”

Intencionando ampliar as experiências de leitura dos alunos relacionando com um dos poemas já discutidos, perguntamos se havia alguma relação entre o poema “Uns olhos”, de Maria Firmina dos Reis, e “Lua-de-mel”, de Carolina Maria de Jesus. Uma aluna identificou que havia, entre os dois, “A felicidade no início e a decepção no final”. Esclarecemos que no caso do poema “Uns olhos”, o tom do eu lírico se apresentava confuso em alguns momentos pela própria complexidade do amor.

Nesse momento, uma aluna reagiu dizendo que “no poema “Uns olhos” o amor parecia ser mais idealizado, enquanto o poema “Lua-de-mel” é mais realista, apresentando mais aspectos da realidade de hoje em dia”. Em relação a construção de ambos os poemas, a turma indicou a presença de rimas e identificou que havia regularidade na maior parte dos versos, a exemplo de “Uns olhos”, com rimas entre 2º, 4º, 5º e 6º versos, e “Lua-de-mel”, com rimas no 1º, 2º, 3º e 4º versos.

Em momento posterior, uma aluna retomou o poema “Lua-de-mel” e como se estivesse em um dilema com ela mesma, pergunta: “Isso é dependência emocional, né?” Pedimos que a aluna explicasse melhor e ela continua: “Quando ela diz que está sem alegria na vida, isso para mim é dependência emocional”. Para confirmar a suposição da colega, solicitamos que os estudantes lessem a próxima estrofe do poema: “E eu lhe tenho amizade / Com toda a sinceridade / Com profunda dedicação / Se este afeto arrefecer / Que será do meu viver? / Fenece o meu coração”. Pedimos que a turma comentasse se a suposição da colega poderia ser confirmada nessa estrofe. Uma aluna disse que sim, justificando que “ela não consegue mais viver sem ele” e registrou no diário de leitura que a leitura trouxe um sentimento de que a fala do eu lírico feminino revelava “a incapacidade de conseguir viver sem uma pessoa”. Assim, como se estivesse dando um conselho e falando diretamente com a própria Isabel, ela prosseguiu registrando que a paixão a levou a “não perceber o quanto esse sentimento fazia mal” e fazia esquecer do quanto ela “vivia feliz mesmo sem aquela pessoa”.

Conforme o exposto, os alunos estavam muito participativos durante a aula, e a

discussão se prolongou de tal forma que outras questões sobre o poema não puderam ser levantadas nem retomadas pelo pouco tempo que restava da aula e das atividades de leitura programadas. A fim de utilizar os *emojis* que foram anexados aos pirulitos, perguntamos qual *emoji* representava os poemas “Uns olhos”, de Maria Firmina dos Reis, e “Lua-de-mel”, de Carolina Maria de Jesus. Os alunos disseram que o primeiro poema representava “uma carinha mais feliz”, enquanto no segundo texto eles conseguiam perceber “as duas carinhas” (uma apaixonada e outra triste).

Nesse sentido, perguntamos aos alunos se os dois poemas falavam sobre amor, visando que eles identificassem com mais clareza a semelhança temática entre ambos. Após a turma afirmar que teve a percepção de que os dois poemas falavam sobre o mesmo assunto, esclarecemos aos alunos que mesmo eles não vivenciando exatamente a mesma experiência do eu lírico, o poema foi capaz de ativar neles muitas outras experiências e lembranças, não só de amor, mas também de amizade.

Desse modo, chamamos a atenção da turma para a capacidade que a literatura tem de nos humanizar, justamente porque ela toca em nossa sensibilidade. Uma aluna reagiu dizendo que “era mesmo” e concluiu a fala comentando que “Literatura é bom” e ela gostava. Antes de encerrar a aula, perguntamos aos alunos se eles conheciam alguma canção com o mesmo tom do poema lido, isto é, que fosse semelhante em algum aspecto com “Lua-de-mel”. Um aluno disse que “praticamente todas as músicas de Marília Mendonça eram assim”, ou seja, contava uma história que começava com fantasia e terminava com decepção, havendo uma quebra de expectativa para quem ouvia.

Após finalizarmos o encontro de leitura desse dia, refletimos sobre como o tema do amor é um tema amplo que tende a suscitar nos alunos uma atenção e um interesse maior de relatar as suas próprias experiências sobre o assunto, talvez pela identificação dos estudantes com algo que está sendo despertado neles e torna-se inerente à condição humana. Ao longo da aula, percebemos que o poema reverberou diferentes sentimentos em cada aluno, indo desde o reconhecimento enquanto pessoas que já decepcionaram, como também foram decepcionadas em algum momento, o que para eles é “difícil de ser evitado” (Aluno A), já que ninguém está isento de passar por esse tipo de situação e o poema “reflete a realidade” (Aluna B).

A respeito dessa realidade, algumas alunas refletiram acerca de como o machismo estrutural afeta diretamente as relações entre homens e mulheres e como esse fator pode contribuir com o fracasso de muitos relacionamentos amorosos. Por outro lado, a maior parte

dos alunos chegou à conclusão que a realidade identificada no poema pode ser observada pela fluidez e fragilidade que há nos relacionamentos atualmente, de tratar os outros de maneira descartável e objetificada, seja no plano do amor ou na amizade.

A seguir, relatamos a experiência de leitura que se deu com o poema “Meu desejo a um jovem poeta guimareense”, de Maria Firmina dos Reis. Levando em consideração que o poema era pequeno e em virtude da quantidade de aulas cedidas para o desenvolvimento do projeto de leitura, planejamos inicialmente uma aula de 50 minutos. No entanto, ainda na mesma semana, sentimos a necessidade de fazer uma aula complementar em torno desse poema, a partir da observação frequente da pouca interação dos alunos com o texto.

Inicialmente, intencionamos provocar os alunos à relacionarem o título com a própria história da autora que eles tiveram contato através dos cordéis de Jarid Arraes. Assim, perguntamos se eles lembravam onde Maria Firmina dos Reis tinha nascido. Em um primeiro momento, uma aluna da turma citou o Maranhão, mas quando foi questionada sobre a cidade em que a escritora nasceu, outra colega lembrou de Guimarães. Assim, pedimos que os alunos fizessem sugestões sobre o título, mas apenas uma aluna quis arriscar, compartilhando que interpretou como se desejo do eu lírico “era que o jovem poeta fosse como ele”.

Em seguida, convidamos a turma à leitura oral e compartilhada do poema. Percebendo as dificuldades que os alunos tiveram durante a leitura, em decorrência de algumas palavras que se apresentavam distante do contexto histórico deles, sondamos se eles consideraram o poema difícil. De maneira imediata a turma respondeu que sim, ao passo que uma aluna registrou no diário de leitura que não “entendeu muito o poema por ter uma linguagem bem diferente dos outros” e por isso pareceu um pouco complexo. Nesse momento, esclarecemos para os alunos que se tratava de um poema do século XIX e algumas palavras só eram usadas naquela época, o que tornava o texto mais complexo, justificando assim o motivo deles acharem a leitura difícil. Conforme refletem Bordini e Aguiar (1988, p. 84), “[...] obras literárias que desafiam a compreensão, por se afastarem do que é esperado e admissível pelo leitor, frequentemente o repelem, ao exigirem um esforço de interação demasiado conflitivo com seu sistema de referências vitais”.

Dessa maneira, incentivamos os alunos a adentrarem ao poema por meio de algumas perguntas introdutórias. Perguntamos inicialmente qual era o desejo que estava sendo evidenciado pelo eu lírico ao longo do poema. Identificando a dificuldade dos discentes em se abrirem ao texto que se distanciava dos seus horizontes de expectativas, reformulamos a

pergunta e afirmamos que o eu lírico estava expressando um desejo a todo instante no poema por meio da repetição de uma palavra.

Após os estudantes identificarem a repetição da palavra “cante”, perguntamos sobre o que o eu lírico desejava que o poeta cantasse? Estes, que no início demonstraram sentir dificuldade com o texto, continuaram a apresentar uma certa resistência em discuti-lo. Assim, destacamos no texto alguns momentos que o eu lírico pede que o poeta cante a liberdade, a primavera, o sol, a lua... Em momento posterior, percebemos que alguns deles registraram no diário de leitura que o texto “motiva outros jovens à liberdade” e que existe também uma motivação que “impõe ao jovem poeta para que ele escreva seus poemas sobre liberdade”.

Em momento seguinte, objetivando fortalecer a interação dos alunos com o texto, perguntamos por que o eu lírico fazia esse pedido (de cantar) ao poeta e não a outra pessoa. Esclarecemos previamente aos alunos que antigamente as poesias eram construídas para serem cantadas e eram acompanhadas por meio de algum instrumento, como o alaúde que estava sendo citado no texto. A esse respeito, uma aluna destacou no diário de leitura que o alaúde era um instrumento de que ela gostava. Em seguida, respondendo à pergunta lançada, uma aluna disse que o eu lírico fazia esse pedido a um poeta porque ele conseguia “se expressar mais”, identificando a capacidade do poeta em atingir diferentes níveis de expressão que só a linguagem poética é capaz de atingir, pelo seu nível de polissemia e ambiguidade.

Nesse sentido, acrescentamos que para escrever um poema, o poeta não só deve ter habilidade e técnica, como também precisa colocar sentimentos nas palavras, para que quem vá ler também possa sentir essas emoções. Pedimos que os alunos identificassem em qual parte do poema poderíamos perceber a intensidade do eu lírico de que o poeta cante. Uma aluna destacou a última estrofe: “Eu não te ordeno, te peço / Não é querer, é desejo; / São estes meus votos – sim. / Nem outra coisa almejo, / E que mais posso querer? / Ver-te Camões, Dante ou Milton, / Ver-te poeta – e morrer”. Confirmamos a suposição da aluna de que essa estrofe é a que mais expressava desejo explícito do eu lírico de que o poeta cantasse, mas ao longo de todo o poema poderíamos notar esse desejo sendo evocado pela própria repetição da palavra cante.

Nesse momento, perguntamos o que o eu lírico demonstrava sentir pelo poeta. Observando as dificuldades que os alunos estavam apresentando para adentrarem ao poema, criamos uma situação dentro de suas realidades para que eles pudessem relacioná-la ao texto: pedimos à turma que supusesse que eles confiassem ao poeta a missão de criar um poema, qual seria o sentimento que eles demonstrariam sentir por ele, além de confiança?

Depois de verificar que uma parte da turma identificou o sentimento de admiração do eu lírico pelo poeta, procuramos mediar um aprofundamento sobre a sua condição de exilado. Pedimos que os alunos identificassem nos primeiros versos da 5ª (quinta) estrofe qual era a condição do poeta que o eu lírico apresentava no texto. Novamente, percebemos que os alunos apresentaram dificuldade e identificamos que eles não sabiam o que significava exílio. Assim, esclarecemos que o exílio acontecia quando alguém era retirado de sua terra, do seu país de origem, à força, como aconteceu com os africanos que foram trazidos para o Brasil na condição de escravizados. Logo, justificamos para a turma que esse era o motivo de o eu lírico falar várias vezes sobre saudade, uma vez que essa era a condição de quem estava distante de sua terra.

Prosseguindo com a mediação, perguntamos aos alunos qual era o estado emocional do poeta, diante do que o eu lírico estava descrevendo? Um aluno identificou que o tom do poema remetia à tristeza. Nesse sentido, objetivando que os alunos percebessem o tom de crítica que estava implícito no poema, perguntamos se o eu lírico descrevia o mundo como um lugar bom de se viver. Um estudante disse que o eu lírico apresentava o mundo “como um lugar ruim” e apontou como exemplo a estrofe seguinte: Canta, poeta, à liberdade – canta, / Que fora o mundo sem fanal tão grato; / Anjo baixado da celeste altura, / Que espanca as trevas desse mundo ingrato; / Oh! Sim, poeta, liberdade, e glória / Toma por timbre, e viverás na história.”

Finalizando a aula, perguntamos aos alunos se eles gostaram mais de conhecer o poema “Lua-de-mel”, de Carolina Maria de Jesus, ou “Meu desejo a um jovem poeta guimarense”, de Maria Firmina dos Reis. Enfaticamente os alunos destacaram que “Lua-de-mel” foi o poema de que eles mais gostaram e uma aluna complementou que “esse era muito bom”. A partir da reação positiva da aluna, podemos perceber que essa receptividade em torno do texto ocorreu sobretudo porque atendemos aos horizontes de expectativas dos estudantes levando um poema cujo tema eles se identificavam, o amor.

Por outro lado, percebemos que em relação ao poema que se distanciou dos horizontes de expectativas deles, que tratava sobre o exílio, os alunos demonstraram certa resistência em dialogar e discutir o texto, expondo, de maneira clara, que acharam difícil a complexidade da linguagem. Diante dessa realidade, observamos como a falta de leitura também é um aspecto que influencia os alunos a terem certa dificuldade no entendimento da linguagem de determinados textos e por esse motivo os rejeitem com uma certa facilidade.

Assim, depois de ampliarmos as experiências de leitura dos alunos com o poema “Meu desejo a um jovem poeta guimarense”, de Maria Firmina dos Reis, encerramos as nossas

atividades de leitura com o poema “Súplica de Poetisa”, de Carolina Maria de Jesus, com duas aulas de 50 minutos cada uma. Nessa última semana de aula, fizemos também uma confraternização com a turma e um balanço das ações realizadas, avaliando o que o projeto significou para eles.

Iniciamos a aula com uma leitura oral e compartilhada do poema de Carolina Maria de Jesus. Após a leitura, perguntamos se os alunos acharam o poema triste. Alguns estudantes confirmaram que sim e demonstraram se identificar com o texto. Nesse primeiro momento, intensificando a percepção dos discentes sobre o poema, perguntamos por que a vida da poetisa “era sem amor e sem alegria”? De imediato, um aluno respondeu: “porque ela vive a esperar por um amor que não vem”.

Desse modo, objetivando ampliar a resposta da turma, revelamos que a poetisa demonstrou ter outra insatisfação e perguntamos em qual parte do poema nós conseguimos perceber essa insatisfação. Uma aluna destacou o seguinte verso: “Eu vivo a esperar em vão quem compreenda a poesia”. Dando continuidade, perguntamos se eles sentiram dificuldade de entender o poema, mas os alunos responderam que não e revelaram que este pareceu fácil em relação ao outro “que era do outro século”, referindo-se ao poema de Maria Firmina dos Reis.

Em seguida, instigamos os alunos a relacionarem as suas experiências com o texto, perguntando se eles já tiveram alguma experiência como a do eu lírico, de esperar um amor que não vem? Oralmente os alunos não foram envolvidos com a pergunta, mas no diário de leitura alguns deles destacaram que se identificaram com o eu lírico, conforme o exposto a seguir. O aluno A registra: “O poema lembra eu que espero um amor, mas com a esperança que ele vai vir e vai ser tão incrível quanto os meus sonhos”; já o aluno B declara: “Me senti representado porque eu também fico só esperando por um amor que nunca chega”. Segundo Machado (2005, p. 69), no caso da produção do diário, “[...] é necessário que os alunos se sintam realmente livres para exporem sua real compreensão sobre o texto e suas reais reações diante dele”.

Nesse sentido, alguns alunos demonstraram se identificar com o poema, enquanto outros apresentaram diferentes visões sobre o amor. A esse respeito, uma aluna refletiu: “não que eu esteja à espera de um amor, mas me trouxe o sentimento de se amar primeiramente para amar depois outra pessoa, além de tudo, se cuidar para ser cuidado”. Nessa perspectiva, outra colega escreveu no diário de leitura que “nessa espera algumas pessoas esquecem de se conhecerem e amar a si próprio, onde surge um problema, pois é impossível você conseguir amar verdadeiramente uma pessoa se não amar a si próprio”. Ainda nesse viés, duas alunas

concluíram que “Mesmo sem seu amor, seu par perfeito, você tem que se amar e seguir seu caminho, destacando que sabe “que faz falta, mas nem tudo é sobre amor”, e ela (o eu lírico) “não imagina o quão feliz pode ser sua vida sem um amor”.

Retomando à temática que os alunos demonstraram interesse e partindo da ideia de que o eu lírico desejava um amor que “compreendesse a poesia”, perguntamos qual era o tipo de amor ideal que eles esperavam. Dentre as respostas, destacamos que um aluno disse que esperava um “amor recíproco”, enquanto outra colega refletiu que “todo mundo vive nisso, de encontrar uma pessoa e ser feliz e passa muito tempo esquecendo de viver a própria vida”, concluindo que “todo mundo encontra o amor em algum momento”. Nesse momento, uma aluna complementou que muita gente também “vive só para agradar a outra pessoa e esquece de viver”.

Ainda sobre os registros do diário de leitura, alguns alunos demonstraram sentir “tristeza” e “solidão” pela condição “horrível” do eu lírico, mas muitos destacaram que faz parte da realidade e da história de muitas pessoas, que “ficam procurando um amor e acabam esquecendo de ser feliz e se amar”.

Dando continuidade à discussão, destacamos que o eu lírico quer ser como a rosa, “nascer e morrer num só dia”, e perguntamos em quais circunstâncias uma rosa morre. Aluno A respondeu que o “ambiente influenciava” e o aluno B destacou que “a falta de cuidados” era determinante para a rosa morrer. Perguntamos por que o eu lírico utilizava a comparação de que quer ser como uma rosa, “para viver e morrer num só dia?”. Um aluno respondeu que ela desejava morrer para evitar passar “a vida toda esperando por alguém que talvez nem viesse”.

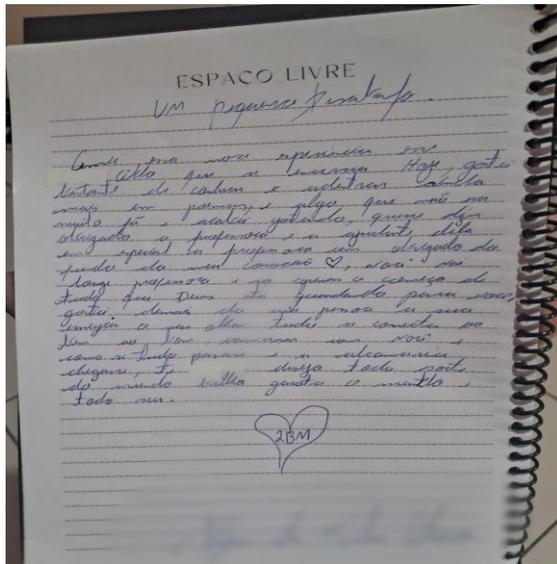
Partindo da comparação e do desejo revelado pelo eu lírico de querer ser “como uma rosa”, perguntamos o que eles gostariam de ser, se pudessem ser parte da natureza. Dentre as respostas, uma aluna disse que queria ser como uma “pomba”, justificando que ela traz paz, enquanto outro aluno disse que queria ser como o vento, “porque ele leva e traz coisas boas e ruins”.

Em seguida, destacamos o verso em que o eu lírico diz que “não é crime se amar nem crime se querer bem”. Perguntamos por que a poetisa tem a necessidade de justificar que “se amar e se querer bem não é um crime?”. Um aluno disse que ela estava fazendo “a coisa certa em se amar”. Nesse sentido, indagamos se havia uma quebra de expectativa para o leitor na segunda estrofe, ou seja, se eles imaginavam que a poetisa vivia “Sem amor e sem alegria” por “falta de um amor”. Um aluno da turma respondeu que já imaginava, porque “ela disse logo no

início do poema que a vida dela era sem amor”, e por isso interpretou, de forma literal, a afirmação da poetisa.

Finalizando a vivência, perguntamos se os alunos gostaram do projeto. De imediato, um aluno disse que gostou e informou que tinha um desabafo no final do diário de leitura. Segue o registro, apresentado na **figura 8**, do pequeno desabafo (como o aluno denominou o texto que escreveu):

Figura 8 – Registro do diário de leitura



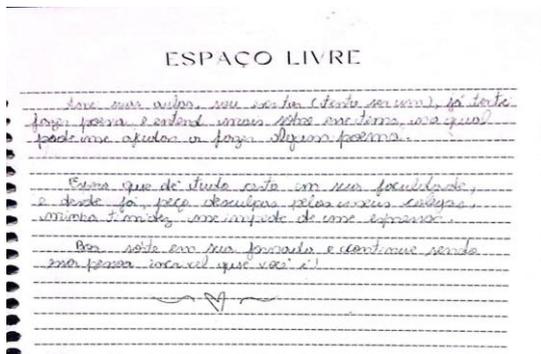
Amei essa nova experiência, esse ciclo que se encerra. Hoje gostei bastante de conhecer e adentrar ainda mais em poemas, é algo que eu não sou muito fã e acabei gostando [...]

Aluno da 2ª série do curso Técnico em Marketing.

Fonte: Dados da pesquisa

Ainda em relação aos registros do diário de leitura, percebemos que outro aluno também resolveu relatar o seu depoimento textualmente. Segue abaixo o relato:

Figura 9 – Registro do diário de leitura



Amei suas aulas, sou escritor (tento ser um), já tentei fazer poesia e entendi mais sobre o tema, no qual pode me ajudar a fazer algum poema.

Aluno da 2ª série "B" do curso técnico em Marketing.

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse sentido, cabe destacar que o aluno que se reconhece como escritor, após a execução do projeto, enviou-me um conto de sua autoria para apresentar a sua escrita, embora tenha se definido no diário de leitura como “alguém tímido” e ainda revelou que essa personalidade o impedia de se expressar. Por outro lado, em relação aos alunos que se expressaram oralmente sobre o projeto, destacamos os seguintes depoimentos: “foi uma experiência muito legal, diferente do que a gente está acostumado”; “foi uma experiência boa porque conheci outros poetas”. Perguntamos se eles se identificaram com o modelo de aula que envolvia a participação e a interação deles. Um aluno respondeu que foi uma forma de “desabafar sobre os poemas”, enquanto outro colega disse que gostou muito porque foi algo que “fugiu da rotina”. De acordo com os relatos dos alunos, percebemos que houve um engajamento de grande parte desses estudantes ao longo das aulas, o que contribuiu para que houvesse “uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece” (Hooks, 2020, p. 51).

Assim, continuamos a defender a ideia de que as aulas de literatura devem ser conduzidas sempre tornando possível este contato dos alunos com o texto de maneira engajada e ao mesmo tempo prazerosa. Durante o percurso da vivência e mediante a fala dos estudantes, consideramos que a leitura foi se tornando prazerosa na medida em que eles perceberam que a experiência foi “fugindo de suas rotinas”, que, conforme destacaram no início dos encontros, normalmente não incluía a prática de ler poemas, além de terem pouco tempo para outras experiências de leitura em virtude da recorrência de outras atividades.

Diante da nossa experiência com a turma, corroboramos com as teorias as quais fizemos referência ao longo deste trabalho acerca da ideia de que o processo de formação de leitores se constrói com o convívio recorrente com os textos literários, valorizando o máximo possível a bagagem cultural e social que os alunos trazem para o contexto da escola. Assim, pensamos a nossa percepção de leitor como um indivíduo com experiências únicas que são passíveis de serem dialogadas com aquilo que ele lê, e, na mesma medida, o vemos como alguém que pode sempre amadurecer o seu olhar a partir de outras leituras, desde aquelas com as quais mais se identifica, até aquelas a que é mais desafiado do ponto de vista da complexidade para alguns momentos de sua vida, em razão da maturidade leitora ainda em processo construção.

Nesse sentido, por meio da obra dessas três autoras conseguimos perceber que cada uma, à sua maneira, pode contribuir para a formação crítica desses leitores, por meio de obras que marcaram três períodos distintos da literatura e nos provocam a pensar sobre diferentes

questões relativas à existência humana, como o amor, a liberdade, a falta desta e o sentimento de incompreensão diante do mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as discussões e os relatos apresentados nesta dissertação, observamos que por meio dos cordéis e poemas selecionados para a vivência de leitura com a turma da 2ª série do Ensino Médio, os referidos alunos tiveram diferentes experiências de leitura com a produção poética de autoria feminina negra, particularmente com as autoras Jarid Arraes, Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina dos Reis.

Nesse sentido, a experiência privilegiou uma metodologia que pudesse colaborar com o envolvimento dos alunos nas atividades de leitura, exigindo dos estudantes uma postura mais engajada frente ao texto, abrindo espaço para o diálogo com as suas vivências e com outras questões que pudessem surgir durante a leitura, considerando sempre o posicionamento da turma e uma mediação flexível às suas necessidades durante as aulas. A partir das diferentes reações observadas em cada encontro de leitura com os alunos, percebemos que quando há um planejamento prévio que oriente as práticas de leitura, levando em conta principalmente os anseios dos estudantes, em um momento inicial, as experiências com o texto se tornam muito mais significativas e produtivas para os leitores em formação.

Conforme o exposto, os textos de autoria feminina negra ainda não comparecem com frequência nas escolas, de acordo com os dados que foram obtidos após a coleta de dados empreendida com o professor titular da turma e os alunos da 2ª série. Dessa forma, levando em consideração os relatos dos alunos e do próprio professor, a pesquisa oportunizou o contato com essa produção ainda relegada nos contextos de ensino por meio de uma metodologia que fugiu da rotina dos estudantes, considerando o modelo de ensino da maior parte das escolas integrais e o lugar que a literatura tem ocupado nesses espaços do saber. A esse respeito, observamos, através da fala do docente, que há uma sobrecarga crescente na profissão do professor desde que esse novo modelo foi implementado nas instituições de ensino de maneira abrupta, reduzindo o tempo de planejamento e de atividades individuais do professor em relação à leitura. Assim, se há uma demanda maior de atividades técnicas para o docente, o tempo de dedicação deste no que diz respeito à sua própria formação leitora fica cada vez mais reduzido, já que esse trabalho de leitura normalmente é feito em casa diante das outras inúmeras demandas de estudo, preparação e organização do profissional frente às diferentes necessidades que surgem para a atuação sala de aula.

Nesse ínterim, a pesquisa se fez importante não só para os alunos, mas também para o

contexto onde foi desenvolvida, já que o professor da ECIT teve contato com a produção de autoria feminina negra e, após a vivência, decidiu construir um projeto contemplando uma obra de uma das autoras estudadas em nosso trabalho, Jarid Arraes.

Desse modo, é de fundamental importância que os docentes tenham acesso a esse material e sejam instruídos a como trabalhá-lo, para que o cumprimento da Lei nº 10.639/03 seja efetivado em sala de aula e os textos literários não sejam explorados de forma a reproduzir preconceitos e estigmas em relação às pessoas negras e suas histórias. Chamamos atenção ainda para o fato de que Jarid Arraes e Carolina Maria de Jesus, duas das escritoras cujas obras foram objetos de estudo nesta pesquisa, ocuparam espaço no Exame Nacional do Ensino Médio (2023) antes de alguns alunos fazerem a prova, possibilitando que estes conhecessem as duas autoras dois meses antes de se submeterem ao exame. Além disso, em 2024, ano em que a turma fez o Enem para tentar ingressar no Ensino Superior, eles foram solicitados a escreverem suas redações sobre os “Desafios para a valorização da herança africana no Brasil”, aspecto que foi contemplado durante os encontros de leitura quando nos propomos a valorizar, a partir de Jarid Arraes, essas vozes de mulheres negras que deixaram suas heranças literárias em nosso meio.

Além dos benefícios que a pesquisa trouxe, oportunizando-os a esse contato, os alunos tiveram diferentes momentos de motivação frente aos textos poéticos, apresentando resistência quando estes se distanciavam de seus horizontes de expectativas. Observamos que essa dificuldade com textos mais distantes de suas experiências de leitura demonstrou como a turma ainda tem algumas lacunas na formação, principalmente no que refere ao contato com textos literários variados.

No entanto, o próprio distanciamento dessa zona de expectativa dos alunos em um determinado momento motivou novas percepções e descobertas, já que nem todo texto será confortável no ato de sua leitura, podendo causar estranhamento em um momento inicial, que alargará as experiências literárias dos leitores em formação. Desse modo, a escuta e a partilha são formas de abordagem que têm contribuído para que se crie em sala de aula um ambiente de experiências favoráveis a leituras variadas em uma mesma comunidade de leitores.

Assim, acreditamos que conseguimos alcançar os objetivos pretendidos na pesquisa, pois oportunizamos o contato dos alunos com a história de vida de escritoras negras importantes de nossa literatura, ao passo que os estudantes tiveram diferentes experiências de leitura e reações variadas diante dos textos literários, principalmente em relação aos poemas que eles mais se identificaram, a exemplo de “Lua-de-mel”, de Carolina Maria de Jesus.

Nessa perspectiva, observamos que os poemas mobilizaram os estudantes a alcançarem sentimentos profundos, como tristeza, empoderamento, infelicidade, identificação, melancolia, inspiração e diálogo com aspectos da realidade, talvez pelo próprio caráter de expressividade que rege a poesia e desperta emoções particulares em seus leitores. Enfatizamos ainda a importância do uso do diário de leitura para que esses sentimentos fossem identificados, já que alguns alunos que não se expressaram oralmente utilizaram esse mecanismo para dialogar sobre o texto e expressar suas reações. Nesse sentido, o diário de leitura demonstrou ser um aliado bastante viável para que o professor possa acessar algumas reações que as diferentes experiências de leitura podem proporcionar ao estudante, além de permitir que este possa dialogar com o autor do texto em uma relação de intimidade, sem interferências a esta liberdade que se dispõe naturalmente entre os dois.

Em relação ao questionário de sondagem realizado, percebemos que grande parte dos alunos via a leitura como uma espécie de obrigação, sendo um limitador para que eles pudessem encontrar prazer nesse momento, já que as atividades propostas pelo livro didático, especialmente no que se refere à poesia, reforçam ideias pragmáticas de leitura com atividades voltadas a exploração de elementos extrínsecos à obra. Dessa maneira, isso se refletiu no comportamento dos alunos no início do projeto, que se mostraram acanhados e talvez um pouco assustados com essa abordagem em que eles precisariam exercer um papel de liderança junto ao professor, criando sentidos para o texto de maneira ativa e colaborativa.

Posto isso, considerando o cenário de pouca leitura dos estudantes da turma, assim como pela própria rotina da escola integral, que restringe o espaço da literatura em sala de aula e dificulta o contato dos alunos com texto literário, a condução da vivência apresentou alguns desafios e exigiu uma maior interferência nossa durante as atividades. Para que os alunos pudessem se sentir à vontade para interagir com o texto e pudessem explorá-lo de maneira mais significativa, precisamos fazer acréscimos e algumas intervenções frequentes durante a mediação de leitura, inclusive por meio de uma aula complementar que não estava prevista no planejamento.

Nesse sentido, consideramos que o pouco tempo que os alunos destinam à leitura, em razão do modelo de ensino integral que prioriza a formação técnica e oferece pouco espaço para a formação literária, demonstra como a literatura vem sendo pouco valorizada e carece de um olhar mais atento a sua presença nas instituições de ensino, uma vez que ela aguça os nossos sentidos de tal maneira que nos torna pessoas mais sensíveis e abertas ao diálogo e à realidade.

Então, como negar a força que a literatura pode ter na educação e na transformação humana?! Como reflete Antonio Candido (2011), negar essa fruição é uma forma de mutilar a humanidade.

Nessa perspectiva, reforçamos que o lúdico presente no texto literário já é um aspecto que gera no leitor reações variadas, uma vez que cada um vai sendo afetado ou provocado pela forma como a obra atinge o seu estado emocional, podendo ser despertado pelas diferentes vivências e recordações que o ato da leitura pode provocar. Concluimos que a mediação literária deve sempre avançar nesse movimento espiral, como nos propõe Rosenblatt (2002), na medida em que o aluno é afetado pelo texto, o professor é impulsionado pela reação dos alunos e o texto vai sendo conduzido a partir da interação ativa entre ambos.

Portanto, esperamos que as reflexões suscitadas nesta dissertação, a partir do material teórico utilizado e do relato da experiência apresentado, possam contribuir para que outras experiências de leitura significativas com a produção de autoria feminina negra sejam alcançadas, não apenas para o cumprimento da Lei nº 10. 639/003, mas, para que, através dessa expressão artística, os alunos encontrem diversas representações na literatura.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução: Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Jandaíra, 2023.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Nordestino: uma invenção do falo — uma história do gênero masculino (Nordeste — 1920/1940). **Revista de História**, Maceió, v. 3, n. 1, p. 125-127, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rhufba/article/view/27907>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALVES, Weber Firmino; WANDERLEY, Naelza de Araújo. Folhetos nordestinos vestidos de saia: a escrita da cordelista piauiense Ilza Bezerra. **Jangada: crítica| literatura| arte**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 6-31, 2023. Disponível em: <https://www.revistajangada.ufv.br/Jangada/article/view/442>. Acesso em: 17 nov. 2023.
- ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2020.
- ARRUDA, Aline Alves. O projeto literário de Carolina Maria de Jesus sob o olhar dos estudos decoloniais. *In*: PINHEIRO-CARVALHO, Aldenora Márcia Chaves; PINHEIRO-MENEGON, Patrícia; PINHEIRO-MARIZ, Josilene (org.). **O lugar da literatura nos estudos decoloniais**. São Luís: Graffias, 2022. p. 281-302. Disponível em: https://cadb8b25-3e17-4c94-af0a-b4067598e7cf.filesusr.com/ugd/e757e1_1e825e2b8f2941aaa8490b9d774df1c9.pdf. Acesso em: 29 dez. 2023.
- AYALA, Maria Ignez Novais. Aprendendo a apreender a cultura popular. *In*: PINHEIRO, Hélder (org.). **Pesquisa em literatura**. 2 ed. Campina Grande: Bagagem, 2011. p. 95-131.
- AYALA, Maria Ignez Novais. Riqueza de pobre. **Literatura e sociedade**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 160-169, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/15694>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- BACHELARD, Gaston. Instante poético e instante metafísico. *In*: BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. São Paulo: Difel, 1985. p. 183-189.
- BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BELL, Hooks. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

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

BOSI, Alfredo. Sobre alguns modos de ler poesia: memórias e reflexões. *In*: BOSI, Alfredo (org). **Leitura de poesia**. São Paulo: Ática, 1996, p. 7-49.

BRANCO, Lúcia Castello. **O que é escrita feminina**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): **Educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, 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”. Brasília, 2003.

CAMPOS, Maria Inês Batista. **Ensinar o prazer de ler**. São Paulo: Olho d'água, 2003.

CANDIDO, Antonio. Letras e ideias no período colonial. *In*: CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. 3. ed. São Paulo: Humanistas Publicações, 1996.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores e números**. 27. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução: Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2021.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio. **Pesquisa**

social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 51-66.

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

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo, SP: Horizonte, 2012.

DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Terceira margem**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 23, p. 113-138, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/10953>. Acesso em: 8 nov. 2022.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. Tradução: Eliana Aguiar. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ECO, Umberto. **A definição da arte**. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2013.

ELIOT, T.S. **De poesia e poetas**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ESCALEIRA, Bruna. Jarid Arraes: cordel que empodera mulheres. **AzMina**, [S. l.], 26 jan. 2017. Disponível em: <https://azmina.com.br/colunas/jarid-arraes-cordel-que-empodera-mulheres/>. Acesso em: 17 nov. 2023.

EVARISTO, Conceição. Da representação à auto-apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. **Palmares: Cultura Afro-Brasileira**, Brasília, DF, n. 1, p. 52-57, 2005. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/52%20a%2057.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2023.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FIGUEIREDO, Eurídice. **A literatura como arquivo da ditadura brasileira**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017.

FREIRE, Diego José Fernandes. Durval Muniz de Albuquerque Jr... Nordeste: uma invenção do falo — uma história do gênero masculino (Nordeste — 1920/1940). **Revista de História**, Maceió, v. 3, n. 1, p. 125-127, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rhufba/article/view/27907>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOVERNO DA PARAÍBA. Formação geral básica: A área de Linguagens e suas Tecnologias. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Proposta Curricular do Ensino Médio**. João Pessoa, PB: Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba, 2018. p. 44-91. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1q7hNWJL7ScfzW26dAjqXai9oUVpLs4Zf/view>. Acesso em: 01 nov. 2023.

HAURÉLIO, Marco. **Literatura de cordel**: do sertão à sala de aula. São Paulo: Paulus, 2013.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. In: JAUSS, Hans Robert; ISER, Wolfgang; STIERLE, Karlheinz; GUMBRECHT, Hans Ulrich; WEINRICH, Harald. **A Literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 85-103.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JESUS, Carolina Maria de. **Antologia pessoal**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

JESUS, Carolina Maria de. **O quarto de despejo**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

JESUS, Carolina Maria de. **Clíris**: poemas recolhidos. Rio de Janeiro: Desalinho: Ganesha Cartonera, 2019.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Resgatar nossa memória. In: ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Seguinte, 2020. p. 8-12.

LAJOLO, Marisa. Poesia no quarto de despejo, ou um ramo de rosas para Carolina. In: Carolina Maria de Jesus. **Antologia Pessoal**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. p. 37-62. Disponível em: <https://tonaniblog.files.wordpress.com/2017/05/antologia-pessoal.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2023.

LEXIKON, Herder. **Dicionário de Símbolos**. Tradução: Erlon José Paschoal. São Paulo: Cultrix, 1997.

LUYTEN, Joseph Maria. Feminismo versus machismo: autoras mulheres na literatura de autoras mulheres na literatura de cordel. In: MELO, José Marques de; GOBBI, Maria Cristina; BARBOSA, Sérgio (org.). **Comunicação Latino-Americana**: o protagonismo feminino. São Bernardo do Campo: UNESCO: UMESP, 2003. v. 1, p. 141-155.

LUYTEN, Joseph Maria. **O que é literatura popular**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

MACHADO, Ana Rachel. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. **Linha D'Água**, São Paulo, n. 18, p. 61-80, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279>. Acesso em: 28 nov. 2022.

MALARD, L. **Ensino e literatura no 2º grau**: problemas e perspectivas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p. 12.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

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

MARTINS, Thaísa Rochelle Pereira. **Por um ensino com graça**: literatura e humor na sala de aula. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Campina Grande, PB, 2016. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/2425>. Acesso em: 2 fev. 2024.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. O inventário de uma certa poetisa. *In*: Carolina Maria de Jesus. **Antologia Pessoal**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. p. 7-36. Disponível em: <https://tonaniblog.files.wordpress.com/2017/05/antologia-pessoal.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2023.

MELO, José. Os meios de comunicação de massa e os hábitos de leitura. *In*: BARZOTTO, Valdir (org). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOISÉS, Leyla Perrone. **Flores da escrivantina**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. Por uma metodologia triangular para o ensino de literatura: contribuições da experiência estética de Jauss. *In*: MILREU, Isis; RODRIGUES, Márcia Candeia (org.). **Ensino de Língua e Literatura**: políticas, práticas e projetos. Campina Grande, PB: Bagagem, 2012. p. 235-251.

NOGUEIRA, Ariadine. Revendo criticamente a tradição: uma leitura de cordéis de Jarid Arraes. *In*: LIMA, Stélio (org.). **No desfolhar dos folhetos**: escritos sobre cordel. Macapá: UNIFAP, 2021.

NÓVOA, António. Formação de professores e prática docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-53.

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

PAES, José Paulo. **Poesia para crianças**. São Paulo: Giordano, 1996.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. **Literatura e leitura literária na formação escolar**: caderno do professor. Belo Horizonte, MG: Ceale, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento). Disponível em: <https://livrosabertos.fae.ufmg.br/index.php/produto/literatura-e-leitura-literaria-na-formacao-escolar/>. Acesso em: 29 out. 2023.

PAZ, Octavio. A consagração do instante. *In*: PAZ, Octavio. **O Arco e a Lira**. 2. ed. Tradução: Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, p. 51-62.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PIETRANI, Anélia Montechiari. Carolina Maria de Jesus – *Clíris*: poemas recolhidos. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [s. l.], n. 62, p. 1-4, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/37483>. Acesso em: 8 nov. 2023.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula e outras obras**. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2018.

ROSENBLATT, Louis M. La experiencia literaria. In: ROSENBLATT, Louis. **La literatura como exploración**. Tradução: Victoria Schussheim. México: Fondo de cultura econômica, 2002, p. 51-79.

SALES, Cristian Souza de. Pensamentos da Mulher Negra na Diáspora: Escrita do Corpo, Poesia e História. **Sankofa: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, [s. l.], v. 5, n. 9, p. 91-110, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1983-6023.sank.2012.88889>. Acesso em: 23 jan. 2024.

SERIKAWA, Rozânia Ferreira. **Cordel e formação docente**: uma proposta didática para intervenção no ensino fundamental. 2022. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Campina Grande, PB, 2022. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/27354>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SOUZA, Ana Maria Henrique. **Literatura de cordel**: o encontro entre a criança e a poesia na escola. 2023. 171 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Campina Grande, PB, 2023. Acesso em: 3 fev. 2024.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações, tecnologias e dilemas. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TODOROV, Tzvetan. Em torno da poesia. In: TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980, p. 95-111. UNESCO: UMESP, 2003. v. 1, p. 141-155.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível**: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de autoria feminina. *In*: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Primeira visita feita à escola e entrega do exemplar de um dos livros utilizados na pesquisa para o professor titular da turma da 2ª série “B”.





Universidade Federal
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

PROJETO DE PESQUISA:
VOZES DE POETAS NEGRAS EM AULAS DE LITERATURA:
COM A PALAVRA, JARID ARRAES, CAROLINA MARIA DE JESUS E MARIA
FIRMINA DOS REIS

INSTRUMENTO DE COLETA DOS DADOS

CAMPINA GRANDE – PB

2024

APÊNDICE B – Questionário de sondagem direcionado aos alunos acerca das práticas de

literatura dos estudantes e possíveis contatos com a poesia

- Perguntas elaboradas para serem direcionadas aos alunos via *Google forms*:

Questionário de Sondagem

*Obrigatório

1. Qual é a sua idade? *

2. Qual é o seu gênero? *

3. Você gosta de ler? Por quê? *

Sim

Não

4. Que tipo de texto você costuma ler?*

5. Tem algum gênero de sua preferência? Qual? *

6. As leituras que você faz, geralmente acontecem por iniciativa própria ou por exigência da escola? *

7. Há um incentivo, por parte de sua família, para que você leia? De quem?*

8. Tem acesso a livros em casa?*

9. Você costuma pegar livros emprestados na biblioteca da escola? *

10. Acha que o acervo da escola contribui ou desmotiva o seu interesse pela leitura? De que maneira?
*

11. Você considera que a prática de leitura é importante? Por quê? *

Sim

Não

12. E você, acredita ser um leitor de literatura? Por quê? *

Sim

Não

13. Costuma ler poemas? Por quê? *

Sim

Não

14. Lembra de algum poema que tenha chamado a sua atenção? Por que acha que lhe marcou?
Compartilhe essa experiência. *

15. Como você descreveria poesia? *

16. Qual é o assunto que mais lhe agrada em poemas? Por quê? *

17. Conhece algum poema de autoria feminina negra? Qual? *

18. Já teve algum contato com a poesia de Jarid Arraes, Maria Firmina dos Reis ou Carolina Maria de Jesus? Qual? *

19. Você já leu alguma obra das autoras que foram citadas? Qual/quais? *

20. Conhece alguma das escritoras mencionadas anteriormente? O que você sabe sobre elas? *

21. Como você avalia/percebe o protagonismo de mulheres negras na literatura? Acha que as mulheres negras têm mais dificuldade de reconhecimento literário? Por quê? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C - Roteiro semiestruturado direcionado ao professor sobre as experiências literárias do docente e práticas de ensino com a poesia



Entrevistador _____
Entrevistado _____ Data ____/____/____
Local _____
Curso _____ Área do conhecimento _____

CATEGORIA	OBJETIVO	PROCEDIMENTO	PERGUNTAS- CHAVE
1. Legitimação da entrevista	1. Legitimar e motivar a entrevista.	1. Agradecer a disponibilidade; 2. Informar sobre o uso do gravador; 3. Explicitar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; 5. Colocar o entrevistador na situação de colaborador; 7. Garantir confidencialidade dos dados;	<ul style="list-style-type: none"> ● Deseja mais algum esclarecimento? ● Possui alguma dúvida?

		8. Explicar o procedimento da entrevista.	
2. Conhecendo o perfil do professor	<p>1. Identificar os entendimentos e experiências do professor enquanto leitor e enquanto mediador do texto literário em sala de aula;</p> <p>2. Perceber qual o papel assumido pela poesia nas vivências de leitura e na prática docente do entrevistado.</p>	<p>1. 1. Me fale um pouco da sua experiência com a Literatura.</p> <p>2. Conte-me sobre a sua prática relacionada à poesia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Você se considera um leitor de Literatura? Por quê? ● Costuma ler poemas? Qual a sua preferência? ● Já teve alguma experiência significativa com o gênero poesia? Por que você a considera significativa? ● Considera que a poesia é um gênero que merece ser mais evidenciado no contexto de ensino? Por quê?
3. Observando a prática do professor em sala de aula.	<p>1. Identificar se o professor costuma incluir a poesia no seu planejamento pedagógico;</p> <p>2. Verificar como acontece o contato da turma com a poesia a partir do processo de mediação do professor em sala de aula e fora dela.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ● Costuma incluir o gênero poesia no planejamento de suas atividades? Por quê? ● Já havia trabalhado com a turma participante da pesquisa algum dos poemas contemplados em nossa

	<p>3. Investigar como o docente aborda o texto literário em sua prática de ensino.</p>		<p>proposta? Em caso positivo, como você descreveria a experiência?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Como você costuma explorar o texto literário durante as aulas? ● Costuma incentivar em suas turmas a leitura fora do contexto da sala de aula? A partir de que gênero? Por quê?
<p>4. A poesia de autoria feminina negra</p>	<p>1. Verificar o contato do docente com a poesia produzida por mulheres negras.</p> <p>2. Identificar o contato dos alunos com a poesia feminina negra.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ● Já teve contato com a literatura produzida por mulheres negras de nosso país? Quais os textos? Como você comentaria essa literatura? ● Já conhece alguma produção das autoras escolhidas por nossa proposta, Jarid Arraes, Carolina de Jesus e Firmina dos Reis? Qual? ● Já desenvolveu com a turma alguma experiência de leitura com poemas de escritoras

			negras? De que forma? Por quê?
5. Síntese e reflexão sobre a proposta de mediação apresentada na pesquisa em pauta	1. Perceber o significado que o entrevistado atribuiu à proposta a ser desenvolvida com a turma.	1. Dê sua opinião sobre os objetivos desta proposta: acha que o trabalho com a recepção dos discentes, acerca da poesia feminina negra, vai contribuir para ampliar as experiências literárias dos alunos? De que maneira?	
6. Agradecimentos	1. Agradecer a participação do entrevistado	Agradecimento	

Fonte do roteiro: AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação em educação. *In*: AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 207-232. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

OBSERVAÇÃO: A entrevista será gravada e transcrita pela pesquisadora posteriormente sem alteração no contexto das falas.

Assinatura do professor responsável pela turma

CATOLÉ DO ROCHA – PB

2023

APÊNDICE D – Diário de Leitura a ser preenchido pelos alunos



Figura 1: Capa do Diário de Leitura.

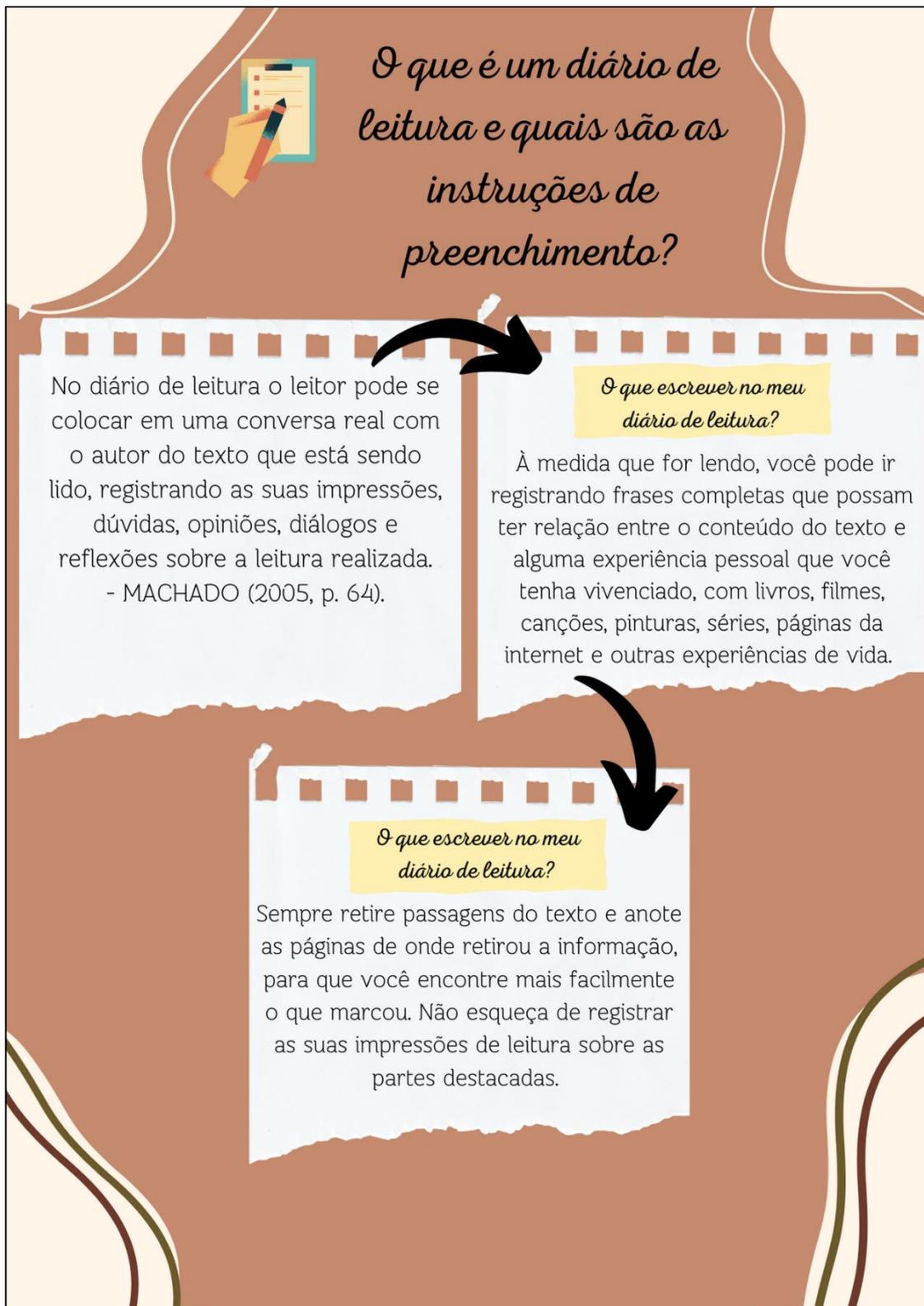


Figura 2: Página 1 do Diário de Leitura.

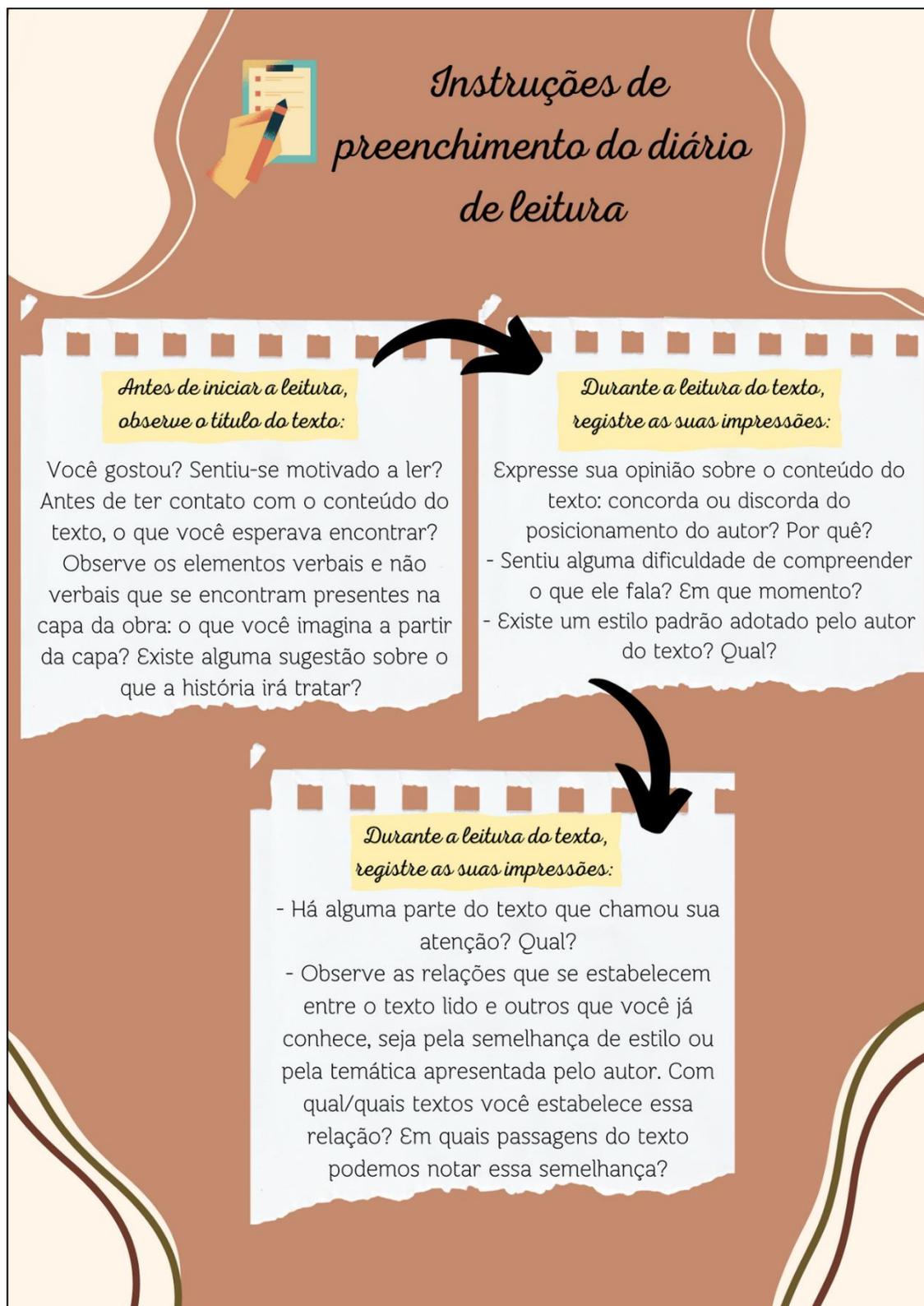


Figura 3: Página 2 do Diário de Leitura.



*Diário
de leitura:
instruções de
preenchimento*

*Após a leitura, registre no seu
diário:*

- Trechos que não compreendeu ou que não gostou;
- Alguma experiência ou aprendizado novo que o poema proporcionou;
- Contribuições que o poema trouxe para a sua prática de leitura e formação como pessoa;
- Aspectos do poema que dialogam com os dias atuais;
- Sugestões de pesquisas ou trabalhos a serem realizados a partir do tema tratado na obra.

Você deve se sentir à vontade para registrar as suas impressões de leitura, sem se preocupar com avaliações. Poderá revisitar as suas anotações sempre que quiser. Somente a segunda versão do diário será entregue ao professor.

Figura 4: Página 3 do Diário de Leitura.

Diário de Leitura

Título do poema: Carolina Maria de Jesus

Autora do poema: Jarid Arraes

Versos ou estrofes do poema que chamaram a minha atenção. Por quê?

"Muito mais há publicado

Sobre a vida da escritora

Os seus livros de poemas

De proverbio pensadora" (p. 42).

EXEMPLO

Qual/ quais sentimentos, conexões ou inferências essa leitura me trouxe? Por quê?

Achei necessário saber que há outras publicações de Carolina

Maria de Jesus além do Quarto de Despejo. Esse cordel me

incentivou a conhecer mais sobre a autora.

EXEMPLO

Figura 5: Página 4 do Diário de Leitura.

APÊNDICE D – Sequência Didática

Universidade Federal
de Campina Grande

SEQUÊNCIA DIDÁTICA**Título do projeto:**

VOZES DE POETAS NEGRAS EM AULAS DE LITERATURA:

COM A PALAVRA, JARID ARRAES, CAROLINA MARIA DE JESUS E MARIA
FIRMINA DOS REIS

Pesquisadora: Jordânia Dantas Freire

Tema das aulas: Poemas de escritoras brasileiras negras - (Jarid Arraes, Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina dos Reis).

Público-alvo: Alunos da 2ª série “B” da Escola Cidadã Integral e Técnica Obdúlia Dantas.

Duração prevista: 10 aulas de 50 minutos cada uma.

Poemas que serão trabalhados durante a vivência com os alunos:

Encontros iniciais: “Carolina Maria de Jesus e “Maria Firmina dos Reis”, presentes na antologia *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, de Jarid Arraes.

Próximos encontros: “Súplica de poetisa” e “Lua-de-mel”, de Carolina Maria de Jesus, inseridos na obra *Clíris: poemas recolhidos*; “Uns olhos” e “Meu desejo”, de Maria Firmina dos Reis, dispostos no livro *Cantos à beira mar*.

CAMPINA GRANDE - PB

2024

1 OBJETIVOS DAS AULAS

- Oportunizar os alunos a terem contato com poemas das escritoras negras Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus e Jarid Arraes.
- Proporcionar aos discentes conhecimentos sobre a história de vida das mulheres negras citadas, ressaltando o protagonismo e as produções literárias empreendidas pelas autoras;
- Estimular à reflexão sobre a ausência de uma escrita feminina negra na literatura;
- Identificar como os alunos percebem as semelhanças e distanciamentos entre os poemas selecionados para leitura, no nível da temática e no estilo de escrita apresentado pelas autoras estudadas.
- Observar a recepção de alunos da 2ª série do Ensino Médio aos poemas escolhidos.

2 JUSTIFICATIVA

As escritoras negras contempladas durante a pesquisa tratam-se de mulheres negras que possuem obras marcantes dentro literatura, mas que não tiveram sua produção poética visível nos espaços escolares.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para a sistematização dos encontros a serem vivenciados com os alunos, utilizaremos alguns passos da sequência básica desenvolvida por Cosson (2021), que compreende três etapas, denominadas de motivação, leitura e interpretação. Os procedimentos de abordagem dos poemas serão os seguintes: leitura oralizada em sala, diálogo dos alunos com os poemas apresentados e registros das experiências literárias em diários de leitura.

AULA	ETAPA	SÍNTESE DO PLANEJAMENTO DAS AÇÕES QUE FORAM DESENVOLVIDAS
<p style="text-align: center;">1º ENCONTRO Duração: 2 aulas</p>	<p style="text-align: center;">MOTIVAÇÃO</p>	<p>1º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação da pesquisadora e da proposta que será desenvolvida com a turma; ● Socialização do questionário a ser respondido pelos alunos via <i>Google forms</i>; ● Entrega dos diários de leituras e explicação sobre o seu uso; ● Sugerir a criação de um grupo no <i>Whatsapp</i> para facilitar a comunicação da pesquisadora com a turma, a respeito das atividades que serão realizadas. <p>2º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Diálogo com o poeta do Drummond: Discutir a percepção que os alunos têm sobre a poesia a partir da compreensão do poeta; ● Sondar o conhecimento dos alunos acerca de uma escrita feminina negra; ● Breve apresentação da obra <i>Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis</i>, da autora Jarid Arraes, justificando a escolha dessa antologia de cordéis para os alunos; ● Verificar se os alunos conhecem alguma das 15 mulheres negras apresentadas nos cordéis; ● Registros em diário de leitura sobre as primeiras impressões dos alunos sobre a obra, a partir da capa e das informações extratextuais presentes no exemplar físico.

<p>2º ENCONTRO Duração: 2 aulas</p>	<p>LEITURA E INTERPRETAÇÃO</p>	<p>1º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none">● Leitura compartilhada do cordel intitulado “Carolina Maria de Jesus”, de Jarid Arraes.● Pedir que os discentes destaquem versos ou estrofes do cordel que tenha chamado a atenção e dizer qual/quais sentimentos, conexões ou inferências a leitura trouxe. <p>2º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none">● Mobilizar perguntas que motivem os alunos a dialogarem com o cordel apresentado, a partir de trechos sobre a vida de Carolina Maria de Jesus;● Estimular os alunos a relatarem possíveis experiências/identificações com a escritora Carolina Maria de Jesus (seja pela escrita de um diário, alguma vivência pessoal e profunda com a palavra ou com alguma obra da autora);● Perceber como os discentes avaliam a forma como Jarid Arraes explora o protagonismo feminino negro no cordel intitulado “Carolina Maria de Jesus”;● Pedir que os alunos façam, em casa, uma avaliação no diário de leitura, sobre as primeiras aulas: o que mais gostaram, o que gostariam que se repetisse. A mediadora pede que eles encaminhem uma foto da atividade solicitada no grupo do <i>Whatsapp</i>.
--	---------------------------------------	--

<p>3º ENCONTRO Duração: 2 aulas</p>	<p>LEITURA E INTERPRETAÇÃO</p>	<p>1º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none">● Leitura compartilhada do cordel “Maria Firmina dos Reis”, de Jarid Arraes.● Pedir que os alunos destaquem versos ou estrofes que tenham achado interessante e qual/quais sentimentos, conexões e inferências a leitura trouxe. <p>2º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none">● Conduzir perguntas que estimulem o diálogo dos alunos com o cordel apresentado, destacando trechos sobre a vida de Maria Firmina dos Reis.● Identificar como os discentes percebem o caráter político da literatura expresso no cordel de Jarid Arraes;● Refletir junto aos alunos sobre as dificuldades enfrentadas por Maria Firmina dos Reis para conseguir publicar textos em seu próprio nome, traçando um paralelo com a condição de vida de mulheres negras e nordestinas no Brasil;● Verificar como os alunos percebem o protagonismo feminino negro no cordel intitulado “Maria Firmina dos Reis”, de Jarid Arraes, avaliando a técnica literária utilizada pela autora durante a narrativa.● Pedir que os alunos façam, em casa, uma avaliação no diário de leitura, sobre as primeiras aulas: o que mais gostaram, o que gostariam que se repetisse. A mediadora pede que eles encaminhem uma foto da atividade solicitada no grupo do Whatsapp.
--	---------------------------------------	---

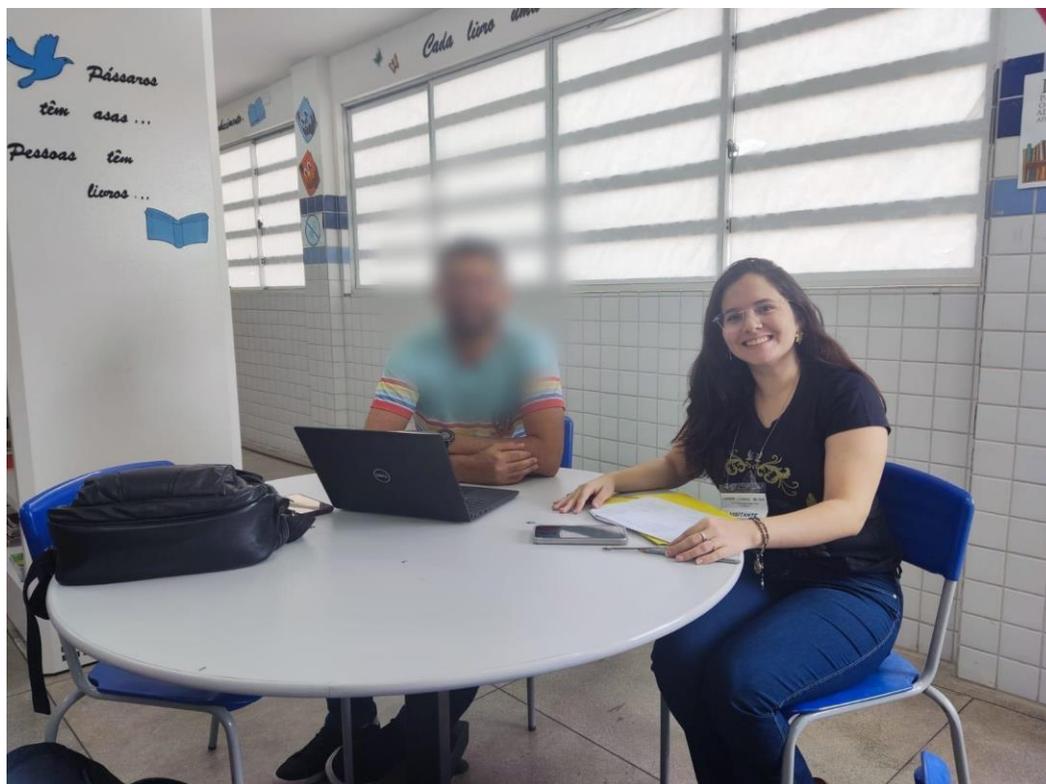
4º ENCONTRO Duração: 2 aulas	LEITURA, MOTIVAÇÃO E INTERPRETAÇÃO	<p>1º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Motivação inicial: perguntas direcionadas aos alunos para a recapitulação de informações presentes nos cordéis lidos nas aulas anteriores; ● Esclarecer aos alunos que eles terão contato com poemas das escritoras negras que foram homenageadas anteriormente por Jarid Arraes. ● Leitura do cordel “Súplica de poetisa”, de Carolina Maria de Jesus. ● Pedir aos alunos que destaquem versos ou estrofes que tenham achado interessante e qual/quais sentimentos, conexões e inferências a leitura trouxe. <p>2º Momento:</p>
		<ul style="list-style-type: none"> ● Pedir que os alunos façam suposições sobre o título do poema; ● Mobilizar perguntas para estimular o diálogo dos alunos com o assunto tratado no texto, a partir dos sentimentos expressos pelo eu lírico. ● Identificar como os alunos percebem o estilo de escrita adotado por Carolina Maria de Jesus ao longo do poema.

<p>5º ENCONTRO Duração: 2 aulas</p>	<p>LEITURA E INTERPRETAÇÃO</p>	<p>1º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none">● Recapitulação sobre as informações presentes no poema de Carolina Maria de Jesus, estudado na aula anterior;● Distribuir o poema “Meu desejo”, de Maria Firmina dos Reis e mobilizar os alunos a fazerem sugestões sobre o título do texto.● Escutatória: reprodução audiovisual da declamação do poema de Maria Firmina dos Reis, performado por Socorro Lira.● Pedir aos alunos que destaquem versos ou estrofes que tenham achado interessante e qual/quais sentimentos, conexões e inferências a leitura trouxe. <p>2º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none">● Estimular os alunos a dialogarem com o poema, focalizando no monólogo estabelecido entre o eu lírico e o poeta ao longo do texto.● Verificar como os discentes percebem o estilo de escrita adotado por Maria Firmina dos Reis ao longo do poema;● Identificar como os alunos interpretam as semelhanças e distanciamentos entre os poemas de Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina dos Reis, na forma como a figura do poeta está representada nos dois poemas estudados.
--	---------------------------------------	--

<p>6º ENCONTRO Duração: 2 aulas</p>	<p>MOTIVAÇÃO, LEITURA E INTERPRETAÇÃO</p>	<p>1º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none">• Distribuir uma cópia do poema “Uns olhos”, de Maria Firmina dos Reis;• Motivação inicial: entrega de um pirulito com emoji anexado para que os alunos façam sugestões sobre o tema que será tratado nas próximas aulas e o título do poema.• Reprodução audiovisual do poema de Maria Firmina dos Reis, interpretado por Socorro Lira e Maria Valéria Rezende. <p>2º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none">• Pedir aos alunos que destaquem versos ou estrofes que tenham achado interessante e qual/quais sentimentos, conexões e inferências a leitura trouxe.• Incentivar os alunos a dialogarem com o texto, a partir dos sentimentos destacados pelo eu lírico sobre olhos descritos no poema.
--	--	--

<p style="text-align: center;">7º ENCONTRO Duração: 2 aulas</p>	<p style="text-align: center;">LEITURA E INTERPRETAÇÃO</p>	<p>1º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Recaptulação das informações presentes no poema de Maria Firmina dos Reis; ● Leitura compartilhada do poema “Lua-de-mel”, de Carolina Maria de Jesus. ● Pedir aos alunos que destaquem versos ou estrofes que tenham achado interessante e qual/quais sentimentos, conexões e inferências a leitura trouxe. <p>2º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Incentivar os alunos a dialogarem com o texto, focalizando nas experiências do eu lírico em relação ao amor. ● Identificar como os alunos percebem as semelhanças e distanciamentos no que diz respeito a maneira como o amor é expressado nos poemas de Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina Dos Reis, apresentados anteriormente. ● Solicitar que os alunos relatem, no diário de leitura, as experiências vivenciadas com a poesia ao longo dos encontros.
<p style="text-align: center;">8º ENCONTRO Duração: 2 aulas</p>		<p>Encerramento das atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Recolher os diários de leitura; ● Agradecer a participação dos alunos; ● Momento de confraternização com a turma.

APÊNDICE E: Encontro com o professor titular da turma para a realização da entrevista semiestruturada.



APÊNDICE F - Primeiro contato da turma da 2ª série com o cordel “Carolina Maria de Jesus”, de Jarid Arraes



APÊNDICE G - Primeiro contato da turma da 2ª série com a produção de Maria Firmina dos Reis



APÊNDICE H – Primeiro contato da turma com a produção de Carolina Maria de Jesus e confraternização com os alunos



ANEXOS

ANEXO A – Aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VOZES DE POETAS NEGRAS EM AULAS DE LITERATURA: COM A PALAVRA, JARID ARRAES, CAROLINA MARIA DE JESUS E MARIA FIRMINA DOS REIS

Pesquisador: JORDANIA DANTAS FREIRE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70156923.6.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.224.042

Apresentação do Projeto:

Proposta de pesquisa de mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. Aborda, enquanto tema, a formação de leitores a partir da poesia de autoria feminina negra, cujo foco é avaliar a recepção dos alunos aos poemas de três escritoras brasileiras negras, a saber, Jarid Arraes, Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina dos Reis.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar, no âmbito de uma intervenção pedagógica realizada no município de Catolé do Rocha - PB, a recepção de alunos da 2ª série do Ensino Médio a poemas das escritoras negras Jarid Arraes, Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina dos Reis

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram adequadamente apresentados, conforme exigidos na Resolução 466/2012

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante devido a contribuição científica e social

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.			
Bairro: São José			CEP: 58.107-670
UF: PB	Município: CAMPINA GRANDE		
Telefone: (83)2101-5545	Fax: (83)2101-5523	E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br	Página 01 de 05

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram devidamente apresentados

Recomendações:

Sem recomendação

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_2121996.pdf	12/07/2023 01:31:10		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_2121996.pdf	12/07/2023 01:14:31		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	12/07/2023 01:12:15	JORDANIA DANTAS FREIRE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	temodeassentimento.pdf	12/07/2023 01:10:45	JORDANIA DANTAS FREIRE	Aceito
Outros	declaracaodedivulgacao.pdf	20/05/2023 20:34:18	JORDANIA DANTAS FREIRE	Aceito
Outros	Termosdosinstrumentosdecoletadedados.pdf	20/05/2023 20:24:06	JORDANIA DANTAS FREIRE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	consentimentoresponsaveis.pdf	20/05/2023 18:59:06	JORDANIA DANTAS FREIRE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetedepesquisaconsolidado.pdf	20/05/2023 18:23:52	JORDANIA DANTAS FREIRE	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	20/05/2023 18:04:24	JORDANIA DANTAS FREIRE	Aceito
Declaração de concordância	temodeanuencia.pdf	20/05/2023 17:55:57	JORDANIA DANTAS FREIRE	Aceito

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 6.224.042

Declaração de Pesquisadores	termodecompromissodospesquisadores.pdf	20/05/2023 17:39:44	JORDANIA DANTAS FREIRE	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	20/05/2023 17:28:22	JORDANIA DANTAS FREIRE	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	20/05/2023 16:57:11	JORDANIA DANTAS FREIRE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 07 de Agosto de 2023

Assinado por:

XISTO SERAFIM DE SANTANA DE SOUZA JÚNIOR
(Coordenador(a))

ANEXO B – Termo de anuência institucional

**GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA
SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DA CIÊNCIA E DA
TECNOLOGIA
ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA OBDÚLIA DANTAS**

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Eu, Laércio de Araújo Silva, gestor responsável pela Escola Cidadã Integral Técnica Obdúlia Dantas, localizada no Município de Catolé do Rocha/PB, tenho conhecimento da relevância da pesquisa intitulada: “COM A PALAVRA, JARID ARRAES, CAROLINA MARIA DE JESUS E MARIA FIRMINA DOS REIS: VOZES DE POETAS NEGRAS NAS AULAS DE LITERATURA EM CATOLÉ DO ROCHA/PB” para a escola, como também para o nosso Município, visto que a escola é um lugar privilegiado para a concretização de letramento literário. Assim sendo, o desenvolvimento da pesquisa acontecerá na Escola Cidadã Integral Técnica Obdúlia Dantas, localizada na zona urbana de Catolé do Rocha/PB, durante o período de julho a agosto de 2023, e contará com a participação da turma da 2ª série “B” da escola, vinculada ao Ensino Médio e integrada ao curso Técnico em Marketing. Esta intervenção terá como responsável a pesquisadora Jordânia Dantas Freire, sob a orientação da Professora Dra. Naelza de Araújo Wanderley, ambas pertencentes ao programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A pesquisadora realizará observações sobre a dinâmica da instituição, fará uma intervenção na turma da 2ª série “B” da escola e uma entrevista com o professor titular da turma, conforme o planejamento expressado no projeto de pesquisa autorizado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Campina Grande.

Catolé do Rocha/PB, 31 de março de 2023.

Gestor da ECIT Obdúlia Dantas