



CONTISTAS NEGRAS NA ESCOLA: RELATO DE UM PROJETO



REPORT OF A PROJECT: BLACK FEMALE STORY-WRITERS AT SCHOOL

ANGÉLICA GONÇALVES

TALITA SANTOS PANTALEÃO DA SILVA

JOÃO LUIS PEREIRA OURIQUE

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | OS AUTORES
RECEBIDO EM 30/10/2021 • APROVADO EM 09/12/2021

Abstract

Brazilian canon is a constant presence in literature teacher's pedagogical practice on basic education. From the selection of works and writers to the school's curriculum to the strategies applied to reading, this institution adopts a position of power and vigil. By this mean, voices which show the heterogeneity of our culture (and which were left out by our history) are also being left out of the classroom. Aiming to problematize this situation and to offer the possibility of reading contemporary black female writers to students, we create the teaching project **(Re)Conhecendo as contistas negras da literatura brasileira**. During the first semester of 2021, we worked with four short stories from the anthology **Olhos de Azeviche** (2017) through posts on Facebook. The activities were addressed to two classes of first year of the high school from Colégio Municipal Pelotense, placed at Pelotas, Rio Grande do Sul. Throughout that path, we faced many difficulties consequent to the limitations that Covid-19 pandemics imposed on teaching, but, despite that context, we could apply this project satisfactorily and provide to student-readers an introduction to this marginal universe of our literature.

Resumo

O cânone literário brasileiro é uma presença constante no fazer pedagógico do professor de literatura da educação básica. Desde a escolha das obras e dos autores para o currículo escolar até as estratégias colocadas em prática na leitura, esta instituição assume uma posição de poder e vigília. Deste modo, as vozes que revelam a heterogeneidade da nossa cultura (e que foram deixadas de lado pela nossa história) permanecem do lado de fora da sala de aula. Com o objetivo de problematizar esta situação e oferecer aos estudantes a possibilidade de ler autoras negras contemporâneas, criamos o projeto de ensino **(Re)Conhecendo as contistas negras da literatura brasileira**. Durante o primeiro semestre de 2021, trabalhamos de forma remota com quatro contos da antologia **Olhos de Azeviche** (2017) através de postagens no Facebook. As atividades foram direcionadas para duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Municipal de Pelotas, localizado em Pelotas, Rio Grande do Sul. Ao longo deste percurso, enfrentamos diversas dificuldades em decorrência das limitações que a pandemia da covid-19 impôs ao ensino, mas, apesar deste contexto, conseguimos aplicar o projeto de maneira satisfatória e proporcionar aos alunos-leitores uma introdução a este universo marginal da nossa literatura.

Entradas para indexação

KEYWORDS: Canon. Brazilian literature. Black female writers. Teaching. Reading.

PALAVRAS-CHAVE: Cânone. Literatura brasileira. Autoras negras. Ensino. Leitura.

Texto integral

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo relatar a experiência obtida a partir do desenvolvimento e aplicação do projeto de ensino **(Re)Conhecendo as contistas negras da Literatura Brasileira**¹ no Colégio Municipal Pelotense, na cidade de Pelotas-RS. O projeto foi criado dentro do Programa Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do qual a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) faz parte, desde 2020. O programa busca “promover a imersão do licenciando nas escolas de educação básica das redes públicas de educação básica” (UFPel, 2020). Dentro dele, fazemos parte do Núcleo de Língua Portuguesa, enquanto discentes do curso de licenciatura em Letras, e atuamos na disciplina de Língua Portuguesa, atuando tanto na área da Língua quanto na da Literatura, do Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

O trabalho foi desenvolvido com duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio. Selecionamos quatro contos do livro **Olhos de Azeviche**² para serem

¹ O projeto foi inspirado no projeto “(Re)Conhecendo as mulheres da Literatura Brasileira: um resgate das escritoras apagadas da História”, uma iniciativa de alguns estudantes do curso de Letras da Universidade Federal de Pelotas em conjunto com a prof.^a Dra. Gabriela Semensato e o prof.^o Dr. Alfeu Sparemberger. A partir da participação nele como alunas-ministrantes (desde 2019), organizamos uma adaptação para aplicação na Educação Básica.

² Organização de Vagner Amaro. Selecionamos os textos das autoras Geni Guimarães, Taís Espírito Santo, Ana Paula Lisboa e Cidinha da Silva.

trabalhados remotamente durante quatro semanas. As atividades de leitura e discussão aconteceram na rede social Facebook por meio de postagens quinzenais. O enfoque no gênero literário contou-se pela necessidade, entendida por nós, de apresentar os alunos ao universo literário por meio de uma progressão de complexidades linguísticas, textuais, estilísticas e temáticas, visando sempre o processo de letramento literário. Entendendo que o trabalho com textos de autoria feminina na escola ainda era escasso, optamos por contos escritos por mulheres negras, baseando-nos na Lei 10.639/03 e na necessidade de trabalhar a pluralidade de representações e discursos que existem no nosso país e que ainda é ignorada. Esse tipo de narrativa também proporciona aos jovens uma expansão de percepções e ideias e o faz pensar criticamente sobre a sociedade em que está inserido.

Em Março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a pandemia da Covid-19 e o vírus já havia chegado ao Brasil. Nos meses seguintes as escolas passaram a contar com atividades remotas dentro das possibilidades de cada comunidade e assim seguiram durante todo o ano. Havia uma previsão de que, no ano letivo de 2021, as escolas da rede municipal de ensino de Pelotas estariam cadastradas na plataforma Google Classroom, como estavam as da rede estadual do Rio Grande do Sul.

Entretanto, a escola na qual estávamos inseridas, Colégio Municipal Pelotense, iniciou o seu ano letivo no dia 15 de Março de 2021 com atividades remotas publicadas quinzenalmente pelos professores nos grupos da escola na rede social Facebook. Esta mudança exigiu que adaptássemos o projeto, de forma que as atividades foram organizadas em quinzenas e contaram apenas com as postagens dos contos e dos exercícios previstos em um documento, no grupo da turma. Além disso, recebemos a recomendação da escola de que essas atividades fossem mais simples (do que as atividades normalmente realizadas no regime presencial) e não possuíssem muitas páginas.

2. PERCURSO DE LEITURAS: DA HISTÓRIA AOS CONTOS

Este projeto foi desenvolvido a partir das leituras de Rita Schmidt (2000) e Roberto Reis (1992) que problematizam a ideia de cânone vigente em nossa literatura. Para a primeira, a construção da nossa identidade nacional, após a declaração da independência em 1822, se deu a partir da necessidade de uma ideia de nação autônoma de Portugal, no que diz respeito a sua cultura, a sua língua e a sua economia.

Era indispensável, nesse momento, que o Brasil construísse uma cultura própria, com representações artísticas do seu povo e dos seus costumes, e a literatura serviu a este propósito. Querendo imitar o imaginário medieval da Europa, utilizou-se da figura do índigena, para criar um ideal de herói nacional. Esse herói, portanto, possuía características e comportamentos de um homem branco e europeu, de acordo com a ideia de civilidade do velho continente.

Ainda segundo Schmidt (2000, p.86),

Nesse contexto, pode-se interpretar a entronização do índio como recalque da herança genética e cultural dos negros africanos, já que a escravidão “a que foram relegados não condizia nem com a nobreza de estirpe e comportamento atribuída aos ‘antepassados’ indígenas” nem com a concepção de identidade nacional como resultado da evolução dessa origem.

Coube aos autores do Romantismo disseminar este arquétipo e eles assim o fizeram nas suas obras, como José de Alencar em seus romances indianistas **Iracema** e **O Guarani**. Foi a partir deste movimento que a elite literária, em conjunto com as forças dominantes, iniciou o projeto de homogeneização e uniformização do que é ser brasileiro, conforme declara Roberto Reis (1992, p.1):

A cultura, com efeito, é um conjunto de sistemas simbólicos, de códigos que, de uma forma ou de outra, prescrevem ou limitam a conduta humana. O que nos sugere que a cultura implica ou requer mecanismos de cerceamento social. Ou, dito de uma maneira mais precisa, no interior de qualquer formação cultural as camadas dirigentes se valem de diversas formas discursivas e as transformam em ideologia para assegurar o seu domínio.

Pensar que a educação formal era exclusiva para a alta-sociedade e que quem poderia escrever era, na verdade, também para quem se escrevia, nos ajuda a entender como esse projeto se retroalimentava, pois o domínio da escrita e do conhecimento sempre serviu como forma de controle cultural e político das classes abastadas sobre as demais.

Da mesma forma, a construção do cânone literário brasileiro esteve a serviço da manutenção das estruturas de poder, reproduzindo esse projeto, visto que:

[...] seu poder de conferir representatividade à narrativa nacional foi forjado e mantido pelo esquecimento de memórias subterrâneas, recalçadas pela submissão à abstração das diferenças em nome do “caráter uniformizador e destrutivo da memória coletiva nacional”, agenciada pelo aparato do estado, incluindo-se aqui a instituição literária e suas agendas político-ideológicas” (SCHMIDT, 2000, p. 89).

Assim, ocorreu, de forma deliberada, um silenciamento e apagamento, dentro da nossa literatura, das diversas vozes que também faziam parte da nossa nação, isto é, as mulheres, da elite e das classes menos favorecidas, os negros escravizados, os indígenas e outras minorias, algo que perdura até os dias de hoje e precisa ser urgentemente questionado. Para Schmidt (2000, p.84),

A visibilidade e a circulação dessas obras no campo acadêmico da construção de saberes não só afetam o estatuto da própria história cultural e literária, instalando na reflexão historiográfica interrogações acerca de premissas críticas e cristalizações canônicas, como tensionam as representações dominantes calcadas no discurso assimilacionista de um sujeito nacional não marcado pela diferença, mas que, na prática, gerou as formas de exclusão de voz, presença e representação no processo de construção da nacionalidade, do ponto de vista da diferença de gênero, raça e classe social.

Pensar essas outras narrativas é refletir sobre toda a construção do ideal nacional desde os primórdios do que entendemos como cultura brasileira até o que hoje circula em nossa sociedade como boa literatura. E, embora no presente século observemos um movimento de resgate dos textos produzidos por essas minorias, ainda não atingimos uma visibilidade suficientemente equilibrada, no que diz respeito à autoria e à representação de personagens.

Conforme os dados mostrados por Jéssica Balbino (2016, p.80), retirados da pesquisa **Literatura Brasileira Contemporânea — Um Território Contestado** realizada em 2005 pela escritora e professora Regina Dalcastagnè,

o escritor brasileiro contemporâneo é homem (72,7%), branco (93,9%), de meia idade, cursou o ensino superior e reside no eixo Rio - São Paulo. O perfil médio dos escritores se assemelha à representação dos personagens nos romances brasileiros contemporâneos. Eles são, em sua maioria, homens (62,1%) e heterossexuais (81%). As principais ocupações dos personagens masculinos são escritor (8,5%), bandido ou contraventor (7%) e artista (6,3%). As personagens femininas são donas de casa (25,1%), artistas (10,2%) ou não têm ocupação (9,6%). A assimetria prossegue no que diz respeito à cor. Os personagens negros são 7,9% e têm pouca voz: são apenas 5,8% dos protagonistas e 2,7% dos narradores. Os brancos são, em geral, donas de casa (9,8%), artistas (8,5%) ou escritores (6,9%). Os negros são bandidos ou contraventores (20,4%), empregados(as) domésticos(as) (12,2%) ou escravos (9,2%). Enquanto a maioria dos brancos morre, na ficção, por acidente ou doença (60,7%), os negros morrem mais por assassinato (61,1%). Ainda na pesquisa de Dalcastagnè, nota-se que entre os anos de 1965 e 1979, 82,6% dos livros foram escritos por homens, contra 17,4% escrito pelas mulheres. Já em um comparativo entre 1990 e 2004, de 165 obras pesquisadas, são 72,7% feitas por homens e 27,3% feitas por mulheres.

Por isso, vimos a necessidade de trabalharmos com obras escritas por mulheres, dada a falta de leituras desse grupo pela sociedade em geral. No entanto, quando pensamos nas escritoras negras, a invisibilização se torna ainda mais

latente. Se olharmos para a escola, por exemplo, poucos (ou nenhum) são os textos de mulheres negras trabalhados com os alunos, visto que essa instituição reproduz as amarras do cânone literário construído desde os Românticos, e, dentro deste, prioriza ainda mais as obras exigidas nas provas de vestibulares.

3. METODOLOGIA

A ideia apontada por Franco Júnior (2015) de que as dimensões de leitura funcionam de forma interdependente e contínua acaba por questionar a ideia de uma leitura compartimentada, possível de ser ensinada para todos, a partir de uma fórmula “coringa”, e passível de ser aplicada a todo e qualquer texto. Muitas vezes, enquanto alunos, acabamos por esperar que o texto literário por si só nos passe algum ensinamento, pois somos ensinados na escola a sermos sujeitos passivos. Ou então, achamos que se decodificarmos as palavras de determinado poema, vamos conseguir “entendê-lo”. Assim, compreender que a leitura é um processo de construção de sentidos pelo leitor a cada vez que este se depara com um texto e que ela se renova constantemente é fundamental para uma formação leitora de qualidade.

No entanto, dadas as limitações do contexto de aulas remotas e a impossibilidade de termos uma interação mais aprofundada com os alunos, optamos por utilizar uma metodologia que permitisse a organização das várias habilidades envolvidas no ato de leitura. Portanto, baseamo-nos na noção de *Estratégia de Leitura* de Pressley (2002). Para ele, existem sete habilidades que empregamos quando lemos um texto. Embora elas não aconteçam necessariamente em uma ordem específica, utilizamos, por questões didáticas, como elencamos abaixo:

1. conhecimento prévio: momento em que os estudantes criam hipóteses com base no que já sabem da temática do texto, seja pela pré-leitura, pela estrutura ou pelo título.

2. conexão: etapa em que eles verificam se as hipóteses e as relações com a realidade que haviam feito se confirmam.

3. inferência: fase em que os alunos lêem as informações que estão implícitas no texto e chegam a uma interpretação das diversas camadas dele.

4. visualização: acontece quando, ao ler, “deixamos nos envolver por sentimentos, sensações e imagens, que permitem que as palavras do texto se tornem ilustrações em nossa mente” (SOUZA E GIROTTO, 2011).

5. perguntas ao texto: ensinar aos alunos como fazer perguntas ao texto, de modo a utilizarem as pistas que a narrativa dá para as responderem ao longo da leitura.

6. sumarização: estágio em que, depois da leitura, separa-se o que é essencial do que é detalhe do texto, isto é, as ideias principais na narrativa dos seus detalhes e minúcias.

7. síntese: quando, finalmente, processamos o que lemos e, a partir das nossas impressões pessoais e das ideias principais do texto, elaboramos uma reconstrução do que foi lido.

Para a aula de literatura, Souza e Girotto (2011) elaboraram uma proposta denominada *Oficina de Leitura*, na qual pode-se colocar em prática as estratégias de Pressley (2002). As autoras estabeleceram quatro etapas com atividades a serem realizadas com os alunos diante de um texto: aula introdutória, leitura partilhada, avaliação e conversa em grupo com o texto lido.

A primeira acontece quando o professor explica quais as estratégias que a turma utilizará para leitura do texto selecionado e orienta como essa leitura se dará. A segunda diz respeito a leitura que o professor fará com a turma e a discussão que se seguirá, debatendo as estratégias que foram utilizadas e as ideias do texto. Por fim, a terceira é o momento de reflexão do professor sobre o que foi realizado, sobre a maneira que a turma se envolveu, ou não, com a leitura e sobre os objetivos atingidos, conforme esquema abaixo:



Fonte: DE SOUZA, R.; GIROTTO, C..³

Diante da necessidade de adaptarmos a metodologia para o ensino remoto, por conta da pandemia da covid-19, utilizamos os pressupostos acima explicitados da seguinte maneira. Trabalhamos, paralelamente, com duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio, cada turma teve as mesmas quatro semanas e textos. Realizamos postagens quinzenais no grupo de primeiros anos na rede social Facebook (forma que a escola já utilizava para as aulas remotas) e uma página específica para o projeto⁴ como via de contato com as turmas.

Para as leituras, utilizamos o livro de contos **Olhos de Azeviche**, organizado por Vagner Amaro e publicado pela editora Malê. O livro conta com vinte contos

³ DE SOUZA, R.; GIROTTO, C. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. *Álabe*, v. 4, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ual.es/alabe>>.

⁴Link para a página: <<https://www.facebook.com/Reconhecendo-as-contistas-negras-da-literatura-brasileiras-108798317955609>>.

escritos por “dez escritoras negras que estão renovando a literatura brasileira”⁵. Desse total, selecionamos quatro que seriam lidos com os alunos em quatro semanas (dois contos para cada uma das duas quinzenas). Em cada uma das postagens realizamos uma Oficina de Leitura adaptada, conforme as etapas abaixo:

1. *aula introdutória*: Como apresentação às duas turmas participantes, na semana prévia ao início das atividades, fizemos três posts na página. O primeiro serviu como explicação do que é o Programa de Residência Pedagógica e qual seria o projeto que aplicaríamos. O segundo fez uma breve introdução das especificidades do gênero literário conto, escolhido para as leituras. E o último apresentou as Estratégias de Leitura que utilizaríamos no decorrer das quatro semanas.

2. *leitura partilhada*: devido a pandemia e a falta de aulas síncronas, os alunos fizeram as leituras de maneira individual e para trabalhar as estratégias apontadas, elaboramos perguntas-guia que os alunos responderam também individualmente.

3. *conversa em grupo sobre o texto lido*: não foi possível aplicar essa etapa, já que o Colégio Pelotense não possuía aulas síncronas e o único contato com os alunos era por email.

4. *avaliação*: momento de reflexão das ministrantes quanto ao que foi realizado (objetivos, envolvimento e recepção da turma no ato de ler). Por fim, enviamos um email para os alunos com o feedback individual.

4. RELATO DOS RETORNOS DOS ALUNOS ⁶

Conforme já explicamos na introdução deste trabalho, as atividades foram feitas em forma de postagens quinzenais no grupo do Facebook. A primeira postagem foi publicada no dia 30 de Março e os alunos deveriam retorná-la até o dia 13 de Abril. Obtivemos 17 devolutivas, sendo 9 da turma 21A e 8 da turma 21B, o que consideramos um ótimo retorno para o modelo remoto. No post, enviamos em um documento Word uma pequena biografia das autoras, perguntas-guia para auxiliar na leitura do texto, e o conto anexado ao final.

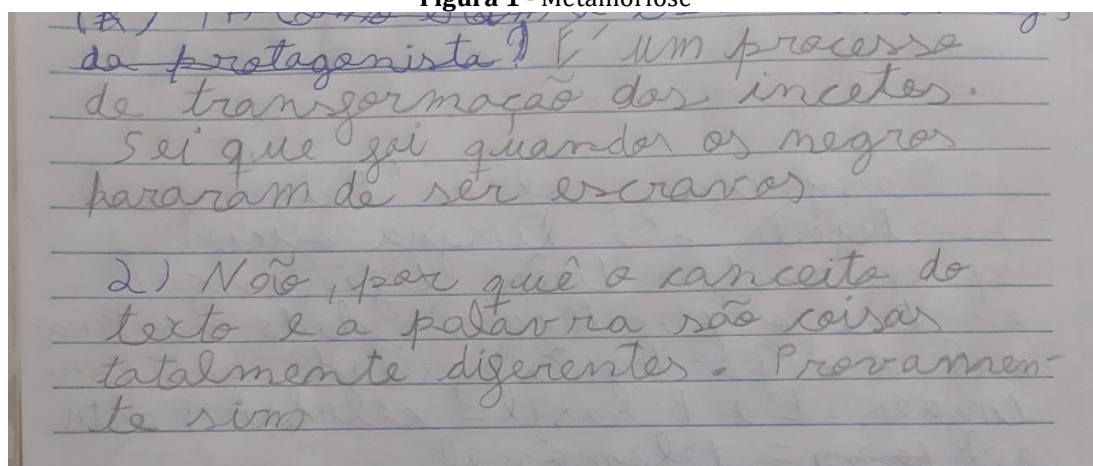
O primeiro conto trabalhado foi o *Metamorfose*, da escritora Geni Guimarães. A protagonista era uma aluna negra que tinha orgulho de sua história e descendência, e possuía uma avó que lhe contava histórias sobre a bravura dos seus antepassados. Na escola, durante a semana de comemorações alusivas a assinatura da Lei Áurea, sua professora apresenta uma narrativa diferente as pessoas escravizadas, na qual elas eram passivas a todo o sofrimento da escravidão e foram salvas pela Princesa Isabel. Isso faz com que a protagonista se questione sobre si e sobre suas raízes.

⁵ AMARO, Vagner (org.). **Olhos de azeviche: dez escritoras negras que estão renovando a literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

⁶ Os erros/incorrecções que aparecem nas imagens a seguir foram mantidos como parte da experiência formativa e não foram tratados de forma a limitar a expressão das ideias dos alunos, se constituindo em material para servir de referência para outras aulas envolvendo a escrita dentro da norma culta.

Uma das principais dificuldades de interpretação demonstrada pelos alunos foi a correspondência das transformações que esta narrativa causa na percepção identitária da protagonista com o conceito de metamorfose. Por exemplo, quando questionado aos alunos “o que é metamorfose?”, a maioria respondeu com o conceito científico do processo de transformação dos insetos, principalmente das borboletas. Quando questionado “qual foi a metamorfose que ocorreu no texto?”, poucos conseguiram fazer essa transposição do conceito científico de mudança para as modificações da protagonista.

Figura 1 - Metamorfose

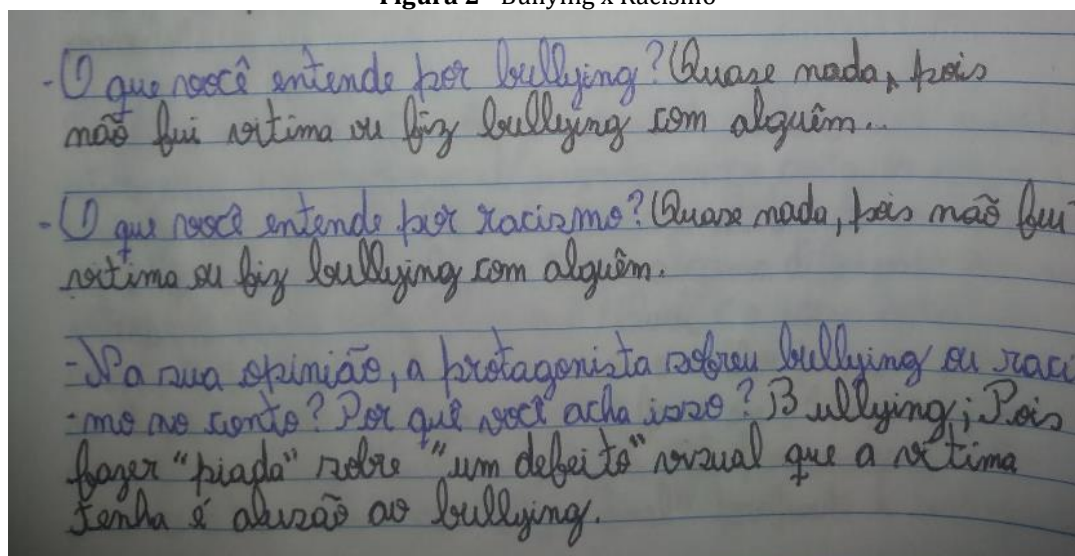


Fonte: retorno dos alunos

Já no segundo conto, houve uma melhor assimilação da problemática principal do texto. Uma de nossas hipóteses do que facilitou essa interpretação foi a forma com que a narrativa foi construída. A linguagem era direta e as informações estavam explicitadas, o que possibilitou uma leitura mais dinâmica e sem a necessidade de um aprofundamento para interpretação da história.

O conto trabalhado foi o *Quando parei de mandar beijos*, da escritora Tais Espírito Santo, e o objetivo principal era abordar de forma crítica o racismo recreativo. As respostas dos alunos às perguntas-guia, nos mostrou como essa nova geração encara a realidade racista da nossa sociedade. A principal dificuldade apresentada pelos alunos foi diferenciar as práticas racistas do conto das práticas de bullying.

Figura 2 - Bullying x Racismo



Fonte: retorno dos alunos.

Figura 3 - Racismo

- O que você entende por bullying? **Entendo por bullying o preconceito ocorrido ainda na fase infantil do ser humano.**
- O que você entende por racismo? **O preconceito entre 'raças'. Mesmo a ciência já tendo comprovado que não existem raças de seres humano, sem do assim o uso correta seria etnias.**
- Na sua opinião, a protagonista sofreu bullying ou racismo no conto? Por que você acha isso? **Acredito ter sido racismo. Pois foi um insulto a aparência física de uma determinada etnia de pessoas.**

Fonte: retorno dos alunos.

A segunda postagem ocorreu no dia 13 de Abril e a data de retorno era até o dia 27 do mesmo mês. Obtivemos as devolutivas de 20 alunos, sendo 11 da turma 21A e 9 da turma 21B. Assim como na postagem anterior, foi postado um documento word com uma pequena biografia das autoras, as perguntas-guia para auxiliar na leitura do texto e os contos anexados ao final.

O foco dessa aula era refletir sobre as ideias de família, amizade e linguagem. O conto se intitula *Trutas*, escrito por Ana Paula Lisboa. Quando questionado se eles conheciam o termo "trutas", a maioria dos alunos nos respondeu que se tratava de uma maneira de chamar os amigos. Os que não conheciam esse termo responderam que era o nome de um peixe, uma aluna até confundiu com trufa ou fruta.

O modelo de família que o conto aborda era conhecido pela maioria dos estudantes e todos declararam um grande amor por suas famílias. Os pontos que foram prejudicados pela falta de uma discussão aprofundada foi a linguagem do texto; os diversos tipos de família; e como o racismo e estereótipos que recaem sobre pessoas negras cerceiam o direito de aproveitar coisas comuns da vida.

Figura 4 - Bandidos e vigias

inferência > Por que a Dona Sônia, ao brigar com eles por estarem na esquina, questiona se eles são bandidos ou vigias? Qual poderia ser o motivo da Dona Sônia repreendê-los por falar palavrão, apesar de ela própria falar? Porque os bandidos na maioria das vezes ficam em alguma esquina escura para cometer o ato do assalto, vigias foi por eles estarem ali de olho em tudo na esquina. Ela poderia estar irritada, cansada e acabou não pensando direito.

Fonte: retorno dos alunos.

Figura 5 - Linguagem e uso de diálogos

Sumarização > Reflita um instante sobre o porquê da autora ter escolhido utilizar um grande número de diálogos nesse conto? Como isso interfere na nossa leitura e interpretação da história? E quanto ao tipo de linguagem utilizada nesses diálogos, é um tipo formal ou do cotidiano? Por que você acha que a autora o escolheu? Acredito que o número de diálogos foi algo necessário para o texto ser mais imersivo, curto e preciso. É um tipo de linguagem informal/cotidiana, de ótimo entendimento para pessoas de todas as classes, até mesmo quem não tem acesso aos estudos conseguiria interpretar bem. A autora fez uma ótima escolha, como citei anteriormente, para fácil interpretação. Gostei bastante num todo.

Fonte: retorno dos alunos.

O quarto e último conto, *Os Garotos do Morro da Lagartixa*, de Cidinha da Silva, foi postado junto com o anterior e tiveram os mesmos números de devolutivas. A problemática levantada pelo conto era a violência policial e o genocídio da população negra, trazendo como foco principal a tragédia verídica dos 5 garotos do Morro da Lagartixa que foram baleados por 111 tiros na entrada do morro no dia 28 de Novembro de 2015. Por ser um conto não ficcional, ele narra os acontecimentos após a morte dos garotos e por isso sua linguagem é mais direta.

A dinâmica dessa última atividade foi um pouco diferente, foram feitas um número menor de perguntas-guias que além de respondê-las, os alunos deveriam, ao final, fazer uma produção escrita. Para isso, eles deveriam escolher um dos garotos e escrever o que poderia ter acontecido se ele não tivesse sido morto naquele dia.

As produções dos alunos foram um deleite, recebemos as mais variadas respostas. Algumas produções foram uma frase com uma explicação simples, outras mais elaboradas com uma ambientação, história e diálogos. Um aluno criou uma *fanfic* como se um dos personagens estivesse escrevendo sobre o acontecido na rede social *twitter*. Ele criou toda a ambientação da rede social, as tags acima da página, um perfil para a personagem e o texto postado.

Figura 6 - Produção escrita



Fonte: retorno dos alunos.

5. DIFICULDADES ENCONTRADAS, APRENDIZADOS E DESCOBERTAS

Desde o planejamento até a aplicação do projeto nos deparamos com alguns empecilhos decorrentes do momento pandêmico que exigiu uma adaptação das metodologias de ensino de leitura e literatura. O facebook, plataforma escolhida pela escola para postar os conteúdos, a priori nos pareceu uma boa escolha, pela possibilidade de interagirmos com os alunos pelos comentários e pelo chat. No entanto, logo descobrimos que a interação era feita somente por e-mail e os comentários serviam para os alunos marcarem os colegas nas atividades.

Além disso, os conteúdos tinham que ser simplificados e curtos, o que para uma aula de literatura foi extremamente desafiador, visto que precisávamos enviar textos para leitura, bem como atividades de interpretação ou análise sobre eles. A

ausência de encontros síncronos nos impossibilitou de ler os contos em conjunto com os alunos, auxiliá-los na interpretação, sanar suas dúvidas e nos aprofundar em discussões que as próprias narrativas levantavam, tanto para a compreensão textual quanto para a reflexão crítica da sociedade. O diálogo entre as residentes e os alunos, e entre eles mesmos, ficou bastante comprometido, resultando em leituras individuais e isoladas, sem trocas de pontos de vista, um processo tão importante ao lidarmos com o literário.

Trabalhar com literatura nesse formato e entender como poderíamos adaptar a *Oficina de Leitura* foi um grande aprendizado, pois reinventamos o padrão de aula marcado por exposição de conteúdos pelo professor e preenchimento de fichas de leituras pelos alunos. Assim, focamos em levar textos literários que possibilitassem reflexões críticas para além da estrutura do gênero conto através das *Estratégias de Leitura*.

Apesar desses obstáculos, obtivemos um grande número de devolutivas, o que nos surpreendeu de forma positiva. Nas duas postagens, cerca de $\frac{1}{3}$ dos alunos nos enviou as suas respostas, ultrapassando o padrão que vinham tendo até então. Segundo os professores da escola, a participação dos alunos nas aulas e atividades era muito baixa.

Ao lermos essas devolutivas, percebemos alguns pontos positivos. Os alunos demonstraram suas visões das problemáticas sociais abordadas, revelando um pouco do pensamento crítico desta geração. Muitos ficaram incomodados e desconfortáveis durante as leituras, transpondo a posição passiva de leitor comumente desempenhada na escola. Finalmente, observamos que muitos alunos possuíam contato com algumas leituras a respeito da negritude e da estrutura racista da nossa sociedade, como ficou evidente na produção escrita apresentada na seção anterior.

Por fim, outro ponto gratificante desta experiência foi o trabalho em dupla realizado pelas residentes. A profissão docente por muitas vezes é solitária. Apesar das escolas terem vários professores, no momento de ministrar as aulas, eles o fazem individualmente. A carga horária e as demandas não permitem que exista uma troca de conhecimentos e estratégias entre eles. Deste modo, essa possibilidade nos permitiu uma maior segurança ao planejar as aulas, trocar experiências e confessar nossas inseguranças. O apoio mútuo foi fundamental para enfrentarmos esse momento atípico e pensarmos estratégias para driblar os empecilhos que surgiram no caminho.

6. CONCLUSÃO

Apesar das dificuldades e adaptações que o contexto pandêmico nos impôs durante a elaboração e aplicação das atividades, consideramos que o objetivo principal do projeto, isto é, trabalhar com autoria feminina negra na escola, foi atingido de maneira satisfatória. Conseguimos proporcionar aos alunos variadas opções de leituras, já que em cada postagem eram enviados dois contos, e um espaço de experimentação, no qual eles poderiam conhecer novas temáticas, linguagens e autoras e estabelecer relações entre cada uma delas. Assim, os alunos obtiveram

uma amostra da literatura contemporânea de autoria negra e feminina produzida no Brasil.

Um dos desafios para o futuro pós pandêmico na educação é a retomada das aulas presenciais e dos conteúdos que vinham sendo trabalhados no ensino remoto através de outras metodologias e suportes. Nesse sentido, acreditamos que as temáticas dos textos permitiram a abertura de espaços para a discussão de questões importantes que permeiam a sociedade e que poderão ser realizadas quando este retorno acontecer. A impossibilidade de um maior aprofundamento, seja na interpretação dos contos ou na própria comparação destes com a realidade do mundo, poderá instigar ainda mais os alunos a retomar estes assuntos em momentos futuros.

Por fim, a oportunidade única que tivemos de trabalhar com literatura feminina na escola, no formato remoto, permitiu-nos vivenciar uma experiência importante para a nossa formação enquanto futuras professoras. Todas as adversidades encontradas para a implementação do projeto nos incentivaram a procurar soluções diversificadas e práticas para melhor adaptar as atividades dentro das poucas possibilidades que tínhamos, o que, sem dúvidas, nos ajudará no decorrer de nossa prática docente futura.

Referências

AMARO, V. (org.). **Olhos de azeviche: dez escritoras negras que estão renovando a literatura brasileira**. 1º ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

BALBINO, J. “**Pelas margens: vozes femininas na literatura periférica**”. 2016. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudo da Linguagem SP, 2016.

BARBOSA, B. T. “Letramento literário: sobre a formação escolar do jovem leitor”. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167 mar. / ago. 2011.

BRASIL. **Base nacional curricular comum (BNCC)**. Brasília: MEC/ CONSED/ UNDIME, 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 de outubro 2021

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Autêntica Editora, 2009.

DE SOUZA, R.; GIROTTTO, C. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe**, v. 4, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ual.es/alabe>>.

FELIPE, D. A. (org.). **Estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira: dúvidas, conceitos e procedimentos**. Maringá, PR: Edições Diálogos, 2019.

FRANCO JÚNIOR, Arnaldo. Dimensões de leitura e ensino de literatura. In: OURIQUE, João Luís (Org.). **Literatura e formação do leitor: escola e sociedade, ensino e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. p.207-234.

REIS, R. Cânon. **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, p. 65-92, 1992.

LEAL, L. de F. V. Leitura e formação de professores. In.: EVANGELISTA, Aracy e outras (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

SCHMIDT, R. T. Mulheres reescrevendo a nação. **Estudos feministas**, ano 8, 1/2000.

SILVA, M. RESENHA: Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX, e Literatura afro-brasileira: abordagens na sala de aula. **Sankofa**, São Paulo, v. 9, n. 17, p. 159-162, 2016.

UFPEL. **O programa na UFPEL**. Disponível em <<https://wp.ufpel.edu.br/residenciapedagogica/pagina-exemplo/>>.

Para citar este artigo

GONÇALVES, A.; SILVA, T. S. P. da.; OURIQUE, J. L. P. Contistas negras na escola: relato de um projeto. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 10, n. 8, 2021, p. 478-493.

Os autores

ANGÉLICA GONÇALVES é licencianda em Letras português e inglês na Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Tem interesse nas áreas de literatura de autoria feminina e ensino da literatura.

TALITA SANTOS PANTALEÃO DA SILVA é graduada no curso de Letras - Português pela Universidade Federal de Pelotas. Interesse nas áreas de Literatura Feminina, Literatura Contemporânea e Ensino da Literatura.

JOÃO LUIS PEREIRA OURIQUE possui graduação em Letras Português Inglês pelo Centro Universitário Franciscano (1998), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2003), doutorado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2007) e estágios de pós-doutorado realizados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012) e na Universidade Federal de Minas Gerais (2015). Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, líder do Grupo de Pesquisa CNPq ÍCARO (UFPEL) e pesquisador dos Grupos de Pesquisa CNPq Literatura e Autoritarismo (UFES) e Laboratório de Formação e Estudos da Infância (UFPEL). Atua nas áreas de Teoria Literária, Literatura Brasileira, Literatura Comparada (ênfase na relação literatura e cinema), Literatura Dramática e Ensino de Literatura. Dentre os temas recorrentes de discussão e pesquisa estão as relações entre regionalidade e regionalismo, a ideologia, a crítica ao autoritarismo, a formação cultural e a identidade na região do Prata. É um dos editores da Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo (ISSN 1679-849X).