



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS

GREICY KELLY BEZERRA DE CARVALHO

**A DOR DA INVISIBILIDADE SOCIAL EM “DI LIXÃO”: UMA POSSÍVEL ABORDAGEM  
NA SALA DE AULA**

Recife

2024

GREICY KELLY BEZERRA DE CARVALHO

**A DOR DA INVISIBILIDADE SOCIAL EM “DI LIXÃO”: UMA POSSÍVEL ABORDAGEM  
NA SALA DE AULA**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Graduação em Letras-Português Licenciatura, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras-Português.

Orientadora: Profa. Dra. Raíra Costa Maia de Vasconcelos.

Recife

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Carvalho, Greicy Kelly Bezerra de .

A dor da invisibilidade social em Di Lixão: uma possível abordagem na sala de aula / Greicy Kelly Bezerra de Carvalho. - Recife, 2024.

47 p. : il., tab.

Orientador(a): Raíra Costa Maia de Vasconcelos

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Português - Licenciatura, 2024.

1. Literatura afro-brasileira. 2. Conceição Evaristo. 3. Ensino de Literatura. 4. Formação de leitores. I. Vasconcelos, Raíra Costa Maia de. (Orientação). II. Título.

890 CDD (22.ed.)

GREICY KELLY BEZERRA DE CARVALHO

A DOR DA INVISIBILIDADE SOCIAL EM “DI LIXÃO”: UMA POSSÍVEL ABORDAGEM NA  
SALA DE AULA

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras Português da  
Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em  
Letras/Português.

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

---

Orientadora  
Profa. Dra. Raíra Costa Maia  
de Vasconcelos -  
Universidade Federal de  
Pernambuco

---

Examinadora  
Profa. Dra. Mariana Andrade  
Gomes - Universidade  
Católica de Pernambuco

Registro 10-11-22

“Eu vi o menino correndo. Eu vi o tempo.” (Gal Costa, 1979)

Vi o tempo hoje, vi ele correndo por entre nossos dedos e ele matando quem não teve uma única chance de não morrer. É triste, muito, muito triste.

Foi o primeiro dia que saí do trabalho sem me sentir um ser humano horrível e foi a primeira noite que chorei a morte de um aluno que eu não conhecia.

Chorei e choraria de novo e de novo, porque quero que ele sinta que mais de uma pessoa chorou, agora por sua (in)existência. Quero que Deyvson grite bem alto, que sinta tudo que negaram a ele, quero que ele extravase, que sinta raiva, depois seja inundado de amor, que alguém lá em cima, no outro mundo, escute e o abrace. Quero que digam que há tempo, que as coisas não estão se esvaindo, quero que ele seja abraçado, quero que mainha não chore e não se culpe, quero muito que ele se sinta amado, não só pela escola. Quero que haja vida o suficiente dentro dele para que ele seja amado e amar outras pessoas, que ele tenha se amado, que ele tenha uma família, que ele se sustente mais a si mesmo e não pelos outros; que estar na Terra não seja privilégio.

Queria que o instante tivesse parado e dado tempo dele ter sido visto e ouvido, muito, muito antes disso.

Quero amor entre os nossos e raiva entre os senhores, entre o projeto que deixa matar e morrer. Quero que ele exista para além disso aqui e não machuque os braços, os dedos, o corpo, que ele sinta a vida como ela deveria ter sido e não foi.

*Texto autoral feito para Deyvson e minha família  
que sempre estiveram presentes (em espírito e corpo).*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Gicleide Maria Bezerra de Carvalho e Rinaldo Bezerra da Silva, que sempre me ajudaram no percurso da graduação, que foram e são suporte em momentos difíceis e de quem tenho muito orgulho. Assim como agradeço a minhas irmãs Gleysiane e Raquel, metade de mim tem vocês e se choro é só de saudade, porque sei que tenho portos seguros para recorrer nos melhores e piores momentos. Vir de uma casa de professores é uma bênção. Agradeço aos meus avós maternos Genário e Maria Antônia, que são fortalezas; também aos meus avós paternos Maria Antônia e Inácio (*in memoriam*), por eles nós chegamos até aqui.

A todos os meus amigos de Arcoverde, Recife e de cada pedaço de canto que fiz ao longo do tempo: meu muito obrigado, por me fortalecerem e estarem em conjunto comigo; já diziam Emicida e Zeca Pagodinho: “quem tem um amigo tem tudo”.

Agradeço a todos os professores que direta ou indiretamente me afetaram na minha formação enquanto graduanda e, também, enquanto gente. Em vocês me baseio, e, assim como causaram impactos em mim, espero reverberar nos meus alunos.

Ao final e não menos importante, a todas as divindades que iluminam e continuam protegendo meus caminhos: metade é fé sertaneja, a outra metade é esperança.

E com o bucho mais cheio comecei a pensar  
Que eu me organizando posso desorganizar  
Que eu desorganizando posso me organizar.  
(Chico Science & Nação Zumbi, 1994.)

## RESUMO

A literatura afro-brasileira propicia novas leituras com seus elementos diversos, sobretudo a partir de novas perspectivas e olhares que provocam o leitor com repertório e tradições particulares. Nesse sentido, pretendemos analisar o conto “Di Lixão”, que faz parte do livro *Olhos d’água*, de Conceição Evaristo (2016), a fim de refletir sobre o papel da literatura afro-brasileira no ensino. A partir dessa categoria de estudo, questionamos como a abordagem de obras literárias no ensino pode contribuir para a formação de leitores críticos, utilizando a proposta de Inácio (2015), Formiga (2015) e Barbosa (2015). Ao lado disto, sugerimos um projeto didático baseado em Zilberman (2005), a partir dos seus temas caracterizadores, e em Segabinazi (2014), para desenvolver novas possibilidades sobre a recepção de obras literárias na sala de aula. Utilizamos como fundamentação teórica Nascimento (1974) e Gonzalez (1982), que abordam a importância da ancestralidade e do pertencimento das pessoas negras, assim como Cuti (2010) e Duarte (2010), que destacam o impacto da literatura e o conceito de literatura afro-brasileira. Ao final, percebemos que diferentes propostas didáticas que levam em consideração o entorno social e a intertextualidade fazem com que os alunos apropriem-se dessa literatura, expandindo seu repertório sociocultural e encontrando também sua identidade nas obras literárias.

**Palavras-chave:** Literatura Afro-brasileira. Conceição Evaristo. Ensino de literatura. Formação de leitores.

## ABSTRACT

Afro-Brazilian literature provides new readings with its diverse elements, especially from new perspectives and looks that provoke the reader with a particular repertoire and traditions. In this sense, we intend to analyze the short story "Di Lixão", which is part of the book *Olhos d'água*, by Conceição Evaristo (2016), in order to reflect on the role of Afro-Brazilian literature in teaching. From this category of study, we questioned how the approach of literary works in teaching can contribute to the formation of critical readers, using the proposal of Inácio (2015), Formiga (2015) and Barbosa (2015). Alongside this, we suggest a didactic project based on Zilberman (2005), based on his characterizing themes, and on Segabinazi (2014), to develop new possibilities for the reception of literary works in the classroom. We used Nascimento (1974) and Gonzalez (1982) as theoretical foundations, who address the importance of ancestry and belonging for black people, as well as Cuti (2010) and Duarte (2010), who highlight the impact of literature and the concept of Afro-Brazilian literature. In the end, we realized that different didactic proposals that take into account the social environment and intertextuality enable students to appropriate this literature, expanding their socio-cultural repertoire and also finding their identity in literary works.

**Keywords:** Afro-Brazilian Literature. Conceição Evaristo. Teaching literature. Reader education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>2 LITERATURA PRETA BRASILEIRA</b>	<b>16</b>
2.1 O CÉU DA BOCA NO ENSINO	20
<b>3 ANÁLISE DA OBRA</b>	<b>25</b>
3.1 OS PERSONAGENS DA ESCRIVIVÊNCIA	25
3.2 A NOSSA SORTE É TER CORAGEM	31
<b>4 CONCLUSÃO</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

A literatura busca retratar ficticiamente lugares, pessoas, traços culturais e suas possíveis conexões com a realidade. No Brasil, a exposição de obras literárias são realizadas através de simpósios, festivais literários, livrarias, bibliotecas comunitárias e outros meios. Contudo, quando se trata do ambiente educacional por exemplo, a exposição de conteúdos sobre essas obras, é muitas vezes limitada devido à carga pesada de conteúdos curriculares a serem abordados, apesar da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) mencionar em seu currículo projetos que contemplem o uso de obras literárias. Nesse contexto, seu ensino acaba sendo negligenciado como agente potencial de transformação de realidades, deixando-o em segundo plano diante de outras demandas educacionais.

Na complexa teia social brasileira, especialmente entre as camadas mais desfavorecidas marcadas pela pobreza e vulnerabilidade social, é notável a escassez de espaços que valorizem e preservem as narrativas e vivências afro-brasileiras. Essa ausência não se restringe meramente às deficiências estruturais da sociedade, mas também permeia as próprias instituições educacionais. Incorporar a literatura afro-brasileira ao currículo escolar não apenas oferece visibilidade e dignidade às histórias emergentes desses grupos marginalizados, mas também desafia a invisibilidade social, ao apresentar uma perspectiva resiliente das pessoas que enfrentam a marginalização e o anonimato. Cada página, cada personagem revelam uma rica tapeçaria de experiências humanas, oferecendo um contraponto poderoso.

Nesse sentido, o acesso à literatura deve ser viabilizado pela leitura de mundo que cada aluno compartilha em sala de aula e tornam-se específicas diante da partilha de suas vivências. Aqui, cabe ao professor reforçar as particularidades de cada aluno e evidenciá-las, utilizando da literatura afro-brasileira, para que os alunos possam ter acesso e repertório sociocultural sobre a temática. Ao mergulharmos nessas narrativas, somos confrontados com a triste realidade por trás das estatísticas e estereótipos. Reconhecemos que, por trás de cada número, há uma pessoa negra com complexidades, cuja vida merece ser reconhecida e lembrada. Diante disso, percebemos a importância de contribuir na identificação dos estudantes negros com as obras literárias, para que não sintam sua realidade distante do universo da literatura, entendendo que esse, também, pode ser o seu lugar.

A partir dessa contextualização, nos propomos, neste trabalho, a analisar o conto “Di Lixão”, presente na obra *Olhos D’água* (2016), da escritora Conceição Evaristo, para criar um projeto didático baseado no modelo de Segabinazi (2014). Levando em consideração a

escolha metodológica presente em Zilberman (2005), exploraremos os *temas caracterizadores* – conceito utilizado no ensino das literaturas de língua portuguesa que aproximam gêneros diferentes, épocas diferentes, suportes e linguagens variadas, para auxiliar a compreensão contemporânea utilizando autores de outras épocas. Essa abordagem permitirá um trabalho em sala de aula que promove a reflexão e compreensão dos aspectos sociais e raciais presentes na obra, para aprofundar e estimular a consciência crítica dos alunos, além de evidenciar a intertextualidade das linguagens e promover outras organizações didáticas a respeito da literatura.

A escritora mineira Conceição Evaristo foi a autora escolhida por ser uma mulher negra, que faz parte da resistência literária de autoria afro-brasileira, em que caminha sua escrita entre a prosa e a poesia. Sua primeira obra foi publicada aos 44 anos e, apenas aos 72 anos, começou a ter visibilidade no meio literário. Sobre isso, ela questiona — “Será que, se eu fosse uma escritora branca, vinda de uma situação financeira não tão dolorosa como a de que eu vim, teria tido tanta dificuldade para publicar? Será que já não estaria nessas feiras literárias muito antes?”<sup>1</sup> Sua obra *Olhos D’água* (2016) é um compilado de contos, totalizando quinze, que focalizam diferentes realidades, com personagens novos, velhos, homens ou mulheres, ricos, pobres, brancos e pretos. O papel do narrador nessas narrativas (ora em primeira pessoa, ora em terceira) é igualmente variado, pois parte também de sua própria ótica a respeito de si e de como se enxerga no mundo.

Nessa perspectiva, destacamos o conceito de *escrevivência* criado por Evaristo, que situa a ancestralidade, vivência e subjetividade para escrever suas histórias a partir do ato de testemunhar, sendo particularizado nas mulheres negras. As narrativas são descritas por suas histórias de pertencimento individuais e coletivas que foram silenciadas e esquecidas pela História oficial. A própria autora o reconhece ao afirmar que: “A nossa *escrevivência* não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.” (Evaristo, 2007, p. 21, grifo da autora).

Dessa forma, a *escrevivência* também parte de falar sobre o “não dito”, do local que foi por décadas demarcado e omitido por questões de poder, raça e classe. Podemos encontrar esta autoria potencializada em obras ficcionais, sejam elas narrativas ou poéticas, a partir das observações do cotidiano ou da história particular de seus escritores. Cuti (2010, p. 16) reafirma que “a literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder,

---

<sup>1</sup> Entrevista realizada para revista Trip, no dia 23 de outubro de 2019. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip-transformadores/conceicao-evaristo-transforma-sua-trajetoria-em-referencia-para-toda-uma-geracao-de-ovens-negros>. Acesso em: 7 de mar. 2024.

atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade”. Daí a motivação da obra de Conceição Evaristo neste trabalho: para fazer vir à tona essa problemática diante do “desconhecimento” da literatura afro-brasileira, dos autores e dos outros saberes propiciados por ela, nas escolas e na sociedade como um todo.

Tendo isso em vista, também é um traço importante na literatura afro-brasileira a afirmação identitária, que transita pela vivência de cada autor, assim como a memória resguardada dessas produções através também de outro recurso: a ancestralidade, percebida nesta pesquisa enquanto um recurso literário que é articulado na narrativa sobre o personagem *Di Lixão*, como o passado de seus pais também interliga-se com as atitudes do personagem no presente. Beatriz Nascimento (1974 *apud* Ratts, 2006) entende que a memória é um elemento essencial para a construção da identidade e da história dos povos afrodescendentes, já que a história oficial muitas vezes omite ou silencia suas contribuições.

Levando em consideração o conceito de literatura afro-brasileira<sup>2</sup> que destaca a voz autoral afrodescendente, seja ela explícita ou indireta; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade no tom da sintaxe, ritmo ou sentido, Duarte (2010) discorre sobre esse conceito destacando diferentes elementos que constituem essa literatura e encontra novas perspectivas para sua caracterização a partir da interpretação dos próprios autores negros.

Outro assunto importante é a dificuldade de circulação de textos da literatura afro-brasileira na sociedade. Uma das principais publicações para difundir a literatura afro-brasileira é a revista *Cadernos Negros*, criada no final do século XX por um coletivo de autores (Cutí, Jamu Minka, Esmeralda Ribeiro, Márcio Barbosa, Miriam Alves e Oubi Inaê Kibuko), que selecionavam poemas e contos de escritores negros. Está atualmente no volume 45, sendo uma importante impulsionadora de escritores. E essa exposição e divulgação, que parte dos próprios autores negros, traz um sentido de coletividade e comunidade, sendo possível destacá-la como uma colaboração necessária, visto que, infelizmente, é necessária a criação de editoras independentes para que determinadas obras circulem no Brasil.

Outra alternativa de ampliar essa divulgação para grandes públicos foi a criação da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos povos africanos no Currículo Escolar do Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo de estudar também as relações étnico-raciais. Depois foi ampliada, com a Lei 11.645/2008 que

---

<sup>2</sup> Nomenclatura utilizada pelo autor Duarte (2010), ao longo do trabalho iremos exemplificar mais os fundamentos desse conceito na perspectiva do autor.

estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena e Afro-brasileira no Currículo Escolar Ensino Fundamental e Médio.

Entretanto, na prática escolar, essa determinação fica limitada a eventos específicos, como no dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra) — apenas em 2023 promulgado como feriado nacional<sup>3</sup>, antes era apenas de domínio estadual optativo — e, infelizmente, não gera muitos debates, além de limitar a circulação de obras literárias que abordam as temáticas da literatura afro-brasileira (sua autoria, ponto de vista, etc.).

Ao retornar para a escola, percebemos que as dificuldades do desenvolvimento desse ensino sobrecarregado de disciplinas fazem com que a Literatura perca a chance de chegar até o leitor. Nesse caso, o aluno torna-se um admirador dos livros, um conhecedor da história da literatura, mas não percebe sua realidade sendo descrita naquelas linhas ou não encontra a si mesmo naquele cenário. Em diferentes esferas, esse espaço é pré-estabelecido, demarcado para determinado grupo de raça e classe social definidas. Acessar e debater diferentes obras possibilitaria dar visibilidade aos inúmeros contextos de um sujeito, ampliar o seu repertório de leitura e de seu próprio entendimento sobre o literário, para além da demanda de leitura de obras nacionais que pertencem ao cânone.

Levar em consideração a leitura de mundo dos alunos e reforçar suas particularidades flexibiliza essa conjuntura social, visto que (re)estabelecer a literatura afro-brasileira no cenário nacional é fundamental para que os alunos possam ter acesso a diferentes obras e que possam criar outro repertório sociocultural sobre as temáticas descritas naqueles espaços, além de que consigam perceber seus semelhantes com outros olhares que não sejam o do colonizador.

Dessa maneira, para estabelecer a escola como ponto de partida, para que esse acesso à literatura aconteça de maneira contínua, é importante que sejam propostas medidas para consolidar esse apoio. Nosso objetivo geral é refletir sobre o papel da literatura afro-brasileira no ensino. A partir dessa análise, faremos um projeto didático que visa à contribuição à formação leitora dos alunos, sendo importante, também, apontar o entendimento do aluno e as sugestões para desenvolvimento e elaboração das aulas que o professor irá realizar.

O capítulo da fundamentação teórica dividimos em dois momentos: o primeiro, chamado “literatura preta brasileira” indica o repertório teórico de autores que abordam a identidade, literatura afro-brasileira e a coalizão desses dois temas; já o segundo momento, no

---

<sup>3</sup> Divulgação do Senado Federal, sobre alteração do “Dia da Consciência Negra” para feriado nacional. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/12/22/dia-da-consciencia-negra-se-torna-feriado-nacional>. Acesso em: 10 de mar. 2024.

capítulo “O céu da boca no ensino”, destacamos o papel do ensino da literatura e a importância na formação de leitores críticos e no preparo de aulas com diferentes abordagens que podem contribuir para as aulas sobre literatura afro-brasileira.

Adiante, na seção de análise da obra, indicamos a relevância do *corpus*, destacando o conto abordado, especificando a qual turma de Ensino Médio é direcionado o projeto literário, sendo essa seção única. No capítulo com título “Os personagens da escrevivência”; abordamos a contextualização da narrativa, quem são os personagens explícitos e outros que aparecem implicitamente, detalhando o estilo da escrita de Conceição Evaristo, assim como contextualizando com a realidade brasileira e provocando os alunos a refletirem sobre a temática da invisibilidade social em nosso país. Na última etapa da análise, no capítulo “Nossa sorte é ter coragem”, realizamos a nossa sequência didática, baseada no modelo de Segabinazi (2014) e Zilberman (2005), com escolha dos nossos temas caracterizadores: relações étnico-raciais nas linguagens e invisibilidade social na literatura afro-brasileira.

## 2 LITERATURA PRETA BRASILEIRA

A identificação com a literatura parte também no desdobramento histórico, narrativo, identitário que determinada obra suscita no leitor e, também nas escolhas para conhecer novas perspectivas, outros traços culturais, etc. Essa definição parte de uma perspectiva que engloba narrativas outras que antes eram vistas como marginalizadas e não tinham tanto destaque, desse modo a literatura afro-brasileira quando apresenta a si mesma, faz uma ruptura com esse enquadramento que tradicionalmente era específico em um contexto centralizador.

Ao se considerar a autoria das obras, o professor deve selecioná-las levando em consideração a multiplicidade identitária no Brasil e se desvencilhar do cânone branco ocidental para que consiga valorizar e explorar a diversidade étnico-racial dos autores escolhidos. E para realizar essa curadoria, devemos destacar a importância do letramento racial, que nos permite compreender mais profundamente as complexidades culturais e históricas presentes na literatura afro-brasileira:

afinal, nós negros, não constituímos um bloco monolítico, de características rígidas e imutáveis. Os diferentes valores culturais trazidos pelos povos africanos que para cá vieram (iorubas ou nagôs, daomeanos, malês ou muçulmanos, angolanos, congoleses, ganenses, moçambicanos, etc.), apesar da redução à “igualdade”, imposta pela escravidão, já nós levamos a pensar em diversidade (Gonzalez, 1982, p. 18).

Também, implica destacar as obras literárias de autores que têm pouco reconhecimento nacional, sendo que tais autores oferecem perspectivas autênticas e valiosas sobre a realidade do país. Ao ampliar nosso repertório literário para além dos autores canônicos mais conhecidos, enriquecemos nossa compreensão das vozes dentro da literatura afro-brasileira e também não reduzimos essa literatura a estereótipos ou visões limitadas, e assim reconhecemos a complexidade das narrativas.

Para que haja a expansão de subjetividade sobre quem são essas pessoas, quais são seus traços, suas diferenças culturais, é necessário que seja afirmada a existência de diferentes características que podem estar presentes em um mesmo espaço territorial, ou seja, é importante que exista o sentido coletivo. Contudo, as individualidades também devem ser consideradas e não aglutinadas como um mesmo repertório. Quando se situa o autor apenas no seu sentido coletivo, pode-se perder sua singularidade e originalidade.

Além disso, ao limitarmos a discussão sobre a autoridade na literatura a partir de uma única perspectiva, corremos o risco de persistir na exclusão de narrativas, sendo importante questionar a sacralização do cânone literário, que muitas vezes reflete apenas os interesses e

visões de uma classe social e gênero específicos. Para conseguir relacionar e, principalmente, identificar essa problemática, é importante destacar que o ato da escrita não é necessariamente algo solitário e respeitar que o leitor de determinada obra reconheça-se nela, perceba o potencial que há naquelas linhas e observe seus sentimentos ao longo de cada página.

Uma possibilidade de alterar essa problemática é a partir da proposta de projeto literário de Evaristo (2021) com a *literatura como contradiscurso*, que se baseia na ideia de que a Literatura possui um papel fundamental na desconstrução e contestação das narrativas dominantes. Evaristo defende que a literatura afro-brasileira, em particular, é capaz de desafiar estereótipos, ampliar as vozes das comunidades marginalizadas e subverter hegemonias. Nesse sentido, a literatura não reflete apenas a realidade, mas também a reinventa, oferecendo alternativas e ressignificando discursos pré-estabelecidos, levando em consideração o pensamento memorialista nos discursos literários e a preservação da ancestralidade. Essa abordagem promove uma reconstrução identitária e social, incentivando a reflexão crítica e a busca por justiça e equidade.

Para contemplar esse contexto, destacamos a teorização historiográfica apontada por Nascimento (1974 *apud* Ratts, 2006), em que a autora destaca a importância da população negra na construção de uma identidade nacional diversa e inclusiva. Reforçar os diferentes questionamentos do outro sobre si e sua identidade é crucial para impedir a perpetuação do racismo aqui vista, para que sua experiência não se repita, pois:

quando de volta ao cotidiano, verifico que as pessoas vêem minha cor como meu principal dado de identificação, e nesta medida tratam-me como um ser inferior. Me pergunto que ideologia absurda é essa, dessas pessoas que querem tirar minha própria identidade? (Nascimento, 1974, p. 44 *apud* Ratts, 2006, p. 96).

Com esse olhar camuflado de preconceito e que também faz uma medição na “aceitabilidade social”, é possível que ocorra uma fragmentação identitária persistente devido aos padrões estéticos e culturais que ainda são impostos pela sociedade e que, muitas vezes, excluem e marginalizam as pessoas negras. A literatura afro-brasileira também é uma forma de resistência, luta contra a opressão e as diferentes práticas racistas presentes na sociedade, assim como os diferentes tratamentos que são percebidos ao longo do cotidiano e se refletem internamente nas pessoas que o vivenciam. Diante desse cenário, a continuidade de preconceitos é questionada, como exemplificado na reflexão de Nascimento:

As manifestações preconceituosas são tão fortes que, por parte de nossa intelectualidade, dos nossos literatos, dos nossos poetas, da consciência nacional, vamos dizer, somos tratados como se vivêssemos ainda sob o escravismo. A representação que se faz de nós em literatura, por exemplo, é a de criado doméstico, ou, em relação à mulher, a de concubina do período

colonial. O aspecto mais importante do desleixo dos estudiosos é que nunca houve tentativas sérias de nos estudar como raça. (Nascimento, 1974, p. 42 *apud* Ratts, 2006, p. 94).

Essa representação literária indica um único papel, o de que é “possível e capaz” de ser desempenhado na literatura por pessoas afro-brasileiras e, pior, nesse cenário, não é destacado para ele o ato da escrita, mas submete-o a coadjuvante na narrativa da história. Partindo desse ponto, a humanização também é relativizada, principalmente para as mulheres negras, que são descartadas e tratadas de maneira sexualizada, e não lhes dá autonomia diante de sua narrativa, humanidade e subjetividade individuais.

Diante disso, é pertinente apontar que, segundo Gonzalez e Hesenbalg (1982), o racismo em essência é a negação da humanidade do negro e dos não-brancos; dessa forma, busca-se justificar o domínio de colonizadores sobre outras raças. Ainda:

vale recordar aqui um fato muito interessante, que nos remete à *ideologia do branqueamento*. Como se sabe, ela consiste no fato de os aparelhos ideológicos (família, escola, igreja, meios de comunicação, etc.) veicularem valores que, juntamente com o mito da democracia racial, apontam para uma suposta superioridade racial e cultural branca. Vale notar que é justamente por aí, por essa articulação entre o mito e a ideologia, que se deve entender o caráter disfarçado do racismo à brasileira (Gonzalez; Hasenbalg; 1982, p. 54).

Isso porque, apesar das diferentes características das pessoas presentes em cada lugar, o racismo pode alterar seu “direcionamento” em cada ambiente social, assim como em seu respectivo contexto. Dessa maneira, o racismo termina por usufruir de diferentes gestos e em muitos momentos é percebido como algo que se propaga dissimuladamente.

Configura-se como uma possibilidade de “quebra” dessa continuidade de resoluções históricas o que Evaristo (2007) nomeia como *escrevivência*, que também é uma maneira de conseguir realizar essa ruptura na literatura e para além dela, como ela mesma explica:

Não é que o homem não possa escrever sobre a mulher. Pode. Não é que o branco não possa escrever sobre o negro. Pode. Mas quando esse discurso falado ou escrito carrega a nossa subjetividade, justamente porque ele nasce num lugar social, num lugar de gênero, num lugar racial diferente, ele traz determinadas peculiaridades que aquele que escreve de fora, por mais que seja competente do ponto de vista intelectual ou emocional, não vai trazer. Ele não traz uma carga de quem escreve de dentro. Aqui não tem nenhum juízo de valor, de querer dizer qual texto é mais bonito. Não é isso não. Mas trata-se de apontar esse local diferente onde esse discurso nasce e é desenvolvido.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Entrevista realizada pela BBC News com a autora Conceição Evaristo no dia 9 de março de 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43324948>. Acesso em: 10 de mar. 2024.

Tal forma de se relacionar com o texto trata-se, portanto, de aprofundar as vivências ancestrais e tomar para si o local de partida daquela narrativa, a partir de sua própria história, sem deixar que outros a suponham como descartável ou desnecessária de ser compartilhada. É também manter consigo sua subjetividade sem deixá-la ser alterada ou apontada como mero estilo literário. É importante ressaltar que, ao realizar a leitura de obras que contemplam essas vozes carregadas de significados, é importante que o leitor perceba a importância que toma para si ao compartilhar essa obra ou, no caso de um professor, por exemplo, que ele aprofunde as problemáticas que a obra traz e leve-as adiante nos espaços escolares e fora dele.

Nessa conexão, o aprofundamento e impacto da literatura afro-brasileira também indicam a noção identitária, pois:

uma das formas que o autor negro-brasileiro emprega em seus textos para romper com o preconceito existente na produção textual de autores brancos é fazer do próprio preconceito e da discriminação racial temas de suas obras, apontando-lhes as contradições e as consequências. Ao realizar tal tarefa, demarca o ponto diferenciado de emanação do discurso, o “lugar” de onde fala (Cutí, 2010, p. 25).

Portanto, é crucial valorizar a escrita de cunho autoral, reconhecendo não apenas o aspecto das palavras, mas também a experiência vivenciada por aquele que as expressa. É essencial que haja espaços que reconheçam e acolham as jornadas individuais, que considerem seus argumentos e incentivem a busca por novos horizontes. Devemos lembrar que outros já trilharam esse caminho, e embora possa parecer uma jornada contínua, não é necessário que ela seja definida por marcações sociais impostas por indivíduos brancos. Tais marcações muitas vezes apenas ampliam a dor e a angústia diante de um cenário que, aparentemente, permanece inalterado.

A literatura afro-brasileira é conceituada por Duarte (2010) como a relação entre diferentes elementos: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público. A partir dessa definição, tais elementos mesclam-se e facilitam a identificação de cada contexto em que o sujeito/autor está situado, seja ele no resgate cultural, na escrita denunciativa, na criação estética/ficcional e também na sua própria vivência. Cada particularidade é conectada a elementos específicos e transpassados para totalizar o sujeito. Entretanto, quando destacam sua produção, ela sofre inversões diante do processo de visibilidade ao ser limitada e reduzida como resultado da racialização, ainda mais pelo sexismo ou pelo valor atribuído entre cânone e não cânone que a define. A categorização sofrida repercute numa tentativa de projetar uma posição que já é ruim, pois:

esses e tantos outros fantasmas emergem de nosso passado escravista para ainda hoje habitarem o imaginário social brasileiro, onde fazem companhia a

figurações como a do “bom senhor” ou do “bom patrão”; do “escravo contente” ou do seu oposto, o marginal sanguinário e psicopata, naturalmente voltado para o crime. Essas e tantas outras deturpações inscrevem-se em nossas letras, tanto quanto no cinema, na TV ou nos programas popularescos que se espalham pelas ondas do rádio. São estereótipos sociais largamente difundidos e assumidos inclusive entre suas vítimas, signos que funcionam como poderosos elementos de manutenção da desigualdade (Duarte, 2010, p. 131).

Dessa maneira, as dualidades (bom/ruim, bem/mal) são configuradas para determinados corpos, com cor específica, que são vistos como inferiores ao não seguirem o que foi repassado como, em muitos casos, única perspectiva para manter sua existência. Essa imposição cultural aparece desde a infância e ao longo da vida vai tornando-se recorrente. Os espaços midiáticos também auxiliam nessa propagação e, conseqüentemente, como dito por Duarte, essa “manutenção da desigualdade” aprofunda-se e ao se ver replicado de geração após geração, com o mesmo final trágico e com o mesmo marcador social em que a distinção racial prevalece:

a literatura, em suas inúmeras tentativas de definição e conceituação, constitui uma das instâncias discursivas mais importantes, pois atua na configuração do imaginário de milhões de pessoas. Textos literários, como vimos, chegam a ser impostos como leitura obrigatória em vários momentos de nossas vidas. Em outros são colocados à nossa disposição para que possamos escolher, nas vitrines e prateleiras das livrarias, em bancas de jornais ou nas bibliotecas. Essa disponibilidade de um livro ou qualquer outro material de leitura também é resultado de um ou de vários filtros. Filtrar significa reter algo e permitir que algo passe (Cutí, 2010, p. 46).

Ao levar em consideração o mecanismo da filtragem, a memória não consegue manter o que antes era percebido como sua realidade, seus traços, suas definições, o que destaca a importância da literatura enquanto gênero discursivo, influente na formação do imaginário coletivo. Os textos literários exercem influência sobre várias pessoas, muitas vezes sendo imposto como leitura obrigatória em diversos momentos de nossas vidas, no entanto, em outros, estão disponíveis para nossa livre escolha em bibliotecas, livrarias, etc. Cutí (2010) ressalta que essa disponibilidade de obras literárias é resultado de um processo de filtragem, em que algumas obras são selecionadas enquanto outras são retidas. Isso sugere que esses filtros partem de uma seleção de obras que está sujeita a diferentes fatores, como interesses comerciais, ideológicos e culturais.

Diante disso, na sala de aula essa abordagem literária também passa por esse processo de filtro, seja na definição curricular, escolhas metodológicas, sugestões didáticas, entre outros fomentos, e nesse cenário essa abordagem torna-se fixa ou padronizada até mesmo no

“formato” da aula, ou seja, de maneira singular há uma interligação entre o desenvolvimento da aula, a partir também dessa retenção de obras literárias.

## 2.1 O CÉU DA BOCA NO ENSINO

Pensar em difundir aprendizados mais expressivos no contexto educacional nos leva ao questionamento realizado por Formiga, Inácio e Barbosa (2015, p. 171) diante da limitação dos professores em construir sua leitura pessoal, acontecem falhas em divulgar outra literatura diversificada, daquela presente nos livros didáticos. A problemática não é culpabilizar o uso de clássicos nas aulas, mas se perguntar maneiras de expandir o repertório de leitura dos professores e, conseqüentemente, de seus alunos.

Para tanto, deve-se levar em consideração o empenho governamental, seja para aprimorar a formação dos professores e seja para ampliar a acessibilidade a obras contemporâneas. Precisamos perceber o espaço escolar como impulsionador de novas partilhas, identidades e restituir a ele sua independência frente a problemáticas:

embora considerando que instâncias de articulação, vinculadas à atual política nacional de livro, leitura e literatura, exerçam um papel importante, instituindo legislação para as políticas e programas nesse segmento, outras ações de mobilização precisam ser efetivadas, de modo a consolidar mais ações em prol do desenvolvimento de leitura no país. Em um país que se alinha, em âmbito internacional, entre as grandes potências emergentes do mundo, e hoje convive com repositórios digitais de leitura cada vez mais modernos, ainda buscamos entendimento para as razões da baixa proficiência em/da leitura entre os jovens ou para constatar que o País ainda está longe de ser uma nação de cidadãos leitores (Inácio; Formiga; Barbosa, 2015, p. 171).

Esse enquadramento entre a (des)formação e a conseqüente permanência de leitores no país e, sobretudo, cidadãos leitores, indica a ausência nas leituras de livros. Isso porque, na atualidade, os espaços de leitura expandem o significado de *leitores*, já que, por exemplo, existem redes sociais, outros diferentes meios de comunicação e outros espaços que contemplam o letramento. Entretanto, especificamente na leitura de obras literárias, os programas de desenvolvimento da leitura como PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), PNLL (Política Nacional do Livro e da Leitura), entre outros, são utilizados para fomentar a leitura no país, sejam as leituras canônicas ou não.

Diante dessa contextualização a respeito do ensino e da formação de professores, até chegar ao momento de escolha, separação e uso de obras literárias no espaço escolar, o professor percorre um caminho que pode ficar em aberto, visto que a trajetória interpessoal

dos profissionais também influencia essas escolhas. O profissional que não reconhece a si mesmo enquanto transformador da sociedade perde um pouco do contato com o fazer literário e com a maneira como esse “meio” pode ser potencializado para que o aluno sintasse parte ou contemplado em alguma obra:

Mas será que o conhecimento por parte do professor do lugar comum de que a literatura humaniza é suficiente para a sua “adequada escolarização”? O que o professor define como Literatura? De que maneira as obras e os textos discutidos em sala são selecionados? Quais os procedimentos utilizados na leitura e análise de uma narrativa, de um poema, de um texto dramático? (Inácio; Formiga; Barbosa, 2015, p. 172-173)

Os questionamentos propostos anteriormente não serão discutidos diretamente neste trabalho, mas acreditamos que uma das respostas pode ser levada em consideração pelo repertório e pelas escolhas ideológicas que os professores podem manter. Destaco a atualidade, porque as formações de professores modificaram-se ao longo do tempo, assim como as nomenclaturas utilizadas anteriormente. Atualmente, existem leis que estabelecem o contato mais difundido de obras literárias, entretanto, mesmo que comparativamente à formação em épocas anteriores, o questionamento aparenta ter “força suficiente” para continuar sendo realimentado e introduzido nas cadeiras escolares e na profissionalização.

Sendo tais perguntas importantes para a reorganização de quais papéis são traçados ou possíveis de serem atingidos, devemos contemplá-las para que finalmente apareçam respostas, ou para que os discursos educacionais também incluam essa realidade, visto que, quando não há o questionamento, as mudanças não acontecem e o entrave na leitura torna-se específico e enquadrado em um repertório único, sem variações e repetitivo. Para tal horizonte ser ampliado, é decisivo que aconteçam debates, partilhas e reconhecimentos na prática do que é possível e também reconhecimentos dos discursos teóricos apontados. Como destacado por Todorov (2010), quando os professores de literatura adotam uma nova ótica, foi porque, antes de serem professores, eles foram estudantes, uma vez que:

Nós — especialistas, críticos literários, professores — não somos, na maior parte do tempo, mais do que anões sentados nos ombros de gigantes. Além disso, não tenho dúvida de que concentrar o ensino de Letras nos textos iria ao encontro dos anseios secretos dos próprios professores, que escolheram sua profissão por amor à literatura, porque os sentidos e a beleza das obras os fascinam; e não há nenhuma razão para que reprimam essa pulsão. Os professores não são os responsáveis por essa maneira ascética de falar da literatura (Todorov, 2010, p. 31).

Levar em consideração essa análise do professor e seu desenvolvimento nas aulas, equivale a também destacar o papel do aluno, para quem essa elaboração, escolhas e

repertório irão reverberar. Isso porque, para além do intuito em ampliar o repertório dos alunos com obras literárias, existem os enfoques que a própria literatura já realiza, visto que:

a função da literatura e sua relação com os objetivos que professores delineiam para os conteúdos a serem desenvolvidos em suas aulas e a caracterização do público leitor/receptor das obras literárias ou, simplesmente, a descrição do jovem adolescente, que senta nos bancos escolares do Ensino Médio para assistir uma aula de literatura (Segabinazi; Barbosa, 2015, p. 27).

Até mesmo o grau de intimidade com as obras literárias pode ser mediado entre o contato do aluno e sua receptividade com os textos. Isso porque a vivência do estudante e seu destaque, seja ele representativo na escrita ou no visual, contribuem para que o distanciamento torne-se cada vez menor, mesmo que a passos lentos. Essa construção social da educação, que aparenta ter mais perguntas do que respostas, também pode e deve levar em consideração o chão da escola, e o mesmo é válido para a literatura.

Destacar os aspectos de uma obra literária, sejam eles com sua função social ou denunciativa, elaborando e levando em consideração os procedimentos pedagógicos para utilizar no preparo das aulas, são pontos indispensáveis para fortalecimento do outro, que, nesse caso, é o aluno. O preparo não fica restrito apenas ao aluno ou ao papel imagético do professor, já que existe seu empenho particular, sua seleção do repertório lecionado ao longo do ano e também do acolhimento que, em diferentes momentos, acontece para além do chão da sala de aula. Essa organização é conjunta: deve envolver políticas públicas, escola, professores e alunos, pois:

tudo o que mudou parece ter mudado para melhor — menos a escola, com suas consequências: a aprendizagem dos alunos, a situação do professor, as políticas públicas dirigidas à educação, para não se mencionarem as condições de trabalho, onde predomina a insegurança, e o espaço físico das salas de aula, degradado e degradante. Onde deveria reinar a mesma euforia, predominam a desolação, o desestímulo, os sentimentos de decepção e de fracasso (Zilberman, 2008, p. 14).

Deve-se, então, perceber o confronto silencioso presente na sala de aula, que aparece através da falta de aparato material, falta de livros paradidáticos, em que o conflito de sentimentos mistos estão presentes, como apontado por Zilberman (2008), e que deve ser exposto e cobrado às autoridades. Mesmo que se coloque o papel do professor em destaque, com sua formação, e a recepção dos alunos, esses dois apenas não conseguem manter o empenho constante sem um suporte estrutural por trás.

Levando adiante essas considerações e relacionando-as ao ensino de literatura, podemos absorver, de acordo com Zilberman (2008), que, no âmbito atual, o ensino da

literatura não é pertencente à transmissão de algo já consagrado, pois diz respeito também a certa responsabilidade na formação do leitor. Entretanto, a atuação dessa tarefa depende de compreender a leitura como uma atividade possível a partir da experiência singular com o texto literário, e não encarando-a como mero resultado satisfatório no caminho do letramento e decodificação de algo escrito. A autora finaliza afirmando que “a literatura se associa então à leitura, do que advém a validade dessa” (Zilberman, 2008, p. 16-17).

Portanto, deve-se perceber o espaço em que essa leitura é difundida, identificando as minúcias que podem haver nesse encontro entre a proposta e o que de fato é reconhecido como leitura, escrita identitária e a diversificação que é possível de se vislumbrar. Tendo em vista as possibilidades pedagógicas, Zilberman (2005, p. 234) propõe os “temas caracterizadores”, ao destacar temáticas que expõem determinado grupo social ou característica e, a partir desse recorte, potencializar seu entrelaçamento com outros recursos, como pinturas, músicas, filmes, etc. Mas também vale lembrar que:

A literatura pode ser considerada ainda como uma poderosa arma no processo de inclusão. Embora se reconheçam as muitas limitações de natureza econômica ou social para se solidificar a inclusão, reconhece-se igualmente que o acesso a essa manifestação artística não é somente um direito, mas uma necessidade que deve ser estendida a todos. Ora, se até o século XIX a leitura foi privilégio de uma minoria, hoje, por meio da escola, é possível permitir o acesso bem mais amplo a esse bem cultural (Formiga; Inácio; Barbosa, 2015, p. 172).

A partir dessas problematizações e da nossa construção temática acerca do conto de Conceição Evaristo, será possível desenvolver um projeto didático que seja a ponte entre os alunos e o reconhecimento de seu espaço de ligação com a literatura e a arte. Para isso, seguiremos guiadas pelas competências e habilidades da BNCC (2018), que desenvolvem a criticidade na leitura, assim como a compreensão das diferenças étnico-raciais e das desigualdades sociais entre os grupos, abordada também nas DCNS (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica). Além disso, teremos como norte a Pedagogia Engajada, porque ela:

não busca simplesmente fortalecer a capacidade dos alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado para esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo que encorajamos os alunos a correrem o risco (hooks, 2013, p. 35).

Dessa maneira, o envolvimento dessa prática na sala de aula por parte dos professores possibilita maior destaque na criticidade dos alunos e impulsiona suas vontades coletivas no

contato com a literatura. Também, possibilita a produção de novas obras, em que seu contexto é eternizado e valorizado para adentrar novas práticas antirracistas no ambiente pedagógico.

A necessidade de incluir obras de autores negros no Currículo Escolar também é pontuada por bell hooks (2013), segundo a qual tal adoção valoriza a diversidade e a pluralidade de vozes e experiências. Essa abordagem pode ser aplicada, por exemplo, à escrita de Conceição Evaristo, vista como uma grande expressão na renovação literária contemporânea através de sua ficção *escrevivenciada*. Isso torna possível outra retomada do espaço e voz da população negra, já que, na atualidade, ainda se perpetuam preconceitos e ausências nos espaços literários.

Uma possibilidade de reconhecer essa ruptura na metodologia educacional é viável no *ensino transgressor*, conceituado por hooks (2013), que contempla o aluno como ser crítico e estimula a valorização da criatividade, a experimentação e o pensamento crítico. A partir disso, a autora propõe incentivar os alunos a questionarem as normas e os valores dominantes e a desenvolver consciência ampla em relação aos locais em que estão inseridos.

Assim, estabelecer essa percepção crítica nas aulas sobre Literatura Afro-Brasileira, ao demonstrar aos alunos os preceitos de cada obra, dará continuidade à sua compreensão e importância. Isso faz com que essa possibilidade de ensino seja fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária em que a diversidade seja valorizada, respeitada e que outras narrativas também sejam contempladas na leitura.

### 3 ANÁLISE DA OBRA

[...] A comida no estomago é como o combustível nas maquinas. Passei a trabalhar mais depressa. O meu corpo deixou de pesar. Comecei andar mais depressa. Eu tinha a impressão que eu deslisava no espaço. Comecei a sorrir como se estivesse presenciando um lindo espetáculo. E haverá espetáculo mais lindo do que ter o que comer? (De Jesus, 2013, p. 44).<sup>5</sup>

#### 3.1 OS PERSONAGENS DA ESCRIVIVÊNCIA

Este trabalho tem como corpus o conto “Di Lixão”, o quarto conto da obra *Olhos D’água* (2016) da autora Conceição Evaristo, é um conto relevante ao abordar a vulnerabilidade social de pessoas que estão em situação de rua, principalmente por fazê-lo na perspectiva de um adolescente, mostrando sua trajetória familiar, os motivos de sofrer violência física, entre outras particularidades do personagem.

A história aborda o contexto de um menino, conhecido pelos populares como “Di Lixão”, renomeado dessa maneira pelas pessoas, porque ele chutava os sacos de lixo que ficavam próximos da avenida em que ele dormia, especificamente debaixo de uma marquise. O conto é dividido em momentos de presente e passado, mostrando pequenas interações do personagem com sua mãe e também com outra pessoa, chamado “colega de quarto-marquise”.

A narrativa é constituída a partir do paradigma da dor, situando para o leitor o que *Di Lixão* vivenciou. Acontece uma confusão e mistura entre as dores, seja a dor no dente; no chute que recebe nas partes íntimas; ao lembrar de sua relação com a mãe; quando apanhava de sua mãe por fazer xixi na roupa; quando ele não consegue comer devido a um tumor na boca; e, a dor ao estourar a bola de pus que estava formada em sua boca, são dores do presente que remetem a outras do passado. São diferentes dores, mas, ainda assim, permeadas por seus pensamentos, cada qual sendo contextualizada em poucas linhas e retomando histórias de infância, de “primeira vez”, cada uma à sua maneira e ressaltando particularidades da vida.

No primeiro acontecimento, o menino consegue sentir o rosto inchado; há a descrição do momento em que o corpo sente e a mente reproduz a profundidade que aquela dor específica causa: “O dente latejou espalhando a dor por todo o céu da boca. Passou lentamente a língua no canto da gengiva. Sentiu que a bola de pus estava inteira.” (Evaristo,

---

<sup>5</sup> Obra *Quarto de despejo* (2013), da autora Carolina Maria de Jesus.

2016, p. 75). É nesse momento que o desenrolar da história, diante da percepção do personagem por ter algo diferente em sua boca, compreende em si essa diferença e amplia o impacto que pequenas atitudes ao longo do dia reverberam no menino e em sua vida que foi construída pela dor. Esse sentimento irradia na história da narrativa, contemplando o desenvolvimento do personagem principal, mas também de todos os outros personagens destacados.

A narrativa de Evaristo cria próprio fôlego e repertório diante das adversidades da vida, até mesmo no desenvolvimento do personagem diante do medo da morte solitária, pois estabelece de maneira singular o quanto a invisibilidade social pode ser chocante, até mesmo na literatura. É nesse ponto em destaque que colocamos sua escrita como fundamental, visto que os diálogos demarcam mais profundidade para cada momento da narrativa, sendo presente em diferentes criações da autora, como destacado:

As poesias e os contos de Conceição Evaristo ampliam a temática sobre a mulher negra por meio de diferentes situações. Sua poesia abarca temas que focalizam a maternidade, a pobreza, a mineiridade, o telúrico, o amor, homenagens a amigos e outros. Os contos, em geral, trazem uma temática ligada à vida na favela, com seus dramas e tragédias. [...] Esse comprometimento com a temática negra verificado nos poemas ocorre, como já mencionado, nos contos e nos livros, os quais têm como um dos elementos chave da configuração das narrativas, o espaço. Este, como local das ações e da vivência das personagens, serve também como espaço que demarca a marginalização das personagens negras (Lima, 2017, p. 6-7).

É importante apontar também que a desumanização de todos que participam da história não se enquadra apenas naquele cenário que vivenciam, mas nos detalhes que compõem o enredo: sem nomes, sem endereços, sem estrutura familiar, é uma ausência que fala muito e tem impactos diretos no desenrolar do conto, tanto que:

O companheiro de quarto-marquise levantou um pouco o corpo e entre o sono olhou espantado, meio adormecido, para ele. Di Lixão encheu rápido a boca de saliva e deu uma cusparada no rosto do menino. O outro, num sobressalto, acordou de seu sono todo instinto de defesa. Pulou inesperadamente, acabando de se levantar. Di Lixão acompanhou o gesto raivoso do menino, levantando também. Numa fração de segundos recebeu um pontapé nas suas partes baixas. Abaixou desesperado segurando os ovos-vida. E foi se encolhendo, se enroscando até ganhar a posição de feto (Evaristo, 2016, p. 77-78).

Da mesma maneira, ao destacar o desfecho do personagem que morre sozinho, após uma atitude misturada com coragem para cessar a dor e também a fome que sentia. Mas, é ignorado pelos outros, com a marcação temporal que demonstra à indiferença de ter um corpo na rua, sendo assim outra forma de desumanização e invisibilidade,

Os primeiros trabalhadores passavam apressados. Di Lixão teve vontade de

chamar um deles, mas silenciou o desejo na garganta. [...] Sentia um vazio na cabeça, no peito e no estômago. Tinha um pouco de fome. Havia duas semanas que aquele tumorzinho na boca, junto do dente, doía que ele não podia comer quase nada. Pegou a bimbina e fez xixi. Assustou-se. Estava urinando sangue. Passou a língua no canto da boca. O carocinho latejou. Num gesto coragem-desejoso levou o dedo em cima da bola de pus e apertou-a contra a gengiva. Cuspiu pus e sangue. Tudo doía. A boca, a bimbina, a vida... Deitou novamente, retomando a posição de feto. Já eram sete horas da manhã. Um transeunte passou e teve a impressão de que o garoto já estava morto. Um filete de sangue escorria de sua boca entreaberta. Às nove horas, o rabeção da polícia veio recolher o cadáver (Evaristo, 2016, p. 79-80).

Além disso, a desumanização já era revisitada por diferentes autores, como por exemplo, Inaldete Pinheiro (2001), que percebeu a desumanização de personagens pretos em diferentes obras literárias, principalmente, com recorte no gênero infanto-juvenil, e salientado pela própria autora, que esse problema existe e não foi criado pelos autores negros. A visão crítica que Evaristo coloca no seu personagem tem o cunho testemunhal, é destacando esse ato de desumanização que os outros, sejam eles populares ou a falta do Estado, fazem sobre o personagem, sendo portanto, outra abordagem diferente do tradicional que desumaniza por outras ordens.

Pinheiro (2001) explica que o nome próprio é um dos primeiros reconhecimentos sociais que uma pessoa recebe, depois da identificação do sexo vem o nome e por ele se está inserido na sociedade. Dessa maneira, essa relação de não nomear a mãe, o pai, o colega de marquise, é feita explicitamente no conto, pois demonstra a falta de relação entre os personagens, que, apesar de conviverem no mesmo espaço, não chamam uns aos outros por seu nome e sim a partir das alcunhas que recebem, por exemplo o nome Di Lixão.

Cohn (2005, p. 32) destaca que “o que define essas crianças [em situação de rua] não é necessariamente a falta de família ou de vínculo familiar, mas a circulação, não se fixar em lugar nenhum”, ou seja, essa irregularidade no vínculo interpessoal, quando acontece de maneira precoce, não auxilia em uma formação que tenha maturidade e autonomia, ocasionando uma vivência subalternizada.

Também é presente no conto o contexto familiar, com a mãe como a única a ser apontada como parte constituinte da família do personagem Di Lixão e, mesmo assim, o afeto, conversas e trocas familiares não acontecem. Na casa, que aparenta ser um prostíbulo, o menino desde pequeno já percebe a presença de terceiros no local em que cresceu, descredibilizando as falas de sua própria mãe, até mesmo quando ela foi morta. E assim relança para o leitor, no detalhismo da descrição, uma certa brutalidade na maneira como tudo acontece:

Pela primeira vez, depois de tudo, se lembrou da mãe. Ainda bem que aquela puta tinha morrido! Ele sabia quem havia matado a mulher. Depois de três ou quatro idas à delegacia, os policiais acabaram por deixá-lo em paz. Ele sabia quem. Pouco importava. Que deixassem o homem solto. Não gostava da mãe. Nenhuma falta ela fazia. Não aguentava a falação dela. Di, vai para escola! Di, não fala com meus homens! Di, eu nasci aqui, você nasceu aqui, mas dá um jeito de mudar o seu caminho! Puta safada que vivia querendo ensinar a vida para ele. Depois, pouco adiantava. Zona por zona, ficava ali mesmo. Lá fora, o outro mundo também era uma zona. Sabia quem tinha matado a mãe. E daí? O que ele tinha com isso? (Evaristo, 2016, p. 78).

Percebe-se que o destaque na ausência de um nome que humanize, de um ambiente familiar reconfortante, de outro olhar que indica a possibilidade de “outra vida” repetir o que já acontece são traços que ficam expostos de modo subliminar na narrativa. Ainda que o conto ressoe outras questões para além do traço familiar, acreditamos ser importante ressaltar o trecho acima porque demonstra como o ciclo pode ser finito, mesmo sendo gerações complementares. Di Lixão morre antes de ser pai, antes de ter um filho para conseguir “reproduzir” os mesmos discursos que sua mãe fazia para ele, a narrativa de forma crua, indica o amadurecimento do personagem ao encarar suas vivências e ausências, seja no seu crescimento ou na maneira que encara seu próprio sexo.

E, mesmo a escolha das palavras, como uso do palavrão, reverbera outras questões, a exemplo do pouco afeto ou a indiferença no que concerne à morte de sua mãe. Ainda assim, reposiciona o personagem para um local que ele não teve: estrutura familiar. Pois, apesar da fala de sua mãe para que Di Lixão tente uma nova vida, ainda assim parece ser uma realidade que é modificável na perspectiva do menino e de que não precisa de aconselhamentos, porque ele aparenta saber as escolhas que faz. Entretanto, ele engloba o mundo como “outras zonas”, onde tudo parece mais do mesmo e não há questionamento sobre a ordem das coisas ou o caminho que elas levam, restando apenas aceitação de tudo que pode acontecer.

Como em um *continuum*, o personagem entrelaça suas emoções a partir e pelos resquícios deixados de cada momento doloroso por que passa. A repetição, ocasionada pelo incômodo na boca do menino, é mais um recurso utilizado por Evaristo para, de alguma forma, mostrar que a dor é potencializada pelas outras dores e, nesse sentido, as pessoas nessa situação de marginalização têm uma dor diversa. E também faz isso de modo direto ao se questionar:

Será que ele ia morrer? Será que a dor de cima ia se encontrar com a dor de baixo? Será que o encontro seria uma dor só? [...] O dente de Di Lixão latejava compassadamente. Ele era uma dor só. As dores haviam se encontrado. Doía o dente. Doíam as partes de baixo. Doía o ódio (Evaristo, 2006, p. 78).

São nessas pequenas fissuras em que se destacam os pensamentos do personagem, desenvolvendo sua consciência diante do corpo, diante do contato com os outros. Quando percebe estar sozinho na marquise, Di Lixão situa o outro menino como “mais esperto” e relembra a si mesmo tudo o que os dois compartilharam, sejam registros pessoais ou apenas o mesmo espaço:

[...] Fugira. Ganhara o mundo. Já tinha bastante tempo que os dois dividiam aquele espaço. De dia perambulavam pela rua, cada qual no seu ganho. Encontravam-se ali no meio da noite. Às vezes conversavam muito. Falavam de tudo. Até de um pai, menos da mãe. Di Lixão achava que a história da mãe do outro devia parecer com a da sua mãe. Ele não sabia se gostava ou não do menino. Tinham quase a mesma idade. O menino, apesar de pequeno, tinha quatorze anos. Ele, no mês anterior, num dia qualquer, tinha feito quinze (Evaristo, 2006, p. 78).

O aprofundamento do personagem parte desses momentos reflexivos, de perceber outros sentimentos como raiva, solidão, angústia, medo, qualquer outro para além da dor que sentia no dente e que irradiava em seu corpo inteiro. No trecho anterior, muita informação aparece, o pensamento de que a mãe dos dois meninos têm desfechos semelhantes; a conversa sobre o pai, mesmo esse sendo indiferente na história, visto que não é citado em nenhum outro momento; a indiferença que o menino tem consigo mesmo de saber que fez quinze anos, mas não lembrar quando.

A partir desse recorte, também há a presença de alguém que remete ao significado de mãe, que aconselhou à sua maneira outra realidade projetada para que o filho não vivencie ou não continue naquele cenário, entretanto, não há conforto nessa relação. E nesse quesito, vale destacar o papel que essa personagem desempenha, pois:

Essas mulheres assumem todas as responsabilidades que deveriam ser divididas, mas não existe o outro, o parceiro. A mulher “sexo frágil” não existe para Carolina e para as personagens de Conceição Evaristo, aqui retratadas. São elas que trabalham, compram comida, educam os filhos e lidam sozinhas com todas as situações da vida cotidiana (Siqueira, 2015, p. 17).

Como destacado no trecho anterior, o vínculo que acontece entre os meninos, ao falarem sobre seus contextos familiares, mencionar o pai de maneira sutil, que sequer foi destacado em outro momento ao longo da narrativa, mas que de alguma maneira ainda ressoa entre os garotos. E, para além dessa percepção, o conformismo entre o desfecho que as mães dos dois aparentam ter na subalternização que modela a vida dessas representações femininas, enquanto provedoras, se não da casa, na presença e imagem marcante ao longo da vida de Di Lixão.

A escrita de Evaristo recria um cenário imagético para cada cena e momento da

narrativa. Afirmamos isso não pelas diferentes perspectivas que cada história pode causar no leitor, mas pelo simples fato de que muitos momentos repassados como ficção podem ser visualizados nos telejornais cotidianamente, como uma realidade normalizada, mas, ao contrário do que esses meios retratam, trata-se de uma narrativa extremamente violenta e que ocorre falhas em diferentes setores sociais.

A realidade brasileira também interfere nos passos que a própria autora sobrepõe diante do conto, porque o desenvolvimento do personagem, assim como as atitudes de todas as pessoas citadas na narrativa, indicam um cenário que, por muitas vezes, é oculto e reduzido a fatalidades ocasionais. Histórias de balas perdidas, crimes recorrentes e sem investigação, falta de recursos etc., todos são pontos que norteiam trajetórias que podem ter o mesmo final, visto que:

A trágica morte foi apenas a culminância de uma vida infeliz permeada de descaso e abandono. Morreu ali mesmo na rua, no lugar a que sempre pertencera, o único espaço disponível que lhe fora imputado e, conseqüentemente, o único a que se sentiu pertencente: as margens. [...] Como havia previsto, sua existência reduziu-se à insignificância (Mendes; Corrêa; 2020, p. 136).

Esse ritmo ganha outro fôlego quando Gonzalez contextualiza o “racismo à brasileira”, indicando diferentes meios e estruturas que possibilitam a diminuição daquele indivíduo enquanto pessoa e, ao final, deixando-o inexistente diante da sociedade. Gonzalez também remete à “ideologia do branqueamento”, que abarca essas estruturas ideológicas, como família, escola, igreja, os próprios meios de comunicação, as quais contribuem para que haja uma superioridade racial e seja reforçado o mito da democracia racial no país. Contudo, no conto aparece a ausência dessa estrutura, pois é delineada a relação de uma família subalternizada, com uma mulher sozinha criando seu filho, a falta de atendimento médico, ou seja, apoios primários que deveriam estar presentes.

Diante disso, é possível vincular o ato literário com a sociedade e encontrar algo factível, naquelas breves páginas, pois as experiências e histórias marginalizadas pela sociedade e também pela própria literatura, mas que, agora, ganham especial destaque e estatuto de obra de arte. A ausência de autoridades parece ser intencional, mostrando a caracterização que Evaristo faz ao realizar essa junção do ficcional e literário, até que ponto os dois podem caminhar juntos. Analisar esse aporte é importante para compreender como o conto é um possibilitador de outras narrativas e, com esse intuito, também levar adiante histórias que são desconhecidas e invisibilizadas.

Após essa leitura da obra, realizaremos uma proposta de projeto didático para turma do ensino médio, especificamente para o segundo ano do ensino público, porque percebemos “maior flexibilidade” no currículo para abordar autores contemporâneos e, principalmente, que pertencem à literatura afro-brasileira. Podemos destacar a fala de alunas e professora<sup>6</sup> sobre o impacto da autora no Ensino Médio. Para o desenvolvimento do projeto, pensamos em contemplar o conteúdo programático curricular das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que abordam o ensino sobre as relações étnico-raciais:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. [...] Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004, p. 10-11).

Também seguiremos guiadas pelas competências e habilidades que desenvolvem a criticidade na leitura na BNCC (Base Nacional Curricular Comum, 2018), assim como pela compreensão das diferenças étnico-raciais e das desigualdades sociais entre os grupos, que contempla o assunto abordado na série escolhida para o projeto didático:

(EM13LGG103) Analisar, de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses.

(EM13LGG302) Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

Perceber esse desenvolvimento da literatura afro-brasileira enquanto destaque na proposta do conteúdo é importante para que sua potencialidade enquanto escrita e outras novas narrativas seja também apropriadas no repertório escolhido para sala de aula, sendo incluída pelos próprios professores e, conseqüentemente, pelos alunos. Destacar essas obras na sala de aula é necessário porque mostra outras realidades que podem transitar perto, mas

---

<sup>6</sup> Vídeo realizado para Ocupação Conceição Evaristo (2017). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Tgsl6x6lh5c&list=TLGGByiZbJw-480xNjAzMjAyNA>. Acesso em: 16 de mar. de 2024.

ainda assim serem distantes pela vivência de cada pessoa. Há um aprofundamento sobre quem é esse personagem, até que momento ele também pode ser encontrado no cotidiano dos alunos ou trazer à tona as nuances da literatura enquanto algo possível de ser percebido. Trazer essa perspectiva sobre a realidade brasileira é importante porque traz à tona quaisquer e muitos dos cenários sociais e a forma como esses podem ser caracterizados na literatura brasileira.

### 3.2 A NOSSA SORTE É TER CORAGEM<sup>7</sup>

Este projeto didático é relacionado ao modelo proposto por Zilberman (2005), refletindo sobre os temas caracterizadores, e também se relaciona com os conceitos propostos por Segabinaze (2014), que preconiza o método recepcional de Jauss, composto em cinco etapas, que são: determinação do horizonte de expectativas; atendimento do horizonte de expectativas; ruptura do horizonte de expectativas; questionamento do horizonte de expectativas e ampliação do horizonte de expectativas.

Esse encadeamento de ideias contempla a teoria da estética da recepção<sup>8</sup>, pois parte do repertório que os alunos já têm, das suas interpretações ao realizarem a leitura do texto e da possível comunicação que acontece entre os horizontes presentes no texto e destacados pelo leitor. A primeira etapa, *determinação do horizonte de expectativas*, abarca a diagnose da realidade sociocultural dos alunos, como suas preferências, interesses, qual nível de leitura, o que reconhecem quanto temas, gêneros literários, ocasionado a partir de debates, conversas, questionários, entre outros. A segunda etapa é o *atendimento de expectativas* — o momento em que o professor traz os textos discutidos pelos alunos para atender suas expectativas em relação aos temas e/ou gêneros escolhidos.

A terceira etapa é a *ruptura do horizonte de expectativas* — nesse momento, imagina-se que o professor introduza obras desconhecidas ou incomuns para ampliar as vivências dos alunos e modificar seus costumes de leitura. Para que haja o rompimento de expectativas, o professor pode abordar obras que se distanciam do senso comum dos alunos e, se possível, que apareçam no repertório sociocultural deles. Já na quarta etapa, *questionamento do horizonte de expectativas*, é o momento de discutir e comparar com as leituras realizadas nas etapas anteriores, para que o aluno identifique quais textos causaram

---

<sup>7</sup> Título em referência a música “Eternal Viagem” (2018), da banda arcoverdense Cordel do Fogo Encantado.

<sup>8</sup> Teoria organizada por R. Ingarden e complementada posteriormente por H. Jauss e W. Iser, estabelece que o foco do texto literário pode ser passível de outras interpretações para além da crítica e dos professores e que a leitura pode preencher os pontos de interdição a partir das expectativas do leitor, nesse caso o aluno.

mais reflexão, como foi provocado com essa leitura, e que seja um momento para ampliar seu horizonte de expectativas.

A última etapa é a *ampliação do horizonte de expectativas* — neste momento, os alunos percebem as mudanças em si, suas aquisições e conhecimentos ampliados a partir da sua experiência com aquelas leituras. Também pode ser o momento para o professor desenvolver uma avaliação dessa vivência dos alunos com diferentes obras. A partir do que foi abordado na fundamentação teórica a respeito dos temas caracterizadores de Zilberman (2005), selecionamos um tema-problema: relações étnico-raciais nas linguagens.

### 1) *Determinação do horizonte de expectativa*

O primeiro momento será realizado em uma hora aula, a delimitação do tema foi pensada devido ao conteúdo da pesquisa, sendo ele: *invisibilidade social na literatura afro-brasileira*. O professor irá destacá-lo e, em seguida, irá propor um debate com os questionamentos:

- Quais gêneros (contos, quadrinhos, poemas, etc.) os alunos têm acesso?
- Os alunos sabem o que significa “invisibilidade social”?
- Em suas leituras destacadas, eles percebem a invisibilidade social no enredo das histórias?

Através desses questionamentos o professor irá perceber quais textos os alunos acessam fora do espaço escolar, se sabem a definição acerca da invisibilidade social e, a partir de suas leituras prévias se conseguem identificar essa problemática. Sendo esse momento inicial como uma diagnose, para conhecer mais o repertório dos alunos e o que eles já compreendem ou não sobre a temática proposta.

Em seguida, o professor poderá direcionar o conteúdo para próxima aula, para conhecer também qual leitura os alunos realizam sobre outros gêneros, especificando-os em: poema e conto. A partir dele, compreender qual contato os estudantes mantêm, e também questionar se conhecem a escrita literária da autora Conceição Evaristo, que será abordada na próxima aula.

### 2) *Atendimento do horizonte de expectativa*

Esse momento da aula será realizada em quatro horas aula, imaginando que os alunos terão receptividade na escolha do tema caracterizador, o professor irá apresentar o poema “De mãe” da autora Conceição Evaristo, o poema foi escolhido porque relaciona a perspectiva feminina materna com o ofício da escrita.

*De mãe<sup>9</sup>*

O cuidado de minha poesia  
 aprendi foi de mãe,  
 mulher de pôr reparo nas coisas,  
 e de assuntar a vida.  
 A brandura de minha fala  
 na violência de meus ditos  
 ganhei de mãe,  
 mulher prenhe de dizeres,  
 fecundados na boca do mundo.  
 Foi de mãe todo o meu tesouro  
 veio dela todo o meu ganho  
 mulher sapiência, yabá,  
 do fogo tirava água  
 do pranto criava consolo.  
 Foi de mãe esse meio riso  
 dado para esconder  
 alegria inteira  
 e essa fé desconfiada,  
 pois, quando se anda descalço  
 cada dedo olha a estrada.  
 Foi mãe que me descegou  
 para os cantos milagreiros da vida  
 apontando-me o fogo disfarçado  
 em cinzas e a agulha do  
 tempo movendo no palheiro.  
 Foi mãe que me fez sentir  
 as flores amassadas  
 debaixo das pedras  
 os corpos vazios  
 rente às calçadas  
 e me ensinou,  
 insisto, foi ela  
 a fazer da palavra  
 artifício  
 arte e ofício  
 do meu canto  
 da minha fala.

Após a declamação perguntar aos alunos o que eles compreenderam do poema e como se sentiram. Em seguida, apresentar a autora Conceição Evaristo, destacando sua escrita

<sup>9</sup> Poema disponível na obra *Poemas da recordação e outros movimentos* (Belo Horizonte: Nandyala, 2008).

literária (nos poemas e na prosa), e também falar sobre o conceito desenvolvido por ela — *escrevivência* — e, ao final, apresentar a obra *Olhos D'água*.

No destaque para a obra, o professor irá especificar que o desenvolvimento da aula será com o conto “Di Lixão” e propor uma leitura coletiva. Em seguida, retomar o questionamento feito na primeira aula sobre a invisibilidade social, instigando os alunos a relacionarem a temática com a narrativa do conto.

Após esse momento de apresentações, o professor irá questionar aos alunos sobre suas impressões iniciais que tiveram na primeira aula e agora retomando-as, partindo da leitura coletiva do conto, quais são as mudanças que eles articulam. Desse modo, é uma maneira de ampliar o horizonte que já tinha sido estimulado sobre o conteúdo com a turma, utilizando dois gêneros diferentes, mas que estão presentes na escrita da autora. O professor deve demonstrar como a leitura do poema pode ser prazerosa e forte, ao mesmo tempo, que a leitura do conto pode ser desconfortável e forte ao ser lida, ocasionando diferentes interpretações e sentimentos nos seus leitores — destacando que cada obra literária pode suscitar isso, mas que especificamente a escrita de Evaristo indica essas nuances.

### 3) *Ruptura do horizonte de expectativa*

Nessa nova etapa, que será realizada em três horas aula, o professor destacará novos gêneros: notícia e pintura. No primeiro momento, dividirá a turma em grupos de 4 pessoas no máximo e realizará a distribuição de notícias que envolvam a invisibilidade social no Brasil ou os crimes decorrentes a partir dessa problemática, como por exemplo “Caso de Galdino Pataxó”<sup>10</sup>, destacando também outros temas norteadores que os alunos encontrem nas matérias: violência policial, pessoas em situação de rua, violência urbana, entre outros. Em seguida, solicitará que os grupos comentem sobre a curadoria que realizaram, o que chamou mais atenção, porque escolheram aquela notícia.

No segundo momento da aula, o professor irá destacar as pinturas *Seleção* (2018) de Mulambö e *Fé nas crianças III* (2022), de Emerson Rocha.

---

<sup>10</sup> Disponível em:

<https://blogs.oglobo.globo.com/blog-do-acervo/post/foi-so-uma-brincadeira-o-assassinato-de-galdino-pataxo-que-imado-vivo-enquanto-dormia-na-rua.html>. Acesso em: 13 de mar. de 2024.



Figura 1 - *Seleção*

Fonte: Mulambö (acrílica sobre papelão e fita crepe, 2018)



Figura 2 - *Fé nas crianças III*

Fonte: Emerson Rocha  
(acrílica, nanquim, lápis de cor, marcador e pigmento ouro sobre papel kraft, 2022)

A partir delas, debater com a turma como essas obras se relacionam com a temática da aula, por exemplo: analisar a simbologia de como os meninos estão representados em cada obra. Assim como fazer uma descrição completa das obras de arte, por exemplo Mulambö descreve sua obra com: *Uma seleção composta por meus companheiros de futebol na infância e os caminhos que cada um seguiu. Cada fita tem um nome e cada nome uma história* — e, a partir desse detalhamento do próprio pintor, propor aos alunos que reflitam sobre qual

contexto social essa pintura está abordando. Assim como os diferentes suportes que os artistas utilizam, por exemplo, Mulambö cria sua obra a partir do uso de papelão, já Emerson utiliza papel kraft.

O professor deve dar continuidade na realização da análise que envolva os alunos e o repertório que eles já têm; desse modo, poderá ser trabalhado como reflexão a interligação que as pinturas sugerem, mesclando-as ao conto, para que os estudantes percebam que é possível visualizar algo entre os relatos jornalísticos, as pinturas e a criação imagética que o conto proporciona, causando uma ruptura a partir dos diferentes estilos.

#### 4) *Questionamento do horizonte de expectativa*

A aula será realizada em quatro horas aula, como continuidade da aula anterior, mas com questionamentos direcionados e comparações das obras analisadas (conto, notícias e pinturas). No primeiro momento, o professor deverá interligar os gêneros conto e notícia, a partir do tema caracterizador proposto. Como sugestão de questionamentos:

- A trajetória mimetizada de Di Lixão também pode ser identificada na curadoria das notícias?
- A estrutura familiar do personagem também pode ser visualizada nas notícias?

A partir de um debate para que os alunos exponham suas respostas acerca das perguntas, e em seguida comparar as notícias selecionadas pelos alunos com a proposta do conto, instigando os alunos a relacionarem os diferentes elementos (seja pelo enredo, subjetividade do personagem, descrição do local que o personagem está inserido, etc.) e também para identificar se a narrativa ficcionalizada pode ser visualizada nas notícias.

No segundo momento, o professor deverá comparar e relacionar com os alunos as pinturas — *Seleção* (2018) e *Fé nas crianças III* (2022) — com o conto. A partir da visualização das obras de arte, norteando-os em: quem são as pessoas destacadas nas duas pinturas? Como elas podem ser imaginadas nos contos, por exemplo, a seleção pode ser relacionada com a intimidade que o personagem Di Lixão mantinha com seu colega de marquete? Os jogadores de futsal, representados com tarjas nos olhos com seus destinos, também podem ser atrelados aos transeuntes que “passaram” sem nada fazer pelo corpo de Di Lixão que estava morto? Quem estaria nessas posições: o personagem que morre ou o transeunte indiferente?

Dessa maneira, a partir desse outro olhar, espera-se que os alunos consigam assimilar como essas linguagens também podem continuar uma prosa que não necessita ser específica. Para também analisar, com eles, como a literatura pode ser identificada em diferentes gêneros a partir de um tema caracterizador.

##### 5) *Ampliação do horizonte de expectativa*

Nessa última etapa, que será desenvolvida em quatro horas aula, o professor deve realizar uma mesa redonda com os estudantes, a partir de perguntas sobre todo o conteúdo abordado nas aulas anteriores, estimulando que eles partilhem suas considerações sobre suas mudanças de perspectivas após o desenvolvimento da temática. As sugestões de perguntas, podem ser:

- Como a literatura representa a invisibilidade social?
- Como foi realizar a leitura sobre uma temática atual que aponta falhas sociais?
- Quais outros valores que podem ser questionados e “afetados” ao perceber a realidade do outro, principalmente de pessoas em situação de rua?
- A partir dos elementos literários revisados, solicitar que os alunos destaquem literariamente como acontece o desenvolvimento do personagem Di Lixão. Por exemplo: os sentimentos do personagem indicam o enredo do conto ou acentuam a subjetividade do personagem?

No segundo momento da aula, a partir das respostas o professor deve relembrar os questionamentos realizados nos primeiros dias de aula (com as leituras prévias dos alunos na delimitação do assunto) que também, de modo contínuo conecta-se com as perguntas realizadas nessa aula, objetivando que os alunos percebam a ampliação do horizonte e como foi preenchido. Em seguida, após essa partilha, o professor deve sistematizar no quadro através de tópicos e subtemas o conteúdo, destacar os objetivos alcançados ao longo do projeto didático e, se necessário, dar continuidade em outro projeto com as ideias partilhadas para desenvolver outras temáticas que articulem-se com a proposta.

E, para finalizar, a partir das impressões e afetações que os alunos destacaram na leitura do conto “Di Lixão”, o professor deve realizar um espaço de culminância para que os alunos demonstrem a partir do debate suas reverberações, principalmente, após a leitura do conto e do conteúdo de maneira geral que foi levado para sala de aula.

A seguir, realizamos uma sistematização para o desenvolvimento das aulas, reforçando de maneira sucinta os comandos para o projeto didático.

### **Sistematização das aulas (Projeto Didático)**

Objetivo geral da proposta: Estudar literatura afro-brasileira a partir de uma obra literária, em paralelo com outros gêneros, a fim de que os alunos compreendam com esse projeto didático a problemática da invisibilidade social, as diferentes leituras oportunizadas e possam ampliar seu repertório literário.

### **Determinação do horizonte de expectativa (1h/aula)**

Primeiro momento:

A aula será delimitada pelo tema: *invisibilidade social na literatura afro-brasileira*. O professor irá propor um debate a partir das seguintes perguntas:

- Quais gêneros (contos, quadrinhos, poemas, etc.) vocês têm acesso?
- O que vocês compreendem sobre a “invisibilidade social”?
- Em suas leituras destacadas, vocês conseguem identificar a invisibilidade social no enredo das histórias?

Segundo momento:

Após o debate sobre os gêneros que os alunos mais acessam, o professor fará três perguntas para direcionar o conteúdo da próxima aula e também para destacar ao final da aula:

- Os alunos lêem poemas e contos?
- Conseguimos identificar a invisibilidade social nesses gêneros também?
- Vocês conhecem a autora Conceição Evaristo?

### **Atendimento do horizonte de expectativa (4h/aula)**

- **Gênero abordado:** Poema e conto.
- **Materiais utilizados:** Obras literárias.

Primeiro momento:

A aula iniciará com a apresentação do poema “De mãe” da autora Conceição Evaristo. Após o destaque para compreensão dos alunos sobre o texto declamado, o professor irá apresentar a autora, comentando sobre sua escrita não ser fixada em um único gênero, e também apresentar o conceito desenvolvido por ela (*escrevivência*). Ao final desse momento, apresentar a obra *Olhos D’água* (2016).

Segundo momento:

Após a apresentação do livro, o professor irá destacar o conto *Di Lixão* e realizar uma leitura coletiva. Depois, dará continuidade com os questionamentos realizados na primeira aula sobre a invisibilidade social, estimulando-os com as perguntas:

- O personagem é caracterizado por ter uma vida invisibilizada?
- Os questionamentos da primeira aula, após a leitura do conto, têm novas definições? Se sim, quais são?

### **Ruptura do horizonte de expectativa (3h/aula)**

- **Gênero abordado:** Notícias e obras de arte
- **Materiais utilizados:** Papeis de jornal

Primeiro momento:

Dividir a turma em grupos de 4 pessoas no máximo e distribuir notícias, como por exemplo o “Caso de Galdino Pataxó”, e pedir que os alunos selecionem notícias que, de maneira explícita ou implícita, tenham a ver com a invisibilidade social no Brasil e nas temáticas: violência policial, pessoas em situação de rua, entre outros.

Após esse momento, solicitar que os grupos comentem o material que eles selecionaram.

Segundo momento:

Nessa parte, o professor abordará as obras de arte *Seleção* (2018) de Mulambö e *Fé nas crianças III* (2022), de Emerson Rocha. A partir delas, analisar a simbologia de como os meninos estão representados em cada obra. Também é importante destacar a descrição realizada pelos próprios artistas como, por exemplo, o que Mulambö coloca — *Uma*

*seleção composta por meus companheiros de futebol na infância e os caminhos que cada um seguiu. Cada fita tem um nome e cada nome uma história — e, a partir desse detalhamento do próprio pintor, propor aos alunos que reflitam sobre qual contexto social está sendo falado. Assim como os diferentes suportes que os artistas utilizam.*

### **Questionamento do horizonte de expectativa (4h/aula)**

- **Gênero abordado:** Poema, conto, notícias, pinturas.
- **Materiais utilizados:** Jornais, papéis com impressões, projetor e livro literário.

Primeiro momento:

Desenvolver as últimas análises e leituras realizadas nas aulas anteriores. Nesta quarta etapa, o professor irá comparar os materiais que foram trabalhados até o momento: notícias, poema, pinturas e o conto “Di Lixão”. Inicialmente, o professor deverá interligar os gêneros com a temática apresentada no início da proposta: invisibilidade social na literatura afro-brasileira.

Comparar as notícias selecionadas com o poema e conto, questionando:

- Como esses três gêneros relacionam-se?
- A trajetória mimetizada de Di Lixão também é identificada nessas notícias?
- Como o poema de Evaristo pode interligar-se a algum personagem do conto? Por exemplo, a representação da mãe do personagem ou na representação do pai?

Segundo momento:

Com os questionamentos realizados, sejam eles sobre o poema comparado ao conto ou notícias comparadas ao conto, realizar um debate com a turma. Ainda, analisar com eles como a literatura também pode ser identificada em diferentes gêneros a partir de um tema caracterizador.

E, por fim, retomar, nesse momento, as pinturas para compará-las com o conto, por exemplo:

- As crianças segurando as pipas podem trazer um sentido de união na brincadeira assim como a conversa que o personagem Di Lixão mantinha com seu colega de marquise?
- Os jogadores de futsal, representados com tarjas nos olhos com seus destinos, também podem ser atrelados aos transeuntes que “passaram” sem nada fazer pelo corpo de Di Lixão que estava morto? Quem estaria nessas posições: o personagem que morre ou o transeunte indiferente?

#### **Ampliação do horizonte de expectativa (4h/aula)**

- **Gênero abordado:** Notícias, pinturas e conto.
- **Materiais utilizados:** Projetor.

Primeiro momento:

Desenvolver a última etapa a partir de uma mesa redonda com os estudantes, inicialmente provocando os alunos com alguns questionamentos, como por exemplo:

- Como a literatura representa a invisibilidade social?
- Como foi realizar a leitura sobre uma temática atual que aponta falhas sociais?
- Quais outros valores podem ser questionados e “afetados” ao perceber a realidade do outro, principalmente de pessoas em situação de rua?
- A partir dos elementos literários revisados, solicitar que os alunos destaquem literariamente como acontece o desenvolvimento do personagem Di Lixão. Por exemplo: os sentimentos do personagem indicam o enredo do conto e acentuam a subjetividade do personagem?

Segundo momento:

Motivar os alunos a retomarem as questões levantadas no começo da aula, a salientar as escolhas que essas novas obras possam desenvolver, e que percebam esses textos com o intuito de preencher os horizontes com a sua recepção. Ao final desse momento, o professor deve sistematizar todo o conteúdo e propor como culminância a finalização da mesa redonda com a partilha de cada aluno, individualmente, sobre suas compreensões acerca do tema caracterizador e dos diferentes gêneros estudados.

Critério da avaliação: A partir do debate final, realizado pela mesa redonda, o professor conseguirá identificar se os alunos tiveram seus horizontes de leituras ampliados com os comentários, engajamento e participação ativa da turma no momento da culminância.

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado a partir de Segabinazi (2014).

#### 4 CONCLUSÃO

A abordagem da literatura afro-brasileira na sala de aula, assim como na formação dos professores, representa um ponto de encontro importante para a curadoria das obras literárias. Além disso, é fundamental identificar, nos conteúdos selecionados, possíveis soluções para questões sociais e traçar um paralelo entre o fazer literário ficcional e um novo olhar sobre a realidade. Esta pesquisa sugeriu uma elaboração didática para as aulas de literatura e percebeu o cotidiano como um possibilitador de novas narrativas.

Ao utilizar a Estética da Recepção como uma teoria que facilita o contato entre as diversas linguagens artísticas presentes nos materiais, é possível perceber a viabilidade da intertextualidade a partir de um tema caracterizador, proposto por Zilberman (2005). Da mesma forma, essa ferramenta teórica possibilita oferecer uma experiência de aprendizado mais crítica e que possa ser significativa para os alunos. Isso ressalta a importância de considerar novas metodologias aplicáveis no Ensino Médio, enfatizando o envolvimento e a escrita ampliada por Evaristo em sua obra *Olhos D'água* (2016). Através dessa análise, é possível compreender a beleza das palavras, a prosa com traços específicos e as escolhas feitas em cada momento, bem como o impacto que uma história breve pode causar.

É nessa proporção que há o entrelaçamento entre a literatura afro-brasileira e a sala de aula: que haja um direcionamento para escolhas metodológicas que possibilitem trazer interdisciplinaridade entre outras áreas, mas que não perca o enfoque na obra literária e na sua ampliação a partir da receptividade dos leitores, e que também amplie seu repertório sociocultural. Isso porque, destacando a participação ativa do aluno enquanto, igualmente, moderador de sua leitura, indica-se que ele pode ter maior autonomia na escolha das obras futuras em que ele queira aprofundar-se e retome outros textos pouco debatidos.

Para engajar os alunos de forma efetiva, é fundamental ouvi-los e considerar suas experiências, gostos e interesses na seleção das obras e nas estratégias de ensino adotadas. Ao promover um ambiente inclusivo e acolhedor, onde cada aluno se sinta representado e valorizado, podemos criar oportunidades para o desenvolvimento de habilidades críticas e

reflexivas, além de estimular a construção de novos conhecimentos e perspectivas, pois, como lembrado por bell hooks (1995, p. 95):

Muitas vezes o trabalho intelectual leva ao confronto com duras realidades. Pode nos lembrar que a dominação e a opressão continuam a moldar as vidas de todos, sobretudo das pessoas negras e mestiças. Esse trabalho, não apenas nos arrasta mais para perto do sofrimento, como nos faz sofrer. Andar em meio a esse sofrimento para trabalhar com ideias que possam servir de catalisador para a transformação de nossa consciência, e nossas vidas, e de outros, é um processo prazeroso e extático. Quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas, nos põe numa solidariedade e comunidade maiores. Enaltece fundamentalmente a vida.

Essa abordagem visa criar um novo olhar sobre a leitura de livros e o fazer literário, mantendo sempre o vínculo entre o que está sendo transmitido e lembrado. Assim, busca-se não apenas ampliar os horizontes dos alunos, mas também promover uma educação mais inclusiva e reflexiva para sua formação enquanto sujeito leitor e autor de sua narrativa. Por fim, esperamos que o trabalho cumpra seu papel inicial, que é ampliar o repertório, assim como o reconhecimento da literatura afro-brasileira, detalhando e tendo cuidado ao reafirmar um espaço que, em muitos momentos, foi silenciado e omitido como parte da realidade brasileira. Também, esperamos que seja uma pesquisa que pretenda ser lida e colocada em prática nas aulas de língua portuguesa ou que facilite o acesso de novas abordagens para o ensino.

## REFERÊNCIAS

- Andrade de, Inaldete Pinheiro. *Racismo e anti-racismo na literatura infanto-juvenil*. Recife: Etnia Produção Editorial, 2001.
- Brasil. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- Brasil. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana*. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.
- Cohn, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- Cuti. *Cadernos Negros*. nº 1. São Paulo: Edição dos Autores, 1978.
- Cuti. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.
- Da lama ao caos. Intérprete: Chico Science & Nação Zumbi. Compositor: Chico Science. *In: Da lama ao caos*. Intérprete: Chico Science. Rio de Janeiro: Sony-BMG Music Entertainment, 1994, faixa 6.
- Duarte, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *Terceira Margem*: Rio de Janeiro, n. 23, p. 113-138, jul./ dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/10953>. Acesso em: 27 dez. 2023.
- Evaristo, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- Evaristo, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: Alexandre, Marcos Antônio (org). *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- Evaristo, Conceição. Narrativas de (re)existência. *In: Pereira, Amilcar Araujo (org.) Narrativas de (re)existência: antirracismo, história e educação*. Campinas: Editora Unicamp, 2021.
- Formiga, Girlene Marques; Inácio, Francilda Araújo; Barbosa, Socorro de Fátima Pacífico; Literatura, escola e formação literária: entre práticas e descaminhos. *Revista Principia*: João Pessoa, n. 28, p. 169-177, dez. 2015.
- Força Estranha. Intérprete: Gal Costa. Compositor: Caetano Veloso. *In: Gal Tropical*. Intérprete: Gal Costa. Rio de Janeiro, Philips, 1979, faixa 7.
- Gonzalez, Lélia; Hasenbalg, Carlos. *Lugar do Negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- hooks, bell. Intelectuais Negras. *Revista Estudos Feministas, [S. l.]*, v. 3, n. 2, p. 464, 1995. DOI: 10.1590/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>. Acesso em: 10 mar. 2024.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

Mulambö. *Seleção*. 2018. Pintura, tinta guache sobre papelão, 1, 50 x 1, 50 m.

Lima, Omar da Silva. Conceição Evaristo: escritora negra comprometida etnograficamente. *Literafro: o portal da literatura afro-brasileira*. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/29-critica-de-autores-feminios/194-conceicao-evaristo-escritora-negra-comprometida-etnograficamente-critica>. Acesso em: 15 de mar. de 2024.

Ratts, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2006.

Rocha, Emerson. *Fé nas crianças III*. 2022. Pintura, nanquim e tinta acrílica sobre papel kraft, 35 x 35 cm.

Segabinazi, Daniela Maria. Aula de literatura: O imaginário coletivo sobre minorias e gênero nas obras de ficção e nas leituras dos leitores. In: Barbosa, Socorro Pacífico (org). *Ensinar literatura através de projetos didáticos de temas caracterizadores*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 59-91.

Segabinazi, Daniela Maria; Barbosa, Socorro Pacífico. Situando o leitor e a educação literária na área: Linguagens, códigos e suas tecnologias. *Contexto: Espírito Santo*, n. 27, p. 26-52, jan. 2015.

Siqueira, Ana Carolina Ramos. *Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo: a realidade da favela em forma de literatura*. Tese (Graduação em Letras) - Faculdade de Letras Português, Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

Todorov, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

Zilberman, Regina. A universidade brasileira e o ensino das literaturas de língua portuguesa. In: Bordini, Maria da Glória; Remédios, Maria Luiza e Zilberman, Regina. *Crítica do tempo presente*. Porto Alegre: IEL; Nova Prova, 2005.

Zilberman, Regina. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*: São Paulo, n. 14, p. 11-22, dez. 2008.