

**Por um ensino de literatura sob o olhar das representações étnico-raciais:
análise de *Becos da memória*, de Conceição Evaristo, e *Um defeito de cor*, de
Ana Maria Gonçalves**

Gislene Maria Barral Lima Felipe da Silva¹

Maria Aparecida Cruz de Oliveira²

Devair Antônio Fiorotti³

Resumo: O letramento literário presente na escola estaria ligado principalmente a um processo de apropriação dos textos em vários níveis, como histórico, poético, estético, teórico, crítico, humanizador, de vivência de alteridades pela leitura. Pensando nesse processo de apropriação, este texto discute o letramento literário relacionado às representações étnico-raciais. Busca, com isso, refletir sobre a importância de tal letramento em um país como o Brasil, em que negros, por exemplo, sofrem ainda as consequências desastrosas de um processo de escravidão, que atualmente se transveste em níveis de violência e mortes vergonhosos. A literatura não se exime de pensar esse processo, e no Brasil há ficcionistas que produzem textos capazes de provocar forte reflexão em sala de aula, por meio de um trabalho de letramento literário. A partir das obras *Becos da memória*, de Conceição Evaristo, e *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, pensaremos a necessidade e a possibilidade de um letramento literário ligado às questões étnico-raciais. Em relação ao letramento literário e ao ensino de literatura, usamos o aporte teórico de Roberto Belo (2016), Antonio Candido (2004), Rildo Cosson (2006), Mary Kato (1986), Magda Soares (2009). Quanto às questões étnico-raciais, nos embasamos em Catharine Walsh (2004), Nilma Lino Gomes (2017) e Bell Hooks (1995, 2013 [1994]).

Palavras-chave: Literatura e educação. Letramento literário. Representações étnico-raciais.

**For a teaching of literature from the perspective of ethnic-racial
representations: an analysis of *Becos da Memória*, by Conceição Evaristo,
and *Um defeito de cor*, by Ana Maria Gonçalves**

Abstract: The literary literacy in the school would be related mainly to a process of appropriation of the texts in several levels, such as historical, poetic, aesthetic, theoretical, critical, humanizing, of

¹ Doutora e mestra em Literatura e Práticas sociais pela Universidade de Brasília. Possui graduação em Letras (Língua Portuguesa e Literatura Brasileira/ Língua Inglesa e Literatura Americana e Inglesa) pela UFMG - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (1986), graduação em Comunicação Social (habilitação Jornalismo), pela Fundação Cultural de Belo Horizonte/ Uni-BH (1983), especialização em Tecnologias em Educação pela PUC-Rio (2013). É pesquisadora da Universidade de Brasília, membro do Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea, coordenado pela Profa. Regina Dalcastagnè (TEL-IL-UnB). Foi professora de redes públicas de ensino (BH/MG, DF) durante 30 anos. Professora aposentada da Secretaria de Educação do Distrito Federal. E-mail: gislenebarral@felipedasilva.com.

² Doutora e mestra em Literatura e Práticas sociais pela Universidade de Brasília. Possui graduação em Letras-Lic. Hab. de Líng. Port. e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Representação Literária Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: Feminismo decolonial, representação e Literatura afro-brasileira. Integra o Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea coordenado pela Dr^a. Regina Dalcastagnè. E-mail: cidacruz1@hotmail.com.

³ Doutor e mestre em Literatura e Práticas sociais pela Universidade de Brasília. Bolsista Produtividade (2) do CNPQ. Possui graduação em Letras pela Universidade de Brasília. Atualmente é professor efetivo da UFRR e do quadro permanente dos mestros em Educação da UFRR-IFRR e Letras - UFRR. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nas seguintes áreas: artes verbais ameríndias, identidade, crítica literária, linguagem poética, letramento literário, articulando estudos linguísticos, culturais e literários. E-mail: devair.a.fiorotti@gmail.com.

experiencing otherness through reading. Thinking about this process of appropriation, this text discusses literary literacy linked to ethnic-racial representations. The purpose is to reflect about the importance of such literacy in a country such as Brazil, where blacks, for example, still suffer the disastrous consequences of a process of slavery, which currently transforms them into levels of violence and shameful deaths. Literature is not exempt from thinking about this process, and in Brazil there are fictionists who produce texts capable of provoking strong reflection in the classroom, through a literary literacy work. From the works *Becos da memória*, by Conceição Evaristo, and *Um defeito de cor*, by Ana Maria Gonçalves, we will reflect about the necessity and the possibility of a literary literacy linked to ethno-racial issues. Regarding literary literacy and the teaching of literature, we use the theoretical support of Roberto Belo (2016), Antonio Candido (2004), Rildo Cosson (2006), Mary Kato (1986), Magda Soares (2009). In relation to ethno-racial issues, we are based on Catharine Walsh (2004), Nilma Lino Gomes (2017) and Bell Hooks (1995, 2013 [1994]).

Keywords: Literature and education. Literary literacy. Ethnic-racial representations.

1 LETRAMENTO LITERÁRIO E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA INTRODUÇÃO

Uma das primeiras aparições do conceito de letramento no Brasil se verifica no livro **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística** (1986), de Mary Kato. Magda Soares (2009) fez um levantamento do surgimento da palavra no Brasil, associando-a principalmente ao vocábulo de origem inglesa *literacy*, mesmo ela tendo sido encontrada no dicionário Caldas Aulete. Letramento está relacionado ao uso social da linguagem, à habilidade de se produzirem e lerem textos de forma significativa. Como diz Soares, letramento se diferencia da alfabetização principalmente por seu caráter contínuo, que tem início antes da entrada da criança na escola e não se encerra com a saída dela do ambiente escolar, já que continuamos aprendendo novas formas de usos da linguagem.

O conceito de letramento, talvez por ser relativamente recente, ainda gera polêmica entre professores, especialmente em séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, pois ainda há a associação entre letramento e alfabetização, portanto, algo que interessaria somente aos professores das séries iniciais. Alfabetização e letramento associam-se, sim, porém são conceitos diferentes: o uso social da leitura e da escrita, conceito mais difundido de letramento, ultrapassa e engloba o conceito de alfabetização, sendo esta última, segundo Kleiman (2005), uma das muitas práticas de letramento. Um indivíduo só pode ser considerado plenamente letrado se for alfabetizado, porém, não é suficiente ser alfabetizado para ser plenamente letrado.

A partir dessa ideia, o letramento em séries finais e no Ensino Médio faz sentido. Alfabetização é a apropriação do código e ocorre num tempo determinado; letramento é um conceito mais abrangente e permanente: estamos constantemente em processo de letramento à medida que aprendemos coisas novas e usos novos para coisas que já aprendemos. Compreendido como prática social e como processo constante, o conceito de letramento só faz sentido se levar em conta o contexto social e cultural em que está inserido. Nesse sentido, o professor precisa fazer com que o aluno reconheça na vida cotidiana o que aprendeu na escola e, além disso, use o conhecimento adquirido na escola na vida cotidiana, tanto intervindo, como criticando a realidade que o cerca. Ensinar na perspectiva do letramento, portanto, é muito mais do que alfabetizar e do que preparar para vestibulares.

Algumas mudanças ocorreram em relação ao conceito de letramento. Principalmente, houve uma expansão de seu uso, por exemplo, para o âmbito literário. Hoje falamos inclusive em letramento literário e é esse uso que interessa a nosso trabalho. Rildo Cosson diz que “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (2006, p. 12). O letramento literário presente na escola não estaria relacionado simplesmente à leitura de textos, mas principalmente a um processo de apropriação desses textos em vários níveis, como histórico, poético, estético, teórico, crítico, humanizador, de vivência de alteridades pela leitura (COSSON, 2006).

Pensando nesse processo de apropriação, o presente texto discute o letramento literário relacionado às representações étnico-raciais. Busca, com isso, pensar a importância de tal letramento em um país como o Brasil, em que negros, por exemplo, sofrem ainda as consequências desastrosas de um processo de escravidão, que atualmente se transveste em níveis de violência e mortes vergonhosos, principalmente de negros. Níveis causados pela forma irresponsável com que o estado brasileiro tem pensado a educação, a cultura e a distribuição de renda para o país. A literatura não se exime de pensar esse processo, e no Brasil há autores, como Conceição Evaristo e Ana Maria Gonçalves, que possuem obras capazes de provocar forte reflexão em sala de aula, por meio de um trabalho de letramento literário. A partir das obras **Becos da memória**, de Conceição Evaristo, e **Um defeito de cor**, de Ana Maria Gonçalves, pensaremos a necessidade e a possibilidade de um letramento literário ligado às questões étnico-raciais.

2 LETRAMENTO E O PAPEL DAS REPRESENTAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM CONCEIÇÃO EVARISTO E ANA MARIA GONÇALVES

A pedagoga Nilma Lino Gomes, em **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação (2017), entende o Movimento Negro como “um importante ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história” (2017, p. 23). No prefácio do livro da autora, Boaventura de Sousa Santos (2017, p. 10) afirma que o Movimento Negro “é educador porque gera conhecimento novo, que não só alimenta as lutas e constitui novos atores políticos, como contribui para que a sociedade em geral se dote de outros conhecimentos que a enriqueçam no seu conjunto”. Então, na perspectiva de Nilma Lino Gomes, como um educador, o Movimento Negro produz saberes emancipatórios e sistematizados sobre a questão racial no Brasil. E esses conhecimentos são transformados em reivindicações, das quais muitas se tornaram políticas de Estado, por exemplo, as cotas raciais.

Isso também reverbera na arte literária, com escritores que problematizam a educação brasileira e apresentam situações que promovem a reflexão acerca do letramento em uma perspectiva étnico-racial. É o caso do romance **Becos da memória**, de Conceição Evaristo. A narrativa traz a representação da infância de Maria-Nova a partir da figuração do seu processo de formação, sempre carregada de imagens que nos lembram as ações do Movimento Negro, quando pensamos seu papel educador coletivo, sinalizando para um processo que envolve uma postura política. Isso porque a formação da menina não é pensada de modo individualista, o futuro não é projetado para fins de um ganho pessoal. Essa intenção é superada ao incluir o outro no benefício pessoal. É uma formação que pensa sobretudo nas possibilidades de beneficiar uma coletividade, como notamos em:

A menina crescia. Crescia violentamente por dentro. Era magra e esguia. Seus ossinhos do ombro ameaçavam furar o vestidinho tão gasto. Maria-Nova estava sendo forjada a ferro e a fogo. A vida não brincava com ela e nem ela brincava com a vida. Ela tão nova e já vivia mesmo. Muita coisa, nada ainda, talvez ela já tivesse definido. Sabia, porém, que aquela dor toda não era só sua. Era impossível carregar anos e anos tudo aquilo sobre os ombros. Sabia que era preciso pôr tudo para fora, porém como, como? Maria-Nova estava sendo forjada a ferro e fogo (EVARISTO, 2013 [2006], p. 108).

Maria-Nova era forjada a ferro e fogo, mas não somente ela, a maioria dos negros brasileiros, com quem divide sua dor de descaso. E ela crescia, crescia ferozmente por dentro.

Nesse crescimento, Maria-Nova projeta-se nitidamente como uma intelectual negra na narrativa, quando, em uma aula de História, ao ler o livro didático, percebe as contradições do conteúdo do livro em relação às experiências dos negros da favela onde morava, então questiona: “isto era o que a professora chamava de homem livre?” (EVARISTO, 2013, [2006], p. 210).

A menina afirma à professora e aos colegas de classe que o livro didático não havia contado uma história fidedigna, pois não poderíamos falar em liberdade dos negros se eles ainda estão presos nas senzalas contemporâneas (favelas e periferias) e sem as mínimas condições de viver dignamente. Ao levantar essa questão, Maria-Nova produz imagens desestabilizadoras que poderiam indignar e causar inconformismo na professora e nos colegas em relação aos modelos dominantes de conhecimento.

A narrativa não esclarece se isso ocorreu, mas poderia ser uma oportunidade de “aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais” (GOMES, 2017, p. 63). Nesse sentido, a menina apresenta-se com esse papel de sujeito politizado e, por que não dizer, de intelectual, uma vez que ela está influenciando a perspectiva pedagógica/perspectiva de letramento da professora e a visão de mundo dos colegas de classe, como vemos abaixo:

Na semana anterior, a matéria estudada em História, fora a “Libertação dos “Escravos”. Maria-Nova escutou as palavras da professora e leu o texto do livro. A professora já estava acostumada com as perguntas e com as constatações da menina. Esperou. Ela permaneceu quieta e arredia. A mestra perguntou-lhe qual era o motivo de tamanho alheamento naquele dia. Maria-Nova levantou-se dizendo que, sobre escravos e libertação, ela teria para contar muitas vidas. Que tomaria a aula toda e não sabia se era bem isso que a professora queria. Tinha para contar sobre uma senzala que, hoje, seus moradores não estavam libertos, pois não tinham nenhuma condição de vida. A professora pediu que ela explicasse melhor, que contasse mais detalhes. Maria-Nova fitou a professora, fitou seus colegas, havia tantos, aliás, alguns eram até amigos. Fitou a única colega negra da sala e lá estava a Maria Esmeralda entregue à apatia. Tentou falar. Eram muitas as histórias, nascidas de uma outra História que trazia vários fatos encadeados, consequentes, apesar de muitas vezes distantes no tempo e no espaço (EVARISTO, 2013 [2006], p. 209-210).

Maria-Nova se impõe no fluxo narrativo, como a que também tem a história, não aquela dos livros, mas outras, de seu povo. De onde vieram essas histórias? Em **Becos da memória** também há a representação da educação informal de base epistêmica africana, transmitida pelos moradores mais velhos da favela, como o Bondade (2013, p. 56). E como já exemplificado, há a educação formal e branca, mas que se apresenta problemática. Ao perceber

os problemas da referência da sua educação formal, entre eles, o livro didático com perspectiva colonial, Maria-Nova levanta o debate da urgência de uma educação que respeite outras formas de pensar e de existir. Assim, resgatamos a ideia de Walsh sobre a etnoeducação como um aporte para refletirmos a educação no Brasil, que afirma:

Etnoeducar é ter muita coragem, coragem para ensinar sobre o que por muitos anos fomos ensinados que não tinha valor ... O conhecimento que nos foi dito que não era conhecimento ... A luta é devolver essa forma de conhecimento, desta forma entender a vida, entender nosso próprio conhecimento e inserir em nossos processos educacionais nossa visão de história e nossa visão de conhecimento⁴ (WALSH, 2004, p. 342, tradução nossa).

O romance de Conceição Evaristo traz a ideia de que a liberdade e a visibilidade dos negros passam pela consciência das opressões vivenciadas por eles. E essa consciência ocorre sobretudo quando garantimos que a narrativa dessas opressões, violências e escravidão seja contada por quem realmente as conhece. Maria-Nova sonha com a possibilidade de colocar no papel essa história, que já está escrita no seu corpo negro, uma história grande e bem diferente da que ela leu na escola, nascida das pessoas de sua cor:

Maria-Nova olhou novamente a professora e a turma. Era uma história muito grande! Uma história viva que nascia das pessoas, do hoje, do agora. Era diferente de ler aquele texto. Assentou-se e, pela primeira vez, veio-lhe um pensamento: quem sabe escreveria esta história um dia? Quem sabe passaria para o papel o que estava escrito, cravado e gravado no seu corpo, na sua alma, na sua mente (EVARISTO, 2013 [2006], p. 210-211).

Sim, ela iria adiante. Um dia, agora ela já sabia qual seria a sua ferramenta, a escrita. Um dia, ela haveria de narrar, de fazer soar, de soltar as vozes, os murmúrios, os silêncios, o grito abafado que existia, que era de cada um e de todos. Maria-Nova um dia escreveria a fala de seu povo (EVARISTO, 2013 [2006], p. 245).

Maria-Nova sabe qual a sua ferramenta para dizer o que pensa: a escrita. Por ela, poderia dizer a fala de seu povo. Mas embora sonhe com a escrita dessa narrativa, Maria-Nova tem a consciência das dificuldades que ela e qualquer criança negra terá se querem ser uma intelectual na sociedade brasileira, pois as políticas “públicas” estão organizadas para impedir que elas tenham uma formação educacional suficiente para alcançar um espaço social ou

⁴ Trecho original: “Etnoeducar es tener mucho valor, valor para enseñar sobre lo que por muchos años se nos enseñó que no tenía valor ... Los conocimientos que nos habían dicho que no eran conocimientos ... La lucha es volver esta forma de conocimiento, de esta manera de entender la vida, de entender nuestros propios saberes como también insertar en los procesos educativos nuestra visión de la historia y nuestra visión de conocimiento” (WALSH, 2004, p. 342).

letramento que lhes permita executar o desejo de serem intelectuais no futuro. Maria-Nova pensou

nas crianças da favela, poucas, pouquíssimas, podia-se contar nos dedos as que chegavam à quarta série primária. E entre todos, só ela estava ali numa segunda série ginásial, mesmo assim fora da faixa etária, era mais velha dois anos que seus colegas. E ainda estava em vias de parar de estudar, a partir do momento que tivesse de mudar da favela (EVARISTO, 2013 [2006], p. 210).

O romance de Conceição Evaristo aponta para a educação escolar como uma formação importante para a resistência negra. No entanto, apresenta a pedra no meio do caminho: a escola não é um lugar acolhedor para as meninas e os meninos negros. Sugere que as políticas públicas de educação de caráter universal não atendem à grande massa da população negra. Nesse sentido, e conectada com a agenda temática da narrativa, Nilma Lino Gomes sinaliza a alheidade da escola em relação ao negro:

A escola pública, mesmo sendo um direito social, se esquece de que ela é a instituição que mais recebe corpos marcados pela desigualdade sociorracial acirrada no contexto da globalização capitalista. Corpos diferentes, porém, discriminados por causa da sua diferença. Corpos sábios, mas que têm o seu saber desprezado enquanto forma de conhecimento. Corpos marcados por imagens quebradas (GOMES, 2017, p. 134).

Em **Becos da memória** a escola é apresentada como inibidora da criança, instituição que não conhece o perfil, a realidade dos seus estudantes e por isso não oferece a educação significativa para eles. As crianças negras não se sentem contempladas pela educação oferecida pela escola, que, por sua vez, não considera que as crianças brancas têm realidades diferentes das negras:

Afinal ela estava estudando. Maria-Nova apertou os livros e os cadernos contra o peito, ali estava a sua salvação. *Ela gostava de aprender, de ir à escola, não. Tinha medo e vergonha de tudo, dos colegas, dos professores.* Despistava, transformava o medo e a vergonha em coragem. Tinha uma vantagem sobre os colegas: lia muito. Lia e comparava as coisas. Comparava tudo e sempre chegava a um ponto. Uma vez, uma professora de História falou alto, no meio de todos, que ela era a única aluna que chegava às conclusões. E sempre a professora de português elogiava suas composições (EVARISTO, 2013 [2006], p. 154-155, grifos nossos).

A escola não era um problema para Maria-Nova. Ela está inserida em um processo de letramento e sabe a importância de apoderar-se daquele conhecimento, pois já decidiu que é

pela escrita que contará a história de seu povo. Diferentemente dela, “algumas crianças levantavam e tomavam o rumo da escola. Poucos, muitos poucos, iam todos os dias. A escola os inibia. Bom, na escola, era a merenda que a gente comia” (EVARISTO, 2013 [2006], p. 235). A escola não a inibia nem assustava, inclusive com brincadeiras, como no caso de Beto, que

era um ano mais novo do que ela. Havia saído da escola há muito tempo, na primeira série ainda, depois de uns três anos de precária frequência. Um dia ele comentou com Maria-Nova que não sabia como ela aguentava a escola. Tudo tão diferente, o prédio, a professora, os colegas, as lições. Bom da escola era só a merenda! Nem o recreio era tão bom assim! Às vezes, tinha brincadeiras que ele não conhecia e os colegas não tinham paciência de ensinar” (EVARISTO, 2013 [2006], p. 236).

A experiência de infância de Bell Hooks, quando frequentou escolas de brancos, no contexto do *Apartheid* nos Estados Unidos, converge com as experiências dessas crianças dessa obra de Evaristo, as quais gostam de estudar, mas não gostam da escola. Perderam o gosto pela escola porque ela não estava atenta às necessidades educacionais das crianças negras e oferecia apenas uma cultura branca como perspectiva de educação/letramento:

Quando entramos em escolas brancas, racistas e dessegredadas, deixamos para trás um mundo onde os professores acreditavam que precisávamos de um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com prática de liberdade. Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. A sala de aula já não era um lugar de prazer e êxtase (HOOKS, 2013 [1994], p. 12).

Há uma questão importante nas experiências educacionais de Bell Hooks e Maria-Nova. Enquanto Bell Hooks experimentou uma pedagogia revolucionária quando esteve na escola com professores negros, Maria-Nova questionava a pedagogia colonial da escola que frequentava. Esse ato de questionar e não obedecer, comportamento que não se esperava dos negros em um contexto racista, ocorre porque a formação educacional não escolarizada que Maria-Nova obteve na comunidade em que vivia era revolucionária. O mesmo não aconteceu com Bell Hooks, pois a visão de educação no seu seio familiar era o de obediência às normas; e a escola era o lugar que permitia pensar na desobediência. Assim,

naquela época, ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era o lugar do êxtase – do prazer e do perigo. Ser transformada por novas

ideias era puro prazer. Mas aprender ideias que contrariavam os valores e crenças aprendidos em casa era correr um risco, entrar na zona de perigo. Minha casa era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através das ideias (HOOKS, 2013 [1994], p. 11).

Na realidade brasileira, o Ministério da Educação, por meio da publicação **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais** (2006), apresenta diretrizes educacionais situadas no campo das políticas de reparação, do reconhecimento e da valorização dos negros para incluir a população negra na escola, bem como sua permanência e sucesso escolar. Entre as atitudes políticas elencadas como necessárias, o texto incluiu as ações afirmativas que valorizem a história afro-brasileira:

O racismo em nossa sociedade constitui também ingrediente para o fracasso escolar dos (as) alunos (as) negros(as). A sanção da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP1/2004 é um passo inicial rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação (BRASIL, 2006, p. 21).

Apesar do reconhecimento do legado da memória africana e do entendimento de que o racismo contribui para o fracasso escolar (baixo rendimento, repetência, abandono e evasão) da população negra, é perceptível que isso não tem refletido na prática escolar e, conseqüentemente, na realidade educacional das crianças negras. Segundo o relatório da UNICEF (2012, p. 45), **Iniciativa global pelas crianças fora da escola**, há muito a avançar para garantir o acesso de todas as crianças à Educação Básica no Brasil, pois os “indicadores mostram que os grupos mais vulneráveis são aqueles historicamente excluídos da sociedade brasileira: as populações negra e indígena, as pessoas com deficiência, as que vivem nas zonas rurais e as de famílias com baixa renda” (UNICEF, 2012, p. 45).

O relatório traz a dimensão dessa exclusão por idade e raça: “19,8% das crianças negras de 4 a 6 anos (921.677) não frequentam a escola, ante 17,3% das brancas (682.778)” (UNICEF, 2012, p. 28). O texto da UNICEF ainda afirma que 375.177 crianças na faixa de 6 a 10 anos estão fora da escola. Dessas, 3.453 trabalham e a maioria que exerce alguma atividade é negra (93%) (UNICEF, 2012, p. 29). Em relação ao risco de abandono, “enquanto 30,67% das crianças brancas (1.596.750) têm idade superior à recomendada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre as negras a taxa é de 50,43% (3.513.117)” (UNICEF, 2012, p. 34). Assim,

entendemos que o fracasso escolar é uma questão de raça e classe no Brasil, e esse cenário ainda não é muito diferente do que é representado em **Becos da memória**.

Em consonância com a obra de Evaristo, o letramento da menina negra, Kehinde, em **Um defeito de cor**, de Ana Maria Gonçalves, ocorre por via de estratégias sutis. Sua principal tática para se adaptar às exigências do novo espaço colonial era aprender línguas. Assim ela relata:

Fui aceita somente quando me tornei uma delas, e não apenas no jeito de me vestir, mas também tive que aprender inglês e a me comportar de maneira diferente, guardando uma certa distância, pois não gostavam de muita intimidade. Algumas tinham trabalhado somente para ingleses, mal falando o português, visto que muitas famílias pareciam se revezar na casa que pertencia ao governo deles, onde uma bandeira inglesa estava sempre içada no jardim da frente. Percebi que entendiam o português, mas não gostavam de falar, e aquele era também um jeito de se sentirem superiores (GONÇALVES, 2013 [2006], p. 215).

Aprende a língua portuguesa para permanecer trabalhando nas terras do senhor José Carlos, um trabalho que de início era mais leve. Era uma companheira da sinhazinha; e mais adiante, para se livrar da opressão da sinhá Ana Felipa, que a colocou em trabalhos pesados, aprende a língua inglesa para permanecer trabalhando como escrava alugada na casa dos ingleses (os Clegg). Embora estivesse nesse processo de integração, Kehinde entra no jogo de rejeitar algumas perspectivas do branco, como a ideia de que ela não poderia usar as línguas dos negros e cultuar as suas entidades.

Ainda que Kehinde tivesse destaque em seu processo de aprendizagem, havia um sentimento de desconforto e de não pertencimento ao espaço, pois era uma estudante clandestina. Ela aproveitava o desinteresse da menina branca para estudar: “eu e a sinhazinha passávamos a maior parte do tempo no quarto, ela fingindo estudar e eu estudando de fato, com os livros que não estavam em uso” (2013, p. 93). A Sinhazinha poderia se dar ao luxo de não estudar porque, como menina branca, ela tinha seus privilégios garantidos; e para a menina negra, era negada qualquer possibilidade de ascensão social. Mesmo assim, ela usa da desobediência para investir em sua formação:

Fatumbi... passou a me deixar que eu estudasse em alguns livros da sinhazinha que ele levava para corrigir, arrumando também papel e pena para que eu pudesse copiar e fazer os exercícios. A Esméria ficava brava, dizia que era perda de tempo e que nem valia a pena eu aprender as letras e os números, porque não teria chance de usar. Mas ela sempre ia ver o que eu estava fazendo antes que o pouco óleo do lampião acabasse e nós ficássemos no escuro, e perguntava alguma coisa, que número era aquele ou que letra era aquela, repetindo por um bom tempo depois. Eu também repetia; mesmo no

escuro, eu ficava desenhando as letras na minha cabeça e tentando juntar umas com as outras, formando as palavras. Palavras que depois eu passava para o papel, usando a pena e uma tinta que o Fatumbi ensinou a Esméria a preparar com arroz queimado (GONÇALVES, 2013 [2006], p. 93).

A narrativa de **Um defeito de cor** traz a marcação do lugar da não razão para os negros na fala da Sinhá Ana Felipa, que em uma percepção binária coloca os adjetivos de preta e xucra como sinônimos, ou seja, em sua visão racista ser xucra é uma condição de ser negro, é o que diferencia o branco do negro: “deveria providenciar um horário, todos os dias, para que a sinhazinha Maria Clara tivesse aulas de ler e escrever, pois a menina estava sendo criada xucra como preta, e alguém tinha que tomar providências” (GONÇALVES, 2013 [2006], p. 91-92). Essa é uma antiga estratégia racista para perpetuar a opressão: negar aos negros o direito de aprender para depois acusá-los de que não são capazes, de que o lugar do negro é a não razão:

A sinhá perguntou se algum dos escravos da casa sabia ler, porque ela tinha um caderno com receitas que queria que a Esméria e a Maria das Graças aprendessem a preparar e servissem durante a estada do padre Notório. A Esméria disse que não, que ninguém sabia ler ou escrever, e a sinhá respondeu que era o que esperava mesmo, que cabeça de preto mal dava para aprender a falar direito, quanto mais para ler e escrever” (GONÇALVES, 2013 [2006], p. 91).

Kehinde e Maria-Nova rompem com a fronteira discursiva de que é desnecessário meninas negras estudarem. “A partir do momento em que ser um sujeito racional – tanto do ponto de vista epistêmico quanto moral – torna-se um imperativo nas culturas ocidentais, a infância surge como um dos nomes da não razão” (WEINMANN, 2018, p. 13). No entanto, percebe-se nessas personagens uma qualidade de abertura crítica que permite a transgressão, e é a desobediência desse discurso que caracteriza a intelectual na perspectiva de Bell Hooks (1995).

A partir desses apontamentos, é perceptível que os romances aqui estudados apresentam infâncias desiguais. Em **Um defeito de cor**, a criança negra tem acesso à educação de maneira informal, por via da desobediência (estuda escondido, esconde os livros, entre outros): é o caso de Kehinde e das crianças que estudavam na casa do padre Heinz. Já em **Becos da memória**, é possível ver meninas e meninos negros frequentando a escola, mas ela é um lugar que ainda não compreende bem os direitos dessas crianças, que ora desistem da escola, ora não têm um bom rendimento por causa do racismo. Assim, a escola é apresentada como um espaço que perpetua a colonialidade do saber e do gênero. Kehinde é uma criança localizada

em um contexto de escravidão e colonização territorial, que mesmo com postura de resistência, não conseguiu um espaço digno na sociedade.

Kehinde vê na escola um espaço de liberdade, e o padre Heinz, com sua forma de pensar, aponta para uma escola capaz de efetivamente letrar de forma eficaz:

Quase todo o meu tempo livre também era passado na casa do padre Heinz, na biblioteca ou conversando com ele, e acabamos conseguindo realizar um antigo projeto de quando sua igreja ainda não tinha sido vetada. O padre Heinz gostaria de montar uma escola para crianças, uma escola que as ensinasse não apenas a ler e a escrever, mas também a brincar e a acreditar na esperança de ser alguém, apesar das condições em que viviam. (GONÇALVES, 2013 [2006], p. 204).

É nítida a diferença da escola proposta por Heinz e a que frequentou Maria-Nova, que pode ser constatada na fala seguinte: “Querida ter visto as escolas de pretos que ele mantinha, ensinando a ler e escrever, e ensinando também que os pretos eram muito melhores que os brancos, tão inteligentes quanto e muito mais fortes” (GONÇALVES, 2013 [2006], p. 459). Essa escola é a sonhada pela comunidade negra, que respeita suas diferenças e aponta para a valorização da cultura negra, algo ainda pouco presente nas escolas brasileiras.

Maria-Nova é a criança representativa do futuro das mulheres negras, a que já conseguiu algum espaço na sociedade, embora parco, mas que projeta um lugar maior, a ampliação de identidades positivas para a mulher negra: ela pensa na identidade intelectual. No entanto, Maria-Nova tem o seu processo de letramento ameaçado pelo despejo da favela (desfavelamento), e a concretização do projeto de ser uma intelectual formal/ escritora fica incerta. E, por fim, temos a infância oposta à de Kehinde e Maria-Nova, a infância da menina branca, sinhazinha Maria Clara, que pode estudar e até mesmo ter um professor particular.

Ao mesmo tempo em que as personagens são letradas pela escola, esses romances podem ser utilizados como forma de pensar o letramento na escola, não qualquer letramento, mas o letramento literário étnico-racial. Um letramento que busque, por um lado, desenvolver aspectos de como os negros se constroem em sua literatura, como protagonistas de sua história; por outro, conscientizar a própria escola de como ela tem sido reprodutora de uma forma, muitas vezes, ainda colonial de representação do negro.

3 CAMINHOS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

As assimetrias educacionais visíveis nas infâncias desiguais representadas nas obras de Conceição Evaristo e Ana Maria Gonçalves estão longe de serem equalizadas na sociedade brasileira, mesmo com todas as mudanças já ocorridas nas diretrizes das políticas educacionais. E embora a produção atual de textos seja volumosa, o número de leitores também cresça, inclusive através de aplicativos para tablets e aparelhos smartphones, o acesso à literatura continua reservado apenas a uma parcela da população, ou seja, nem todos os jovens conseguem alcançar esse universo. Aqueles que não são oriundos de família letradas e possuem condição financeira de aquisição de bens culturais em geral ficam alijados do acesso a textos com preocupação predominantemente estética. Nesse sentido é que o crítico literário Antonio Candido assume que

em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. [...] Pelo que sabemos, quando há um esforço real de igualitarização há aumento sensível do hábito de leitura, e portanto difusão crescente das obras (CANDIDO, 2004, p. 186-187).

A criação do hábito de leitura e a difusão das obras requer primeiramente o acesso amplo e universal a textos artísticos. Esse primeiro passo para que o ensino de literatura promova a formação eficaz de leitores literários, a partir de temas de relevância para as salas de aula, exige também uma transformação na forma de se relacionar com a literatura. Essa mudança tanto era uma preocupação em nível governamental que nesse sentido caminhavam as discussões em torno da criação do eixo “Educação literária” na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porém, essa inclusão não prosperou, tendo aparecido até a versão 3 da BNCC. Na versão homologada desse documento, a literatura passa a figurar como um dos cinco campos de atuação em acordo com os gêneros presentes na Base, o campo artístico-literário.

Ainda nessa perspectiva, vem crescendo, no cenário educacional, a preocupação e um movimento em prol de maior ênfase e visibilidade ao trabalho pedagógico com a educação literária e do resgate da leitura literária no espaço da escola, inclusive com ações governamentais de fomento à produção e difusão de livros e apoio à leitura, programas de disponibilização de livros literários, promoção de feiras e eventos de literatura, e a própria

formação (inicial e continuada) de professores para o ensino de literatura como um fator importante. Contudo, para além dos documentos legais e ações governamentais, a superação das deficiências na formação do leitor literário só ocorrerá com o engajamento de todas as instâncias envolvidas, a partir da família, comunidade e estado, e abarcando a atuação integrada dos setores públicos, privados e demais espaços organizacionais da sociedade.

O gosto pela leitura literária é antecedido pelo gosto pela leitura e esse se forma primeiramente na família e na escola, desde os anos iniciais de escolarização. Na família, é necessário que os pais e responsáveis pelas crianças valorizem a leitura e a desenvolvam em seus filhos. Eles podem fazer isso fornecendo livros e atividades que estimulem o gosto pela leitura desde muito cedo, a partir da inocente canção de ninar, o manuseio de livros no banho, a contação de histórias na hora de dormir. Mais tarde, esse estímulo pode vir em forma de passeios a livrarias, bibliotecas e feiras de livro, de envolvimento em saraus e atividades que exercitem a criatividade com a palavra, de sugestões de textos e discussões sobre obras lidas. Mas é importante que os filhos vejam nos pais leitores cativos e interessados.

Na comunidade, o trabalho integrado e conjunto de ONGs, entidades e instituições pode incluir em suas programações ações que envolvem situações de convívio e atividades com o texto literário. Também as empresas, cumprindo sua parte em ações de responsabilidade social, devem propor projetos e eventos que promovam a leitura, visando à transformação das pessoas (para que possam exercer com dignidade seus direitos e deveres) e da sociedade. As estratégias de fomento à leitura e formação de leitores literários podem ocorrer de diversas formas e abranger tanto o nível interno dessas empresas – em ações com seus empregados, clientes e outros – quanto o nível externo, por exemplo, mediante campanhas, festivais, apoios, concursos, prêmios, bolsas, entre inúmeros outros.

De todo modo, uma democratização do letramento literário passa pelos esforços do poder público ao elaborar, desenvolver e garantir planos, projetos e programas governamentais que sejam parte das políticas públicas nacionais de incentivo à leitura literária. Na educação pública, o trabalho com a literatura deve ser garantido como um projeto formativo que envolva uma perspectiva mais ampla que a atual, e desde a educação infantil até a educação superior. Ainda que a escola não seja, e nem deva ser, o único espaço que proporcione a formação leitora, é nela e a partir dela que é possível promover um trabalho de sensibilização e sistematização, de modo gradativo e consolidado, que inclua desde a leitura literária como fruição, como

conhecimento e como abertura de tantos e múltiplos caminhos que a literatura pode proporcionar.

O trabalho de formação leitora requer professores preparados para uma efetiva ação mediadora. Junte-se a isso que os projetos de leitura literária podem ser inegavelmente produtivos se adotam textos próximos da realidade dos alunos. Ao mesmo tempo que isso acontece, a escola precisa incorporar, em séries mais avançadas, as leituras de fruição às salas de aula, indo além do ensino tradicional da literatura das escolas literárias. Existe também o preconceito, que precisa ser superado, em relação à literatura que costuma atrair a atenção de um público mais amplo, tida como subliteratura ou literatura de massa e que se apresenta, entre outros formatos, como quadrinhos, RPG, literatura de autoajuda, literatura de celebridades, escrita de blog, literatura erótica, literatura espírita, bem como pelas manifestações orais, como o repente, o rap, os saraus.

Nesse sentido, a leitura de obras contemporâneas da literatura brasileira pode contribuir fortemente para a formação do leitor literário, uma vez que a oferta e a exploração de textos literários que trazem formatos e temáticas mais próximos do universo dos leitores acarretariam maior envolvimento desses sujeitos, contribuindo para despertar o interesse pela literatura. Isso porque o leitor pode ser afetado por temas, personagens, enredos que falem do tempo, do espaço, das condições, de problemas, de um universo que ele vivencia e que lhe sensibiliza.

A formação do leitor de literatura deve estar atrelada às demandas contemporâneas e abarcá-las em todas as ações que a estejam colocando em prática. Na base dessas questões, retomando a perspectiva de um letramento étnico-racial, é fundamental que se estudem obras das literaturas afro-brasileira em que esses sujeitos sociais sejam protagonistas, entendendo literatura em um conceito mais amplo que apenas as obras canônicas. Também é imperioso que se considerem questões como representação, identidades, alteridades, diferenças, diversidade e pluralidade da população brasileira.

E essas questões abarcam desde a diversidade regional às particularidades individuais, que envolvem classe social, gênero, orientação sexual, deficiências físicas, intelectuais, etárias, religiões, entre tantas outras condições individuais (migrantes, nanismos, obesidade etc.). Isso porque o leitor desde a tenra idade precisa ver no texto que lê um sentido e uma conexão com suas próprias experiências de vida. Sentindo-se parte daquele

conhecimento que está construindo, a formação desse leitor literário ocorrerá de forma reflexiva, crítica e propositiva.

Contudo, os projetos educacionais para a formação de uma sociedade leitora precisam, para serem eficazes, abranger toda essa complexidade. Além do envolvimento naqueles vários níveis, para que essa formação efetivamente ocorra em dimensão nacional, parece-nos necessária uma mudança de cultura que supere “a falta de vontade política efetiva, organizacional e sistemática de combate aos baixos índices educacionais que afetam o país, ainda mais quando nos restringimos ao letramento literário (BELO, 2016, p. 184).

Enfim, quando houver condições de igualdade social e uma distribuição da riqueza nacional de forma menos injusta, inevitavelmente teremos garantida, como nos ensinou Antonio Candido, nossa “margem de lazer indispensável à leitura” e quem sabe condições de reivindicar e lutar pela garantia dos direitos desde sempre negados, neste país, às classes trabalhadoras e às populações vulneráveis. Mas enquanto não alcançamos essa situação ideal, cada instância comprometida com a literatura e o conhecimento precisa estar consciente da necessidade de fazer sua parte para um efetivo e eficaz letramento literário.

REFERÊNCIAS

BELO, Roberto. (2016). Políticas públicas de incentivo ao livro, leitura e literatura. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 52, p. 183-203, 2016.

BRASIL. (2006). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/SECAD.

CANDIDO, Antonio. 2004. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades. p. 169-191.

COSSON, Rildo. 2006. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto.

EVARISTO, Conceição. (2013 [2006]). **Becos da memória**. Florianópolis: Ed. Mulheres.

GOMES, Nilma Lino. (2017). **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes.

GONÇALVES, Ana Maria. (2013, [2006]). **Um defeito de cor**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record.

HOOKS, Bell (2013 [1994]). **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF; Martins Fontes.

HOOKS, Bell. (1995). Intelectuais negras. **Estudos Feministas**. v. 3, n. 2, p. 464-478.

KATO, Mary. (1986). **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (2017). Prefácio. *In*: GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes.

SOARES, Magda. (2009). **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

UNICEF. (2012). **Iniciativa global pelas crianças fora da escola – Brasil**. Brasília: UNICEF.

WALSH, Catharine. (2004). Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad. *In*: RESTREPO Eduardo;

ROJAS, Axel (Orgs.). **Conflicto e (in)visibilidad: retos en los estudios de la gente negra en Colombia**. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.