



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PROFLETRAS

IVONE ALVES ALMEIDA

**ENEGRECENDO AS RODAS DE LEITURA PARA FAZER GIRAR A LEI 10.639/03:
UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

**FLORIANÓPOLIS
2024**

IVONE ALVES ALMEIDA

**ENEGRECENDO AS RODAS DE LEITURA PARA FAZER GIRAR A LEI 10.639/03:
UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO
FUNDAMENTAL II.**

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Celdon Fritzen.

**FLORIANÓPOLIS
2024**

Almeida, Ivone Alves

Enegrecendo as rodas de leitura para fazer girar a Lei 10.639/03: uma proposta para a formação do leitor literário no ensino fundamental II : Uma proposta para a formação do leitor literário no ensino fundamental II / Ivone Alves Almeida ; orientador, Celdon Fritzen, 2024.
172 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Leitura. 3. Literatura afro-brasileira. 4. Lei 10.639/03. 5. Formação do leitor. I. Fritzen, Celdon. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III. Título.

Ivone Alves Almeida

**ENEGRECENDO AS RODAS DE LEITURA PARA FAZER GIRAR A LEI 10.639/03:
UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO
FUNDAMENTAL II.**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 28 de novembro de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Dr.^a Elenice Maria Larroza Andersen
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof.^a Dr.^a Fernanda Müller
CED/CA/UFSC

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Letras.

Coordenação do Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras/ UFSC

Dr. Celdon Fritzen
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
(Orientador)

Dedico este trabalho aos meus pais: *Hermínio e Livia*.

AGRADECIMENTOS

Em princípio, e sempre, agradeço a Deus, meu *Aba Pai*, pelo fôlego, por sua presença constante em minha vida, pelas orações respondidas, pelo refrigério nos momentos difíceis da caminhada e por me conduzir até aqui.

Aos meus pais – minha base – pelo amor e cuidado, pela formação do meu caráter, pela educação, pelo incentivo à leitura, pelas brincadeiras e resenhas, desde a infância.

Ao meu esposo, Henrique, pela compreensão, pelo companheirismo, apoio e encorajamento carinhosamente oferecidos a mim.

Aos meus irmãos, pelo cuidado que sempre tiveram comigo e por todo incentivo. Construir memórias com vocês ao longo da minha vida tem sido uma dádiva!

Aos demais familiares que sempre estão na torcida, me animando.

Aos amigos, irmãos de coração, pela alegria e pelo apoio.

Aos que me antecederam, vindos de África, e aqui lutaram avultadamente pela liberdade da nossa gente.

Aos meus queridos professores do PROFLETRAS-UFSC pela partilha do conhecimento – essencial para a minha formação neste percurso.

À coordenação nacional do PROFLETRAS, em Rio Grande do Norte, por todos os encaminhamentos necessários para que o programa avance na formação continuada de professores de língua portuguesa deste país.

Ao meu orientador, professor Dr. Celdon Fritzen, por toda paciência e dedicação na elaboração desta pesquisa, compartilhando do seu saber e fornecendo valiosas orientações que muito contribuíram para o meu desenvolvimento acadêmico.

Às professoras que fizeram parte da banca deste trabalho, pelo olhar atento e pelas suas contribuições.

À prefeitura municipal de São José, pela concessão parcial da licença estudo na fase de conclusão deste trabalho.

À direção da Escola Municipal Vereadora Albertina, por abrir as portas para a minha pesquisa.

Aos professores, colegas de trabalho, pela compreensão nos momentos em que precisamos realizar alterações no horário das aulas.

À Associação de Educadores Negros de Santa Catarina - Aensc, na pessoa da professora Dr.^a Maria Aparecida Rita Moreira, pelo incentivo, pelas trocas e pelo *Conversas sobre a pós-graduação*.

Aos meus queridos alunos, principalmente aos participantes desta pesquisa e suas respectivas famílias, por aceitar o convite e trilhar comigo este percurso.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho e me ajudaram a chegar até aqui.

“... sem Ele, nada do que foi feito se fez.” Jo.1

RESUMO

Este trabalho procurou investigar de que maneira a prática de leitura literária nas aulas do Ensino Fundamental II, com base na Lei 10.639/03, pode contribuir no processo de formação do leitor literário. Para tanto, apresenta uma proposição didática construída e aplicada com quarenta e quatro estudantes de duas turmas de 9º ano de uma escola municipal, situada na cidade de São José-SC. O estudo teve origem na prática da professora com as aulas de leitura em sala de aula, junto ao componente de Língua Portuguesa. A prática consiste em leituras literárias individuais e coletivas, produção de textos orais e escritos, rodas de leitura, socialização das leituras realizadas, escrita livre no diário de leitura dos alunos, produção e exposição de cartazes. O objetivo geral foi investigar de que modo essa prática pode favorecer a formação do leitor literário no Ensino Fundamental II, promovendo a efetivação da lei 10.639/03. A metodologia utilizada trata-se da pesquisa-ação, de caráter qualitativo, por permitir que a proposta seja posta em prática, favorecendo a experiência de cada etapa, com maior interação entre a pesquisadora e os estudantes participantes. Com a aplicação de questionário, registros em diário de campo e produções escritas dos estudantes foi possível conhecer e coletar dados que estão dispostos e discutidos no presente trabalho. Para desenvolver esta pesquisa, foi necessário buscar suporte para construir um aporte teórico, sendo este estruturado com os seguintes autores: Antonio Cândido (2011), Rildo Cosson (2006), Teresa Colomer (2007), Eduardo de Assis Duarte (2011), Eliane Debus (2017), além de documentos normativos, principalmente a Lei 10639/03.

Palavras-chave: Leitura; Literatura afro-brasileira; Lei 10.639/03; Formação do leitor.

ABSTRACT

This work sought to investigate how the practice of literary reading in Elementary School II classes, based on Law 10.639/03, can contribute to the process of training literary readers. To this end, it presents a didactic proposition constructed and applied with forty-four students from two 9th grade classes at a municipal school, located in the city of São José-SC. The study originated from the teacher's practice with reading classes in the classroom, together with the Portuguese Language component. The practice consists of individual and collective literary readings, production of oral and written texts, reading circles, socialization of the readings carried out, free writing in the students' reading diary, production and exhibition of posters. The general objective was to investigate how this practice can favor the formation of literary readers in Elementary School II, promoting the implementation of law 10.639/03. The methodology used is action research, of a qualitative nature, as it allows the proposal to be put into practice, favoring the experience of each stage, with greater interaction between the researcher and the participating students. With the application of a questionnaire, field diary records and students' written productions, it was possible to understand and collect data that are displayed and discussed in this work. To develop this research, it was necessary to seek support to build a theoretical contribution, which was structured with the following authors: Antonio Cândido (2011), Rildo Cosson (2006), Teresa Colomer (2007), Eduardo de Assis Duarte (2011), Eliane Debus (2017), in addition to normative documents, mainly Law 10639/03.

Keywords: Reading; Afro-Brazilian literature; Law 10,639/03; Reader training.

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURA

Gráfico 1 – Etnia dos alunos	47
Gráfico 2 – Renda familiar das famílias dos alunos	48
Gráfico 3 – Escolaridade dos pais dos alunos	49
Gráfico 4 – Lazer dos alunos e de suas famílias	49
Gráfico 5 – Forma de acesso aos livros	50
Figura 1 – Exposição dos autores afro-brasileiros pesquisados pelos alunos	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação com catarse	73
Quadro 2 – Relação com enredo	74
Quadro 3 – Relação com contexto	75
Quadro 4 – Relação com contexto e ironia/ técnica narrativa	76
Quadro 5 – Relação com enredo	77
Quadro 6 – Relação com catarse	78
Quadro 7 – Relação com catarse e escapismo	79
Quadro 8 – Relação com enredo	83
Quadro 9 – Relação com catarse	84
Quadro 10 – Relação com contexto	86
Quadro 11 – Relação com enredo e juízo de valor	87
Quadro 12 – Relação com enredo e gênero literário	88
Quadro 13 – Relação com enredo e catarse	88
Quadro 14 – Relação com técnica narrativa	88
Quadro 15 – Relação com catarse e enredo	89
Quadro 16 – Relação com foco narrativo	90
Quadro 17 – Relação com contexto	91
Quadro 18 – Relação com enredo	93
Quadro 19 – Relação com apropriação	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AENSC	Associação de Educadores Negros de Santa Catarina
APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EBM	Escola Básica Municipal
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ERER	Educação para as Relações Étnico-raciais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MOC	Movimento de Organização Comunitária
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SED	Secretaria de Estado da Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TOPA	Todos pela Alfabetização
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância [United Nations International Children's Emergency Fund]

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ASPECTOS TEÓRICOS	20
2.1 Um giro histórico na literatura	20
2.2 Um giro nos paradigmas da literatura	26
2.3 Girando a Lei 10.639/03 nas rodas de leitura.....	33
3 CONTEXTO DA PESQUISA	41
3.1 Metodologia	41
3.2 Local	43
3.3 Participantes	45
3.4 Dados socioeconômicos e culturais dos estudantes	47
3.5 Aspectos éticos	50
3.6 Temática e seleção das obras.....	52
3.7 A Proposta	53
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	66
4.1 Primeiro giro - Os vídeos	66
4.2 Segundo giro - O conto “ <i>Negrinha</i> ”	71
4.3 Terceiro giro - As personagens <i>Isaura</i> e <i>Joana</i>	80
4.4 Quarta giro - Os contos <i>Tempos escolares</i> e <i>Metamorfose</i>	89
4.5 Quinto giro - A música <i>Dona Isabel</i>	96
4.6 Giro dos giros – A exposição.....	102
4.7 A avaliação dos estudantes	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL	118
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	122
APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	125
APÊNDICE D – GRÁFICOS – TABULAÇÃO DOS DADOS	128
ANEXO A – CONTO “NEGRINHA”, de Monteiro Lobato	139
ANEXO B – CONTO “A ESCRAVA”, de Maria Firmina dos Reis	146
ANEXO C – CONTO “TEMPOS ESCOLARES”, de Geni Guimarães	159
ANEXO D – CONTO “METAMORFOSE”, de Geni Guimarães	165
ANEXO E – MÚSICA “ DONA ISABEL”, de Toni Vargas	171

1. INTRODUÇÃO

É de suma importância falar sobre leitura e muito se ouve sobre a sua relevância, no entanto, aqui, não trataremos daquela que se resume ao ato de decodificação, mas sim da leitura literária. A presente pesquisa busca uma abordagem investigativa e prática de fomento à leitura literária na sala de aula. Para tanto, recorre, como ponto de partida, a alguns estudos em relação à literatura no ensino fundamental II e à formação de leitores literários, considerando o papel da escola e o papel do professor nesse processo. Como temática dessa prática o trabalho aborda as orientações da Lei 10.639/03 no que se refere à inserção da História e Cultura africana e afro-brasileira no ensino da literatura. Assim, o trabalho se pauta em teóricos que abordam essas questões, como Candido (2011), Colomer (2007), Cosson (2021), Zilberman (2008), Duarte (2011), Debus (2017). Há, também, a preocupação em observar a abordagem dos documentos normativos, como a Lei 10.639/03, os PCN (1997) e a BNCC (2017).

Nos dias atuais, frente às tecnologias e às muitas ofertas de entretenimento que a internet apresenta, crianças e jovens estão cada vez mais atraídos e, em segundos, podem acessar diferentes textos. Realmente, algumas pessoas julgam esse fenômeno como positivo no sentido de aumentar o número de leitores, todavia, percebe-se que aqui reside um paradoxo, pois tem-se muitas ferramentas tecnológicas à disposição, mas se acessa pouco ou quase nada de textos literários, principalmente os mais extensos. Vale ressaltar também que a leitura digital, por permitir que o leitor navegue, acessando a muitos links, provoca a dispersão, pois, por exemplo, a pessoa pode conferir seu e-mail, ler notícias ou realizar pesquisa no dicionário on-line, se distrair e voltar bem depois, ou nunca, à sua leitura de origem, aquela que motivou sua busca no meio virtual. Dessa forma, se lê bastante, pois tem-se uma diversidade de textos à disposição, mas nem todos eles são literários. Também se percebe a superficialidade das leituras realizadas pelo público juvenil. Conforme Batista e Lima,

[a]o que parece, vivemos tempos em que há uma sanha pela totalidade, embora frequentemente limitada à superfície das coisas. O mundo de conteúdo disponível na Internet leva à ilusão de que é possível ter tudo à mão, saber de tudo, numa espécie de delírio cognitivo que não permite que o sujeito sequer suspeite de sua condição de sabedor de quase nada sobre quase tudo (BATISTA ; LIMA, 2019,p. 8).

Isso causa uma preocupação, sobretudo para nós, professores, pois colabora com os baixos indicadores de leitura no Brasil, porém, vale ressaltar que não é a única fase de inquietação, visto que em décadas passadas outras crises foram registradas no campo da literatura.

Certamente, essas alterações, ao longo dos anos, contribuíram para que a literatura fosse questionada quanto ao seu lugar e à sua importância. O ambiente familiar, por exemplo, pode ser um espaço de prática e incentivo à leitura, no entanto, a escola deve, por sua função social, cumprir com o seu papel de apresentar o universo literário ao estudante, principalmente nas séries do ensino fundamental. Ao professor compete a busca por formação continuada e por estratégias que promovam a formação de leitores literários críticos.

Nas aulas de Língua Portuguesa, a literatura, ou melhor, o ensino dela, ainda tem ocorrido de maneira acanhada, principalmente no ensino fundamental II, uma fase em que o próprio material didático a apresenta de maneira sucinta, com fragmentos de algumas obras, com o intuito do aluno analisar apenas elementos linguísticos. Frente a esse cenário, sentimos a necessidade de retomar e revalorizar o ensino da literatura nas séries finais do ensino fundamental.

Não há como negar que a proposta de estabelecer um tempo específico para a leitura literária na escola, dentro do cronograma das aulas de Língua Portuguesa, ainda se depara com algumas críticas, pois muitos educadores julgam essa prática como um “faz-de-conta”; algo que não se define como “aula” propriamente dita. Isso demonstra que possuem uma concepção de aula como aquele período em que o professor, detentor do conhecimento, diante da turma, expõe o conteúdo, escreve no quadro, propõe exercícios, corrige e depois faz provas, como avaliação.

Enquanto professora, minha experiência com essa prática consiste em reservar uma aula semanalmente para que os alunos tenham um momento de leitura literária, silenciosamente, dentro da sala de aula. Eles realizam leituras de obras da biblioteca escolar e, posteriormente, ao final das leituras, por bimestre, fazemos uma roda de leitura compartilhada – momento em que os estudantes relatam sobre suas leituras, com as que mais se identificaram, ou não, e o porquê. Produzem, também, em casa, registros livres em caderno adequado para socialização entre os colegas de classe.

Diante de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, durante as aulas de Língua Portuguesa, no início do ano letivo, na Escola Básica Municipal Vereadora Albertina Krummel Maciel, na cidade de São José - SC, observei que os estudantes demonstravam uma experiência muito reduzida em relação à prática de leitura, além da dificuldade em produção e interpretação de texto, principalmente os literários. Também se mostravam mais introspectivos, demonstrando timidez quanto à participação oral, em sala. Na oportunidade em que apresentei uma caixa de livros e informei que todos os estudantes tinham a liberdade de escolher uma obra para ler, a maioria questionou: “É para fazer algum trabalho ou resumo?”, ou ainda: “Pra que nós vamos ler, professora?”. Saliento que esses alunos estudaram com outras professoras nas séries anteriores e eu precisava averiguar se eles tiveram “aulas de leitura” e, em caso positivo, de que forma ocorria.

Contrariamente, em uma turma de 1º ano do Ensino Médio, na outra escola onde leciono, também pública, no mesmo município, os alunos manifestavam-se durante as aulas, erguendo suas mãos, ora fazendo perguntas, ora comentários pertinentes sobre o conteúdo explicado, e se mostravam de maneira satisfatória na prática de leitura e na compreensão de textos. Importante ressaltar que esta turma do Médio, no ano anterior, participou de uma experiência literária em minhas aulas, visto que a maioria estudou comigo e já tínhamos o momento de leitura literária que acontecia uma vez por semana, em sala.

Tal situação vivenciada despertou em mim a professora-pesquisadora, pois, desde então, a minha inquietação aumentou em querer averiguar qual a relação que aqueles alunos tiveram com o texto literário, principalmente dentro das escolas, nas aulas de Português, nas séries anteriores. Para tanto, pretendo pesquisar de que forma as aulas práticas de leitura em sala de aula se mostram favoráveis nesse processo, além de favorecer a formação do leitor literário?

Em observância ao que está exposto na lei 10.639, sancionada em 2003, entende-se que há possibilidades do professor de língua portuguesa do ensino fundamental trabalhar a promoção da leitura literária abordando a história e a cultura afro-brasileira. Essa prática, além de possibilitar que a escola esteja em acordo com os regulamentos dos documentos normativos, garantindo a sua efetivação, permite também a inserção da literatura afro-brasileira no currículo de literatura, tornando

conhecidos os autores negros brasileiros, combate preconceitos e ajuda a construir uma educação antirracista.

Portanto, frente à situação embaraçosa com a qual nos deparamos nas escolas, sentimos que ainda há muito a se fazer no que refere à ampliação de práticas de leitura e formação de leitores e, para tanto, é importante considerar algumas medidas a fim de implantar um modelo de educação que garanta a permanência e a valorização da literatura no espaço escolar. Dessa forma, a fim de colaborar com essas medidas, surge a pesquisa e o desejo de poder investigar se a prática literária experimentada por nós se mostra eficaz nesse contexto e de que forma as “aulas práticas de leitura” e as rodas para socialização das leituras realizadas, nas aulas de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental II, podem contribuir na formação do leitor literário.

Nesse processo, consideramos algumas hipóteses: possivelmente, compreender a importância de ler na sala de aula e a criação desse hábito seja elementar para que os estudantes desenvolvam sua capacidade leitora e interpretativa; se os alunos avançarem na leitura literária em sala podem construir o gosto pela literatura e reconhecer a importância dela na escola e na formação do ser humano. Além disso, os registros frequentes nos diários de leitura podem contribuir com a habilidade dos estudantes em construir textos escritos e desenvolver a capacidade argumentativa, e o avanço na leitura dos contos e na socialização de ideias e opiniões em rodas de conversa, possivelmente contribuirão para a formação de leitores literários críticos e reflexivos diante da realidade que os cerca, favorecendo o respeito às diversidades, a valorização da literatura afro-brasileira e a efetivação da lei 10639/03, além da possibilidade de se ter estudantes mais participativos.

Percebe-se que, para dar conta da problemática que enfrentamos nas escolas no que se refere às dificuldades apresentadas pelos alunos quanto à leitura e à compreensão, e ao apagamento da literatura, cada vez mais nítido nas séries finais do ensino fundamental, é necessário e urgente desenvolvermos práticas intencionais na formação do leitor literário, de modo que as aulas de Língua Portuguesa sejam repensadas e replanejadas, com estratégias que se mostrem eficazes. Dessa forma, um trabalho/projeto em que o texto literário seja utilizado pode se mostrar favorável para enfrentar os desafios postos. Assim, o espaço e o

tempo da aula carecem de reorganização, com momentos literários demarcados que permitam ao estudante o contato com as obras, a fim de garantir a construção e a manutenção do gosto pela leitura, a inserção no universo fictício, acessando diferentes linguagens – sobretudo a conotativa – além de permitir a reflexão sobre diferentes temas da realidade, de relevância social e, principalmente, o reconhecimento da importância da literatura em sua vida, enquanto aluno, mas também enquanto cidadão. Que seja um processo, mas que se inicie, porque quanto mais se lê, mais se aprende a ler. Porque

[a] leitura é um ato de abertura para o mundo. A cada mergulho nas camadas simbólicas dos livros, emerge-se vendo o universo interior e exterior com mais clareza. Entra-se no território da palavra com tudo o que se é e se leu até então, e a volta se faz com novas dimensões, que levam a re-inaugurar o que já se sabia antes (RESENDE, 1993, p.164).

Quanto à escolha do local para aplicação desta pesquisa, deve-se ao fato de se tratar da unidade de ensino onde sou lotada e leciono, por ser o espaço onde o problema se apresentou, no qual mantenho relação direta com o público-alvo e acesso livre ao acervo escolar. Dessa forma, venho com o intuito de propor uma prática de leitura literária, investigar e certificar a sua validade, enquanto pesquisadora, além de reconhecer meu papel enquanto docente. Eis a necessidade desta pesquisa de modo que possa verificar se a estratégia utilizada na sala de aula – prática que denominamos de aula de leitura – consiste em uma ação exitosa nesse processo de formação de leitores.

Portanto, a presente proposta mostra-se relevante frente ao cenário das aulas de Língua Portuguesa, pois permite compreender determinados problemas que existem na sala de aula no que se refere à leitura literária e ao modo como ela é abordada no Ensino Fundamental II, além de provocar uma reflexão necessária sobre uma docência de melhor qualidade nas escolas públicas, visando uma intervenção que colabore para a formação do leitor, além de conscientizar sobre a importância da Literatura na formação do indivíduo.

Como objetivo geral, a nossa pesquisa busca investigar de que forma a prática de leitura literária em sala de aula pode contribuir para a formação do leitor literário no 9º ano do Ensino Fundamental, a partir da lei 10639/03. Quanto aos objetivos específicos, se propõe a verificar que relação a prática de leitura em sala estabelece com a capacidade de leitura e de produção textual dos estudantes, além

de apresentar uma proposta de prática de leitura em sala de aula, para experimentar possibilidades com o texto literário e levantar dados dessa experiência, com vistas à formação do leitor, analisar os dados de leitura, interpretação e compreensão de textos literários, levantados pelas discussões, pelos registros em diário de leitura e pela socialização dos alunos. Também busca propor reflexões ao público-alvo da pesquisa, sobre a literatura e seu papel na escola e na formação do indivíduo, a partir do gênero conto – de temática afro-brasileira – observando a importância de se estabelecer enquanto cidadão crítico diante da sociedade.

Dessa forma, o presente trabalho está organizado em capítulos. Inicialmente, apresentamos os aspectos teóricos, a fim de contextualizar com um breve panorama histórico da literatura, bem como dialogar com os paradigmas do ensino da literatura – abordados por Rildo Cosson – e também refletir sobre as orientações da Lei 10.639/03 e a literatura afro-brasileira. Na continuação, temos o contexto da pesquisa, incluindo a temática abordada e as obras selecionadas, além da proposta de uma sequência didática, estruturada em etapas – nomeadas aqui de giros, em referência ao movimento da roda, nesse caso, de leitura. Por fim, expomos e discutimos os resultados de cada etapa.

2. ASPECTOS TEÓRICOS

2.1 Um giro histórico na literatura

É comum ouvir as pessoas afirmarem que a leitura faz bem. Mas a que sentido elas atribuem essa afirmação? Conforme Britto (2012), não estão se referindo a leituras utilitárias, como por exemplo uma receita culinária ou uma bula, mas sim a leituras de livro, de conteúdos que estão para além da vida prática, para além dos textos informativos, ou seja, não se trata apenas de leitura, mas leitura literária. Nesse sentido, adentramos o universo da literatura, pois ela está relacionada àquilo que, em certa medida, é ficcional, que desperta, que instiga e provoca reflexões.

Para Antonio Candido (2011), a literatura é uma necessidade do ser humano, porque não há povo que possa viver sem ela; sem a possibilidade de uma espécie de fabulação, ainda que na forma de narrativa oral. Ele ainda acrescenta que talvez não seja possível equilíbrio social sem a literatura. Ela é fator indispensável de humanização, porque “confirma e nega, propõe e denuncia” (CÂNDIDO,2011, p.177).

No espaço escolar, por muito tempo, a literatura esteve presente, no entanto exercia outras funções, principalmente para sustentar o ensino linguístico e a instrução moral. Isso não significa, segundo Colomer (2007), “que os alunos tenham se dedicado a ler obras literárias nas aulas, nem que a literatura lida fosse adequada à sua capacidade e interesse” (COLOMER,2007,p.15). Durante séculos as aulas adotavam esse caráter pedagógico. Até meados do século XIX prevalecia a retórica, e assim, iam à escola para aprender a fazer discursos profissionais, a fim de aperfeiçoar o poder de persuasão. Somente a partir da segunda metade do século XX esse modelo se exaure e instala-se a história literária, com textos nacionais para recitação e memorização. Aqui, vale ressaltar que muitas transformações importantes ocorreram na sociedade, de sorte que o modelo de educação baseado na história literária também se tornou inadequado. Colomer, por exemplo, nos diz que a partir de 1960 a sociedade descobre que estava diante de um novo perfil de estudante, o adolescente, alguém que ainda não possui autonomia, mas luta por ela; que ainda está em construção, enquanto ser social, trazendo consigo novas necessidades e gostos frente ao avanço dos meios de

comunicação. Assim, já na década de 1960 inicia um desajuste na educação leitora. Para Colomer, ainda,

[o]utra causa do desajuste foi que os estudantes do secundário não haviam mudado unicamente pela entrada de novos setores sociais e pela criação da representação social da adolescência, mas também eram diferentes porque pertenciam agora a uma sociedade que baseava seu funcionamento no uso intenso e variado da palavra escrita, havia desenvolvido uma grande presença dos meios de comunicação e evoluía em direção a uma crescente implantação de novas tecnologias. (COLOMER 2007, p.22)

Dessa forma, estaria o ensino da literatura ameaçado? Diante dos novos meios de entretenimento, com a chegada de novas tecnologias surgiram esses questionamentos e houve, sim, uma preocupação quanto ao efeito que essas novidades poderiam causar na leitura. De forma segura, teriam fortes repercussões, inclusive alguns estudos já sinalizavam isso, como, por exemplo, os jovens nos Estados Unidos que já passavam mais tempo navegando na internet do que diante da televisão (Colomer,2007).

Outro fenômeno que também vale ressaltar foram os modos de produção e circulação das obras literárias na sociedade, visto que os mecanismos modernos ampliaram a produção de livros, de modo que a literatura fortaleceu sua imagem de bem cultural de acesso livre para todos (Colomer,2007,p.24). Felizmente nascia um discurso pela democratização da leitura.

Em consequência de um contexto de ensino que emerge a partir dos anos 1970, mudanças significativas acontecem e a escola se encontrava pressionada a modificar sua prática e reorganizar seus objetivos. Enfim, era o fim da hegemonia literária no ensino da língua. No Brasil, em 1971, a implantação da Lei de Diretrizes e Bases reformulou a educação básica. Razzini (2005) considera esse momento como a falência do modelo tradicional, porque passou-se a enfatizar a função instrumental da língua, bem como sua articulação com outras disciplinas, frente à influência dos meios de comunicação de massa. Diante dessas modificações e efervescência educacional, o ensino da literatura também se refaz, visto que emergem as reivindicações para que o objetivo fosse desenvolver competências comunicativas dos estudantes por meio da leitura. É importante lembrar que é nesse contexto que acontece a inclusão dos mais variados tipos de textos no ensino da língua, por exemplo, os jornalísticos e histórias em quadrinhos. Também, a literatura infanto-juvenil experimenta um certo avanço.

Aos poucos, o interesse se ampliou ainda mais, tanto pelas teorias da pragmática quanto pelas teorias da recepção. Enquanto de um lado se analisavam critérios externos à obra, sobretudo ligados às questões sociais, do outro se pensava nos efeitos da literatura na vida do leitor, destacando também a importância da escola nesse processo. Além disso, surgiu a ideia do texto literário ser caracterizado como um “gênero segundo” e a importância disso.

A importância de passar a um “gênero segundo” é que se introduz uma distância entre o leitor e os contextos de interação própria do mundo comum. Com isso, as formas de representação da realidade que achamos na literatura – em todas as variedades que a constituem: representações miméticas, paródicas, míticas, etc., – projetam uma luz sobre o mundo conhecido, que reinterpreta para o leitor a forma habitual de entendê-lo. Assim, o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. Esta ideia básica contribuiu para a nova argumentação sobre a importância da literatura no processo educativo(COLOMER,2007.p.26-27).

Estudos de outras áreas começaram a se interessar pela literatura, como os relacionados à psicolinguística, focados no desenvolvimento da linguagem, e os de cunho cognitivista, centrados mais nas questões da leitura e no modo como o leitor constrói o significado do texto. Nesse sentido, alguns autores atentaram para compreender como o leitor relaciona aquilo que é uma narrativa ficcional com a realidade. Logo se estabelecia uma nova direção: através da leitura de obras completas os estudantes poderiam desenvolver a capacidade interpretativa e permitir também certo prazer literário.

Mais uma vez sente-se a necessidade de um novo modelo de ensino capaz de dar conta dessas questões. Surge assim, por volta dos anos de 1980, a preocupação em formar o leitor literário, substituindo o que se definia antes como ensino de literatura. Colomer considera que um leitor literário competente se refere ao indivíduo capaz de construir um sentido nas obras que lê. A importância dessa formação basicamente reside em ampliar a habilidade de interpretação, levar o aluno a refletir sobre a diversidade sociocultural e contribuir para a sua formação enquanto pessoa. É necessário pensar nos estudantes que, em meio a novas formas de cultura, ficam apáticos à literatura, e na escola, que ainda tem apresentado dificuldades para formar leitores:

o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram;

na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros. tanto que a transição entre a leitura infantil – que não se porta mal, com uma literatura para juventude mais atraente que antes – e a leitura adolescente, julgada entediante porque requer longos momentos de solidão imóvel, não mais está assegurada. (COMPAGNON, 2007, p.21-22.)

A situação se agrava ainda mais quando se observa a prática de professores em sala de aula. Talvez pelo fato de estudar na formação inicial o ensino de língua e literatura de maneira dissociada, muitos reproduzem esse modelo em suas aulas, priorizando, geralmente, o ensino da língua, enquanto a literatura fica em segundo plano, recebendo menor ou nenhuma atenção. Pode-se perceber que, na educação infantil e nos anos iniciais ficam mais nítidos os objetivos do trabalho com as obras literárias, no entanto, nos anos finais do ensino fundamental há uma diminuição na abordagem da leitura, sobretudo literária. Ela aparece fragmentada, apenas como pretexto para ensino da língua. Um dos documentos “orientadores” confirma: “No lugar da experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes” (BRASIL, 2006, p. 63).

Diante da situação em que se encontra o ensino da literatura, vale ressaltar que não existe apenas um modelo para ser utilizado, levando em consideração que

[a] identificação de um determinado paradigma é o reconhecimento de que determinadas práticas são orientadas por uma matriz disciplinar que as integra em um todo coerente, logo há uma pluralidade de práticas que se relacionam entre si formando o paradigma e não uma prática ideal que deve ser buscada como se fosse uma prescrição por aqueles que defendem tal paradigma. (...) estamos vivendo uma crise de paradigma no ensino da literatura, ou seja, estamos no momento em que as anomalias dos paradigmas tradicionais já não conseguem ser ignoradas. (COSSON, 2021, p.10)

Dessa forma, fica evidente que alguns paradigmas de outrora não se mostram suficientes nos dias atuais. Isso nos leva a olhar para trás e refletir sobre as crises na educação brasileira a partir da década de 1980, frente ao contexto social pós-ditadura civil militar, principalmente a crise da leitura:

[a] partir da década de 1980 se intensificaram a denúncia da “crise da educação” e os debates sistemáticos sobre a persistência do “ensino tradicional”. No contexto de reorganização política e social do Brasil, esse debate envolveu diferentes sujeitos e segmentos representativos da sociedade civil brasileira, especialmente professores do ensino de 1º e 2º Graus e do ensino superior e entidades que os representavam. Visando à

construção da educação democrática para uma sociedade democrática, foram-se formulando e implementando programas governamentais, como aqueles destinados à superação da “crise da educação” e as correlatas “crise da alfabetização” e “crise da leitura” no Brasil (MORTATTI,2014,p.24).

Nesse período acentuaram-se as pesquisas e, conseqüentemente, a produção científica, pois os educadores/pesquisadores reuniam-se para refletir e discutir propostas que superassem aquela situação, buscando a qualidade na educação do país. As discussões demonstravam preocupação quanto às relações entre leitura, educação e literatura, o que despertou e intensificou o interesse de pesquisadores da área dos estudos literários. O resultado de toda essa efervescência educacional, segundo Mortatti (2014), se mostrou positivo.

Os resultados foram configurando novos modos de pensar, sentir, querer e agir, derivados de questionamentos contundentes, por exemplo, dos antigos modelos escolares: de ensino de história literária, por meio das escolas literárias, autores e obras canônicos no ensino de 2º Grau; ou de utilização escolar do texto literário como pretexto para ensinar gramática normativa da língua (MORTATTI,2014, p.25).

Esse contexto apresenta informações importantes sobre a literatura na escola e o tratamento que ela recebia, porque

[n]aquele momento histórico, as discussões se referiam: à disciplina Literatura (Brasileira e/ou Portuguesa), que constava do currículo do ensino de 2º Grau; ou à matéria “literatura”, que integrava a disciplina Língua Portuguesa do currículo de 5ª a 8ª séries do ensino de 1º Grau. Nessa matéria se estudavam, por meio do livro didático, aspectos de análise literária e (fragmentos de) textos de autores consagrados da literatura brasileira ou se estudavam livros de coleções destinadas ao público juvenil, acompanhados de “fichas de leitura (MORTATTI,2014, p.26).

Percebe-se que a abordagem que se fazia da literatura na escola não permitia ao aluno a participação na aula, sobretudo nas séries finais do Fundamental, pois as fichas de leitura serviam apenas para interpretação bem reduzida da obra lida, não permitindo uma interpretação crítica, por exemplo.

Ainda na década de 1980, destacou-se também João Wanderley Geraldi, professor universitário que muito contribuiu na educação por meio de seu projeto, o qual apresentava propostas em relação ao ensino de língua e à prática de leitura na escola. Geraldi propôs a ideia de que a crise da leitura não era causada pela falta de habilidades dos alunos em ler, mas sim pela falta de sentido e significado que os textos apresentavam para eles. A leitura, segundo o autor, deve ser vista como um processo de construção de significados e não como uma simples decodificação de palavras (GERALDI, 1997):

O projeto de sua reflexão em meio às lutas pela redemocratização do país e da crise no ensino de língua forma o solo fértil de que se nutriu aquele projeto de interlocução e militância que muitos chamariam de “projeto do Wanderley”. Os anos 1980 foram tempo de efervescência intelectual e de renascimento das forças democráticas, assim, no interior de uma crise teórica e política que o país se encontrava uma proposta de mudança no ensino de língua portuguesa visava trazer para a sala de aula as contribuições decisivas da teoria enunciativa. No começo, cursos de formação de professores e mais tarde a publicação de uma coletânea que seria um divisor de águas entre um antes e um depois no que se refere a esse discurso de mudança em curso: “O texto na sala de aula”.(GIOVANI;SOUZA 2020,p.01)

Apresentava-se nova maneira para as aulas de Língua Portuguesa, onde o texto era posto como unidade básica do ensino. Aqui fica claro que se trata apenas de textos sendo utilizados, não fica especificado e nem há preocupação sobre o que é lido. Todavia, esse posicionamento é criticado por Cosson (2021):

[...]não importa o que é lido, desde que o aluno leia alguma coisa, no melhor estilo do “ler por ler”. Nesse vale-tudo, perde-se não somente a possibilidade de um diálogo com a tradição e a herança cultural do país, como também a própria condição da escola como agência de formação. Afinal, se é para “apenas” ler, que razão teria o aluno para frequentar a escola? (COSSON, 2021,p.149).

O autor considera que tal atitude resulta no “desprestígio da literatura na escola, tanto como saber, quanto como prática” (Cosson, 2021,p.162).

Ademais, ligado ao sociointeracionismo no Brasil, o modelo que se caracteriza como paradigma da formação do leitor se legitima nos PCN e em cursos de formação, “nos quais a literatura é um discurso entre outros e a fruição dos textos, a leitura de deleite, constitui o fim primeiro e último da presença dos textos literários na escola” (Cosson, 2021,p.164). No entanto, ainda seguindo a visão do autor, algumas propostas recentes apoiadas na subjetividade e na afetividade retomaram esse modelo, atualizando-o e fazendo esforço para mantê-lo em funcionamento na escola (COSSON,2021).

Também no final da década de 1990 surgiu uma expressão que logo se propagou: o letramento literário –” processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON, 2021,p.172). Atualmente tem-se percebido que os números de estudos sobre ele têm aumentado significativamente, o que demonstra interesse dos estudiosos e certa preocupação com a literatura no contexto atual. O que chama a atenção é que se trata de um processo, logo, pode

ser construído e ampliado, se mostrando uma possibilidade para a literatura na escola. Cosson fala sobre o valor da literatura nesse paradigma

O valor da literatura reside justamente nessa experiência que os autores e leitores vivenciam ao manusear a linguagem literária. Por ser única, pessoal e intransferível, por ser uma experiência singular de linguagem, por ser uma construção simbólica feita somente de palavras, a experiência literária é extremamente libertária e humanizadora. (...) Em suma, pela relação intensa com a linguagem enquanto linguagem e construção simbólica do mundo e de nós mesmos, que é o fundamento da experiência literária, nos libertamos das constrictões e dos ordenamentos que nos são dados socialmente e nos fazemos verdadeiros humanos. Por ser linguagem simbólica, palavra imaginada, a literatura guarda em si todos os sonhos do homem e a experiência literária nos revela que não há sujeito ou mundo impossível de ser sonhado (COSSON, 2021,p.179)

Consideramos de grande valia a visão do autor que, nos remete ao início, lembrando de Antonio Candido, quando afirma que a literatura é humanizadora, pois entendemos que o indivíduo ali na sala de aula, antes de aluno, é um ser humano, um ser social e, portanto, cabe a nós desenvolver ações que promovam pertencimento, compreensão e intervenção da realidade que o cerca, da sociedade. Para tanto, consideramos o texto literário como peça fundamental para esse processo e assim, embarcamos nessa experiência literária.

2.2 Um giro nos paradigmas da literatura

De acordo com Cosson, os paradigmas são divididos em dois grupos: os tradicionais (o Moral-gramatical e o Histórico-nacional) e os Contemporâneos (o Social-identitário, o Analítico-textual, o da Formação do leitor e o do Letramento literário). Ele considera as várias transformações do ensino da literatura ao longo dos anos e as trata como uma sucessão de paradigmas: “a transformação acontece porque há um esgotamento do paradigma vigente que já não atende às demandas que ele deveria responder”, e essa mudança se deve ao processo de substituição de concepções, procedimentos, valores e práticas (Cosson, 2021).

O paradigma moral-gramatical estabelece o uso da literatura enquanto “corpo de obras dadas pela tradição”, construindo dessa forma o que seria considerado cânone. Ou seja, textos que foram tomados como referência quanto às questões do idioma e da cultura escrita. Nesse caso, a literatura “é apresentada

como um legado do melhor da produção cultural da humanidade” (p.23) e o seu valor “reside na função civilizatória implícita nessa ideia de legado” (p.23). Desta forma, os leitores têm a possibilidade de conhecer e introduzir comportamentos que se baseiam nos valores éticos tidos como padrões sociais, além de “aprender” a falar e escrever corretamente.

Em virtude desse modelo decorre o pensamento de que, ao ler os clássicos literários, os estudantes teriam uma compreensão melhor da humanidade.

O ensino da literatura ou, mais propriamente, o trabalho com os textos literários dentro do paradigma moral-gramatical é essencialmente analítico. Trata-se de analisar no sentido de descrever detalhadamente e explicar os elementos que compõem o texto, dissecar o texto para demonstrar o seu apuro linguístico-cultural e assegurar a compreensão da lição moral nele contida. (Cosson, 2021, p.26)

De certa forma, esse modelo contribui para que haja um afastamento das pessoas em relação ao texto literário, porque o considera como erudito, logo inacessível a muitas pessoas – o que deixa em evidência a distinção social. (Cosson,2021, p.24).

Neste caso, o papel do professor consiste na transmissão do conhecimento, pois ele deve ser o responsável por conhecer todos os textos, por completo, a fim de apresentar as informações gerais aos alunos. A esses, cabe a passividade: “... ao aluno cabe receber sem questionamento e com a devida reverência os textos e os ensinamentos que eles oferecem” (Cosson,2021,p.28). O autor aponta que, nesse modelo, o papel da escola é atuar como uma “guardiã de um acervo precioso”: “para bem cumprir seu papel de guardiã, a escola opera por meio de quatro ações integradas: guardar, organizar, reverenciar e transmitir” (p.29). Nesse sentido, guardar se refere à manutenção de um conjunto de obras tido como padrão e a organização acontece de acordo com a ordem de complexidade e temática. Depois essas obras são indicadas como essenciais, colocando-as na condição de valiosas, daí a reverência. Por fim, essas mesmas obras tornam-se de uso contínuo e vão sendo transmitidas.

Por sua vez, o paradigma histórico-nacional mantém algumas características do anterior e se estabelece como uma espécie de “retrato” do Brasil:

O que importa aqui é menos o valor estético que a obra possa ter e mais o seu aspecto documental ou testemunhal de uma brasilidade que preexiste até a independência do país. Afinal, dentro dessa concepção, a literatura é um conjunto de obras distribuídas ao longo do tempo, cujo elo principal é relatarem o Brasil. (Cosson, 2021, p.44)

Em outras palavras, a lógica do nacionalismo é quem estabelece a concepção de literatura nesse paradigma. Ela filtra das obras aquilo que merece ser guardado como nacional. Essas obras formam um conjunto baseado em critérios, como autoria brasileira, o conteúdo, considerado específico do Brasil, o modelo do que seria “uso correto” da língua. Isto é, a literatura é um saber escolar e, desta forma, “o objetivo maior da literatura como disciplina e prática escolar é formar o brasileiro como brasileiro, o cânone nacional funcionando simultaneamente como uma síntese histórica” (Cosson,2021, p,46).

Assim sendo, a literatura funciona para representar a identidade brasileira, sem considerar, infelizmente, as diversidades e desigualdades do país. Cumpre uma tarefa pedagógica, instigando o sentimento de nacionalidade e patriotismo nos alunos. Ressaltando que, de acordo com cada etapa do ensino, alterações acontecem, visto que no ensino fundamental a literatura não aparece como uma disciplina escolar, ocorrendo isso apenas no ensino médio, de forma agregada à disciplina de Língua Portuguesa, abordando o ensino das escolas literárias brasileiras.

Quanto ao papel do professor, nesse paradigma, cabe “informar o aluno sobre a história da literatura” (p.51). Após algumas transformações, “ a função de informar passa para o livro didático”, pois, em alguns casos, o professor determina as páginas do livro e os alunos, por sua vez, cuidam de memorizar o conhecimento recebido a fim de se preparar para testes de seleção, como o vestibular. Isso ocorre sem questionamento por parte dos alunos. Logo, cabe à escola garantir um espaço para que isso aconteça.

Em relação ao paradigma analítico-textual, percebe-se que ele também considera o conjunto de obras canônicas, mas, na verdade, o elemento que define a literatura nesse caso é o grau de elaboração das obras, assim, “é considerado literário todo texto que tenha uma alta elaboração estética” (p.73). Desse modo, a forma como se diz torna-se mais importante que o conteúdo, e o valor da literatura consiste na obra enquanto objeto estético.

Por todas essas características, o valor estético que se atribui às obras literárias enquanto objetos artísticos não só as distanciam de outros textos, como também as colocam em uma posição elevada em termos de produtos culturais, prestígio que se estende aos leitores na forma de capital cultural. Há, assim, na própria base conceitual desse valor estético da obra literária

um caráter inegavelmente elitista, que se reflete em distinções valorativas, como acontece entre obras de entretenimento e obras estéticas, assim como mecanismos de leitura analíticos mais rigorosos que demandam a um só tempo sensibilidade e conhecimento técnico especializado. (Cosson, 2021,p.77).

Nesse caso, o objetivo é que o estudante desenvolva uma consciência estética, sendo capaz de identificar e admirar textos de qualidade, além de refinar a capacidade analítica. Assim, o maior intuito é o tratamento analítico dado ao texto, especialmente no que se refere aos aspectos linguístico-textuais.

Sobre a metodologia nesse paradigma, Cosson explica que o trabalho analítico se encerra no texto, porque o fim é a apreciação estética e nada do que está para além do texto (Cosson,2021). Logo, os aspectos históricos a respeito da produção da obra não são considerados nesse paradigma, porque a valorização está nas características que definem o texto como literário, ou seja, sua literariedade.

Ao professor, cabe mostrar esses aspectos aos alunos, de forma que eles reproduzam a sua análise-modelo. Já o aluno necessita “adquirir um repertório das obras esteticamente válidas, assim como desenvolver sua habilidade analítica para fazer jus à leitura dessas obras” (p.84), e o papel da escola é garantir um lugar destacado para as obras literárias, de forma que, tendo o aluno aprendido a fruí-las adequadamente, consiga incorporar o hábito de lê-las com regularidade e assegurar a circulação e a permanência delas na sociedade (Cosson, 2021).

Na continuação da sua abordagem, o autor explica o paradigma social-identitário, e podemos perceber que surgem novas características, se compararmos com os anteriores. Nesse caso, a literatura é definida “como uma produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades” (p.99). Nessa concepção, os aspectos de conteúdo são mais valorizados que os aspectos formais, e a literatura, além de manter os gêneros tradicionalmente estabelecidos, cria abertura para que novos gêneros sejam também incorporados.

É importante ressaltar que os valores estéticos aqui não são apagados, mas sim remanejados, pois a ênfase está para “ os valores éticos e critérios políticos que no passado eram ignorados, desprezados ou ideologicamente ocultados” (p.100). Fica evidente que aqui a literatura assume uma função social:

Nessa mesma concepção, além da reivindicação da pluralidade social e cultural do cânone, também se denunciam a ausência de representação e, quando presentes, as representações estereotipadas e preconceituosas de minorias e outras culturas encontradas tanto em obras do passado quanto em contemporâneas. Trata-se da recusa do silêncio, que mascara ou apaga a existência da diversidade social e cultural, assim como da representação negativa, que mantém e perpetua em nível simbólico as discriminações sociais baseadas nas diferenças(...) (Cosson,2021, p.100).

Essa abordagem da literatura é sinônimo de luta e resistência, e em nossa pesquisa, temos muitas características desse paradigma, pois trata-se de um trabalho que também busca espaço de representação social para autores negros, como também para os estudantes leitores em formação, principalmente aqueles que anseiam por uma sociedade diversa e democrática, que procuram a sua representatividade em obras que questionam estereótipos, buscando combater preconceitos.

Desse modo, ao trabalhar a literatura em sala de aula, espera-se que o aluno desenvolva a criticidade, ao ponto de posicionar-se diante da sociedade, tomando a alteridade como princípio, além da valorização de sua identidade. Nesse processo, a participação dos estudantes torna-se primordial, visto que se trata de uma metodologia baseada nas trocas entre professor e alunos, sendo o professor o responsável por conduzir esse debate das obras. Cosson, 2021 alerta que não há apenas um procedimento a ser seguido, logo, pode ser efetivado por meio de projetos temáticos, roteiros de leitura, seguidos de debates, ou sequências didáticas, combinando aspectos de outros paradigmas, com uso de vídeos e outros textos.

Adiante, em mais um modelo contemporâneo, tem-se o paradigma da formação do leitor. Nele, há uma maior abrangência no que se considera literário, visto que engloba textos diversos, desde os contos e as adaptações dos clássicos, até história em quadrinhos e biografias, bastando participar de alguma forma do mundo ficcional ou poético (Cosson,2021,p.130). Assim, formar leitores torna-se um processo que pode ser iniciado ainda na pré-escola, indo até a fase adulta, porém, ressaltando a importância da escola oferecer obras adequadas a cada etapa do ensino e a cada série, considerando a faixa etária e o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Nessa concepção, o autor apresenta o caráter formativo da literatura e o papel desta na escola e na sociedade:

A literatura precisa se fazer presente na escola por duas grandes razões interligadas entre si. A primeira delas é que por meio da literatura o aluno se desenvolve como indivíduo, ou seja, a leitura dos textos literários proporciona ao leitor experiências e conhecimentos que ampliam e

aprofundam a sua compreensão do viver, que o ajudam a entender melhor o seu mundo e a si mesmo. No caso das crianças, a leitura dos textos literários ajuda a desenvolver a imaginação. No caso dos adolescentes, ela ajuda a ampliar os modelos identitários. No caso do adulto, ela ajuda a refletir sobre a sociedade em que vive. (COSSON, 2021.p.133)

O autor aponta que nessa abordagem o valor da literatura está para além do que se tinha posto pedagogicamente, pois a vê como ferramenta eficiente para desenvolver o gosto e o hábito de ler, e a formação de um leitor competente e crítico será exitosa se tomar o texto literário como caminho. Também acrescenta que essa prática seria uma ferramenta eficaz para enfrentar a concorrência de outros meios de entretenimento, como a televisão e a internet, que consomem o tempo da criança e roubam seu interesse e disposição para a leitura (Cosson,2021). É importante, porém, que a escola respeite e considere as preferências dos estudantes, mediando e oferecendo obras diversificadas.

Vale lembrar também que, no paradigma da formação do leitor literário, a leitura literária não se torna uma atividade escolar seguida de avaliações e exercícios, do contrário estaria pondo em risco a efetivação do gosto pela leitura. Logo, cabe à escola proporcionar acesso aos livros e garantir tempo para a leitura, e ao professor o compromisso de ser um amante da literatura, ao invés de um mero instrutor, porque o aluno, nesse modelo, deixa de ser um destinatário e passa a ser um agente, ou seja, sua posição é ativa nessa formação. (Cosson,2021)

O último modelo apresentado pelo autor é o paradigma do letramento literário. Neste caso entende-se letramento como um processo que é construído ao longo do tempo, sendo ampliado na escola: “um processo simultaneamente social e individual, que nos insere em uma comunidade de leitores à medida que progressivamente nos constituímos como leitores”(Cosson,p.2021,172).Nessa constituição leitora, toma-se a literatura como obras diversas, não apenas os clássicos e canônicos, afastando algumas limitações de outros paradigmas, pois, segundo o autor, deixam de ser critérios as constrações de ordem da tradição, da elaboração textual, da identidade, da pedagogia, antes, passam a ser referências, não os ignorando totalmente. Assim, o leitor leva seus conhecimentos, sentimentos e experiências para o texto, enquanto pratica a leitura. O que é considerado muito importante aqui é essa experiência vivenciada ao manusear a linguagem literária. Neste sentido,

Quanto mais desenvolvida for a competência de manusear essa linguagem, maior será o conhecimento do repertório e mais consistente e consolidada será a experiência literária, isto é, a apropriação literária do texto literário. Desse raciocínio resulta que a promoção do letramento literário na escola deve ter como objetivo desenvolver a competência literária do aluno (Cosson,2021,p.179).

Isso significa que aquilo que o aluno leva consigo é ampliado, e pela sua experiência com textos diversificados e gradualmente mais complexos, durante o processo, chega-se ao aprimoramento, ao ponto de um leitor “literariamente competente”. Nesse modelo, o autor considera o repertório da linguagem literária em três instâncias: o *repertório como texto* – a referência são as obras reconhecidas socialmente como literárias, considerando o encontro do leitor com o texto; o *repertório como intertexto* – seria a construção do texto pela leitura de outros textos lidos; o *repertório como contexto* – considera as condições do processamento, com atenção ao tempo e ao espaço da produção do texto (Cosson, 2021,p.185).

Esse processo abrange a leitura e a produção de textos literários, podendo acontecer individual ou coletivamente, com o objetivo de fazer da turma uma comunidade de leitores, que compartilha de suas experiências de leitura com seus pares.

Documentos oficiais reconhecem que “faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (BRASIL, 2006, p.55). Esse letramento literário é, para Cosson, algo que está além da simples leitura e do deleite dela:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2021, p. 120).

Em certa medida, ao refletir sobre o ponto de vista do autor diante da questão “ler ou ler literatura”, percebe-se que ele expõe diversos argumentos para defender a leitura literária. Todavia, ainda não temos, de fato, a efetivação desse modelo formativo devido a alguns problemas, tais como a abordagem que se dá no currículo do ensino fundamental e médio, sobretudo nos documentos oficiais atuais,

além dos embates que se formaram sobre a leitura livre ou obrigatória e até qual a função da literatura.

2.3 Girando a lei 10.639/03 nas rodas de leitura

Ao pensar na prática pedagógica, principalmente no que se refere ao trabalho com a leitura, é imprescindível que o docente esteja atento aos documentos normativos, sobretudo aqueles de âmbito nacional, pois são eles que orientam as atividades das instituições de ensino em nosso país. Dentro de uma sala de aula é possível desenvolver muitas e variadas propostas, no entanto, além de cada realidade e das diferentes necessidades, precisam estar em consonância com as diretrizes oficiais. Aqui, em nossa pesquisa, não é diferente, porque atrelada ao enfoque da prática de leitura literária na sala de aula, buscando possibilidades para formar leitores, encontra-se também a abordagem da lei 10.639/03 e da necessidade em refletir e promover sua efetivação no espaço escolar.

Conforme Zilberman (2012), a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto da leitura, além de um campo importante para o intercâmbio da cultura literária. Assim, é necessário que a literatura oferecida pela escola apresente caminhos para que a criança tenha “conhecimento de si mesma e do ambiente no qual vive, que é, primordialmente o da família, depois o espaço circundante e, por fim, a história e a vida social” (Zilberman, 2012, p.8). Nesse sentido, refletimos sobre a relevância de inserir a temática africana e afro-brasileira nas práticas de leitura literária, porque, além de cumprir o que está determinado na lei 10639/03, também contribui para o autoconhecimento de cada estudante, enquanto um ser social, capaz de compreender a importância das diversidades e promover a literatura afro-brasileira.

Para a professora Eliane Debus (2017), conhecer as literaturas africana e afro-brasileira é fundamental para promover espaços de reflexão que se voltam para a formação de leitores-cidadãos, além de uma sociedade antirracista.

Segundo Cruz (2023), “a inserção da literatura negra na sala de aula ainda trava uma luta diária contra a invisibilidade e o apagamento institucional, mesmo havendo a obrigatoriedade da lei” (Cruz, 2023, p.6). Isso significa que, após vinte e um anos, a lei, de fato, não é cumprida em muitas instituições, revelando que, as

secretarias de educação e os professores precisam atentar para essa questão. No texto da lei 10.639, escrito em 2003, há indicação de que os conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira sejam ministrados em todo o currículo, especialmente em Educação Artística, em Literatura e História Brasileiras. Dessa forma, ao pensar em um projeto literário, é necessário considerar a literatura afro-brasileira.

Infelizmente, por longos anos, a escola legitimou o perfil que seguia uma autoria, narradores e protagonistas brancos. Ou seja, as representações dos personagens negros eram aquelas historicamente predeterminadas, isto é, papéis de pessoas submissas, ou referências ao período da escravidão. Cabe à escola, portanto, viabilizar projetos que abordem a representatividade, sobretudo através da literatura, na perspectiva da formação cidadã, mas também leitora e reflexiva. A literatura afro-brasileira, sem deixar perder o ficcional, se apresenta de forma positiva nesse processo, porque desconstrói padrões estabelecidos desde outrora, que se perpetuam, em muitos casos, até os dias atuais, e adota a ideia de decolonialidade, pela qual as pessoas negras narram suas histórias e assumem a condição de sujeitos ativos. De acordo com Cruz (2023),

[a] partir do momento em que essa literatura for trazida para a sala de aula, as crianças negras poderão se identificar e se reconhecer nas obras, o que possibilita um aumento e fortalecimento de sua autoestima e autoconfiança, além da aprendizagem estendida a todos e todas, seja em relação à construção do respeito mútuo, ao conhecimento da ancestralidade ou mesmo à valorização da história e da cultura afro para a composição da identidade nacional. (Cruz, 2023, p.8)

A autora apresenta diversas utilidades da literatura afro-brasileira no espaço escolar, e é importante perceber que os benefícios não são apenas para os estudantes negros, mas para todos, porque, além de construir o respeito mútuo, ela valoriza a cultura afro e revela uma história que tem origem muito antes da escravidão no Brasil.

A escola precisa cumprir seu papel nesse processo, pois, além de garantir educação a todos, enquanto direito, possui a responsabilidade de formar cidadãos e combater preconceitos que, muitas vezes, ocorrem em seu espaço. As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, em 2006, já alertava:

Um olhar atento para a escola capta situações que configuram de modo expressivo atitudes raciais. Nesse espectro, de forma objetiva ou subjetiva,

a educação apresenta preocupações que vão do material didático-pedagógico à formação de professores. O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acríptico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. (SECAD, 2006, p.23)

Ora, sem dúvidas, se tal problema se manifesta e perpetua nas escolas, é necessário que nesse mesmo espaço sejam desenvolvidas práticas que visem o combate ao racismo. O que o documento acima orienta é que a escola não deve silenciar. Se o problema está posto, ou seja, se tem se acentuado o racismo, a pretensão de superioridade branca, e os professores continuarem com trabalhos voltados apenas para os considerados “cânones”, com predomínio de autores brancos, essa realidade tampouco será transformada. Outro aspecto importante apresentado pelo documento é o reconhecimento das preocupações quanto aos materiais didáticos e à formação docente. Isto é, as escolas carecem de materiais para essa abordagem, principalmente de obras de literatura afro-brasileira.

Para Cuti (2019), “educar inclui preparar para uma convivência harmônica. A prática do racismo desagrega a sociedade e impede seu potencial humano de se manifestar plenamente. E o país precisa de coesão para ter equilíbrio social” (Cuti, 2019,p.156). Isso significa que a escola assume sua função social enquanto se preocupa com questões relevantes, que vão para além da decodificação de palavras; é pensar no indivíduo que não é somente aluno, mas também uma pessoa em formação. Nesse aspecto, Cruz (2023) afirma que

[a]o entrar em contato com a literatura afro-brasileira na escola (...) além de aprender formas de combater o racismo, as crianças levarão esse aprendizado para casa e para a vida. Desse modo, essa literatura será instrumento representativo de uma formação social que se quer plural, multiétnica, democrática e antirracista. (Cruz, 2023,p.12)

Percebemos nessa afirmação que se trata de um trabalho literário com efeitos significativos, não apenas para as questões escolares do estudante, mas para sua vida – o que contribui para uma sociedade menos desigual. Assim se constituirá uma educação transformadora de fato, além do papel transformador da literatura. Ressaltando que o professor é a peça que precisa estar engajada nessa jornada,

tanto mediador, como leitor e pesquisador, porque ele também precisa se inteirar dessa literatura que levará para a sua sala de aula, principalmente que esteja atento a obras que representem a diversidade brasileira, ao invés de manter a percepção hegemônica que ainda se tem.

Em seu livro lançado em 2018, a filósofa Djamila Ribeiro apresenta uma orientação nesse sentido: “algumas atitudes simples podem ajudar as novas gerações, como apresentar para as crianças livros com personagens negros que fogem de estereótipos” (Ribeiro, 2018,p.41). É necessário posicionar-se diante da realidade, a fim de modificá-la, e para tanto, a escola deve ajudar e informar seus alunos. Além disso, é importante que o trabalho não se resuma às atividades do mês de novembro, em alusão ao dia da consciência negra, mas que seja algo contínuo durante o ano letivo, conforme a lei, porque “numa sociedade étnico-plural como a brasileira, faz-se necessário, todos os dias, lembrar quem fomos para não esquecer o que somos” (Debus,2017, p.144). Contrária a essa visão, a escola estaria, em certa medida, permitindo a perpetuação da discriminação, pois sem a mediação, um grupo continuará se comportando como superior. Nisso consiste a prática de racismo. Para Cuti (2019), “o racismo atua como crença de superioridade grupal. Como muitas pessoas acreditam nele, há quem se ache no direito de humilhar e violentar os outros” (Cuti,2019, p.156).

Diante dessas considerações, percebemos que é fundamental ampliar as reflexões sobre a história e cultura afro-brasileira por meio da literatura. Se é por uma educação libertadora que se busca, é primordial aceitar e acreditar na

reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida fundado em sua experiência histórica, na utilização do conhecimento crítico inventivo de suas intuições golpeadas pelo colonialismo e pelo racismo. Enfim, reconstruir no presente uma sociedade dirigida ao futuro, mas levando em conta ainda o que for útil e positivo no acervo do passado (Nascimento,2019,p.288).

Essa reconstrução apontada por Abdias Nascimento consiste inicialmente em admitir que historicamente o nosso país tem discriminado a cultura afro-brasileira e, dessa forma, construído um racismo que, torna-se inadmissível no tempo presente, principalmente dentro do espaço escolar. Assim, torna-se necessário reconstruir valores, reconstruir uma sociedade mais igualitária, para que, ainda no futuro mais próximo, possamos colher os frutos, porque se os estudantes que hoje estão em nossas salas de aula receberem uma formação pautada na educação para as

relações étnico-raciais, certamente se tornarão adultos que não aceitarão a prática do racismo, pelo contrário, valorizarão a cultura e a história africana e afro.

Nessa discussão, cabe também falar sobre as questões conceituais dessa literatura. Quanto aos aspectos históricos, nota-se que ela passou por um momento significativo no início do século XXI. Conforme Duarte (2011), seria um período de “realizações e descobertas”, o que favoreceu a ampliação tanto na prosa como na poesia. O autor Eduardo de Assis Duarte tem se debruçado em seus estudos sobre essa temática e afirma que, por questões diversas, há quem desconhece essa literatura, ou ainda associa a algo novo:

Enquanto muitos ainda indagam se a literatura afro-brasileira realmente existe, a cada dia a pesquisa nos aponta para o vigor dessa escrita: ela tanto é contemporânea, quando se estende a Domingos Caldas Barbosa, em pleno século XVIII; tanto é realizada nos grandes centros, com dezenas de poetas e ficcionistas, quanto se espraia pelas literaturas regionais. Nesse caso, revela-nos, por exemplo, um escritor do porte do maranhense José da Nascimento Moraes, autor, entre outros, do romance *Vencidos e degenerados* (1915), cuja ação tem início em 13 de maio de 1888 e se estende pelas décadas seguintes a fim de narrar a permanência da mentalidade derivada. Enfim, essa literatura não só existe como se faz presente nos tempos e espaços históricos de uma constituição enquanto povo; não só existe, como é múltipla e diversa (Duarte, 2011, p.01).

O autor nos diz que muitas pessoas não conhecem essa literatura, e chegam até mesmo a questionar a existência dela, no entanto, não está se referindo aqui aos estudantes da educação básica, mas a intelectuais, pessoas adultas, graduadas, aos cursos de graduação que a ignoram, aos professores que a desconhecem. Na verdade, a literatura afro-brasileira tem registros há três séculos, com a produção, por exemplo, das prosas regionalistas.

Vale ressaltar que, à medida que o Movimento Negro tem ampliado suas demandas, a produção da literatura afro-brasileira vem crescendo, desde 1980. Para Duarte (2011), “cresce da mesma forma, mas não na mesma intensidade”. Isso significa que a população negra é quem tem buscado seu espaço na arte literária. A exemplo das organizações, como o Quilomboje e Cadernos Negros, que reúne produções literárias de vários autores que se autodefinem enquanto pessoas negras. Importante registrar que a própria lei 10.639/03 é resultado da luta do movimento negro brasileiro.

Em torno de um conceito, observamos que alguns critérios são levados em consideração, na abordagem dada nos estudos de Duarte (2011):

Para além das discussões, alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, com fim e começo (Duarte, 2011,p.07).

Observamos que nessa construção, a temática, a autoria e o ponto de vista estão interligados. No que se refere ao tema, ele pode abranger o resgate da história das pessoas negras na diáspora brasileira, denúncia da escravidão e suas consequências e enaltecimento de heróis. Podem também contemplar os feitos dos quilombolas, além de se empenhar na construção da memória de lutas daqueles que não se subordinaram ao cativo. Em romances, contos ou na poesia, essas abordagens são notórias e contundentes na contestação do discurso colonial. Além das referências às tradições culturais, percebe-se a celebração de vínculos com a ancestralidade africana. Outrossim, a temática da literatura afro-brasileira se situa na modernidade e nas problemáticas presentes também, levando o leitor a refletir nos dramas vivenciados pelas pessoas negras no Brasil (Duarte (2011).

Em relação à autoria, o autor expõe que

A instância da autoria como fundamento para a existência da literatura afro-brasileira decorre da relevância dada à interação entre escritura e experiência, que inúmeros autores fazem questão de destacar, seja enquanto compromisso identitário e comunitário, seja no tocante à sua própria formação de artistas da palavra. (Duarte, 2011, p.9)

Ou seja, na voz autoral encontra-se o compromisso coletivo de uma luta constante pelo reconhecimento e por direitos, além das experiências de vida de cada autor. Assim, “o impulso autobiográfico marca as páginas de inúmeros autores..., ao entrelaçar a ficção e a poesia com o testemunho, numa linha que vem de Cruz e Sousa e Lima Barreto a Carolina Maria de Jesus e Geni Guimarães” (Duarte,2011,p.10).

Ao prosseguir nas reflexões, observamos que a percepção de quem está na escrita dessa literatura é um dos pontos relevantes nessa caracterização. Conforme Duarte (2011), na literatura afro-brasileira “o ponto de vista adotado indica a visão de mundo autoral”, isto é, a forma como o autor negro se posiciona frente às condições de existência da população negra no Brasil, sua perspectiva em relação à história e à cultura desse povo. Se refere à postura do escritor afro-brasileiro em adotar uma visão de mundo que supera a cópia de modelos europeus e o discurso do

colonizador, tanto no que se refere ao passado, como nas circunstâncias atuais, numa perspectiva afro-identificada (Duarte,2011).

O outro identificador é a linguagem. A literatura afro-brasileira não abandona a finalidade estética, mas também apresenta valores éticos, culturais e políticos. Para Duarte (2011) “a linguagem é um dos fatores instituintes da diferença cultural no texto literário”. O autor afirma que “ a afro-brasilidade tornar-se-á visível também a partir de um vocabulário pertencente às práticas linguísticas oriundas de África e inseridas no processo transculturador em curso no Brasil” (Duarte,2011, p.13). Isso significa que as marcas linguísticas estão presentes e são facilmente percebidas, principalmente no que se refere ao uso de palavras de origem africana e na ausência de vocábulos de sentidos pejorativos.

De acordo com o autor, as características acima citadas são insuficientes se isoladas, então, essa literatura é constatada a partir da interação desses fatores. Em suas considerações, a literatura afro está dentro da literatura brasileira por utilizar a mesma língua, a mesma forma e os mesmos processos de expressão. Além disso, ela se

“compromete em edificar uma escritura que seja não apenas a expressão dos afrodescendentes enquanto agentes de cultura e de arte, mas que aponte o etnocentrismo que os exclui do mundo das letras e da própria civilização. Daí seu caráter muitas vezes marginal, porque fundada na diferença que questiona e abala a trajetória progressiva e linear de nossa história literária (Duarte, 2011,p.16)

Observamos que se trata de uma literatura que denuncia, que questiona e, em certa medida, causa desconforto aos moldes da literatura brasileira que ao longo dos anos foram instituídos. Desse modo, é uma literatura que colabora com o objetivo da lei 10.639/03 e sua efetivação nas rodas de leitura dentro da sala de aula. Nessa prática de leitura literária é onde propomos a inserção de autores negros. Para Djamila Ribeiro (2019),

[a] importância de estudar autores negros não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem negros. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber (...) O privilégio social resulta no privilégio epistêmico, que deve ser confrontado para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder (Ribeiro,2019,p.24)

A posição da autora reforça a nossa proposta, no sentido de estudar os autores negros, ou seja, de apresentar a literatura afro-brasileira nas escolas. Após vinte e

um anos da lei, não há como pensar em um trabalho literário pautado apenas em autores brancos.

Por vezes, encontramos uma literatura que chega a ser considerada por alguns como se estivesse promovendo as reflexões propostas pela lei, no entanto, tal escrita apenas se debruça sobre a temática, não possuindo características peculiares, como a autoria negra e o seu ponto de vista sobre o tema. Logo, é pertinente também lê-la e torná-la conhecida, com propósito de análise, a fim de desconstruir naturalizações e estereótipos, principalmente, porque tal postura produz um convite ao estudo.

3. CONTEXTO DA PESQUISA

3.1 Metodologia

Nesta parte apresentamos a metodologia da pesquisa. Em princípio, expondo e descrevendo o modelo de pesquisa que se adequa melhor ao nosso trabalho, a temática abordada e a seleção das obras, a proposta das atividades, seguindo um roteiro e, por fim, falamos dos participantes (pesquisadora e estudantes), além do local e dos aspectos éticos da pesquisa.

Estamos em constante reflexão sobre a nossa prática enquanto professores, a fim de julgar aquilo que fazemos em sala de aula e buscar o aprimoramento, no anseio de contribuir com as melhorias no processo de ensino. Para tanto, é imprescindível levantar dados e, para interpretá-los cientificamente, necessitamos de métodos adequados.

Sabe-se que existem vários métodos que são utilizados em diferentes áreas do conhecimento, dependendo dos objetivos do pesquisador e das circunstâncias da pesquisa em questão. Por isso, na presente pesquisa consideramos como estratégia metodológica mais adequada a pesquisa-ação, pois ela possibilita que o projeto seja realizado na prática, com a execução da proposta de trabalho a ser desenvolvida em sala com os estudantes, ou seja, as horas de leitura literária em sala, e, ao mesmo tempo, ela também permite a investigação e a análise dos resultados obtidos após a ação. A pesquisa-ação

[é] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2009, p. 16).

Esse modelo de pesquisa se mostra favorável também por permitir a participação de todos os envolvidos, considerando uma turma de nono ano como público-alvo, devido à quantidade razoável de alunos – o que favorece também a análise dos dados no tempo determinado.

Outra questão que considero benéfica e vale ressaltar é a forma processual como esse modelo acontece. Vasconcelos (2021) fala que ele obedece a um ciclo, alternando as ações e a investigação.

Pesquisa ação é um tipo de procedimento de investigação que segue um ciclo entre a ação prática e a investigação a respeito dela. Dessa forma, dentro de uma pesquisa-ação primeiramente planeja-se a ação. Em seguida, implementa-se o que foi planejado. Observa-se e descreve-se as reações à mudança realizada. Então, avalia-se a eficácia da ação e o que pode ser feito para melhorar a prática. E o ciclo se reinicia.

Resumidamente, é um processo no qual aprende-se mais sobre a prática e a sua investigação à medida em que se avança com ela. Ela tem como objetivo modificar a realidade através de uma prática reflexiva, onde se avalia constantemente as práticas adotadas (VASCONCELOS, 2021, p.3)

Dessa forma, a prática se aprimora pela alternância da ação e da investigação, sendo possível aprendermos durante o processo da pesquisa. Acredito que esse aspecto é de suma importância para nós, na condição de alunos do mestrado profissional, visto que o nosso projeto será posto em prática, no chão da escola, espaço da nossa pesquisa. Ou seja, nós, professores-pesquisadores, detectamos o problema na sala de aula por meio do monitoramento das dificuldades apresentadas pelos alunos, com base nas atividades propostas e desenvolvidas em sala, sejam de leitura ou produção de texto, percebemos a necessidade de um tratamento que resulte na solução da problemática e, para isso, traçamos estratégias possíveis que possam colaborar para a melhoria da situação em estudo, por meio de um processo que será avaliado ao final.

Assim, trataremos aqui de um estudo de caso, de cunho qualitativo, com procedimentos que englobam a coleta de dados em relação à experiência de leitura literária em duas turmas de nono ano do ensino fundamental II. Para dar conta da proposta, optamos por alguns instrumentos que julgamos mais adequados ao formato do nosso trabalho, a saber:

a) o diário de campo, pela necessidade de registrar as informações e observações durante o processo, enquanto pesquisadora, garantindo que nenhum dado se perca;

b) aplicação de questionário (com questões fechadas e abertas) com os estudantes do nono ano, sendo um deles o socioeconômico, a fim de conhecer o perfil de suas famílias e a realidade de cada um deles, e o outro relacionado às suas possíveis experiências com a literatura no Ensino Fundamental, ambos levando em consideração a faixa etária dos alunos, a adequação da linguagem quanto à série em que estão, bem como a preferência por perguntas mais curtas;

c) diários de leitura dos alunos, onde eles farão seus registros escritos, de maneira livre.

Como eixo, será desenvolvida uma sequência de atividades com a prática de leitura literária com os alunos do nono ano, reservando uma aula semanal para a leitura silenciosa, além de sugerir uma roda de conversa, propondo a socialização oral das leituras de cada um deles. Feito isso, iniciaremos a organização dos dados colhidos, nos valendo também das informações quantitativas geradas por gráficos, para garantir a exatidão da interpretação e dos resultados. Por fim, seguiremos para a análise dos dados e discussão.

3.2 Local da pesquisa

A presente pesquisa será desenvolvida na Escola Básica Municipal Vereadora Albertina Krummel Maciel, que está situada na Rua Adélio Longo, número 675, CEP 88104-470, no bairro Fazenda Santo Antônio, em São José - Santa Catarina. É a escola mais antiga da rede municipal de ensino, fundada em 31 de agosto de 1965, inaugurada na categoria de Escola Isolada, com apenas 30 alunos. Somente na década de 1980 foi transformada em Escola Básica, com ampliação das instalações e posterior reforma. Seu nome é em homenagem à patrona desse estabelecimento, a vereadora Albertina Maciel, conforme a Lei Municipal 554 de 31/08/1965.

De acordo com os dados do Censo de 2021, a unidade escolar conta com sistema de água da rede pública, com água filtrada para os estudantes e para a alimentação dos mesmos, que ocorre diariamente, seguindo um cardápio sob a supervisão de nutricionistas. O lixo é destinado à coleta periódica realizada pela prefeitura municipal e a rede de energia elétrica também é pública, com acesso à internet de banda larga.

No que se refere às instalações, a escola está dividida em dois pavimentos, térreo e primeiro andar, possuindo quinze salas de aula, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, parque infantil, banheiro adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio

coberto e pátio descoberto. Quanto aos recursos disponíveis, pode-se contar com TV, aparelho de som, três projetores multimídia (dois fixos e um móvel), dois notebook, quinze computadores e um carrinho com trinta Chromebook (adquirido pela prefeitura em 2022).

Em relação ao ensino, é uma escola que funciona apenas no diurno, das 07h45 às 11h45 e das 13h15 às 17h15 e oferece as duas etapas do Fundamental II – anos iniciais e anos finais – sendo 15 turmas do 1º ao 5º ano e 12 turmas do 6º ao 9º, totalizando 27 turmas. Tem-se, assim, 3 turmas de cada série, distribuídas nos turnos matutino e vespertino, perfazendo a soma de 639 alunos.

O quadro de profissionais é composto por funcionários efetivos e contratados, dentre eles, um diretor-geral e uma diretora adjunta, dois supervisores pedagógicos, uma psicopedagoga para atendimento da Educação Especial, professores regentes, auxiliares de sala, segundas professoras, uma secretária, um auxiliar de secretaria, auxiliares de serviços gerais e merendeiras. Na biblioteca contamos com três professoras readaptadas que estão organizando o acervo desde o início do ano.

O bairro onde a escola se encontra chama-se Fazenda Santo Antônio, também conhecido como Fazenda do Max¹. É um dos 29 bairros de São José e conta com 77 ruas e vias, com mais de 300 estabelecimentos de vários segmentos da cadeia do comércio, serviço e indústrias. Local onde estou residindo há dois anos, visando uma melhor compreensão para conhecer a comunidade e embasar a pesquisa. A área estabelece limites com o bairro Ponta de Baixo, a Área Industrial e a BR-101, estando a 3 quilômetros da beira-mar de São José. Possui uma população aproximada de 7000 habitantes, em sua maioria pessoas com menor poder aquisitivo. Uma comunidade relativamente tranquila que também conta com uma creche, uma Escola Profissional (costura e artesanatos) e a APAE do município, que atende crianças portadoras de necessidades profissionais.

São José completou em 19 de março de 2024 seus 273 anos de história. Está situada na região da Grande Florianópolis e é a quarta cidade mais populosa do estado, com aproximadamente 254 mil habitantes. Sua economia é bem diversa, com um comércio forte, indústrias, serviços e construção civil. Além da influência

¹ Max Hablitzel, agricultor, engenheiro e agrônomo que chegou em 1950 à região e ocupou a área. A sede de sua fazenda acabou ficando do outro lado da BR-101, sendo demolida para a construção do Continente Shopping em 2011 – atualmente, situado em frente ao bairro.

açoriana, a cultura josefense também recebeu fortes contribuições de pessoas de estados vizinhos. Possui 23 escolas, 36 creches e 02 escolas ambientais, todas essas sob a direção da prefeitura municipal, IBGE (2021).

3.3 Participantes da pesquisa

Certamente este trabalho só se torna possível com a participação das pessoas que estão diretamente ligadas a ele: a professora-pesquisadora e os estudantes do 9º ano.

Antes de falar da professora e pesquisadora, é, para mim, de suma importância registrar que sou uma mulher negra, nordestina, natural de Valença-BA e fruto da educação pública. Entendo que não há como prosseguir sem antes retornar à infância.

Recordo-me com facilidade do marco que foi decodificar cada grafema, na segunda metade da década de 1980. Curiosa, tudo aquilo que se apresentasse de forma escrita, eu me adiantava e lia em voz alta. Diante da minha euforia e encantamento com a leitura, os meus pais, apesar da dificuldade financeira, compraram, a prazo, uma coleção de livros e eu pude viajar lendo aqueles contos chamados de clássicos da literatura infantil. Em família, juntamente com os meus quatro irmãos, sempre ouvia atenciosamente histórias das mais diversas, principalmente pelo privilégio de conviver com avós e bisavós, conhecendo minhas origens e percebendo a diversidade em minha formação. Foi, realmente, uma infância marcada pelo brincar, ouvir, ler e imaginar. Lembro-me que nas férias ou feriados nós íamos ao sítio do meu avô e ali eu gostava de contar histórias para as plantas – sentia-me uma professora. Minha mãe, ao observar aquele comportamento e gosto pela leitura, afirmava com frequência que eu seria um caso para o magistério.

Profissionalmente, iniciei como monitora do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, atendendo crianças e adolescentes no contraturno escolar. Aquele espaço onde nos encontrávamos todos os dias, de segunda a sexta, ofertava apoio pedagógico, prática de atividades físicas, musicalização e diversas oficinas artísticas. Após três anos, o programa recebeu um projeto chamado Baú de Leitura – um trabalho elaborado pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações

Unidas para a Infância – UNICEF e pelo Movimento de Organização Comunitária – MOC. Nessa época participei de vários cursos de formação continuada, principalmente sobre contação de histórias, teatro e jogos educativos.

Fiz a graduação em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura e a especialização em Estudos Linguísticos e Literários. Tive o privilégio de trabalhar como alfabetizadora de jovens e adultos em um programa do governo estadual chamado Todos pela Alfabetização – TOPA –, e também participar de uma turma de promotores de leitura – um projeto desenvolvido na cidade de Valença-Ba pela Visão Mundial. Ainda em solo baiano, lecionei pelas redes estadual e municipal.

Em 2024, completei treze invernos em Santa Catarina, onde estou efetiva como professora de Língua Portuguesa na rede estadual há quatro anos e na municipal de São José há seis. Minha experiência na sala de aula é diversificada, lecionando em turmas do Ensino Fundamental II, Médio, curso técnico em Magistério e EJA, alternando entre escolas de Biguaçu, Florianópolis e São José (onde resido atualmente).

Importante registrar que sou membro da Associação de Educadores Negros de Santa Catarina – AENSC – e também participo do grupo de estudos Toque de Melanina Sul, composto por professores e estudantes, a fim de desenvolver práticas antirracistas na educação básica. Prezo pela prática de leitura em sala, proporcionando aos alunos o contato com a literatura, a fim de, dentre outros motivos, construir o gosto pela leitura, desenvolver a criticidade e ampliar o conhecimento.

Quanto aos estudantes, público-alvo desta pesquisa, são os alunos do 9º ano, das turmas 91 e 92, do turno matutino. As turmas são formadas por 20 alunos cada, com faixa etária entre 14 e 16 anos. Na primeira temos 11 alunos do sexo masculino e 09 do sexo feminino; na segunda, 13 são do sexo masculino e 07 do feminino.

A minha relação com a escola Albertina iniciou em 2018, ano que ingressei na rede municipal de ensino em São José. Com esses alunos, comecei a trabalhar no início do ano letivo de 2023, pois nos anos anteriores eles estudavam com outra professora. Temos cinco aulas de Língua Portuguesa por semana e isso me permitiu fazer algumas observações, principalmente quanto ao comportamento e às dificuldades deles. Eles eram bem parecidos, pois demonstravam certa apatia

durante as aulas, apresentavam dificuldades quanto à interpretação de textos e à escrita, e a maioria não interagiu de forma espontânea com os colegas.

3.4 Dados socioeconômicos e culturais dos estudantes

O questionário socioeconômico e cultural foi aplicado com os estudantes e com seus familiares. Por meio dele foi possível coletar dados que permitiram conhecer aspectos relacionados aos alunos, que ultrapassam o espaço da sala de aula. Dentre as perguntas mais objetivas e as questões abertas que elaboramos, selecionei apenas algumas para aqui registrar, a fim de evitar uma leitura cansativa, levando em consideração a quantidade das questões do questionário. No entanto, tanto o questionário, quanto suas respostas e seus respectivos gráficos estão dispostos no Apêndice.

Tivemos um total de quarenta alunos participantes, sendo vinte e três do sexo masculino e dezessete do feminino, na faixa etária entre quatorze e dezesseis anos. Quanto à etnia, a maioria se declara branca (21), seguida de negros (10), pardos (08) e indígena (01).

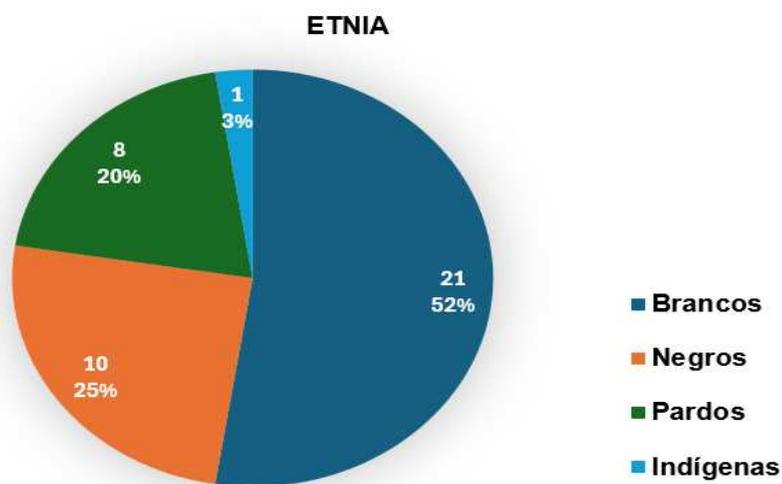


Gráfico 1 - Fonte: a autora

Sobre os dados mais especificamente relacionados às questões socioeconômicas, dentre os quarenta alunos, trinta afirmaram não receber benefício social, sendo que apenas sete disseram que sim, e três não responderam. A respeito da renda familiar, trata-se de famílias de classe C, com renda entre 1 e 3 salários mínimos (13 estudantes), e D, com renda entre 3 e 5 salários (15 estudantes). Considerando que a quantidade de pessoas por residência não

ultrapassou o número de seis pessoas, sendo que apenas quatro alunos declararam essa quantidade, e os dados indicam que a maioria dos familiares trabalha, observo que não são famílias tão grandes, então, entendemos que a situação econômica deles é razoável.

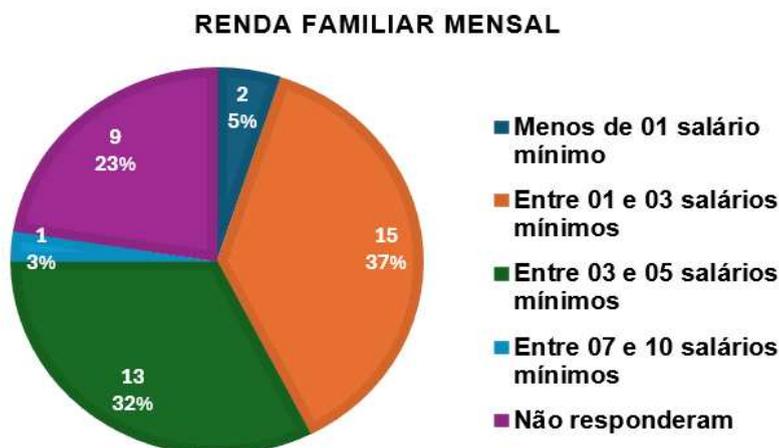


Gráfico 2 - Fonte: a autora

Quanto à escolaridade, a maioria dos pais possui ensino médio completo, sendo que alguns possuem também o ensino superior (04 pais e 04 mães). Diante desses dados, me pus a relacionar essas informações com as respostas dadas em relação à leitura, porque percebi que em relação ao lazer, tanto para os estudantes, quanto para seus irmãos e pais, o acesso à internet aparece em primeiro lugar, seguido da TV, enquanto que a leitura de revistas e jornais aparece nas respostas de oito pais e de nenhum estudante. Além disso, a leitura do livro físico é praticada apenas por sete estudantes.

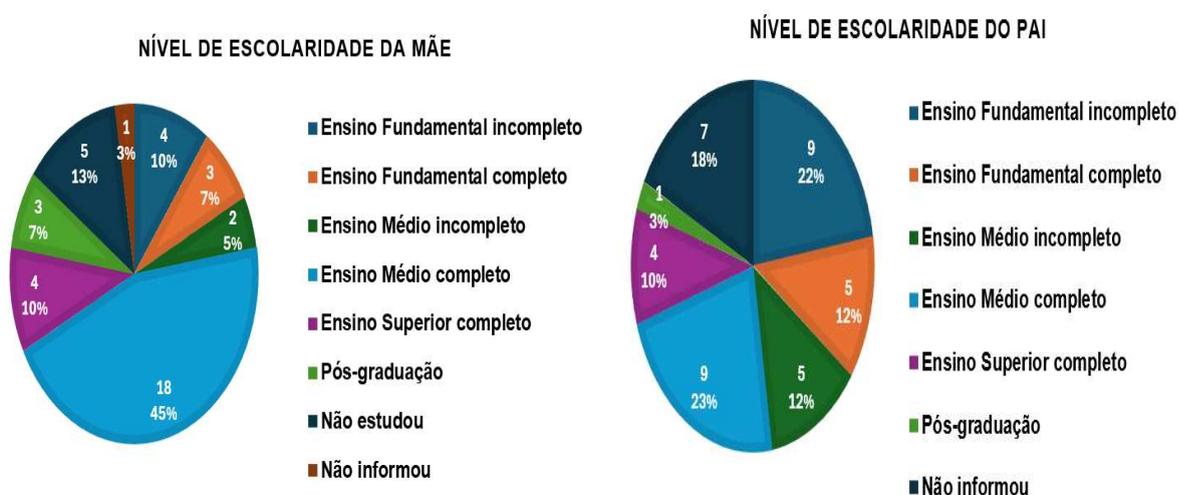


Gráfico 3 - Fonte: a autora

Surgem inquietações a respeito desses resultados, como: por que os alunos não são incentivados à leitura, se a maioria das famílias é composta por pessoas que possuem a escolaridade em nível médio?

VOCÊ E SUA FAMÍLIA COSTUMAM FAZER NO TEMPO LIVRE?

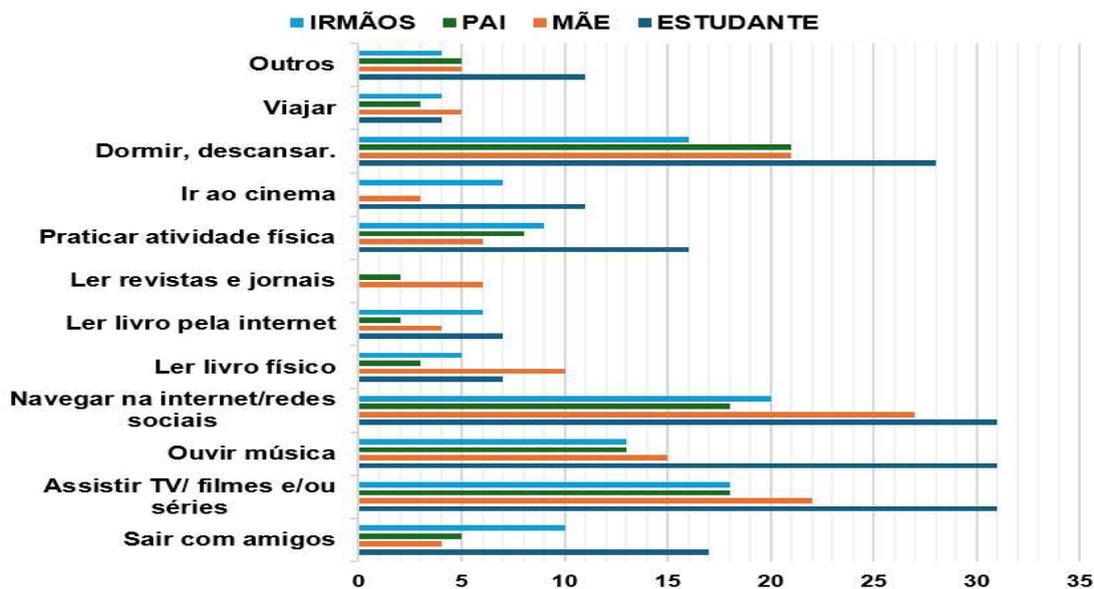


Gráfico 4 - Fonte: a autora

Diante das informações colhidas desses gráficos, observei que esses estudantes não são influenciados à prática da leitura, pela sua família. Assim, fica evidente que é papel da escola buscar meios para promover a leitura e formar leitores. Isso também se confirma quando observamos o gráfico de acesso aos livros, pois o acesso ocorre, em sua maioria, pelo empréstimo do acervo escolar. Desta forma, é necessário refletir sobre a importância da biblioteca escolar dispor de obras diversificadas que possam favorecer a prática de leitura na sala de aula.

FORMAS DE ACESSO AOS LIVROS

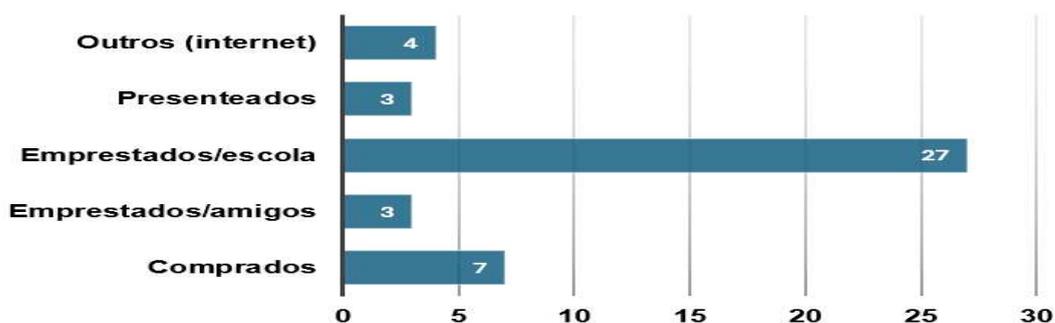


Gráfico 5 - Fonte: a autora

3.5 Aspectos éticos da pesquisa

Aqui registramos o nosso compromisso em garantir que, durante todo o processo desta pesquisa, zelamos pelos dados coletados e também pela privacidade de todos os alunos participantes da mesma, conforme a Resolução CNS 510/2016 (pesquisas em Ciências Humanas e Sociais) e demais documentos normativos aplicáveis e vigentes.

Declaramos que conhecemos e cumprimos com os requisitos da Lei Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, Lei Geral de Proteção de Dados, quanto ao tratamento de dados pessoais sensíveis que foram utilizados na execução da presente pesquisa.

Quanto aos riscos presentes nesta pesquisa, consideramos relativamente baixos, porém comuns e possíveis a qualquer pesquisa que envolva seres humanos, como cansaço físico, nervosismo e certo constrangimento quanto à explanação oral na roda de conversa da classe. No entanto, garantimos que tomamos os devidos cuidados a fim de diminuir esses fatores, não obrigando nenhum aluno a realizar quaisquer tarefas, caso ele não se sentisse confortável. Quando foi necessário, fizemos pausas e retomamos em outra ocasião, respeitando o tempo de cada participante, como acontece durante as aulas regulares na escola, diante de situações semelhantes.

É importante ressaltar que esta pesquisa teve o objetivo de investigar como a prática de leitura nas aulas de Língua Portuguesa podem contribuir na formação do leitor literário do 9º ano do Ensino Fundamental, logo, a participação dos alunos por meio de questionário, registro escrito no diário de leitura e atividade em grupo foi de suma importância, pois ajudou a tornar a análise mais rica, visto que pudemos contar com a análise dos estudantes, observando a compreensão e a criticidade deles em relação aos textos lidos, além de oportunizar uma experiência com leitura literária.

As atividades propostas aqui, bem como todo o projeto, foram submetidas ao Comitê de Ética da UFSC, ao orientador deste projeto, professor Dr. Celdon Fritzen, e à equipe diretiva da unidade escolar que foi o local da pesquisa, a Escola Municipal Vereadora Albertina Krummel Maciel (gestores e supervisão pedagógica).

Somente após a aprovação do projeto pelo Comitê, o consentimento assinado em termo específico pela gestão escolar e demais encaminhamentos necessários, é que explicamos aos estudantes todos os procedimentos da pesquisa, desde o objetivo, a justificativa, os procedimentos, os instrumentos de coleta e a importância da realização deste estudo para o aperfeiçoar a prática docente, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, e contribuir para a melhoria da educação pública em nosso país, formando leitores literários críticos.

Por se tratar de um público-alvo composto, em sua totalidade, por alunos menores de dezoito anos, todos eles e os seus respectivos responsáveis legais, receberam uma cópia escrita do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido(TALE), onde foram convidados a participar da pesquisa, lembrando que, a qualquer momento, estavam livres, caso quisessem se retirar da mesma. Também vale ressaltar que todos os recursos necessários foram providenciados pela pesquisadora, não acarretando nenhum custo aos estudantes nem a suas famílias.

Por fim, chegamos na questão da devolutiva desta pesquisa que também busca concordância com os regulamentos. Entendemos que durante o processo os próprios alunos estavam contribuindo, em certa medida, visto que devolveram as atividades escritas. Assim, propomos que em data a combinar, na escola, possamos dar o retorno para que os estudantes, equipe gestora e responsáveis dos alunos tomem conhecimento da nossa análise acerca dos dados coletados e reconheçam suas contribuições como participantes de pesquisa em educação.

3.6 Temática e seleção das obras

É de suma importância organizar um trabalho com um tema específico, pois contribui positivamente na estruturação e execução do mesmo. Assim, eis a exposição da temática que será abordada nesta pesquisa, a seleção das obras e a justificativa para a escolha delas. Em 2023, em comemoração aos 20 anos da Lei nº 10.639/03 que rege a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo da educação básica do país, aproveitamos para propor que este

trabalho fosse realizado com a leitura de contos afro-brasileiros, considerando a importância deles e a premissa da lei.

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (LEI 10.639, 2003, p.01)

Conforme a lei, tem-se a obrigatoriedade em abordar a temática em sala de aula e observar a última parte da citação acima que, no mínimo, deve despertar uma reflexão nos professores, principalmente os de Literatura, como é o nosso caso. Por isso, assumimos o compromisso de uma proposta que visa formação do leitor literário, valorizando a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais e contribuindo com a educação antirracista. É importante que as escolas e os professores estejam atentos aos documentos normativos que regem a educação brasileira, a fim de estruturar de forma segura a prática pedagógica. Desse modo, nos propomos a buscar embasamento legal para justificar a temática em questão.

Após o sancionamento da Lei nº 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 01, de 17 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A partir de então, as escolas de educação básica passam a ter um documento legal, que discute e aprofunda o teor da lei, capaz, inclusive, de orientar a prática pedagógica.

A implementação da Lei nº 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade. (GOMES, 2011, p.40-41.

Nesse viés, atentamos para a responsabilidade da escola em construir representações positivas dos povos afro-brasileiros, portanto, os critérios que usaremos para selecionar as obras nesta pesquisa são: a autoria negra e o protagonismo negro, estabelecendo relação com outros textos.

Por se tratar de uma narrativa mais curta, percebemos que o gênero textual conto se mostra como melhor opção para a nossa prática de leitura em sala, pois permite que no tempo determinado para a execução da pesquisa, os alunos consigam ler vários, refletir e socializar suas experiências. O trabalho com gêneros textuais nas salas de aula permite excelente abordagem, pois, como bem disse Barbosa (2007) “permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio históricos e culturais”.

Além de vídeo curto, explicando a importância da Lei 10.638/03, selecionamos as seguintes obras literárias: o conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, com intuito de refletir na abordagem dada pelo autor e mais conhecida e mais facilmente encontrada em muitas escolas; o conto *A escrava*, de Maria Firmina dos Reis e os contos *Tempos escolares* e *Metamorfose*, de Geni Guimarães, a fim de estabelecer um estudo comparativo entre as obras, agora escritas por mulheres negras; e, por fim, a música *Dona Isabel*, de Toni Vargas, com o propósito de provocar uma reflexão e analisar possibilidades de intertextualidade, com os estudantes.

3.7 A PROPOSTA

O intuito aqui é organizar e propor uma sequência de atividades, obedecendo ao calendário escolar e ao da universidade no segundo semestre de 2023. Desta forma, dentre as cinco aulas semanais de Língua Portuguesa, foi utilizada para a prática de leitura literária. Assim, tivemos um total de 14 aulas de 45 minutos para a execução da proposta, como está a seguir.

Inicialmente, de posse da autorização assinada pela direção da unidade escolar, pensei em agendar uma reunião com responsáveis de cada aluno das turmas 91 e 92, nas dependências da escola, a fim de garantir o acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, explicando a pesquisa e garantindo os direitos dos participantes, no entanto, não foi possível, devido à diferença das agendas dos responsáveis, o que se tornou inviável. Então, entreguei cópia do termo de consentimento aos alunos e pedi que entregassem aos seus responsáveis, para leitura, preenchimento e devolução. Também receberam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, para que, juntamente com sua família, pudessem

assinar. Após essas questões burocráticas, já com os termos devidamente assinados, iniciamos a sequência.

PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97), uma sequência trata-se de atividades organizadas, de forma sistemática, em torno, por exemplo, de um gênero textual oral ou escrito, para aplicação na sala de aula. Dessa maneira, é interessante que as propostas didáticas sejam realizadas no âmbito de um projeto de classe, pois, desta forma, as atividades de aprendizagem se tornam mais significativas. Além disso, elas possuem caráter construtivista, interacionista e social que, conforme apontam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), se adaptam às particularidades dos alunos da turma e às singularidades de cada estudante, permitindo ao professor, após uma análise, direcioná-las àqueles que apresentam maiores dificuldades, visando englobar toda a classe a trabalhar da fase mais simples à complexa.

A Sequência Básica de Cosson

Ao se pensar em uma proposta para o trabalho com a leitura literária na escola, é importante ressaltar que não existe apenas um método para esse fim, mas vários, que podem ser escolhidos por se mostrarem mais adequados conforme a realidade e os objetivos de cada pesquisador. O filósofo e crítico literário Tzvetan Todorov já alertava quanto ao risco de privilegiar o método e a teoria em detrimento da prática da leitura. Em sua obra *A literatura em perigo*, ele afirma que “todos os métodos são bons, desde que continuem a ser meios, em vez de se tornarem fins em si mesmos” (Todorov, 2010, p. 90).

Nesse sentido, para a articulação da nossa proposição, nos interessa a proposta de Cosson (2021), pois propõe um modelo didático-metodológico de grande relevância para a prática de leitura literária na escola. Ele o nomeia de *sequência básica e é composta* por ações que podem variar, sendo flexíveis, e ainda são estabelecidos por ele quatro passos para se obter um bom resultado, a saber: *motivação, introdução, leitura e interpretação*. A seguir, explicaremos cada um desses passos e, com base neles, traremos em seguida a nossa proposição

didática, bem como a sua compreensão de cada etapa dela, de forma adaptada e com ajustes nossos.

O primeiro passo, a *motivação*, consiste em uma preparação, uma espécie de antecipação, que pode levar o estudante a fazer previsões, pois nesta fase o aluno é preparado para entrar no texto. Cosson afirma que “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação”. Ainda acrescenta que a etapa da motivação “exerce certa influência sobre as expectativas do leitor” (Cosson, 2021, p.56). Quanto ao tempo adequado para essa etapa, estima-se que seja de apenas uma aula, para que cumpra o papel dentro do processo, ou seja, não se torne algo cansativo para o aluno, mas que seja capaz de despertar a sua curiosidade e deixá-lo com vontade de participar do próximo momento. É necessário que o professor esteja alerta para conduzir esta etapa de maneira a favorecer todo o processo, visto que a preparação deve estar alinhada à temática em questão.

Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação. (COSSON, 2021, p. 55).

É enfatizado pelo autor que a temática é uma das mais recorrentes formas de motivação – o que consideramos como fator positivo para a nossa pesquisa. Outro aspecto favorável é que as motivações podem explorar a oralidade, a leitura e a escrita integradas ou separadamente.

O segundo passo é denominado de *introdução* e refere-se ao momento em que a obra e o seu autor são apresentados aos estudantes. Essa fase, que parece muito simples, requer alguns cuidados do professor, principalmente na apresentação do autor.

Que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos. Aliás, não custa lembrar que a leitura não custa reconstruir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está dito para o leitor. A biografia do autor é um, entre outros contextos que acompanham o texto. No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto. (Cosson, 2021, p.60)

Percebe-se uma preocupação quanto a essa etapa e consideramos pertinentes as recomendações para o professor, pois, realmente, é muito comum que a biografia

dos autores apresente dados que não são tão importantes nesse momento para os alunos e apresentá-los detalhadamente só tornará o trabalho enfadonho e cansativo. Então, cabe mesmo mediar a introdução de uma forma equilibrada, selecionando e relacionando os dados biográficos do escritor com a obra em questão. Penso que nada impede também o professor de instigar os estudantes a avançar sozinhos, mesmo que em suas casas, após a introdução na escola, em busca de quaisquer detalhes biográficos, conforme o interesse deles.

Quanto à apresentação da obra, Cosson (2021) orienta que o professor deve expor aos alunos a importância dela e justificar a sua escolha. Ressalta também que “Nessa justificativa, usualmente se evita fazer uma síntese da história pela razão óbvia de que, assim, se elimina o prazer da descoberta”. Ele ainda aconselha que, “Independentemente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor deve apresentá-la fisicamente aos alunos” e “nos casos em que se usa uma cópia ou reprodução, convém deixar os alunos manusearem o original do professor” (Cosson, 2021, p. 60). Realmente, é muito desagradável que alguém nos revele uma síntese de uma obra, seja ela um livro ou até mesmo um filme, principalmente se nos oferecer detalhes e o desfecho. É muito comum, inclusive, ouvir alguns estudantes reclamando que determinado colega deu *spoiler* de uma série e isso fez com que as surpresas e o encanto fossem destruídos. Outros, principalmente do ensino médio, afirmam que deixaram de assistir algum filme devido ao *spoiler* que alguém deu. Assim, precisamos atentar para a introdução do trabalho, para não prejudicar todo o processo.

No que se refere ao manuseio da obra, do livro propriamente dito, considero uma ação valiosa, com base na experiência que tenho em sala de aula. Quando o aluno tem um livro inédito em suas mãos, primeiro ele observa a capa, depois ele aproxima do seu rosto, folheia rapidamente buscando algum cheiro e então inicia uma leitura da capa, dos desenhos, das cores, favorecendo a construção de suas primeiras impressões.

Na sequência básica, a *leitura* é o terceiro passo. Considero a etapa mais importante e significativa, porque nela se dá o encontro do leitor com a obra, ou seja, com a literatura. Neste momento, conforme Cosson orienta, o professor deve solicitar que os alunos leiam um texto, enquanto ele acompanha a leitura, para não

se perder o objetivo e também auxiliar os estudantes diante de qualquer dificuldade que possa surgir.

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo da leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. Em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno (COSSON, 2021, p. 64).

Percebemos que, diferente do que muitas pessoas julgam, o professor não fica sem ocupação, enquanto os alunos leem. Pelo contrário, deve estar atento, não no sentido de monitoramento, mas acompanhar a prática da leitura, propor intervalos para solicitar que apresentem algum comentário e, a partir disso, intervir nos casos de dificuldades percebidos. Consideramos importante que esse momento de leitura não seja interrompido por outros motivos e que o ambiente esteja tranquilo, para que a leitura seja realizada com atenção, dentro do período reservado para ela na sala de aula.

O quarto e último passo é a *interpretação*. Como proceder para interpretar o texto literário? Cosson (2021) propõe dois momentos: um interno e outro externo. O primeiro é o “encontro do leitor com a obra” (p, 65) e, sem dúvida, as etapas anteriores vão interferir nessa fase de interpretação. Trata-se de um momento individual, que engloba a leitura de cada parte da obra até o seu final, e de uma experiência única, a experiência da leitura literária. Além disso, as interpretações se processam de modo diferente de um leitor para o outro e, nesse sentido, cabe refletir sobre outros aspectos:

Do mesmo modo, a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social (COSSON, 2021, p. 65).

Importante esse destaque que o autor faz na afirmação acima, pois é necessário entender que não existe apenas uma interpretação, visto que as pessoas são diferentes e de realidades distintas. É de extrema relevância considerar quem é esse aluno leitor, qual a sua história e qual a sua situação no momento da leitura, porque esse quarto passo da sequência será marcado por essas questões.

O segundo momento da interpretação, o externo, é chamado pelo autor de *concretização*. Segundo Cosson (2021), nesse momento fica evidente a diferença entre o letramento literário que se faz pela escola e a leitura literária que se realiza independente desse espaço.

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto. (Cosson, 2021, p.64)

Com base nessa afirmação, é possível perceber quão importante é ter esse momento, no qual os alunos compartilham suas interpretações sobre o texto lido com os colegas da turma. Necessário que seja uma etapa muito organizada e conduzida, de modo a não anular as várias interpretações que surgirem, tampouco, acreditar que qualquer interpretação vale a pena. Ao professor, acredito que cabe a mediação, o equilíbrio e, se necessário for, após todos os alunos, expor também sua interpretação, pois, a proposta de Cosson se mostra favorável para isso. Inclusive, ele orienta que desta forma teremos uma comunidade de leitores que poderão, a qualquer tempo, usar o potencial da leitura para melhor ler a si e ao mundo (Cosson, 2021). Ainda na etapa da interpretação, ele sugere os registros, ou seja, que os estudantes façam uma reflexão sobre o que leu e a socialize. Para isso, as possibilidades são diversas, dependendo da realidade de cada turma, dos objetivos de cada professor, dos textos selecionados, podendo ser resenha, diário, cartaz ou até mesmo uma feira.

A Nossa Sequência

Organizamos a nossa sequência com base no modelo apresentado por Cosson (2021), por julgá-lo pertinente para a nossa pesquisa devido às características de cada passo, ao caráter ajustável e, principalmente, ao objetivo de formar leitores literários em sala de aula. Assim, explicamos nossa proposição a seguir.

O nosso trabalho, que foi desenvolvido com duas turmas de nono ano do Ensino Fundamental, 91 e 92, consistiu em realizar uma aula prática de leitura por

semana, totalizando quatorze encontros. Importante ressaltar que essa prática aconteceu no espaço da sala de aula, integrando o componente curricular Língua Portuguesa.

No primeiro momento, chamado de motivação, foram exibidos dois vídeos curtos. O primeiro é intitulado "*LEI 10.639*" - episódio 09 da série *Nossa Voz ecoa* e mostra diversas pessoas negras falando sobre a representatividade do negro na sociedade brasileira e da sua luta contra o racismo, garantida em lei; jovens, estudantes e também a filósofa e escritora Djamila Ribeiro aparecem e comentam sobre a lei.

O segundo vídeo tem por título "*20 anos da Lei 10.639 no Brasil: sem respeito à memória, não há mudança*". Ele apresenta, de maneira rápida, o lançamento da lei, com base na história da escravização dos negros no Brasil. Foi escolhido com o intuito de fazer os estudantes refletirem sobre a aplicação da lei, que completou 20 anos em 2023, principalmente, porque também foi de nosso interesse que eles respondessem a questionamentos sobre a aplicação da lei durante seus anos de estudo no Ensino Fundamental, visto que estão encerrando essa etapa do ensino – 9.º ano.

O propósito aqui, com esses vídeos, foi sensibilizar os alunos quanto à temática da nossa pesquisa, despertar a curiosidade dos mesmos e levantar dados. Para provocar a discussão, foram feitas as seguintes perguntas: *Vocês sabem o motivo dessa lei? Por quem ela foi criada? Será que ela existe em outros países?* Os alunos também foram interrogados sobre abordagens que possam ter ocorrido: *Vocês se recordam de alguma aula ou algum professor que tenha trabalhado a história e a cultura afro-brasileira com vocês, na escola? Em caso positivo, de que forma? Em qual(is) componente(s) curricular(es)?* Essas questões foram feitas pausadamente, respeitando o tempo necessário para que a turma pudesse escrever as respostas ainda nesse encontro.

Quanto à utilização de vídeos em sala de aula, o pesquisador e professor José Manuel Moran publicou um artigo em 1995 que já apontava para os benefícios desse recurso. Segundo ele, o vídeo, além de auxiliar o professor, também é capaz de atrair os estudantes e, isso acontece porque os adolescentes têm uma expectativa positiva para a introdução dessa ferramenta no decorrer de uma aula. Ressalta que o vídeo toca os sentidos das pessoas, pois explora alguns pontos

devido à combinação dos elementos que se vê, como as cores, o som, o movimento das pessoas e os diálogos que fazem com que o vídeo fique mais próximo do cotidiano (Moran,1995). Tais considerações se tornam pertinentes ao desenvolvimento do nosso trabalho, principalmente quando o autor afirma a força que o vídeo possui:

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional (Moran, 1995, p.28-29)

Ao considerar o avanço das tecnologias ao longo desses anos – ano da publicação desse artigo acima citado e o corrente ano – e a nossa experiência em sala de aula, podemos afirmar que a geração que temos nas turmas de nono ano não disfarça a curiosidade e o interesse da inserção desse recurso em alguma aula. “Um bom vídeo é interessantíssimo para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas. Isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria” (Moran, 1995, p.30). Tal consideração reforça e justifica a nossa proposta de utilizá-lo no momento da sensibilização.

No segundo momento, a introdução, tivemos a apresentação da obra e do autor: o conto “*Negrinha*” e o seu autor, Monteiro Lobato. O livro foi passado de mão em mão, a fim de que cada estudante pudesse manuseá-lo, tendo contato com a obra e fazendo suas leituras de elementos pré-textuais. Em seguida, antes de explanar sobre a biografia do autor, os alunos foram interrogados se o conheciam, se recordavam de alguma personagem criada por ele, enfim, que se sentissem à vontade para participar desse momento. Feito isso, foi apresentada uma síntese sobre a vida de Monteiro Lobato, situando o conto em relação ao contexto de sua produção.

No terceiro momento, aconteceu a leitura. Como foram vários textos, então chamamos essa etapa de *Leitura 01*. Aqui os alunos receberam cópia do conto “*Negrinha*”, de Monteiro Lobato, e realizaram a leitura silenciosa. Tivemos o tempo de mais uma aula para que cumprissem essa tarefa. Fiz a proposta de que, se

alguém, porventura, concluísse a tarefa antes do tempo estipulado, ficaria à vontade para fazer registros sobre o texto, se assim desejasse. Durante a leitura, fiquei em constante observação, para acompanhar esse processo e detectar possíveis dificuldades que pudessem surgir.

No próximo encontro, fizemos uma roda de conversa sobre a leitura do primeiro conto e os registros que fizeram. Coube aqui atentar para a reação da turma frente ao contexto histórico, às leis da época, às leis atuais, estabelecendo relação com a forma como a personagem do conto é tratada. Importante dizer que os alunos foram provocados à reflexão com as possíveis perguntas: Qual a relação do título do conto com o seu enredo? Qual o foco narrativo desse conto? Na sua opinião, por que a personagem “*Negrinha*” não fala? Se ela falasse, o que você acha que ela diria? Depois dessas interrogações, registros e socialização das respostas em círculo, solicitamos aos alunos uma produção textual. A proposta consistiu em escolher um trecho do conto, reescrevê-lo com foco narrativo na primeira pessoa, sob o ponto de vista da personagem “*Negrinha*” – menina negra, órfã, de 7 anos, que morava na casa de dona Inácia.

O próximo passo foi a exibição de um capítulo da telenovela *A Escrava Isaura*. Aqui tivemos a leitura e a interpretação. O objetivo foi que os alunos observassem a representação da personagem, porque, anteriormente, a turma já teve oportunidade de ler o romance de Bernardo Guimarães, porém, a obra não apresentava imagens, e também para que fosse possível analisar cenas do comportamento e os relacionamentos entre os personagens. Os alunos foram questionados sobre: Quais observações você apontou, comparando a leitura do romance com as cenas da novela? As observações, curiosidades, interpretações e dúvidas foram socializadas na sala de aula.

Depois, para fazer um contraponto com a *Escrava Isaura*, a turma realizou a leitura do conto afro-brasileiro “*A Escrava*”, da autora Maria Firmina dos Reis. O objetivo era que cada estudante pudesse refletir sobre a representação da personagem escravizada, a Isaura, na obra de Bernardo Guimarães, principalmente as suas características, sobretudo as fenotípicas, mas também as psicológicas, e comparassem com a personagem de uma mulher, também escravizada, apresentada por Firmina, posto que, nesse último caso, tem-se uma personagem e uma autora que são negras. Assim, para inspirar os estudantes à discussão sobre

essas representações da pessoa negra na literatura brasileira, a instrução foi: Faça uma comparação das duas obras lidas, observando os seguintes pontos: o enredo, os personagens, a época e a autoria; o que você observou sobre o comportamento das duas personagens diante dos castigos? Na sua opinião, por que isso acontece?

Vale explicar que cada estudante pode manusear o livro, porém, por termos apenas um exemplar, cada aluno recebeu sua cópia, a fim de que todos pudessem realizar a leitura silenciosamente. Antes da leitura, revelamos alguns dados biográficos da autora e ainda acrescentamos a sugestão que os alunos pesquisassem mais informações sobre a escritora Maria Firmina para compartilhar com a turma. Falei da importância de alertá-los quanto ao uso de uma fonte segura, para não comprometer a pesquisa com dados infundados.

O próximo encontro foi a roda de socialização, a interpretação externa, onde os alunos puderam expor suas reflexões sobre as duas obras, a representação das duas “escravas”, as características das personagens, por isso, a ideia de interrogá-los: Quais as semelhanças e diferenças que você percebe nesses dois textos?

Na etapa seguinte, trabalhamos com dois contos da escritora Geni Guimarães: “*Tempos escolares*” e “*Metamorfose*”. Mais uma vez, apresentamos a obra onde estão esses contos – *Leite do peito* – e na qual os estudantes puderam folhear e observar os elementos pré-textuais. Também apresentamos a autora Geni, com alguns dados de sua biografia, bem como de sua contribuição na literatura do nosso país. Para diversificar a prática e provocar a interação entre os colegas de turma, fizemos a proposta de um trabalho em grupo. Alguns ficaram com o primeiro conto e outros com o segundo. A ideia era que a leitura fosse realizada de forma coletiva, mesmo que todos tivessem recebido as cópias do texto, para que construíssem uma análise e pensassem uma forma de apresentá-la para a outra turma, ou seja, uma espécie de intercâmbio entre as turmas 91 e 92. Para que tudo ocorresse bem, foi necessário solicitar a colaboração de um colega professor, a fim de ajustarmos os horários das aulas para juntar as turmas. As possibilidades de apresentação foram, desde um cartaz, uma paródia ou até mesmo uma dramatização, ficando a critério de cada grupo. Os dois contos escolhidos apresentam a autoria negra, o foco narrativo em primeira pessoa, com a protagonista sendo representada por uma criança negra e seu modo de viver em

família e na escola. Logo, foi de suma importância que, após as apresentações dos alunos, algumas perguntas fossem lançadas para gerar a discussão, como: Quais as relações que você faz, ao comparar esses dois contos “*Tempos escolares*” e “*Metamorfose*”, de Geni, com o conto “*Negrinha*”, de Monteiro Lobato?

O próximo passo, foi a vez do último texto, conforme nossa proposta, a música *Dona Isabel*, do compositor, mestre de capoeira, Toni Vargas. Inicialmente, fizemos perguntas para despertar a turma e sondar o conhecimento prévio dos alunos: Você conhece Toni Vargas? Já escutou alguma música dele? Então, a partir desse questionamento, apresentamos alguns dados de sua biografia, contextualizando de maneira rápida sua produção artística e sua relação com a educação. Nesse momento, antes de ouvir e ler a canção, nos interessou saber também, dos estudantes: Na sua opinião, apenas atentando para o título, qual o assunto dessa música? Em seguida, foram distribuídas cópias com a letra da música, a fim de que todos pudessem acompanhar a leitura, enquanto a escutavam, por meio do aparelho de multimídia.

O objetivo aqui foi conduzir os alunos a realizarem a interpretação, tanto interna quanto externa e, após a leitura, escreverem suas análises para depois socializarem na roda do grande grupo. A fim de suscitar a produção e participação, fizemos a seguinte pergunta: O que esse texto te diz? O que você diria ao compositor dessa música? Na sua opinião, por que estamos apresentando essa música nessa etapa da pesquisa? Fiquei na expectativa para ver se a turma conseguiria fazer relação da canção com algum texto ou vídeo trabalhados durante o processo, pois a justificativa da nossa escolha é exatamente porque trata-se de uma crítica sobre o 13 de maio, sobre a ideia de que a abolição ocorreu, de fato, após a princesa Isabel assinar a Lei Áurea – o que também aparece no conto de Geni, quando a personagem negra, ainda criança, relata sobre a comemoração dessa data em sua escola. Na abordagem dessa música nos interessou ainda o seu ritmo, pois ao ouvi-la tem-se a impressão de estar diante de uma roda de capoeira.

Aqui, também queremos justificar a inserção da música nesse contexto. Entendemos que ela estimula as pessoas e, por esse fator, torna-se um recurso didático que atende aos componentes curriculares das diferentes áreas, facilitando a compreensão pela combinação que faz com o som e a poesia que carrega na letra. Um artigo com data de 2011, publicado no portal do MEC, intitulado “*Música*

desperta o interesse de estudantes em escola paulista”, expõe um projeto que foi desenvolvido em uma escola pública em Barueri, São Paulo, com o objetivo de estimular alunos que se mostravam sem interesse nas atividades escolares, e o desfecho foi exitoso. Isso ocorreu porque a música, além de desenvolver a inteligência, contribui para a organização de ideias. Também, segundo Melo (2005), a inserção da música nas aulas, além de favorecer o envolvimento dos professores, possibilita maior aproveitamento escolar, pois os estudantes conseguem relacionar a arte e a vida, ampliando seu conhecimento intelectual e cultural, além do senso crítico das turmas. Nesse viés, vale ressaltar que integrar a música e a literatura mostra-se como uma possibilidade a mais para auxiliar os estudantes nessa construção de leitores críticos, visto que ambas têm afinidade por se tratarem de manifestações artísticas.

Um fato que observo com frequência, enquanto professora, é a rotina e o comportamento dos educandos, principalmente a ligação que eles possuem com a música. Digo isso com base naquilo que está diante dos nossos olhos: durante o intervalo do lanche, os adolescentes circulam pelos espaços da escola ouvindo música pelo telefone celular. Curioso que, mesmo aqueles que não socializam com facilidade nas aulas, os mais introspectivos, ficam sentados em lugar mais afastado da correria e brincadeiras dos menores, mas também costumam ouvir música com seus fones de ouvido. Isso demonstra um dos interesses de nossos estudantes. Nesse sentido, esperava que a inclusão da música em nossa sequência se mostrasse como elemento atrativo para eles.

Após variar nas etapas anteriores, com vídeos, leitura de contos, produções de textos escritos e orais, música e rodas de socialização das leituras realizadas com toda a turma, firmamos o propósito de experimentar outra forma de socialização, dentro da escola, mas fora da sala de aula. Assim, diante do calendário de atividades da nossa unidade escolar, observamos que a semana da consciência negra seria uma ocasião muito oportuna para nossas apresentações. Portanto, os estudantes realizaram uma exposição da biografia de autores afro-brasileiros, destacando aqueles que fizeram parte da pesquisa. A ideia foi que buscassem informações sobre esses autores – além daquelas que eles tiveram nos momentos de apresentação da obra e do autor de cada texto – depois, em duplas ou em grupos de três alunos, construísem os cartazes. Desta forma, na própria

sala de informática da escola, os alunos puderam iniciar a pesquisa. A escolha de cada autor foi feita por eles mesmos. Cada grupo escolheu um(a) autor(a) e escreveu o nome dele(a) no quadro, para que os colegas pudessem visualizar, evitando a repetição.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aqui interessa apresentar o produto da nossa proposição, com base nas observações e anotações feitas em diário de bordo próprio, durante os momentos nos quais os alunos estavam lendo, além de dados contidos nos textos produzidos pelos estudantes que participaram da pesquisa e também de suas falas durante as rodas de socialização das leituras realizadas. Ademais, é essencial discutir as etapas do nosso percurso – intituladas de “giros” – com base nos resultados obtidos.

4.1 Primeiro Giro - Os vídeos

Para realizar a parte inicial, conforme o horário das aulas de Língua Portuguesa, as duas turmas foram encaminhadas, em momentos distintos, à sala de informática, pois é o único local da escola que possui aparelho de multimídia instalado para a projeção de vídeos e/ou slides. Antes da exibição dos vídeos, ao perguntar se conheciam a ideia central da Lei 10.639/03 e por quem ela foi criada, observei que os alunos reagiram primeiro com a fisionomia de estranhamento e depois responderam de modo negativo com a cabeça. Fizemos, então, um círculo na sala e pedi que eles se manifestassem oralmente, um após o outro, para responder às perguntas que eu estava fazendo na sequência. Alguns, ainda que tímidos, se manifestaram; outros, preferiram escrever as respostas em uma folha e entregar. Entre todos os estudantes das duas turmas, apenas um garoto afirmou ter escutado algo sobre essa lei; os demais: “*Não conheço*”, “*Nunca ouvi falar*”.

As duas turmas se comportaram em silêncio enquanto assistiam aos vídeos. Ao final da apresentação, perguntei: Será que essa lei existe em outros países? Dos quarenta alunos que estavam presentes neste dia, dezenove responderam que ela existe apenas no Brasil, e vinte e um disseram que, provavelmente, a lei exista em outros países, como Estados Unidos, Itália, Espanha, Chile e Argentina, pois, segundo eles, já escutaram que as pessoas desses lugares não gostam de negros.

Os alunos também foram interrogados sobre possíveis abordagens da temática: Vocês se recordam de alguma aula ou algum professor que tenha trabalhado a história e a cultura afro-brasileira com vocês, na escola? Em caso

positivo, de que forma? Em qual(is) componente(s) curricular(es)? Desse modo, surgiram as seguintes respostas:

“ No 5º ano, na aula de Arte, fizeram um trabalho sobre a influência da cultura africana no Brasil” (Osahar).²

“No 6º ano, quando estudava em Belém -PA, os professores falavam sobre a cultura africana, mas nada da lei” (Lumo).

“No 5º ano, na Palhoça-SC, tinha uma professora negra que falava sobre a cultura dos negros” (Nandi).

“Do 5º ao 8º ano o professor de História falava bastante sobre a escravidão e a abolição da escravatura” (Zuri).

Os demais alunos responderam de forma negativa à pergunta. Assim, para provocá-los à reflexão e à participação, acrescentei: “Visto que a maioria afirma não ter estudado a temática em sala de aula, na opinião de vocês, por que isso acontece?”. A turma ficou em silêncio, talvez por um minuto, em seguida, apenas dois estudantes responderam. O primeiro: *“Porque se a gente olhar os professores, a maioria é branca”*; o segundo: *“Porque os professores não conhecem as leis”*.

Observei que vários estudantes fizeram anotações em seus cadernos, enquanto assistiam aos vídeos. Não os interrompi no momento, no entanto, ao final, pedi que cada um fizesse um comentário sobre os vídeos em questão. Então, alguns perguntaram se podiam ler seus registros, pois estavam com vergonha de falar. Preferiam ler para fixar os olhos no papel. Sinalizei positivamente e eis que os alunos iniciaram a leitura de suas anotações e eu registrei suas falas no meu caderno de bordo:

“As pessoas têm uma visão errada da África. Pensam só em pobreza e miséria” (Daren).

“Acho que além de ensinar a cultura africana, deve ensinar a respeitar” (Lumo).

“É importante conhecer a cultura africana porque é parte da nossa história. Isso evita repetir erros do passado” (Jana).

Observei que esses três registros fazem referência à África. Acredito que o primeiro seja um reflexo de um trecho exibido em um dos vídeos, que apresentou uma

² Nome fictício para identificar os estudantes que participaram da pesquisa e preservar a identidade deles. A maioria dos nomes escolhidos manifesta uma homenagem à origem africana.

informação sobre países africanos que são ricos, então, o comentário do estudante se refere à visão equivocada que muitas pessoas têm em relação ao continente africano, pois não consideram as qualidades e as potencialidades presentes nesse território. O segundo e o terceiro se posicionam sobre a cultura africana e afirmam que é necessário ensiná-la, pois se trata de parte da nossa história, e o conhecimento sobre ela produzirá respeito, além de evitar que erros do passado sejam repetidos. Considero que quando o aluno fala “erros do passado”, provavelmente esteja se referindo ao processo de diáspora africana e suas consequências nas experiências de vida da população afro-brasileira, que até hoje enfrenta o racismo.

Anotei também estas outras falas, nas quais os alunos se reportam à lei, abordada no segundo vídeo exibido “*20 anos da Lei 10.639 no Brasil: sem respeito à memória, não há mudança*”.

“*A lei está há muito tempo, mas a maioria das escolas e professoras não inclui*” (Kito).

“*Me sinto desconfortável, por saber que já tem vinte anos da lei 10.639, mas nunca ouvi nada a respeito desde que estou na escola*” (Kalifa).

“*A lei é ignorada*” (Jalil).

“*Fiquei admirado que tem escola que trabalha a lei e a minha não*” (Zuri).

“*Fico triste em saber que a gente tem que estudar a lei e na escola não tem material*” (Aziza).

“*Eu acho uma vergonha ter que criar uma lei para isso. Deveria ter uma disciplina que falasse sobre essas coisas*” (Paki).

Interpreto a posição desses estudantes como marcas de certa reclamação, como um espanto ao tomar conhecimento da lei, mais ainda por saber que ela já existe há 20 anos e eles nunca ouviram falar na escola, e outros sentimentos, tais como desconforto, tristeza e vergonha. Uma triste constatação saber que a lei, desde a sua criação no ano de 2003, continua sendo ignorada em muitas escolas.

A última fala trouxe um elemento a mais para a nossa reflexão: “*Se a gente estudasse essa lei há mais tempo, diminuiria a prática de racismo na escola*” (Niara). Após ouvir essa aluna e escrever a sua posição, interrompi e perguntei qual a definição que a turma tinha para a palavra racismo, citada pela colega. Alguns se manifestaram dizendo que se tratava de preconceito com pessoas negras. Um

garoto levantou a mão e perguntou se podia fazer um relato e, ao receber a resposta positiva, seguiu: *“No 8º ano a turma bagunçava bastante, mas eu percebia que apenas os três negros da sala eram punidos. Pra mim, isso é racismo”* (Daud). Na continuação, um dos colegas completou: *“Isso aí é a prova de que o racismo é real no Brasil”* (Ismaili).

É importante refletir sobre essas falas dos alunos, pois elas surgem como uma forma de alerta para a Educação. Em princípio, elas demonstram que os estudantes já entendem o que significa racismo e reconhecem que se trata de uma realidade do nosso país, e mais que isso, revelam que já vivenciaram atitudes racistas dentro do ambiente escolar. Ora, na verdade, a escola é um espaço onde nós professores devemos orientar sobre essa temática e desenvolver estratégias para combater o racismo, então, ouvir relatos como esses, nos faz pensar em quão urgente tem sido trabalhar a lei 10639/03 e a educação para as relações étnico-raciais, pois, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004, p.14), “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”. Na experiência narrada pelo aluno, percebo que é a ausência da educação para essas relações que está em jogo também, porque *“a turma bagunçava”*, mas *“três negros eram punidos”*. As Diretrizes ainda alertam que

[p]ara reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (BRASIL, 2004,p.14)

Sem dúvidas, é necessário entender que é exatamente o que acontece nessa situação citada pelo estudante, pois enquanto os demais da turma foram inocentados diante da bagunça, apenas os três alunos negros foram repreendidos, sentindo o preço das desigualdades e da injustiça. Talvez, na ocasião o estudante *Daud* tenha percebido que aquela atitude vivenciada por ele estava relacionada ao racismo, mas não se sentiu confortável para se posicionar diante da professora ou da direção da escola; no entanto, aqui em nossa roda de socialização, é possível que ele tenha se encorajado a relatar porque sentiu confiança pela razão de

estarmos abordando a valorização do negro e de sua cultura, com amparo da lei, além de sentir à vontade porque sou uma professora negra.

Para registro sobre o resultado dessa parte chamada de motivação, apresentei os dois vídeos já citados no início desta seção, tivemos um momento de reflexão, onde anotei os comentários dos alunos, além de seus depoimentos e leitura de suas anotações. Percebi a maneira curiosa e preocupada como os estudantes se mostraram, e algo positivo que considero dessa fase, enquanto professora, mas também pesquisadora, é o fato da participação da turma que, apesar de ainda timidamente, estava demonstrando interesse naquilo que estávamos abordando e trazendo relatos de seu contexto para aprofundar a discussão.

Na parte preparatória, quando anunciei que íamos à sala de informática, pude observar, mais uma vez, como os alunos ficam animados em realizar uma atividade naquele lugar. Isso acontece porque é o único espaço da escola que possui aparelho multimídia, possibilitando a exibição de vídeos e apresentação de trabalhos com uso das tecnologias. Assim, a expectativa da turma é grande por uma aula menos tradicional. Enquanto assistiam, a concentração deles emitia uma mensagem de interesse pelo que estavam vendo e ouvindo. Realmente, o vídeo é uma ferramenta interessante, que consegue atrair as pessoas, porque, conforme citado anteriormente, de acordo com Moran (1995), o vídeo atinge os sentidos; são linguagens interligadas e, por isso, possuem essa força.

Fiquei a refletir sobre a nossa prática docente, na questão que, às vezes, descartamos a ideia de trabalhar com um vídeo mais curto ou com um conteúdo porque julgamos já ser conhecido por todos. Essa etapa mostrou o contrário, pois nenhum deles havia visto antes, tampouco conheciam a temática. Essa constatação reforça a ideia de que essa geração de estudantes está em contato constante com muitas informações via internet, mas não necessariamente com conteúdos relacionados à educação, à literatura ou questões sociais. Trata-se de uma leitura superficial que não agrega conhecimento. Também me chamou a atenção o fato dos alunos não conhecerem a escritora e filósofa Djamila Ribeiro, que aparece em um dos vídeos – *“Nossa voz ecoa”*. Ora, a turma tem uma aula de filosofia por semana, desde o 6º ano e, além de não conhecer a filósofa, ainda afirmaram que não sabiam da existência de filósofos negros no Brasil.

Em relação ao conteúdo dos vídeos, também há observações importantes. Eles abordam a Lei 10.639/03, assim, além de alertar quanto à importância em conhecer e estudar a história e a cultura africana e afro-brasileira enquanto questão social, histórica e identitária, há apresentação da obrigatoriedade, para que essas questões façam parte do nosso planejamento na educação básica. No entanto, diante dessa realidade que constatei nessa etapa com esses estudantes, além de perplexa pela falta de conhecimento deles sobre o assunto, não posso negar que também senti certa angústia enquanto professora, mas bem maior enquanto negra.

Na resposta dos quatro únicos estudantes que afirmaram ter estudado algo relacionado aos negros percebo o quanto carecemos de mais pesquisas para avançar nessa questão. O primeiro estudante afirmou ter realizado um trabalho sobre a influência da cultura africana, no componente de Arte, apenas no 5º ano, ou seja, do 6º ao 9º a escola não apresentou nada a respeito para ele. O segundo, de origem do Norte do Brasil, relatou que em sua região os professores falavam sobre questões culturais herdadas dos povos africanos, mas nada sobre a lei. O terceiro aluno comentou que, do 5º ao 8º ano, “tinha uma professora negra que falava sobre a herança cultural africana”. Perceber que essa ainda é a realidade de nossas escolas nos faz estender a reflexão. O que justifica apenas professores negros abordarem a temática? Os documentos normativos não fazem distinção, se referem aos professores, independente da etnia. Por fim, a resposta do quarto estudante: “nas aulas de História falava muito sobre a escravidão e a abolição”. É a confirmação da urgência que se tem de rever e discutir sobre os materiais didáticos, por exemplo, que apresentam, em sua maioria, apenas esses dois tópicos quando se referem à população negra, e deixam de abordar a história dos povos africanos, desde a época que antecedeu a colonização europeia em África, bem como do período pós abolição e atual dos negros no Brasil.

Experiências como esta servem para ratificar que há muito a se fazer enquanto professores de Língua Portuguesa, principalmente no que se refere ao trabalho com a leitura literária, pois essa prática mostra-se como uma possibilidade para avançar no trabalho com a Lei 10.639 ao apresentar autores negros que, por vezes, são desconhecidos por muitos estudantes. Essas questões fortalecem a minha escolha por essa linha de pesquisa.

4.2 Segundo Giro - O conto “Negrinha”

Essa fase foi dividida em dois momentos: a introdução e a leitura; o primeiro, marcado para apresentação da obra e do autor; o segundo, destinado à leitura. No primeiro, ao perguntar se já conheciam o autor Monteiro Lobato, ou seja, seu trabalho e/ou suas obras, apenas 5 estudantes afirmaram que sim. Perguntei também se ouviram falar sobre o *Sítio do Picapau Amarelo*, então todos sinalizaram positivamente. Quis saber o nome dos personagens, a fim de testar o conhecimento deles e, assim, citaram Emília, Saci, Dona Benta, Narizinho e tia Nastácia. Passamos alguns minutos falando sobre a vida de Lobato e seu trabalho no Brasil, especialmente na autoria de várias obras da literatura infantil no século XX. Em seguida, como tínhamos apenas um exemplar da obra “Negrinha”, fomos passando o livro para cada aluno manusear, folhear e reconhecer que a obra tem o nome do conto que eles iam ler.

Com antecedência, preparei as cópias do conto e, no segundo momento, cada estudante recebeu o texto impresso para realizar a leitura silenciosa. Durante esse período, pude observar que os alunos estavam concentrados. Além disso, à medida que ia concluindo, conforme a sugestão que lhes dei, eles iam fazendo anotações.

Na apresentação da obra e do autor já foi possível observar o desconhecimento por parte dos alunos, pois apenas cinco lembraram de Monteiro Lobato. Todos eles recordaram do *Sítio do Picapau Amarelo* quando foram interrogados, porém não sabiam que se tratava de uma criação desse autor. Além disso, o conto “Negrinha” era desconhecido por toda a turma.

Durante a leitura silenciosa do conto, também percebi que a fisionomia de alguns alunos ia alternando; ora eles demonstravam compaixão, ora olhar de reprovação. O motivo para tal manifestação só foi revelado no momento da roda de socialização da leitura, na qual os estudantes expuseram suas impressões e interpretações, enfatizando a tristeza que sentiram diante do sofrimento de “Negrinha”. Interessante que até mesmo o autor foi julgado por alguns, em razão do enredo que produziu.

Após esse momento, abrimos uma roda de conversa e a maioria participou. Dos trinta alunos presentes neste dia, dezessete disseram que a história é triste, se sentiram comovidos com os maus-tratos que a personagem “Negrinha” sofria e

ainda citaram a cena do ovo quente que dona Inácia põe na boca da garota. Nesta etapa, estávamos experimentando as interpretações dos estudantes. Foi um momento que colaborou muito para uma reflexão sobre a maneira como um texto literário pode provocar diferentes efeitos no leitor.

Após coletar as falas dos estudantes, registrando em meu caderno de bordo e também solicitando alguns de seus escritos, observei cuidadosamente cada anotação e percebi a ocorrência de algumas variáveis. Portanto, para classificá-las, discuti-las e torná-las mais compreensíveis, organizei em quadros, à medida que iam ficando em evidência nos comentários dos estudantes. Dentre as categorias que surgiram, identifiquei que a *catarse*³ foi apontada com maior incidência.

Quadro 1

Catarse	<p><i>“Achei os apelidos cruéis.” (Lumo)</i></p> <p><i>“Além de colocar o ovo quente na boca de “Negrinha”, dona Inácia ainda segura sua boca. Foi muita crueldade.” (Chidi)</i></p> <p><i>“Achei triste que a menina nunca tinha visto uma boneca.” (Akin)</i></p> <p><i>“Fiquei chocada com os apelidos horríveis e tanta violência com uma criança de apenas 7 anos.” (Layla)</i></p> <p><i>“Quando eu estava lendo o conto, senti muita raiva e xinguei a dona Inácia na mente.” (Chinara)</i></p> <p><i>“Não gostei do enredo, porque é uma sequência de maus-tratos.” (Dayo)</i></p> <p><i>“Gostaria que dona Inácia morresse no final da história. Mulher cruel ela.” (Jana)</i></p> <p><i>“A história é ruim porque fala de uma criança negra que só sofre. Me fez lembrar] da história da minha mãe...ela sofreu maus-tratos pelo padrasto quando tinha apenas anos de idade. Hoje ela tem 37 anos e quando conta isso lá em casa, é uma tristeza. (Núbia)</i></p> <p><i>“O texto é muito ruim. Uma menina negra maltratada...o autor é racista. Horrível a parte que fala da única alegria que a menina tinha: o barulhinho do relógio... muito tosco.” (Paki)</i></p> <p><i>“O texto me deu ansiedade...fiquei chateada porque esse autor é machista. Ele coloca a mulher na história só para cuidar da casa e ter filhos. As crianças brancas tratam “Negrinha” bem porque ninguém nasce racista.” (Niara)</i></p> <p><i>“Esse conto mexeu com minhas emoções. Me chocou. Fiquei triste pensando em “Negrinha”. (Imani)</i></p> <p><i>“Fiquei indignado! Não gostei da forma como a personagem é retratada. Tenho impressão que o autor gostava de dar destaque à mulher branca. (Lumo)</i></p> <p><i>“Achei triste a criança maltratada. É crime.” (Aren)</i></p>
---------	---

Fonte: autora

³ As categorias aqui utilizadas consistem em uma tentativa de organização do material produzido pelos estudantes durante nossa proposta. Elas não foram anunciadas anteriormente em nosso trabalho, porque não era possível antever qual seria a resposta dos alunos e, assim, pressupor que sorte de agrupamento classificatório por similaridade poderia ser realizado. Portanto, elas têm algo de eminentemente responsivo a uma necessidade de classificação analítica surgida no decorrer da pesquisa para melhor poder explorar criticamente os dados levantados. Mas não são imunes por sua vez também a críticas, pois não são absolutas, sabemos disso.

No que diz respeito à catarse, o psicanalista Wilson Castello de Almeida afirma que a “catarse pela leitura provoca o início de fatores excitatórios dos sentimentos, tais como medo, horror, compaixão, júbilo, empolgação, alegria, escoando, após algum tempo, para a plenitude da placidez, redimindo pecados”. (Almeida, 2010, p.05). É exatamente o que pode ser observado nos registros dos estudantes. Ora falam da tristeza, horror e compaixão diante das circunstâncias cruéis que rodeavam a personagem *Negrinha*, e por isso classificam a história como ruim e o autor como racista; ora sentem ansiedade, e até uma confissão de uma aluna que afirma ter xingado a personagem Dona Inácia por maltratar a menina. Há, também, nos comentários dos alunos, manifestação de alegria diante do momento feliz que a personagem desfrutou na brincadeira com a boneca. Sob essa ótica, Almeida (2010) acrescenta que

Na apreciação literária propriamente dita estabelece-se um processo de identificação do leitor com o texto, permitindo-lhe o surgimento de emoções e daí a explosão de afetos até então contidos. Alívio e inocência da alma, tratamento do intelecto e estímulo a ações enobrecedoras. A produção literária de bons autores nos diz daquilo que não sabemos dizer, mas sabemos existir dentro de nós. Eis uma razão para ser leitor assíduo. Com o uso corajoso da palavra, a literatura é catártica por excelência. Nas entrelinhas romaneadas entende-se a humanidade do ser. (ALMEIDA, 2010, p.05)

Nisso observo a forma como os alunos, na condição de leitores, se identificaram com o texto lido, demonstrando a oscilação de emoções de acordo com cada situação que surgia na narrativa, diante de seus olhos. Realmente, ao iniciar a leitura do conto, os estudantes não imaginavam que teriam tais reações, no entanto, a literatura é capaz de suscitar aquilo que está no íntimo do leitor, fazendo com que ele conheça a si mesmo, bem como seus sentimentos e seu modo de reagir diante das diversas situações.

No Quadro 2, o comentário da aluna estabelece ligação com o enredo – elemento que nos remete à apresentação de um acontecimento que dá origem à história construída, por meio de uma sequência de fatos, além de apresentar um conflito e o desfecho. Para leitura em sala de aula, aqui falando do texto narrativo, é necessário que, em princípio, os estudantes percebam esses elementos.

Quadro 2

Enredo	“O nome do conto “Negrinha” é porque a personagem é negra e não fala o nome dela”. (Aziza)
--------	--

Fonte: autora

A estudante se refere ao gênero textual conto e reconhece a figura da menina como uma personagem – sendo esse um outro elemento que também faz parte da estrutura de uma narrativa. Conforme Souza, 2019:

Para que os alunos possam compreender o texto narrativo, eles devem entender as microrrelações que se estabelecem no interior do texto – ou seja, o seu conteúdo, a organização dos elementos estruturais da narrativa, a forma e os modos de apresentação dos fatos (relações de causa e consequência).

Realmente, no registro do quadro 2 e em outros mais adiante que também se referem a essa categoria do enredo, ficam evidentes os sinais de uma compreensão que toma como base essas microrrelações do texto, visto que os estudantes demonstram um rastreamento na sequência narrativa, em busca de algumas explicações para determinados fatos. Nesse caso, percebi que a estudante chama à atenção para a ausência de dois aspectos importantes na personagem do conto: o nome e a voz da personagem, porque a menina é chamada de “*Negrinha*”, em referência à sua etnia, e não contém nenhuma fala sua no decorrer da narrativa. Desta forma, penso que entender o enredo torna-se fundamental para a compreensão da obra lida, e quando o estudante o identifica, demonstra que está dando seus primeiros passos no caminho da compreensão leitora.

No Quadro 3, as alunas afirmam que a leitura desse conto provocou reflexão. Elas conseguem fazer referência com o contexto – outra categoria aqui identificada.

Quadro 3

Contexto	<p><i>“A leitura desse conto me fez pensar na desigualdade social, na diferença de classes no Brasil.” (Nandi)</i></p> <p><i>“Depois que eu li esse texto fiquei pensando na escravidão que teve no Brasil...” (Kalifa)</i></p>
----------	---

Fonte: autora

Sabemos que o contexto se relaciona com a capacidade de interpretar um texto por meio da leitura de mundo que o leitor possui, ou seja, além do contexto da obra, é fundamental considerar também o contexto do leitor. A respeito disso, Kleiman (2002) afirma que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o

conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (p. 13). Isto é, as informações que o leitor tem acerca do mundo vão surgindo durante o seu processo de leitura.

Ao considerarmos a ativação do conhecimento prévio como condição fundamental para que as ações metacognitivas ocorram no ato da leitura, estamos admitindo que durante esta atividade ocorre um intercâmbio entre os conhecimentos já existentes e os novos saberes, que são acionados no momento da leitura do texto. Não resta dúvida sobre a importância de o leitor aprender a selecionar, entre os conhecimentos prévios que possui, aqueles que possam favorecer uma interação significativa com o material escrito que tem diante de si. (Souza, 2019, p.3)

Selecionar quais os conhecimentos prévios estabelecem relação com material lido é uma prática valiosa, porque os textos possuem temáticas diversas. Aqui no quadro 3 as alunas ativam e selecionam o conhecimento prévio sobre a escravidão no Brasil e citando o problema da desigualdade social, demonstrando conhecimento também sobre a existência de diferentes classes sociais. Isso nos faz refletir quão importante é que o leitor tenha uma visão de mundo mais ampla, do contrário, sua compreensão leitora estará comprometida.

Ao seguir na organização dos registros, percebi o surgimento de novas categorias e também o agrupamento de algumas, a exemplo do Quadro 4:

Quadro 4

Contexto e ironia/ Técnica narrativa	<i>“Eu percebi um possível sarcasmo do contexto, da época...Acho que o autor se aproveitou do sarcasmo para expor o que ele realmente achava.” (Ismaili)</i>
---	--

Fonte: autora

Vejamos que, agora, junto ao contexto, aparece a ironia. Existe uma referência ao contexto histórico, provavelmente ao período da escravidão no Brasil, e o aluno também aponta a técnica narrativa, visto que faz referência ao método utilizado pelo autor para desenvolver a sua história – presença de sarcasmo. Podemos observar que o estudante aqui manifesta uma suspeita sobre a possibilidade do autor do conto ter atitude racista, ou seja, *“que o autor se aproveitou do sarcasmo para expor o que ele realmente achava”*. Mas antes, o aluno percebe um possível sarcasmo da época. Certamente, a própria leitura do conto colaborou para essa percepção, visto que pode-se ler a maneira irônica como Lobato se refere à algoz Dona Inácia: “dama

de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral” (LOBATO, 2008,p.19). Ora, o autor se refere à personagem, mas na verdade, considero que ele esteja criticando aqueles ex-donos de pessoas negras escravizadas, que eram considerados como pessoas bondosas e religiosas diante da sociedade, mas que na verdade eram cruéis e escancaravam o racismo. Isso comprova que, naquele contexto, apesar de quase vinte anos após a Lei Áurea, a sociedade ainda mantinha traços do antigo sistema. No conto podemos perceber que “o 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não tirou da alma a gana. Conservava *Negrinha* em casa como remédio para os frenesis” (IDEM, p. 21). Era dessa forma que dona Inácia fazia.

Ainda na sequência, ao refletir no registro já citado, no qual a estudante atenta para a ausência da voz da menina, retomei e quis saber dos alunos: na sua opinião, por que a personagem “Negrinha” não fala? Se ela falasse, o que você acha que ela diria? Ali eu já percebia um maior entusiasmo deles. Fiquei a pensar naquilo que iam falando e no quanto eles mostravam desejo de dizer sobre o conto lido, então sugeri que escrevessem o texto em folha separada do caderno e depois entregassem. Uma satisfação me invadiu alinhada a uma curiosidade. Estava ansiosa para saber o que viria naquelas produções. Com elas em mãos, construí mais um quadro para melhor disposição dos trechos, conforme as categorias identificadas nos textos dos estudantes:

Quadro 5 – Reescrevendo o conto “Negrinha”

Enredo	<p><i>“Eu sou a “Negrinha” Oi, eu sou “Negrinha”. Moro na fazenda e tenho sete anos. A patroa rica e dona do mundo gritava perguntando quem era a peste chorando (...) Assim cresci, meu corpo era todo marcado de sinais por conta da dona Inácia que me batia.” (Aziza)</i></p> <p><i>“ Eu sou “Negrinha”, sou uma órfã de 7 anos, mas não sou preta, sou fusca, com cabelos ruços e tenho olhos assustados. Nasci na senzala e minha mãe era escrava. Sempre me escondia porque a patroa não gostava de crianças. Eu morava na casa da patroa que se chama dona Inácia. Ela era gorda, rica e dona do mundo mimado dos padres.” (Chidi)</i></p> <p><i>“ Em dezembro, quando as sobrinhas da dona Inácia chegaram de férias e perguntaram quem eu era, dona Inácia respondeu que era apenas uma caridade. Apesar de nunca ter deixado eu pisar na grama, naquele dia ela deixou eu entrar para brincar com suas sobrinhas.” (Jalil)</i></p>
--------	---

Fonte: a autora

No Quadro 5 os registros apontam para os fatos que estruturam o enredo do conto. Falam do espaço onde acontece a história, do tempo, das personagens e também fazem descrições delas. Ao assumir o foco narrativo na primeira pessoa, os estudantes poderiam, talvez, produzir uma reescrita com omissão dos trechos que eles mesmos consideraram como cruéis, no entanto, ainda escrevem fazendo referência às passagens de sofrimento da personagem, o que me faz entender que aquilo foi marcante para eles durante a leitura, e no momento que tiveram a oportunidade de se colocar no lugar da menina, julgaram necessário revelar ao leitor as maldades cometidas.

Quadro 6

Catarse	<p><i>“Oi, sou “Negrinha”, uma garota preta. Nasci em uma senzala, minha mãe era escrava. Eu era escrava porque fiquei órfã com 4 anos e minha infância é muito complicada. Eu apanho muitas vezes sem motivo, todos os dias, por isso meu corpo é cheio de marcas cicatrizes. Dona Inácia era uma moça que me maltratava muito. Um dia eu fui para um lugar da casa com garotas que pareciam anjos, cabelos amarelos, pele clara, sorrindo e pulando, e lá tinha muitos brinquedos...foi o dia mais feliz da minha vida.” (Zuri)</i></p> <p><i>“Moro na fazenda da minha sinhá, sou filha de uma escrava, nasci na senzala, meus primeiros anos vivi pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapo imundo. Eu me sentia triste e não sabia porque dona Inácia me maltratava tanto(...) Eu nunca tinha visto boneca e nem cavalo de pau, pensei que dona Inácia iria me maltratar, mas não, ela mandou eu ir brincar com as sobrinhas dela no jardim.” (Núbia)</i></p>
---------	---

Fonte: a autora

Nesse momento de assumir a narrativa sob a voz da menina, a catarse também é a categoria que fica em evidência, entretanto, além dos sentimentos ruins, surge nas duas produções um elemento novo, que simboliza um momento de alegria na vida sofrida da menina: a brincadeira entre “Negrinha” e as sobrinhas de Dona Inácia, que ocorre no jardim. Gasparin (2015) salienta que a Catarse é o momento em que o estudante marca a sua nova posição em relação ao conteúdo aprendido, em que sistematiza e manifesta o que compreendeu. Em vista disso, considero positiva a prática dessa reescrita nessa etapa, pois nos permite averiguar a compreensão que os estudantes tiveram nessa experiência de leitura. Fico a refletir, porém, que até aqui, enquanto leitores, os alunos demonstraram certo furor, ao ponto de criticar o autor e o tratamento de Dona Inácia, e enquanto narradores,

citaram os maus-tratos, mas não escreveram que tipo de sentimento Negrinha possuía. Somente nos próximos comentários isso ficará em evidência.

Na última ocorrência desta etapa, no Quadro 7, atrelada à catarse, desponta uma outra categoria: o escapismo. Trata-se de um recurso utilizado com frequência na literatura, que consiste como uma espécie de escape das situações desagradáveis, ou seja, a criação de um mundo imaginário, simbolicamente um lugar onde não há problemas.

Quadro 7

<p>Catarse e escapismo</p>	<p><i>“Sou uma menina órfã de apenas 7 anos. Sofri muito nas mãos de uma mulher muito má. Eu sofria maus-tratos como ovo quente na boca (...) Me sentia muito mal, assustada e deprimida. A mulher me dava apelidos feios, mas teve um que me chamou atenção: “Negrinha”, achei lindo ser chamada assim. Eu ficava escondida em um lugar bem ruim, mas me divertia quando tocava o relógio, porque saía um passarinho muito bonitinho, que sempre me deixava alegre, mesmo passando por tudo aquilo. Teve um dia que me senti muito bem, foi quando as sobrinhas da mulher vieram pra cá; brinquei com elas e foi “incrível”. Esse foi meu último dia na terra. Agora estou em um lugar melhor; ninguém me machuca aqui.” (Layla)</i></p> <p><i>“Eu sou “Negrinha”, tenho 7 anos, sou negra e até pouco tempo vivia escondida. Cresci com fome, com medo, atrofiada e sempre surrada. Eu não entendia os adultos...por que eram tão cruéis comigo? (...) Nunca ouvi ou tive carinho de verdade. Meu corpo era tatuado por cicatrizes, tantas feridas e marcas...Ai de mim, só sou uma criança, o que fiz pra merecer isso? Um dia puseram um ovo pelando na minha boca e doeu tanto! Isso porque tinham roubado a minha comida. Uma injustiça enorme! Um dia, porém, duas menininhas vieram...Por causa delas, a patroa me deixou brincar, sorrir e gritar com as meninas. Elas eram brancas e mesmo assim me viram como pessoa, me senti tão feliz! Após elas irem embora, meus dias foram mais calmos, mas não felizes, senti tanta saudade daquilo que fui sentindo cada vez mais triste, eu não comia, não fazia mais nada, até que na esteirinha rota, sozinha, tudo começou a girar e bonecas circulavam em volta de mim. Sentia um alívio...Era tão lindo...E então, tudo era trevas.” (Lumo)</i></p>
----------------------------	--

Fonte: a autora

Identificamos a catarse nas passagens que relatam o sofrimento, o medo e a fome enfrentados por “Negrinha”, além dos apelidos feios que recebia e do lugar ruim onde se escondia. Também no questionamento “por que os adultos eram tão cruéis comigo?”, a cena do ovo quente reaparece nos comentários em meio a um alerta que julguei muito significativo enquanto reação consciente de um leitor em formação: “Uma injustiça enorme!”. Quanto ao escapismo, em meio ao amargor da vida de “Negrinha”, surgem elementos que denotam certo escape daquela realidade, tais como o cuco do relógio, que trazia alegria à menina; a brincadeira com as sobrinhas de dona Inácia, no jardim; e, por último, a morte da garota, que é descrita

pelo aluno como algo bom, como símbolo de alívio: "Era tão lindo". Uma passagem de uma esfera conturbada para uma dimensão tranquila.

4.3 Terceiro Giro - As personagens *Isaura* e *Joana*

Nesse momento do percurso, o trabalho foi desenvolvido com duas obras: *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, visto que antes da pesquisa acontecer os alunos já haviam lido a obra, na ocasião que nós assumimos a turma e introduzimos, aos poucos, as aulas de leitura. Desta forma, pensamos em aproveitar essa leitura para estabelecer relação com outra obra que também tem uma personagem – *Joana* – sob a condição de uma pessoa escravizada, o conto *A escrava*, da escritora Maria Firmina dos Reis.

Iniciei levando os alunos para a sala de informática para que pudessem assistir a alguns capítulos da telenovela *A escrava Isaura*, baseada na obra de Bernardo Guimarães, visto que na ocasião em que leram o livro, este não possuía imagem. Portanto, pensei ser interessante a visualização dos personagens e suas caracterizações que nos interessaram, por se tratar de uma escrava de pele clara. Sentei-me na última cadeira, de modo que foi possível ter uma visão completa da classe e observar a reação de cada aluno. No início fiquei preocupada, imaginando que os alunos pudessem se distrair ou manifestar o desejo de sair da sala, alegando alguma necessidade, no entanto, eles estavam concentrados e demonstrando interesse, pois, ao final da exibição, muitos pediram para deixar assistir mais um pouco da trama. Além disso, o comportamento deles foi excelente.

Após o passo anterior, modificamos o formato das cadeiras e fizemos nosso círculo para um diálogo sobre a obra. Alguns estudantes se manifestaram expondo a preferência pela história retratada na telenovela do que ter que ler o texto impresso, pois, segundo estes, a linguagem utilizada no romance de Bernardo é carregada de palavras antigas, o que torna a leitura mais difícil e faz com que eles percam o interesse, além da visualização pela tela "prender mais a atenção". Todavia, outros se posicionaram em defesa do enredo original e apresentaram o argumento de que é mais emocionante imaginar os detalhes que estão lendo e permitir a imaginação, como se estivessem dentro da obra. Essas posições convidam-nos a uma reflexão importante sobre as diferenças entre as semioses literária e imagética. Aqui neste

caso, entre a telenovela e o texto. O primeiro grupo considera mais atrativa a exibição de imagens em relação ao texto escrito apenas. Essa colocação já foi abordada em algumas pesquisas que se interessaram pela busca de explicações para essa ocorrência em outras realidades. Segundo Ribeiro (2002, p. 46):

Hoje em dia, a imagem em movimento, nas suas várias vertentes, do computador à televisão passando pelos jogos interativos e partindo do cinema, povoam o quotidiano e o imaginário de todos nós e particularmente dos jovens, pelo que será impraticável no curto prazo não saber ler e escrever a linguagem da imagem em movimento, que tem as suas características próprias, como todas as linguagens, de que se salienta a versatilidade e a novidade.

Percebe-se que a linguagem da imagem em movimento está presente há algum tempo na vida das pessoas, independentemente da idade, mas em especial dos mais jovens. Analisando a faixa etária dos nossos estudantes, talvez seja necessário também considerar o fato de que eles fazem parte da chamada *geração Z*, pois já nasceram diante do mundo digital, logo, marcado pela semiose imagética.

Quanto à especificidade da experiência literária, outros comentários também surgiram, seguidos de justificativas dos estudantes, e tomei nota:

“Na novela A escrava Isaura é possível identificar os modos de falar distintos, entre André e a Isaura, por exemplo; os tipos de roupa da época, como os vestidos grandes e cheios. Eu não imaginava a Isaura tão branca, pensei que ela era um pouco mais escura. Tanto a novela quanto o livro são bons para conhecer o romance, porém na novela tem trama que não existe na obra. Se alguém me perguntasse, eu recomendaria o livro primeiramente” (Jana).

“Uma das coisas que notei de diferente foi que no livro dá para saber os pensamentos e sentimentos dos personagens. Na telenovela é algo mais visual” (Chinara).

Ao considerar os registros sobre essas semioses, neste caso, o romance e a telenovela, notamos que há preferências por um ou outro, dependendo de alguns aspectos. Desse modo, a fim de evitar julgamentos ou incorrer no equívoco das generalizações, vale lembrar que a literatura passou por algumas alterações. Conforme Compagnon (2009), as representações culturais como as imagens fixas e móveis impuseram-se ao lado da literatura desde o fim do século XX, e ele nos convida a refletir se realmente devemos considerar apenas a literatura em

detrimento de outras semioses: “só a literatura, só a leitura, só o romance dão aquilo que os outros discursos, as imagens e os sons seriam incapazes de oferecer?”

Todas as formas de narração, que compreendem o filme e a história, falam-nos da vida humana. O romance o faz, entretanto, com mais atenção que a imagem móvel...pois o seu instrumento penetrante é a língua, e ela deixa toda a sua liberdade para a experiência imaginária e para a deliberação moral, particularmente na solidão prolongada da leitura (...) Eis porque a literatura continua sendo a melhor introdução à inteligência da imagem (...) A literatura não é a única, mas é mais atenta que a imagem (Compagnon, 2009,p.55).

Assim, temos que a literatura não é a única, ou seja, ela não detém monopólio, no entanto, confirma-se com a posição do autor, aquilo que a aluna Jana disse: “*eu recomendaria o livro primeiro*”. Seja, então, pelas características citadas por Compagnon, a justificativa da preferência pelo texto escrito, em razão do poder penetrante da língua e pela liberdade que o leitor tem quanto à sua imaginação, durante a leitura. Em relação a esse período dedicado à leitura, Oliveira (2015) afirma que “em todo momento a leitura exige a interpretação por parte do leitor, a fim de suprir ou preencher os espaços vazios contidos no texto” e ela ainda acrescenta que “tal atividade interpretativa só é possível graças à capacidade imaginativa do leitor combinada aos demais fatores intrínsecos ao texto” (Oliveira, 2015, p.111). Tais considerações ratificam o poder do texto na imaginação do leitor.

Na aula seguinte, antes do momento de leitura, falamos sobre Maria Firmina dos Reis. Expliquei que se tratava de uma escritora brasileira do século XIX e depois fiz a proposta para que eles realizassem uma pesquisa breve sobre a referida autora, utilizando o aparelho celular ou chromebook (a escola possui alguns e nós, professores, costumamos levá-los para pesquisa em sala). A turma se empolgou em poder utilizar o celular como recurso pedagógico. Em seguida, pedi que socializassem as informações coletadas e eis que apareceram as seguintes: “Ela era natural do Maranhão”; “Foi professora”; “Primeira escritora negra brasileira”; “Primeira mulher a ter um livro publicado na América Latina”; “Foi a primeira romancista brasileira”; “Foi responsável por inaugurar o romance abolicionista no Brasil, em 1859, chamado *Úrsula*”; “Além do romance também escreveu poemas, conto e um hino em louvor à abolição”.

Diante do entusiasmo dos educandos pelas descobertas, apresentei o conto “*A Escrava*”, publicado em 1887. Entreguei uma cópia do conto para cada estudante e expliquei que eles estavam recebendo um texto escrito por aquela mulher Maria

Firmina dos Reis. Pedi que guardassem novamente o telefone celular e, enquanto a turma silenciou para a leitura, eu observei atentamente cada um daqueles leitores juvenis em formação, ao passo que desligava lentamente cada chromebook utilizado por eles, com cuidado para que nenhum barulho atrapalhasse aquele momento. Senti uma enorme alegria em vê-los mergulhando naquela leitura literária, em mais um encontro com a obra.

No encontro seguinte, organizamos nosso círculo para compartilhamento da leitura feita, das reflexões e da comparação entre as duas personagens: *Isaura e Joana*. Nos registros que os alunos escreveram, foi possível identificar categorias já abordadas nas etapas anteriores, como o enredo, a catarse e o contexto, mas também outras, a exemplo de juízo de valor e técnica narrativa. Assim, eis os resultados obtidos nessa etapa, organizados nos quadros a seguir.

Quadro 8 - Sobre as personagens *Isaura e Joana*

Enredo	<p>“ Isaura é uma escrava branca, assediada incessantemente por Leôncio, seu dono por herança, no entanto, ela não cede aos desejos dele.” (Jalil)</p> <p>“ Isaura é uma jovem escrava de pele clara e beleza incomparável. Foi criada com educação e era cheia de qualidades. Era filha de uma mulher negra e um homem branco. Enfrentou dificuldades, mas encontrou ajuda para alcançar a liberdade.” (Nandi)</p> <p>“A semelhança que eu percebi lendo os dois textos foi que as duas mulheres eram escravas e que fugiam de seus senhores. A única diferença é que uma delas fugia dos homens que tinham uma paixão louca por ela e a outra fugia de um malfeitor que a perseguia. Isaura é branca de cabelos lisos e a outra é negra de cabelo crespo.” (Akin)</p> <p>“Ambas foram enganadas de que teriam sua liberdade, mas não tiveram.” (Niara)</p>
--------	---

Fonte: a autora

Aqui no Quadro 8 destaca-se a categoria *enredo* nesses quatro registros, visto que apresentam alguns fatos relevantes da narrativa, como o assédio sofrido por *Isaura*, a educação que ela tivera e informações sobre sua origem. Também identificamos informações sobre as características físicas e psicológicas das duas personagens, *Isaura e Joana*, do conflito envolvido nas narrativas lidas, que se refere à luta de ambas pela liberdade, e das dificuldades diárias que enfrentaram. Interessante que esses alunos conseguem realizar uma comparação e citar pontos em comum nos dois contos, ou seja, a problemática que envolve as duas personagens escravizadas.

A seguir, no Quadro 9, os trechos demonstram que os sentimentos dos estudantes afloram novamente, registrando mais uma vez a categoria *catarse*. Além

de admiração e tristeza, observamos também a compaixão pelo sofrimento da personagem *Joana*, do conto *A Escrava*; a manifestação de quem sentiu raiva pela violência que *Isaura*, de Bernardo Guimarães, sofre, ao ser assediada por *Leôncio* – o que nos faz pensar sobre certos hábitos que muitos homens tinham quando possuíam negras escravizadas, isto é, eram vistas como objeto sexual. Infelizmente, a mulher ainda enfrenta situações de assédio, de diferentes modos, até o presente século, em nossa sociedade, e como manifestação de uma prática racista, a mulher negra ainda é considerada assim por muitos.

Quadro 9

Catarse	<p>“ Percebi que a história da escrava Isaura é do tempo da escravidão no Brasil. Fiquei com raiva porque Leôncio queria violentar a jovem escrava. (Imani)</p> <p>“Os homens eram bem machistas naquela época. A Isaura era uma mulher amável, tranquila e humilde. Depois que ela passou pelo assédio do seu dono, parou de ser a mesma pessoa.” (Nuru)</p> <p>“ Eu não sabia que Isaura era tão branca. Ela é como uma fada, uma deusa, que chama atenção dos homens pela simplicidade e muita beleza.” (Mosi)</p> <p>“Reparei que Joana tinha um tratamento bem pior que Isaura. A família de Joana se trata de negros escravizados por um homem extremamente egoísta e cruel. Tudo que se passa no conto parece extremo e levado ao pior. É quase impossível, apesar de real, pensar que isso realmente aconteceu. É uma pena tudo que aconteceu com essa família e é difícil ler sem sentir pena, remorso ou até angústia.” (Ismaili)</p> <p>“ As duas são escravas e ambas fogem de seus donos. Uma teve educação e a outra não. O que mais gostei no conto foi que Joana conseguiu fugir de seu dono e o que não gostei foi quando ela morreu, sem ver a liberdade.” (Jalil)</p> <p>“Eu acho o desfecho verdadeiramente triste e a história de Joana também, de ter sido separada de seus filhos. Diferente de Isaura, Joana não tem nenhum privilégio e tinha um tratamento mais agressivo. Incrível como eu odiei os senhores das duas obras intensamente. Isaura termina feliz (com Leôncio morto quem não ficaria feliz?) Já a outra tem final trágico. Eu vejo o conto <i>A Escrava</i> como o lado mais realista da época.” (Jana)</p>
---------	---

Fonte: a autora

Em contrapartida, há uma admiração pelas características psicológicas de *Isaura*, seguida de uma interpretação de que a personagem não foi mais a mesma após a obsessão de *Leôncio*, seu dono. Interpreto a posição dessa aluna como se estivesse honrando a atitude de *Isaura*, pois não demonstrou fraqueza e resistiu a toda perseguição enfrentada, e também se mostrou uma pessoa de caráter, pois, na condição em que se encontrava, poderia ter pensado em obter alguma vantagem com a situação, mas, ao contrário, manteve uma postura séria até o desfecho da obra, se mostrando uma mulher resiliente.

Ainda em relação à *Isaura*, temos um registro que marcou a fala de muitos estudantes e que considero importante, no que se refere à cor de pele, pois alguns não sabiam se tratar de uma pessoa escravizada com pele clara. Essa situação deu origem a um diálogo significativo na sala de aula, a fim de levar a turma a compreender a condição de escravidão que se herdava ao nascer de pais escravizados aqui no Brasil naquela época. Além disso, foi possível abordar sobre a miscigenação do povo brasileiro, a mistura entre brancos e negros, e também sobre o termo utilizado para as pessoas negras com pele clara: pardas.

Em seguida os alunos compararam as duas personagens e um deles afirmou que o sofrimento de *Joana* é maior que o de *Isaura*. Aparece também um contentamento pela fuga de *Joana*, mas uma tristeza pela sua morte. Há uma compreensão de que a história é considerada triste, porque *Joana* foi separada de seus filhos – que foram vendidos para outro senhor. Seguindo na comparação, o aluno acrescenta que *Joana* não tinha privilégios como *Isaura*, pelo contrário, era tratada de maneira mais agressiva. Isso vem somado ao registro de um ódio pelos “senhores” das duas obras, confirmando, assim, a função catártica da leitura desse conto na vida dos estudantes.

O fato de *Joana* ter sofrido mais que *Isaura* talvez esteja relacionado ao modo como essa última era tratada, pois recebeu educação, tinha suas vestimentas como uma boa senhora da época e estava presente no ambiente familiar de seu senhor. *Joana*, porém, é retratada como negra retinta, sem menção de que houvesse pai, marido ou algum pretendente que pudesse protegê-la, não tinha privilégios em tocar piano, é uma escravizada que sofre profundamente por ter seus filhos gêmeos vendidos pelo senhor cruel. Resta-lhe a loucura e a companhia do terceiro filho, Gabriel, cativo também. *Joana* é, de fato, uma personagem que clama pela liberdade, que foge muitas vezes das situações de duro castigo. Por isso os alunos registram que “era tratada de maneira mais agressiva”, e isso provoca uma série de emoções neles, o que nos faz identificar a catarse.

Ao término do Quadro 9, observei que o aluno demonstra certo desgosto com o desfecho da personagem *Joana* e seu final trágico, isso porque ela morre. Interessante que, enquanto no conto *Negrinha* a morte foi compreendida como sinônimo de alívio, no conto *A escrava* ela é vista como algo trágico.

Ainda no último registro do quadro anterior, percebi alguns traços que já servem para anunciar a categoria do Quadro 10, pois fala que o conto *A escrava* mostra o lado “mais realista” da época, então, desta forma, considero essa parte como referência ao *contexto*. Realmente, esse registro aponta para a escrita de Maria Firmina, uma literatura que se volta à denúncia da escravidão no Brasil no século XIX.

Quadro 10

Contexto	<p>“É um conto que retrata a vida de uma pessoa escravizada, com profundidade e reflexão, e <i>A Escrava Isaura</i> aborda o tema de forma sensível e emocionante. Ambos textos são envolventes e nos fazem refletir sobre a condição humana e a luta pela liberdade. As protagonistas de ambas as histórias são escravas que enfrentam desafios e injustiças, mas demonstram coragem, determinação e resiliência ao longo de suas histórias. Maria Firmina dos Reis, sendo uma mulher negra, traz uma perspectiva única e experiências pessoais que mudam a perspectiva da história. <i>Escrava</i> aborda de forma sensível a história da escravidão no Brasil, acho isso importantíssimo para nós e para a história. É um conto que te deixa pensando nas dificuldades daquela época intensamente. Gostei da forma crua que o texto fala sobre esses assuntos.” (Lumo)</p> <p>“A história acontece igual na vida real e traz conhecimento de como era o passado de Maria Firmina abolicionista e nós negros, como a gente era visto e tratado.” (Daud)</p>
----------	---

Fonte: a autora

Os dois registros do Quadro 10 nos remetem novamente à categoria *contexto*, pois o aluno Lumo identifica o cenário da escravidão no Brasil e da luta pela liberdade das pessoas negras escravizadas e compara a abordagem nos dois textos. Segundo ele, o conto *A escrava*, apresenta o tema “com profundidade e reflexão”, enquanto o romance *A escrava Isaura*, “de forma sensível e emocionante”.

Algo que considero importante também na compreensão desse aluno, é o seu destaque na autora Maria Firmina que, por ser uma mulher negra, apresenta marcas de suas experiências pessoais, e isso justifica a perspectiva da história que, na visão do aluno, seria a “forma crua” de falar sobre esse assunto. Sim, Firmina era filha e neta de escravas alforriadas e foi responsável pela escrita do primeiro romance abolicionista escrito no Brasil por uma mulher. Conforme o portal da literatura afro-brasileira *Lliterafro*, Firmina era, além de professora, uma “defensora da abolição, publicando o conto “*A escrava*”, em 1887, um texto abolicionista empenhado em se inserir como peça retórica no debate então vivido no país em torno da abolição do regime servil”. Portanto, é notável que na literatura de Firmina estão presentes também traços de uma escrevivência, assim, o leitor identifica no conto *A escrava* uma personagem que não age de forma passiva, mas que

manifesta certa insurgência frente àquele sistema, sendo apanhada em fuga por diversas ocasiões e sofrendo duros castigos como consequência dessa sua postura. Isso justifica a compreensão da estudante, ao se referir à obra como “mais realista” e afirmar que as experiências pessoais da autora mudam a perspectiva da história.

Considero que os momentos de apresentação da obra e do autor, juntamente com pesquisa de biografias, tenha sido o diferencial positivo na construção desses registros pelos alunos, pois agregou informações importantes para que eles pudessem relacionar o texto literário marcado por um contexto histórico conturbado, com a história de vida da pessoa que o escreveu. Outra vez refletimos sobre a relevância de ter a narrativa sob a perspectiva de autores negros. O aluno percebe que Maria Firmina não apresenta uma história idealizada. O estudante Daud, por sua vez, enquanto negro, autodeclarado “ nós negros”, traz o passado e a literatura e compara com a vida, “como a gente era visto e tratado”. Aqui podemos perceber novamente como o contexto do leitor também é importante. O aluno deixa explícito sua percepção de mundo e do seu contexto, que se torna também o contexto do negro em geral, na sociedade brasileira, pois observo a forma como ele utiliza o pronome na primeira pessoa do plural. É possível que esse registro contenha indícios de experiências da vida desse adolescente, que chega a afirmar “ A história acontece igual na vida real”. Talvez tenha experimentado ou presenciado situações desagradáveis devido à sua etnia.

Na continuação, identificamos três ocorrências relacionadas à categoria *enredo*. Na primeira, ele está associado ao juízo de valor, pois observamos que a estudante fala das duas personagens escravas, dos dois textos, estabelecendo as diferenças entre ambas e depois acrescenta uma avaliação pessoal ao expor sua opinião sobre o sofrimento de *Joana* e sobre o conto lido. Dessa forma, percebo que a estratégia de leitura utilizada está diretamente ligada aos elementos do texto, não fazendo relação com o externo, com a realidade fora do conto.

Quadro 11

Enredo e juízo de valor	“A Isaura era escrava “nobre”, uma escrava que sabia ler e escrever, tinha vestes melhores e era branca. A Joana era negra, mais pobre, tinha filhos e na minha opinião sofreu muito mais. Achei o conto bacana.” (Imani)
-------------------------	---

Fonte: a autora

No Quadro 12, embora tenha referência ao *enredo*, é possível perceber certo conhecimento por parte do leitor em diferenciar os textos do gênero narrativo,

pois ele distingue o conto do romance, compara os dois na questão em que as duas personagens são mulheres negras, escravizadas, e fogem, porém, estabelece um diferencial, enquanto Isaura foge do assédio de Leôncio, Joana foge à procura de seus filhos. O procedimento de leitura dele volta-se para a comparação das obras.

Quadro 12

Enredo e gênero literário	“Achei bem diferente a escrava Isaura ter pele clara. A “ <i>Escrava Isaura</i> ” é um romance e “ <i>A Escrava</i> ” é um conto. No romance tem emoção e desafios que Isaura enfrenta para fugir e achar um amor; já o conto tem a escrava que fugiu para tentar achar seus filhos.” (Zuri)
---------------------------	--

Fonte: a autora

Encerrando essa etapa com o próximo quadro, as informações sobre o *enredo* aparecem acrescidas das diferentes emoções do leitor mais sensível, que demonstra seus sentimentos frente à leitura realizada, falando dos senhores cruéis, da “senhora bondosa”, por isso identificamos a *catarse* associada ao *enredo*. Notamos uma interpretação que se baseia nos próprios fatos e na sequência deles na obra, como também apresenta personagens, o elemento carta de alforria – possivelmente como um conflito no interior da narrativa – e o desfecho, que na visão do estudante, seria a proteção que ambas as escravas receberam.

Quadro 13

Enredo e catarse	“Não gostei do conto onde diz que o senhor Tavares vendeu os gêmeos de Joana para um traficante de carne humana. Semelhanças são as duas escravas foragidas, dois senhores cruéis; Joana tinha uma suposta carta de liberdade e Isaura também tinha; a senhora bondosa protege Joana e seu filho Gabriel do senhor deles, no conto, e Álvaro também protegeu Isaura de Leôncio.” (Núbia)
------------------	--

Fonte: a autora

Nos desdobramentos das categorias identificadas nos registros dos estudantes, desponta a seguir uma interpretação que se refere à técnica narrativa no Quadro 14. O aluno faz referência à maneira como a narrativa é construída, com “momentos de esperança e aflição”, além do encadeamento das ideias do autor, o que, segundo ele, prendeu sua atenção enquanto leitor.

Quadro 14

Técnica narrativa	“A Escrava” é um conto emocionante e gera momentos de esperança e aflição, ainda mais por se basear na história real. Muito bem contado e prende a atenção do leitor.” (Dayo)
-------------------	---

Fonte: a autora

4.4 Quarto Giro - Os contos *Tempos escolares* e *Metamorfose*

Nesta fase, de acordo com o planejado, introduzi o momento falando sobre a vida e obra da autora dos contos, Geni Guimarães, e também apresentei seu livro *Leite do Peito*, onde se encontram os dois contos: *Tempos escolares* e *Metamorfose*. Os alunos tiveram a oportunidade de folhear e também de observar as ilustrações e os títulos dos demais textos ali contidos. Fiz a proposta de realizar uma leitura diferente e eles concordaram. Então, entreguei as cópias dos textos e pedi que se dividissem em pequenos grupos, cada um com um conto. Realizaram a leitura silenciosa, depois, cada grupo discutiu o texto e organizou uma forma de apresentar para a outra turma. Um grupo tomou a iniciativa de construir versos e os demais fizeram cartazes. Para fins de registro, fizemos anotações e fotos, enquanto os alunos se apresentavam.

Sobre a leitura do conto *Tempos Escolares* organizamos os quadros 15 e 16 com as categorias identificadas nos registros e nas apresentações dos grupos. No primeiro, notamos mais uma ocorrência de *catarse* agregada ao *enredo*, pois, embora haja marca de situações referentes ao enredo, também há traços daquilo que os leitores sentiram, principalmente em relação ao sofrimento das personagens.

Quadro 15

Catarse e enredo	<p><i>“Não gostamos porque mesmo depois de tanto tempo após a abolição, menina negra do conto ainda era tratada com preconceito na escola.”</i> <i>“A menina sofria na escola e “Negrinha” sofria na casa de dona Inácia.”</i> <i>(grupo 1)</i></p>
------------------	--

Fonte: a autora

Percebi que nas duas ocorrências do Quadro 15 os alunos falaram do conto em si, da forma como o enredo foi estruturado abordando a temática da abolição em *Tempos escolares*, e depois resgataram o conto *“Negrinha”*, trabalhado no início da sequência, procurando estabelecer uma relação entre as duas obras. No início, eles entendem que nos dois contos as meninas sofrem preconceito – uma na escola, a outra na casa de Dona Inácia – e deixam explícito o sentimento de contrariedade em relação a esse preconceito, como uma espécie de protesto, exatamente pelo fato da narrativa apresentar uma época muito tempo após a abolição ter sido assinada. Ora, essa interpretação traz dois pontos à reflexão: o primeiro é a constatação de que o grupo já possui aqui um certo conhecimento sobre a temática e informações históricas, permitindo fazer tal questionamento sobre a abolição; o segundo é a

ausência da percepção leitora no que se refere à possível crítica contida no texto de Geni sobre a questão teórica versus a prática, ou seja, a Lei Áurea e o racismo, a abolição da escravatura e a realidade do negro no Brasil.

Em relação ao Quadro 16, verifiquei o surgimento de uma categoria que até a presente fase da pesquisa não havia se manifestado: o *foco narrativo*. Isso foi observado porque o segundo grupo de alunos avalia o conto como bom pelo fato de ser a menina negra narrando sua própria história. Ou seja, enquanto em “*Negrinha*” o foco narrativo está na terceira pessoa – e em nossa sequência alguns estudantes já questionaram sobre o motivo da personagem “*Negrinha*” não falar durante a história – em “*Tempos escolares*” o foco está na primeira pessoa, isto é, a autora mergulha em suas memórias da infância e conta sobre seus primeiros anos na escola, marcados por uma busca pela compreensão de sua identidade, frente aos desafios impostos pelo preconceito, mas algo ainda complexo para o entendimento de uma criança ali no conto.

Quadro 16

Foco narrativo	“Muito bom porque é a menina negra que conta sua própria história, diferente de “ <i>Negrinha</i> ”.” (grupo 2)
----------------	---

Fonte: a autora

No que se refere ao conto *Metamorphose*, após a leitura, os grupos 3 e 4 iniciaram com comentários e depois apresentaram os cartazes que produziram. Nos registros organizados a seguir no Quadro 17, fica em evidência mais uma vez a categoria *contexto*, o que consideramos de suma importância. Conforme Oliveira (2015), um ponto importante para o leitor diante da leitura de um texto literário é a realidade do mundo que o cerca, isto é, o contexto, e que o conhecimento social, histórico e cultural que ele traz em sua bagagem é necessário nessa interação entre leitor e texto, em busca de uma compreensão mais ampla. Nesse sentido, notamos que os estudantes do grupo 3 utilizam a forma verbal no presente, ao afirmar que “*as pessoas têm uma devoção à princesa Isabel*”, sendo assim, percebo que nessa etapa do trabalho eles possuem um repertório histórico e social que muito colaborou para tal afirmação. Aqui eles já fazem a relação de leitura do texto com leitura de mundo.

Quadro 17

Conceito	Registro
Contexto	<p>“Chamou atenção o poeminha inocente daquela menina, porque as pessoas têm uma devoção à princesa Isabel e é uma coisa equivocada.” (grupo 3)</p> <p>“Muito bom porque a autora do conto escreve sobre si; ela desenha sobre suas vivências.” (grupo 4)</p>

Fonte: a autora

Os dois registros se aproximam do contexto da narrativa, também porque fazem referência à figura da princesa Isabel e atribuem mais uma vez a história do conto ao contexto da vida de Geni, a autora. Percebo um comentário em tom de crítica no grupo 3, quando caracterizam o poeminha da menina como “inocente” e a devoção à princesa como “equivocada” – o que considero como mais um sinal do conhecimento prévio do leitor.

Na continuação desta etapa, alguns estudantes definiram o conto *Tempos Escolares* como uma memória da infância de Geni, e relacionaram o conto *Metamorfose* à transformação que, possivelmente, ela tenha enfrentado em sua vida. Ou seja, de acordo com os estudantes, essa transformação estaria relacionada ao que acontece com a personagem (menina) entre os contos, pois no primeiro ela ainda está iniciando sua vida escolar e acreditava que a princesa Isabel era uma espécie de “santa”, em razão da sua “bondade” ao “abolir” a escravidão no Brasil, assinando a Lei Áurea. Essa relação é pertinente, visto que está explícito no texto o momento em que a personagem faz uma prece para “Santa Isabel”, antes de dormir. Todavia, no segundo conto, a personagem conhece nova versão da história e muda a visão, logo, passa por uma metamorfose.

A posição dos alunos em associar o enredo dos contos com a vida da autora Geni, por mais de uma vez, despertou a minha atenção sobremaneira, pois trata-se de um ponto de suma importância para os estudos da literatura afro-brasileira. Percebo que, apesar de não ter domínio da nomenclatura, os estudantes fizeram referência ao que a escritora Conceição Evaristo denominou de *escrevivência*. Em entrevista, ela explicou sobre o termo e disse o seguinte:

Eu venho trabalhando com esse termo desde 1994, 1995, quando eu faço a minha dissertação de mestrado, e aí eu começo a fazer um jogo entre escrever-viver, escrever-se-ver, escrever-se-vendo, escrevendo-se, até chegar ao termo *escrevivência*. (Evaristo, 2012, p.07)

Não se trata de um termo tão recente, tampouco aleatório, mas creio que inédito, até a sua origem na própria Evaristo. Esse “escrever-se-vendo” se refere à escrita literária que tem como inspiração memórias de uma experiência, em específico, ou de tantas outras que se acumularam ao longo da vida, em um sentido autobiográfico também, pois quando interrogada sobre a origem do termo *escrevivência*, informou: “Eu estou sempre repetindo de onde nasce esse conceito. Ele não foi criado do nada, é criado inclusive de uma vivência, de uma experiência, de uma condição, de uma memória ancestral, de uma memória histórica” (Evaristo, 2021, p.09).

Em vista disso, julguei necessário também investigar a posição da própria autora Geni, a fim de aprofundar a reflexão sobre o assunto. Em entrevista ao Itaú Social, no ano em que foi a escritora homenageada pela Olimpíada de Língua Portuguesa, a autora revelou:

Desde criança eu escrevia versinhos. E fui me aprimorando ao escrever. Sempre fiz muito trabalho de *escrevivência* mesmo, como diz a Conceição Evaristo. Entendo que escrever a partir da vivência é dar exemplo de que a vida da gente negra também é bela e também é possível. As escritoras negras têm sempre uma história bonita e profunda para contar. Por isso temos de registrar e levar para as escolas porque as crianças negras precisam de espelho, se enxergar. A vida da gente é espelho. Muitas das histórias contam sobre superação e são inspiração. (Guimarães, 2021, p.06)

Com a afirmação de Geni sobre a produção de versos desde a infância, também confirma a posição dos estudantes, pois, a menina, no conto *Metamorfose*, também se desperta a fazer versinhos. A autora também assume a prática da *escrevivência*, uma escrita estruturada a partir das suas experiências de vida. Além disso, ressalta a questão da representatividade, algo de grande relevância, que se trata da necessidade das crianças negras se enxergarem nas narrativas literárias e da importância de levar essa literatura para as escolas, a fim de tornar conhecidas as histórias bonitas que o povo negro também tem, pois, se torna um instrumento favorável à educação antirracista.

Nesse aspecto, o que Geni diz vem ao encontro do que a própria Lei 10.639/03 estabelece sobre a obrigatoriedade que a escola tem de trabalhar a história e a cultura, não só africana, mas também a afro-brasileira. Infelizmente, há muitos estudantes que, sequer, conhecem algum(a) escritor(a) negro(a). A representatividade também perpassa nesse ponto da produção literária, do exemplo

que não seja apenas do trabalho braçal, mas da intelectualidade do negro. Para Geni (2021,p.01):

Quando nós, mulheres negras, escrevemos estamos cumprindo uma missão que é a de nos inscrever na literatura, de existir para que homens e mulheres negras consigam se espelhar e se prontificar a também trabalhar pela consciência negra, contra o racismo e qualquer tipo de preconceito.

O posicionamento da escritora nos convida a uma reflexão sobre a produção literária de autoria negra e a função social que ela desempenha, também sobre seus traços que, possivelmente, se configuram em uma literatura engajada, visto que se propõe a promover a consciência negra e combater preconceitos. Desse modo, retomo os comentários dos alunos sobre a diferença entre as narrativas da *escrava Isaura* e *A escrava*, de Maria Firmina, entre o conto “*Negrinha*” e os contos de Geni, pois na percepção deles a autoria negra tornou a história mais realista. De fato, Firmina e Geni possuem esse ponto em comum, apesar de mulheres, escritoras, negras, de séculos diferentes, a abordagem é a mesma. Considero que o caminho percorrido até chegarmos nesta fase da pesquisa foi fundamental para tais considerações feitas pelos estudantes em relação aos contos lidos.

Quanto aos versos construídos pelos estudantes e socializados na sala de aula, organizados nos Quadros 18 e 19, a seguir, ficamos admirados com aquilo que eles produziram e compartilharam. Destacamos, assim, quatro produções nas quais os estudantes transformaram os contos em versos, para apresentar à turma. Nas duas primeiras, verificamos a correspondência com a categoria *enredo*; nas demais, uma relação com *apropriação*.

Convém recordar que um texto narrativo está estruturado com cinco elementos fundamentais: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. A história, geralmente, se apresenta com um acontecimento principal, mas podemos perceber que outros fatos também acontecem paralelamente. Dessa forma, com olhar atento, é possível perceber nas duas produções do Quadro 18, que os alunos, embora tenham dado atenção ao fato principal da narrativa lida, também apresentam informações sobre as circunstâncias que antecedem o acontecimento maior.

Quadro 18 - Relação com o *enredo*

Produção I	Produção II
<p>Tempos escolares</p> <p>“Nhá Rosária, velha idosa Contava suas histórias Lindas e tristes sobre a escravidão</p> <p>Crianças ali, ouvindo tudo Eu, ali, me questionando: “Quem poderia ser a santa Princesa Isabel”?</p> <p>Ali mesmo vó Rosária adormecia Começamos a sair, retirar-nos Fui adormecer, rezar meus pai-nossos, Ave-Marias e pedia a Santa Princesa Isabel que não perdesse minha hora amanhã.”</p> <p>(Daren)</p>	<p>Tempos Escolares</p> <p>“Lembro-me da época na qual estudava Minha mãe organizava meus cabelos. Enchia-me a cabeça com seus nãoos e motivos variados. Sempre curiosa sobre as coisas da vida e do mundo, visitava a lua com meu foguete... Mas voltava à Terra assim que chamam... Mas voltava à Terra assim que chamavam Era Nhá Rosária, vinha e contava suas lindas e cruéis histórias da escravidão até que o sono a calasse.</p> <p>Chegava-me a hora de sonhar, lembrava-me das histórias e pensava que a princesa Isabel era uma santa. E rezava duas, três vezes a ela, agradecia-lhe “Obrigada pela liberdade” Ficava horas e horas pensando poemas e versos Para quando soubesse ler, recitá-los.</p> <p>E a noite passava Esquecia-me de dormir outra vez</p> <p>A caminho da escola, rezava outra vez Interrompia os nãoos da minha mãe Meus amigos e amigas conversavam entre si sobre tal assunto: “Beijo ou não o rosto de minha professora? Deixei-me levar nesse pensamento e outras bobearias.</p> <p>Assim fiquei a aula toda, despertava só com o questionamento “Por que não fez?” Dá-va-me a sorte do som do badalar queria ir logo até que fui interrogada Dessa vez sobre o beijo. Então decido-o fazer e saio toda atrapalhada Vi-a reverter minha bagunça...”</p> <p>(Ismaili)</p>

Fonte: a autora

Os estudantes produziram versos para narrar a história do conto lido, como podemos ver nas duas produções acima. Nesse processo de reescrita e adaptação, notei que eles conservaram o narrador em primeira pessoa e também apresentaram as memórias da protagonista. Além disso, se atentaram para os fatos principais, focaram no enredo e na problemática contida nele. Conforme Gancho (2002, p.08), “para se entender a organização dos fatos no enredo não basta perceber que toda história tem começo, meio e fim; é preciso compreender o elemento estruturador: o

conflito”. Realmente, nas duas produções podemos identificar referências à problemática do conto. As histórias sobre a escravidão (primeira estrofe da produção I e segunda estrofe de II) e a figura da princesa Isabel (segunda e terceira estrofes da produção I e segunda estrofe de II).

Quanto ao trabalho com leitura e análise de textos narrativos, entre dois personagens ou entre o personagem e o ambiente, o conflito possibilita ao leitor-ouvinte criar expectativa frente aos fatos do enredo. Ademais, podemos encontrar nas narrativas vários modelos de conflitos, como os morais, religiosos, econômicos e psicológicos. Esse último se refere ao conflito interior de um personagem que vive uma crise emocional (Gancho,2002). Nesse aspecto, podemos afirmar que, no caso do conto “*Tempos escolares*”, identificam-se características desse último modelo.

Nas produções a seguir, Quadro 19, identificamos evidências do conceito de *apropriação*. Para Ellen Borges, a apropriação da informação trata-se de um processo de interação entre o texto e o leitor, dentro de uma sociedade, ou seja, “o conhecimento histórico-social possibilita fazer relações entre o explícito e o implícito presentes nas informações do texto” (BORGES, 2016, p.05). De acordo com seu pensamento, o sentido das palavras é negociado nessa interação. Podemos considerar, assim, o texto literário como um fator de apropriação para que o leitor construa conhecimento.

Ao examinar o trabalho destes alunos, podemos verificar que nesta fase eles já dominam determinados conceitos trabalhados anteriormente no Componente Língua Portuguesa, no que diz respeito a gêneros literários, elementos da narrativa, figuras de linguagem e noções de versificação, o que provavelmente contribui significativamente para o desenvolvimento dessa produção de reescrita adaptada. Pesquisas já anunciaram que os adaptadores são, em princípio, intérpretes, e depois, criadores. Nessa perspectiva, Hutcheon (2013, p. 43) estabelece a adaptação sob três aspectos: produto, processo e recepção.

Como produto, é uma transposição anunciada de uma ou mais obras, podendo envolver uma mudança de mídia, de gênero ou de foco. Nesse processo, ocorre a apropriação, a partir da interpretação do texto lido e de sua (re)criação, o que envolve a criatividade (...) na adaptação há a tomada de posse da história de outra pessoa, que é filtrada, de certo modo, por sua própria sensibilidade, interesse e talento. Portanto, os adaptadores são primeiramente intérpretes, depois criadores. (HUTCHEON, 2013, p. 43)

Diante do exposto, vale afirmar que esses estudantes agiram exatamente dessa forma, pois considero que, quanto ao produto, eles realizaram uma transposição do conto de Geni, optando pela mudança de um texto em prosa para um texto em versos, ou seja, uma alteração quanto ao gênero, de conto para poema, e também quanto ao foco, pois ocorre uma mudança para a terceira pessoa. No processo desse trabalho, observo que os alunos se apropriaram da história contada e lida e, a partir da interpretação dos contos, utilizam a criatividade e a sensibilidade para realizarem essa adaptação. Na recepção, parece ocorrer uma espécie de “maturação” das ideias para depois surgir o “novo” produto.

Quadro 19 - Relação com apropriação

Produção III	Produção IV
<p>Tempos escolares</p> <p>“Ansiedade, novidade Uma aula, uma pauta Histórias de uma Rosária, histórias de Isabel Só havia de ser santa, mas não há de ser cruel?</p> <p>Rezas e rezas, pedidos e pedidos “ Só podia ser”, pequeno pensamento E assim foi, o dia chegou “Beijo ou não beijo?” Pensamento pulou</p> <p>Pauzinhos, cobrinhas, tempo passa, né? Pensamentos, preocupações, pobrezinha Arrumada para não receber punição Só porque é negra, é vista como “poluição”?</p> <p>De repente, a bolha estoura “ Por que você não fez”? Lágrimas desceram “Só você não fez”, o coração palpitante Lenço, lágrima, perguntas. Coração de criança não tem culpa</p> <p>Só ela, só faltava ela Os passos, os lábios E lá estava ela, branca como neve Corre garotinha, a saída será breve</p> <p>E lá, sua mãe esperava, e o choro começou Será que essa menina há de sentir tal “fome” ou luta?”</p> <p>(Lumo)</p>	<p>Tempos escolares</p> <p>“Na escola vem à tona a tristeza Histórias contadas e o tom de cativar</p> <p>Chorando e chorando um dia terás justiça Com justiça tom de alegria trará</p> <p>Julgados pela pele sofrem a finalidade do preconceito Haja liberdade à harmonia</p> <p>Chamado de racismo há em todo lugar onde não há liberdade de se expressar</p> <p>Ó liberdade, quando chegarás a mim? A justiça é o que necessitamos.”</p> <p>(Mosi)</p>

Fonte: a autora

Importante considerar que, diante desse processo, haja a necessidade da equivalência dos elementos da história que serviu de inspiração, para que não

aconteça um distanciamento tal ao ponto da nova produção não manter relação com o texto partida. Nesse aspecto, observo que os estudantes cumpriram a tarefa de maneira satisfatória, visto que na apropriação eles reconstróem e recontam a história lida no conto, mas mantém os fatos e os elementos que consideram mais importantes do enredo, tais como: os sentimentos da garota, de ansiedade e tristeza; referência à escola, à aula e à tarefa; as histórias que Nhá Rosária contava; a figura da princesa Isabel e o dilema: santa ou cruel?; a religiosidade da personagem, reveladas nas preces que fazia à noite, antes de dormir; a dúvida da menina, entre beijar ou não a professora; o alerta diário da mãe para que a menina não se sujasse e permanecesse arrumada por ser negra; o conflito e a dor vivenciados pela menina ao ser chamada à atenção pela professora, por não ter realizado sua tarefa escolar, e noções de racismo, liberdade e justiça.

Aqui nesta fase da pesquisa, percebo que, principalmente diante dessas produções, os alunos se mostraram mais à vontade, mais proativos, indo além do que se esperava, menos limitados, ao ponto de usar a liberdade para fazer a proposta de realizar algo diferente, então inovaram com a produção de poemas. Demonstraram interesse e muita criatividade para desenvolver uma tarefa que demanda tempo, introspecção e, sobretudo, compreensão do texto. A interpretação deles foi mudando e notei uma certa progressão nas estratégias de leitura, pela própria experiência leitora, durante cada etapa do processo.

4.5 Quinto Giro - A música *Dona Isabel*

Após apresentar a autoria da música e explicar sobre a formação do compositor mestre Toni Vargas, escutamos a melodia reproduzida no aparelho multimídia e, em seguida, cada aluno recebeu uma cópia da canção para realizar a leitura e analisar o texto.

Os alunos não conheciam a música, tampouco o artista, mas fizeram referência à capoeira, justificando que o ritmo era característico das rodas de capoeira, com o som de instrumentos musicais específicos, como o berimbau e o pandeiro. Observei que a classe já apresentava certa postura de amadurecimento interpretativo. Os alunos estavam mais à vontade e seguros em ler, escrever e socializar sobre o texto lido.

Na verdade, a música *Dona Isabel* aborda questões da nossa história. Toni Vargas utiliza a arte com essa função social, pois, em certa medida, nota-se uma crítica explícita à forma como perpetuou a versão de que apenas a assinatura de uma lei foi capaz de promover a abolição no Brasil. Em vista disso, torna-se evidente que essa música de capoeira se trata também de um texto histórico repleto de significados. Em observância ao material didático-pedagógico da Secretaria de Educação Estadual Paranaense, também em relação a essas canções de acompanhamento da capoeira, nota-se que “[n]este sentido, as músicas também são “lugares de memória” de fatos, personagens e processos vividos” (SEED/PR, 2009,p.12).

Sobre o motivo da música ser inserida nesse cenário da pesquisa e a possível relação com outro texto lido durante a nossa experiência, obtivemos as seguintes respostas:

“A música fala que a capoeira era proibida no Brasil. E a capoeira faz parte da cultura africana, então era vista como algo errado, ruim” (Jana).

“A capoeira continuava sendo proibida mesmo depois da abolição” (Niara).

“A parte que diz: “Viva a cultura desse povo, a liberdade verdadeira”. Fala da capoeira que agora não é mais crime se praticar na rua ou até na escola “ (Paki).

“Eu fiquei triste porque a gente é igual aquela menina do conto de Geni que aprendeu a história errada na escola” (Ismaili).

Percebemos nesses casos um elemento muito valioso para a literatura: o contexto. Ele é importante porque fornece informações que nem sempre estão explícitas no texto, e isso torna-se importante para a interpretação e a compreensão. É positivo inferir o sentido de um texto levando em consideração a sua dimensão externa, ativando o conhecimento de mundo. Assim, é fundamental que os leitores estejam cientes que “[...] as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto” (TODOROV, 2009, p.32). No caso da música em questão, tem-se o contexto da abolição da escravatura em diálogo com o do leitor.

No comentário de Jana, a aluna cita a capoeira, uma manifestação cultural, hoje conhecida mundialmente, porém antes uma prática proibida por lei aqui no Brasil por ser de origem africana. O comentário de Niara, além da informação contida no registro anterior, acrescenta a comprovação de que a assinatura da Lei Áurea em 1888 não garantia, de fato, direitos à população negra, visto que a prática

da capoeira – elemento cultural – só foi liberada no Brasil em 1934. A terceira colocação, por sua vez, complementa as duas anteriores, pois destaca o trecho que comemora a liberdade que a população negra tem para praticar esse esporte e manifestar sua herança cultural africana na atualidade.

Ao ler o registro de Ismaili, é notório que o estudante vai muito além do texto, mostrando sua sensibilidade na compreensão do contexto, pois faz um movimento em sua estratégia de leitura ao comparar-se à mesma situação da personagem no conto de Geni – aluna que conhecia apenas uma versão da história: a que a escola contava. Desse modo, o estudante faz referência ao seu próprio contexto, visto que ele ultrapassa os limites do texto literário e mergulha numa leitura da realidade que o cerca, fazendo uma leitura de mundo. O comentário dele traz uma reflexão muito profunda, principalmente quanto ao papel da escola e, conseqüentemente, da prática docente em relação à abordagem desse contexto histórico-social em sala de aula.

Ainda nessa perspectiva, Candido (2006, p.13-14) expõe quão importante é esse diálogo entre texto e contexto quando se trata de análise literária:

Hoje sabemos que a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas; é que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinavam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos, ainda, que o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se portanto, interno.

A posição do autor é contundente em defesa dessa união entre os fatores internos e externos do texto, considerando como imprescindível para uma compreensão completa, além de revelar que os dois possuem igual importância, ou seja, um não se sobrepõe ao outro.

Há muitas pessoas que desenvolvem pesquisas sob esse olhar, em conformidade com essa relação de texto e contexto. Um estudo sobre o ensino de literatura, realizado em uma escola pública no Rio Grande do Norte, por exemplo, revela que a prática literária contribui para que a visão de mundo do aluno se torne mais ampla.

Nesse sentido, a forma do texto deve funcionar como uma ponte que proporcione ao aluno fazer relação com o passado e com questões que fazem parte do processo de mudança histórico social. Isso permite ao aluno ver, sentir, transformar conceitos e pensamentos com base em aspectos

expressos na arte. Assim, isso traz implicações na formação do aluno, pois quanto menos exercitar o leque de linguagens inseridas na literatura, menor será sua visão de mundo. A prática literária em sala de aula torna-se imprescindível de tal forma que o mundo registrado pela matéria da palavra mostra-se essencial para a formação do indivíduo, visto que, com a apropriação e o domínio da língua e da escrita, o indivíduo conhece a si mesmo, compreende o seu lugar na comunidade da qual faz parte e o seu lugar no mundo. Por meio da arte literária, revelada na poesia e na ficção, são mascaradas as contradições sociais, os paradigmas que segregam grupos sociais na sociedade e as determinações dos discursos dominantes (Paiva, 2020,p.06)

Nos próximos registros que seguem, agregado ao contexto, percebemos também a presença da intertextualidade. A filósofa Julia Kristeva utilizou esse termo para definir aquilo que Bakhtin constituiu como *dialogismo*, na década de 1920. Trata-se do diálogo de um texto com um ou mais textos, e essa relação entre textos diferentes é capaz de ampliar o sentido do texto (Marques Luiz, 2021,p.04). Por sua vez, em sua pesquisa, Gonçalves (2018, p.91) também explica que “a intertextualidade opera como uma memória da própria literatura, já que os textos nascem uns dos outros; opera-se a lembrança de um texto em referência a outro através de pontos similares”. É exatamente o que percebemos nos comentários dos alunos, em relação à música e aos contos. Não apenas nesta experiência, pois ocorre que “...os livros sempre falam sobre outros livros, e toda estória conta uma estória que já foi contada” (Eco, 1985,p.20).

Assim, eis os casos nos quais identificamos a variável de intertextualidade:

“A música fala da princesa Isabel e do dia 13 de maio, igual ao conto Metamorfose.”
(Imani)

“O texto Tempos escolares fala que a menina acreditava que foi a princesa Isabel que aboliu a escravidão, que é totalmente ao contrário da música. Já o Metamorfose já fala que a criança entendeu quem realmente aboliu a escravidão pela vó dela que contou a verdadeira história e aí ela mudou a visão dela. E a música fala que não foi a princesa Isabel que aboliu a escravidão...” (Zuri).

“Ambos os textos (os contos e a música) têm relação com Isabel, e entre elas, estão: Geni retrata a ideia da bondade de dona Isabel com os escravos, e isso acontece na música também, e Nhá Rosária contando suas histórias sobre a escravatura e sobre a princesa Isabel, que possivelmente tenha libertado eles”
(Daren).

“A música está criticando até a escola na parte que diz “mentira da escola”. No texto de Geni a menina também escuta sobre a princesa Isabel na escola. Eu acho que os dois estão fazendo crítica porque eles também são negros” (Kalifa).

Desponta o contexto na associação da data histórica da abolição da escravatura, em 13 de maio, consequentemente da princesa Isabel. A intertextualidade, por sua vez, ocorre na comparação que os estudantes fazem entre a música e os contos de Geni. Os alunos citam alguns elementos em comum entre os textos, como a figura de Isabel e a escola. Enquanto, inicialmente, no conto, a princesa é considerada uma “santa”, uma pessoa bondosa, caridosa, na música ela recebe apenas o tratamento de “dona” e, ao invés de uma prece, tem-se uma crítica à história da abolição da escravatura brasileira, oficialmente contada nas escolas.

Um destaque aqui se encontra no comentário da aluna Kalifa, quando ela sugere que assim como Toni Vargas, Geni também está criticando a escola “porque eles também são negros”. Na visão da estudante, a denúncia das questões raciais parece estar restrita às pessoas negras. Não há como negar que o ponto de vista é outro, é diferente, quando é o negro contando sua história. Nesse aspecto, recorro da primeira parte desta sequência, do aluno que afirmou “na outra escola tinha uma professora negra que falava sobre a cultura africana”. Infelizmente é uma situação que vivenciamos em algumas escolas, nas quais vários professores consideram que apenas os educadores negros têm a obrigação de trabalhar com a história e cultura africana e afro-brasileira, enquanto outros insistem em mostrar apenas uma versão da história, a do colonizador.

Enquanto, inicialmente, no conto a princesa é considerada uma “santa”, uma pessoa bondosa, caridosa; na música ela recebe apenas o tratamento de “dona” e, ao invés de uma prece, tem-se uma crítica à história da abolição da escravatura brasileira, oficialmente contada nas escolas, consequência de um currículo eurocêntrico.

4.6 Giro dos giros – A exposição

Durante o percurso foi possível conhecer os autores trabalhados, ou seja, a biografia deles, as obras que escreveram, dentre outras informações. Porém, nem todos os textos são de autoria negra. Deste modo, propomos que os alunos se organizassem em duplas, realizassem pesquisa sobre autores afro-brasileiros, confeccionassem cartazes para socializar com a turma.

Essa atividade foi desenvolvida em três momentos distintos. O primeiro, na sala de informática, para realização da pesquisa – à medida que uma dupla escolhia um autor, eu anotava no quadro, assim os demais alunos descartavam a possibilidade daquele nome. Em continuação, na sala de aula, as duplas construíram seus cartazes. Alguns estudantes, inclusive, imprimiram fotos do autor e levaram para servir de ilustração do cartaz. Por fim, os trabalhos foram apresentados. Percebi que os estudantes também haviam copiado no cartaz trechos de obras dos seus autores e, após a apresentação, eles leram e explicaram o motivo da escolha. Pontuei essa prática e iniciativa deles como algo positivo, pois, além de demonstrar interesse no que estavam fazendo, aquilo trazia certa alegria e satisfação ao meu coração de professora-pesquisadora – ali estavam meus alunos buscando maior contato com a literatura, por livre escolha.

Para encerramento, cumprindo nosso propósito, os cartazes foram expostos no corredor da escola na semana da consciência negra, de modo que crianças, adolescentes, professores e demais funcionários pudessem visualizar e conhecer aqueles escritores afro-brasileiros, bem como o nome de algumas de suas obras. Importante ressaltar que a maioria das pesquisas teve como fonte o portal *Literafro*. Dentre os nomes pesquisados, tivemos: Maria Beatriz Nascimento, Solano Trindade, Conceição Evaristo, Machado de Assis, Abdias do Nascimento, Elisa Lucinda, Carolina Maria de Jesus, Aline França, Cuti, Carlos Assunção, Oliveira Silveira, Luís Gama, Miriam Alves, Fátima Trinchão, Esmeralda Ribeiro e Cristiane Sobral.

Figura 01 - Exposição dos autores afro-brasileiros pesquisados pelos alunos



Fonte: a autora

4.7 Avaliação dos alunos em relação à pesquisa realizada

Após todos os giros de leitura, interpretação, produção e socialização, planejamos uma aula para que os estudantes pudessem avaliar a pesquisa feita, de modo geral, sobretudo a respeito da experiência com a leitura na sala de aula. A avaliação aqui é de suma importância, pois ela nos permite compreender os diferentes significados atribuídos às leituras realizadas durante o processo, bem como do próprio percurso. A proposta era fazer um texto curto, escrito em folha separada, para entregar. Foi um momento de muita liberdade para os estudantes, pois não era necessário a identificação, porém, ao recolher e examinar, constatei que apenas um registro estava anônimo. Geralmente, as pessoas não gostam de se identificar diante de avaliações como esta, principalmente quando são alunos avaliando um trabalho da professora, então, investiguei o motivo para tal atitude deles e descobri que estavam ansiosos para dar a opinião sobre a pesquisa e gostariam que a professora soubesse qual foi o impacto em suas vidas.

Ao analisar a avaliação que recebi dos estudantes, percebi que mencionaram as aulas de leitura; a leitura para ter conhecimento, a leitura para conscientizar e a leitura que provoca emoções, as rodas de leitura, o diário de leitura, a Lei 10.639 e o racismo. Deste modo, para melhor compreensão, organizei os registros conforme os aspectos em comum e os apresento a seguir, junto à discussão dos mesmos:

“A pesquisa foi uma experiência muito divertida. Lemos alguns contos sobre a vivência de escritoras negras, particularmente, meu texto favorito foi “Tempos escolares”, e considero que essa pesquisa foi muito importante para o desenvolvimento na leitura e ganho de conhecimento” (Dayo).

No registro acima, observo que a leitura está associada ao saber. Também percebo um julgamento favorável quanto à experiência dessa pesquisa e na sua contribuição para desenvolver a leitura, no entanto, me ponho a refletir sobre o posicionamento dos alunos em relação a aquisição de conhecimento. Levando em consideração que o nosso trabalho foi desenvolvido com a leitura literária na sala de aula, compreendo

que, ao longo das etapas, certamente as leituras realizadas, os vídeos, as discussões e produções feitas agregaram conhecimento aos estudantes.

No próximo comentário surge uma informação muito importante que, embora seja um caso em particular, pode também representar um dado relevante, pois trata-se de um aluno de 9º ano do Ensino Fundamental afirmando que nunca praticou a leitura:

“Bem, eu achei muito legal e divertida essa longa pesquisa, pois me fez fazer algo que nunca fiz que foi ler, então muito obrigado por ser uma professora incrível e legal. Eu gostei de vários contos, menos de “Negrinha”, que foi o conto mais violento que vi. Sobre a aula de leitura é algo muito importante, pois ensina, educa (depende do livro, conto, etc.)” (Mosi).

Entendo que, apesar das leituras realizadas com seus livros didáticos dos diferentes componentes curriculares, ou realizando pesquisas, ou até mesmo navegando pela internet com o seu aparelho celular, esse estudante está nos dizendo que antes dessa experiência de leitura na sala de aula, ele não lia, ou seja, foi a primeira vez que esse aluno realizou leitura literária na escola. Esse fato nos alerta e nos provoca à reflexão sobre as aulas de Língua Portuguesa, sobre os professores e sobre o papel da escola.

Na continuação, mais que uma simples avaliação da pesquisa como algo positivo, percebo que, mais uma vez, afloram os sentimentos e as emoções dos alunos frente à leitura. Fica evidente a confirmação de que a leitura literária permitiu que eles experimentassem uma catarse emocional, com evidências nos dois comentários abaixo:

“Achei tudo interessante, legal, valeu super a pena ler todos os contos. Meu favorito foi o conto Tempos escolares, pois ele abriu minha mente para muitas coisas. Foram muitas emoções, raiva, tristeza, alegria...” (Paki)

“Eu gostei bastante da pesquisa porque conheci livros novos, bem interessantes, que despertavam sentimentos e emoções, e cada vez mais a minha curiosidade, e faziam com que eu quisesse ler mais.” (Anônimo)

Aqui, a justificativa apresentada salienta que as obras literárias trabalhadas não eram conhecidas pelo estudante – fato que também abrange os demais alunos, pois, com exceção da *Escrava Isaura*, os demais textos foram inéditos para as turmas, e esse dado é importante, porque pode ser uma proposta de pesquisa.

A seguir, começam a aparecer outros pontos de vista sobre a experiência leitora vivenciada. Nas duas avaliações abaixo percebo que os estudantes falam sobre a leitura para conscientizar sobre a temática abordada, ou seja, que conduz o leitor à reflexão:

“Eu achei muito bom para se conscientizar dos assuntos tratados e estimulou a minha leitura com textos interessantes e que deixam curiosa para saber mais. A maioria dos textos me deixaram com raiva, mas foi bom lembrar que o mundo é ruim, então nós temos que ser bons. Quero que a lei que conhecemos seja cumprida pra eu aprender melhor. Amei a pesquisa. Espero ter mais aulas de leitura” (Niara).

“Foi divertido, principalmente por falar de um tema não falado na escola em 9 anos e deu para melhorar muito minha consciência” (Amir).

Ademais, nota-se que a experiência serviu de estímulo, porque despertou a curiosidade e desejo do aluno em continuar com as aulas de leitura. Também há referência à Lei 10.639/03 e a apresentação de um anseio, que seria o cumprimento dela, pois o estudante entende que, com ela em prática – com os professores trabalhando a história e a cultura africana e afro-brasileiras na sala de aula, – ele, certamente, aprenderá mais sobre e com o tema.

Na continuação, as avaliações voltam-se para as questões étnico-raciais e a prática de leitura:

“Eu, no começo da pesquisa não gostava de ler e de literatura, mas com o passar do tempo fui começando a gostar de ler e de literatura. Achei interessante aprender sobre afrodescendência” (Lueji).

Considero muito relevante esse comentário, porque o estudante faz uma autoavaliação, conclui que houve mudança em seus hábitos e também admite que, durante o processo, despertou o gosto pela leitura literária. Quando ele afirma que

não gostava de literatura, somos provocados, enquanto professores de Língua Portuguesa, a pensar sobre a forma como a literatura tem sido apresentada para os estudantes do Ensino Fundamental. Em alguns casos, como relatado no início desta pesquisa pelos próprios estudantes, a literatura só aparece em forma de fragmentos nos livros didáticos. Infelizmente, por vezes ocorre certo apagamento dela nas séries finais desse segmento. Desta forma, reafirmamos a necessidade que se tem de promover a prática da leitura literária em sala e formar leitores.

Aqui, encontramos uma afirmação sobre a mudança do ponto de vista sobre a temática abordada:

“Acho que a pesquisa mudou o olhar de muitas pessoas sobre a cultura afro-brasileira e foi muito importante já que as escolas não passam isso e nem livro fala sobre” (Uzoma).

Também percebemos que a escola e os livros didáticos são criticados em algo que deveriam ser a base, isto é, falar da cultura afro-brasileira, conforme os documentos normativos.

A seguir, surge uma referência à escrevivência, visto que os estudantes avaliam como positivo o fato dos escritores negros brasileiros expressarem suas vivências em forma de literatura:

“ O que eu gostei foi que os escritoras e escritores se expressaram pelos seus livros e suas histórias, e também achei importante os trabalhos sobre escritoras e escritores negros para outras pessoas negras ter uma ideia do que aconteceu com eles e pode acontecer com a gente negro” (Zaire).

Percebo aqui, também, uma certa identificação do estudante enquanto pessoa negra e sua fala sobre a representatividade que é essa escrita de autoria negra, e a importância do indivíduo negro em conhecer a própria história.

Além disso, aparece outra autoavaliação, e o estudante fala que esse processo lhe proporcionou a retomada da prática de leitura:

“Foi muito importante para o entendimento da vivência das pessoas afro-brasileiras. Outro ponto da pesquisa que eu gostei foi ler bastante (fazia tempo que eu não lia) e a leitura é sempre boa. Minha única “reclamação” é que o tempo foi um pouco apertado” (Nuru).

Em meio aos elogios, surge essa reclamação sobre o tempo destinado à pesquisa. De fato, os prazos não nos permitiram prolongar a sequência, no entanto, apesar desse fator, observo no comentário que o estudante leu bastante.

A seguir, nos deparamos com registros que apontam para outro tópico, as rodas de leitura que fizemos:

“ Gostei dos livros, vídeos, rodas de conversa, dos papos, gostei de tudo, foi uma ideia fantástica” (Gui).

“ Mesmo eu não gostando de ler, aprendi bastante nas rodas de leitura. Achei bem top também” (Aren).

“Participar das rodas de leitura me ajudou a perder um pouco mais a timidez para falar na frente das pessoas. A coisa mais legal desse ano foi ter participado dessa pesquisa” (Jalil).

Interessante que a estudante afirma ter aprendido bastante nas rodas de leitura, apesar de não gostar muito de ler. Essa afirmação é pertinente, porque julga essa prática como algo favorável a despertar o interesse dos alunos, mesmo quando estes não demonstram interesse inicialmente pela leitura. Penso que, nas rodas de leitura, enquanto alguém se pronuncia a respeito da leitura realizada, os demais, certamente, agregam conhecimento e refletem sobre ele – o que depois contribui para a construção de um ponto de vista sobre determinado assunto.

Começam a aparecer as referências que os alunos fizeram quanto às aulas de leitura. Entre estas avaliações, são observados apenas pontos positivos dessa prática:

“Aprendi muito. As aulas de leitura são boas para aprender a interpretar melhor”(Núbia).

“Gerou vários sentimentos, felizes e tristes. A parte que me marcou foi a “Negrinha”. Foi um conto que me pegou muito, me senti presa nele. Apreendi também a me apresentar sem vergonha. As aulas de leitura foram importantes para tudo isso” (Chinara).

“Eu acho que a aula de leitura é muito importante nas nossas vidas” (Jamila).

“Aula de leitura é bem importante para aprimorar as ideias. Gostei bastante das aulas diferenciadas e dos trabalhos em grupo.” (Nandi)

Vejamos que esses estudantes apontam para as contribuições das aulas de leitura, como aperfeiçoar a interpretação de texto, superar a vergonha de apresentar trabalhos diante da turma e ampliar o poder de reflexão do indivíduo.

Além de falar da aula de leitura, a avaliação a seguir traz à tona um comentário que se aproxima de uma confissão:

“Por mais que eu tenha chegado no final, me interessei pelos textos. Acho que isso foi importante, porque eu julgava bastante os negros, pensando que eles se vitimizavam. Aula de leitura é uma coisa importante e fundamental para todos” (Kalifa).

Trata-se de uma aluna que chegou na escola já na fase final da pesquisa, mas mesmo assim avalia o trabalho como bom e acrescenta que sentiu interesse; outro ponto é a sua confissão a respeito do julgamento que fazia em relação aos negros. Inegável que tal atitude, de forma consciente, configura-se como uma prática racista. Infelizmente, na sala de aula, o racismo também está presente, às vezes, de maneira camuflada, logo, cabe à escola desenvolver práticas que sirvam para combatê-lo. Algo positivo nesse registro é a observação na forma verbal que está no passado, o que indica uma mudança no modo de pensar da aluna e, principalmente, porque as leituras realizadas foram responsáveis por isso.

Nesse aspecto, também surgiram outros comentários relacionados ao tema do racismo, como a seguir:

“O projeto foi interessante, divertido e educativo do começo ao fim. Me conscientizou sobre coisas importantíssimas, sobre nossa sociedade e o racismo que atormenta as pessoas negras” (Lumo).

Esse comentário é muito significativo, porque o aluno assume que o projeto foi uma experiência que provocou a criticidade dele em relação ao contexto social e, além disso, desperta a minha atenção em constatar um adolescente branco realizando essa reflexão tão oportuna sobre o racismo. Interessante que este mesmo aluno, no Quadro 7, ao reescrever trecho conto *Negrinha*, com foco narrativo na primeira pessoa, fala de características boas das meninas, sobrinhas de Dona Inácia: “*Elas eram brancas e mesmo assim me viram como pessoa*”. Ao ler a avaliação desse estudante, é provável que ele tenha realizado esse movimento reflexivo depois de analisar a condição que a personagem Negrinha se encontrava e o modo como era tratada e comparar com a realidade das pessoas negras no Brasil atualmente. Isso significa que a leitura literária possibilitou melhor entendimento de mundo a esse aluno, o que coaduna com a posição de Lajolo (1994):

(...)lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. (Lajolo,1994,p.7)

Conforme a autora à medida que se lê, melhor se entende o mundo, e quanto maior essa percepção do contexto social, mais o indivíduo buscará por leituras. Ela considera que esse movimento ocorre em espiral e nos alerta sobre a responsabilidade da escola em iniciar esse processo de letramento. Isto é, enquanto professores, é necessário que estejamos engajados nesse processo de introduzir e manter a leitura literária na sala de aula, pois, certamente, quando os estudantes já não mais estiverem no espaço escolar, serão adultos muito mais críticos em relação à sociedade que os cerca.

Para além do aprendizado e da sensibilização, temos mais uma confissão a seguir, agora de um garoto negro:

Foi uma experiência boa; aprendi muitas coisas, entre elas, histórias que tocaram meu coração e também uma lei que nem sabia que existia. E não só isso, agora conheço a história que vem por trás da minha pele e não essas representações que tem nos livros.(Daud).

O estudante confirma que alguns livros didáticos apresentam a figura do negro de uma forma distorcida, e a sua conclusão é com base na experiência que tivemos

com a leitura literária de obras de autoria negra, com protagonismo negro. Ele revela que a experiência de leitura lhe proporcionou conhecimento sobre sua própria história. Seu posicionamento tão particular nos remete à seguinte afirmação:

Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. (Lajolo, 1994, p.106).

Isso nos faz acreditar que um texto pode adquirir vários significados, a depender de cada leitor, juntamente com sua história e suas leituras. Desta forma, considero que os significados extraídos pelo aluno acima citado estão diretamente relacionados à sua vida e sua identidade, enquanto pessoa negra.

Na continuação, temos a seguir uma avaliação que faz referência ao diário de leitura:

“ Gostei bastante dessa dinâmica da pessoa poder registrar algo do seu dia a dia, acho que tenha sido confortável (diário de leitura), pareceu libertador” (Jô).

Algo que considero como excepcional é o fato da prática da escrita livre no diário ter funcionado como uma forma de “terapia” para esse aluno. Possivelmente ele atribui essa liberdade da escrita ao fato do diário não se tratar de uma produção textual com critérios rígidos, engessados, que será avaliado e corrigido pela professora, como uma das avaliações parciais do trimestre, que será computada para a construção de uma nota aritmética. Pelo contrário, trata-se de uma escrita mais livre, onde o estudante, na condição de um leitor, realiza seus registros de leitura e/ou algo de sua vivência, caso queira. Importante que nessa escrita o aluno manifesta seu ponto de vista, suas ideias e as interpretações pessoais das leituras realizadas. No nosso caso, alguns se engajaram mais que outros nessa produção, por isso, em cada etapa, eu provocava a discussão, a fim de suscitar a participação oral também e gerar dados para anotar no meu diário de campo.

Cada comentário avaliativo é importante, porque, além de qualificar a pesquisa realizada, pode levantar questionamentos para possíveis investigações. Considero essa prática essencial no processo educativo, porque muitas vezes nossos estudantes têm muito a dizer, mas a professora e a escola nem sempre concedem essa oportunidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário desta pesquisa, o propósito foi a investigação da prática de leitura literária, tomando como base as orientações da lei 10.639/03, e a sua contribuição no processo de formação do leitor literário, com estudantes do 9º ano do ensino fundamental II. Para tanto, se preocupou em apresentar uma proposta que se baseia na leitura em sala de aula, a fim de experimentar possibilidades com o texto literário e levantar dados dessa experiência, além de analisar os dados de leitura, interpretação e compreensão de textos literários, levantados pelas discussões, pelos registros em diário de leitura e pela socialização feita pelos alunos. Também apresenta uma reflexão sobre a literatura e seu papel na escola e na formação do indivíduo, a partir do gênero conto – de temática afro-brasileira.

Nesse percurso, os fundamentos teóricos foram essenciais para aprofundar as reflexões. Com base em Antonio Candido, foi possível considerar o papel humanizador da literatura, visto que ela contribui para melhorar a percepção e a visão de mundo do leitor, além de ampliar a capacidade de se colocar no lugar do outro. Em Colomer, encontramos suporte para fortalecer a ideia do ensino de literatura na escola, da importância da leitura e a necessidade de formar leitores literários na sala de aula, além de apontar para o leitor competente, capaz de refletir sobre a realidade e fazer leituras do mundo. Por sua vez, Rildo Cosson nos proporcionou, por meio de seus estudos, refletir sobre os paradigmas do ensino da literatura, ressaltando o papel da escola, do professor e do aluno. Sua sequência básica também contribuiu muito para que pudéssemos nos inspirar na elaboração da proposta aqui apresentada, com práticas de leitura literária, de interpretação, de escrita e roda de socialização.

Ademais, a temática apresentada na proposta, com base na lei 10.639/03, se mostrou oportuna, porque, além de favorecer a reflexão sobre a efetividade da mesma em seus vinte e um anos de existência, possibilitou a constatação de que muitos estudantes não possuem conhecimento sobre autores negros brasileiros. Isso aponta para a necessidade da escola em avançar na educação para as relações étnico-raciais, bem como dos professores, em buscar a formação continuada, para se ter compreensão do que se fala.

Assim, entendemos que o trabalho não está restrito às pessoas negras, mas a todos da sociedade. Nós, educadores, principalmente, precisamos construir práticas pedagógicas que visem à construção de uma educação antirracista, de uma sociedade mais justa e menos desigual. Promover a história e a cultura negra em sala de aula é um trabalho em prol de todas as pessoas brasileiras.

Sem dúvidas, cada um dos passos sugeridos, adaptados e experimentados nesta pesquisa foram essenciais para gerar dados e verificar o processo de desenvolvimento dos estudantes por meio da prática de leitura literária. Não se trata de um trabalho acabado, mas uma investigação que sugere outras pesquisas, no sentido de refletir sobre a importância da leitura na escola, nas turmas do ensino fundamental II, sobre a sua contribuição na vida do estudante, com o objetivo de formar leitores literários, críticos, capazes de refletir sobre, não apenas o contexto de uma obra lida, mas também do contexto que o cercam, sobre a vida.

As leituras realizadas e socializadas nas rodas fazem um convite para que possamos pensar sobre este mundo. Nelas foi possível ver alunos expondo suas opiniões e sentimentos frente às leituras, fazendo comparações, questionamentos e suposições. Cada giro realizado neste processo nos mostrou que a prática de leitura em sala se mostra eficaz no processo de formação de leitores, mais participativos, curiosos, amantes das histórias e das diferentes culturas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BAPTISTA, Francisca Ma Carneiro; ALVES, Jussara S. do Nascimento. Programa de erradicação do Trabalho Infantil – PETI. **Projeto Baú de Leitura**. MOC/SETRAS/UNICEF/Prefeituras. 2003.mimeo

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Os diferentes tipos de letramentos hoje: [novos] desafios para a escola**. In: Boletim 18, Salto Para o Futuro. Brasília, MEC/SEED/TV ESCOLA, 2007.

BATISTA, P. C.;LIMA, S. O. **A leitura de literatura e o recalque da Internet nos jovens estudantes do Ensino Médio**.Itinerarius Reflectionis,Goiânia,v.15, n.4, p. 1-18,2020.DOI:10.5216/rir.v15i4.60234. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/60234>. Acesso em: 11 jun. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em jun 2023.

_____. Lei nº 10.639/03 de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____.Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____.Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

_____.Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais, linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/ SEMT, 2002.

BRITTO, L.P.L. **Leitura: Acepções, Sentidos e Valor**. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 21, n. 22, p. 18–31, 2012.

CANDIDO, Antonio. **“O Direito à Literatura”**. In: Vários Escritos. Duas Cidades/Ouro sobre azul. São Paulo, Rio de Janeiro, 5ª. ed., 2011

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução: Laura Sandroni. 1. ed. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** (trad. Laura Taddei Brandini). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

_____. **Paradigmas do ensino da literatura**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Literatura: Modos de ler na escola**. In: Semana de Letras. O cotidiano das letras: anais. org. Jocelyne Bocchese ... [et al.], FALE/PUCRS ; coord. Vera Teixeira Aguiar. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2011.

COSSON, R. & SOUZA, R.J. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. São Paulo: Unesp, 2011. Disponível em: Acervo Digital: D16 Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. Acesso em: 24 out. 2023.

CRUZ, Rosângela Aparecida Cardoso da; BRANDÃO, Claudia Leite. **Literatura e a Lei 10.639/03: conhecimento e mediação para/com as crianças**. ANTARES: Letras e Humanidades, [S. l.], v. 15, n. 36, p. 1–29, 2023. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/11280>. Acesso em: 20 ago. 2024.

CUTI. **Quem tem medo da palavra negro**. São Paulo: Departamento de Psicanálise – Sedes Sapientiae, 2019. Disponível em: http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/pdf/quemtemmedodapalavranegro_cuti.pdf. Acesso em: jan. de 2023.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

GUIMARÃES, Geni Mariano. **Leite do Peito**. 3 ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: Mazza, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: _____. O texto em sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório**. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (Org.). Relações étnico-raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p.39-59

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira.** *In.* Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, vol. 4: História, teoria, polêmica.

LOBATO, Monteiro. **Negrinha** (1920). *In:* REBELO, Marques. Antologia Escolar Brasileira, Departamento Nacional de Educação/MEC, 1967, p. 70-74.

LOBO, Luiza. **Crítica sem juízo.** 2 ed. revista. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

Luft, G.. (2010). **A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências.** Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea, (36), 111–130. <https://doi.org/10.1590/2316-4018368>. Acesso em: 24 de out. 2023

MELO, Cimara Valim de. **Música Popular Brasileira e Literatura: Um Estímulo Interdisciplinar Através dos Textos.** Pesquisa apresentada no IV Encontro Ibero-americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola. 2005. Disponível em: <<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho069.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 23

Mestre Toni Vargas, **Dona Isabel.** LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-6TeZY9UVOc>

Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Música desperta o interesse de estudantes em escola paulista.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/207>. Acesso em: 26 de set.2024

MORÁN, J. M. **O vídeo na sala de aula.** Comunicação & Educação, [S. l.], n. 2, p. 27-35, 1995. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>. Acesso em: 26 set. 2023.

MORTATTI, M. R. L. **Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014. Editora UFPR

Projeto Seta - Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista. **20 anos da lei 10.639/03 no Brasil: sem respeito à memória, não há mudança.** Disponível em: www.youtube.com/watch?v=HCFTZT1BDVA. Acesso em: 31 de jul, 2023.

RAZZINI, M. **O Primado da leitura literária na escola.** In: *XXIII Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação em Manaus*, 2005. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/93928d6e4d79cec120314bd8b7fa8fbe.pdf>. Acesso em: 27 Set 2022.

RESENDE, Vânia Maria. **Literatura infantil e juvenil: vivências de leitura e expressão criadora.** Rio de Janeiro: Saraiva, 1993.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, E. J. T. **Alfabetização cinematográfica e audiovisual.** A Página, Porto, ano 11, n. 112, p. 46, maio 2002. Disponível em: https://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_8858/Doc/P%C3%A1gina_8858.pdf. Acesso em 20 Jun 2024.

THIOLLENT, Michel. **Estratégia de conhecimento.** In: **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo (SP): Editora Cortez, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: Difel, 2010

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIANNA, Márcia Marin; BRAUN, Patrícia. **Rodas de leitura como estratégias de ensino e aprendizagem.** PLETSCHE, M. D. & RIZO, G.(Org.). *Cultura e formação: contribuições para a prática docente.* Seropédica (RJ): Editora da UFFRJ, p. 59-66, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 1. ed. digital. São Paulo: Global, 2012.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS



ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL VEREADORA ALBERTINA KRUMMEL MACIEL
Rua Adélio Longo, 675 - Fazenda Santo Antonio - São José - SC. CEP: 88104-470
Fone: (48) 3343-0243

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL PARA PESQUISA

Este questionário é um dos instrumentos de coleta de dados que usarei na minha pesquisa de mestrado que será desenvolvida em sua turma. O objetivo é conhecer a realidade socioeconômica e cultural dos alunos participantes deste trabalho, bem como suas experiências com a leitura, considerando as informações para análise de dados. É importante que as respostas sejam sinceras a fim de garantir autenticidade à pesquisa. Os dados pessoais e seus nomes não serão divulgados, apenas utilizarei as respostas coletadas para tabulação em gráfico. Para tanto, peço a autorização a sua família, em forma de assinatura, para usar os dados na minha pesquisa. Obrigada! Professora Ivone (Língua Portuguesa - Turmas 91 e 92).

Se concorda em participar e autoriza o uso dos dados, dentro do respeito à privacidade, assine abaixo: _____

Assinatura do responsável

1. NOME: _____
2. DATA DE NASCIMENTO: _____ 3. IDADE: _____
4. SEXO: _____ 5. TURMA: _____
6. NATURALIDADE: _____
7. NACIONALIDADE: _____
8. ENDEREÇO: _____
9. BAIRRO: _____
10. CIDADE: _____
11. TELEFONE: () _____

12.COMO VOCÊ SE DECLARA QUANTO A SUA ETNIA?

- Amarela Branca Indígena
 Parda Negra Não declarada

13.POSSUI ALGUMA NECESSIDADE ESPECIAL?

- NÃO SIM.

14.SUA FAMÍLIA RECEBE ALGUM BENEFÍCIO SOCIAL?

- NÃO SIM.

15.QUAL O SERVIÇO DE SAÚDE QUE VOCÊ E SUA FAMÍLIA UTILIZAM??

- SUS
 PLANOS DE SAÚDE OU ASSOCIAÇÕES MÉDICAS
 OUTROS

16.QUAL O MEIO DE TRANSPORTE QUE VOCÊ UTILIZA PARA VIR À ESCOLA?

- A PÉ
 BICICLETA
 CARONA
 TRANSPORTE PRÓPRIO
 TRANSPORTE COLETIVO
 OUTROS

17. VOCÊ MORA EM IMÓVEL:

- PRÓPRIO QUITADO
 PRÓPRIO FINANCIADO
 ALUGADO
 EMPRESTADO/ CEDIDO

18. QUANTOS CÔMODOS POSSUI A SUA RESIDÊNCIA (INCLUINDO BANHEIROS)?

19. APARELHOS QUE POSSUI EM SUA RESIDÊNCIA:

- TV TV CABO TELEFONE COMPUTADOR

20. POSSUI INTERNET EM SUA CASA?

- NÃO
 SIM. FIXA() MÓVEL()

21. QUANTAS PESSOAS MORAM NA SUA RESIDÊNCIA?()01 ()02 ()03
()04 ()05 ()06 ()07 ()MAIS DE 07

22. DAS PESSOAS QUE MORAM EM SUA RESIDÊNCIA QUANTAS/QUAIS TRABALHAM?

23. QUAL A RENDA FAMILIAR TOTAL MENSAL (INCLUINDO SALÁRIOS, BENEFÍCIOS, ETC)?

- () MENOS DE UM SALÁRIO MÍNIMO
- () ENTRE 1 E 3 SALÁRIOS MÍNIMOS
- () ENTRE 3 E 5 SALÁRIOS MÍNIMOS
- () ENTRE 7 E 10 SALÁRIOS MÍNIMOS
- () MAIS DE 10 SALÁRIOS MÍNIMOS

24. GRAU DE ESCOLARIDADE DOS PAIS DO(A) ALUNO (A):

MÃE

- () Fundamental incompleto
- () Fundamental completo
- () Médio incompleto
- () Médio Completo
- () Graduado. Que formação? _____
- () Pós- graduado
- () Não estudou
- () NÃO SE APLICA

PAI

- () Fundamental incompleto
- () Fundamental completo
- () Médio incompleto
- () Médio Completo
- () Graduada. Que formação? _____
- () Pós- graduada
- () Não estudou
- () NÃO SE APLICA

25. PROFISSÃO DA MÃE: _____

26. PROFISSÃO DO PAI: _____

27. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA?

28. O QUE VOCÊ E SUA FAMÍLIA COSTUMAM FAZER NO TEMPO LIVRE?

	ESTUDANTE	MÃE	PAI	IRMÃOS
Sair com amigos				
Assistir TV/ filmes e/ou séries				
Ouvir música				
Navegar na internet/redes sociais				
Ler livro físico				
Ler livro pela internet				
Ler revistas e jornais				
Praticar atividade física				
Ir ao cinema				
Dormir, descansar.				
Viajar				
Outros				

29. O QUE A LEITURA SIGNIFICA PARA VOCÊS?

ESTUDANTE:

PAIS/ RESPONSÁVEIS:

30. QUAIS SÃO SUAS PRINCIPAIS FORMAS DE ACESSO AOS LIVROS:

- COMPRADOS EMPRESTADOS/BIBLIOTECA DA ESCOLA
 EMPRESTADOS POR OUTRAS PESSOAS
 PRESENTEADOS OUTRAS. QUAIS? _____

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-
PROFLETRAS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como estudante, da pesquisa *A leitura literária na sala de aula: uma proposta pedagógica para a formação do leitor literário no 9.º ano*, a ser desenvolvida pela pesquisadora e professora de Língua Portuguesa, Ivone Alves Almeida, sob a orientação do professor Dr. Celdon Fritzen, da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte das atividades do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Objetiva-se com esse projeto: (I) investigar de que forma as aulas de leitura em sala podem contribuir para a formação do leitor literário do 9º ano; (II) Verificar que relação a prática de leitura em sala estabelece com as habilidades de leitura e de produção textual dos estudantes do 9.º ano; (III) Propor uma unidade de ensino com prática de leitura e escrita em sala de aula, individual e coletiva, para experimentar possibilidades com o texto literário e levantar dados dessa experiência, com vistas à formação do leitor; (IV) Analisar os dados de leitura, interpretação e compreensão de textos literários, levantados pelas discussões, pelos registros em diário de leitura e pela socialização dos alunos; (V) Propor reflexões ao público-alvo da pesquisa, sobre a literatura e seu papel na escola e na formação do indivíduo, a partir do gênero conto – de temática afro-brasileira – observando a importância de se estabelecer enquanto cidadão crítico.

Esse trabalho de pesquisa se justifica pelo fato de que vários estudantes têm apresentado dificuldades quanto à leitura e à compreensão de textos, além de percebermos certo apagamento da literatura, cada vez mais nítido, nas séries finais do ensino fundamental. Assim, é necessário desenvolver práticas intencionais na formação do leitor literário, de modo que as aulas de língua portuguesa sejam repensadas, com estratégias que se mostrem eficazes nesse sentido e, ao enriquecer o debate em torno desse tema, intenciona-se amparar o trabalho de professores e especialistas a considerarem essa realidade em seus planejamentos e

formações, com o intuito de ampliar seus repertórios e olhares para a temática, contribuindo para a melhoria na educação. Além disso, o(a) aluno(a) compreenderá possibilidades para avançar nas habilidades de leitura e escrita.

Para a realização desta pesquisa serão analisadas as produções textuais, escritas e orais, referentes às atividades propostas no Projeto para serem desenvolvidas no decorrer das aulas de Língua Portuguesa, como parte do planejamento da professora-pesquisadora. São atividades orais (leitura compartilhada e rodas de conversa para socialização) e escritas (registros no Diário de Leitura e depoimentos para avaliação no final da pesquisa). Essas atividades não fogem àquelas já desenvolvidas no dia a dia escolar. Além disso, seu (sua) filho (a) será convidado (a) a responder, por escrito, juntamente com a família, um questionário socioeconômico e cultural, com questões relacionadas à leitura, além de informações (idade, origem dele (a) e dos respectivos pais, suas profissões, hábitos de lazer etc.;) que nos auxilie a entender a sua realidade.

Durante a aplicação do questionário, ele(a), pode sentir algum desconforto como cansaço para escrever as respostas, e as atividades na sala de aula, como leitura compartilhada e roda de conversa, podem provocar, em alguma medida, algum constrangimento, porém comprometemo-nos a procurar os encaminhamentos e as soluções que se fizerem necessários para mitigá-los, se, porventura, venham a ocorrer, respeitando o tempo e a condição física e mental do estudante. Caso ele necessite ou queira suspender a sua participação em qualquer fase da pesquisa, poderá fazê-lo sem ter que apresentar justificativa e sem sofrer qualquer prejuízo.

Como responsáveis pela pesquisa, seremos os únicos a terem acesso aos dados e nos comprometemos a manter sigilo e privacidade de todos os participantes. Para transcrição dos registros serão usados pseudônimos para não identificar os participantes. Considerando esses princípios, os dados coletados serão catalogados e arquivados em acervo pessoal dos pesquisadores.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em encontros acadêmicos ou publicados em artigos de revistas científicas e, neste caso, serão mostrados apenas os resultados obtidos em conjunto, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada a sua privacidade.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com os pesquisadores responsáveis. Guarde cuidadosamente a sua cópia, pois é

um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Ele(a) não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa, assim como não será disponibilizada nenhuma compensação financeira por isso, conforme prevê a legislação brasileira. Caso venha a ocorrer alguma despesa extraordinária associada à pesquisa, ele(a) será ressarcido nos termos da lei. Caso ele(a) tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente.

Os pesquisadores, que também assinam este documento, comprometem-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Caso seja necessário, ele(a) poderá entrar em contato com a professora Ivone Alves Almeida, pelo e-mail ivyport7@gmail.com ou pessoalmente na Escola Básica Municipal Vereadora Albertina Krummel Maciel. Ele(a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC pelo telefone (48) 3721-6094; e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br ou pessoalmente na rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Prédio Reitoria II, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC.

Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nossa pesquisa.

Eu, _____ RG nº _____, declaro que li este documento e obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido (a) e optar por livre e espontânea vontade a participar da pesquisa *A leitura literária na sala de aula: uma proposta pedagógica para a formação do leitor literário no 9.º ano do Ensino Fundamental*. Ciente de todos os procedimentos que envolvem a referida pesquisa, autorizo meu/minha filho(a) a participar da mesma.

São José - SC, em _____ de _____ de 2023.

Nome do (a) responsável

Prof. Dr. Celdon Fritzen
Orientador e coordenador da Pesquisa

Prof.^a Ivone Alves Almeida (Co-participante da pesquisa)

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Olá! Você está sendo convidado(a) para participar da minha pesquisa *A leitura literária na sala de aula: uma proposta pedagógica para a formação do leitor literário no 9.º ano*, a ser desenvolvida pela pesquisadora e professora de Língua Portuguesa, Ivone Alves Almeida, sob a orientação do professor Dr. Celdon Fritzen, da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte das atividades do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). A pesquisa acontecerá com alunos das turmas 91 e 92, matutino, da Escola Básica Municipal Vereadora Albertina Krummel Maciel.

Aqui eu quero falar sobre a pesquisa e o que vai acontecer nela, por isso, não se esqueça, qualquer dúvida é só perguntar. Sua contribuição é importante, porém, você não deve participar se não quiser. Você decidirá se participará ou não. Seus responsáveis também precisarão autorizar. Irei conversar com eles, entregar um documento e também explicar.

Antes de decidir, é importante que você entenda por que esta pesquisa está sendo realizada e como será desenvolvida. Se você aceitar agora e depois quiser se retirar, estará livre para isso, sem nenhum prejuízo. Saiba que para participar, você e seus pais não precisam pagar nenhum valor, nem terão gastos.

A pesquisa objetiva (I) investigar de que forma as aulas de leitura em sala podem contribuir para a formação do leitor literário do 9º ano; (II) Verificar que relação a prática de leitura em sala estabelece com as habilidades de leitura e de produção textual dos estudantes do 9.º ano; (III) Propor uma unidade de ensino com prática de leitura e escrita em sala de aula, individual e coletiva, para experimentar possibilidades com o texto literário e levantar dados dessa experiência, com vistas à formação do leitor; (IV) Analisar os dados de leitura, interpretação e compreensão de textos literários, levantados pelas discussões, pelos registros em diário de leitura e pela socialização dos alunos; (V) Propor reflexões ao público-alvo da pesquisa, sobre a literatura e seu papel na escola e na formação do indivíduo, a partir do

gênero conto – de temática afro-brasileira – observando a importância de se estabelecer enquanto cidadão crítico diante da sociedade.

Isso justifica-se pelo fato de que vários estudantes têm apresentado dificuldades quanto à leitura e à compreensão de textos, além de percebermos certo apagamento da literatura, cada vez mais nítido nas séries finais do ensino fundamental. Assim, é necessário desenvolver práticas intencionais na formação do leitor literário, de modo que as aulas de língua portuguesa sejam repensadas, com estratégias que se mostrem eficazes nesse sentido e, ao enriquecer o debate em torno desse tema, intenciona-se amparar o trabalho de professores e especialistas a considerarem essa realidade em seus planejamentos e formações, com o intuito de ampliar seus repertórios e olhares para a temática, contribuindo para a melhoria na educação. Além disso, o(a) aluno(a) compreenderá possibilidades para avançar nas habilidades de leitura e escrita.

Se você quiser participar, será uma das aulas de Língua Portuguesa da semana, ou seja, teremos uma aula de leitura semanalmente, em sala. No total, teremos 14 aulas para desenvolver a pesquisa. Antes de iniciar, conversaremos com todos os responsáveis e alunos, para explicar todo o processo do trabalho, depois entregaremos um questionário socioeconômico e cultural, para que o participante possa ler e responder com sua família, em casa, em seguida iniciaremos. O processo envolve aulas de leitura silenciosa, leitura e trabalho em equipe, rodas de conversa e socialização, além de produção de texto escrito no Diário de leitura e depoimentos escritos sem identificação, para avaliação final da pesquisa. Essas atividades não fogem àquelas já desenvolvidas no dia a dia da escola.

É importante que você saiba que em qualquer pesquisa nós corremos riscos, mas nesta os riscos são mínimos, como por exemplo: nervosismo, cansaço físico ou timidez. Por isso, saiba que, caso ocorra qualquer situação dessa, faremos uma pausa e respeitaremos o tempo de cada participante.

Como responsáveis pela pesquisa, seremos os únicos a terem acesso aos dados e nos comprometemos a manter sigilo e privacidade de todos os participantes. Para transcrição dos registros serão usados pseudônimos (nomes fictícios) para não identificar os participantes.

Os resultados estarão disponíveis aos participantes e responsáveis, podendo consultar a professora-pesquisadora e, posteriormente, poderão ser apresentados

em encontros acadêmicos ou publicados em artigos de revistas científicas e, neste caso, serão mostrados apenas os resultados obtidos em conjunto, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada a sua privacidade.

Os pesquisadores, que também assinam este documento, comprometem-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Caso seja necessário, ele(a) poderá entrar em contato com a professora Ivone Alves Almeida, pelo e-mail ivyport7@gmail.com ou pessoalmente na Escola Básica Municipal Vereadora Albertina Krummel Maciel. Ele(a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC pelo telefone (48) 3721-6094; e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br ou pessoalmente na rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Prédio Reitoria II, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC.

Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nossa pesquisa.

E aí, quer participar? Faça um X na sua opção.

Sim ()

Não ()

Se você marcou sim, por favor, deve preencher e assinar a declaração abaixo.

Declaração do participante

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa. Entendi as informações importantes da pesquisa, sei que posso desistir de participar a qualquer momento e que isto não irá causar nenhum outro problema. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo mantendo em sigilo a minha identidade.

Assinatura do participante: _____

Declaração dos pesquisadores

Declaramos que obtive de forma apropriada e voluntária o assentimento deste participante para a participação neste estudo. Declaramos ainda que nos comprometemos a cumprir todos os termos aqui descritos.

São José- SC, em _____ de _____ de 2023.

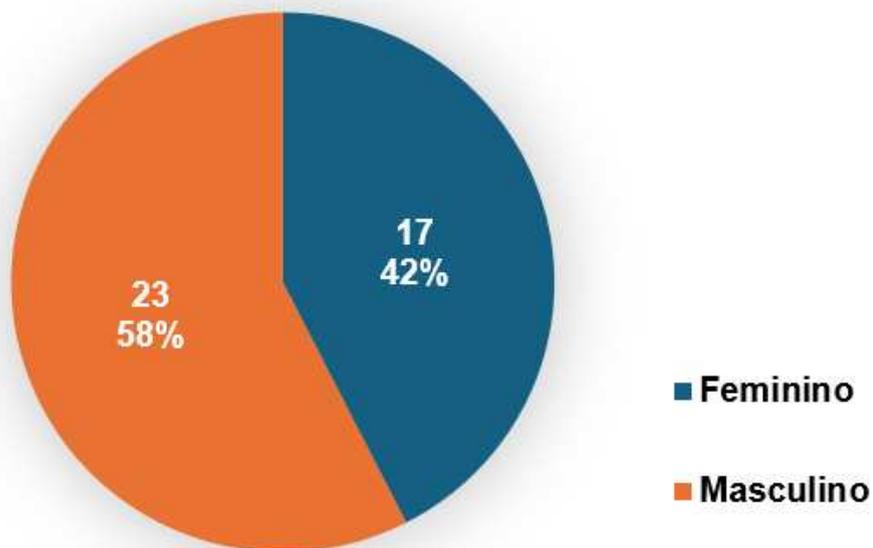
Prof. Dr. Celdon Fritzen (Orientador e coordenador da pesquisa)

Ivone Alves Almeida (Co-participante da pesquisa)

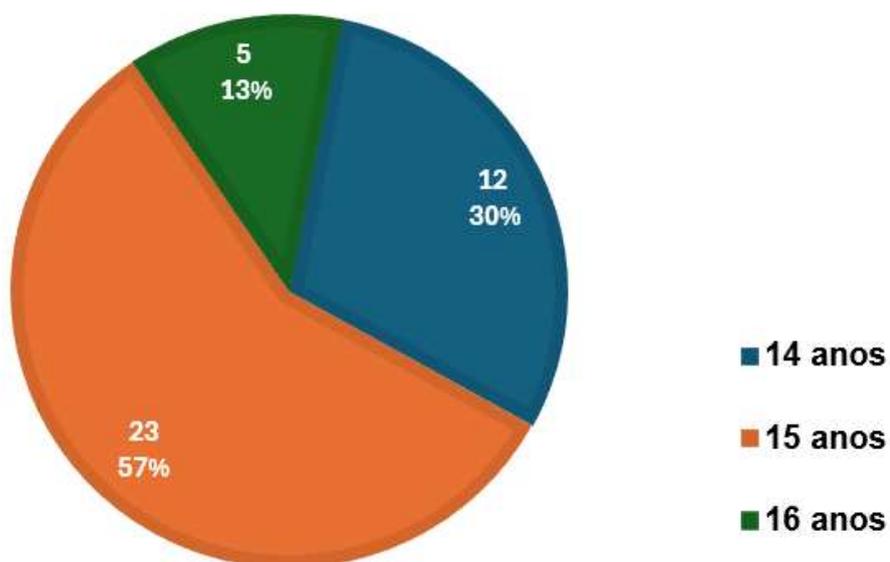
APÊNDICE D

TABULAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

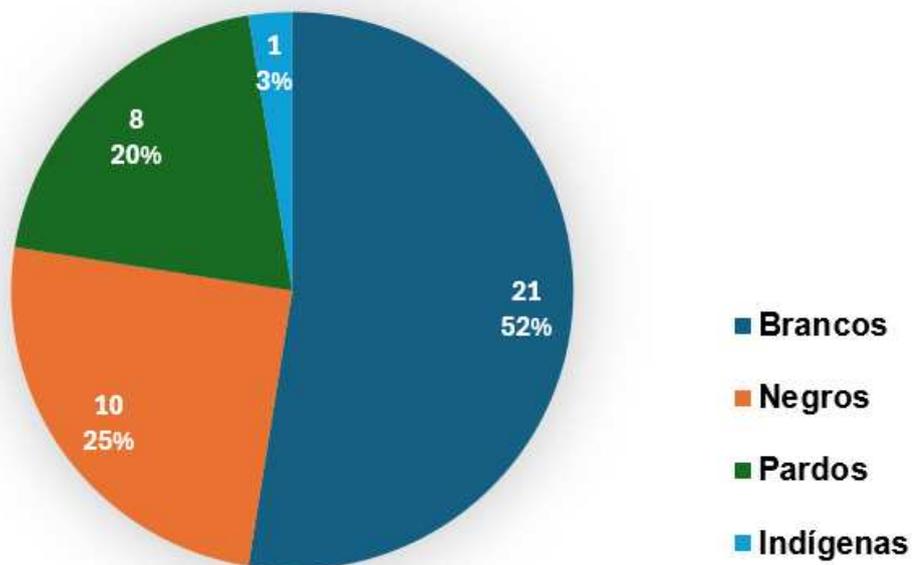
DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS POR SEXO



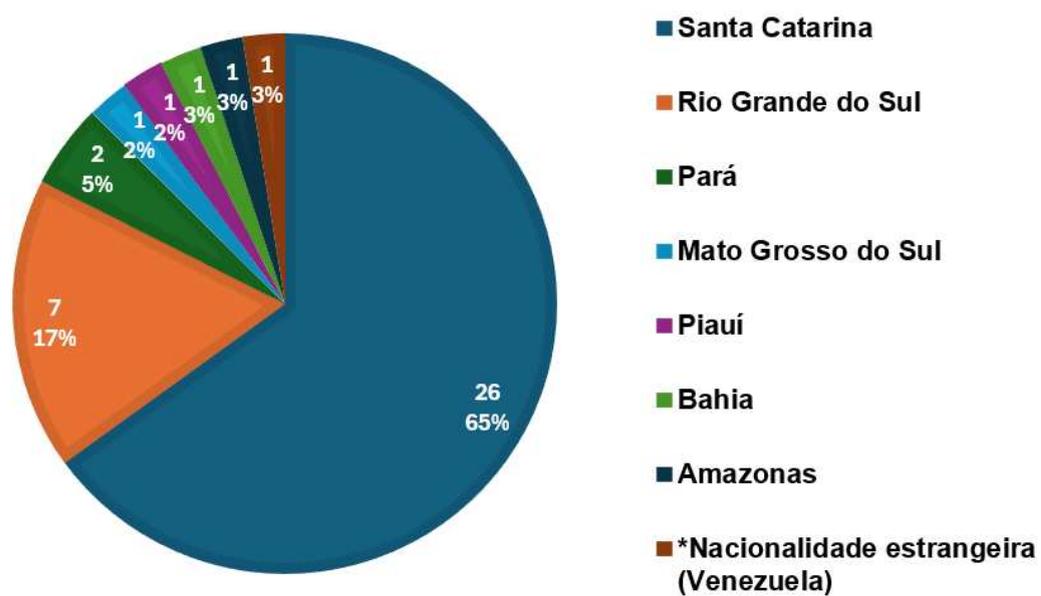
FAIXA ETÁRIA



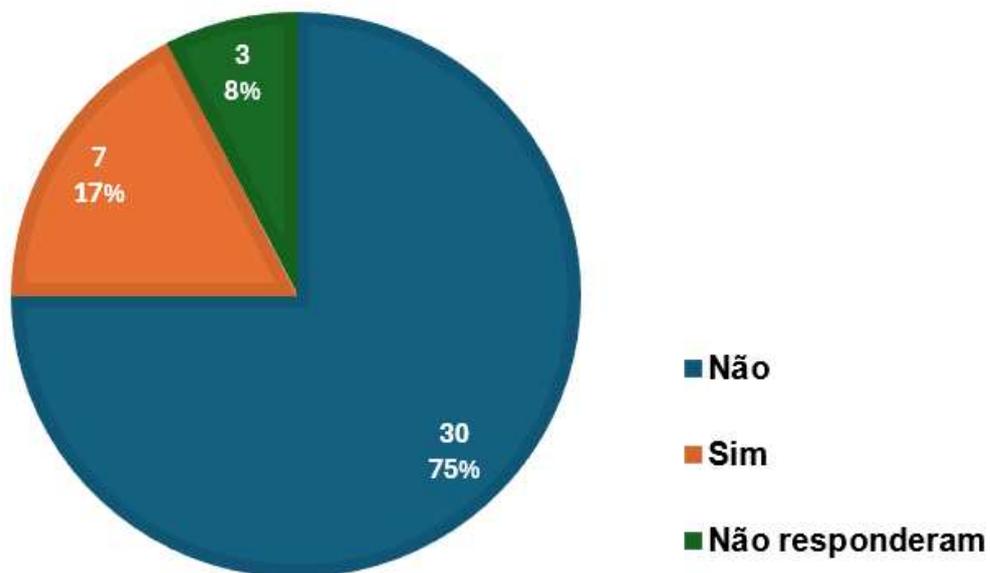
ETNIA



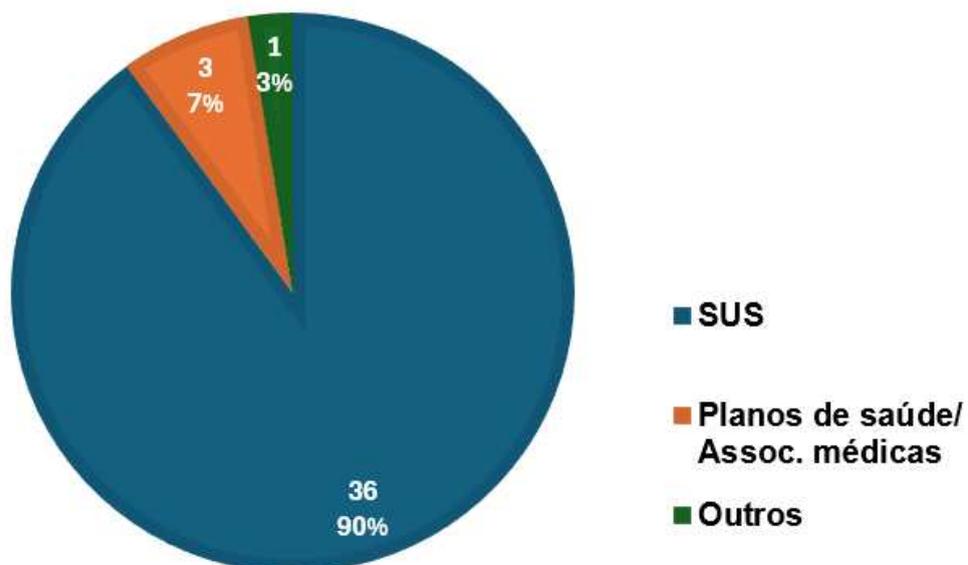
NACIONALIDADE

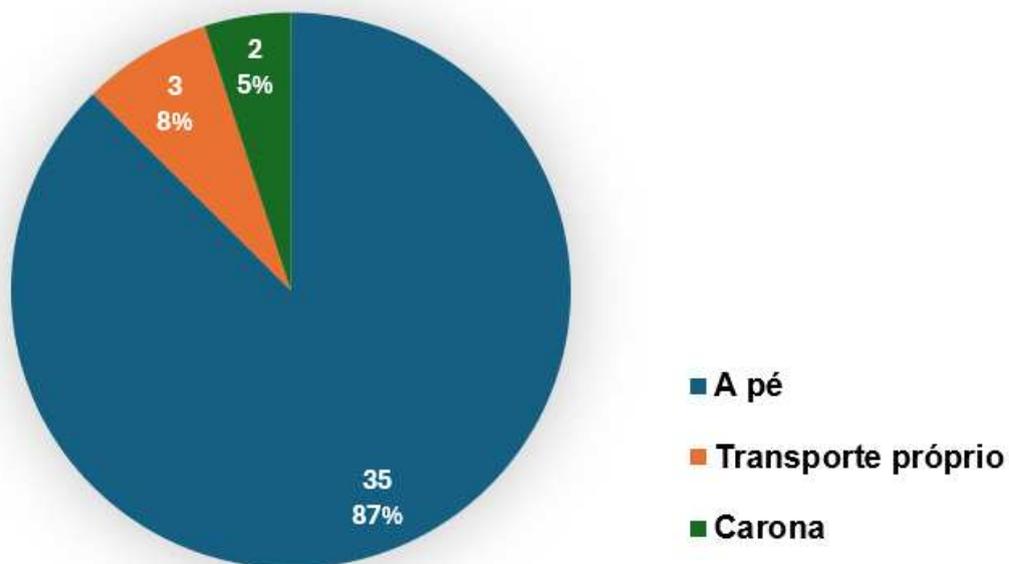
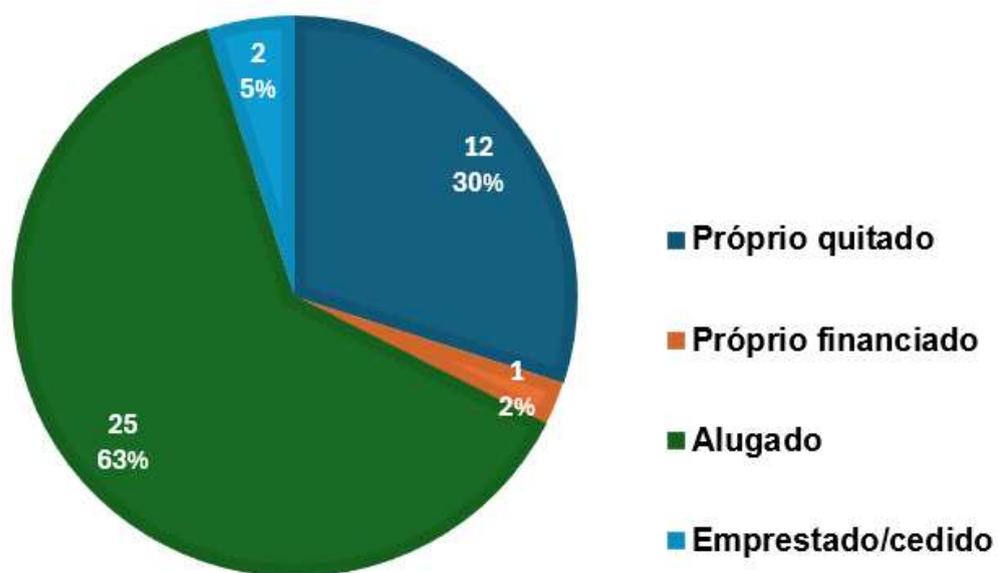


FAMÍLIA RECEBE BENEFÍCIO SOCIAL

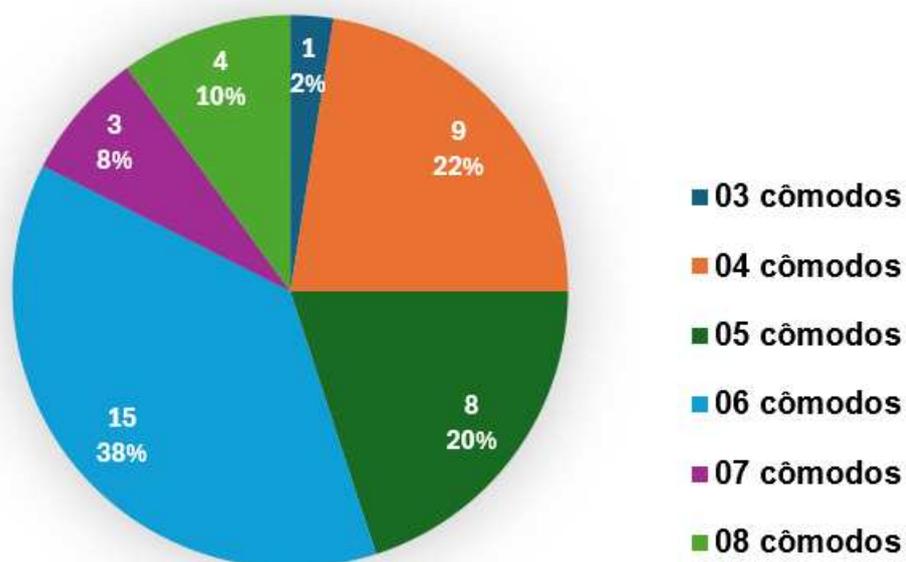


SERVIÇO DE SAÚDE QUE UTILIZA

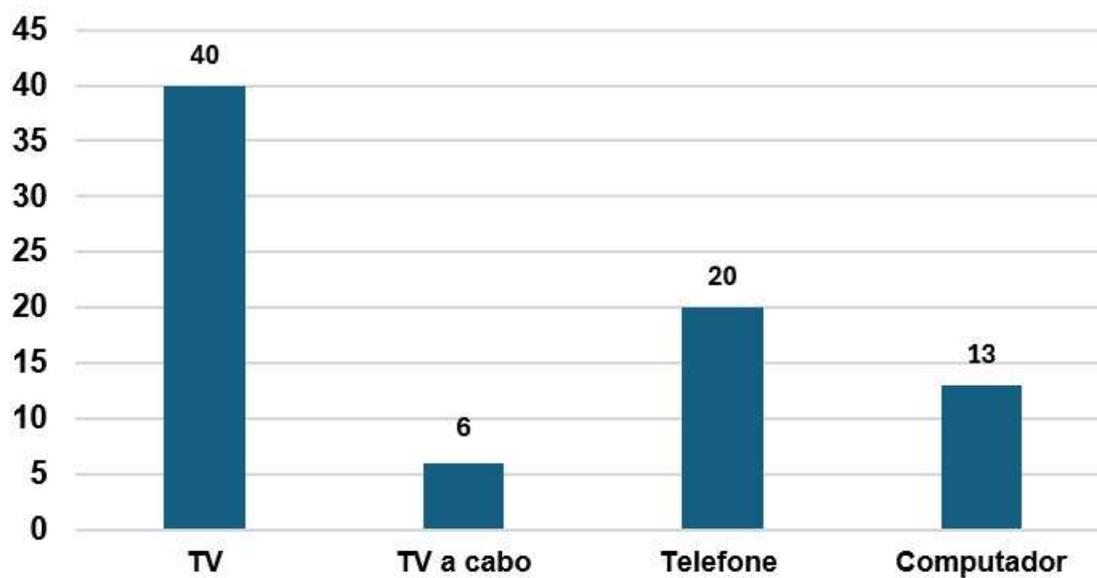


MEIO DE TRANSPORTE QUE UTILIZA PARA IR À ESCOLA**QUANTO À RESIDÊNCIA, O IMÓVEL É:**

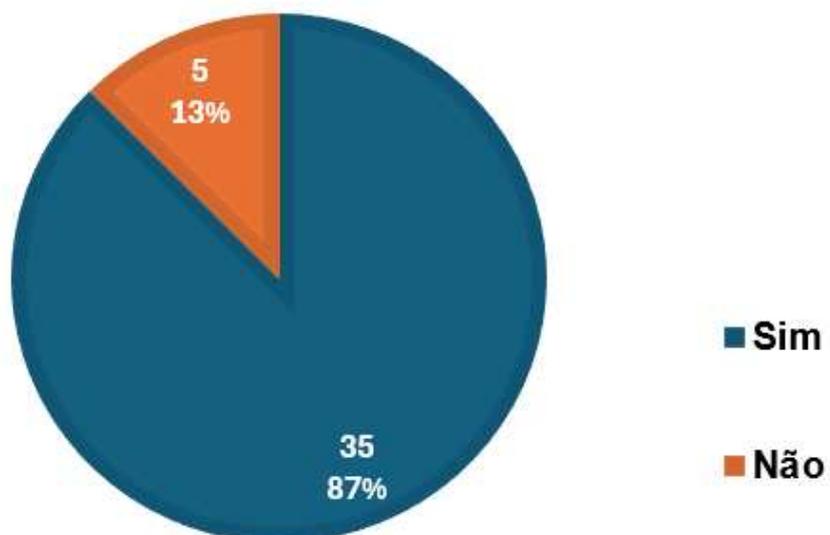
QUANTIDADE DE CÔMODOS DA RESIDÊNCIA



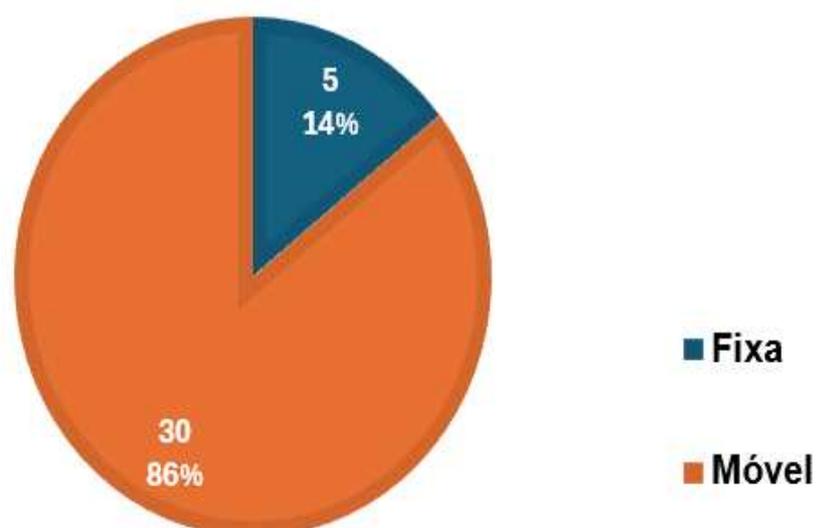
APARELHOS QUE POSSUI NA RESIDÊNCIA



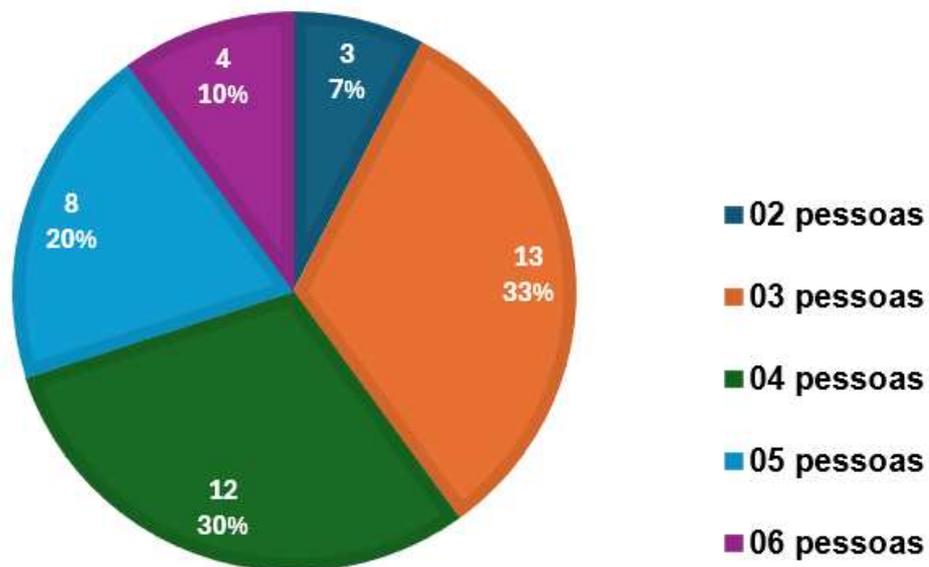
POSSUI INTERNET EM CASA



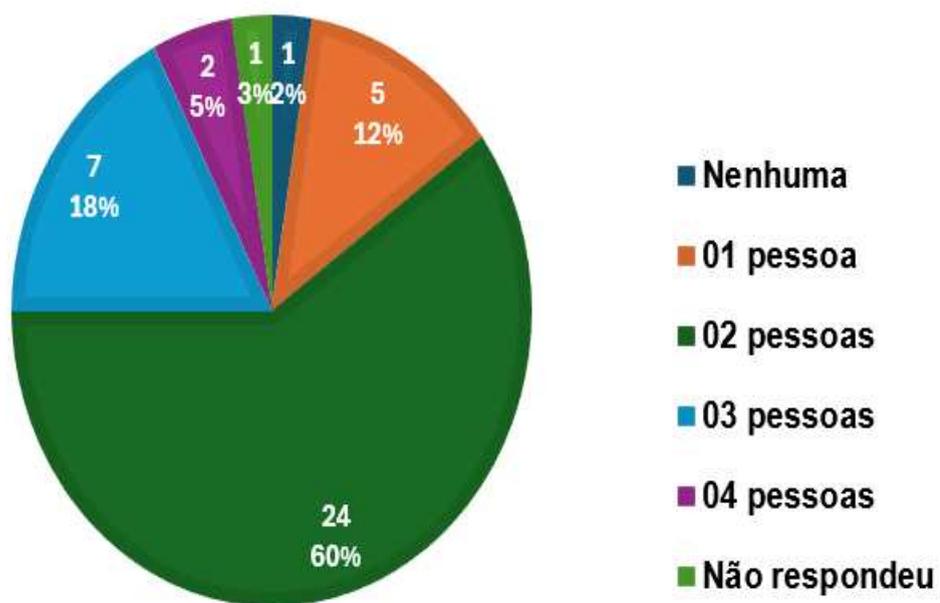
TIPO DE INTERNET QUE POSSUEM



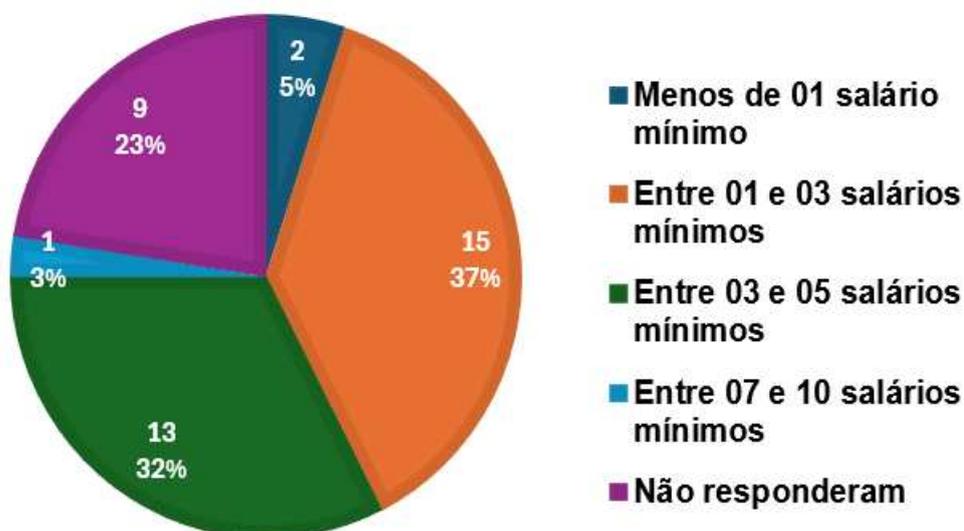
QUANTIDADE DE PESSOAS POR RESIDÊNCIA



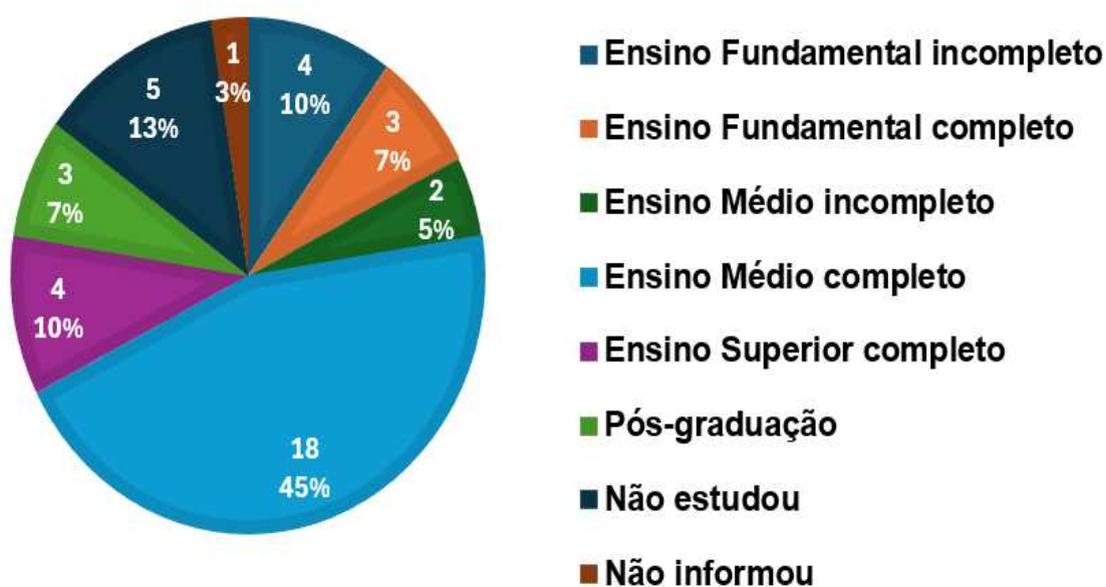
QUANTIDADE DE PESSOAS QUE MORAM NA RESIDÊNCIA E TRABALHAM



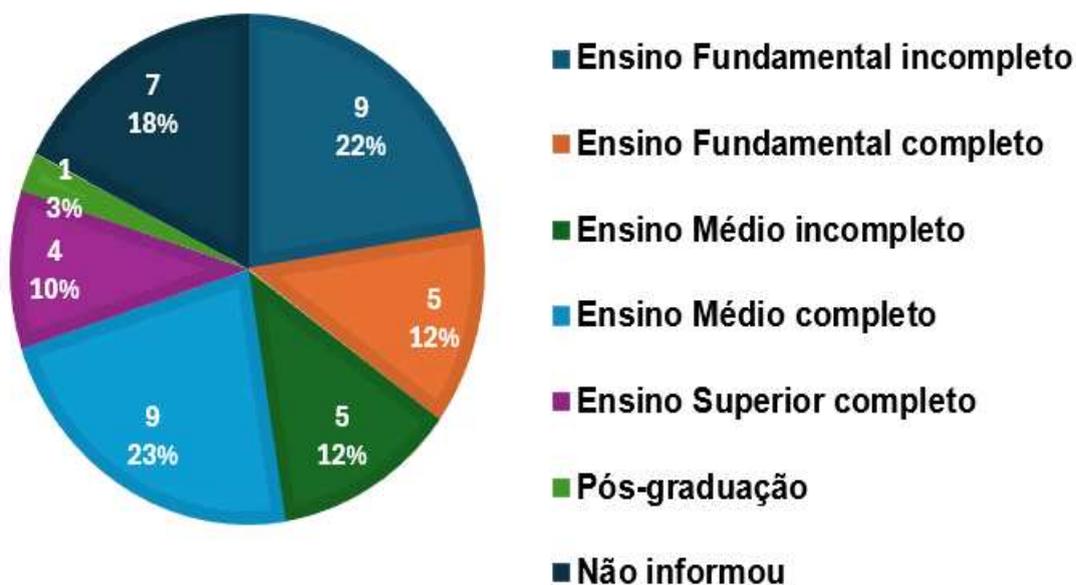
RENDA FAMILIAR MENSAL



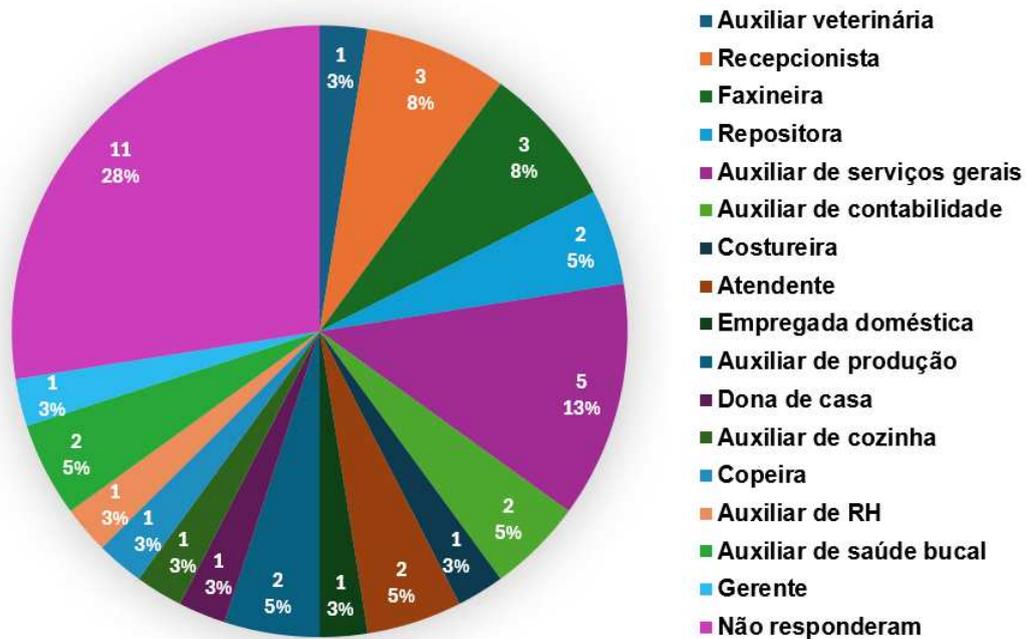
NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA MÃE



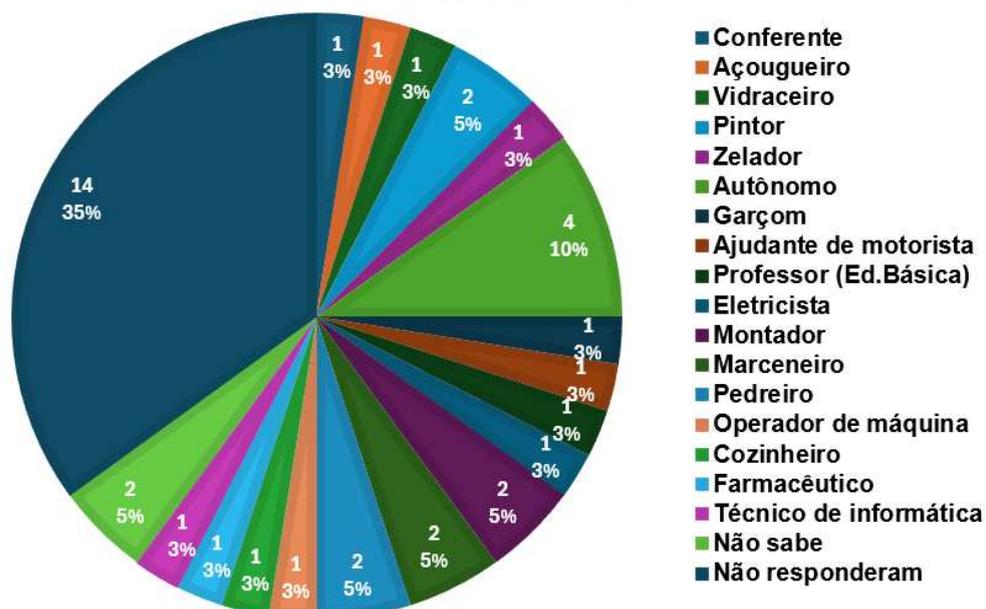
NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO PAI



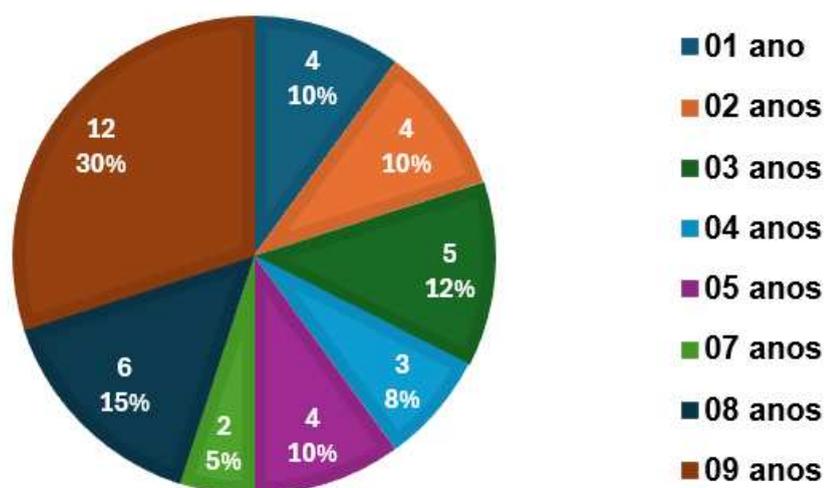
PROFISSÃO DA MÃE

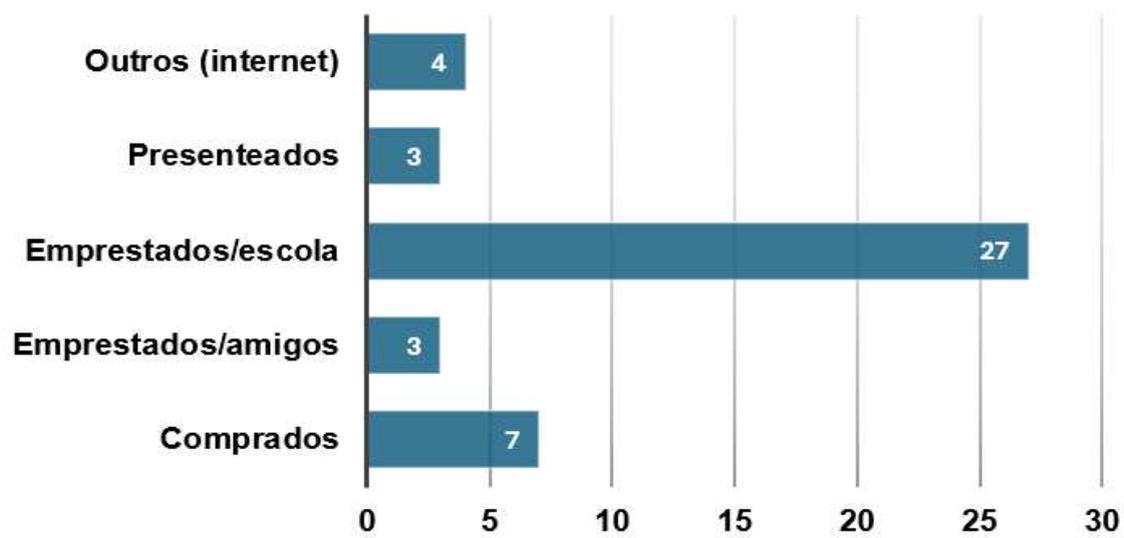


PROFISSÃO DO PAI

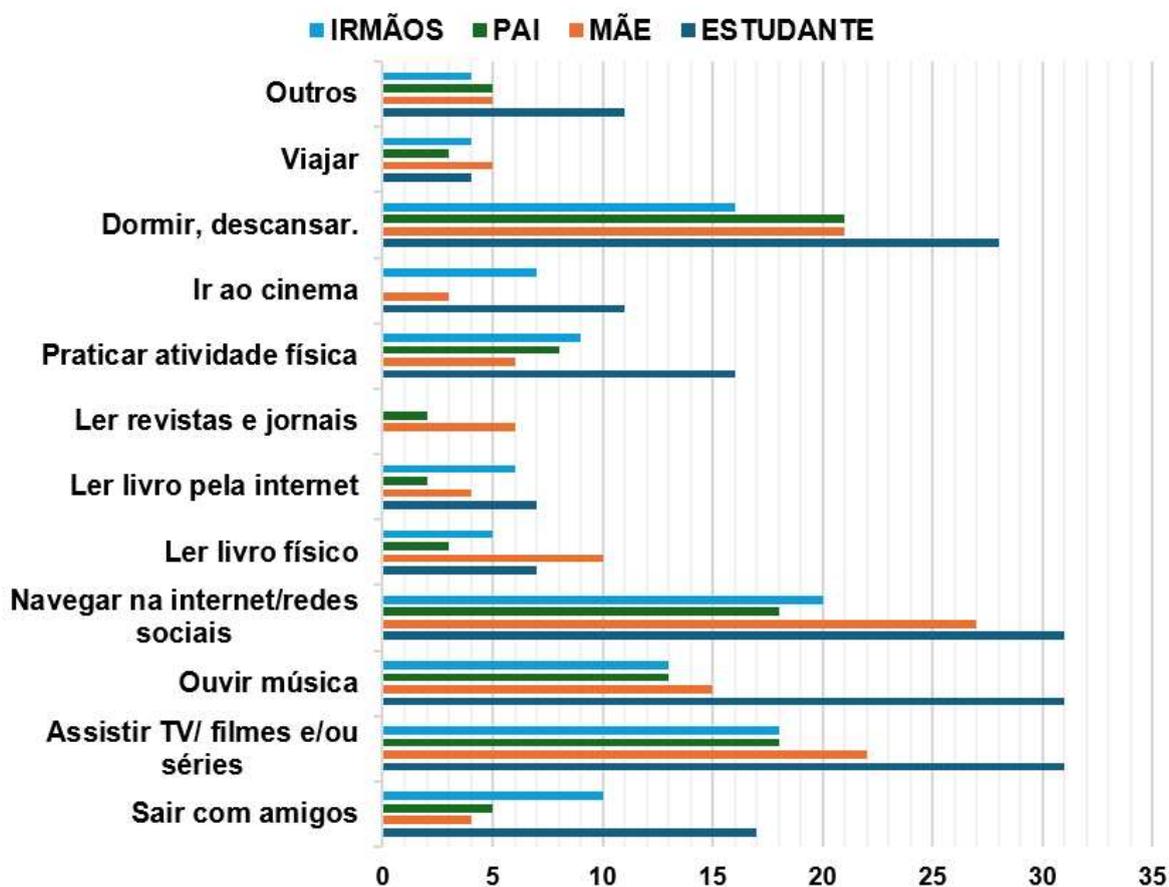


HÁ QUANTO TEMPO ESTUDA NA ESCOLA ALBERTINA:



FORMAS DE ACESSO AOS LIVROS

VOCÊ E SUA FAMÍLIA COSTUMAM FAZER NO TEMPO LIVRE?



Anexo A - Conto de Monteiro Lobato

Negrinha

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados. Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora

em suma — “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo. Ótima, a dona Inácia.

Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejara o choro da carne de sua carne, e por isso não suportava o choro da carne alheia. Assim, mal vagia, longe, na cozinha, a triste criança, gritava logo nervosa:

— Quem é a peste que está chorando aí?

Quem havia de ser? A pia de lavar pratos? O pilão? O forno? A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho beliscões de desespero.

— Cale a boca, diabo! No entanto, aquele choro nunca vinha sem razão. Fome quase sempre, ou frio, desses que entangem pés e mãos e fazem-nos doer...

Assim cresceu Negrinha — magra, atrofiada, com os olhos eternamente assustados. Órfã aos quatro anos, por ali ficou feito gato sem dono, levada a pontapés. Não compreendia a ideia dos grandes. Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra provocava ora risadas, ora castigos. Aprendeu a andar, mas quase não andava. Com pretextos de que às soltas reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão da porta.

— Sentadinha aí, e bico, hein? Negrinha imobilizava-se no canto, horas e horas.

— Braços cruzados, já, diabo!

Cruzava os bracinhos a tremer, sempre com o susto nos olhos. E o tempo corria. E o relógio batia uma, duas, três, quatro, cinco horas — um cuco tão engraçadinho! Era seu divertimento vê-lo abrir a janela e cantar as horas com a bocarra vermelha, arrufando as asas. Sorria-se então por dentro, feliz um instante.

Puseram-na depois a fazer crochê, e as horas se lhe iam a espichar trancinhas sem fim. Que ideia faria de si essa criança que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, patachoca, pinto gorado, mosca-morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo — não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam. Tempo houve em que foi a bubônica. A epidemia andava na berra, como a grande novidade, e Negrinha viu-se

logo apelidada assim — por sinal que achou linda a palavra. Perceberam-no e suprimiram-na da lista. Estava escrito que não teria um gostinho só na vida — nem esse de personalizar a peste...

O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço. Mãos em cujos nós de dedos comichasse um cocre, era mão que se descarregaria dos fluidos em sua cabeça. De passagem. Coisa de rir e ver a careta...

A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos — e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo — essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a polícia! “Qualquer coisinha”: uma mucama assada ao forno porque se engraçou dela o senhor; uma novena de relho porque disse: “Como é ruim, a sinhá!”...

O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis. Inocente derivativo: — Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados!...

Tinha de contentar-se com isso, judiaria miúda, os níqueis da crueldade. Cocres: mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha: o torcido, de despegar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar) e o a duas mãos, o sacudido. A gama inteira dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, à torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões a uma — divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: para “doer fino” nada melhor! Era pouco, mas antes isso do que nada. Lá de quando em quando vinha um castigo maior para desobstruir o fígado e matar as saudades do bom tempo. Foi assim com aquela história do ovo quente.

Não sabem! Ora! Uma criada nova furtara do prato de Negrinha — coisa de rir — um pedacinho de carne que ela vinha guardando para o fim. A criança não sofreu a revolta — atirou-lhe um dos nomes com que a mimoseavam todos os dias.

—“Peste?” Espere aí! Você vai ver quem é peste — e foi contar o caso à patroa. Dona Inácia estava azeda, necessitadíssima de derivativos. Sua cara iluminou-se.

— Eu curo ela! — disse, e desentalando do trono as banhas foi para a cozinha, qual perua choca, a rufar as saias.

— Traga um ovo.

Veio o ovo. Dona Inácia mesmo pô-lo na água a ferver; e de mãos à cinta, gozando-se na prelibação da tortura, ficou de pé uns minutos, à espera. Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que, encolhidinha a um canto, aguardava trêmula alguma coisa de nunca visto. Quando o ovo chegou a ponto, a boa senhora chamou:

— Venha cá!

Negrinha aproximou-se.

— Abra a boca!

Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água “pulando” o ovo e zás! na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. Depois:

— Diga nomes feios aos mais velhos outra vez, ouviu, peste?

E a virtuosa dama voltou contente da vida para o trono, a fim de receber o vigário que chegava.

— Ah, monsenhor! Não se pode ser boa nesta vida... Estou criando aquela pobre órfã, filha da Cesária — mas que trabalhadeira me dá!

— A caridade é a mais bela das virtudes cristãs, minha senhora — murmurou o padre.

— Sim, mas cansa...

— Quem dá aos pobres empresta a Deus.

A boa senhora suspirou resignadamente.

— Inda é o que vale...

Certo dezembro vieram passar as férias com Santa Inácia duas sobrinhas suas, pequenotas, lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas. Do seu canto na sala do trono, Negrinha viu-as irromperem pela casa como

dois anjos do céu — alegres, pulando e rindo com a vivacidade de cachorrinhos novos. Negrinha olhou imediatamente para a senhora, certa de vê-la armada para desferir contra os anjos invasores o raio dum castigo tremendo.

Mas abriu a boca: a sinhá ria-se também... Quê? Pois não era crime brincar? Estaria tudo mudado — e findo o seu inferno — e aberto o céu? No enlevo da doce ilusão, Negrinha levantou-se e veio para a festa infantil, fascinada pela alegria dos anjos. Mas a dura lição da desigualdade humana lhe chicoteou a alma. Beliscão no umbigo, e nos ouvidos, o som cruel de todos os dias: “Já para o seu lugar, pestinha! Não se enxerga”? Com lágrimas dolorosas, menos de dor física que de angústia moral —sofrimento novo que se vinha acrescer aos já conhecidos — a triste criança encorujou-se no cantinho de sempre.

— Quem é, titia? — perguntou uma das meninas, curiosa.

— Quem há de ser? — disse a tia, num suspiro de vítima. — Uma caridade minha. Não me corrijo, vivo criando essas pobres de Deus... Uma órfã. Mas brinquem, filhinhas, a casa é grande, brinquem por aí afora. — Brinquem!

Brincar! Como seria bom brincar! — refletiu com suas lágrimas, no canto, a dolorosa martirzinha, que até ali só brincara em imaginação com o cuco.

Chegaram as malas e logo:

— Meus brinquedos! — reclamaram as duas meninas.

Uma criada abriu-as e tirou os brinquedos. Que maravilha! Um cavalo de pau!... Negrinha arregalava os olhos. Nunca imaginara coisa assim tão galante. Um cavalinho! E mais... Que é aquilo? Uma criancinha de cabelos amarelos... que falava “mamã”... que dormia... Era de êxtase o olhar de Negrinha. Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo. Mas compreendeu que era uma criança artificial.

— É feita?... — perguntou, extasiada. E dominada pelo enlevo, num momento em que a senhora saiu da sala a providenciar sobre a arrumação das meninas, Negrinha esqueceu o beliscão, o ovo quente, tudo, e aproximou-se da criatura de louça. Olhou-a com assombrado encanto, sem jeito, sem ânimo de pegá-la.

As meninas admiraram-se daquilo.

— Nunca viu boneca?

— Boneca? — repetiu Negrinha.

— Chama-se Boneca?

Riram-se as fidalgas de tanta ingenuidade.

— Como é boba! — disseram. — E você como se chama?

— Negrinha.

As meninas novamente torceram-se de riso; mas vendo que o êxtase da bobinha perdurava, disseram, apresentando-lhe a boneca:

— Pegue!

Negrinha olhou para os lados, ressabiada, como coração aos pinotes. Que ventura, santo Deus! Seria possível? Depois pegou a boneca. E muito sem jeito, como quem pega o Senhor menino, sorria para ela e para as meninas, com assustados relanços de olhos para a porta. Fora de si, literalmente... era como se penetrara no céu e os anjos a rodeassem, e um filhinho de anjo lhe tivesse vindo adormecer ao colo. Tamanho foi o seu enlevo que não viu chegar a patroa, já de volta. Dona Inácia entreparou, feroz, e esteve uns instantes assim, apreciando a cena. Mas era tal a alegria das hóspedes ante a surpresa extática de Negrinha, e tão grande a força irradiante da felicidade desta, que o seu duro coração afinal bambeou. E pela primeira vez na vida foi mulher. Apiedou-se. Ao percebê-la na sala, Negrinha havia tremido, passando-lhe num relance pela cabeça a imagem do ovo quente e hipóteses de castigos ainda piores. E incoercíveis lágrimas de pavor assomaram-lhe aos olhos. Falhou tudo isso, porém. O que sobreveio foi a coisa mais inesperada do mundo — estas palavras, as primeiras que ela ouviu, doces, na vida:

— Vão todas brincar no jardim, e vá você também, mas veja lá, hein?

Negrinha ergueu os olhos para a patroa, olhos ainda de susto e terror. Mas não viu mais a fera antiga. Compreendeu vagamente e sorriu.

Se alguma vez a gratidão sorriu na vida, foi naquela surrada carinha... Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma — na princesinha e na mendiga. E para ambos é a boneca o supremo enlevo. Dá a natureza dois momentos divinos à vida da mulher: o momento da boneca — preparatório —, e o momento dos filhos — definitivo. Depois disso, está extinta a mulher.

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ente

humano. Cessara de ser coisa — e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava! Assim foi — e essa consciência a matou.

Terminadas as férias, partiram as meninas levando consigo a boneca, e a casa voltou ao ramerrão habitual. Só não voltou a si Negrinha . Sentia-se outra, inteiramente transformada. Dona Inácia, pensativa, já a não atazanava tanto, e na cozinha uma criada nova, boa de coração, amenizava-lhe a vida. Negrinha , não obstante, caíra numa tristeza infinita. Mal comia e perdera a expressão de susto que tinha nos olhos. Trazia-os agora nostálgicos, cismarentos. Aquele dezembro de férias, luminosa rajada de céu trevas adentro do seu doloroso inferno, envenenara-a. Brincara ao sol, no jardim. Brincara!... Acalentara, dias seguidos, a linda boneca loura, tão boa, tão quieta, a dizer mamã, a cerrar os olhos para dormir. Vivera realizando sonhos da imaginação. Desabrochara-se de alma.

Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. Jamais, entretanto, ninguém morreu com maior beleza. O delírio rodeou-a de bonecas, todas louras, de olhos azuis. E de anjos... E bonecas e anjos remoinhavam-lhe em torno, numa farândola do céu. Sentia-se agarrada por aquelas mãozinhas de louça — abraçada, rodopiada. Veio a tontura; uma névoa envolveu tudo. E tudo regirou em seguida, confusamente, num disco. Ressoaram vozes apagadas, longe, e pela última vez o cuco lhe apareceu de boca aberta. Mas, imóvel, sem rufar as asas. Foi-se apagando. O vermelho da goela desmaiou...

E tudo se esvaiu em trevas.

Depois, vala comum. A terra papou com indiferença aquela carnezinha de terceira — uma miséria, trinta quilos mal pesados...

E de Negrinha ficaram no mundo apenas duas impressões. Uma cômica, na memória das meninas ricas.

— “Lembras-te daquela bobinha da titia, que nunca vira boneca?”

Outra de saudade, no nó dos dedos de dona Inácia.

— “Como era boa para um cocre!...”

ANEXO B - Conto de Maria Firmina dos Reis

A escrava

Em um salão onde se achavam reunidas muitas pessoas distintas, e bem colocadas na sociedade e depois de versar a conversação sobre diversos assuntos mais ou menos interessantes, recaiu sobre o elemento servil.

O assunto era por sem dúvida de alta importância. A conversação era geral; as opiniões, porém, divergiam. Começou a discussão.

– Admira-me, disse uma senhora, de sentimentos sinceramente abolicionistas; faz-me até pasmar como se possa sentir, e expressar sentimentos escravocratas, no presente século, no século dezenove! A moral religiosa, e a moral cívica aí se

erguem, e falam bem alto esmagando a hidra que envenena a família no mais sagrado santuário seu, e desmoraliza, e avilta a nação inteira!

Levantai os olhos ao Gólgota, ou percorrei-os em torno da sociedade, e dizei-me:

Para que se deu em sacrifício, o Homem Deus, que ali exalou seu derradeiro atento? Ah!

Então não era verdade que seu sangue era o resgate do homem! É então uma mentira abominável ter esse sangue comprado a liberdade!? E depois, olhai a sociedade... Não verdes que a corrói constantemente!... Não sentis a desmoralização que a enerva, o cancro que a destrói?

Por qualquer modo que encaremos a escravidão, ela é, e sempre será um grande mal. Dela a decadência do comércio; porque o comércio, e a lavoura caminham de mãos dadas, e o escravo não pode fazer florescer a lavoura; porque o seu trabalho é forçado. Ele não tem futuro; o seu trabalho não é indenizado; ainda dela nos vem o opróbrio, a vergonha; porque de frente altiva e desassombrada não podemos encarar as nações livres; por isso que o estigma da escravidão, pelo cruzamento das raças, estampa-se na fronte de todos nós. Embalde procurará um dentro nós convencer ao estrangeiro que em suas veias não gira uma só gota de sangue escravo...

E depois, o caráter que nos imprime, e nos envergonha!

O escravo é olhado por todos como vítima – e o é.

O senhor, que papel representa na opinião social?

O senhor é o verdugo – e esta qualificação é hedionda.

Eu vou narrar-vos, se me quiserdes prestar atenção, um fato que ultimamente se me deu. Poderia citar-vos uma infinidade deles; mas este basta, para provar o que acabo de dizer sobre o algoz e a vítima.

E ela começou:

– Era uma tarde de agosto, bela com um ideal de mulher, poética como um suspiro de virgem, melancólica, e suave como sons longínquos de um alaúde misterioso.

Eu cismava embevecida na beleza natural das alterosas palmeiras, que se curvavam gemebundas, ao sopro do vento, que gemia na costa.

E o sol, dardejando seus raios multicores, pendia para o ocaso em rápida carreira.

Não sei que sensações desconhecidas me agitavam, não sei!... mas sentia-me com disposições para o pranto.

De repente uns gritos lastimosos, uns soluços angustiados feriram-me os ouvidos, e uma mulher correndo, e em completo desalinho passou por diante de mim, e como uma sombra desapareceu.

Segui-a com a vista. Ela espavorida, e trêmula, deu volta em torno de uma grande moita de murta, e colando-se no chão nela se ocultou.

Surpresa com a aparição daquela mulher, que parecia foragida, daquela mulher que um minuto antes quebrara a solidão com seus ais lamentosos, com gemidos magoados, com gritos de suprema angústia, permaneci com a vista alongada e olhar fixo no lugar que a vi ocultar-se.

Ela muda, e imóvel, ali quedou-se.

Eu então a mim mesma, interroguei: Quem será a desditosa?

la procurá-la – coitada! Uma palavra de animação, um socorro, algum serviço, lembrei-me, poderia prestar-lhe. Ergui-me.

Mas no momento mesmo em que este pensamento, que acode a todo homem em idênticas circunstâncias, se me despertava, um homem apareceu no extremo oposto do caminho.

Era ele de cor parda, de estatura elevada, largas espáduas, cabelos negros, e anelados.

Fisionomia sinistra era a desse homem, que brandia, brutalmente, na mão direita um azorrague repugnante; e da esquerda deixava pender uma delgada corda de linho.

– Inferno! Maldição! Bradava ele, com voz rouca. Onde estará ela? E perscrutava com a vista por entre os arvoredos desiguais que desfilavam à margem da estrada.

– Tu me pagarás – resmungava ele. E aproximando-se de mim:

Não viu, minha senhora, interrogou com acento, cuja dureza procurava reprimir –, não viu por aqui passar uma negra, que me fugiu das mãos ainda há pouco? Uma negra que se finge douda... Tenho as calças rotas de correr atrás dela por estas brenhas, já não tenho fôlego.

Aquele homem de aspecto feroz era o algoz daquela pobre vítima, compreendi com horror.

De pronto tive um expediente. – Vi-a, tornei-lhe com a naturalidade que o caso exigia; – vi-a, e ela também me viu, corria em direção a este lugar; mas parecendo intimidar-se com a minha presença, tomou direção oposta, volvendo-se repentinamente sobre seus passos. Por fim a vi desaparecer, internando-se na espessura, muito além da senda que ali se abre.

E dizendo isto indiquei-lhe com um aceno a senda que ficava a mais de cem passos de distância, a quem do morro em que me achava.

Minhas palavras inexatas, o ardil de que me servi, visavam a fazê-lo retroceder: logrei o meu intento.

Franziu o sobrolho, e sua fisionomia traiu a cólera que o assaltou. Mordeu os beiços e rugiu:

– Maldita negra! Esbaforido, consumido, a meter-me por estes caminhos, pelos matos a procura da preguiçosa... Ora! Hei de encontrar-te; mas, deixa estar, eu te juro, será esta derradeira vez que me incomodas. No tronco... no tronco: e de lá fuge!

Então, perguntei-lhe, aparentando o mais profundo indiferentismo, pela sorte da desgraçada, – fuge sempre?

– Sempre, minha senhora. Ao menor descuido fuge. Quer fazer acreditar que é douda.

– Douda! Exclamei involuntariamente, e com acento que traía os meus sentimentos.

Mas o homem do azorrague não pareceu reparar nisso, e continuou:

– Douda... douda fingida, caro te há de custar.

Acreditei-o o senhor daquela mísera; mas empenhada em vê-lo desaparecer daquele lugar, disse-lhe:

– A noite se avizinha, e se a deixa ir mais longe, difícil lhe será encontrá-la.

– Tem razão, minha senhora; eu parto imediatamente, e cumprimentando-me rudemente, retrocedeu correndo a mesma estrada que lhe tinha maliciosamente indicado.

Exalei um suspiro de alívio, ao vê-lo desaparecer na dobra do caminho.

O sol de todo sumia-se na orla cinzenta do horizonte, o vento paralisado não agitava as franças dos anosos arvoredos, só o mar gemia ao longe da costa, semelhando o arquejar monótono de um agonizante.

Ergui ao céu um voto de gratidão; e lembrei-me que era tempo de procurar minha desditosa protegida.

Ergui-me cônica de que ninguém me observava, e acercava-me já da moita de murta, quando um homem rompendo a espessura, apareceu ofegante, trêmulo e desvairado.

Confesso que semelhante aparição causou-me um terror imenso. Lembrei-me dos criados, que eu tinha convocado a essa hora naquele lugar, e que ainda não chegavam. Tive medo.

Parei! Instantaneamente, e fixei-o. Apesar do terror que me havia inspirado, fixei-o resolutamente.

De repente serenou o meu terror; olhei-o, e do medo, passei à consideração, ao interesse.

Era quase uma ofensa ao pudor fixar a vista sobre aquele infeliz, cujo corpo seminu mostrava-se coberto de recentes cicatrizes; entretanto sua fisionomia era franca, e agradável. O rosto negro, e descarnado; suposto seu juvenil aspecto aljofarado de copioso suor, seus membros alquebrados de cansaço, seus olhos rasgados, ora lânguidos pela comoção de angústia que se lhe pintava na fronte, ora deferindo luz errante, e trêmula, agitada, e incerta traduzindo a excitação, e o terror, tinham um quê de altamente interessante.

No fundo do coração daquele pobre rapaz, devia haver rasgos de amor, e generosidade.

Cruzamos, ele, e eu as vistas e ambos recuamos espavoridas. Eu, pelo aspecto comovente, e triste daquele infeliz, tão deserdado da sorte; ele, por que seria?

Isto teve a duração de um segundo apenas: recobrei o ânimo em presença de tanta miséria, e tanta humilhação, e este ânimo procurei de pronto transmitir-lhe.

Longe de lhe ser hostil, o pobre negro compreendeu que eu ia talvez minorar o rigor de sua sorte; parou instantaneamente, cruzou as mãos no peito, e com voz súplice, murmurou algumas palavras que eu não pude entender.

Aquela atitude comovedora, despertou-me compaixão; apesar do medo que nos causa a presença de um calhambola, aproximei-me dele, e com voz, que vem compreendeu ser protetora e amiga, disse-lhe:

– Quem és, filho? O que procuras?

– Ah! Minha senhora, exclamou erguendo os olhos aos céu, eu procuro minha mãe, que correu nesta direção, fugindo ao cruel feitor, que a perseguia. Eu também agora sou um fugido: porque há uma hora deixei o serviço para procurar minha pobre mãe, que além de douda está quase a morrer. Não sei se ele a encontrou; e o que será dela. Ah! Minha mãe! É preciso que eu corra, a ver se acho antes que o feitor a encontre. Aquele homem é um tigre, minha senhora, –uma fera. Ouvia-o, sem o interromper, tanto interesse me inspirava o mísero escravo.

– Amanhã, continuou ele, hei de ser castigado; porque saí do serviço, antes das seis horas, hei de ter trezentos açoites; mas minha mãe morrerá se ele a encontrar. Estava no serviço, coitada! Minha mãe caiu, desfalecida; o feitor lhe impôs que trabalhasse, dando-lhe açoites; ela deitou a correr gritando. Ele correu atrás. Eu corri também, corri até aqui porque foi esta a direção que tomaram. Mas, onde está ela, onde estará ele?

– Escuta, lhe tornei então, tua mãe está salva, salvou-a o acaso; e o feitor está agora bem longe daqui.

– Ah! Minha senhora, onde, onde está a minha mãe e quem a salvou?

– Segue-me, disse eu – tua mãe está ali – e apontei para a moita onde se refugiara.

– Minha mãe, sem receio de ser ouvido, exclamou o filho: minha mãe!...

Com efeito, ali com a fronte reclinada sobre um tronco decepado; e o corpo distendido no chão, dormia um sono agitado a infeliz foragida.

– Minha mãe, gritou-lhe ao ouvido curvando os joelhos em terra, tomando-a nos seus braços. Minha mãe... sou Gabriel...

A esta exclamação de pungente angústia, a mísera pareceu despertar.

Olhou-o fixamente; mas não articulou um som.

– Ah! redarguiu Gabriel, ah! Minha senhora! Minha mãe morreu!

Concheguei-me àquele grupo interessante a fim de prestar-lhe algum serviço. Com efeito, era tempo. Ela era presa dum ataque espasmódico. Estava hirta e parecia prestes a exalar o derradeiro suspiro.

– Não, ela não morre deste ataque; mas é preciso prestar-lhe pronto socorro, disse-lhe.

– Diga, minha senhora, tomou o rapaz na mais pungente ansiedade, que devo fazer?

Volte eu embora à fazenda, seja castigado com rigor; mas não quero, não posso ver minha mãe morrer aqui, sem socorro algum.

– Sossega, disse-lhe, vendo assomar ao morro, donde observavam tudo que acabo de narrar, os meus criados, que me procuravam; – espera, disse-lhe:

– Vou fazer transportar tua mãe, à minha casa, e lhe farei tornar à vida.

– Diga, minha senhora, ordene.

– Não moro presentemente longe daqui. Sabes a distância que vai daqui à praia? Estou nos banhos salgados.

– Sei, sim, senhora, é muito perto. Que devo então fazer?

– Tu, e estes homens – os criados acabavam de chegar – vão transportá-la imediatamente à minha morada, e lá procurarei reanimá-la.

– Oh! Minha senhora, que bondade! Foi só o que disse, e, ato contínuo, tomou nos braços a pobre mãe, ainda entregue ao seu dorido paroxismo, e disse:

– Minha senhora, eu só levaria minha mãe ao fim do mundo.

Senti-me tocada de veneração em presença daquele amor filial, tão singelamente manifestado.

– Sigamos então – tornei eu.

Gabriel caminhava tão apressadamente que eu mal podia acompanhá-lo.

Em menos de quinze minutos transpúnhamos o umbral da casinha, que há dois dias apenas eu habitava.

Eu bem conhecia a gravidade do meu ato: – recebia em meu lar dois escravos foragidos, e escravos talvez de algum poderoso senhor; era expor-me à vindita da lei; mas em primeiro lugar o meu dever, e o meu dever era socorrer aqueles infelizes.

Sim, a vindita da lei; lei que infelizmente ainda perdura, lei que garante ao forte o direito abusivo, e execrando de oprimir o fraco.

Mas, deixar de prestar auxílio àqueles desgraçados, tão abandonados, tão perseguidos, que nem para a agonia derradeira, nem para transpor esse tremendo portal da Eternidade, tinham sossego, ou tranquilidade! Não.

Tomei com coragem a responsabilidade do meu ato: a humanidade me impunha esse santo dever.

Fiz deitar a moribunda em uma cama, fiz abrir as portas todas para que a ventilação se fizesse livre e boa, e prestei-lhe os serviços que o casourgia, e com tanta vantagem, que em pouco recuperou os sentidos.

Olhou em tomo de si, como que espantada do que via, e tomou a fechar os olhos.

Minha mãe!... minha mãe, de novo exclamou o filho.

Ao som daquela voz chorosa, e tão grata, ela ergueu a cabeça, distendeu os braços, e, com voz débil, murmurou:

– Carlos!... Urbano...

– Não, minha mãe, sou Gabriel.

– Gabriel, tornou ela, com voz estridente. É noite, e eles para onde foram?

– De quem fala ela? Interroguei Gabriel, que limpava as lágrimas na coberta da cama de sua mãe.

– É douda, minha senhora; fala de meus irmãos Carlos e Urbano, crianças de oito anos, que meu senhor vendeu para o Rio de Janeiro. Desde esse dia ela endoudeceu.

– Horror! exclamei com indignação, e dor. Pobre mãe!

– Só lhe resto eu, continuou soluçando – só eu... só eu!... Entretanto a enferma pouco a pouco recobrava as forças, a vida, e a razão. Fenômenos da morte, por assim dizer: é luta imponente embora, da natureza, com o extermínio.

– Gabriel? Gabriel - és tu?

– É noite. Eu morro... E o serviço? E o feitor?

– Estás em segurança, pobre mulher, disse-lhe, – tu, e teu filho estão sob a minha proteção. Descansa, aqui ninguém lhes tocará com um dedo.

Como não devem ignorar, eu já me havia constituído então membro da sociedade abolicionista da nossa província, e da do Rio de Janeiro. Expedi de pronto um próprio à capital.

Então ela fixou-me, e em seus olhos brilhou lucidez, esperança, e gratidão.

Sorriu-se e murmurou.

– Inda há neste mundo quem se compadeça de um escravo?

– Há muita alma compassiva, retorqui-lhe, que se condói do sofrimento de seu irmão.

Naquela hora quase suprema, a infeliz exclamou com voz distinta:

– Não sabe, minha senhora, eu morro, sem ver mais meus filhos! Meu senhor os vendeu... eram tão pequenos... eram gêmeos. Carlos, Urbano...

Tenho a vista tão fraca... é a morte que chega. Não tenho pena de morrer, tenho pena de deixar meus filhos... Meus pobres filhos!... Aqueles que me arrancaram destes braços... este que também é escravo!...

E os soluços da mãe, confundiram-se por muito tempo, com os soluços do filho.

Era uma cena tocante, e lastimosa, que despedaçava o coração.

Ah! Maldição sobre a opressão! Maldição sobre o escravocrata!

Ceguei-lhe aos lábios o calmante, que a ia sustendo, e ordenei a Gabriel fosse tomar algum alimento. Era preciso separá-los.

– Quem é vossemecê, minha senhora, que tão boa é pra mim, e para meu filho? Nunca encontrei em vida um branco que se compadecesse de mim; creio que Deus me perdoa os meus pecados, e que já começo a ver seus anjos.

– E quem é esse senhor tão mau, esse senhor que te mata?

– Então, minha senhora, não conhece o senhor Tavares, do Cajuí?

– Não, tomei-lhe com convicção: estou aqui apenas há dois dias, tudo me é estranho: não o conheço. É bom que colha algumas informações dele: Gabriel mas dará.

– Gabriel! Disse ela – não. Eu mesma. Ainda posso falar. E começou:

– Minha mãe era africana, meu pai de raça índia; mas eu de cor fusca. Era livre, minha mãe era escrava.

Eram casados e desse matrimônio, nasci eu. Para minorar os castigos que este homem cruel infligia diariamente à minha pobre mãe, meu pai quase consumia seus dias ajudando-a nas suas desmedidas tarefas; mas ainda assim, redobrando o trabalho, conseguiu um fundo de reserva em meu benefício.

Um dia apresentou a meu senhor a quantia realizada, dizendo que era para o meu resgate. Meu senhor recebeu a moeda sorrindo-se – tinha eu cinco anos – e disse: A primeira vez que for à cidade trago a carta dela. Vai descansado.

Custou a ir à cidade; quando foi demorou-se algumas semanas, e quando chegou entregou a meu pai uma folha de papel escrita, dizendo-lhe:

– Toma, e guarda, com cuidado, é a carta de liberdade de Joana. Meu pai não sabia ler; de agradecido beijou as mãos daquela fera. Abraçou-me, chorou de alegria, e guardou a suposta carta de liberdade.

Então furtivamente eu comecei a aprender a ler, com um escravo mulato, e a viver com alguma liberdade.

Isso durou dois anos. Meu pai morreu de repente, e no dia imediato meu senhor disse a minha mãe:

– Joana que vá para o serviço, tem já sete anos, e eu não admito escrava vadia.

Minha mãe, surpresa, e confundida, cumpriu a ordem sem articular uma palavra.

Nunca a meu pai passou pela ideia, que aquela suposta carta de liberdade era uma fraude; nunca deu a ler a ninguém; mas, minha mãe, à vista do rigor de semelhante ordem, tomou o papel, e deu-o a ler, àquele que me dava as lições. Ah! Eram umas quatro palavras sem nexos, sem assinatura, sem data! Eu também a li, quando caiu das mãos do mulato. Minha pobre mãe deu um grito, e caiu estrebuchando.

Sobreveio-lhe febre ardente, delírios, e três dias depois estava com Deus.

Fiquei só no mundo, entregue ao rigor do cativo.

Aqui ela interrompeu-se; agitou-lhe os membros um tremor convulso. A morte fazia os seus progressos. De novo cheguei-lhe aos lábios a colher do calmante, que lhe aplicava, e pedi-lhe, não revocasse lembranças dolorosas que a podiam matar.

– Ah! Minha senhora, começou de novo, mais reanimada – apadrinhe Gabriel, meu filho, ou esconda-o no fundo da terra; – olhe se ele for preso, morrerá debaixo do açoite, como tantos outros, que meu senhor tem feito expirar debaixo do azorrague! Meu filho acabará assim.

– Não, não há de acabar assim, – descansa. Teu filho está sob minha proteção, e qualquer que seja a atitude que possa assumir esse homem, que é teu senhor, Gabriel não voltará mais ao seu poder.

Ela recolheu-se por algum tempo, depois tomando-me as mãos, beijou-as com reconhecimento.

– Ah! Se pudesse, nesta hora extrema ver meus pobres filhos, Carlos e Urbano!... Nunca mais os verei!

Tinham oito anos.

Um homem apeou-se à porta do Engenho, onde juntos trabalhavam meus pobres filhos – era um traficante de carne humana. Ente abjeto, e sem coração! Homem a quem as lágrimas de uma mãe não podem comover, nem comovem os soluços do inocente.

Esse homem trocou ligeiras palavras com meu senhor, e saiu.

Eu tinha o coração oprimido pressentia uma nova desgraça. .

A hora permitida ao descanso, concheguei a mim meus pobres filhos, extenuados de cansaço, que logo adormeceram. Ouvei ao longe rumor, como de homens que conversavam. Alonguei os ouvidos; as vozes se aproximavam. Em breve reconheci a voz do senhor. Senti palpitar desordenadamente meu coração; lembrei-me do traficante... Corri para meus filhos, que dormiam, apertei-os ao coração. Então senti um zumbido nos ouvidos, fugiu-me a luz dos olhos e creio que perdi os sentidos.

Não sei quanto tempo durou este estado de torpor; acordei aos gritos de meus pobres filhos, que me arrastavam pela saia, chamando-me: mamãe! Mamãe!

Ah! minha senhora! abriu os olhos. Que espetáculo! Tinham metido adentro a porta da minha pobre casinha, e nela penetrado meu senhor, o feitor, e o infame traficante.

Ele, e o feitor arrastavam sem coração, os filhos que se abraçavam a sua mãe.

Gabriel entrava nesse momento. Basta, minha mãe, disse-lhe, vendo em seu rosto debuxados todos os sintomas de uma morte próxima.

– Deixa concluir, meu filho, antes que a morte me cerre os lábios para sempre... deixa-me morrer amaldiçoando os meus carrascos.

– Por Deus, por Deus, gritei eu, tornando a mim, por Deus, levem-me com meus filhos!

– Cala-te! gritou meu feroz senhor. – Cala-te ou te farei calar.

– Por Deus, tornei eu de joelhos, e tomando as mãos do cruel traficante: – meus filhos!... meus filhos!

Mas ele dando um mais forte empuxão, e ameaçando-os com o chicote, que empunhava, entregou-os a alguém que os devia levar...

Aqui a mísera calou-se; eu respeitei o seu silêncio que era doloroso, quando lhe ouvi um arranco profundo, e magoado:

Curvei-me sobre ela. Gabriel ajoelhou-se, e juntos exclamamos:

– Morta!

Com efeito tinha cessado de sofrer. O embate tinha sido forte demais para suas débeis forças.

A lua percorria melancólica e solitária os páramos do céu, e cortava com uma fita de prata as vagas do oceano.

No mesmo instante, um homem assomou à porta. Era o homem do azorrague que eles intitulavam de feitor; era aquele homem de fisionomia sinistra e terrível, que me interpelara algumas horas antes, acerca da infeliz foragida; e este homem aparecia agora mais hediondo ainda, seguido de dois negros, que, como ele, pararam à porta.

– Que pretende o senhor? Perguntei-lhe. Pode entrar.

O pobre Gabriel refugiou-se trêmulo, ao canto mais escuro da casa.

– Anda, Gabriel, disse-lhe com voz segura, continua a tua obra, e voltando-me para o feitor, acrescentei:

Eu, e este desolado filho, ocupamo-nos em cerrar os olhos à infeliz, a quem o cativoiro, e o martírio despenharam tão depressa na sepultura.

Comovidos em presença da morte, os dois escravos deixaram pender a fronte no peito; o próprio feitor, ao primeiro ímpeto, teve um impulso de homem: mas, recompondo de pronto na rude, e feroz fisionomia, disse-me:

– É hoje a segunda vez que a encontro, minha senhora, entretanto, não sei ainda a quem falo. Peço-lhe que me diga o seu nome, para que eu conheça o patrão, o senhor Tavares. É escandalosa, minha senhora, a proteção que dá a estes escravos fugidos.

Estas palavras inconvenientes mereceram o meu desdém; não lhe retorqui.

O meu silêncio lhe deu maior coragem, e, fazendo-se insolente, continuou:

– A senhora coadjuvou a mãe em sua fuga; acabou aqui, mais tarde saberemos de quê. Pretenderá também coadjuvar o filho?

É já o que havemos de ver!...

João, Félix! E com um aceno indicou-lhes o que deviam fazer.

Gabriel, que ao meu chamado voltara para junto do cadáver de sua mãe, sentindo que o vinham prender, levantou-se espavorido, sem saber o que fazer.

– Detém-te! Lhe gritei eu. Estás sob a minha imediata proteção; e voltando-me para o homem do azorrague, disse-lhe:

– Insolente! Nem mais uma palavra. Vai-te, diz a teu amo, – miserável instrumento de um escravocrata; diz a ele que uma senhora recebeu em sua casa uma mísera escrava, louca porque lhe arrancaram dos braços dois filhos menores, e

os venderam para o Sul; uma escrava moribunda; mas ainda assim perseguida por seus implacáveis algozes.

Vai-te, e entrega-lhe este cartão: aí achará o meu nome.

Vai, e que nunca mais nos tornemos a ver.

Ele mordeu os beiços para tragar o insulto, e desapareceu.

No dia seguinte, era já de tarde, estava quase a desfilar o saimento da infeliz Joana, quando à porta da minha casinha, vi apear-se um homem. Era o senhor Tavares.

Cumprimentou-me com maneiras da alta sociedade, e disse-me:

– Desculpe-me, querida senhora, se me apresento em sua casa, tão brusca e desazadamente; entretanto...

– Sem cerimônia, senhor, disse-lhe, procurando abreviar aqueles cumprimentos que me incomodavam.

Sei o motivo que aqui o trouxe, e podemos, se quiser encetar já o assunto.

Custava-me, confesso, estar por longo tempo em comunicação com aquele homem, que encarava sua vítima, sem consciência, sem horror.

– Peço-lhe mil desculpas, se a vim incomodar.

– Pelo contrário, retorqui-lhe. O senhor poupou-me o trabalho de o ir procurar.

– Sei que esta negra está morta, exclamou ele, e o filho acha-se aqui: tudo isto teve a bondade de comunicar-me ontem. Esta negra, continuou, olhando fixamente para o cadáver – esta negra era alguma coisa monomaníaca, de tudo tinha medo, andava sempre foragida, nisto consumiu a existência. Morreu, não lamento esta perda; já para nada prestava. O Antônio, meu feitor, que é um excelente e zeloso servidor, é que se cansava em procurá-la. Porém, minha senhora, este negro! – designava o pobre Gabriel, com este negro a coisa muda de figura: minha querida senhora, este negro está fugido: espero, mo entregará, pois sou o seu legítimo senhor, e quero corrigi-lo.

– Pelo amor de Deus, minha mãe, gritou Gabriel, completamente desorientado – minha mãe, leva-me contigo.

– Tranquiliza-te, lhe tornei com calma; não te hei já dito que te achas sob a minha proteção? Não tem confiança em mim?

Aqui o senhor Tavares encarou-me estupefato – e depois perguntou-me:

– Que significam essas palavras, minha querida senhora? Não a compreendo.

– Vai compreender-me, retorqui, apresentando-lhe um volume de papéis subscritos e competentemente selados.

Rasgou o subscrito, e leu-os. Nunca em sua vida tinha sofrido tão extraordinária contrariedade.

– Sim, minha cara senhora, redarguiu, terminando a leitura; o direito de propriedade, conferido outrora por lei a nossos avós, hoje nada mais é que uma burla...

A lei retrogradou. Hoje protege-se escandalosamente o escravo, contra seu senhor; hoje qualquer indivíduo diz a um juiz de órfãos.

Em troca desta quantia exijo a liberdade do escravo fulano – haja ou não aprovação do seu senhor.

Não acham isto interessante?

– Desculpe-me, senhor Tavares, disse-lhe:

Em conclusão, apresento-lhe um cadáver e um homem livre.

Gabriel ergue a fronte, Gabriel és livre!

O senhor Tavares, cumprimentou, e retrocedeu no seu feroso alazão, sem dúvida alguma mais furioso que um tigre.

(In: *Revista maranhense*, n. 3, 1887. Republicado em *Úrsula*, 7.ed., 2018, p. 193-207).

ANEXO C - Conto de Geni Guimarães

Tempos escolares

Minha mãe trançava meu cabelo. Ela, senta num banquinho que o meu pai havia feito com os restos de um pilão que, quando novo, triturava milho para as galinhas, e eu, de cócoras na sua frente, ouvia silenciosamente:

– Amanhã, seu cabelo já está pronto. Hoje você dorme com lenço na cabeça que não desmancha. Não esqueça de colocar o lenço novo no bernal. pelo amor de Deus, não vai esquecer o nariz escorrendo. Lava o olho, antes de sair.

– Se a gente for de qualquer jeito, a professora faz o quê? – perguntei.

Põe de castigo em cima de dois grãos de milho – respondeu-me ela.

– Mas a Janete do seu Cardoso vai de remela no olho e até mocô no nariz e...

– A Janete é branca – respondeu-me minha mãe, antes que eu completasse a frase.

Nisso ouvi meu pai dizer lá da cozinha:

– Entra, Nhá Rosária – foi exclamado. E mais alto: – Bastiana, a Nhá Rosária chegou.

Nhá Rosária era uma velha senhora negra que morava noutra fazenda com uma família de fazendeiros. Nunca ninguém soube por que razão morava com aquela família, nem qual a sua idade certa.

Uns diziam que tinha 98 anos, outros 112. Quando a ela era perguntado, respondia meio sem jeito:

– Só o meu filho que sabe.

– E onde está seu filho? – insistiam alguns. E ela, já emburrada, resmungava:

– Ué! Sinhozinho Pedro João. Não sabe?

– O dono da fazenda?

– É – respondia ela. Daí, então, fechava a cara e ninguém era louco de mexer no assunto, com medo que ela fosse embora e não nos contasse histórias da escravatura.

A verdade é que, quando Vó Rosária (assim a chamávamos) chegava, já vinha acompanhada de toda a criançada. Todos queriam ouvi-la contar tão lindas e tristes histórias.

Foi assim que naquele dia, quando Vó Rosária se sentou quase empurrada pela garotada, minha mãe apressou meu penteado para nos juntarmos aos outros para podermos ouvi-la melhor.

Chegamos quando ela dizia:

– ... e só com um risco que fez no papel, libertou todo aquele povaréu da escravidão. Uns saíram dançando e cantando. Outros, aleijados por algum sinhô que não foi obedecido, só cantavam. Também bebida teve a rodo, para quem gostasse e quisesse.

– Quem? – perguntei baixinho para o Lilico, que havia pegado a história no começo.

– Uma tal de Princesa Isabel. Cala a boca!

E a Vó Rosária continuou. Ora enchia a fala de ênfase, ora falava tão baixo e emocionada que precisávamos aguçar os ouvidos para entender.

Determinada hora, não aguentei e perguntei:

– Vó Rosária, ela era santa?

Mas ela já dormia, sentada, e a criançada começou a se levantar para sair. No entanto, não fiquei sem resposta:

– Só haveria de ser, filha – disse meu pai.

– Das mais puras e verdadeiras – confirmou minha mãe.

“ Só podia ser”, pensei eu.

Como minha mãe já havia acomodado Vó Rosária numa cama improvisada no chão, ela própria tomou o rumo do quarto. Fui também para o meu e acendi uma vela.

Rezei três Pai-Nossos e três Ave-Marias. Ofereci à Santa Princesa Isabel, pedindo-lhe que no dia seguinte não me deixasse perder a hora de me levantar nem esquecer o nariz sujo. Agradei também por ter sido tão boa para aquela gente da escravidão. Deitei-me, formulando uns versinhos na cabeça. Quando soubesse ler e escrever (que ela ia me ajudar), escreveria no papel e recitaria na escola.

Quando nos meus olhos dançava a chama da vela e no meu coração o versinho já surgia, minha mãe chamou-me.

– Filha, acorda que está na hora.

Não era preciso chamar-me. Eu não havia dormido.

Pulei da cama.

– *Pai Nosso que estais no céu...*

– Pegou o lenço?

– *santificado seja o Vosso nome...*

– Seu cabelo não desmanchou?

– *venha a nós o Vosso reino...*

– Olha o rosto. Não tem remela?

– *seja feita a Vossa vontade...*

– Não briga com o Flávio no caminho, que depois o pai dele conta pro Mariano.

A corda arrebenta do lado mais fraco e seu pai não gosta de que chamem a atenção.

– *assim na terra como no céu. Santa Maria, mãe de Deus...*

A minha mãe recomendava e eu ia de lá para cá. Saia azul, blusinha branca. Alpargata nova nos pés. Pós de arroz por todo o corpo.

Nariz limpo.

Eu era negra...a Janete, branca...

– *agora e na hora da nossa morte...*

Nisto ouvi chegando na porta de casa um barulho alegre. As crianças da colônia estavam em festa. Íamos para a escola.

Alguém me chamou:

– Geniiiiiiiiiii!...

– *amém*. Bença, mãe. Fica com Deus.

– Deus te abençoe. Vai com Deus também. Não perde o lenço. Não vai brigar com o Flávio, que depois...

O resto dos ñãos ficou no ar, pois eu já me havia juntado aos outros e me distanciava.

– Vou dar um beijo na professora na saída – disse a Diva, que já estava no 2º ano.

– Eu também vou – disse a Arminda.

– Eu sempre beijo todas elas – cantou de galo a Iraci, que já era mais tarimbada porque tinha passado para o 4º ano de escolaridade.

– Todo mundo tem que beijar? – perguntei.

– Claro que tem – respondeu-me a Iraci. Quem quer beijar, beija. Quem não quer, não beija.

– Eu não beijo lazarenta nenhuma – gritou o Dirceu, um negrinho terrível, que com muito custo havia sido promovido para a 3ª série.

Foi um choque geral. Todas as crianças puseram a mão na boca e, como se tivessem ensaiado, disseram em coro:

– Ah! Boca suja!

Eu não me abalei com a resposta do Dirceu, porque entrava numa dúvida terrível.

O que faria eu: beijava ou não beijava? devia ou não devia? Será que teria coragem? E se não beijasse, o que aconteceria?

Fiquei desesperada o tempo todo na classe. Buscava razão para beijar, ou desculpa para não fazê-lo.

– Bem – disse a professora –, agora vamos parar de fazer pauzinhos. Acho que todos vocês conhecem cobra, não é? Então. Vamos desenhar cobrinhas.

Senti vontade de contar para ela que minha mãe sabia benzer picadas de cobras. Que um dia...

Deus me livre! Nunca teria coragem de interrompê-la. Além do mais, ela também devia saber. Era professora.

Dona Odete começou a cobrir a lousa de cobras sem cabeças e pauzinhos tortos.

“Será que cobra-cega não tem cabeça? Acho que aquelas eram cobras-cegas... Deve ser isto.

E os paus, por que eram tortos? Será que ela não sabia desenhar uns pauzinhos direito? Será que não sabia fazer cabeças nas cobras?

Meu Deus, beijo ou não beijo?”, pensava eu, quando...

– Por que você não fez?

Dei um pulo na carteira. Meu coração começou a bater na garganta.

– Explica, vamos – gritava ela. – Olha aqui o dele – pegou o caderno de um menino que estava sentado na carteira do lado e o colocou na minha cara, diante dos meus olhos. – Tudo certinho. Só você não fez, por quê

– A cobrinha... – eu queria explicar.

As lágrimas começaram a sair e o soluço me prendia a voz.

Nisso um sino estridente badalou forte. A criançada se pôs em alvoroço. Era o sinal da saída. Eu não conseguia parar de chorar.

Meu nariz escorria, escorria. Limpei a secreção com a manga da blusa. “Meu lenço, meu Deus, onde eu coloquei o lenço? Por que será que água do olho tem sal e do nariz não? Acho que a mãe da gente coloca sal no nosso olho quando dormimos. Não. Não podia ser. O olho da gente ia arder, com certeza”, pensei.

E arrumei minha malinha de cadernos, sem pressa.

Senti um cutucão nas costas. Era a Diva, me avisando:

– Eu já beijei. A Iraci e a Laurinha também já beijaram as delas. Anda logo.

Novo disparo no peito e o coração de volta pra garganta. O beijo!

Não havia tempo para dúvida. Só faltava eu.

Levantei-me depressa, ergui os pés e encostei os lábios no rosto da mestra.

Dei dois passos em direção à porta, esbarrei na mesa, enrosquei o cadarço da alpargata no pé da cadeira. Abaixei-me para me livrar do enrosco e olhei para trás.

Dona Odete, com as costas da mão, limpava a lambuzeira que eu, inadvertidamente, havia deixado em seu rosto.

Pude ver, então, a sua mão, bem na palma. Era branca, branca.

Parecia a asa da pomba que sempre pousava no telhado da casa da dona Neide do seu João Preto.

Será que a asa de pomba era a mão, ou será que a mão de gente é que era asa de pomba?

Fiz o caminho de volta para casa sozinha.

As crianças andavam muito depressa e eu me havia atrasado sem perceber.

Em dado momento, vi minha mãe, que me esperava num ponto da estrada.

– Todo mundo já chegou, filha. Não fica mais pra trás. Larguei o pão no forno...

– Mãe, tem cobra sem cabeça?

– Lá vem você com besteira de novo. Claro que não. Por quê?

– É que...

Comecei a chorar de novo. Soluçava. Doía-me a cabeça. Doía-me o estômago. Ela pegou-me no colo e com a ponta do avental limpou meu rosto melado de lágrimas. Deitei-me no seu ombro e tentei explicar a minha dor sem nome:

– Tô chorando porque tou com fome.

ANEXO D - Conto de Geni Guimarães

Metamorfose

No ano seguinte, já no primeiro dia de aula, levava na bolsa um poema de quatro versos que dizia assim:

Foi boa para os escravos,

E parecia um mel,

Acho que é irmã de Deus,

Viva a princesa Isabel.

De imediato, não tive coragem de mostrá-lo à professora.

Cada vez que tentava, ficava gelada e o coração já ia correndo bater na garganta.

Mas no segundo dia de aula, numa hora em que ela disse que a minha letra era bonita, arranquei da bolsa o poema e lhe entreguei.

Ela foi até a mesa e sentou-se com o meu papelzinho na mão. Leu e releu. Pegou a caneta, riscou qualquer coisa por sobre os meus versos e mandou o Pedro chamar o diretor.

Imediatamente me deu vontade de urinar e vomitar. Será que havia feito alguma coisa errada? E se houvesse feito, iria para os grãos de milho nos joelhos?

Chegou o diretor seguido do Pedro.

Dona Cacilda deu-lhe o papel. O diretor leu. Ficaram algum tempo conversando baixinho e apontando alguma coisa que eu havia escrito.

Depois ele saiu e a professora devolveu-me o poema e continuou a aula calmamente sem um gesto que me explicasse o bom ou ruim dos meus versos. Mas a qualquer barulhinho, ficava eu toda trêmula, ávida por um sinal, uma explicação por mais banal que fosse.

Assim fiquei até o final da aula, mas quando a minha fila saía e passava pela porta da diretoria, o diretor saiu, procurou-me com os olhos e disse:

– Parabéns!

– Não foi nada. Obrigada.

Fui para casa feliz. Sabiás empoleirados na cabeça da alma.

Devia ser dia 10 ou 11 do mês de maio.

A dona Cacilda, logo após o recreio, disse-nos:

– No dia 13 agora, vamos fazer uma festinha pra Princesa Isabel, que libertou os escravos. Quem quer recitar?

Várias crianças gritaram:

– Eu! Eu! Eu!

Pluft, pluft!... Meu coração lá foi de novo pulsar na garganta. Era a hora e a vez de expor meu poema. Não podia perder a chance. Mas como conseguir coragem? E se errasse?

– Assim não dá – gritou a professora. – Levantem a mão.

Levantei a minha, que timidamente luzia negritude em meio a cinco ou seis mãozinhas alvas, assanhadas.

– Você... Você... Você...

Não fui escolhida. Tantos não é possível, explicou-nos ela. Mas eu não podia perder a oportunidade. Corri atrás dela, sôfrega:

– Dona Cacilda, eu tenho aquela que eu fiz outro dia, que eu mostrei pra senhora e a senhora chamou o diretor e ele falou parabéns e eu deixo ela mais grande...

Falei tudo sem respirar. Sem piscar. Medo de não convencer, de apertar os olhos e as lágrimas escaparem do controle da emoção. Saturei.

– Está bem. Amanhã você traz a poesia e a gente ensaia.

Acariciou meu rosto e riu chochamente.

Sua mão parecia pena de galinha e seus lábios no riso tinham muito a ver com as casquinhas de tomate caipira que minha mãe colocava no tempero do arroz.

Fui para casa meio angustiada. Já estava quase arrependida de haver insistido. O aumentar e decorar o poema não era nada. Difícil era não tremer, não chorar, não esquecer na hora.

Pensei em não ir às aulas por uns dias, inventar uma dor de barriga... Mas não podia falhar com a Princesa Isabel. Ela merecia. Se não fosse ela...

Que pecado seria maior: mentir que estava doente ou não homenagear a Santa Princesa Isabel?

Optei por ir e não ficar em pecado.

Antes tremer, chorar, do que ser castigada por Deus. Por Deus ou por Santa Isabel?

Pelos dois, claro.

Ela teria que pedir o consentimento Dele para me punir, já que Ele é o Pai, o Chefe, dono de todas as decisões.

Haveria na certa uma reunião no céu entre santos e santas, anjos e anjas... Não. Anjos e anjas não. Crianças não opinam, não decidem nada. Nem votam. Ah! Mas se eles pudessem...

Se pudessem, seria fácil. Eu mesma conhecia vários anjinhos: A Tilica 1, que morreu de lombriga aguada; a Luzia 2, que morreu de bucho virado; o Jorge 3, que morreu de cair no poço...

É. E tinha mais ainda e, por sorte, todos da minha cor. Seriam votos a meu favor, certamente. Fora a Ana, que era branca, o João Cláudio... acho que até eles...

Mas não adiantava ficar pensando. Criança só ouve, quando pode. O fato é que, no céu, todo mundo ficaria sabendo. Uma vergonha imensa invadiu-me toda,

como o dia em que fui pega tentando descobrir a passagem do ovo do galo para a barriga da galinha. Credo-em-cruz!

Não havia mesmo outro jeito. O negócio era assumir logo de uma vez, tentar fazer tudo bonito e direito.

Comi rapidamente no almoço. Engoli quase inteiros os alimentos. Engasguei com as espinhas de mandiúva. Pus-me a escrever afoitadamente. Aumentei. Criei quatro novos versos:

*Os homens era teimosos
E o donos deles era bravo,
Por isso a linda Isabel
Soltou tudo os escravo.*

Reli os versos antigos, e achei que deveriam ficar por último, para encerrar a declamação com o Viva a Princesa Isabel.

Ao meu poema dei um título: Santa Isabel. Assim ficou:

*Santa Isabel
Os homes era teimosos
E os donos deles era bravo,
Por isso a linda Isabel
Soltou tudo os escravo.
Foi boa que nem um doce,
E parecia um mel,
Acho que é irmã de Deus,
Viva a princesa Isabel.*

Dentro de meia hora, havia decorado tudo.

Daí comecei a declamar pausadamente. Às vezes, começava do fim e voltava para o começo. Tudo certinho: nem um pulo nas frases, nem um gaguejar, nada.

No dia seguinte, coloquei meus escritos sobre a mesa para a apreciação da professora. Ela os pegou, leu, fez as correções ortográficas, como, por exemplo, colocando ns no final da palavra homens, concordou os adjetivos, etc.

E me devolveu:

– Decora, que amanhã você recita, certo?

Não contei que tudo estava na ponta da língua.

A festa seria depois do recreio, na manhã seguinte.

Já no momento em que entramos na classe, ela se pôs a falar sobre a data:

– Hoje, comemoramos a libertação dos escravos. Escravos eram negros que vinham da África. Aqui eram forçados a trabalhar e, pelos serviços prestados, nada recebiam. Eram amarrados nos troncos e espancados, às vezes, até a morte. Quando...

E foi ela discursando, por uns quinze minutos.

Vi que a narrativa da professora, não batia com a que nos fizera a Vó Rosária. Aqueles escravos da Vó Rosária eram bons, simples, humanos e religiosos.

Esses apresentados então eram bobos, covardes, imbecis. Não reagiam aos castigos, não se defendiam, ao menos.

Quando dei por mim, a classe inteira me olhava com pena ou sarcasmo. Eu era a única pessoa dali representando uma raça digna de compaixão, desprezo.

Quis sumir, evaporar, não pude.

Apenas pude levantar a mão suada e trêmula, pedir para ir ao banheiro. Sentada no vaso, estiquei o dedo indicador e no ar escrevi: lazarento. Era pouco. Acrescentei: morfético. Acentuei o e do f e voltei para a classe. No recreio, a Sueli veio presentear-me com uma maçã e a Raquel, filha do administrador da fazenda, ofereceu-se para trocar o meu lanche de abobrinha abafada pelo dela, de presunto e mussarela.

Não os comi, é claro. A compensação desvalia. Não era como o leite que, derramado, passa-se um pano sobre e pronto.

Era sangue. Quem poderia devolvê-lo... Vida?

Que se enxugasse o fino rio a correr mansamente. Mas como estancá-lo lá dentro, onde a ferida aberta era um silêncio todo meu, dor sem parceria?

Na hora da festa, estava um trapo.

No entanto, não me preocupavam mais os erros ou acertos, sucessos ou insucessos. Era a vergonha que me abatia. Pensava que era a grande da classe, só por ser a única a fazer versos. Quantas vezes deviam ter rido de mim, depois das minhas tontices em inventar cantigas de roda... Vinha mesmo era de uma raça medrosa, sem histórias de heroísmo. Morriam feito cães. Justo era mesmo

homenagear Caxias, Tiradentes e todos os Dons Pedros da história. Lógico. Eles lutavam, defendiam-se e a seu país. Os idiotas dos negros, nada.

Por isso que o meu pai tinha medo do seu Godoy, o administrador, e minha mãe nos ensinava a não brigar com o Flávio. Negro era tudo bosta mesmo. Até meu pai, minha mãe.

Por isso é que eu tinha medo. O filho puxa o pai, que puxa o avô, que puxou o pai dele, que puxou. ... eu, conseqüentemente, ali, idiota, fazendo parte da linha.

Caí em mim com a professora falando:

– Esqueceu? Não faz mal. Na outra festa, você recita. Logo chega o dia de Anchieta, do Soldado... Vamos sentar. Não tem importância.

Levou-me com cuidado e me fez sentar numa cadeira ao lado dos outros professores, na frente. Eu sentia muito sono e sede. Estranhei o fato do meu coração estar quieto, sem saltar para a garganta.

Apalpei o pescoço de todas as maneiras. Já ia verificar se estava no peito, mas desisti. Será que ele morreu?

“Pro inferno. Se quiser morrer, que morra”, pensei, olhando a sujeira do nariz que saiu preguiçosa e caiu sobre as pregas estreitas da sainha azul novinha, novinha.

Naquele dia ninguém correu na volta para casa.

Iam todos a minha volta, preocupados porque eu não conseguia andar depressa. Sentia-me sem peso e quando mudava o passo, achava que o chão à frente estava em desnível, longe, mole.

Quando cheguei em casa minha mãe falou:

– Seu almoço está em cima do fogão. Depois você leva o prato lá na vasca, que eu já estou indo lavar os trens.

Desvencilhei-me do material escolar e peguei o prato de comida.

Já ia saindo para jogar tudo para as galinhas do terreiro, quando pensei que, se eu levasse o prato logo, minha mãe ia desconfiar, porque não se almoça em tão pouco tempo. Resolvi aguardar. Destampeei a vasilha e comecei a remexer a comida. Separei os grãos de feijão preto com o cabo da colher, joguei-os no meio das labaredas que mantinham aceso o fogo do fogão. Depois atirei a comida no quintal e fui levar o prato como minha mãe havia recomendado.

Até então, as mulheres da zona rural não conheciam “as mil e uma utilidades do bombril” e, para fazerem brilhar os alumínios, elas trituravam tijolos e com o pó faziam a limpeza dos utensílios.

A ideia surgiu quando minha mãe pegou o preparado e com ele se pôs a tirar da panela o carvão grudado no fundo.

Assim que ela terminou a arrumação, voltou para casa. Eu juntei o pó restante e, com ele, esfregava a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei, e vi que, diante de tanta dor, era impossível tirar todo o negro da pele.

Daí, então, passei o dedo sobre o sangue vermelho, grosso, quente, e com ele comecei a escrever pornografia no muro do tanque d’água.

Quando cheguei em casa, minha mãe, ao me ver toda esfolada, deixou os afazeres, foi para o fundo do quintal, apanhou um punhado de rubi e com a erva preparou um unguento para as minhas feridas.

Enquanto umedecia um paninho no preparado e colocava na minha perna, dizia:

– Deus me livre! Eu canso de falar: não sobe nos muros, não brinca de correr e que nada. Entra por um ouvido e sai para o outro. Parece moleque. Mentira: nem moleque faz isto. Vê se o Zezinho...

Eu ouvia sua voz distante, brava-doce. Bálsamo.

Dentro de uma semana, na perna só uns riscos denunciavam a violência contra mim, de mim para mim mesma. Só ficaram as chagas da alma esperando.

LITERAFRO - www.lettras.ufmg.br/literafro. (*Leite do Peito*, 3. ed., p. 55)

ANEXO E - Música de Toni Vargas

Dona Isabel

Código Penal da República dos Estados Unidos Do Brasil

Decreto número 847

De 11 de outubro de 1890

Capítulo 13

Dos vadios e capoeiras

Artigo 402

Fazer nas ruas e praças públicas

Exercícios de agilidade e destreza corporal

Conhecido pela denominação "Capoeiragem"

Andar em correrias com armas e instrumentos

Capazes de produzir lesão corporal

Provocando Tumulto ou desordem

Ameaçando pessoa certa ou incerta

Ou incutindo temor de algum mal

Pena: De Prisão celular de 2 a 6 meses

Parágrafo único

É Considerável circunstância agravante

Pertencer o capoeira a algum bando ou malta

Aos chefes ou cabeças

Se em porá pena em dobro

Dona Isabel, que história é essa?

Dona Isabel que história é essa

Oi, ai, ai!

De ter feito abolição?

De ser princesa boazinha que libertou a escravidão

tô cansado de conversa

tô cansado de ilusão

Abolição se fez com sangue

Que inundava este país

Que o negro transformou em luta

Cansado de ser infeliz

Abolição se fez bem antes

E ainda há por se fazer agora

Com a verdade da favela

E não com a mentira da escola

Dona Isabel chegou a hora

De se acabar com essa maldade
De se ensinar aos nossos filhos
O quanto custa a liberdade
Viva Zumbi nosso rei negro
Que fez-se herói lá em Palmares
Viva a cultura desse povo
A liberdade verdadeira
Que já corria nos Quilombos
E já jogava capoeira

Iê! Viva Zumbi

(Iêê Viva Zumbi, Camará)

Iê! Rei de Palmares

(Iêê Rei de Palmares, Camará)

Iê! Libertador

(Iêê Libertador, Camará)

Iê! Viva Meu Mestre

(Iêê Viva Meu Mestre, Camará)

Iê! Quem me ensinou

(Iêê quem me ensinou, camará)

Iê! A Capoeira

(Iêê a Capoeira, Camará)