



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO**  
**CAMPUS MATA NORTE**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**ALESSANDRA GEÓRGIA DE ALBUQUERQUE SALUSTIANO SANTOS**

**O ROMANCE *ÚRSULA*, DE MARIA FIRMINA DOS REIS, E OUTRAS VOZES DA  
NEGRITUDE FEMININA: uma proposta metodológica para o letramento literário  
no 9º ano**

NAZARÉ DA MATA – PE

2024

ALESSANDRA GEÓRGIA DE ALBUQUERQUE SALUSTIANO SANTOS

**O ROMANCE *ÚRSULA*, DE MARIA FIRMINA DOS REIS, E OUTRAS VOZES DA  
NEGRITUDE FEMININA: uma proposta metodológica para o letramento literário  
no 9º ano**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras.

**Área de Concentração:** Linguagens e Letramentos.

**Linha de pesquisa:** Estudos Literários.

**Orientador:** Prof. Dr. Josivaldo Custódio da Silva.

NAZARÉ DA MATA – PE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte  
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

S674r Santos, Alessandra Geórgia de Albuquerque Salustiano  
O romance Úrsula, de Maria Firmina dos Reis, e outras vozes da  
negritude feminina: uma proposta metodológica para o letramento literário  
no 9º ano./ Alessandra Geórgia de Albuquerque Salustiano Santos –  
Nazaré da Mata, 2024.  
160 p. : il.

Orientador: Prof. Dr. Josivaldo Custódio da Silva

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus  
Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata, 2024.

1. Literatura negro-brasileira feminina. 2. Formação de leitor. 3. Estética da  
recepção. 4. Método recepcional. 5. Letramento literário. I. Silva, Josivaldo  
Custódio da (orient.). II. Título.

CDD 370.82

Bibliotecária Responsável: Luciene Aquino – CRB-4/2207

**ALESSANDRA GEÓRGIA DE ALBUQUERQUE SALUSTIANO SANTOS**

**O ROMANCE *ÚRSULA*, DE MARIA FIRMINA DOS REIS, E OUTRAS VOZES DA  
NEGRITUDE FEMININA: uma proposta metodológica para o letramento literário  
no 9º ano**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras, em 01/07/2024.

**DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente



JOSIVALDO CUSTODIO DA SILVA  
Data: 01/07/2024 12:27:21-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Josivaldo Custódio da Silva (Profletras-UPE/*Campus* Mata Norte)**  
Orientador

Documento assinado digitalmente



GISELE PEREIRA DE OLIVEIRA  
Data: 01/07/2024 12:58:19-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gisele Pereira de Oliveira (Profletras-UPE/*Campus* Mata Norte)**  
Examinadora Interna do Profletras

Documento assinado digitalmente



JOELMA GOMES DOS SANTOS CHENG DE ANDR  
Data: 01/07/2024 14:02:46-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joelma Gomes dos Santos Cheng de Andrade (UFRPE/FACHO)**  
Examinadora Externa ao Profletras

Nazaré da Mata – PE  
Julho – 2024

## **DEDICATÓRIA**

À minha família e amigos, pelas palavras de motivação durante todo meu percurso acadêmico.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que sempre acampa dentro e fora de mim, ao meu redor, em todos os momentos, fortalecendo-me de sabedoria, confiança e paciência para superar as dificuldades da vida.

Aos meus pais Santino Salustiano Filho e Maria Ester de Albuquerque Salustiano que foram meus primeiros professores e grandes referências de Educadores, os quais sempre acreditaram no meu potencial.

A José Túlio e José Tomás, meus amados filhos, pelo incentivo e confiança, vocês são meus oxigênios.

Aos meus irmãos Saluéster Glauber e Camila Maria, bem como seus respectivos filhos Matheus e Estela, por todo carinho desferido sempre.

Ao Prof. Dr. Josivaldo Custódio Silva, meu querido orientador, um ser humano que transmite e exala paixão, propagação, compromisso social e dedicação por e pela Literatura.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gisele Oliveira e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joelma Andrade, pelas contribuições significativas e sugestões de leituras na banca de qualificação do projeto.

Aos professores do Profletras, pelas discussões riquíssimas que contribuíram para a minha autoavaliação como professora de Língua Portuguesa.

Aos amigos que fiz no Mestrado, Alex Marcelo, Ana Paula, Edvaldo, Elissandra, Marcikele, Luciene, Taína, Samantha, Tiago, pela amizade e companheirismo durante todo curso. Do Mestrado para a vida!

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

Antonio Candido

## RESUMO

De caráter intervencionista e aplicado, este trabalho dissertativo aborda uma investigação que teve o propósito de ampliar o letramento literário no 9º ano a partir de leituras de obras da literatura negro-brasileira que representam as vozes da negritude feminina. Buscamos responder à questão: em termos de formação do leitor da literatura negro-brasileira feminina, quais serão as possíveis respostas dos estudantes participantes desta pesquisa-ação com a leitura do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis (2020) e outros textos, a partir da junção do Método Recepcional com as sequências do Letramento Literário? Considerando a necessidade de ampliação de horizontes de expectativas, esta pesquisa se fundamenta nos pressupostos teóricos da *Estética da Recepção*, de Jauss (1994), do Método Recepcional, de Aguiar e Bordini (1988) e do Letramento Literário, de Cosson (2021). Na esfera da prática de leitura reflexiva, fundamental no ensino básico, surgem estudos que imprimem o valor da leitura de produções literárias negro-brasileiras, como em Cuti (2010) e Bernd (1988). Já Solé (1998), Allende e Condemarín (2005), Martins (1994) e Freire (1996) trazem discussões no que tange às estratégias, teorias e desenvolvimento da leitura. Xypas (2018), Jouve (2012) e Rouxel, Langlade e Rezende (2013), para os aspectos importantes da subjetividade leitora; Candido (1972; 2011) no que se refere ao caráter humanizador da literatura. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, pois é uma das linhagens da pesquisa-participante de base aplicada em que o pesquisador não atua unicamente como observador do objeto investigado. Participaram desta investigação alunos do 9º ano que estudam na Escola Integral Divino Espírito Santo. Dessa forma, as leituras se desenvolveram nos níveis de compreensão e interpretação, bem como as etapas metodológicas para a observação, processamento e consolidação de resultados e respostas dos estudantes, em virtude das leituras do conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (2004), que serviu de atendimento ao horizonte de expectativas do estudante, do romance *Úrsula*, poemas e canções com temática negra, no intuito de contribuir para a aplicabilidade da Lei 10.639/03, cuja obrigatoriedade deve ser cumprida nas disciplinas de “História e Cultura Afro-brasileira”, em especial nas aulas de Língua Portuguesa. A análise dos dados evidenciou que os alunos desenvolveram as atividades de leitura literária que apresentaram a partir das intervenções, níveis de compreensão e interpretação de leitura literária heterogêneos, significativos e satisfatórios. Portanto, a temática abordada e desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa que mereceu ser explorada e discutida, proporcionou a ampliação do horizonte de expectativas do estudante, uma vez que contribuiu para a formação leitora e desenvolvimento humano dos estudantes.

**Palavras-chave:** Literatura negro-brasileira feminina. Formação do leitor. Estética da Recepção. Método Recepcional. Letramento Literário.

## ABSTRACT

This interventionist and applied dissertation work addresses an investigation aimed at expanding literary literacy in the 9th grade through readings of works from Brazilian Black literature that represent the voices of female Blackness. We sought to answer the question: in terms of reader formation of female Black literature, what will be the possible responses of the students participating in this action research with the reading of the novel *Úrsula*, by Maria Firmina dos Reis (2020), and other texts, based on the combination of the Receptive Method with the sequences of Literary Literacy? Considering the need to expand horizons of expectations, this research is based on the theoretical assumptions of the *Aesthetics of Reception*, by Jauss (1994), the *Receptive Method*, by Aguiar and Bordini (1988), and *Literary Literacy*, by Cosson (2021). In the sphere of reflective reading practice, fundamental in basic education, studies emerge that imprint the value of reading Black-Brazilian literary productions, as in Cuti (2010) and Bernd (1988). Solé (1998), Alliende and Condemarín (2005), Martins (1994), and Freire (1996) bring discussions regarding strategies, theories, and reading development. Xypas (2018), Jouve (2012), and Rouxel, Langlade, and Rezende (2013), for the important aspects of reader subjectivity; Candido (1972; 2011) regarding the humanizing character of literature. The methodology used was action research, as it is one of the lineages of participant research based on applied research where the researcher does not act solely as an observer of the investigated object. Participating in this investigation were 9th-grade students studying at the Divino Espírito Santo Full School. Therefore, the readings developed at levels of comprehension and interpretation, as well as the methodological steps for observation, processing, and consolidation of results and responses from the students, due to the readings of the short story *A moça tecelã*, by Marina Colasanti (2004), which served to meet the horizon of expectations of the student, the novel *Úrsula*, poems, and songs with a Black theme, in order to contribute to the applicability of Law 10.639/03, whose obligation must be fulfilled in the disciplines of “Afro-Brazilian History and Culture”; especially in Portuguese Language classes. The data analysis showed that the students developed the literary Reading activities that they presented from the interventions, levels of comprehension and interpretation of heterogeneous, significant, and satisfactory literary reading. Therefore, the theme addressed and developed in the Portuguese Language classes that deserved to be explored and discussed provided the expansion of the students’ horizon of expectations, as it contributed to the readers formation and human development of the students.

**Keywords:** Female Black literature. Reader formation. Aesthetics of Reception. Receptive Method. Literary Literacy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Respostas do/a Estudante 1 para o questionário.....	78
Figura 2 – Respostas do/a Estudante 2 para o questionário.....	79
Figura 3 – Resposta do/a Estudante 1 para a Atividade 1.....	82
Figura 4 – Resposta do/a Estudante 3 para a Atividade 1.....	82
Figura 5 – Resposta do/a Estudante 4 para a Atividade 2.....	87
Figura 6 – Resposta do/a Estudante 5 para a Atividade 2.....	87
Figura 7 – Resposta do/a Estudante 2 para a Atividade 3.....	89
Figura 8 – Resposta do/a Estudante 3 para a Atividade 4.....	91
Figura 9 – Resposta do/a Estudante 4 para a Atividade 4.....	91
Figura 10 – Resposta do/a Estudante 2 para a Atividade 5.....	93
Figura 11 – Resposta do/a Estudante 2 para a Atividade 5.....	93
Figura 12 – Questões para debate sobre o romance.....	96
Figura 13 – Resposta do/a Estudante 1 para a Atividade 6.....	99
Figura 14 – Resposta do/a Estudante 2 para a Atividade 6.....	100
Figura 15 – Resposta do/a Estudante 4 para a Atividade 6.....	101
Figura 16 – Resposta do/a Estudante 5 para a Atividade 6.....	102
Figura 17 – Diário de leitura do/a Estudante 1 (página 1).....	103
Figura 18 – Diário de leitura do/a Estudante 1 (página 2).....	105
Figura 19 – Diário de leitura do/a Estudante 1 (página 3).....	106
Figura 20 – Diário de leitura do/a Estudante 2 (página 1).....	107
Figura 21 – Diário de leitura do/a Estudante 2 (página 7).....	108
Figura 22 – Diário de leitura do/a Estudante 2 (página 13).....	109
Figura 23 – Diário de leitura do/a Estudante 3 (página 1).....	111
Figura 24 – Diário de leitura do/a Estudante 3 (página 2).....	113
Figura 25 – Diário de leitura do/a Estudante 3 (página 3).....	115
Figura 26 – Diário de leitura do/a Estudante 4 (página 1).....	117
Figura 27 – Diário de leitura do/a Estudante 4 (página 4).....	119
Figura 28 – Diário de leitura do/a Estudante 4 (página 7).....	121
Figura 29 – Diário de leitura do/a Estudante 4 (página 12).....	122
Figura 30 – Diário de leitura do/a Estudante 4 (página 14).....	124
Figura 31 – Diário de leitura do/a Estudante 5 (página 1).....	126
Figura 32 – Diário de leitura do/a Estudante 5 (página 2).....	128

Figura 33 – Diário de leitura do/a Estudante 5 (página 3).....	129
Figura 34 – Diário de leitura do/a Estudante 5 (página 4).....	131

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de análise.....	69
Quadro 2 – Proposta de letramento literário.....	73
Quadro 3 – Questionário de determinação do horizonte de expectativas.....	77

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

MR – Método Recepcional

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

SE – Sequência Expandida

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CRÍTICOS DAS LEITURAS</b> .....	27
1.1 Leitura(s).....	27
1.2 Leitura do Texto Literário.....	30
<b>2 LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LITERATURA</b> .....	33
2.1 Estética da Recepção.....	33
2.2 Método Recepcional.....	36
2.3 Letramento Literário.....	41
2.4 Diário de Leitura.....	45
<b>3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA</b> .....	50
3.1 Sobre a caracterização da literatura negro-brasileira.....	50
3.2 A Lei nº 10.639/03 e suas implicações na sala de aula.....	52
<b>4 BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DO GÊNERO ROMANCE E DA OBRA ÚRSULA, DE MARIA FIRMINA DOS REIS</b> .....	56
4.1 Algumas considerações sobre o gênero romance.....	56
4.2 Sobre o romance <i>Úrsula</i> e a percepção da negritude feminina.....	60
<b>5 METODOLOGIA DA PESQUISA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA</b> .....	66
5.1 Tipificação da pesquisa.....	66
5.2 Material e método.....	67
5.3 <i>Lócus</i> da pesquisa.....	68
5.4 Os participantes da pesquisa: perfil da turma e docente pesquisador.....	69
5.5 Categorias de análise.....	69
5.6 Aspectos éticos da pesquisa.....	70
5.7 Instrumentos e <i>corpus</i> .....	70
5.8 Critérios de seleção das produções dos alunos.....	72

5.9 Proposta de letramento literário a partir da literatura negro-brasileira.....73

**6 LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DO MÉTODO RECEPCIONAL E DA SEQUÊNCIA EXPANDIDA.....76**

6.1 Da experiência didática: a vivência das oficinas na sala de aula.....76

6.1.1 Oficina 1 – Determinando o horizonte de expectativas.....76

6.1.2 Oficina 2 – Atendendo ao horizonte de expectativas.....81

6.1.3 Oficina 3 – Ruptura do horizonte de expectativas.....84

6.1.4 Oficina 4 – Primeiro intervalo de leitura.....86

6.1.5 Oficina 5 – Segundo intervalo de leitura.....89

6.1.6 Oficina 6 – Terceiro intervalo de leitura.....92

6.1.7 Oficina 7 – Questionamento do horizonte de expectativas.....95

6.1.8 Oficina 8 – Ampliação do horizonte de expectativas.....99

6.2 Análise dos diários de leitura e resultados obtidos.....103

**CONSIDERAÇÕES FINAIS.....134**

**REFERÊNCIAS.....140**

**APÊNDICES.....144**

## INTRODUÇÃO

A presente Dissertação articula-se à linha de pesquisa “Estudos Literários”<sup>1</sup>, do Mestrado Profissional em Letras em rede nacional (PROFLETRAS) – Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus* Mata Norte – cuja área de concentração é Linguagens e Letramentos. Mediante essa proposta, esta pesquisa de caráter interventivo contempla reflexões teóricas a respeito da leitura de textos da literatura negro-brasileira com foco no letramento literário na educação básica, e didáticas, por meio da proposição de oficinas de leitura literária e de produção textual no 9º (nono) ano do ensino fundamental, dialogando com a necessidade social do combate ao racismo<sup>2</sup>.

Inicialmente, a vivência da sala de aula deve acarretar um despertar de autonomia, o gerenciar da própria vida e protagonismo, o respeitar as realidades, individualidades e particularidades de cada um e o não deixar ninguém para trás. Nesse contexto, é urgente pensar em uma educação em que as relações étnico-raciais sejam priorizadas com foco no ensino que vise ao combate do racismo estrutural e promova a igualdade, a equidade, a justiça e o respeito social.

Silvio Almeida, em seu livro "Racismo Estrutural" (2021, p. 35) oferece uma análise profunda sobre como o racismo permeia a sociedade de maneira integral, sendo reproduzido por estruturas sociais, econômicas e institucionais. A classificação que o autor faz do racismo em três categorias: individualista, institucional e estrutural, pois ajuda a entender a complexidade e a profundidade com que o racismo está enraizado nas relações sociais. Dessa forma, o teórico realça: A) a relação entre racismo e subjetividade; B) relação entre racismo e Estado; C) relação entre racismo e economia. Portanto, para que a educação combata eficazmente o racismo estrutural e promova igualdade, equidade, justiça e respeito social, é crucial que ela aborde essas três dimensões do racismo de maneira integrada e articulada: currículo crítico e práticas educacionais inclusivas.

---

<sup>1</sup> Art. 3º O PROFLETRAS tem como área de concentração “Linguagens e Letramentos”, com as seguintes linhas de atuação: I – Estudos da Linguagem e Práticas Sociais; II – Estudos Literários (Regimento do PROFLETRAS – 2021 - RESOLUÇÃO Nº 232/2021-CONSEPE, de 24 de agosto de 2021).

<sup>2</sup> Este estudo dialoga com a Lei 10.639/03, cujo objetivo é estabelecer mecanismos de mobilização política dos diversos grupos espalhados no Brasil. E atende à Portaria SEE/PE n.º 5745, de 14 de dezembro de 2023.

Nessa esteira, cumpre acentuar a importância de uma educação libertadora, conforme os preceitos de Paulo Freire (1996). Assim, haja vista que a literatura é um forte instrumento para ampliar horizontes de leitura e a visão crítica dos estudantes, consideramos essencial fomentar leituras literárias que resgatem as vozes da negritude e o letramento racial e crítico.

A tarefa docente na disciplina de Língua Portuguesa na educação básica é complexa, pois é necessário conhecer os estudantes, ajudá-los a construir a sua bagagem cultural, desenvolver habilidades comunicativas, principalmente a partir da compreensão e interpretação de textos literários, sobretudo, romances, contos e poemas. Nesse contexto, o letramento literário, alinhado ao ensino e ao estudo da literatura negro-brasileira na escola, por exemplo, pode contribuir para que os discentes se reconheçam como cidadãos políticos, participantes nas questões sociais emergentes e como agentes de uma sociedade que urge por informação, fraternidade, justiça e interações salutares.

No entanto, é possível observar, principalmente a partir da minha experiência docente, as dificuldades enfrentadas por grande parte dos docentes no que tange ao trabalho com as questões voltadas para as relações étnico-raciais. Isso se dá, muitas vezes, por diversas problemáticas, tais como: (i) lacunas na formação continuada, uma vez que essas, quando acontecem, visam apenas as avaliações externas; (ii) ausência de materiais didáticos e paradidáticos voltados para a valorização da história, da cultura, das artes e do papel do povo negro na sociedade; e (iii) o estudo de obras literárias apenas como pretexto para exercitar leituras, sílabas, análises gramaticais, o que acarreta leituras superficiais. Nesse sentido, nota-se que a escola não tem acompanhado as constantes mudanças pelas quais a sociedade passa, sobretudo nas discussões sobre as relações de etnia e raça.

Devido a essas situações, muitas vezes, questionamentos surgem durante o fazer pedagógico, porém, nem sempre os professores conseguem respondê-los, tais como: como podemos trabalhar a Lei 10.639/03? Qual o lugar da literatura na escola? Por que no ambiente escolar se evidencia mais uma cultura (branca) em detrimento de outra (negra)? Por que as escolas estão canalizando mais tempo para obter índices nas avaliações externas em detrimento do tempo destinado ao trabalho com questões étnico-raciais? Onde pais, professores, gestores e alunos estão falhando no que diz respeito ao enfrentamento do racismo nas escolas? O que fazer quando o professor presencia piadas racistas em sua sala de aula? Por qual

caminho iniciar? E o que afirma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que tange às questões de raça e gênero e ensino de literatura?

A julgar pelo investigado no acervo de teses e dissertações na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>3</sup>, no que diz respeito a textos de literatura negro-brasileira, observa-se que existem 95 produções. Ao aplicar filtros do tipo “mestrado” e “doutorado”, anos 2022, 2021, 2019 e 2018 e Linguística, Letras, Artes e Ciências Humanas como Grande Área de Conhecimento, foram encontrados, ao todo, 32 títulos referentes a essa temática, sendo 19 referentes à textos de autoria feminina negra. Especialmente no que concerne a propostas metodológicas e práticas de leitura, produção e análise de romances de mulheres negras brasileiras, a busca revela resultados atrelados, predominantemente, a Carolina Maria de Jesus e a Conceição Evaristo. Sobre isso, foram observadas oito produções e apenas duas versam sobre a obra de Maria Firmina dos Reis, uma delas citando nominalmente o romance *Úrsula* em seu título.

Realizamos também uma pesquisa no catálogo de Teses e Dissertações do PROFLETRAS (Programa de Mestrado Profissional em Letras) com o objetivo de identificar trabalhos que dialogassem com o desenvolvimento deste estudo. Nessa busca, encontramos a dissertação intitulada *Conceição Evaristo, Elizandra Souza e Mel Duarte: a literatura negro-brasileira feminina para turmas de 9º ano do ensino fundamental II* (Silva, 2023), a qual teve como objetivo promover a prática de leitura literária de vertente feminina negro-brasileira na sala de aula, bem como contribuir para a aplicabilidade da Lei 10.639/03. Para tanto, o autor fomentou leituras literárias de textos representativos das três autoras estudadas, a partir da fusão das propostas metodológicas do Letramento Literário (Cosson, 2021) e das estratégias de leitura preconizadas por Solé (1998).

Em paralelo, neste trabalho tentamos realizar uma ressignificação do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, e outras vozes da negritude feminina. Nessa orientação, pretendemos discutir sobre a população negra no Brasil, sua trajetória, relação de raça, classe e gênero a partir do texto literário, destacando também a importância da Lei nº 10.639/03 como um avanço na garantia de direitos ao povo negro. Tal lei é um instrumento essencial para docentes em todos os estabelecimentos oficiais de Ensino Fundamental e Médio, públicos e particulares,

---

<sup>3</sup>Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 04 jun. 2023.

para transformarem seus currículos eurocentrados em práticas pedagógicas que mitiguem o comportamento racista.

No âmbito da literatura, vale ressaltar algumas obras que trazem personagens negros para o centro da narrativa. O livro *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo – considerado cânone da Literatura Brasileira – apresenta uma visão contemplativa da personagem Bertoleza, em sua condição de mulher negra e sozinha no mundo. A avó Anastácia, de Monteiro Lobato, por sua vez, aparece como a mulher que cuida de todo mundo, que serve a todos. Esses destaques levantam questões importantes sobre a produção literária negro-brasileira, sobre as reminiscências da escravidão no país, o tolhimento da liberdade, a invisibilidade e o silenciamento da negritude.

Isso mostra o quanto se carece de debates sobre a produção e a compreensão literária do universo da mulher negra. Foi somente em 2022 que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>4</sup>, por exemplo, trabalhou as narrativas de duas autoras negras: Maria Firmina dos Reis e Carolina Maria de Jesus. Ainda no mesmo ano, a Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP) tematizou a maranhense Maria Firmina dos Reis, cuja obra literária mais conhecida é o romance abolicionista *Úrsula*, publicado em 1860, e que ficou sem o devido reconhecimento até o seu resgate, em 1962, pelo historiador paraibano Horácio de Almeida. Mas somente em 2018 o livro foi republicado no Brasil. Esses são apenas dois exemplos de contemplação de literatura genuinamente negra: produzida por negras, tematizando questões negras. E uma delas, Maria Firmina dos Reis – primeira escritora brasileira, negra e discutindo questões escravistas – ficou esquecida por décadas pelo cânone literário brasileiro, possivelmente pelo viés discriminatório e machista.

Nesse sentido, práticas de leituras literárias voltadas à compreensão e à interpretação da literatura negro-brasileira podem ser ampliadas se atividades pedagógicas explorarem o conhecimento social, histórico, cultural e crítico envolvido na concepção desses textos, cujo cerne é a própria negritude.

Partindo dessa discussão, e considerando a necessidade de ampliação de horizontes de expectativas segundo os pressupostos da Estética da Recepção, de Jauss (1994), do Método Receptional de Aguiar e Bordini (1988) e do Letramento Literário, de Cosson (2021), de leitura para a contemplação da literatura negro-

---

<sup>4</sup>Fonte: <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2022/noticia/2022/11/13/1o-dia-do-enem-2022-veja-o-caderno-de-questoes-de-linguagens-e-ciencias-humanas.ghtml>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

brasileira produzida por mulheres negras brasileiras, propondo uma metodologia que promova acesso a essa leitura, o presente estudo lança mão da seguinte problemática: em termos de formação do leitor da literatura negro-brasileira, quais serão as possíveis respostas dos estudantes participantes desta pesquisa-ação com a leitura do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, a partir da junção do Método Recepcional com a sequência expandida do Letramento Literário?

Partimos da premissa de que o trabalho envolvendo a obra *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, pode atuar como fio condutor dos debates e das reflexões em torno de temas transversais, como o racismo, a escravatura e a produção literária de mulheres, ao passo em que, trabalhada a partir dos pressupostos do Método Recepcional e do Letramento Literário, a leitura desse romance pode contribuir significativamente para a ampliação dos horizontes de expectativas dos estudantes enquanto leitores, bem como para o desenvolvimento de competências e habilidades centradas no letramento racial e crítico.

Nesse cenário, considerando o exposto até aqui, definimos como objetivo principal desta pesquisa: promover o letramento literário e racial, a partir da leitura da literatura negro-brasileira produzida por mulheres, no 9º ano. Para tanto, elencamos alguns objetivos específicos que ajudaram a traçar um percurso metodológico para este trabalho. Foram eles: (I) discutir a especificidade do texto literário de autoria negra; (II) ampliar o horizonte de expectativa do aluno a partir da leitura do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis; (III) analisar as produções escritas dos estudantes decorrentes de leituras de obras literárias de autoria negra; (IV) proporcionar o letramento literário a partir do desenvolvimento de uma proposta metodológica de contemplação da literatura negro-brasileira produzida por mulheres.

Espera-se, com isso, criar meios para se evitar que apenas no mês de novembro ocorra a fuga da normalidade por conta da celebração do Dia da Consciência Negra, quando esforços educacionais tematizam a negritude e suas particularidades. É preciso intervir sobre o ciclo de despreparo vivenciado por escolas e professores, sobretudo no tocante ao tratamento da literatura negro-brasileira, que, da maneira como se apresenta, parece um terreno estéril.

Sendo assim, é preciso pontuar que questões que envolvem os negros escravizados não avançaram enquanto conteúdo ou debate. Antes, parece se fingir que nunca existiram. É necessário adicionar olhar crítico a esse apagamento da história da ancestralidade, não só em novembro, mas durante todo o ano letivo,

assim como propõem a Rede Estadual de Educação de Pernambuco, que traz como tema organizador para o ano letivo de 2024 “Relações étnico-raciais: educar para o (re)conhecimento e a valorização da diversidade e da diferença”, contemplando a elaboração e a vivência de um Calendário Afro em todas as escolas do estado. Seriam essas constatações e reflexões as que serviriam de incentivo para compreender, interpretar e expandir saberes em relação à Literatura Negro-brasileira executada por mulheres.

Nesse âmbito, a razão desta pesquisa, por se aplicar e desenvolver em uma escola pública Integral de Ensino Fundamental na cidade do Recife/PE, ocorre pelos desafios do cotidiano escolar. Assim, subentende-se que todo ano letivo é atravessado por lacunas, falhas e imprevistos no que se refere ao quesito sobre orientações metodológicas étnico-raciais. Apesar de termos alguns documentos norteadores, como a BNCC, o Currículo de Recife e a Lei nº 10.639/03, não aparecem de forma transparente e objetiva os direcionamentos com as teorias e métodos que são eficazes. Nesse sentido, salienta-se, conforme aponta Silva (2023, p. 24), que “nenhum desses documentos orientam sobre como devem ocorrer as práticas de ensino no que concerne à temática da educação para as relações étnico-raciais e de gênero”. Com isso, percebe-se um distanciamento da missão dos documentos que é o compromisso com a educação pública, no que tange a princípios, valores e combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação.

As vidas que são impactadas pelo racismo são incontáveis e silenciosas. Acontece dentro e fora dos muros das escolas. Nessa esteira, precisamos trazer para este trabalho disciplinas acessórias para dialogar com a literatura e termos uma visão macro da complexidade em que estamos inseridos. Portanto, refletir e ter conhecimento histórico, sociológico, antropológico e filosófico é vital para a compreensão e ações pedagógicas. Para Silvio Almeida (2021), no seu livro *Racismo Estrutural*, discute-se:

A tese central é a de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social. (Silvio Almeida, 2021, p. 21)

Nesse diapasão, as preocupações devem perpassar não só o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos, mas também os letramentos demandados pela sociedade contemporânea possibilitando ampliações das habilidades cognitivas e emocionais. O teórico aborda uma compreensão profunda e crítica do racismo, posicionando-o como um componente essencial e estruturante das sociedades contemporâneas. Dessa forma, argumenta que o racismo não é um desvio ou uma anomalia dentro de uma sociedade supostamente "normal", mas sim uma característica intrínseca à sua organização econômica, política e social.

Clóvis Moura, em sua brilhante obra *Sociologia do Negro Brasileiro* (2019, p. 16), revela:

[...] a preocupação permanente com a educação brasileira, sobretudo com as formas de apresentar e representar a população negra nas escolas e cursos de nível superior. O teor crítico em relação aos livros didáticos, aos currículos e ao ensino de um modo geral foi vocalizado em diferentes espaços notadamente em entrevistas.

Mediante ao exposto, trazendo esta reflexão para o nosso ambiente público escolar em que chama à atenção todos os atores educacionais para se comprometerem socialmente com uma educação articulada e transformadora. É o que Candau (1996, p. 33) constata: “o foco do processo da didática deve ser a articulação com as dimensões humanas, técnica e política da prática pedagógica”.

No que concerne às questões de raça e gênero na BNCC, Gerhardt e Amorim (2019, p. 211, grifos dos autores) afirmam:

Depois de audiências públicas em algumas cidades, e em apenas um dia para cada uma delas, a BNCC do Ensino Fundamental é homologada; porém, é muito criticada. Gênero e raça são questões invisibilizadas sob o termo guarda-chuva ‘diferenças’, com a justificativa de que não foram questões bem aceitas nas audiências. [...] não surpreende que aquele grupo de homens brancos homologuem tranquilamente a invisibilização de tais questões. Se a BNCC é a norma, e, segundo o MEC, é obrigatória em todas as escolas públicas e privadas, a discussão explícita sobre gênero e raça nos é então apresentada como algo não essencial na educação formal. Ainda que a lei 10.639/03 seja evocada, ao serem apresentados os temas que devem ser incluídos – ‘educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº10.639/2003 e 11.645/2008’ (BRASIL, 2018, p.19) –, essa inclusão se faz burocraticamente.

Nesse contexto, para avançar diante dessa problemática é preciso ter vontade e conhecimento. Olhar para alguns privilégios, pensar no coletivo, nas

lacunas e desenvolver projetos, observando níveis de envolvimento e interesses diferentes que podem beneficiar educandos através de metodologias eficazes de ensino, capazes de reverter histórias fadadas ao fracasso escolar. Além disso, faz-se importante entender o porquê que alguns alunos não se reconhecem negros, nem se imaginam ocupando espaços de conhecimentos mais elevados e de poder. Nesse sentido, a literatura pode ser vista como um instrumento de transformação e humanização. Para Candido (1972, p. 77),

Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço de sua concepção de vida [...].

Nesse sentido, é significativo o domínio da leitura numa sociedade que exige o ser humano cada vez mais letrado e, especialmente, aqui defendemos o letramento literário, pois os estudos literários, bem como o papel que uma obra literária desempenha na sociedade, podem possibilitar o desenvolvimento de habilidades linguísticas e competências comunicativas nos discentes.

Com isso, há um lado pertinente desta pesquisa que se pretende acessar, que é o conhecimento de textos literários escritos por mulheres negro-brasileiras, deixando suas vozes ecoarem através das gerações para alicerçarem boas práticas no âmbito escolar e na vida social, fortalecendo o protagonismo de professores, gestores e alunos.

A filósofa Djamila Ribeiro traz em seu livro *Pequeno Manual Antirracista* (2019) uma discussão relevante para todos. Ela incentiva todos a lerem produções intelectuais negras e problematiza os perigos de somente um grupo dominar a formulação do saber. Para incrementar essa lógica, ela cita autores e autoras negras que trouxeram e trazem inspirações para o futuro. No que se refere ao movimento negro-feminista, são ressaltadas nessa obra: Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Angela Y. Davis, Chimamanda Ngozi Adichie, Grada Kilomba, Conceição Evaristo, entre outras. Ainda segundo Djamila Ribeiro (2019, p. 62),

A renomada feminista negra Sueli Carneiro traduziu epistemicídio, conceito originalmente proposto pelo sociólogo português Boaventura Sousa Santos,

em sua tese de doutorado da seguinte forma: Alia-se nesse processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais o principal ativo para a mobilidade social do país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros a condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esse processo denominamos epistemicídio.

Assim, a literatura negro-brasileira estudada e debatida na sala de aula, bem como as metodologias de formação leitora baseadas nesta literatura para o senso crítico, pode constituir a realização acadêmica mais importante na vida de muitos estudantes, para interagirem socialmente e exercerem, de forma plena, a sua cidadania. Por esse motivo, o acesso à literatura no meio escolar não pode dificultar as diferentes necessidades dos estudantes, ou seja, deve-se evitar metodologias inadequadas ou mal aplicadas que visam a atender demandas provenientes apenas de avaliações externas ou a excluir uma cultura em detrimento de outra.

Além disso, percebe-se que a formação do leitor literário, por meio de seus diferentes objetivos, pode permitir ao educador, e a todos os que têm a ver com o desenvolvimento de um ser humano, vincular a atividade de ler com as necessidades da pessoa. Assim, evita-se que a leitura se desenvolva como uma simples habilidade mecânica que tende a se extinguir por falta de aplicabilidade e se consegue, com isso, que seja vista como uma habilidade relacionada com os mais importantes aspectos da vida pessoal.

Como professora de Língua Portuguesa dos nonos anos da Prefeitura do Recife, apresento certa inquietação pelo processo de ensino/aprendizagem da leitura, com todos os efeitos benéficos que isso implica, bem como pelas concepções de literatura desenvolvida pelos professores. Com base na minha experiência como docente, observo que é necessário potencializar as possibilidades do ensino de literatura, dotando-lhe de uma carga maior de significação.

Sabemos que, hoje, a escola atende a demandas das avaliações externas e é preciso algumas reflexões acerca deste ponto. Com isso, essa temática é muito pertinente ao nosso cotidiano escolar, já que existem diferentes concepções de literatura. Entretanto, a escola, muitas vezes, limita-se aos descritores previstos nas

matrizes das avaliações externas, o que, possivelmente, tem influenciado as escolhas pedagógicas em termos de leitura por parte de docentes que atuam nesse contexto.

Como sabemos, a leitura é um eixo fundamental nas aulas de Língua Portuguesa e, principalmente, para a vida de todos os seres humanos, pois pode garantir o bem-estar do indivíduo no mundo e os munir de informações, interações e habilidades compreensivas e interpretativas para serem acionadas no momento mais oportuno de suas vidas. Dessa maneira, a mecanização das concepções de leitura pode privar o acesso do estudante a esse universo mais complexo das literaturas.

É essencial que nossas habilidades de leitura e interpretação textual sejam cada vez mais apuradas. Essa exigência se dá mediante a presença de diferentes linguagens e dos variados recursos nos textos aos quais somos expostos diariamente. Dessa forma, a formação de leitores críticos configura-se como um dos grandes desafios enfrentados pela escola contemporânea. Nessa direção, esta pesquisa se justifica por reconhecer os fenômenos relativos ao letramento literário e entender a importância de avançarmos na compreensão e interpretação de textos literários de mulheres negro-brasileiras, cujas temáticas abordadas estão na ordem do dia a dia e que atingirão toda a comunidade escolar.

Sobre o eixo da leitura, Solé (1998, p. 21) também ressalta: “desse leitor, espera-se que processe, critique, contradiga, ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê”. Nessa esteira, práticas de leitura mecanizadas e tradicionais, tais como a leitura como pretexto para fins gramaticais e sem aprofundamento crítico e contextualizador, não dão conta da complexidade do ato de ler e se posicionar.

Na esfera da prática de leitura reflexiva, fundamental no ensino básico, surgem estudos que imprimem o valor da leitura de produções literárias negro-brasileiras, como em Cuti (2010), Bernd (1988). Já Solé (1998), Alliende e Condemarín (2005), Martins (1994) e Freire (1996) trazem discussões no que tange às estratégias, teorias e desenvolvimento da leitura. Xypas (2018), Jouve (2012) e Rouxel, Langlade e Rezende (2013) trazem os aspectos importantes da subjetividade leitora. Candido (1972) contribui no que se refere ao caráter humanizador da literatura e Cosson (2021) e Aguiar e Bordini (1988) no que concerne às teorias e metodologias que dão alicerce a práticas de ensino do texto

literário, respectivamente, as propostas do Letramento Literário e do Método Recepcional na sala de aula. Koch e Elias (2006) trazem o trabalho de compreensão e interpretação leitora, entre outros que nos apresentam importantes reflexões sobre concepções e práticas de leitura diante de textos literários.

Esses autores nos apresentam importantes referenciais teórico-metodológicos sobre o eixo de leitura, ensino de literatura e o letramento literário. No entanto, vale ressaltar que nenhum analisava de forma precisa o letramento literário a partir de textos escritos por mulheres negro-brasileiras no âmbito escolar, principalmente no ensino fundamental. Dessa maneira, considerando as demandas das habilidades leitoras, ficam excluídos os conhecimentos de literaturas advindas de mulheres negras, o reconhecimento das próprias subjetividades e as relações étnico-raciais. Por isso, é fundamental uma investigação e intervenção com base nessa literatura na área de ensino-aprendizagem.

É por isso que este trabalho é pedagogicamente importante, pois poderá fomentar a leitura, desenvolver o letramento literário baseado em práticas sociais próximas ao aluno e estimular a criação e procedimentos teóricos e metodológicos voltados a questões negras, tais como identidade, racismo e educação das relações étnico-raciais. Isso é reforçado quando se tem em vista a Lei 10.639/03, no cenário da educação brasileira, que traz a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos espaços educativos de aprendizagem, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História, no currículo educacional e no seu dia a dia.

Para proporcionar uma educação literária à formação humana, como bem motiva nossa questão de pesquisa, foram adotados procedimentos metodológicos no estudo do tipo aplicado e interventivo, a partir do raciocínio dedutivo e contemplando a pesquisa-ação. Os participantes foram alunos da Escola Municipal Integral Divino Espírito Santo, matriculados no 9º ano C, com idade entre 14 e 16 anos. A turma era composta por 19 alunos, sendo 11 meninas e 8 meninos.

Além das considerações iniciais e finais, este trabalho se organiza em seis capítulos. No primeiro capítulo, trazemos algumas concepções de leitura envolvendo o texto literário. Assim, apresentamos e discutimos a complexidade de se trabalhar a leitura na escola e desenvolver a autonomia nos discentes, bem como pontuamos a visão de alguns pesquisadores no que diz respeito ao ato de ler e suas dimensões,

necessidades e possibilidades sociais no mundo contemporâneo, salientando a nossa adesão à perspectiva da Literatura negro-brasileira.

O segundo capítulo, por sua vez, apresenta as origens e influências dos principais métodos de ensino de literatura, quais sejam: Estética da Recepção (Jauss, 1994), Método Receptional (Aguilar; Bordini, 1988) e o Letramento Literário (Cosson, 2021). Além disso, refletimos sobre o leitor não só como peça fundamental na receptividade, compreensão e interpretação do texto, mas também como elemento que compõe a interatividade do texto literário.

O capítulo três traz uma caracterização da literatura negro-brasileira, bem como discute acerca dos desafios da efetivação da Lei 10.639/03 em sala de aula. Assim, refletimos sobre a luta pela inclusão social e os entraves que envolvem a superação do racismo, pautando toda a política antirracista que possa envolver a comunidade escolar.

Já o capítulo quatro discute sobre o gênero romance e sua conceituação. Além disso, apresentamos a obra *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, para enriquecer e ampliar o conhecimento de mundo, por ser o primeiro romance escrito por uma mulher negra no Brasil. Portanto, defendemos que discutir essa prática de letramento pode auxiliar os estudantes a desenvolver as habilidades de leitura.

O capítulo cinco detalha o percurso metodológico da pesquisa. Por fim, o capítulo seis apresenta relatos sobre a experiência didática vivenciada em sala de aula, bem como a análise dos dados e reflexões sobre os resultados obtidos pela intervenção didático-pedagógica realizada.

## 1.FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CRÍTICOS DAS LEITURAS

Este capítulo tem a função de apresentar, preliminarmente, um breve panorama teórico e crítico a respeito das concepções de leitura do texto literário que subjazem este trabalho. De antemão, a seção a seguir tem o objetivo de apresentar e discutir a complexidade de se trabalhar a leitura na escola e desenvolver a autonomia nos discentes. Pontuamos a visão de alguns pesquisadores no que diz respeito ao ato de ler e suas dimensões, necessidades e possibilidades sociais no mundo contemporâneo, bem como salientamos a nossa adesão à perspectiva da Literatura negro-brasileira.

### 1.1 Leituras(s)

A leitura é uma atividade humana que se manifesta de algumas formas: de mundo (elementos da natureza, tempo, dos astros, das linhas da palma da mão) e de textos variados (incluindo o literário) etc. Conforme comenta Paulo Freire (1989, p. 9), “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Diante disso, o pensamento de Freire ecoa nas nossas práticas pedagógicas: independentemente do conteúdo, o mote freireano nos faz refletir sobre todo entrelaçamento que existe nas relações humanas e interpessoais que também podem vir acompanhadas de fragilidades, divergências e vivências.

Para ampliar a noção de leitura, Martins (1994, p. 20) afirma:

Se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural. Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres.

É possível entender que o eixo da leitura no desenvolvimento pessoal e social do ser é uma tarefa complexa e que exige, em certa medida, autonomia. Realizar o enfrentamento dessa prática é atender novas exigências do mundo contemporâneo.

Martins ainda traz reflexões sobre a questão da leitura e as implicações e inter-relações que se estabelecem:

“Todavia, propondo-se a pensá-lo, perceberá a configuração de três níveis básicos de leitura, os quais são possíveis de visualizar como níveis sensorial, emocional e racional. Cada um desses três níveis corresponde a um modo de aproximação ao objeto lido. Como a leitura é dinâmica e circunstanciada, esses três níveis são inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado, segundo a experiência, expectativas, necessidades e interesses do leitor e das condições do contexto geral em que se insere. (Martins, 1994, p. 37).

Assim, podemos observar o esforço e o propósito de se compreender a leitura a partir do modo do indivíduo presenciá-la. As sensações, emoções e sentimentos envolvem e estão relacionadas à existência do homem.

Para Silva (2018, p. 14), “muitos alunos não possuem histórico de tradição letrada em suas famílias, tampouco transitam por ambientes leitores fora do espaço escolar”. Assim, constata-se a necessidade cada vez maior da mediação dos docentes nos espaços educacionais. O professor precisa estar instrumentalizado e confiante de suas concepções sobre o ato da leitura em sala de aula. Nesse contexto, devemos considerar o que salienta Freire (1996, p.63): “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados, pelo mundo”. Ainda sobre a visão de Martins (1994, p. 32, grifos da autora):

[...] o papel do educador na intermediação do objeto lido com o leitor é cada vez mais repensado; se, da postura professoral lendo *para e/ou pelo* educando, ele passar a ler *com*, certamente ocorrerá o intercâmbio das leituras, favorecendo a ambos, trazendo novos elementos para um e outro.

Sendo assim, criar diálogo entre as leituras e construir pontes entre leitor-texto- autor por meio do agir professoral terá um papel preponderante para viabilizar o ensino.

No que diz respeito às leituras da literatura negro-brasileira feminina e a viabilização do acesso a essa leitura nas instituições escolares, observamos, de acordo com as pesquisas (Silva, 2023), uma sucessão de exclusão e apagamento.

Outrossim, em 1872, o império utilizou, pela primeira vez, censo demográfico para avaliação do desempenho de leitura no espaço escolar. Contou-se que 20% da população brasileira era composta de escravos/cativos e mais de 60% não eram brancos; eram negros, ou pardos ou indígenas<sup>5</sup>. Apesar de a produção de autores como Machado de Assis, Luiz Gama e Castro Alves, que fazia críticas coerentes à sociedade escravocrata; e ade Gonçalves Dias e José de Alencar ser direcionada para a representação do indígena na literatura brasileira, ainda sim, observava-se uma mentalidade nativista e conservadora que construiu toda uma representação deturpada de povos originários por meio da idealização e mitologização. Contudo, é muito satisfatório saber que, mesmo numa história marcada por um projeto de civilização branca, houve uma mulher importante para fazer um retrato de uma época que muitos preferiam disfarçar que nunca existiu: a escritora Maria Firmina dos Reis.

Uma obra indicada aos profissionais na área de educação e, principalmente, aos docentes de Língua Portuguesa, que cuidam da formação literária, ou melhor, da formação leitora, promovendo o encantamento pelo livro, trabalhando os elementos da narrativa, mostrando interesse pelo que os alunos gostam de ler, pode ser o livro *Úrsula*, também indicado para alunos da educação básica. Assim, podemos aprender muito com autores negros e negras. Compreender a produção literária na época escrita, a linguagem utilizada, as ideias defendidas. Além disso, temos pontos que trazem interpretações, bem como inferências para a nossa realidade, como por exemplo: (I) o racismo é estrutural em sociedades que passaram por processos colonizatórios, uma vez que suas bases são estruturadas em privilegiar uns (brancos) e discriminar outros (negros); (II) no Brasil, nunca existiu “Democracia Racial”; o racismo se reinventa, reatualiza-se e se adapta ao tempo e ao modo das pessoas se relacionarem; (III) sempre houve movimentos negros, esparsos, menos organizativos, mas de variadas formas houve estratégias que tentaram resistir ao sistema colonizatório; (IV) a escrita negra não é só testemunho e nem só denúncia; ela é capaz de não só falar de suas cicatrizes, mas também de amor, vida, conquistas e desejos.

Portanto, afirmamos o papel preponderante da leitura na sala de aula e suas implicações na vida cotidiana. Na próxima seção, abordamos a relevância da leitura

---

<sup>5</sup>Fonte: <https://www.poder360.com.br/brasil/censo-de-1872-registrou-15-milhao-de-escravos-no-brasil>. Acesso em: 20 mai.2023.

literária na constituição do indivíduo e do seu conhecimento. Também discutimos a leitura literária no espaço escolar. Ademais, as diferentes abordagens da leitura do texto literário e da leitura literária necessárias para se promover o encontro com o texto literário, bem como construir uma comunidade letrada que reconhece o poder de se conectar com as ideias dos autores.

## 1.2 Leitura do texto literário

A leitura do texto literário, como a expressão sugere, é ler apenas o texto literário, e depois, se for necessário, fazer um comentário ou uma análise escrita ou oral. Já a leitura literária ocorre quando, a partir da leitura do texto literário, construímos uma produção artística como gravura, HQ, pintura, vídeo, que dialogue com a obra lida. É uma interpretação intersemiótica, por exemplo.

A priori, destacamos que o domínio da leitura, e mais precisamente o gosto pela literatura numa sociedade letrada, é um fator indispensável para os que sabem desfrutá-la. Com isso, ela proporciona uma experiência prazerosa que oferece acesso ao mundo do conhecimento, dá-nos sabedoria, possibilita-nos reconhecer nossas subjetividades e a do outro, conecta-nos com autores e personagens literários e nos torna seres linguísticos e comunicativamente competentes. Contudo, percebemos que, na verdade, infelizmente, formação leitora, o letramento literário que passa pela escola necessariamente, é, hoje, um privilégio das classes mais favorecidas (elite branca) e dificilmente a população negra tem o gosto e desfruta da literatura devido a sua marginalização programada pelo racismo estrutural.

Em relação à leitura fundada na recepção dos textos literários, de acordo com Xypas (2018, p. 11), o professor de literatura precisa:

[...] apresentar uma prática metodológica da leitura para fornecer o encontro do leitor com o texto e favorecer o acolhimento de suas reações sensíveis para a condução de interpretações plurais que conjugam criatividade da recepção e reflexão criativa.

A autora traz uma reflexão válida para práticas metodológicas de construção de sentidos com a leitura dos textos literários, bem como a formação do leitor crítico em desenvolvimento das suas descobertas e possibilidades, pois como bem defende: não pode mais haver literatura sem leitura de textos literários; e a

compreensão escrita se ensina porque nenhum conhecimento se constrói fora da consciência.

De acordo com Roza e Silva (2022, p. 32), no livro *O texto literário: da análise linguística ao ensino*:

O ensino de literatura na escola deve possibilitar ao aluno manifestar sua voz e apropriar-se da sua vez ante as questões sociais existentes no meio em que vive, situando-se como agente de transformação. Os vínculos instituídos entre texto e contexto, linguagem e realidade, ajudam a formar uma visão de mundo cada vez mais crítica, em decorrência dos debates estabelecidos a partir da obra lida.

Assim, a leitura de textos literários que permite sustentar determinados posicionamentos é a mesma que proporciona romper com crenças que estavam limitadas, consolidadas. Diante disso, inserir temáticas afrodescendentes na Educação Básica é uma necessidade contemporânea para docentes de Língua Portuguesa e Literatura.

Para endossar a discussão e a preponderância do papel da literatura no desenvolvimento da leitura, Allende e Condemarín (2005, p. 179) afirmam: “o desenvolvimento da leitura não pode ser considerado completo se, em cada um dos passos, não se inclui uma progressiva aproximação às obras literárias”. É nesse viés que esta pesquisa vai se ancorar para adentrar as perspectivas das vozes de mulheres negro-brasileiras a partir da compreensão e interpretação do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis. Ademais, Allende e Condemarín (2005, p. 179) salientam: “é certo que as crianças devem ser capazes de ler uma grande variedade de textos, mas entre estes não podem faltar os literários. Há certas práticas tradicionais que excluem a literatura durante a aprendizagem da leitura”. Portanto, é deficitário o estudo de obras literárias apenas como pretexto para exercitar letras, sílabas, análises gramaticais e até mesmo leituras superficiais.

Todavia, afirmamos que o texto literário exerce um papel considerável no ensino. Dessa forma, incluir nas nossas aulas o ensino de literatura é potencializar o processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar. Os docentes cada vez mais devem cumprir esta função de mediadores, para isso, deve-se evitar a precarização de sua formação e, assim sendo, buscar pelo conhecimento, saber das teorias e seus representantes materializados em métodos aplicáveis a experiências bem sucedidas em sala de aula. Para tanto, no próximo capítulo, discorreremos acerca de

algumas teorias que subjazem o trabalho com o texto literário na sala de aula, tais como: Estética da Recepção (Jauss, 1994), MétodoRecepcional (Aguiar; Bordini, 1988) e Letramento Literário (Cosson, 2021).

## 2. LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LITERATURA

Neste capítulo, discutimos a respeito da Estética da Recepção, que tem como premissa as ideias de Jauss (1994), o Método Receptional, proposto por Aguiar e Bordini (1988), bem como os pressupostos do *Letramento Literário*, de Cosson (2021), tão úteis para o trabalho docente e, inclusive, para a proposta didático-interventiva proposta neste trabalho. Outrossim, refletir sobre o leitor não só como peça fundamental na receptividade, compreensão e interpretação do texto, mas também como elemento que compõe a interatividade do texto literário.

### 2.1 Estética da Recepção

A Estética da Recepção trouxe contribuições para o ensino da Literatura. Essa teoria literária concentra-se nas respostas dos leitores aos textos e foi concebida a partir do trabalho realizado pelo teórico alemão Hans Robert Jauss (1994) no fim da década de 1960. Wolfgang Iser (1996; 1999) foi outro expoente que colaborou e integrou a Escola de Constança.

Jauss levanta uma crítica ao conceito de história da literatura até aquele momento. Então, propõe uma nova metodologia para os estudos literários. Ademais, em 1967, o pesquisador realizou uma conferência na Universidade de Constança da qual posteriormente resultou o livro *A história da literatura como provocação à teoria literária* (1969). Desse modo, a proposta dá à luz, sistematiza e evidencia a sua teoria, uma vez que a história da literatura, para Jauss, precisa ser algo que analise os textos a partir de sua recepção pelos leitores, e do efeito que causam na posteridade, como representam um determinado ideal estético e como também eram o resultado de uma operação literária.

Uma renovação da história da literatura demanda que se ponham abaixo os preconceitos do objetivismo histórico e que se fundamentem as estéticas tradicionais da produção e da representação numa estética da recepção e do efeito. A historicidade da literatura não repousa numa conexão de 'fatos literários' estabelecida *post festum*, mas no experimentar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores. Essa mesma relação dialógica constitui o pressuposto também da história da literatura. E isso porque, antes de ser capaz de compreender e classificar uma obra, o historiador da literatura tem

sempre de novamente fazer-se, ele próprio, leitor. Em outras palavras: ele tem de ser capaz de fundamentar seu próprio juízo tomando em conta sua posição presente na série histórica dos leitores. (Jauss, 1994, p. 24, grifos do autor).

Desse modo, a priori, o autor esclarece em sua crítica de que a forma a história da literatura costumava preceituar as obras de acordo com uma enumeração meramente cronológica dos fatos, ordenando seu material segundo tendências gerais, gêneros e “outras categorias” (Jauss, 1994, p. 6).

Segundo Jauss (1994), o conceito fundamental da teoria da recepção diz respeito aos saberes e ideias preconcebidos que levam um leitor a adotar certa predisposição em relação a uma obra literária. Dessa forma, é o momento da época e contexto que contam, pois o leitor vai articular os conhecimentos da época levando-os para dentro da leitura da obra literária. Assim, atualizando-a, traz conhecimentos de todas as partes para manter a obra viva. É por isso que Jauss se interessa e procura demonstrar no seu trabalho que não se precisa mais focar no texto como se faz no Formalismo Russo, ou seja, apenas na estrutura, no que o texto quer dizer, na intenção do autor, mas na construção de sentidos através do contato com o texto e o contexto do horizonte de expectativas do leitor que atualiza a obra.

O leitor, nesse momento, nessa historicidade, e a partir da leitura com sua visão de mundo, o seu conhecimento, em contato com a obra, vai construindo os sentidos e os significados: “considerando-se que, tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor” (Jauss, 1994, p. 23). E essa relação dialógica prova que as obras não são estáticas; os sentidos não são únicos e acabáveis. Há sempre uma construção que pode ser atualizada e o papel da historicidade e conhecimento de mundo dessas informações que o leitor traz para o texto é muito importante. Desse modo, a relação leitor *versus* texto constrói os sentidos e significados da obra lida. Para Jauss (1994, p. 25), “a história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete”.

Os elementos constitutivos da individualidade do leitor, ou melhor, de sua consciência, do seu conhecimento de mundo acumulado, socialmente construídos e

que se relacionam às convenções estéticas e ideológicas de uma época são o que chamamos de *horizonte de expectativas*, conceito fundamental da teoria de Jauss(1994). Assim, no que se refere a esse horizonte de expectativas de uma obra, que é a terceira tese, temos o argumento de que:

O horizonte de expectativa de uma obra, que assim se pode reconstruir, torna possível determinar seu caráter artístico a partir do modo e do grau segundo o qual ela produz seu efeito sobre suposto público. Denominando-se distância estética aquela que medeia entre o horizonte de expectativa preexistente e a aparição de uma obra nova – cuja acolhida, dando-se por intermédio da negação de experiências conhecidas ou da conscientização de outras jamais expressas, pode ser consequência uma ‘mudança de horizonte’ –, tal distância estética deixa-se objetivar historicamente no espectro das reações do público e do juízo da crítica (sucesso espontâneo, rejeição ou choque, casos isolados de aprovação, compreensão gradual ou tardia). (Jauss, 1994, p. 31, grifo do autor).

No que tange ao horizonte de expectativas defendido por Jauss (1994), podemos observar que se trata do acúmulo de experiências estéticas anteriores ao texto e que por esse acúmulo vai-se gerar uma expectativa para a experiência estética que o texto pode causar. É uma expectativa sobre o significado do texto, só que essa expectativa pode ser rompida se o texto não corresponder ao que se espera dele ao fim da leitura, ao efeito que ele gera sobre seu público leitor. Essa expectativa será rompida e, de certa forma, é como se fosse uma ruptura de paradigma, porque fica uma experiência estética nova sendo estabelecida e, então, tem-se um efeito diferente para a posteridade; não um efeito de manutenção de certa forma, mas sim um efeito de uma criação de uma nova coisa. Na experiência estética e dali para frente, há uma renovação ou manutenção, e, então, tem-se uma dialética entre um conservadorismo e essa ideia de ruptura e inovação.

A crítica das respostas do leitor é ampla, além de ser um domínio em evolução dos estudos literários, que pode nos ajudar a aprender sobre nossos próprios processos de leitura e como se relacionam com elementos específicos nos textos que lemos, outrossim, nas nossas experiências de vida e na comunidade intelectual da qual somos membros. Além disso, para aqueles que querem ensinar ou já estão estudando a teoria das respostas do leitor, se oferecem ideias que podem ajudar em sala de aula.

Contudo, a teoria da recepção do leitor cobre boa parte de um terreno diversificado, ou seja, o leitor está no centro da leitura e a manutenção do texto vai sendo construído, pois ele vai garantir atualização da obra através do contato do

leitor com o texto, mantendo sua historicidade. Nesse diapasão, seguimos, na próxima seção, discutindo o Método Recepcional, o qual embasa a aplicação dessa pesquisa e que tem como objetivo atender ao leitor ativo e participativo.

## 2.2 Método Recepcional

A despeito de metodologias de ensino de literatura, podemos brevemente destacar alguns autores e obras. Em *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*, Saraiva *et al* (2006) traz uma abordagem do texto literário em sala de aula com uma sequência de ação que consiste em: (I) leitura compreensiva, (II) leitura interpretativa e (III) etapa de aplicação.

Já em *A formação do leitor literário em casa e na escola*, Riter (2009) propõe uma metodologia chamada “Roteiros de Leitura”, a qual consiste de quatro etapas: (I) motivação, (II) leitura, (III) exploração e (IV) extrapolação.

Já em *Literatura, a formação do leitor: alternativas metodológicas*, Aguiar e Bordini (1988) socializam cinco métodos com diferentes abordagens do texto literário: o Científico, o Criativo, o Recepcional, o Comunicacional e o Semiológico, os quais são métodos que, a partir de conceitos teóricos, promovem práticas de leituras do texto literário.

Para essa pesquisa, tomamos o Método Recepcional, que teve como contribuição teórica os pressupostos da *Estética da Recepção* para o ensino e estudo de literatura. De acordo com as autoras, viemos de uma tradição positivista, ou melhor, pensávamos a obra literária como produto do meio, que dominava e era influenciada pelo meio, e determinava uma forma de leitura ao que o leitor tinha que se submeter. Aguiar e Bordini (1988, p. 81) criticam a falta de acolhimento das impressões dos leitores, no final da década de 1980:

O método recepcional é estranho à escola brasileira, em que a preocupação com o ponto de vista do leitor não é parte da tradição. Via de regra, os estudos literários nela tem se dedicado à exploração de textos e de sua contextualização espaço-temporal, num eixo positivista. O relativismo de interpretação e, portanto, de leitura não é tópico de consideração no âmbito acadêmico, o que se explica pela tendência ao autoritarismo da própria cultura brasileira, que endeusa seus expoentes, temerosa de expô-los à crítica.

Desse modo, eram comuns as situações em que os alunos respondiam as questões de acordo com o que o docente supunha que fosse a resposta esperada pelo autor ou grupos de autores, pelo momento da obra, em sequências de atividades estáticas oriundas do livro didático: “apresentação de um texto, explicação do vocabulário, exercícios de interpretação, exercícios gramaticais e composição” (Aguiar; Bordini, 1988, p. 36).

Por volta da década de 70 e 80, havia as engessadas e “memoráveis” fichas de leitura. Outrossim, um modelo de escola autoritária que não levava em conta a figura do leitor. Isso muda antes na Europa/Alemanha. Depois, Jauss e Iser chegam ao Brasil com diferentes vozes: mulheres, negros, indígenas, começa-se a falar de gênero em geral, de homossexuais, enfim, outras vozes sociais, questão das regiões, locais de origem dos diferentes protagonistas no ensino de literatura... uma efervescência. Aguiar e Bordini (1988) defendem que:

É através da linguagem que o homem se reconhece como humano, pois pode se comunicar com os outros homens e trocar experiências. Existe, porém, uma condição prévia para a manifestação da linguagem: é preciso haver um grupo humano, no qual o sujeito se confronte com o conjunto e se perceba como indivíduo. É, portanto, na convivência social que nascem as linguagens, conforme as necessidades de intercâmbio. (Aguiar; Bordini, 1988, p. 9)

Diante do exposto, podemos constatar a necessidade da mudança de foco, em outras palavras, se desloca o foco da obra pela obra, em seu tempo e do fato dela ser um documento histórico de uma determinada sociedade, num determinado momento, para ser um objeto de leitura; é a partir dessa perspectiva que Aguiar e Bordini (1988) construíram o Método Recepional.

O Método Recepional se preocupa com o lugar do leitor: o que seria a leitura e como ela se daria se o foco da questão fosse a partir do leitor. E esse método não se submete a uma tradição dominante de ensino de literatura. Quando se pensa no livro que é feito por pontos de indeterminações, ou melhor, de lacunas interpretativas, queremos dizer que há elementos que são ditos, mas podem ser interpretados de diferentes formas dentro do livro, e há os elementos vazios, os não ditos, que podem ou que devem ser preenchidos pelo leitor. De acordo com Aguiar e Bordini (1988), discute-se que:

A recepção é concebida, pelos teóricos alemães da Escola de Constança, como uma concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento da sua produção como no da sua leitura, que pode ser estudada esteticamente, o que dá ensejo à denominação da teoria de estética da recepção. A noção de concretização é derivada dos trabalhos do polonês Roman Ingarden, na década de 30, e do tcheco Felix Vodicka na década de 40. Para Ingarden, o exame do modo de ser da obra literária descubra que ela é uma estrutura linguístico-imaginária, permeada de pontos de indeterminação e de esquemas potenciais de impressões sensoriais, os quais, no ato de criação ou da leitura, são preenchidos e atualizados, transformando o que era trabalho artístico do criador em objeto estético do leitor [...]. (Aguiar; Bordini, 1988, p. 82)

Por isso, a leitura não ser sempre igual, ser diferente, inclusive o mesmo leitor, em momentos diferentes, vai fazer a leitura diferente, diversa da anterior. Isso nos leva a pensar que o lugar do leitor é um lugar importante, o que, entretanto, não significa que o leitor pode dizer qualquer coisa. Sobretudo, as obras têm possíveis interpretações, no entanto, elas não são infinitas: nós não estamos num lugar vazio em que qualquer coisa se diga ou vale como interpretação da obra. É preciso, de fato, que esses pontos de indeterminação, vazios textuais sejam capazes de ser preenchidos e abordados, criando-se uma verdadeira teia de interpretação possível.

Exigem-se leituras que se encontram nesse sentido maior que é o sentido da ausência. Portanto, não é qualquer leitura de texto que vai-se fazer, mas fazê-la a partir dos elementos que o texto oferece. Para que isso aconteça, para que haja esse encontro, aplica-se o Método Receptivo. Isso porque é preciso que o horizonte do leitor se encontre com o horizonte do texto, porque o leitor é um sujeito com uma carga de conhecimento, experiências, visão de mundo, que tem a ver com seu tempo, sua religião, faixa etária, gênero, enfim, com toda a carga que foi adquirindo com sua vivência.

Segundo Aguiar e Bordini (1988, p. 85), “a ênfase na atitude receptiva emancipadora promove a contínua reformulação das exigências do leitor quanto à literatura bem como quanto aos valores que orientam sua experiência do mundo”. Nessa perspectiva, um livro levanta algumas questões para as quais nem sempre o leitor tem respostas. Por outro lado, o leitor faz perguntas que o livro vai responder; ou seja, bem ou mal existe um diálogo, e é um diálogo dinâmico que leva ao estranhamento e a concordâncias. Então, esse jogo é o que vai criar uma distância que nós chamamos de distância estética entre o texto e o próprio leitor.

Assim, quanto maior a distância, mais provocativo é o texto. Se o texto é calado na experiência do leitor, ele não vai acrescentar nada. Contudo, à medida

que vai-se deslocando, por apresentar uma linguagem, por apresentar conteúdos, vivências de diferentes naturezas, vai-se criando um distanciamento estético, e, portanto, constitui-se uma provocação para o leitor.

No que se refere à literatura de massa, que sempre procura atender aos horizontes do leitor, vai-se oferecer a mesma coisa, pois é ela mais colada do leitor, é a que menos o enriquece, é aquela mais acomodada possível. E isso se dá com a cultura de massa: “não admira que a literatura de massas, pré-fabricada para satisfazer a concepção que o leitor tem do mundo dentro de uma certa classe social, alcance altos níveis de aceitabilidade” (Aguiar; Bordini, 1988, p. 84).

E esse processo da distância estética, à medida que vai negando esses valores, vai-se tornando mais artística; estética que o leitor pode entrar em contato e discutir. Depois de determinada leitura, ele nunca mais será o mesmo, e ele também provoca reações no seu entorno. Ele vai agir, pensar, debater, compartilhar novas experiências e vai transformar a comunidade ou sociedade próxima, seja ela a família ou a escola, por exemplo. Com isso, todos crescem juntos. Ele passa para um livro mais complexo e dessa forma o processo continua. A ideia é de progressão, crescimento, maturidade literária e intelectual. Não é apenas individual, mas há um diálogo social: é um diálogo específico da literatura em que se leva o leitor a refletir e modificar.

Dessa maneira, o Método Recepcional para Aguiar e Bordini (1988) vai partir sempre de uma situação confortável, do interesse dos estudantes para ir provocando situações complexas que criem uma segunda leitura mais complexa, mais provocativa e continuamente crescente. Mas, também, não é a escolha da obra, é a escolha da atividade que se vai fazer com a obra. Pode-se fazer coisas mais complexas, pode-se reescrever mais depois: vai-se dar uma resposta à obra, mais estimulante e fazer outras perguntas. Vai-se dialogar, e o diálogo é de pergunta e resposta; a obra pergunta, mas também responde.

Diante do exposto, podemos, agora, delinear as etapas do Método Recepcional para a efetivação desse na sala de aula. Sugere-se que o docente precisa seguir cinco etapas em sequência:

**(I) Determinação do horizonte de expectativas:** a fim de se preverem estratégias de ruptura e transformação dos alunos, bem como sondar o que eles leem, qual o suporte utilizado e materiais mais consultados. O docente irá mapear as características desses horizontes que poderão ser constatadas através de exame

das obras anteriormente lidas, observar comportamentos, reações espontâneas a leituras realizadas, engajamento em debates, discussões, respostas a entrevistas e questionários, entre outros. Conforme Aguiar e Bordini (1988, p. 88): “[...] esse horizonte de expectativas conterà os valores prezados pelos alunos, em termos de crenças, modismos, estilos de vida, preferências quanto a trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral ou social e interesses específicos da área da leitura”.

**(II) Atendimento do horizonte de expectativas:** essa etapa consiste no planejamento que atenda ao universo do aluno. Conforme as autoras, propõem-se experiências com os textos literários que satisfaçam as suas necessidades em dois sentidos:

Primeiro, quanto ao objeto, uma vez que os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula serão aqueles que correspondem ao esperado. Segundo, quanto às estratégias de ensino, que deverão ser organizadas a partir de procedimentos dos alunos e de seu agrado. (Aguiar; Bordini, p. 88)

**(III) Ruptura do horizonte de expectativas:** nessa etapa, poderá ocorrer uma mudança de proposição inicial, ou melhor, pode-se ocorrer de uma literatura ser mais exigente, que abale as certezas e costumes dos alunos, tanto em termos de literatura como de vivência cultural. De acordo com as pesquisadoras Aguiar e Bordini (1988):

Essa introdução deve dar continuidade à etapa anterior através do oferecimento de textos que se assemelhem aos anteriores em um aspecto apenas: o tema, o tratamento, a estrutura ou a linguagem. Entretanto, os demais recursos compositivos devem ser radicalmente diferentes, de modo a que o aluno ao mesmo tempo perceba estar ingressando num campo desconhecido, mas também não se sinta inseguro demais e rejeite a experiência. Questionamento do horizonte de expectativas – Ampliação do horizonte de expectativas. (Aguiar; Bordini, 1998, p. 89)

Dessa forma, é relevante afirmar sobre a importância de que seja mantido uma conexão com a etapa anterior, garantida pelo material literário, no entanto, que as estratégias sejam diferentes.

**(IV) Questionamento do horizonte de expectativas:** ocorrerá entre os primeiros documentos uma comparação de materiais. O que mudou? Por que são diferentes? O que aconteceu? O que se acrescentou? O que um livro traz que o outro não trazia? Será um momento de diagnóstico de um novo interesse e momento de determinar um novo horizonte, pois:

Em decorrência da comparação entre as duas etapas anteriores, sobre o material literário trabalhado, a classe exerce sua análise, decidindo quais textos, através de seus temas e construção, exigiram um nível mais alto de reflexão e, diante da descoberta de seus sentidos possíveis, trouxeram um grau maior de satisfação. (Aguiar; Bordini, 1988, p. 89)

Na última etapa do processo, **(V) Ampliação do horizonte de expectativas**, objetiva-se a abertura de novos horizontes com outras obras literárias. Para Aguiar e Bordini (1988, p. 90), “alunos nessa fase tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura. Cotejando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais”.

Acreditamos ser importante e pertinente o diálogo com a Estética da Recepção, uma vez que ele se dá como base da pesquisa porque envolve a relação entre a literatura e o leitor, o que desde sempre é a nossa preocupação e interesse. As pesquisadoras Aguiar e Bordini (1988) mostram, através da *Estética da Recepção*, que as etapas recepcionais aqui apresentadas são relevantes, pois entram em cena a recepção do texto, o leitor e todas as implicações que isso envolve, dentro da base teórica formulada por Jauss (1994): o horizonte de expectativa, a lógica da pergunta e da resposta, da distância estética, a ruptura e a ampliação de horizontes. Ademais, são categorias basilares para pensarmos no processo de investigação da obra literária e suas implicações no leitor. Dessa maneira, o discente pode se apropriar cada vez mais da leitura e da escrita. Outrossim, acompanhar gradualmente sua evolução. Para ampliar essa discussão, na próxima seção, discutimos brevemente sobre o *Letramento Literário* proposto por Cosson (2021).

### 2.3 Letramento Literário

No que concerne ao termo *letramento* e como se dá o seu processo, bem como a distinção entre alfabetização e letramento, Soares (2009) nos apresenta uma importante socialização sobre o conhecimento da alfabetização, da leitura, da escrita e do ensino de língua portuguesa e da literatura brasileira nas escolas. Segundo a autora, essa palavra está em um livro de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986), para quem a língua falada culta é consequência do letramento.

A partir dessa obra, o termo ganha mais impulso e começa a ser explorado, difundido e problematizado pelos pesquisadores e especialistas que se interessam pela função social da leitura e da escrita, como também de que forma o seu uso pode se manifestar e beneficiar os usuários da língua.

Para Soares (2009, p. 180), “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Nesse sentido, não basta saber ler e escrever, é preciso saber usar, manusear, inferir, depreender e saber atender às exigências de diversas leituras no mundo em constante transformação. É justamente a necessidade de atender a diversos tipos de leitura que surgem variados tipos de letramentos para suprir as expectativas de comunicação para essas leituras. Nesse contexto, um dos tipos de letramentos advindos dessa necessidade é o letramento literário.

No tocante à formação do leitor do texto literário, Aguiar e Bordini (1988, p. 9) consideram a pertinência de especificidades do reconhecimento do homem a partir da linguagem e toda troca de experiências, intercâmbios de saberes, vontades e posicionamentos que estão disponíveis para estabelecerem elos com as manifestações socioculturais que lhe são distantes no tempo e no espaço. Evidencia-se a natureza do homem enquanto sujeito histórico que, alargando seus conhecimentos a partir do estreitamento com os mais diversos textos, sendo eles da esfera informativa ou literária, podem gerar vínculos entre os interlocutores. Para as autoras:

A socialização do indivíduo se faz, para além dos contatos pessoais, também através da leitura quando ele se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos, por meio do código comum da linguagem escrita. No diálogo que então se estabelece o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições, o que abre para o outro. (Aguiar; Bordini, 1998, p. 10).

Então, o texto escrito na perspectiva de interação implica ter algo a dizer para alguém, ter propósito e objetivos. Dessa forma, podemos trazer para o contexto da escola pública complexidades e possibilidades do trabalho da mediação do professor no trato com a leitura numa sociedade desigual, por exemplo. Aguiar e Bordini (1988, p. 12) ressaltam que:

Nesse sentido, é importante que as classes menos favorecidas tenham acesso à cultura letrada, sob pena de se manterem as diferenças sociais. Isso quer dizer que, ao se valorizar todas as expressões culturais dominadas, não se está pretendendo limitar as classes populares ao conhecimento já adquirido no grupo. O que se propõe é abrir-lhes o leque de opções de modo a atuar efetivamente na vida social e não apenas como massa de manobra, uma vez que elas passam a ser capazes de jogar com as armas.

Como podemos depreender a partir dessa reflexão, o estudo sobre formação do leitor literário perpassa a complexidade de entender o conceito de cultura, uma vez que não há cultura melhor nem pior; há culturas diferentes e todas podem coexistir. As autoras refletem sobre leitor literário, seleção de textos, demandas metodológicas, interesses de leitura e metodologia na abordagem textual. Com isso, aponta-se a exigência de um estudo e trabalho metodológico, a fim de que a literatura e os textos literários se tornem adequados aos propósitos para os quais foram elaborados.

Os valores culturais, as intenções leitoras, as expectativas dos indivíduos devem também ser reconhecidos durante o processo dos estudos literários. Segundo Silva,

[...] é preciso perceber que o texto literário, como qualquer obra de arte, tampouco quer ter função salvífica: é conteúdo, pensamento, reflexão, mas está centrada especificamente na subjetividade do autor, do leitor e do mundo que apresenta/representa. (Silva, 2018, p. 36)

Compreende-se, nessa reflexão, que a literatura não tem função salvacionista, ou seja, o que está em jogo é a humanização dos indivíduos envolvidos numa sociedade, e entender os fenômenos e sinais que nos inter-relacionam é fundamental para nossa forma de estar no mundo; sem contar que o indivíduo tem direito à literatura como um bem incompressível, conforme discute Candido:

Bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (Candido, 2011, p. 174).

Esse ponto de vista nos faz ratificar o quão necessário é a pertinência do ensino de literatura no âmbito escolar, mesmo entendendo que ela não tem missão

de salvar, mas sim de nos levar a pensar, de agir quanto aos privilégios de alguns sobre os outros e de como a escola pode protagonizar e empoderar atores, atrizes e agentes educacionais numa perspectiva de entender como funcionam os discursos e a vida prática. Por isso, urge trazer para a cena do contexto educacional a leitura que extrapola a mera alfabetização do homem. Em outras palavras, exige-se irmos além, pensarmos juntos, realizar uma série de reflexões para pontuar temas urgentes. O letrar tem uma relação no contexto que vivemos com dimensões e intervenções que podem ser usadas para enfrentar problemáticas circunscritas no mundo da política, economia, saúde, educação e segurança.

Nesse ínterim, de acordo com Cosson (2021, p. 12), “o letramento literário, conforme concebemos, possui uma configuração especial, pela própria condição de existência da escrita literária”. Dessa forma, sem dúvida, a leitura constitui a atividade social mais importante na vida dos estudantes, permitindo-os, possivelmente, interagir socialmente e exercer (espera-se!), de forma plena, a cidadania. Por esse motivo, a vivência de leituras diversificadas e do letramento literário deve habitar as escolas. Nesse sentido, elegemos como pontos fulcrais o estudo, a leitura, a compreensão e a interpretação do romance (gênero em foco neste estudo), da poesia e do conto negro-brasileiros como estratégias para enriquecer o entendimento da literatura negro brasileira.

Cosson (2021) organiza o letramento literário a partir de sequências didáticas: a básica com a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação; e a sequência expandida, com a motivação, introdução, leitura, envolvendo a primeira interpretação seguida de sete contextualizações e a segunda interpretação, além da possibilidade de realizar a expansão.

A primeira etapa, **motivação**, prepara o aluno para entrar no universo da obra escolhida para ser trabalhada. A segunda, **introdução**, trata da apresentação do autor e de algumas características de suas obras literárias. O professor encontra uma forma de apresentar o livro aos alunos sem, no entanto, eliminar o prazer da descoberta através da leitura que será feita na próxima etapa. A terceira etapa é a da **leitura**, que deverá ser realizada extraclasse. O professor estipula, junto com os alunos, um tempo limite para a leitura. Tem-se intervalos entre a leitura completa, que devem ser preenchidos com momentos de enriquecimento da leitura do texto principal. A quarta etapa é a da **primeira interpretação**. Nela, o aluno apresenta sua visão global sobre a obra lida, impressões e impactos recebidos como leitor. O

aluno pode fazer um ensaio escrito ou um depoimento sobre essa primeira interpretação, sendo que qualquer que seja a atividade escolhida, esta deve ser feita em sala de aula. A quinta etapa é a da **contextualização**. Como o contexto a ser explorado em uma obra é ilimitado, Cosson (2021) propõe sete contextualizações: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. A sexta etapa, denominada **segunda interpretação**, objetiva a leitura aprofundada de um dos aspectos do texto, podendo centrar-se em uma personagem, um tema, um traço estilístico, questões contemporâneas, históricas. A última etapa é a da **expansão**, movimento de ultrapassagem do limite do texto e busca por possibilidades de diálogo com outras obras que a precederam ou que lhe são contemporâneas ou posteriores. A intertextualidade, ou melhor, a relação é comparativa, colocando duas obras em confronto e contraste a partir de seus pontos em comum.

Diante do que foi exposto até aqui, aponta-se que o ato da leitura na formação do leitor literário, a subjetividade leitora, a mediação docente e o letramento literário são questões que envolvem uma abordagem metodológica no contexto de sala de aula e que deve atravessar desde o ensino infantil até o superior.

No que tange à (não) acessibilidade de textos literários negros em sala de aula da Educação Básica, observa-se que diferentes pessoas podem ser tocadas a ter diversas experiências de leituras literárias. Portanto, é preciso deixá-las fazer parte do nosso cotidiano. Algumas dificuldades encontradas no chão da escola evidenciam que a mediação do professor é indispensável nessa ação, ou seja, existe uma função social com essa prática. Ademais, o docente precisa estar empenhado e engajado para não incorrer em situações mecânicas ou ter pouca intimidade com os textos literários e, assim, perder a chance de envolver os alunos e de contribuir para a sua formação enquanto leitores. Nesse sentido, procuramos destacar na próxima seção a Literatura negro-brasileira sua contribuição intelectual e cultural do povo negro.

#### 2.4 Diário de leitura

O diário de leitura se configura como uma ferramenta didática valiosa, especialmente em turmas de nono ano, ao impactar significativamente o desenvolvimento do pensamento crítico, autonomia, das habilidades de escrita e da

capacidade reflexiva dos alunos. Esse recurso transcende a mera melhoria da competência linguística, promovendo também o engajamento e a motivação pela leitura. Dessa forma, o diário de leitura se apresenta como um instrumento de observação contínua, útil tanto para alunos quanto para professores, na identificação de progressos e desafios ao longo do processo de aprendizagem.

Considerando essa perspectiva, torna-se fundamental incluir no centro das discussões e reflexões pedagógicas a análise do gênero literário, particularmente o romance *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis, dada a sua relevância para os estudos literários com estudantes do ensino fundamental. Nesse sentido, a dissertação de OTEXTOS LITERÁRIOS NA SALA DE AULA: LEITURA DE CONTOS E PRODUÇÃO DE DIÁRIOS DE LEITURA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, de Debora Natali da Cruz Silva (2018), oferece uma visão enriquecedora sobre a evolução histórica do diário como gênero textual, destacando sua pertinência no contexto educacional contemporâneo.

Não se sabe exatamente quando a produção diarista surgiu. O que se sabe é que a palavra diário vem do latim *diariu* que significa dia ou diário. Buzzo (2010) faz um levantamento histórico das produções diaristas que foram evoluindo com o passar dos anos até chegar ao formato que conhecemos hoje. Os livros de travesseiro (*pillow books*), no século X, no Japão; o *common place book*, no século XV; a autobiografia, do século XVI ao século XIX são alguns exemplos da produção diarista que a autora menciona. Já no século XIX, no período do Romantismo, o diário íntimo ganha força, com o intuito de expressar sentimentos e ideias e explorando a subjetividade. (Silva, 2018, p. 37).

Destaca-se que embora não se saiba exatamente quando a prática de escrever diários teve início, a etimologia da palavra "diário" tem suas raízes no latim, remete a uma prática intrinsecamente ligada ao cotidiano. A diversidade de transcrições pessoais ao longo da história, como os livros de travesseiro no Japão, o *common place book* e a autobiografia, ilustra a variedade de formas que o registro diarístico assumiu antes de se consolidar como o "diário íntimo" durante o Romantismo. No século XIX, esse gênero textual tornou-se especialmente significativo, refletindo o movimento cultural que valorizava a subjetividade e a expressão dos sentimentos. Essa transformação do diário em um espaço de introspecção e autoanálise não apenas reforça seu potencial como ferramenta de

desenvolvimento pessoal, mas também como recurso pedagógico, permitindo ao escritor explorar e refletir sobre suas emoções e experiências.

A trajetória histórica do diário ao longo dos séculos também evidencia sua versatilidade como gênero textual, capaz de se adaptar a diferentes contextos históricos e culturais. Isso o torna não apenas um registro pessoal, mas também um testemunho das mudanças sociais e culturais que influenciam a forma como as pessoas expressam suas vivências e compreendem a si mesmos. Nesse contexto, Machado (2005, p. 64) oferece uma visão profunda e dinâmica sobre a prática do diário de leitura, ao afirmar:

É um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de 'conversar' com o autor do texto de forma reflexiva. Para produzi-lo, o leitor deve se colocar no papel de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação.

Essa abordagem destaca o diário de leitura como um meio de interação dialógica, onde o leitor não apenas interpreta o texto, mas se engaja em um processo ativo de construção de significado, reforçando a importância desse gênero no desenvolvimento das competências reflexivas e críticas dos estudantes.

A autora sugere que, ao escrever um diário de leitura, não se limita a registrar suas impressões sobre o texto, mas engaja-se em um diálogo ativo e reflexivo com o autor. Essa perspectiva transforma a leitura em um processo interativo, onde o leitor assume o papel de interlocutor, questionando, concordando, discordando, e construindo um entendimento mais profundo do texto. Esse "diálogo" é fundamental, pois conduz o leitor a realização de operações cognitivas e linguísticas complexas, como a interpretação do texto, a realização de conexões com outros conhecimentos, e a expressão de suas próprias ideias em resposta à leitura. Esse processo enriquece a experiência de leitura, tornando-a mais significativa e envolvente. Em vez de ser uma atividade passiva, a leitura se configura como um processo ativo de construção de sentido.

Machado (2005) enfatiza, ainda, a importância de o leitor se posicionar como alguém que está em uma conversa real, o que implica uma leitura atenta, crítica e engajada. Esse posicionamento sugere que o diário de leitura não deve se restringir a um simples resumo do que foi lido, mas deve servir um espaço para exploração

das próprias reações, questionamentos e interpretações, permitindo ao leitor desenvolver sua voz e perspectiva únicas.

Essa abordagem revela-se particularmente eficaz no contexto educacional, onde o diário de leitura pode ser empregado como uma ferramenta potente para o desenvolvimento do pensamento crítico e da expressão pessoal dos alunos. Ao encorajar os estudantes a "conversar" com os autores através de seus diários, os professores tem a oportunidade aprofundar a compreensão dos textos, promover a autonomia e a organização dos estudantes, aprimorar sua habilidade da escrita, além de fomentar uma relação mais íntima e reflexiva com a literatura.

No que se refere às características do diário como um mecanismo de reflexão gênero textual, destacam-se aspectos como sua natureza privada e a liberdade de expressão que oferece ao autor. Em primeiro lugar, o diário pode ser compreendido como um "gênero da vida privada", uma vez que se trata de um registro pessoal e íntimo. Diferente de outros gêneros textuais voltados para a comunicação pública ou a transmissão de informações a um público específico, o diário se caracteriza por ser um espaço de reflexão pessoal, onde o autor pode expressar seus pensamentos, sentimentos e experiências de forma espontânea e desinibida.

Além disso, uma das marcas distintivas do diário é a "ausência de modelos fixos", o que proporciona uma liberdade criativa significativa. O gênero não exige uma estrutura rígida ou um conjunto de regras, permitindo uma variedade de estilos e abordagens. Essa flexibilidade transforma o diário em um espaço único para a autoexpressão, no qual o autor pode experimentar diferentes formas de narrar suas experiências e pensamentos.

A "descontinuidade e fragmentação" também são características inerentes ao diário, refletindo a maneira como as pessoas vivenciam e registram seus pensamentos e sentimentos no dia a dia. É comum que o diário contenha trechos descontínuos, pensamentos fragmentados e registros que não seguem uma linha temporal ou lógica específica. Essa fragmentação espelha a complexidade e a fluidez da mente humana, sendo uma característica natural do gênero.

Por fim, a "ausência de destinatário real" na comunicação do diário reforça sua função como um espaço de introspecção. O fato de o autor escrever para si mesmo permite que o conteúdo seja mais autêntico e sincero. A ausência de um público externo possibilita que o autor explore livremente seus pensamentos e sentimentos, sem a preocupação de ser julgado ou mal interpretado.

Em resumo, o diário é um gênero que celebra a liberdade de expressão e a individualidade do autor. Sua natureza privada e flexível permite que cada diário seja único, refletindo a personalidade, as experiências e a visão de mundo de seu autor. Além disso, a ausência de um destinatário real e a possibilidade de descontinuidade tornam o diário um espaço onde a subjetividade pode ser explorada de maneira autêntica e profunda.

### 3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA

Este capítulo tem o objetivo de re(conhecer) e valorizar a história literária da literatura negro-brasileira. Ademais, a necessidade dos currículos escolares se debruçarem e concentrarem seus esforços para incluir, ampliar, agregar e alternar outras formas de conceber a literatura de mulheres negras brasileiras. Dessa forma, a luta pela inclusão social e os entraves que envolvem a superação do racismo tem como aliado a Lei 10.639/03 e toda a política antirracista que possa envolver a comunidade escolar.

#### 3.1 Sobre a caracterização da literatura negro-brasileira

No que tange à caracterização de uma literatura negro-brasileira, o objetivo desta seção é introduzir, apresentar e discutir possibilidades de conceber a literatura negro-brasileira enquanto oportunidade de dar luz a uma historiografia literária. Bernd (1988) destaca que é preciso ler a história literária não como uma totalidade fechada, mas como possibilidade, e percebê-la permanentemente inacabada.

De acordo com Cuti (2010, p. 18):

[...] de objeto pitoresco do Romantismo a tema folclórico do Modernismo, o negro só começou a se tornar verdadeiramente protagonista das obras escritas nas últimas décadas do século XX, com o avanço das lutas contra o racismo.

Diante disso, faz-se importante pontuar as principais características definidoras da literatura negro-brasileira e posicionar essas concepções para o ensino da literatura de mulheres negro-brasileiras.

Os autores Bernd (1988) e Cuti (2010) ressaltam que já é tempo de se questionar a respeito de como foi escrita a história do negro no Brasil, assim como de sua contribuição nos domínios literários – como personagem, autor e leitor – na literatura brasileira. Dessa forma, as decisões pedagógicas tomadas pelo professor de português, desde a seleção dos conteúdos aos procedimentos metodológicos e

de avaliação, refletem um conjunto de posicionamentos tanto políticos como teóricos, no que tange a aspectos da Literatura Brasileira:

No que concerne à literatura negro-brasileira, sua característica maior talvez seja aquela ligada aos procedimentos de (re)nomeação do mundo circundante. Ora, nomear equivale a tomar posse do que foi nomeado. Em certa medida, a função da crítica também é a de nomear: é tornando visíveis as descobertas feitas pelos autores que os críticos as transformam em história da arte ou, melhor, as legitimam. Assim, ao referendar uma expressão reivindicada pelos autores, a crítica está atuando como instância legitimadora dessa produção literária. (Bernd, 1988, p. 21).

Nesse diapasão, autores negros se propõem a se fazer presentes e externar um eu que tem voz própria, que pode sozinho dizer: há uma dicção negra que precisa sentir o mundo, tem sentimentos, história própria. Isso significa que o conceito de literatura negro-brasileira não se atrela nem à cor da pele do autor nem apenas à temática por ele utilizada, mas emerge da própria evidência textual, cuja consistência é dada pelo surgimento de um eu enunciador que se quer negro. Com esse posicionamento e o discurso negro em primeira pessoa é que se pode entender distinções entre literaturas, formas de expressões, resgate de memórias, classificações e denominações da escritura (literatura negro-brasileira). Desse modo, verifica-se a pertinência de se pensar uma literatura com autores negros, pois é consequência do Brasil ser um país tão diversificado e apresentar um cânone literário tão pouco representativo, em termos de raça e gênero, como avalia a professora Luciene Silva (2023, p. 17, grifos da autora) no seu livro *Enegrecendo o currículo com a literatura Afro-brasileira*:

A primeira romancista brasileira, Maria Firmina dos Reis, abre sua obra, 'Úrsula', fazendo a seguinte menção: 'Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e a conversação dos homens ilustrados, que aconselham, que discutem e que corrigem' (Firmina, 2018, p. 12). A escritora relata no prefácio do seu livro, "Úrsula", ironicamente, o processo patriarcal vivido pelas mulheres no século XIX, no Brasil.

Assim, os critérios que levam à definição de uma literatura negro-brasileira passam pela produção literária cujo sujeito da escrita é o próprio negro. Isto é, é a partir da subjetividade de negras e negros, de suas vivências e de seu ponto de vista que se tecem as narrativas e poemas assim classificados. Em outras palavras, a matéria prima dessa modalidade artística, a palavra, apareceu como necessidade de

expressão direta da subjetividade negra em países dominados pelo poder branco, principalmente os que receberam as diásporas africanas pelo regime do tráfico negreiro. O Brasil é um exemplo disso. Bernd (1988) conceitua literatura negro-brasileira da seguinte forma:

À primeira vista a expressão pode remeter a um conceito etnocêntrico e reacionário, pois é evidente que sensibilidade artística não constitui fator inerente a uma dada etnia. Assim, parecer-nos-ia totalmente descabido afirmar, por exemplo, que Carlos Drummond de Andrade é um grande escritor branco. (Bernd, 1988, p. 21).

Sobre essa questão, o currículo eurocentrado, embranquecido pelos cânones da literatura brasileira, elimina estrategicamente a produção literária negra e, concomitantemente, é através da presença de personagens negras em algumas obras apresentadas nos currículos que se constata a reprodução de estereótipos: a mulata sexualizada, o malandro, o negro vitimizado. É o caso das personagens negras de Monteiro Lobato, por exemplo, retratadas como serviçais sem família (Tia Anastácia e Tio Barnabé), e aptos à malandragem como um fator natural (como o Saci-Pererê, jovem sem vínculos familiares que vive enganando as pessoas do sítio). Diante disso, a literatura negro-brasileira veio para ajudar os autores negros e negras a recuperarem a integridade, uma vez abalada e silenciada, na força da sua literatura. E para ajudar a dar voz à história do povo negro e à produção literária negro-brasileira nas salas de aula, surge a Lei nº 10.639/03, sobre a qual discutimos na próxima seção.

### 3.2 A Lei 10.639/03 e suas implicações na sala de aula

A primeira repórter negra da televisão, Glória Maria, também foi a primeira a usar a Lei Afonso Arinos, sancionada em 1951, como a primeira norma contra o racismo no Brasil, incluindo a discriminação racial entre as contravenções penais. A jornalista foi impedida de entrar pela porta da frente de um hotel, no Rio de Janeiro, pelo próprio gerente. Glória Maria se orgulhava de ter sido a primeira pessoa a usar essa lei no Brasil, conforme depoimento seu:

Racismo é uma coisa que eu conheço, que eu vivi, desde sempre. E a gente vai aprendendo a se defender da maneira que pode. Eu tenho orgulho de ter sido a primeira pessoa no Brasil a usar a Lei Afonso Arinos, que

punia o racismo, não como crime, mas como contravenção. (Glória Maria apud Kelly Miyashiro, 2023, online)<sup>6</sup>

Glória Maria teve que recorrer à lei para ter sua existência legitimada:

Eu fui barrada em um hotel por um gerente que disse que negro não podia entrar, chamei a polícia, e levei esse gerente do hotel aos tribunais. Ele foi expulso do Brasil, mas ele se livrou da acusação pagando uma multa ridícula. Porque o racismo, para muita gente, não vale nada, né? Só para quem sofre. (Glória Maria apud Kelly Miyashiro, 2023, online)<sup>7</sup>

Constata-se que a Lei 10.639/03 advém da Constituição Federal de 1988, que surge depois da Lei Afonso Arinos (Lei 1390/51 de 03 de julho de 1951), proposta por Afonso Arinos de Melo Franco (1905-1990) e decretada por Getúlio Vargas em 3 de julho de 1951, proibindo a discriminação racial no Brasil, sendo, assim, o primeiro código brasileiro a incluir entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça e cor da pele.

A lei prevê igualdade de tratamento e direitos. Nenhum estabelecimento pode maltratar ou deixar de atender o cliente por preconceito de cor de pele/raça. Nesse caso, o agressor e o responsável pelo estabelecimento comercial podem sofrer um processo de contravenção. Em caso de funcionário público, a pena prevista é a perda do cargo e, em caso de reincidência, pode ser embargado o estabelecimento público.

Há críticas quanto à aplicação da lei, principalmente em lugares de maior intimidade ou no interior do lar e que pune apenas em lugares públicos. Além disso, a punição pode ocorrer apenas no caso de flagrante ou após confirmação de testemunhas e do próprio acusado, e por essas razões o ofensor geralmente livra-se da pena (Campos, 2016, p. 151).

Como bem ressalta Luciene Silva (2023, p. 9), ainda passamos pelas teorias de embranquecimento e a disseminação do mito da democracia racial (estratégias reiteradas ao longo dos anos), como na fala do ex-Presidente da República Jair Bolsonaro, na época, presidente do Brasil, em 2019: “Essa coisa do racismo, no Brasil, é coisa rara. O tempo todo jogar negro contra branco, homo contra hétero,

---

<sup>6</sup>Fonte: <https://veja.abril.com.br/coluna/tela-plana/gloria-maria-a-jornalista-que-colecionava-pioneirismos>. Acesso em: 09 jan. 2023.

<sup>7</sup>Fonte: <https://veja.abril.com.br/coluna/tela-plana/gloria-maria-a-jornalista-que-colecionava-pioneirismos>. Acesso em: 09 jan. 2023.

desculpa a linguagem, mas já encheu o saco esse assunto” (Jair Bolsonaro apud Estado de Minas, 2019, online)<sup>8</sup>.

Tudo isso só revela o quanto essas questões nos desafiam, à medida que precisamos também trabalhar com questões contemporâneas sobre o racismo estrutural no ambiente escolar, tais como: lugar de fala, branquitude, “racismo reverso”, colorismo, racismo estrutural, racismo recreativo, *blackfishing*, feminismo negro, masculinidades negras, vocabulário racista, solidão da mulher negra, síndrome da impostora e do impostor, entre outras.

A Lei 10.639/03, que prevê a abordagem de aspectos da cultura e história africana e afro-brasileira na escola, agrega as questões sociais, culturais e políticas ao nosso cotidiano escolar, em especial nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História. A lei completou 20 anos em 2023 e, como docente de Língua Portuguesa, não posso deixar de problematizá-la e envolvê-la na minha pesquisa. Certamente, é um grande desafio, uma vez que a educação e o trabalho com o letramento literário é uma forma de nos relacionarmos com o mundo, não só como professora, mas também enquanto ser humano.

A Lei 10.639/03 cria possibilidades de criação e seleção de materiais específicos. Entender a identidade negra é uma tarefa necessária, no entanto, ser negro extrapola alguns entendimentos, e a sala de aula viabiliza uma troca cultural interessante. Dessa forma, quem é o negro na produção curricular? A lei específica se relaciona com os currículos ainda eurocêntricos, por isso que esse dispositivo legal é importantíssimo e muito potente. Podemos constatar que as questões raciais nas escolas são trabalhadas, porque a lei nos traz respaldo e nos autoriza. Mesmo assim, precisamos incrementar a educação antirracista, porque as práticas de negacionismo ainda são persistentes, uma vez que algumas instituições dizem que não existe racismo. Então, sabemos que trabalhar a Lei 10.639/03 incomoda de certa forma. Todavia, faz-se necessário levantar questões cruciais como: existe no nosso país uma democracia racial?

Fruto de conquistas dos movimentos sociais negros, a Lei 10.639/03 deve ser pauta principal na educação como força contra o racismo e normatiza a obrigatoriedade do estudo. É preciso revisar as nossas produções curriculares e inserir, fomentar, problematizar a literatura negro-brasileira, uma vez que existe uma

---

<sup>8</sup>Fonte: [https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2019/05/08/interna\\_internacional,10%2052188/bolsonaro-afirma-que-racismo-e-algo-raro-no-brasil.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2019/05/08/interna_internacional,10%2052188/bolsonaro-afirma-que-racismo-e-algo-raro-no-brasil.shtml). Acesso em: 09jan. 2023.

linha mestra, uma única narrativa, melhor dizendo, branca, e que se diz melhor e mais bonita. Portanto, a lei é resistência, é uma contra-narrativa, é uma política que existe contra a necropolítica, o qual trata, em resumo, do uso do poder estatal para controlar e regular não apenas a vida, mas também a morte da população. O currículo precisa ser ambivalente: englobar, amplificar e não silenciar e distorcer tudo que vem do continente africano.

Há muito tempo que crescemos ouvindo sobre a história do negro iniciada na escravidão e que transparecia de certa forma omissão. Nesse sentido, urge uma escola comprometida e professores leitores, bem-informados e engajados com a literatura. Na realização e apreciação do texto literário em sala de aula, paralelamente a uma visão integrada da realidade social, o professor, como um dos momentos e etapas de motivação para o letramento literário, poderá, por exemplo, utilizar a linguagem do documentário *AmarElo – É Tudo Pra Ontem*, de Emicida (2020), e a canção “Cota não é esmola”, de Bia Ferreira (2011), como ferramentas de análise junto aos estudantes, no intuito de interpretar esse documentário e a canção visando como primeira etapa do estudo o levantamento de questões temáticas concernentes ao audiovisual apreciado, bem como o resgate das memórias sociais, a nossa história, literatura, música, arte e relações étnico-raciais.

Na década de 1980, o período de redemocratização começou a questionar as culturas, no entanto, fazendo-o sem nenhuma problematização, criticidade e questionamento, ou seja, um movimento de mera reprodução, apenas para disfarçar uma tentativa de diversidade. Com isso, a Lei 10.639/03 impõe que o currículo deve ser construído numa perspectiva ambivalente: dimensão ancestral e contemporânea.

Ademais, é preciso debater a lei. A cultura afro-brasileira não é um acessório e não podemos tratar de forma paralela. E para salientar a preponderância da Literatura negro-brasileira representada por mulheres, no próximo capítulo introduzimos o estudo sobre a versatilidade do gênero romance para depois falarmos da obra literária *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis.

#### 4. BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DO GÊNERO ROMANCE E DA OBRA *ÚRSULA*, DE MARIA FIRMINA DOS REIS

Neste capítulo, refletimos sobre as características possíveis do gênero romance. Outrossim, a necessidade de a escola inserir esta leitura no ano letivo por diversos motivos, a exemplo de temáticas relevantes para os jovens como relacionamentos, períodos históricos, identidade, justiça social, empatia e diversidade cultural, além de exercitar a compreensão e o pensamento crítico. Ademais, apresentamos a obra *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, para enriquecer e ampliar o conhecimento de mundo, pois esse foi o primeiro romance escrito por uma mulher negra no Brasil. Portanto, defendemos que discutir essa prática de letramento pode auxiliar os estudantes a desenvolver as habilidades de leitura.

##### 4.1 Algumas considerações sobre o gênero romance

O termo *romance*, etimologicamente, vem da designação que se dava às línguas que iam se formando a partir do latim (*romances*), muito antes do português se consolidar. Não designa, originalmente, portanto, o gênero, o estilo literário do Romantismo, nem história de amor conforme costumam associar. Sobre o gênero, defini-lo é uma tarefa complexa, por ser um amorfo (sem forma específica). Dessa forma, para o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (2002, p. 397-428), em *Epos e romance*, o gênero se constitui em forma de expressão inacabada, apresentando um ciclo contínuo do homem: assim como o ser humano, o romance também está em constante evolução, daí a dificuldade em estabelecer uma teoria do gênero. Dessa maneira, revelam-se maneiras e formas de analisar o romance, no que se refere às noções de tempo, espaço, sociedade e materiais literários.

Em vista disso, Silva (2015, p. 11) afirma:

O romance surge com singulares características. Trata-se de um gênero de estruturas maleáveis, despreendido de regras exclusivas e dispensado de obediências temáticas, o que configura, talvez, a própria característica do romance: a forma desobrigada da fôrma, isenta de um modelo único e padronizado.

Esse pensamento corrobora a perspectiva do romance ser um amorfo (sem forma específica), conforme comentado anteriormente.

No que tange à variedade e à liberdade do romance, esse não se deixa levar por regras engessadas e pré-estabelecidas, isto é, está sempre aberto ao novo. Podemos observar na afirmação de Dantas e Silva Filho (2017, p. 130) uma constatação no esforço de alguns pensadores ao longo da história.

Pensar a Literatura e os seus limites tem sido o objetivo comum de vários pensadores ao longo da história. Todos eles, de algum modo, tentam estabelecer a extensão do espectro que o fenômeno literário abarca: suas formas, seus conteúdos, a sua concepção, a sua recepção e as relações pertinentes correspondentes a esse aspecto da cultura. Que todo estudioso acadêmico das áreas que se debruçam sobre a literatura sabe dizer o que é Literatura ao citar textos literários, não resta dúvida, o problema está em definir a Literatura em termos conceituais que permitam a apreensão do fenômeno em seu aspecto ontológico: essa tarefa é uma das mais complexas dos estudos da área.

Portanto, acreditando que o romance enquanto gênero literário está sempre em evolução e o esforço em definir sobre a maneira de tornar-se digno de ser lembrado, memorável ou notável, continua sendo um desafio.

É o camaleão da Literatura, pois cresce a cada nova aparência e escapa de cada um que tenta apanhá-lo através de uma teoria classificatória. Buscar, portanto, suas relações com a tradição e a vida social é, ao mesmo tempo, objetivo e desafio para quaisquer pesquisadores interessados em compreender a organicidade desse gênero. (Melo, 2010, p. 8).

Sendo assim, sua fórmula não se reduz à narrativa longa apenas, que possui elementos narrativos tradicionais, ou que todo romance será escrito dessa mesma maneira. Em *Os sofrimentos do Jovem Werther*, de Goethe, por exemplo, trata-se de um romance em forma epistolar. Romances também são feitos em primeira ou terceira pessoa, com vários capítulos e personagens com reviravoltas em suas trajetórias. Para Weitz (2007), na qualidade de arte como conceito “aberto”, o romance não pode ser definido por conjunto de propriedades necessárias e suficientes. Em consonância, Jouve (2012, p. 14, grifos do autor) afirma que:

Um conceito é ‘aberto’ quando é possível ampliar o campo de sua aplicação com base numa simples decisão. Weitz toma o exemplo do romance. Não existem propriedades necessárias e suficientes que permitam definir um texto como ‘romance’. Aliás, por isso é que o conceito abrange textos tão diferentes quanto *A Moreninha*, *Ulisses* ou *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Portanto, não é possível catalogar um romance: simplesmente se perguntará se a obra candidata à identidade romanesca tem traços comuns suficientes com outros textos já considerados como ‘romances’ para que se justifique a extensão do conceito.

Compreendemos, com isso, que, além de não se conceituar o romance, não se deseja enquadrar esta arte, por conseguinte, naturalmente, não se queira imiscuir a criatividade e individualidade em relação ao processo criativo das narrativas em prosa. O filósofo Georg Lukács, no livro *Teoria do romance* (2002), indica o nascimento do romance moderno, que conduz ao entendimento sobre a construção do romance como gênero literário. É mostrada uma comparação do mundo grego *versus* contemporâneo, a queda das grandes narrativas e o desenvolvimento do romance, bem como a participação da sociedade que dita ou determina o que vai ser escrito. Nesse sentido, Lukács (2002, p.74) defende que:

O romance é uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente, às vezes de línguas e de vozes individuais. A estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, maneirismos de grupos, jargões profissionais, linguagens de gêneros, fala das gerações, das idades, das tendências, das autoridades, dos círculos e das modas passageiras, das linguagens de certos dias e mesmo de certas horas (cada dia tem sua palavra de ordem, seu vocabulário, seus acentos), enfim, toda estratificação interna de cada língua em cada momento dado de sua existência histórica constitui premissa indispensável do gênero romanesco. E é graças a este plurilinguismo social e ao crescimento em seu solo de vozes diferentes que o romance orchestra todos os seus temas, todo seu mundo objetal, semântico, figurativo e expressivo. O discurso do autor, os discursos dos narradores, os gêneros intercalados, os discursos das personagens.

Entendemos que, ao redor do mundo, existe um culto aos romances. Boa parte das pessoas adora um bom romance. Estudiosos e pesquisadores se debruçaram e ainda se debruçam para tentar encontrar uma definição para essa forma que segue viva, se reinventando e se transformando. Os romances existem desde a antiguidade, mas só ganharam notoriedade com dois clássicos da literatura que inaugura a fase do gênero na modernidade, são eles: *Dom Quixote* (1605), de Cervantes, e, depois, *Robson Crusóé*, de Daniel Defoe (1719), respectivamente, representantes de Espanha e Inglaterra.

Em *Dom Quixote*, observamos a representação do pensamento do homem que está em transformação, começa a perceber a realidade externa, fragmentado, instável e descontínuo. Refletimos a partir do processo de industrialização do século XIX, a ideia de que o indivíduo tem vontade própria, angústia, subjetividade, tem uma vida só dele. Ele não está interessado em decifrar grandes enigmas universais

e religiosos como na Idade Média, mas quer representar alguma coisa mais específica de um homem que está com a sua fé abalada.

Outrossim, os romances são escritos em prosa, em latim, *pró-vorsa*, que quer dizer: sempre adiante, enquanto o verso tem um rompimento na linha. Todavia, a linha do texto em prosa é contínua, só para no ponto final, ou quando tem o final do parágrafo. De acordo com Bakhtin (2002), no poema, quem fala está falando para si, ou seja, é monológico, enquanto romance é dialógico, porque se estabelece um diálogo. Dessa forma, entra nessa estrutura a figura do narrador, uma vez que gera uma expectativa de como ele vai apresentar os fatos e conduzir a história.

O discurso romanesco em prosa começa a conquistar seu lugar na estilística. De um lado, surge uma série de análises estilísticas concretas da prosa romanesca; de outro, aparecem tentativas radicais que visam conceber e difundir uma tomada de consciência e de definição da originalidade estilística da prosa literária a partir de suas diferenças com a poesia. (Bakhtin, 2002, p.73).

Vale salientar que o romance em cada país tem as suas particularidades. Não é a mesma coisa de se falar do romance no Brasil, França, Inglaterra e na Rússia, pois cada um tem seu contexto histórico. A obra de arte pode experimentar toda diversidade da experiência humana. Em relação também a cada movimento literário, uma coisa nova acontece, algo antigo é resgatado, outro é posto de lado e assim sucessivamente, atendendo a padrões e necessidades sociais, como podemos observar no Realismo, que atende à denúncia social, e o no Romantismo, que procura a fuga da realidade.

Além de ser uma narrativa com toda vocação de representar a complexidade do mundo, outra característica importante do romance é uma experiência que tem a ver com a solidão; melhor dizendo, é uma narrativa impressa para ser lida de preferência sozinha, em silêncio, por um único indivíduo, não é uma experiência para ser cantada ou oralizada por um grupo de pessoas, coletivamente. Está muito ligada a popularização da imprensa móvel, da impressão e do processo de industrialização em que o trabalho e as experiências de um único indivíduo começam a ganhar destaque.

Alguns teóricos tentaram separar os romances por categorias. *Romance de ação*: prevalece a aventura, a intriga, se encaixam os romances policiais, de aventura e os romances históricos. Já nos *romances de personagens* sobressai a

caracterização dos personagens; um exemplo é *Madame Bovary*, de Gustav Flaubert: quem lê acaba se apaixonando porque é uma verdadeira quebra de paradigma. Além disso, há o *romance de drama*, que funde intriga e personagens, além dos romances de suspense, terror, drama, fantasia, entre outros.

Essas não são definições absolutas. Evidencia-se a abrangência do romance quando, na leitura, percebe-se que ele absorve muitas outras formas, por exemplo, ora ele engloba poesia, formando a prosa poética, ora engloba os monólogos e diálogos dos teatros, ou as cartas, gerando os romances epistolares, ou podem ter muitos ou poucos personagens; podem, ainda, acompanhar uma narrativa durante anos, décadas, séculos, ou se passar em alguns dias.

O romance também tem inúmeras possibilidades narrativas. Pode ser amarrado e coerente, ou, então, fragmentado. Ter um único ponto de vista ou diversas perspectivas sobre o mesmo tema. É uma forma porosa e se deixa influenciar pelo momento histórico. O narrador é também importante e merece ser estudado profundamente com o mesmo cuidado como se olha para a trama e os personagens: como ele descreve minuciosamente espaços, objetos e as características físicas dos personagens; se narra linearmente, ou seja, se vai sempre em frente ou se faz muitas digressões, afastando-se da cena e falando do passado.

Na seção a seguir, apresentamos breves discussões sobre o romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis.

#### 4.2 Sobre o romance *Úrsula* e a percepção da negritude feminina

A obra literária *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, foi publicada pela primeira vez em 1859 e ficou esquecida durante muito tempo. Hoje, é considerado um clássico da literatura nacional, e pioneiro com a temática abolicionista, lá no período da estética romântica, prosa narrativa, dividida em vinte capítulos, tendo como enredo uma história de amor.

Vê-se com a republicação recente que, nos últimos anos, a obra tem recebido o reconhecimento que merece, por conta da sua originalidade e contribuições para o país. No passado, acabou não tendo tanta repercussão, pois foi silenciada e apagada. Atualmente, nos causa grandes impactos e nos serve como referência de literatura brasileira; afinal, foi produzido por uma mulher negra. Desde 2017, tem

sido lida, discutida e comentada. Várias editoras estão publicando e republicando *Úrsula*. Vale salientar que é o primeiro romance de autoria feminina e negra, cuja temática é bastante cara para a autora que sabe converter as palavras em sensações e crítica social.

Maria Firmina dos Reis permaneceu invisível por muitos anos ao longo do século XX e seus livros acabaram se perdendo. Até que um historiador achou, num sebo, o seu livro, remanescente da 1ª edição de 1859. Ele ficou fascinado e fez a impressão xérox das páginas e a publicação subsequente, pois a original se extraviou. Sobre a autora, existem dúvidas e contradições sobre sua biografia. Hoje, sabemos que o verdadeiro ano do seu nascimento foi 1822, embora só tenha sido batizada três anos depois. Era negra e, por isso mesmo, é muito difícil encontrar sua representação em imagem. Ao procurar no *Google*, é possível encontrarmos imagens embranquecidas, porque passou por um processo de branqueamento, o que não foi diferente com outros escritores negros brasileiros como Machado de Assis e Lima Barreto. Ela morreu no interior do estado do Maranhão. Já estava cega, bem velhinha e pobre. No entanto, não passou despercebida na sua comunidade, pois foi muito ativa e importante. Professora durante quase 50 anos; primeira mulher negra que conseguiu passar no concurso para exercer tal profissão. Muito querida na vizinhança e com muita ousadia fundou a primeira escola mista no Maranhão. Além disso, teve uma participação muito ativa no universo literário desse estado.

A autora colaborou com muitos jornais literários, pois escreveu crônicas, poemas, três romances e contos. Além disso, era musicista, uma apaixonada pelas letras. Ela pode ter caído no obscurantismo, porém não viveu nele. É importante ressaltar que a negritude de Maria Firmina dos Reis discutida e representada na sua obra não é só um mero processo de representação, é também de autorrepresentação, por vir dessa história e dessa herança.

A mãe de Maria Firmina dos Reis foi uma escrava alforriada. Depois da morte da mãe, ficou órfã e foi morar com uma tia que tinha melhor condição financeira. Então, ela conseguiu se instruir e era autodidata, talentosa, genial, melhor dizendo – um prodígio. Através de suas leituras passou no concurso público.

Maria Firmina dos Reis traz um estilo literário muito influente e que estava muito na moda em 1859: o romance romântico de tradição folhetinesca, com sentimentos extremados e personagens idealizados. Na obra *Maria Firmina: faces*

de uma precursora, Duarte *et al* (2018), destaca-se como a obra *Úrsula* é fundamental na literatura brasileira por ser o primeiro romance abolicionista escrito por uma mulher negra, abordando questões como a escravidão, a liberdade e a luta pela igualdade racial, trazendo uma voz importante de denúncia, desconhecida até pouco tempo e, na época de seu surgimento, não reconhecida.

O romance *Úrsula* é uma história de amor tradicional da convenção romântica. Fala de amores impossíveis entre dois jovens brancos. Úrsula é filha de uma senhora decadente, que não tem conforto, mas é uma senhorinha branca que tem alguns escravos aos seus serviços na fazenda. Tancredo é bem-nascido.

No primeiro plano, existe um triângulo amoroso entre Úrsula, Tancredo e o Comendador. Úrsula passa por muitas intempéries. A história de amor, à primeira vista, está cheia de falas arrebatadas, personagens sensíveis, idealizadores, sonhadores e sentimentais. Tudo isso são características típicas e muito apropriadas ao Romantismo, sendo movido por um sentimentalismo exacerbado, porque era o que estava na moda naquela época.

O Comendador Fernando P. trata a mulher como posse, não aceitando ser questionado, contrariado, tão pouco desautorizada. Aí reside mais uma genialidade e valentia de Maria Firmina dos Reis: dentro dessa estrutura do romance, ela conseguiu fazer (estrategicamente) com que o leitor seguisse na história até chegar a um ponto em que quer saber o desfecho e, assim, envolve-se na narrativa e chega ao segundo plano, que contém a questão abolicionista, explicitada a partir do capítulo IX, eivada de subjetividade, de memória e desejos.

No início dos capítulos, a dificuldade da linguagem pode ser impeditiva para não continuar a leitura, ou seja, demora um pouco para saber o que está acontecendo. Depois, flui. Há momentos de aventura, traição e um certo dinamismo. Mas, o que tem de mais revelador, original e inédito nessa literatura é justamente a presença de três personagens secundários (Suzana, Túlio e Antero): três escravos da fazenda que, pela primeira vez, não são meros figurantes. Eles têm voz, são sujeitos, têm sentimentos, ou melhor, contam as suas histórias, principalmente a preta Suzana. Há uma grande humanidade nessa personagem jamais vista antes, sobretudo em personagens negras na literatura brasileira. A personagem é, então, tratada como indivíduo, como ilustra o seguinte trecho da obra: “– Sim, para que estas lágrimas?!... Dizes bem! Elas são inúteis, meu Deus; mas é um tributo de

saudade, que não posso deixar de render a tudo quanto me foi caro! Liberdade” (Reis, 2020, p. 82).

É a primeira vez na literatura que uma pessoa escravizada fala em 1º pessoa, de como era a vida dela antes de ser capturada e antes de ser metida em um navio e enviada a uma terra distante, onde amarga as piores consequências. Isso tudo no nono capítulo do livro, porque antes disso as ações eram malfadadas, cheias de peripécias e imprevistos. Preta Suzana conta que tinha marido, filho, amigo e casa. Só que um dia saiu de casa para a colheita de milho, inhame e amendoim e foi capturada por dois homens bárbaros: “eu estava na minha terra, na minha vila, cuidando da minha vida, quando fui capturada por dois homens bárbaros. Colocaram-me no navio e eu fui afastada de tudo que amava” (Reis, 2020, p. 83). Mais adiante, temos a denúncia da prática escravocrata:

E logo dois homens apareceram, e amarraram-me com cordas. Era uma prisioneira – era uma escrava! Foi em balde que supliquei em nome da minha filha que me restituíssem a liberdade: os bárbaros sorriam-se das minhas lágrimas, e olhavam-me sem compaixão. Julguei enlouquecer, julguei morrer, mas não me foi possível... a sorte me reservava ainda longos combates. Quando me arrancaram daqueles lugares, onde tudo me ficava; pátria, esposo, mãe e filha, e liberdade! Meu Deus! O que se passou no fundo da minha alma, só vós o pudestes avaliar! (Reis, 2020, p. 84).

Um dos pontos altos da produção literária de Maria Firmina dos Reis, o depoimento de Suzana vale o livro inteiro; muito original e intenso. A mensagem que a autora quis comunicar fica audível e inevitável. Dessa maneira, a obra é tão importante porque tanto se discute a questão do racismo, a segregação, as reminiscências desde a escravidão na nossa cultura, na nossa sociedade, mas também para época, uma vez que o projeto do Romantismo do século XIX era mesmo o traçar, o construir do negro excluído do projeto étnico-nacionalista do século XIX dentro da formação do povo brasileiro. Não insere o povo brasileiro como as literaturas seguintes fizeram, de objetificação, de tratar o corpo negro como uma mercadoria ou de forma unicamente animalizada, algo apenas relacionada ao trabalho ou à erotização.

Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida, passamos nessa sepultura até que abordamos às praias brasileiras. Para caber a mercadoria humana no porão fomos amarrados em pé e, para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como os animais ferozes das

nossas matas, que se levam para recreio dos potentados da Europa. (Reis, 2020, p. 85).

Maria Firmina dos Reis trata os africanos e os afrodescendentes com uma extrema subjetividade, com individualidade. Isso fica muito claro no capítulo IX. Ela clama pela liberdade, pelo retorno, retomar a sua vida e sua família. Essa voz que Maria Firmina dos Reis dá aos vencidos da história da miscigenação brasileira é pioneira. É a primeira vez que acontece na literatura brasileira. As personagens negras que aparecem são representadas com história e memória, com nome, têm sua própria identidade, senso crítico, a partir de situações que vivenciam.

Ela sabia que estava sendo corajosa ao publicar uma história como essa, em uma sociedade como a que vivia. Ela critica a escravidão do primeiro ao último capítulo. Critica o patriarcalismo e ainda traz dois vilões por serem ruins e maus para os escravos. São maus por terem poder de vida e de morte sobre todos, inclusive, esposa, filhos, parentes. O patriarcado, por sua vez, transforma os chefes de família em tiranos. Portanto, ela fez o que nenhum escritor tivera a coragem de fazer anteriormente.

As intenções da autora são explicitadas no início do seu prólogo: “Mesquinho e humilde livro é este que vos apresento, leitor. Sei que passará entre o indiferentismo glacial de uns e o riso mofador de outros, e ainda assim o dou a lume” (Reis, 2020, p.7). Assim, de caráter metalinguístico e metanarrativo, esse é o primeiro romance de autoria feminina e negra, cuja temática abolicionista traz o engajamento e a preocupação social. Ademais, sua obra veio antes de Castro Alves, que trouxe um viés libertário e justo depois. A estrutura do romance não é diferente da estrutura cultuada no século XIX: dividida em capítulos, estética romântica e prosa narrativa.

Portanto, como percebemos na análise, a obra literária *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, pode contribuir para o ensino de literatura brasileira e afro-brasileira, pois socializa e valoriza a legitimidade da escrita de escritoras negras, além de problematizar perspectivas e narrativas que se pretendem hegemônicas e enuncia a negritude. Ademais, põe em discussão a Lei 10.639/03, a qual é resultado de décadas de debate e luta dos movimentos sociais, em especial o movimento negro. Com isso, os currículos precisam ser ambivalentes e alternar o ensino de literatura com obras diversas, inserindo nos planejamentos obras de escritores negros e indígenas.

O livro *Úrsula* trouxe um reconhecimento da urgência da implementação da legislação. Desejamos a efetividade de práticas que valorizem o conhecimento, valores, as histórias da comunidade preta e dos povos tradicionais. Logo, sabemos que é urgente o esforço de práticas e projetos de leitura amparados em planejamentos, métodos e metodologias, senão iremos continuar nos deparando com um currículo eurocentrado, que coopera com práticas pedagógicas marcadas pela segregação e pelo racismo estrutural.

No capítulo a seguir, apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa.

## 5. METODOLOGIA DA PESQUISA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

No capítulo anterior, oferecemos o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, cujo objetivo principal é promover o letramento literário, a partir da leitura da literatura negro-brasileira produzida por mulheres, no 9º Ano do Ensino Fundamental. Neste capítulo, descrevemos e justificamos o nosso percurso metodológico para a realização da intervenção pedagógica.

Considerando a educação literária como via de acesso à formação humana, voltamos aqui à questão central da pesquisa: em termos de formação do leitor da literatura negro-brasileira, quais serão as possíveis respostas dos estudantes participantes desta pesquisa-ação com a leitura do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, a partir da junção do Método Receptional com a sequência expandida do Letramento Literário? Tendo presente essa questão de pesquisa, este capítulo tem por finalidade delinear os procedimentos metodológicos adotados neste estudo. Assim, essa pesquisa é do tipo aplicada, porque se reverte em benefício direto à sociedade em forma de proposta de intervenção didática.

Para aplicação deste trabalho, realizamos um percurso metodológico a partir da junção do *Método Receptional* (Aguiar; Bordini, 1988) com o *Letramento Literário* (Cosson, 2021), com bases fundamentadas na *Estética da Recepção* (Jauss, 1994). Quanto à proposta de Cosson (2021), utilizamos a sequência expandida e algumas contextualizações dentro de cada etapa do Método Receptional, enfatizando a recepção do leitor frente à obra literária.

A seguir, descrevemos a tipificação da pesquisa, o campo e os participantes do estudo e os instrumentos de geração de dados utilizados.

### 5.1 Tipificação da pesquisa

Como forma de redimensionar, ordenar e organizar o trabalho, o método é de grande valia para atingir os objetivos pretendidos. Para o início da pesquisa, o método utilizado foi o raciocínio dedutivo. Neste método, “o pesquisador inicia a pesquisa guiando-se por uma hipótese ou teoria sobre o funcionamento e características de um determinado fenômeno natural ou humano” (Xavier, 2011, p. 37).

De caráter intervencionista e aplicado, para a concretização deste estudo, contemplamos como metodologia a pesquisa-ação. Essa é uma das linhagens da pesquisa-participante de base aplicada em que o pesquisador não atua unicamente como observador do objeto investigado: ele constata um problema e busca a solução imediata. Para Xavier (2011, p. 80), “o pesquisador deverá criar estratégias metodológicas para desenvolver a pesquisa, intervindo diretamente por meio da observação participante em campo a fim de obter a comprovação da sua hipótese”. Isso é parte essencial do trabalho de campo de pesquisas qualitativas, sendo a técnica mais utilizada.

Dessa maneira, e de acordo com o objetivo do estudo ligado ao trabalho de compreensão e interpretação de textos literários, a pesquisa visa métodos didáticos para auxiliar os alunos que têm dificuldades com leituras, uma vez que “a pesquisa aplicada é aquela que faz investigação com uma intervenção direta da ciência para solucionar um problema já detectado” (Xavier, 2011, p. 44). Dessa forma, o pesquisador atua como mais um corresponsável/coparticipante da ação. Xavier define pesquisa-ação da seguinte forma:

É aquela em que o pesquisador faz intervenções diretas na realidade social que se apresenta com algum problema. Ele interage de forma intensa com os sujeitos pesquisados e com a realidade que o cerca. Além de constatar o problema e suas causas, ele procura agir para solucioná-los de modo prático e conscientizar os sujeitos envolvidos sobre a melhor forma de evitar a ocorrência de tais problemas. (Xavier, 2011, p.47)

Mediante o exposto, há possibilidade de o professor contribuir para a aprendizagem dos alunos, através do problema detectado e investigado. Por conseguinte, por meio de propostas e testes de atividades pedagógicas, tentar encontrar possíveis soluções alcançáveis a partir de toda essa articulação. Assim sendo, revela-se a relevância desse tipo de pesquisa por causa dessa ação de transformar e auxiliar o aluno dentro da sua realidade vigente. O pesquisador vai intervir conscientemente com objetividade na prática.

## 5.2 Material e método

Este estudo consiste numa pesquisa-ação, portanto, utilizamos diferentes instrumentos de geração de dados. Num primeiro momento, realizamos um

levantamento acerca do perfil da turma em relação a suas práticas de leitura literária. Assim, foi feito um pequeno questionário composto de cinco perguntas. Para analisar os registros dos alunos, bem como o conjunto de dados gerados ao longo do processo, foi utilizado o diário de leitura como instrumento.

Adiante, expomos uma descrição dos instrumentos utilizados no processo de geração de dados. De acordo com as etapas do *Método Receptional* (Aguiar; Bordini, 1988), em junção com a sequência expandida do *Letramento Literário*, de Cosson (2021) e elementos da *Estética da Recepção* (Jauss, 1994), demonstramos atividades e momentos dessa etapa aliados aos instrumentos que foram requeridos e dos recursos pedagógicos auxiliares.

### 5.3 *Lócus* da pesquisa

A pesquisa-ação foi realizada na Escola Municipal em Tempo Integral Divino Espírito Santo, localizada no bairro da Caxangá, Município de Recife. É uma escola que recebe alunos de vários bairros adjacentes, que em sua maioria são considerados de vulnerabilidade social. Comporta alunos do Ensino Fundamental II e Travessia. A instituição conta com 14 salas de aula para atendimento das turmas. Possui em todas as salas ar-condicionado, TV e rede *wi-fi*, além de um Laboratório de Ciências e um Laboratório de Informática em funcionamento. Além disso, a escola possui uma secretaria para atendimento à comunidade escolar, uma sala de direção e uma biblioteca. Com relação aos aspectos estruturais da instituição, a escola conta com cozinha, refeitório, sala dos professores, quadra de esporte coberta, banheiros para professores e banheiros para os alunos.

Em relação aos equipamentos, a escola tem TV em todas as salas, computadores para uso em sala, projetores multimídia com computador integrado, duas caixas de som e microfones para utilização em reuniões e eventos. A instituição possui ainda uma máquina de fotocópias para todo o atendimento escolar e uma rede de internet para acesso geral da escola.

Vale salientar que a pesquisadora deste estudo também atua como professora nesta escola e, portanto, aplicou esta pesquisa na turma de 9º ano em que lecionava. Esse, inclusive, foi um dos fatos motivadores para a escolha dessa instituição como *lócus* desta pesquisa.

#### 5.4 Os participantes da pesquisa: perfil da turma e docente pesquisador

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 9º ano com 19 estudantes, com idades entre 14 e 17 anos, sendo 11 meninas e 8 meninos. Os alunos eram oriundos principalmente da comunidade da Caxangá e muitos deles recebiam o benefício do Programa Bolsa Família através do Governo Federal. Embora, em sua maioria, a turma demonstrasse interesse pelas atividades propostas nas disciplinas escolares, evidenciavam ter práticas infrequentes de leitura literária também pelo fato de que frequentavam ocasionalmente a biblioteca, de acordo com o bibliotecário da escola. Constatamos também a ausência de projetos sobre relações étnico-raciais criados a partir da Lei 10.639/03. Tal fato direcionou a professora-pesquisadora deste estudo a propor um projeto de letramento literário voltado para escritoras negras brasileiras e, aproveitando esta temática, incentivar a desbravar as diversas leituras de autores negros brasileiros.

Em relação à docente-pesquisadora, trata-se de uma profissional formada em Letras Português e Inglês pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), em 2005, com Especialização *lato sensu* em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela UFPE, em 2007. Cursa o Mestrado Profissional em Letras da UPE (2022-2024). Na escola que se configura como campo de estudo, a profissional iniciou suas atividades como professora efetiva em julho de 2023, desempenhando atividades com alunos de todos os anos do Ensino Fundamental II nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

#### 5.5 Categorias de análise

Para a análise dos dados, foram considerados os critérios descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias de análise

<b>Instrumento de geração do corpus</b>	<b>Perspectiva teórica para análise</b>	<b>Categorias de análise</b>
Questionário. Diários de leitura registrados pelos estudantes.	<i>Estética da Recepção</i> (Jauss, 1994); <i>Método Recepcional</i> (Aguar; Bordini, 1988); <i>Letramento Literário</i> (Cosson, 2021).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão da concepção de literatura negro-brasileira.</li> <li>• Compreensão e interpretação da leitura do</li> </ul>

		romance, a partir das produções escritas dos alunos, visando a ampliação do horizonte de expectativa.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir da elaboração das categorias de análise descritas no quadro acima, será possível verificar se “os resultados observados correspondem aos resultados esperados pelas hipóteses ou questões da pesquisa” (Gerhardt, 2009, p. 58).

### 5.6 Aspectos éticos da pesquisa

Esta pesquisa segue a resolução n.º 466/2012, aprovada pela 240ª Reunião Ordinária do Conselho Nacional de Saúde, no que se refere aos aspectos éticos, diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Ressalta-se que a coleta de dados e intervenção didática só foi realizada após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa. Além disso, as atividades vivenciadas no projeto foram produzidas em consonância com o currículo dos estudantes, não acarretando prejuízos ao seguimento da proposta pedagógica da escola. Em adição, este trabalho respeitou, conforme preconiza a resolução n.º 466/2012 do Conselho de Ética e Pesquisa, referenciais da bioética, tais como: autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, assegurando os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado.

### 5.7 Instrumentos e *corpus*

Este estudo consiste em uma pesquisa-ação, portanto, organizou-se a partir da utilização de diferentes instrumentos de geração de dados. Em um primeiro momento, com o objetivo de delinear o perfil genérico da turma em relação a suas práticas de leitura literária, realizamos um pequeno questionário, já que os questionários são instrumentos que “possibilitam a ampliação do conhecimento geral e específico sobre o sujeito e poderão explicar suas características em face ao contexto que o envolve” (Xavier, p. 76). Via de regra, o questionário representa um

aparato de perguntas previamente formuladas pelo pesquisador e são úteis para coletar informações. Xavier (2011, p. 76) lembra que “as questões da entrevista não podem intimidar psicologicamente o informante e as perguntas devem permitir um relato espontâneo que deixe pistas para o pesquisador trabalhar sobre elas posteriormente”. Dessa forma, podem ser estruturadas em perguntas abertas, fechadas ou mistas. Neste estudo, optou-se pela utilização do questionário para a definição do perfil genérico de leitura da turma participante da pesquisa. As respostas nos ajudaram a conhecer melhor os alunos tendo em vista suas práticas de leitura literária.

No segundo momento, propomos aos estudantes o registro de suas impressões e comentários críticos acerca do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, em um diário de leitura, o qual foi nosso segundo instrumento de geração de dados. Assim, os diários de leitura produzidos pelos discentes compõem o *corpus* deste estudo. O diário de leitura é um instrumento importante para o acolhimento de reações dos leitores em formação. O diário tem cunho subjetivo e é escrito em primeira pessoa, constituindo-se à medida que o leitor lê um texto (literário ou não).

Além disso, o diário de leitura é um gênero textual em que o leitor registra suas reflexões, experiências e pensamentos a partir da leitura de determinada obra (literária ou não). Geralmente escrito em primeira pessoa, o diário de leitura pode abordar desde impressões sobre a compreensão que o estudante (no caso do contexto escolar) teve do livro até comentários sobre as ações e atitudes dos personagens, como se estivesse reagindo a elas. Para Barbosa (2014), tal gênero apresenta o objetivo de auxiliar leituras, possibilitando o desenvolvimento da formação leitora frente às dificuldades de leituras de gêneros complexos, como o romance, por exemplo.

Machado (1998) defende que o gênero diário de leitura apresenta como uma de suas características essenciais o caráter dialógico, uma vez que tal gênero revele-as por meio de um discurso que testemunha leituras pelo fato de registrar as inquietações do leitor e o diálogo que ele estabelece com o autor, com o texto e com outras vozes presentes na obra. Assim, o diário de leitura pode atuar como excelente ferramenta para acompanhar o desenvolvimento da leitura. Ainda de acordo com o autor:

O diário de leituras pode favorecer o indivíduo no confronto consigo mesmo, reconhecer sua própria subjetividade. Como funciona? Ora, nas atividades de leitura, o sujeito leitor está todo o tempo sendo confrontado com o mundo lido no texto. Esse confronto pode engendrar uma conversação cognitiva e emocional do leitor com o desenrolar da história. (Machado, 1998, p. 7 *apud* Xypas, 2018, p. 37).

Em consonância com essa constatação, está a formação do sujeito leitor através das possibilidades de reflexão que um diálogo entre autor e leitor próprio da atividade de leitura pode explicitar. Com isso, as experiências pessoais são afloradas e o seu repertório de leitura são evocados. Para Xypas (2018, p. 37) o registro “diário de leituras é um porta-joias das manifestações de leituras subjetivas, objetivadas pelo ato de descrever as singularidades, fruto de ecos íntimos do sujeito leitor”. Nesse sentido, esse instrumento didático servirá para destacar as operações de leituras literárias.

Dessa maneira, o *corpus* deste trabalho é constituído por 12 (doze) diários de leitura registrados pelos estudantes com comentários e reflexões acerca da obra *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis. Neste diário, os discentes apontaram observações subjetivas sobre cada capítulo do romance, construindo uma trajetória de leitura a favor da formação leitora e da ampliação do horizonte de leituras para a literatura negro-brasileira.

## 5.8 Critérios de seleção das produções dos alunos

Do quantitativo de 19 estudantes participantes, foram selecionadas 12 amostras de produções escritas individuais oriundas das etapas de leitura do texto literário. Para melhor organização de seleção e análise das produções dos discentes, elencamos como critérios a assiduidade e participação em todos os encontros realizados, bem como pontualidade nas entregas das atividades.

Desse modo, além do questionário, os estudantes realizaram atividades de leitura, debates e discussões a partir da proposta de sequência didática das leituras das obras literárias, escuta ativa dos textos verbais e audiovisuais, dos documentários, das sessões de vídeo e das atividades impressas para leitura compreensão, interpretação e análise textual. A análise das atividades de leitura e discussão sobre os textos nos ajudou a compreender o percurso metodológico

utilizado para a formação do leitor literário. Após isso, realizamos a análise do *corpus*, o qual se constituiu dos diários de leitura registrados pelos estudantes.

### 5.9 Proposta de letramento literário a partir da literatura negro-brasileira

No que tange às propostas de oficinas de leitura, essas foram amparadas na junção das etapas do Método Recepcional (Aguiar; Bordini, 1988) (doravante MR), quais sejam: determinação do horizonte de expectativas, atendimento, ruptura, questionamento e expansão, com a sequência expandida (doravante SE) do *Letramento Literário* (Cosson, 2021), seguindo as etapas de motivação, introdução, leitura, interpretação e expansão.

No Quadro 2, apresentamos a proposta de letramento literário com a identificação das etapas, oficinas, objetivos, atividades realizadas e recursos didáticos.

Quadro 2 – Proposta de letramento literário.

ETAPA (MR)	ETAPA (SE)	OFICINA	OBJETIVOS	ATIVIDADE	RECURSOS
Determinação do horizonte de expectativa	-----	Oficina 1	Traçar o perfil de leitores da turma.	Aplicação de um questionário (Apêndices)	Questionário impresso em papel <i>offset</i> .
Atendimento do horizonte de expectativa	Motivação	Oficina 2	Refletir com os alunos através da leitura do conto <i>A moça tecelã</i> (2004), de Marina Colasanti, sobre os problemas enfrentados pelas mulheres nas relações amorosas na atualidade.	Leitura e discussão do conto <i>A moça tecelã</i> , de Marina Colasanti, seguida de atividade escrita (Apêndices).	Texto impresso. Disponível em: <a href="https://www.angatuba.sp.gov.br/public/admin/globalarquivos/uploads/files/SUGEST%C3%83O%20DE%20LEITURA%20DI%20C3%81RIA%20-%20A%20MOMO%20C3%87A%20TECEL%C3%83O%20-%205%C2%BA%20ANO.pdf">https://www.angatuba.sp.gov.br/public/admin/globalarquivos/uploads/files/SUGEST%C3%83O%20DE%20LEITURA%20DI%20C3%81RIA%20-%20A%20MOMO%20C3%87A%20TECEL%C3%83O%20-%205%C2%BA%20ANO.pdf</a> . Acesso em: 09 jun. 2023.
Ruptura do	Introdução	Oficina 3	Apresentar aos	Análise dos	Data show Livro físico

horizonte de expectativa			estudantes a obra <i>Úrsula</i> , de Maria Firmina dos Reis, bem como a biografia da autora.	elementos paratextuais da obra, bem como discussão sobre a biografia da autora.	<i>Úrsula</i> , de Maria Firmina dos Reis. Computador Internet
Ruptura do horizonte de expectativa	Leitura 1º intervalo	Oficina 4	Verificar a leitura dos capítulos de 1 a 7.  Discutir a questão do racismo, estabelecendo paralelos temáticos e presentificadores entre o romance e o documentário <i>AmarElo</i> , de Emicida (2020).	Verificação da leitura por meio de questionamentos orais.  Atividade escrita (Apêndices)	Livro <i>Úrsula</i> , de Maria Firmina dos Reis.  Documentário <i>AmarElo</i> , de Emicida (NETFLIX, 2020).
Ruptura do horizonte de expectativa	Leitura 2º intervalo	Oficina 5	Verificar a leitura dos capítulos de 8 a 13.  Discutir a questão do racismo, estabelecendo paralelos temáticos e presentificadores entre o romance e o curta-metragem “Vista a minha pele”, de Joel Zito Araújo (2003).	Verificação da leitura por meio de questionamentos orais.  Atividade escrita (Apêndices)	Livro <i>Úrsula</i> , de Maria Firmina dos Reis.  Curta-metragem “Vista a minha pele”, de Joel Zito Araújo (2003). Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=LWBo dKwuHCM">https://www.youtube.com/watch?v=LWBo dKwuHCM</a> . Acesso em: 09 jun. 2023.
Ruptura do horizonte de expectativa	Leitura 3º intervalo	Oficina 6	Verificar a leitura dos capítulos de 14 a 20.  Discutir a questão do racismo, estabelecendo paralelos temáticos e presentificadores entre o romance e a música “Cota não é esmola”, de Bia Ferreira.	Verificação da leitura por meio de questionamentos orais.  Atividade escrita (Apêndices)	Livro <i>Úrsula</i> , de Maria Firmina dos Reis.  Música “Cota não é esmola”, de Bia Ferreira. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=QcQIaoHajoM">https://www.youtube.com/watch?v=QcQIaoHajoM</a> . Acesso em: 09 set. 2023.
Questionamento do horizonte de	Interpretação Contextualização	Oficina 7	Averiguar as	Discussão oral	Livro <i>Úrsula</i> , de Maria

expectativas	o temática, histórica e presentificadora.		interpretações suscitadas pelos estudantes durante as atividades e discussões dos intervalos de leitura.  Aprofundar as reflexões críticas sobre a obra.		Firmina dos Reis.  Quadro Piloto
Ampliação do horizonte de expectativa	Expansão.	Oficina 8	Introduzir poemas da poesia negro-brasileira contemporânea para continuar o processo do letramento literário antirracista.	Leitura e análise de poemas.  Discussão oral	Poema “Vozes mulheres”, de Conceição Evaristo. Disponível em: <a href="http://www.let.ras.ufmg.br/lit/erafro/24-textos-das-autoras/923-conceicao-evaristo-vozes-mulheres">http://www.let.ras.ufmg.br/lit/erafro/24-textos-das-autoras/923-conceicao-evaristo-vozes-mulheres</a> . Acesso: 09 jun. 2023.  Poema “Ecos de uma alma negra”, de Odailta Alves.

Elaborado pela autora (2023).

Com a proposição dessas atividades, consideramos que seja possível realizar um trabalho de letramento literário, com foco na literatura negro-brasileira, capaz de ampliar os horizontes de leitura dos estudantes a favor do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo e da promoção de uma educação antirracista. Assim, as atividades propostas nas oficinas objetivam ampliar a discussão e compreensão acerca de questões étnico-raciais emergentes na sociedade. No capítulo a seguir, descrevemos como foram vivenciadas essas oficinas de leitura na sala de aula.

## **6. LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: DA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA À ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

A partir das descrições apresentadas no capítulo anterior acerca do percurso metodológico desta pesquisa, descrevemos, neste capítulo, como se deu a experiência vivenciada em sala de aula em cada encontro a partir das leituras, discussões e impressões realizadas em cada oficina, bem como apresentamos os resultados obtidos pelas análises do corpus. Para tanto, este capítulo se divide em duas seções. Na primeira, apresentamos todas as oficinas e atividades que foram realizadas em sala de aula seguindo as etapas da Sequência Expandida de Cosson (2021) e as estratégias do Método Recepcional de Aguiar e Bordini (1988), revelando o caminho que foi percorrido até a formação final do corpus deste estudo. Na segunda seção, realizamos análises críticas dos registros realizados pelos alunos dos diários de leitura. Por fim, discutimos sobre os resultados obtidos por este estudo.

### **6.1. Da experiência didática: a vivência das oficinas em sala de aula**

Nesta seção, analisamos as respostas dos estudantes para algumas atividades propostas ao longo da sequência expandida, no intuito de acompanhar o processo de formação dos leitores para a leitura de textos da literatura negro-brasileira.

#### **6.1.1 Oficina 1 – Determinando o horizonte de expectativas**

Para início de conversa, em nosso primeiro encontro em sala, propomos aos estudantes um questionário que visava delinear seus horizontes de expectativas, isto é, traçar o perfil de leitores da turma, para que pudéssemos estabelecer parâmetros que fossem nos ajudar na elaboração e adaptação das oficinas de leitura a serem vivenciadas nas etapas seguintes da sequência expandida do letramento literário. A seguir, apresentamos o Quadro 3 com as perguntas propostas no questionário.

Quadro 3 – Questionário de determinação do horizonte de expectativas.

(I)	O que você sabe sobre Literatura?
(II)	Você tem o hábito de ler?
(III)	Com que frequência você costuma visitar a biblioteca da escola?
(IV)	O que mais você gosta de ler (poema, conto, cordel, crônica, romance)?
(V)	Na sua casa, alguém lhe incentiva a ler?
(VI)	Você prefere ler em formato físico (livros impressos) ou digital (e-book)?
(VII)	Quais fatores influenciam sua escolha de leitura?
(VIII)	Você já participou ou costuma participar de grupos de leitura ou clube do livro?
(IX)	Como você descreveria seu hábito de leitura em uma palavra?
(X)	Quais são os principais desafios que você encontra em relação à leitura?
(XI)	Você costuma compartilhar suas experiências de leitura com outras pessoas?
(XII)	Conhece a literatura negro-brasileira?
(XIII)	Você já leu algum livro ou poema de autores(as) negros(as)?
(XIV)	Entre o romance, conto e poesia, por qual deles você se interessa mais?

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao analisar as respostas, pudemos perceber o quão distante a literatura negro-brasileira é da realidade de leitura dos estudantes. Enquanto muitos apresentaram dificuldade ao falar sobre o conceito de Literatura, outros mostraram desconhecer textos produzidos por autores(as) negros(as). Assim, notamos a urgência de levar para a sala de aula uma discussão que propiciasse espaços para a leitura de textos (poemas, contos, romances) negros-brasileiros, a fim, não só de causar uma ruptura nos horizontes de expectativas de leitura dos discentes, como também uma ampliação questionadora do mundo, conforme defende Aguiar e Bordini (1988) e Freire (1989).

Outro ponto preocupante observado nas respostas dos estudantes foi o fato de muitos terem respondido que não possuem o hábito de ler e tampouco fazem visitas à biblioteca da escola, o que revelou a necessidade de ações mediadoras de leitura que pudessem aproximar os jovens estudantes do texto literário. A seguir, a título de exemplificação, apresentamos as respostas dos Estudantes 1 e 2.

Antes, vale lembrar que, como a escola lócus desta pesquisa passou por uma reforma de requalificação e as aulas entraram em aula remota e formato de rodízio, resolvemos fazer um acordo com os alunos para poder ter uma maior aceitabilidade do projeto por parte dos participantes. Ficou combinado que todas as atividades seriam respondidas através de formulários do *Google Forms*, porém o diário teria que ser feito à mão para que pudesse ser levado a registro na pesquisa.

Figura 1 – Respostas do/a Estudante 1 para o questionário.

Figura 1 – Respostas do Estudante 1 para o questionário

1. O que você sabe sobre Literatura?	8. Você já participou ou costuma participar de grupos de leitura ou clube do livro?
É a leitura de um texto	Nunca
2. Você tem o hábito de ler?	9. Como você descreveria seu hábito de leitura em uma palavra?
Não	Importante
3. Com que frequência você costuma visitar a biblioteca da escola?	10. Quais são os principais desafios que você encontra em relação à leitura?
Quando a bibliotecária chama	É preciso muita concentração
4. O que mais você gosta de ler (poema, conto, cordel, crônica, romance)?	11. Você costuma compartilhar suas experiências de leitura com outras pessoas?
Poema	Não
5. Na sua casa, alguém lhe incentiva a ler?	12. Conhece a literatura negro-brasileira?
Não	Não
6. Você prefere ler em formato físico (livros impressos) ou digital (e-book)?	13. Você já leu algum livro ou poema de autores(as) negros(as)?
Impressos	Também não
7. Quais fatores influenciam sua escolha de leitura?	
Quando o tema me interessa	

Fonte: Arquivo da autora (2023).

Figura 2 – Respostas do/a Estudante 2 para o questionário.

Figura 2 – Resposta do Estudante 2 para o questionário	
1. O que você sabe sobre Literatura?	12. Conhece a literatura negro-brasileira?
Lembro de ler contos	Não
2. Você tem o hábito de ler?	13. Você já leu algum livro ou poema de autores(as) negros(as)?
Animes	Não
3. Com que frequência você costuma visitar a biblioteca da escola?	
Toda semana	
4. O que mais você gosta de ler (poema, conto, cordel, crônica, romance)?	
Conto	
5. Na sua casa, alguém lhe incentiva a ler?	
Meus pais, mais eles preferem ouvir rádio Digital	
6. Você prefere ler em formato físico (livros impressos) ou digital (e-book)?	
Digital	
7. Quais fatores influenciam sua escolha de leitura?	
Pela capa	
8. Você já participou ou costuma participar de grupos de leitura ou clube do livro?	
Não participo	
9. Como você descreveria seu hábito de leitura em uma palavra?	
Desafiante	
10. Quais são os principais desafios que você encontra em relação à leitura?	
Na escola integral tem muitos projetos, então falta tempo e foco	
11. Você costuma compartilhar suas experiências de leitura com outras pessoas?	
Às vezes	

Fonte: Arquivo da autora (2023).

Podemos observar, a partir das respostas dos/as Estudantes 1 e 2, que o interesse pela leitura, o conhecimento sobre o conceito de literatura, o gosto por determinados gêneros literários, hábitos de leitura e ambientes propícios a uma educação literária são movimentos complexos e multifacetados. Esses/as estudantes representam uma sala de nono ano de uma escola pública que podem não ter o hábito de leitura devido a uma combinação de fatores, como falta de incentivo familiar, condições precárias de estudo, o impacto da tecnologia e das redes sociais, falta de acesso a livros interessantes, formulação de políticas públicas que promovam o acesso a livros e a valorização da leitura. Outrossim, denominar

esta situação de “crise” e culpar especificamente não se faz necessário, mas sim um desafio que envolve toda sociedade, desde família e escolas até ambiente cultural em geral.

A partir desse questionário, pudemos traçar um percurso de leitura capaz de propiciar o letramento literário por meio de ações mediadoras de leitura com textos da literatura negro-brasileira. Tal percurso foi organizado em um conjunto de oficinas que atendem tanto às etapas da sequência expandida proposta por Cosson (2021), quanto do Método Recepcional preconizado por Aguiar e Bordini (1988), as quais serão descritas mais à frente.

Nessa esteira, com o intuito de desenvolver uma proposta metodológica que propicie a ampliação de horizontes de compreensão de leitura para a contemplação da literatura negro-brasileira produzida por mulheres negras, estabelecemos, ao longo das etapas da sequência expandida, alguns paralelos entre o romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, e outras obras contemporâneas. O primeiro paralelo é com a canção de Bia Ferreira, “Cota não é esmola”, e o documentário *AmarElo – É Tudo Pra Ontem* (2020), de Emicida, que traz uma visão integrada da realidade social a partir da linguagem do audiovisual. Foi também apresentado o curta-metragem *Vista minha pele* (2003), do diretor Joel Zito Araújo. A partir disso, analisamos como os estudantes interpretaram a canção, o filme e o documentário visando, como primeira etapa do estudo, o levantamento de questões temáticas concernentes aos audiovisuais apreciados, bem como ao resgate das memórias sociais, da nossa história, da literatura, da música, da arte e das relações étnico-raciais.

Outras analogias, aprofundamentos e ampliações foram propostas a partir do poema “Vozes mulheres”, de Conceição Evaristo (2021), e o poema “Ecos de uma alma negra”, da poeta contemporânea Odailta Alves (2022). O trabalho com a poesia negro-brasileira permitiu desenvolver a sensibilidade leitora, o pensamento crítico e estabelecer relações entre o lido e o conhecimento de mundo, assim como buscou fazer com que os estudantes compreendessem e manifestassem, enquanto sujeitos leitores, suas ideias através de textos orais e escritos.

Ainda sobre o questionário aplicado, pela leitura das respostas dadas ao questionário, observamos que a maioria dos/as estudantes tinham preferência por textos que abordassem questões da atualidade, tais como o amor contemporâneo, relações abusivas, questões feministas, dentre outras. Dessa forma, para a etapa

seguinte, selecionamos um texto que supúnhamos que fosse despertar o interesse dos/as estudantes para a leitura literária nesse momento inicial da proposta de letramento.

#### 6.1.2 Oficina 2 – Atendendo ao horizonte de expectativas

Uma vez determinado o horizonte de expectativas dos estudantes da turma, era hora de realizar uma atividade de leitura que pudesse atender às suas expectativas a respeito do texto literário. Assim, levando em consideração as preferências temáticas identificadas nas respostas dadas ao questionário, selecionamos o conto “A moça tecelã” (2004), de Marina Colasanti, para discutir com a turma. Nesse contexto, esta oficina se dividiu em dois momentos. No primeiro momento, fizemos a leitura do texto selecionado, objetivando refletir com os discentes através da discussão sobre o conto, a respeito dos problemas enfrentados pelas mulheres nas relações amorosas na atualidade.

Nesse contexto, levantamos inferências sobre a obra a partir do título e das ilustrações do texto, auxiliando e incentivando os alunos a levantar hipóteses sobre o conto. Oralmente, em interação com a turma, a professora-pesquisadora chamou atenção para a estrutura do texto, uma vez que a compreensão física da obra é um dos componentes do processo de leitura, que objetiva impulsionar o leitor a adentrar e navegar o texto (Cosson, 2021, p.190). Assim, foram observados os seguintes elementos:

1. O que podemos antecipar sobre a obra em relação às imagens? Que cores predominam e como podemos imaginar a personagem desta estória (características físicas, gostos etc.)?
2. Em relação ao título, o que podemos inferir?
3. O que é um conto? Já leram algum?
4. A narrativa do conto escrito é semelhante a contação de história?

Essas questões foram realizadas oralmente. Nesse momento, os alunos foram instigados a debater e escrever sobre o contexto da obra, as questões políticas e ideológicas como o casamento e as relações cotidianas de casais, trazendo reflexões que envolvessem algumas contextualizações como a temática e a presentificadora, conforme proposto por Cosson (2021) e Jauss (1994).

Após toda essa discussão oral sobre o conto, partimos para o segundo momento desta oficina, o qual ocorreu a partir de uma atividade de verificação da compreensão do texto. A seguir, reproduzimos imagens da atividade e as respostas dos Estudantes 1 e 3 para as questões 1, 3 e 5, as quais solicitam reflexões acerca dos principais temas discutidos na obra e suas relações com as problemáticas presentes na sociedade. A atividade completa se encontra nos apêndices deste trabalho.

Figura 3 – Resposta do/a Estudante 1 para a Atividade 1.

<p>1. Como o conto "A Moça Tecelã", de Marina Colasanti, aborda as relações familiares e a busca pela independência feminina?</p>
<p>A estória fala de uma moça que sentia sozinha e que tece um homem para ser marido dela, mais acaba que o homem só queria usar o som dela ao seu fAvor e acaba sendo agressivo com ele.or</p>
<p>3. Como o ato de tecer é explorado como metáfora para a construção da própria vida e do destino da personagem principal?</p>
<p>A moça idealiza um marido e consegue realizar atravez do seu trabalho de arte. Só que o esposo não era o que ela sempre sonhó e merecia de verdade. Depois ela desfez o marido , o sonho e o amor, então desteceu e tudo voltou como antes.</p>
<p>5. Quais são os principais temas abordados por Marina Colasanti em "A Moça Tecelã" e como eles dialogam com as questões contemporâneas sobre gênero e empoderamento feminino?</p>
<p>O conto lembra bem os relacionamentos abusivos, algo muito comum nos relacionamentos atuais, e mesmo sendo muito ruim, acaba sendo naturalizado.</p>

Fonte: Arquivo da autora (2023).

Figura 4 – Resposta do/a Estudante 3 para a Atividade 1.

1. Como o conto "A Moça Tecelã", de Marina Colasanti, aborda as relações familiares e a busca pela independência feminina?

Aborda assunto bem delicado de relacionamento tóxico onde a moça se sentia sozinha e com seu poder tecer, aí teceu um marido

---

3. Como o ato de tecer é explorado como metáfora para a construção da própria vida e do destino da personagem principal?

Ela sonhava com o marido. Pode dar formato a ele com as linhas mais ele não foi aquilo que ela sonhou, pois na mesma forma desteceu o marido e ela pode viver em paz.

---

5. Quais são os principais temas abordados por Marina Colasanti em "A Moça Tecelã" e como eles dialogam com as questões contemporâneas sobre gênero e empoderamento feminino?

Os temas são: relacionamentos abusivos autoritarismo, e solidão da mulher. A moça raciocinou e sentiu que se submeteria ao abuso e sofrimento do homem. mo do homem , e solidão da.

Fonte: Arquivo da autora (2023).

A análise das respostas do/a Estudante 1 aponta que, logo na primeira questão, o aluno captou a ideia central do conto mostrando como a protagonista busca por um marido, no entanto acaba sendo enganada e maltratada pelo companheiro. O/a estudante poderia ir mais a fundo na temática, refletindo sobre a busca por independência da protagonista e como o ato de tecer é usado como metáfora para sua jornada de vida. Em relação à terceira questão, ele traz uma interpretação interessante sobre o ato de tecer, revelando como a protagonista idealiza um marido através de seu trabalho, porém acaba percebendo que o homem não corresponde às expectativas levantadas. Assim, a ideia de desfazer o marido, o sonho e o amor, e depois desfazer o tecido, pode ser analisada como a mulher, de modo geral, pode e deve retomar o controle de sua própria vida e destino. No que refere à quinta questão, o discente teve uma percepção do diálogo do conto com as questões contemporâneas sobre relacionamentos abusivos, sobre gêneros e empoderamento feminino. Outrossim, vale observar que ele destacou a problemática da naturalização da violência contra mulher na sociedade vigente.

Já as respostas do/a Estudante 3 revelam que, na primeira questão, ele destacou a delicadeza do assunto, apontando para a representação de um relacionamento tóxico e a solidão da protagonista, pois ela encontra no ato de tecer uma forma de exercer seu poder e moldar sua realidade. Além disso, na terceira questão, o aluno mencionou o sonho da mulher em relação ao marido e o ato de dar formas a ele com as linhas. Então, o/a aluno/a demonstra uma compreensão da metáfora do ato de tecer como representação da construção da própria vida e destino da personagem principal. Na última questão mostram que ele conseguiu entender a dinâmica do conto e destacou a rejeição da protagonista em relação ao marido que ela teceu, pois simboliza a recusa em aceitar um relacionamento que não corresponde às suas expectativas. Portanto, a menção aos temas relacionamentos abusivos, autoritarismo e solidão enfrentadas pelas mulheres mostram a percepção do aluno sobre as questões abordadas na história.

Diante das análises, pudemos observar que, de modo geral, os/as estudantes revelam uma compreensão sensível e perspicaz em relação ao conto de Marina Colasanti. Nesse sentido, conseguiram identificar e discutir temas relevantes presentes na obra como: relacionamentos tóxicos, autoritarismo, solidão feminina e a busca da autonomia da mulher. Além disso, os alunos demonstraram compreensão da metáfora do ato de tecer como representação simbólica da construção da vida e do destino da protagonista, pois suas reflexões evidenciaram a habilidade de relacionar elementos literários com questões sociais e contemporâneas, como empoderamento feminino e de gênero. Nesse sentido, essas respostas demonstram a sensibilidade dos discentes em relação aos temas abordados no conto, bem como sua habilidade de aplicar essas reflexões no contexto mais amplo da sociedade, além de apresentarem potencial para debater questões literárias e sociais de forma crítica.

### 6.1.3 Oficina 3 – Ruptura do Horizonte de Expectativas

Nesta oficina, iniciamos os trabalhos com a obra objeto de estudo desta pesquisa. Assim, apresentamos o romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, aos estudantes. Essa etapa do projeto de letramento literário aconteceu em dois momentos. No primeiro momento, realizamos inferências sobre a obra a partir do título, ilustrações e paratextos (orelhas do livro, prefácio, posfácio, capa, contracapa)

que auxiliassem e incentivassem os alunos a levantar hipóteses sobre o romance. Oralmente, em interação com a turma, a professora-pesquisadora chamou a atenção para os elementos paratextuais que compõem o livro. Considerando que a compreensão física da obra é um dos componentes do processo de leitura, que objetiva impulsionar o leitor a adentrar e a navegar o texto (Cosson, 2021, p.190), foram observados os seguintes elementos:

- **Capa:** projeto gráfico, nome do autor e do ilustrador, título da obra, a ilustração.
- **Contracapa:** ressaltamos as imagens e a cor de fundo, bem como realizamos a leitura de breve texto aqui presente.
- **Orelhas:** observamos comentários sobre a obra e informações sobre os autores.
- **Folha de rosto:** levamos os estudantes a notar que a folha de rosto é a capa de dentro do livro, que indica os autores, título e editora, sendo que no verso da folha de rosto há dados complementares, tais como dados da editora, dos autores e revisor, copyright, edição e ficha catalográfica.
- **Outros paratextos:** lemos coletivamente a nota dos editores, a dedicatória e a apresentação, estampadas nas páginas iniciais e finais, além da biografia da autora e o glossário.

Para incrementar essa discussão inicial sobre a obra, lançamos mão de alguns questionamentos que foram discutidos oralmente, quais foram:

1. O que podemos antecipar sobre a obra em relação às imagens da capa e da contracapa? Que cores predominam e como podemos imaginar a personagem desta estória (características físicas, gostos etc.)?
2. Em relação ao título, o que podemos inferir?
3. O que é um Romance? Já leram algum?
4. A narrativa do Romance escrito é semelhante ao conto?

Durante o debate, muitos estudantes consideraram o fato de a personagem presente na capa ser negra, o que levou a maioria a levantar a hipótese de que a obra trataria da temática do racismo. Acerca da diferença entre romance e conto, todos afirmaram que o romance se caracteriza por ser maior que o conto, tanto em quantidade textual, quanto nos elementos do enredo. Já as inferências sobre o título, nenhum estudante conseguiu responder com firmeza. Essas breves informações

nos fizeram chegar à conclusão de que os discentes conseguiam levantar questões e hipóteses a partir das relações temáticas discutidas na obra, porém, ainda apresentavam conhecimentos limitados acerca dos aspectos estruturais do gênero romance.

Após essa discussão inicial, os estudantes foram levados ao laboratório de informática para realizar uma pesquisa acerca da biografia da autora Maria Firmina dos Reis, com o objetivo de fornecer aos alunos informações sobre a vida e a obra da autora do texto objeto de leitura e análise, conforme propõe Cosson (2021) na etapa de Introdução da sequência expandida.

#### 6.1.4 Oficina 4 – Primeiro intervalo de leitura

Nesta oficina, estabelecemos os prazos de leitura do romance, a qual aconteceu como atividade extraclasse. A leitura foi dividida em três intervalos, com uma semana entre eles, tempo esse reservado à leitura individual. Devido às ações da trama, o primeiro intervalo de leitura foi do capítulo 1 até o 7, já que nessa altura da narração o universo dos personagens já pode dar sentido ao enredo. Para registrar as impressões e reflexões dos estudantes durante a leitura, solicitamos a criação de um diário de leitura com registros de comentários para cada capítulo do livro. Os registros ajudaram a averiguar o desempenho de leitura do aluno, assim como foi uma oportunidade de rever estratégias de abordagem da obra, esclarecer dúvidas e ajudar os educandos em sua experiência de leitura.

Com o fim do primeiro intervalo de leitura (prazo de uma semana), nos reunimos para discutir oralmente as impressões que os estudantes tiveram acerca dos primeiros capítulos lidos. Alguns alegaram ter achado a leitura cansativa, uma vez que a autora apresentava uma linguagem muito descritiva em muitas cenas, além de que, por ter sido escrito no século XIX, apresentava certos vocábulos que não faziam parte do baú lexical dos alunos ou não eram mais usadas nos dias de hoje. Em contrapartida, alguns discentes já conseguiram apontar questões raciais dentro da obra, deixando claro que o romance poderia levantar uma discussão sobre o racismo numa sociedade marcada pela escravização de negros afrodescendentes, herança de um sistema colonial.

Por fim, para estabelecer um paralelo temático e presentificador do romance com uma obra contemporânea e ajudar os estudantes a entenderem que as

discussões suscitadas pelo enredo de *Úrsula* ainda perduram até os dias de hoje, realizamos uma atividade com o documentário *AmarElo*, do rapper Emicida. A seguir, apresentamos imagens da atividade, bem como das respostas dos estudantes 4 e 5 para a questão 6. A atividade completa se encontra nos apêndices deste trabalho.

Figura 5 – Resposta do/a Estudante 4 para a Atividade 2.

6. Elabore um resumo sobre o documentário a fim de compartilhar as informações e mensagens apreendidas por você?

O documentário mostra que o Emicida possibilitou que pessoas como ele pudessem ir no teatro municipal, frequentando por pessoas de classe alta e brancos e desfrutar um show com diversos artistas e com músicas que demonstram força.

Fonte: Arquivo da autora (2023).

Figura 6 – Resposta do/a Estudante 5 para a Atividade 2.

6. Elabore um resumo sobre o documentário a fim de compartilhar as informações e mensagens apreendidas por você?

Ele fala especificamente sobre o racismo e vivências próprias do Emicida, tendo até músicas do artista. Tbm contém alguns videos com sua família e amigos com diálogos e músicas. Emicida fala muito sobre o racismo e o impacto que artistas negros causam no cotidiano das pessoas, principalmente para jovens crianças negrAs pobres . Ele tbm fala de sua infância e aborda temas como comunidade LGBTQI+ e seu espaço na sociedade. Ele fala da realidade dessas minorias como a dificuldade de arrumar emprego e um bom emprego, de estudar e de ter um espaço. Ele incentiva as pessoas a lutarem contra opressão e o racismo.

Fonte: Arquivo da autora (2023).

A análise das respostas do/a Estudante 4 aponta para uma compreensão profunda do impacto do documentário *AmarElo - É Tudo Pra Ontem*. O/a aluno/a destacou a importância de Emicida ao possibilitar com seu show que pessoas de origens e classes sociais diversas pudessem acessar um espaço cultural historicamente elitizado, como o Theatro Municipal de São Paulo. Dessa maneira, o aluno ressaltou a força e a representatividade presentes nas músicas e

performances apresentadas no show, evidenciando como o documentário transmite mensagens de empoderamento e superação por meio da arte. Portanto, essa resposta demonstra que o aluno absorveu as mensagens e informações transmitidas pelo documentário, relacionando-as com questões sociais e culturais relevantes para a sociedade brasileira. Ademais, o documentário impactou positivamente esse/a aluno/a, promovendo reflexões sobre inclusão, representatividade e valorização da cultura negra.

Já as respostas do/a Estudante 5 revelam a ênfase da importância de celebrar a cultura negra e a música brasileira promovida pelo documentário numa perspectiva de enaltecer a arte como forma de resistência e expressão cultural. O/a estudante faz uma reflexão provocada pelo filme sobre identidade, pertencimento e resiliência, mas também reflexões importantes sobre inclusão, representatividade e valorização da cultura afro-brasileira. Outrossim, destaca-se a abordagem de Emicida sobre questões como racismo, vivências pessoais e a luta contra a opressão, oferecendo um panorama abrangente das mensagens e temas presentes no documentário.

Nesse viés, o aluno ressalta a importância das músicas do artista, vídeos com sua família e amigos, diálogos e performances musicais como elementos que enriquecem a narrativa do documentário, proporcionando uma imersão na realidade e nas experiências de Emicida.

Portanto, ao mencionar temas como racismo, vivências nas comunidades LGBTQIAPN+ e as dificuldades enfrentadas por minorias, o aluno demonstra uma compreensão ampla das mensagens de inclusão, representatividade e superação presentes no documentário.

Diante das análises, pudemos observar que o documentário despertou reflexões sobre questões sociais e culturais importantes. Com isso, através das análises das respostas dos jovens, pudemos observar que há um reconhecimento possível em relação à literatura negro-brasileira. As reflexões sobre o documentário *AmarElo - É Tudo Pra Ontem* evidenciam a compreensão das questões raciais, vivências das comunidades e a importância da representatividade negra na sociedade brasileira. Ademais, as respostas dos/as alunos/as destacaram a luta contra o racismo, a valorização da arte e da expressão cultural afro-brasileira. Assim sendo, essa percepção demonstra uma sensibilidade crescente em relação à importância da literatura negro-brasileira e das narrativas que promovem a inclusão

e a diversidade e a valorização da literatura negro-brasileira para cultivar uma sociedade mais justa e igualitária, onde as vozes e experiências negras sejam reconhecidas e celebradas.

#### 6.1.5 Oficina 5 – Segundo intervalo de leitura

Esta oficina foi dividida em três momentos. No primeiro momento, buscamos averiguar a leitura dos capítulos de 8 a 13, episódios em que Úrsula presencia e vive os conflitos e, especialmente no capítulo 9, aparece a personagem Suzana que, para nosso estudo, tem grande relevância. Ao serem questionados acerca de suas impressões sobre esses capítulos, foi unânime entre os estudantes que o capítulo 9 chamou mais a atenção por toda carga dramática e questões sociais emergentes no texto. Alguns/mas discentes falaram acerca do processo de desumanização pela qual passaram os negros africanos que foram arrancados de sua terra natal para serem escravizados no Brasil. Esse processo da diáspora negra é representada na figura da personagem Suzana e chocou a todos os alunos durante a leitura devido a carga emotiva evocada pelo drama da personagem. Outros/as alunos/as também falaram que é no capítulo 9 que, mais explicitamente, é possível observarmos que a voz da mulher negra assume o discurso narrativo, trazendo luz às questões sociais e raciais envolvendo o povo negro.

Após a discussão oral sobre os capítulos do segundo intervalo de leitura, solicitamos que os/as estudantes respondessem a uma questão de análise linguística baseada no capítulo 10, verificando os efeitos de sentido dos recursos expressivos presentes no texto literário (metáfora, personificação, hipérbole, ironia). A questão foi a seguinte: *Como a linguagem e o estilo narrativo da autora contribuem para a construção da atmosfera do conto e para a representação das emoções da personagem central? Comprove com exemplos retirados do texto* (Apêndices). A seguir, apresentamos a resposta do/a Estudante 2 para essa questão.

Figura 7 – Resposta do/a Estudante 2 para a Atividade 3.

1. Como a linguagem e o estilo narrativo da autora contribuem para a construção da atmosfera do conto e para a representação das emoções da personagem central?  
Comprove com exemplos retirados do texto.

A autora usa palavras difíceis para transmitir as emoções, os desentendimentos dos personagens e algumas figuras de linguagens nos diálogos. Faa agente pensar no que pode significar. Acho que é muita emoção. Então esse jeito de escrever ajudam a criar uma imagem na cabeça, ajuda a imaginar a época que viveu , dia personagens e sentimentos. " A sua beleza é amena e doce..." Nessa frase tem uma metáfora, porque a beleza é comparada com amena e doce são para algo agradável. A outra frase é: " Enrugada ligeiramente a superfície..." Nessa frase existe um Eufemismo, pq enrugadA ameniza a situação.

Fonte: Arquivo da autora (2023).

A partir da análise da resposta do/a Estudante 2, podemos observar que o aluno reconhece não só as palavras como de difícil compreensão, mas também uma percepção interessante sobre a forma como a autora Maria Firmina dos Reis utiliza a linguagem e o estilo narrativo para transmitir as emoções, os desentendimentos dos personagens e a forma como emprega as figuras de linguagem nos diálogos. Então, o discente percebe que a autora faz uso de determinadas palavras do seu momento e contexto histórico para transmitir, sugerir e expressar nuances emocionais e conflitos por meio de uma linguagem elaborada, ou seja, desafia o leitor do momento presente a refletir sobre o significado das palavras e das situações apresentadas. Acredita-se, diante do exposto, que essa atitude leitora contribua para a imersão do leitor na atmosfera da obra.

Por fim, no terceiro momento desta oficina, para estabelecer um paralelo temático e presentificador do romance com uma obra do audiovisual contemporâneo e ajudar os estudantes a entenderem que as discussões suscitadas pelo enredo de *Úrsula* ainda perduram até os dias de hoje, realizamos uma atividade com o curta-metragem *Vista minha pele*, de Joel Zito Araújo. A seguir, apresentamos imagens da atividade, bem como das respostas dos/as estudantes 3 e 4. A atividade completa se encontra nos apêndices desta pesquisa.

Figura 8 – Resposta do/a Estudante 3 para a Atividade 4.

1. O curta-metragem "Vista minha pele" aborda a questão do preconceito racial. Crie uma sinopse do filme, em outras palavras, descreva de modo sintético a ideia da obra. Você deve deixar claro o que será abordado no documentário, quem são as personagens e onde se passa. Também poderá trazer, sucintamente, por que é importante contar a história retratada.

Maria, uma menina branca tem o sonho de ser miss festa junina de sua escola, mas percebe que seria difícil, pois as pessoas sempre votavam na mesma pessoa, Suelly, que é uma garota negra e muitos não estavam dispostas a mudar. Motivada por sua amiga Luana que também é negra, uma funcionária da escola, e sua mãe, Maria concorre e vence Suelly na contagem dos votos. O filme troca os papéis da realidade, fazendo uma crítica ao racismo e a supremacia branca.

Fonte: Arquivo da autora (2023).

Figura 9 – Resposta do/a Estudante 4 para a Atividade 4.

1. O curta-metragem "Vista minha pele" aborda a questão do preconceito racial. Crie uma sinopse do filme, em outras palavras, descreva de modo sintético a ideia da obra. Você deve deixar claro o que será abordado no documentário, quem são as personagens e onde se passa. Também poderá trazer, sucintamente, por que é importante contar a história retratada.

Aborda o tema do preconceito racial que a personagem principal "Maria" passa frequentemente na escola, ela tem a ajuda de sua amiga Luana, para realizar um de seus sonhos, vencer o concurso de miss na festa junina da escola, porém uma menina chamada "Suelly" sempre acaba vencendo os concursos por ser negra. Aliás o filme retrata esse preconceito racial ao contrário, onde brancos são alvo desses preconceitos, e os negros seriam "burguesias".

Fonte: Arquivo da autora (2023).

A análise das respostas do/a Estudante 3 aponta uma compreensão sobre o tema abordado no curta-metragem "Vista Minha Pele", pois foi possível perceber que a aluna identificou elementos relacionados ao racismo e à supremacia branca, assim como a inversão de papéis na narrativa, o que sugere uma reflexão sobre as desigualdades raciais e a importância de promover a diversidade e a igualdade de

oportunidades. Nesse viés, seria interessante a aluna ter explorado mais detalhadamente os elementos específicos do curta-metragem, como ambientações e diálogos ocorridos no ambiente escolar, assim enriqueceria mais numa perspectiva de análise crítica.

Já as respostas do/a Estudante 4 revelam uma interpretação interessante do curta-metragem, uma vez que existe uma confusão com os papéis raciais e de classe social. Com isso, o aluno não só soube analisar o tema do preconceito racial, como também a dinâmica de poder na complexidade das relações raciais e sociais. Todavia, o aluno poderia ter discorrido mais sobre as nuances do racismo estrutural e como ele afeta diferentes grupos sociais. Um paralelo com a vida real em relação ao combate com as desigualdades raciais em todas as suas manifestações poderia ter sido suscitado na análise do/a aluno/a.

Diante das análises, pudemos observar que as respostas dos alunos foram positivas e sensíveis em relação à temática do racismo e da luta pela igualdade racial, o que é louvável. No entanto, faltou uma possível crítica construtiva e uma conexão direta do curta-metragem com as relações raciais da sociedade brasileira contemporâneas. Para ir além, os alunos poderiam ter observado elementos mais concretos do curta-metragem, como os depoimentos dos personagens reais, as situações de discriminação racial retratadas, as estratégias de resistência e superação apresentadas, entre outros aspectos específicos abordados no curta.

#### 6.1.6 Oficina 6 – Terceiro intervalo de leitura

Esta oficina foi dividida em dois momentos. No primeiro momento, buscamos averiguar a leitura dos capítulos de 14 a 20, episódios em que acontecem uma sequência de mortes, perdas e despedidas no enredo. Ao serem questionados acerca de suas impressões sobre esses capítulos, alguns estudantes afirmaram ter despertado olhares não apenas para a ruptura temática e estrutural da obra, mas também para temas como a desigualdade e a injustiça social, como a escravização dos africanos, além do reconhecimento literário de escritoras negras no contexto contemporâneo. Por meio dessa discussão, os alunos puderam expressar suas opiniões acerca do romance, atribuindo significados diversos ao texto literário. Conforme Silva (2018, p. 56) sugere:

Podemos analisar as opiniões dos alunos acerca do que leram. Eles podem atribuir, individualmente, pontos para o livro em quesitos diversos, tais como: prendeu minha atenção, a história foi comovente, a trama foi bem desenvolvida, desafiou a minha mente ou outros pontos que o professor queria explorar.

Dessa forma, a discussão estabelecida foi uma oportunidade de transformar os momentos de leitura em experiências interessantes e prazerosas. Foi um momento de aprofundar a leitura fluida, aproximar as múltiplas leituras e possíveis interpretações.

No segundo momento, para estabelecer um paralelo temático e presentificador do romance com uma obra musical contemporânea e ajudar os estudantes a entenderem que as discussões suscitadas pelo enredo de *Úrsula* ainda perduram até os dias de hoje, realizamos uma atividade com a música *Cota não é esmola*, de Bia Ferreira. A seguir, apresentamos imagens da atividade, bem como das respostas dos/as estudantes 2 e 3. A atividade completa se encontra nos apêndices desta pesquisa.

Figura 10 – Resposta do/a Estudante 2 para a Atividade 5.

1. Teça um comentário sobre a parte da música que mais lhe chamou a atenção, justificando sua resposta.

Ela quiz passar um pouco o que temos e vivemos na nossa sociedade com a diferença entre preto e o branco, rico e o pobre. O que passamos com o preconceito e o racismo . Diferenças bobas e sem fundamentos. Como se as cotas foce favor. O branco olha para o próprio umbigo.

Fonte: Arquivo da autora (2023).

Figura 11 – Resposta do/a Estudante 2 para a Atividade 5.

1. Teça um comentário sobre a parte da música que mais lhe chamou a atenção, justificando sua resposta.

Entendi que por ela ser preta não é aceita na sociedade ,pois ela não desiste de lutar pois ela sabe que o brasil ainda tem esperança pois ela acredita na melhora só próximo. A empatia é sepor no lugar do outro e o que ouve nesta passagem dá música é que a social rejeita por ser preta.

Fonte: Arquivo da autora (2023).

A análise das respostas do/a Estudante 2 aponta uma percepção bastante sensível e crítica em relação à mensagem transmitida na música *Cota Não É Esmola*, de Bia Ferreira. Ademais, ele destaca a intenção da artista em refletir sobre as desigualdades e injustiças presentes na sociedade, pois são temas muito caros para a multi-instrumentista, especialmente no que diz respeito às disparidades entre negros e brancos, ricos e pobres, e as experiências de preconceito e racismo enfrentadas por diferentes grupos. Por conseguinte, o/a estudante percebe que a música aborda questões como o olhar egocêntrico do branco em relação às políticas de cotas. Além demais o aluno evidencia uma compreensão profunda sobre as mensagens de inclusão, igualdade e combate ao racismo presentes na obra de Bia Ferreira. Portanto, podemos observar já um posicionamento maduro sobre temas complexos e relevantes, bem como atitudes críticas e empáticas para se desenvolver e promover discussões literárias mais complexas no que diz respeito às questões sociais importantes.

Já as respostas do/a Estudante 3 revelam que o aluno destaca a persistência da artista em continuar lutando mesmo diante das adversidades e do preconceito existente na sociedade, ressaltando a importância de não desistir e manter a esperança de um Brasil mais justo e igualitário. Ao mencionar a crença de Bia Ferreira na melhora da sociedade através da empatia e da solidariedade com o próximo, o aluno demonstra uma compreensão do valor da inclusão, do respeito mútuo e da importância de se colocar no lugar do outro para combater o racismo e as injustiças sociais. Dessa forma, a análise feita pelo/a aluno/a destaca a rejeição que muitas vezes ocorre na sociedade em relação às pessoas negras, evidenciando a luta constante por reconhecimento.

Diante das análises, pudemos observar que é inspirador ver jovens como esses/as alunos/as refletindo sobre temas tão relevantes e complexos, demonstrando sensibilidade e consciência social em suas interpretações. Com isso, refletir e entrar em contato com o ativismo e as mensagens da artista, bem como extrair significados profundos, é fundamental para promover a reflexão crítica e o engajamento com questões sociais importantes, e principalmente o papel da literatura na escola.

#### 6.1.7 Oficina 7 – Questionamento do horizonte de expectativas

Nesta oficina, buscamos averiguar as diversas interpretações suscitadas pelos estudantes durante as atividades e discussões dos intervalos de leitura realizadas nas oficinas anteriores. Dessa forma, a partir de discussões orais com a turma, tentamos questionar os horizontes de expectativas dos alunos, aprofundando suas reflexões críticas acerca das relações étnico-raciais, sociais, políticas e ideológicas levantadas no romance em favor de um letramento literário que também fosse, ao mesmo tempo, antirracista. Para tanto, fundamentamo-nos nas etapas de Questionamento do Horizonte de Expectativa do Método Recepcional (Aguiar; Bordini, 1988) e de Interpretação da Sequência Expandida (Cosson, 2021). Quanto à etapa de Interpretação, vale salientar que realizamos dois momentos de interpretação, conforme proposto por Cosson (2021). Na primeira interpretação, buscamos contextualizar a obra a partir de diversas perspectivas, conforme propõem Cosson (2021, p. 86): “[...] a contextualização que propomos compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo. Nesse sentido, o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente ilimitado”.

Nesse contexto, dentre as contextualizações possíveis apontadas por Cosson (2021), elencamos três delas para trabalhar com a turma: temática, histórica e presentificadora. Vale destacar que a discussão acerca dessas contextualizações não ocorreu de modo isolado apenas nesta oficina, uma vez que nossos debates nas oficinas anteriores já caminhavam por essas perspectivas. Dessa forma, em relação às temáticas presentes na obra, em especial o racismo, às relações étnico-raciais existentes entre as personagens e os problemas sociais envolvendo o povo negro, os estudantes reafirmaram as impressões que haviam tido durante a leitura

do romance, lançando mão de comentários com alta carga opinativa a respeito dos problemas enfrentados pelas personagens.

Em relação à contextualização história, uma vez que essa “[...] abre a obra para a época que ela encena ou período de sua publicação” (Cosson, 2021, p.86), convidamos um professor de história da escola para conversar com os alunos sobre letramento racional crítico e dialogar com a obra objeto deste estudo. Durante a conversa, o professor de História e os/as alunos/as mencionaram fatos históricos do mundo real que, de algum modo, estabeleciam relações com o tempo histórico da obra. Nesse sentido, questões relacionadas à escravização de negros africanos no Brasil, à diáspora negra e às leis existentes na época de produção e recepção do romance foram discutidas com a turma, visando desenvolver um olhar para a obra, mas que também se estendesse para a realidade social da época.

No que tange à contextualização presentificadora, considerando que essa “[...] busca correspondência da obra com o presente da leitura” (Cosson, 2021, p.89), buscamos levar os/as estudantes a entender de que modo as problemáticas sociais discutidas na obra se fazem presentes na realidade social dos dias atuais. Assim, os/as estudantes refletiram sobre o enraizamento do racismo em nossa sociedade, citando exemplos de casos atuais que circularam amplamente na mídia nacional e nas redes sociais, revelando que esse é um problema de origem histórica que costura a nossa sociedade ao longo do tempo e se faz presente ainda na atualidade.

Após esse momento de primeira interpretação, partimos para a segunda interpretação proposta por Cosson (2021). Essa etapa, segundo o autor, objetiva “[...] aprofundar um dos aspectos da obra. Ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico” (Cosson, 2021, p.92). Dessa forma, a personagem Suzana foi o foco dessa etapa. Os/as alunos/as resgataram o perfil dessa personagem e fizeram algumas conexões com tudo que já foi acumulado e discutido durante as leituras, debates e discussões no percurso do projeto.

Para direcionar nossas discussões a respeito das contextualizações histórica, temática e presentificadora da primeira interpretação, bem como os aspectos da segunda interpretação, elaboramos um roteiro de perguntas orais, o qual reproduzimos a seguir e também nos apêndices desta pesquisa.

Figura 12 – Questões para debate sobre o romance.

1. Como a obra "Úrsula" de Maria Firmina dos Reis se relaciona com o contexto histórico e social da época em que foi escrita?
2. Quais questões apresentadas no romance "Úrsula" refletem as condições e desafios enfrentados pelas mulheres na sociedade do século XIX?
3. De que forma a autora aborda a questão da escravidão e suas consequências no enredo de "Úrsula"?
4. Quais elementos culturais e folclóricos regionais são explorados por Maria Firmina dos Reis em sua obra?
5. Como a natureza é representada e incorporada simbolicamente na narrativa de "Úrsula"?
6. Quais são os principais temas abordados no romance e como eles se relacionam com as preocupações sociais e políticas da autora?
7. Qual é a importância do romance "Úrsula" no contexto da literatura brasileira, especialmente considerando sua autora e a temática abordada?
8. De que forma os personagens de "Úrsula" representam diferentes camadas sociais e étnicas da sociedade brasileira do século XIX?
9. Como a linguagem e o estilo literário de Maria Firmina dos Reis contribuem para a representação das questões históricas e sociais presentes na obra?
10. Quais aspectos da obra "Úrsula" ainda são relevantes para as discussões contemporâneas sobre identidade, raça, gênero e justiça social?

Fonte: Arquivo da autora (2023).

As questões que motivaram o debate sobre o romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, trouxeram, a priori, as opiniões dos alunos a respeito da linguagem utilizada pela autora. Desse modo, foram consensuais no que se refere à linguagem formal de algumas palavras desconhecidas para os/as estudantes. Um grupo de estudantes explicitou que as primeiras páginas do livro causaram um estranhamento e distanciamento da leitura, pois havia muitas descrições detalhadas do cenário da natureza local, além do mais com palavras de difícil compreensão. Um/a dos/as estudantes disse que percebeu uma linguagem bem formal e com palavras desconhecidas por ele e revelou que era por talvez ter sido publicada em meados de 1859, mesmo assim conseguiu compreender e obter interesse para seguir com a leitura.

Dessa forma, aproveitamos a oportunidade de falarmos sobre os aspectos relacionados ao contexto histórico e social da época. Ademais, mesmo com algumas revelações de dificuldades iniciais da leitura da obra, os discentes atingiram as demandas do livro, bem como das características linguísticas e seguiram com o debate. Então, discutimos que, nesse período, o país vivia sob a influência do

período imperial, com a escravidão ainda sendo uma realidade presente na sociedade brasileira. Assim sendo, o romantismo literário também estava em evidência, trazendo temas como a exaltação da natureza, a valorização do sentimento e a idealização do amor.

No decorrer da exposição oral, um/a dos/as estudantes levantou a mão e, bastante emocionado, disse que fez uma pesquisa imersiva sobre a biografia de Maria Firmina e inclusive leu outras produções literárias da autora como o conto *A escrava*. Nesse momento, foi franqueada a palavra para que ele/a, de acordo com as suas leituras, pesquisas e percepções, expusesse o que ficou internalizado. Nesse sentido, o/a estudante falou que ficou revoltado/a acerca do porquê de uma escritora tão brilhante ter um fim desses, com sua obra sendo esquecida, desvalorizada e silenciada. Todos/as ficaram atentos/as a sua fala e seguimos contextualizando a obra de Maria Firmina dos Reis numa abordagem que se relaciona com o contexto histórico e social ao abordar questões como a escravidão, a condição da mulher e a realidade das populações negras no Brasil. Ademais, a autora, como uma das primeiras romancistas negras do país, trouxe em sua escrita uma voz que questionava as estruturas sociais vigentes e buscava retratar as vivências e desafios enfrentados pelas comunidades negras na época.

Portanto, os/as participantes da pesquisa mostraram entrar e se interessar pela atmosfera intrigante, crítica e reflexiva proporcionada pela leitura literária. Nesse viés, evidenciou-se a importância de considerar o contexto social e político da época e se sensibilizar com uma figura tão significativa e precursora da literatura brasileira. A atitude do/a aluno/a em pesquisar a fundo a vida e a obra de Maria Firmina demonstra perspicácia, ou seja, um interesse genuíno em compreender o romance como marco abolicionista no Brasil e ressaltar o impacto e o pioneirismo da autora. Além disso, ao se indignar com o fato de que uma escritora tão brilhante tenha sido esquecida ao longo do tempo, o/a aluno/a evidencia a importância de resgatar e valorizar as contribuições de figuras históricas que foram silenciadas ou subestimadas.

Por fim, pudemos analisar que a mensagem que fica é de um interesse legítimo em compreender e reconhecer a importância de Maria Firmina dos Reis na história da literatura brasileira, bem como reflete a necessidade de valorizar e promover o legado de escritoras que foram negligenciadas ao longo do tempo.

Após essa discussão, finalizamos a etapa de interpretação, que conforme Cosson (2021, p. 94):

Com a segunda interpretação, encerra-se o trabalho de leitura centra da na obra e é chegado o momento de se investir nas relações textuais. É esse movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário, que denominamos expansão.

### 6.1.8 Oficina 8 – Ampliação do Horizonte de Expectativas

Para finalizar nosso projeto de letramento literário, nesta última oficina, propomos uma atividade de leitura e análise apoiada na etapa de Ampliação do Horizonte de Expectativa do Método Recepional (Aguar; Bordini, 1988) e na etapa de Expansão do Letramento Literário (Cosson, 2021). Nosso objetivo, então, foi ampliar o leque de possibilidades de leitura literária dos estudantes, trazendo, nesse momento, textos literários negro-brasileiros, porém, de autoras contemporâneas, ampliando o debate sobre a problemática do racismo em favor de uma educação antirracista na escola. Cosson (2021, p. 94) afirma que “a expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou ‘posteriores’”.

Nesse contexto, em um primeiro momento, apresentamos a coletânea *Poemas da recordação e outros movimentos*, de Conceição Evaristo, que mostra a dura realidade da favela, da fome, do racismo e da invisibilidade social com uma escrita verdadeira. Cada aluno recebeu uma cópia do poema *Vozes mulheres* e realizamos uma leitura socializada. Após a leitura, promovemos uma discussão para desvelar os sofrimentos que foram e ainda são expostos às mulheres negras na sociedade. Para tanto, os alunos traçaram um paralelo entre as personagens do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, e as vozes do poema de Conceição Evaristo, apontando que, apesar de estarmos hoje em uma época histórica bem distante da época em que o romance foi produzido, ainda sim os problemas relacionados às relações étnico-raciais não parecem estar distantes da realidade atual, pois ainda persistem em nossa sociedade. A seguir, reproduzimos imagens de comentários realizados pelos/as Estudantes 1 e 2 acerca do poema lido. A atividade completa se encontra nos apêndices desta pesquisa.

Figura 13 – Resposta do/a Estudante 1 para a Atividade 6.

Após a leitura do poema "Vozes mulheres", de Conceição Evaristo, teça um comentário crítico sobre a mensagem principal do texto.

Conta a história da revolução da família dela conta que a bisavó era uma escrava em um porão de navio e que teve uma infância perdida a mãe vivia trabalhando de servisa em casa de engenho , já ela também vivia trabalhando para os outros mas a filha dela agora recupera todas as vozes perdidas e por ser negra tem autônomo por não sofrer nada do que ela não aceita de escravidão e sim igualdade e direito de liberdade.mãe vi ia

Fonte: Arquivo da autora (2023).

Figura 14 – Resposta do/a Estudante 2 para a Atividade 6.

Após a leitura do poema "Vozes mulheres", de Conceição Evaristo, teça um comentário crítico sobre a mensagem principal do texto.

Vozes Mulheres Conceição Evaristo O Poema é como se fosse a consciência de ser negra e mulher. Acho que o poema também traz a questão da memória que não apagará o sofrimento.

Fonte: Arquivo da autora (2023).

A análise das respostas do/a Estudante 1 aponta uma relação que o/a aluno/a faz entre a história de luta e superação da família da autora com os temas abordados no poema, com isso o discente demonstra uma capacidade de conexão entre a obra literária e a realidade vivida pelas mulheres negras ao longo da história.

Ao mencionar a trajetória de sua bisavó como escrava, a infância perdida de sua mãe e o trabalho como serviçal em engenhos, o/a aluno/a destaca a herança de sofrimento, resistência e perseverança que foi transmitida ao longo das gerações. A ideia de recuperação das vozes perdidas através da narrativa poética de Conceição Evaristo é ressaltada pelo estudante como um ato de resgate da história e da identidade dessas mulheres. A reflexão feita sobre a autonomia conquistada pela

filha, que agora busca igualdade e liberdade em contraposição à escravidão e à submissão enfrentadas por suas antecessoras, evidencia a importância da luta por direitos, reconhecimento e dignidade para as mulheres negras na sociedade contemporânea.

Essa capacidade de relacionar a literatura com a história e as vivências pessoais enriquece o processo de leitura e interpretação dos textos, permitindo uma compreensão mais ampla e significativa das mensagens transmitidas pelos autores.

Já as respostas do/a Estudante 2 revelam a essência do poema ao relacioná-lo com a consciência de ser negra e mulher, ressaltando a importância da identidade e da vivência dessas mulheres que enfrentam desafios e discriminações em uma sociedade racista e sexista. Ao mencionar a questão da memória que não apaga o sofrimento, o/a aluno/a evidencia a importância de reconhecer e preservar as histórias, dores e resistências das mulheres negras ao longo do tempo, reafirmando a necessidade de se lembrar e valorizar essas narrativas para não se repetirem os mesmos erros do passado. Nesse sentido, dialoga com a memória coletiva, a ancestralidade e a luta por reconhecimento e justiça para as mulheres negras, que carregam consigo uma história de resistência e superação diante das adversidades.

Ambas as respostas evidenciam uma compreensão profunda das questões abordadas na obra, como a consciência da identidade negra e feminina, a importância da memória e o sofrimento enfrentado pelas mulheres ao longo do tempo, bem como a justiça social.

Para ampliar ainda mais esse debate, em um segundo momento, propomos aos estudantes a leitura e a análise do poema “Ecos de uma alma negra”, da poetiza e ativista pernambucana Odailta Alves, o qual propõe uma discussão acerca da luta da mulher negra na sociedade para se firmar contra a discriminação e as opressões que a sociedade exerce sobre corpos negros. A seguir, reproduzimos as imagens dos comentários realizados pelos/as Estudantes 4 e 5 acerca do poema lido. A atividade completa se encontra nos apêndices.

Figura 15 – Resposta do/a Estudante 4 para a Atividade 6.

Após a leitura do poema “Ecos de uma alma negra”, de Odailta Alves, teça um comentário crítico sobre a mensagem principal do texto.

Uma mulher negra fala da superação de não aceitar mais o preconceito e ser comparada por uma escrava, empregada e servisal. Ela diz que venceu, pois é concursada, empresária. É patroa que hoje é o que é por ter vencido na vida e não aceita .ais ser vista com preconceito pelo fato de ser negra.

Fonte: Arquivo da autora (2023).

Figura 16 – Resposta do/a Estudante 5 para a Atividade 6.

Após a leitura do poema “Ecos de uma alma negra”, de Odailta Alves, teça um comentário crítico sobre a mensagem principal do texto.

Fala sobre a superação da negritude. Mostra que, antes de qualquer vitória, precisamos usar a camisa , nada vem fácil nessa vida e para os negros , parece que é mais difícil ainda, lidar com o preconceito e o racismo

Fonte: Arquivo da autora (2023).

A análise das respostas do/a Estudante 4 aponta que o/a aluno/a mostra uma compreensão da ideia central de superação e resistência contra o preconceito racial, expressa pela voz da mulher negra no poema. Assim, a interpretação do/a estudante reflete a luta por reconhecimento e igualdade, mostrando como a personagem venceu as adversidades e se recusa a ser limitada por estereótipos.

Já as respostas do/a Estudante 5 revelam que também demonstra uma boa compreensão da mensagem principal do poema. Nesse sentido, destacou a questão da superação da negritude diante das dificuldades e do enfrentamento do preconceito e racismo. Ademais, é importante que os/as alunos/as consigam perceber essas temáticas e refletir sobre elas, especialmente considerando o contexto social em que vivemos. Portanto, é fundamental que a literatura seja uma ferramenta para abordar questões tão relevantes como essa e que vão empoderar para discussões mais complexas e que exigem mais reflexões.

Diante das análises, pudemos observar que os/as alunos/as realmente fizeram conexões importantes entre as diferentes obras e conteúdos que estão sendo trabalhados durante a pesquisa, bem como consolidaram as propostas de estudo e reflexões. Outrossim, demonstraram que estavam crescendo e se empoderando diante das questões étnico-raciais, conseguindo relacionar os temas abordados em diferentes formas de arte, literatura e mídia. Dessa maneira, parecem estar absorvendo e refletindo sobre as mensagens das vozes da negritude, narrativas presentes nessas obras, poisé fundamental para o amadurecimento dentro das temáticas étnico-raciais. Com isso, a preocupação com o desenvolvimento dos alunos nessas questões é muito válida, porque eles estão de fato fazendo as conexões necessárias para uma compreensão mais ampla e crítica sobre a realidade negro-brasileira.

## 6.2 Análise dos diários de leitura e resultados obtidos

Com o intuito de verificar a promoção do letramento literário, a partir da leitura da literatura negro-brasileira produzida por mulheres, no 9º ano, analisamos cinco diários de leitura produzidos pelos discentes com registros sobre suas impressões acerca do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis. Cumpre acentuar que, embora o *corpus* deste trabalho seja composto por doze diários, aqui realizamos a análise de cinco deles, com os quais é possível ilustrar uma visão geral do *corpus*, uma vez que esses cinco diários apresentam impressões e análises que se assemelham aos demais produzidos. Por fim, faz-se importante salientar que as análises aqui realizadas não levam em consideração aspectos concernentes à gramática, como: ortografia, pontuação, acentuação, concordância e regência, uma vez não ser esse o foco do nosso estudo.

A seguir, apresentamos as análises do diário de leitura do/a Estudante 1.

Figura 17 – Diário de leitura do/a Estudante 1 (página 1).

*Livro Ursula*  
*de Maria Firmina dos Reis*

Quando comecei a ler o livro, fui anotando o que entendi no primeiro e segundo capítulo mas do terceiro em diante não me empolguei e parei de anotar a cada página lida aumentava a expectativa para saber mais e mais da história a linguagem é um pouco difícil o livro começa falando sobre o inverno no campo do cavaleiro que sofreu um acidente caindo do cavalo e foi socorrido por um escravo chamado Tullio que o levou para casa onde morava com sua única filha chamada Luíza B. que era paralisada enquanto cuidava do cavaleiro ele se apaixonou por uma jovem e donzela chamada Ursula certo dia ela estava na mata e ele aproximou-se dela e declarou todo amor que sentia e foi correspondido depois ele queria casar com ela mas seu pai não aceitava por ela ser pobre e então lhe propôs um acordo de viajar para longe e só voltar depois de um ano e ele aceitava que se casassem então o cavaleiro aceitou e assim fez quando voltou sua mãe havia morrido e seu pai estava casado com sua amada que morreu depois Ursula estava novamente

Fonte: Acervo da autora (2023).

Percebe-se que o/a estudante fez um resumo curto e mostra-se, a princípio, fisgada pela leitura. De acordo como registra, ele/a começou fazendo anotações, porém, do terceiro capítulo em diante se “empolga”, apesar de revelar que a linguagem é de difícil compreensão. Acredita-se que isso pode ser comum à medida que os leitores mergulham mais na história, eles se sintam envolvidos e imersos na trama e, assim sendo, desfrutar da leitura. Para Cosson (2021, p. 16), “a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente na exploração das potencialidades das linguagens, da palavra escrita”. Nesse viés, isso pode ser um sinal de que estava absorvendo a narrativa e se conectando com os personagens e eventos do livro. Nesse ínterim, a estudante se apegou ao triângulo amoroso que envolve os personagens do livro, pois a história retrata as complexidades desse relacionamento e como influencia a vida dos personagens envolvidos.

Foi observado durante a descrição do ocorrido na floresta quando o personagem Túlio socorre Tancredo que a aluna deixa a entender que Túlio mora com “a filha” Úrsula, no entanto, é ele que mora numa fazenda com Luíza B e Úrsula. Além do mais, a aluna de forma muito rápida passa por alguns acontecimentos da narrativa e não detalha as informações importantes, além de não se posicionar criticamente para mostrar que entendeu a obra a ser analisada, isto é, fica circunscrita a pequenas descrições e acontecimentos do romance. Como afirma Cosson (2021, p. 129), “ao lerem os textos, não deve se preocupar com o que o autor diz, mas sim com o que eles próprios pensam sobre o texto, promovendo a autoridade do leitor sobre a do autor do texto”. Sabemos que existem níveis de aprendizagem diferentes, como também vivências e experiências. Como professora de ensino básico, muitas vezes é comum encontrarmos uma sala heterogênea, no entanto, o letramento literário não pode parar, até porque como salienta o autor supracitado, literatura precisa manter um lugar especial na escola, para que ela cumpra seu papel humanizador, assim precisamos mudar o rumo da sua escolarização (Cosson, 2021, p. 17).

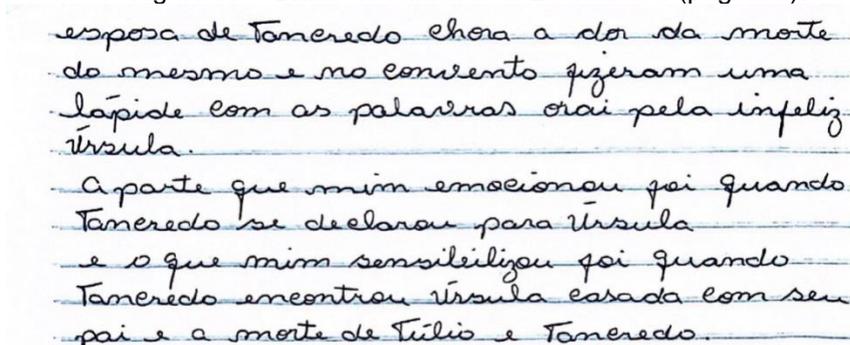
Figura 18 – Diário de leitura do/a Estudante 1 (página 2).

livre para o seu cavaleiro cujo nome era Tancredo e ele precisou de novo partir junto com seu amigo Túlio e enquanto estavam longe Fernando P. irmão de Luíza B. e tio de Úrsula que ela não conhecia encontrou-a na mata e se declarou para ela pois queria vingá-la de sua irmã com quem não falava a muito tempo e ameaçou Úrsula que ela não seria de mais ninguém ao encontrar-se com sua irmã Úrsula o reconheceu depois Luíza B. morreu Túlio e Tancredo voltaram e Úrsula contou tudo para o seu amado então eles fugiram para um convento onde casaram-se os escondidos Fernando P. eigo de olio procurava-os encontrou Susana que por não saber onde estava Úrsula foi presa em cativado onde morreu inocentemente depois Fernando P. encontrou Túlio e também o fez prisioneiro mas este conseguiu fugir e foi levado ao convento onde acontecia o casamento e Fernando P. alcançou-o e matou Túlio e Tancredo Úrsula soube tanto pela morte de seu amado que enlouqueceu e morreu Fernando P. também enlouqueceu depois de certa idade com tantos crimes que cometeu até na hora de sua morte não se mostrava arrependido se pediu perdão a Deus na hora de seu último suspiro e por fim Adelaide que foi a primeira

Fonte: Acervo da autora (2023).

Sabemos que alguns/mas alunos/as costumam ler nas pressas e, com isso, fazem confusão com os personagens e não se apegam aos detalhes e não percebem a importância de uma análise detalhada. O/a estudante segue seu registro fazendo apenas um resumo e descrevendo a narrativa, mostrando uma certa dificuldade em fazer uma reflexão crítica da linguagem literária.

Figura 19 – Diário de leitura do/a Estudante 1 (página 3).



esposa de Tancredo chora a dor da morte do mesmo e no consento fizeram uma lápide com as palavras orai pela infeliz Úrsula.  
A parte que mais me emocionou foi quando Tancredo se declarou para Úrsula e o que mais sensibilizou foi quando Tancredo encontrou Úrsula casada com seu pai e a morte de Tílis e Tancredo.

Fonte: Acervo da autora (2023).

Mais uma vez o/a aluno/a faz confusão com os personagens dizendo que a parte que mais sensibilizou foi quando o pai de Tancredo se casou com Úrsula, no entanto, foi com Adelaide que o pai se casou.

Portanto, apesar de alguns equívocos com os personagens e a falta de aprofundamento da leitura no que se refere à análise literária e crítica, o/a aluna mostrou que leu e se arriscou poucas vezes a dar uma opinião sobre a narrativa como no trecho em que diz “o vilão Fernando P. também enlouqueceu depois de certa idade com tantos crimes que cometeu até na hora de sua morte não se mostrava arrependido só pediu perdão a Deus na hora de seu último suspiro”. Essa parte da trama destacada pela aluna transparece um tom de crítica de que quando as pessoas precisam é que se lembram de que existe um Deus.

Dessa forma, muitas vezes, os/as alunos/as podem se sentir inseguros ao tentar interpretar os significados subjacentes à narrativa ou à linguagem utilizada pelo autor. Além disso, a falta de prática em análise crítica e a não familiaridade com os conceitos literários também podem contribuir para essa superficialidade a abordagem do texto. De acordo com Cosson:

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 de 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)

De tudo isso, acredita-se que o professor pode criar um envolvimento ativo com a leitura fazendo perguntas que estimulem a reflexão, discutindo diferentes interpretações e incentivando a expressão de opiniões pessoais fundamentadas, com o tempo e prática, os/as alunos/as podem desenvolver habilidades de análise crítica mais sólidas e aprofundadas em relação à linguagem literária.

A seguir, analisamos o diário do/a Estudante 2.

Figura 20 – Diário de leitura do/a Estudante 2 (página 1).

Livro Ursula (1º Capítulo) 30/10/2023

Neste primeiro capítulo do romance da escritora Maria Firmina, eu percebi uma linguagem mais formal e com palavras desconhecidas por mim, talvez por ser um livro publicado em meados de 1859, mas consegui compreendê-lo e obter um interesse pelo mesmo.

O Primeiro capítulo conta a história de dois homens, sendo um negro escravo e um manco de pele clara que se cruzam quando o mesmo manco está em situação que beira a morte após um acidente à cavalo e o escravo aparece nas redondezas na hora e salva a vida do homem de pele clara que, após o ocorrido agradece imensamente o homem negro por seu feito e o acolhe na casa de sua filha.

Pode perceber que o homem negro não está satisfeito com o tratamento de gratidão que lhe foi dado, pois se acostumou com as péssimas condições que a escravidão lhe situava.

Fonte: Acervo da autora (2023).

Esse/a estudante fez o registro de cada capítulo do livro num diário de leitura. Observa-se suas impressões em relação à formalidade da língua, bem como sua dificuldade em compreendê-la, mas logo depois ele/a reconhece o momento que foi escrito em 1859. No último parágrafo desse capítulo, constata-se uma sensibilidade para questões relacionadas à representação e à condição do personagem negro na literatura e a situação do personagem Tancredo à beira da morte, bem como a reação do homem negro em relação ao tratamento de gratidão, portanto oferecem

gatilhos importantes sobre as informações das dinâmicas de poder, escravidão e relações raciais presentes no livro. Para Cuti (2010, p. 18), dizer que “os negros foram trazidos para o Brasil porque o país precisava de mão de obra é o mesmo que dizer que um criminoso matou para roubar porque sua mãe precisava de um vestido novo”. Nesse sentido, essa abordagem é especialmente relevante dentro do contexto de um trabalho sobre literatura negro-brasileira, pois permite explorar as representações de personagens negros, as experiências da população negra no período escravagista e as complexidades das relações raciais na obra. De todo modo, o aluno fez reflexões importante para o amadurecimento literário.

Figura 21 – Diário de leitura do/a Estudante 2 (página 7).

(Ursula 8º Capítulo)

No Oitavo capítulo, se fala da mãe de Ursula, apresentando-a como Luiza B. No capítulo Tancredo e Ursula conversam com a senhorita B. sobre o amor que existia entre as dois. A mãe de Ursula que era sensível e muito cuidadosa com sua filha que cuidava da mãe parálitica à 12 anos, viu o pedido de Tancredo como uma ofensa mas após Tancredo explicar que era de família nobre e que o nome de seu pai carregava grande peso e Ursula reconhecer Tancredo como seu primo distante, a senhorita B. agradece aos seus por sua filha deixar de ser uma “desditosa orfã” e aprova a união.

(Ursula 9º capítulo)

Neste ponto da história, foi apresentada a preta Susana, mãe de Tullio que conversava com seu filho sobre o desejo do mesmo em partir junto com Ursula e Tancredo, a preta Susana ligeiramente recusa o pedido, pois temia que seu filho trocasse “cativello por cativello”, o que Tullio nega dizendo que trocava escravidão por liberdade e após Susana contar uma longa história de como foi sua vinda em navios negreiros para o Brasil para ser escravizada, contou-lhe das perdas, das lágrimas de fome e por fim do Homem que lhe escolheu, Paulo B. que era um homem mal e cujo que casou com Luiza B. que após a morte do marido “limpou” o passado do mesmo por também sentir a tristeza do povo escravizado.

Fonte: Acervo da autora (2023).

O/a aluno/a identificou a importância do capítulo 9 em destacar a voz e a subjetividade da personagem negra, a Preta Susana. Em relação à descrição do diálogo entre Preta Susana e Túlio, esse revela as complexidades, temores, o horror, o descrédito e desafios enfrentados por eles. Desse modo, a análise apresentada pelo/a aluno/a demonstra uma compreensão inicial dos eventos do capítulo 9, mas também sugere a oportunidade de aprofundar a análise crítica. Seria interessante ele/a ter explorado mais as estratégias literárias utilizadas pela autora para dar voz e profundidade à personagem de Preta Susana, assim como as implicações sociais e históricas dessas representações na obra. Nesse sentido, o capítulo 9 possui uma passagem simbólica, contextual e emocional que Maria Firmina dos Reis buscou transmitir através da figura da Preta Susana.

Portanto, ao analisar as impressões sobre a leitura do/a aluno/a, observamos uma descrição superficial da narrativa, sem uma análise mais profunda dos elementos literários e históricos, ou seja, o texto carente de uma reflexão crítica sobre a obra literária, de uma interpretação de elementos literários de forma aprofundada, de uma constatação de temas abordados, análise de uma construção dos personagens e o contexto histórico. De acordo com Cosson (2021), toma-se a leitura como fenômeno simultaneamente cognitivo e social. O autor faz uma análise de diferentes teorias sobre a leitura a partir de três grandes grupos: texto, leitor e interação social. É legítimo fazermos um breve resumo desses grupos, uma vez que a pesquisa envolve o letramento literário, logo a leitura é um eixo solicitado em todos os movimentos do referido estudo. Apesar do primeiro grupo focado no texto, da leitura se extrai o sentido em dois níveis, sendo o primeiro das letras e palavras e o outro do significado, que é o conteúdo do texto. No segundo grupo, o foco é na atribuição que o leitor dá ao texto. Assim, “ler depende mais do leitor do que do texto. É o leitor que elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto” (Cosson, p. 39). Já o terceiro grupo, considerado conciliatório, em outras palavras, “o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação. Trata-se, pois, de um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação” (Cosson, 2021, p. 40). Desse modo, é importante conhecer esses processos de leitura para poder nos guiar nas futuras propostas de letramento literário.

Figura 22 - Diário de leitura do/a Estudante 2 (página 13).

\* O mais chato

(Úrsula. 16º Capítulo)

Este capítulo mostra ao leitor os mesmos fatos de antes e um pouco depois dos ocorridos anteriormente. ~~Do ponto de~~ pelo ponto de vista de Fernando P. O capítulo começa mostrando que Fernando tem um capelão que dizia ser seu amigo, o mesmo havia ido à cidade para providenciar os papéis que seu amigo precisava para o matrimônio forçado com Úrsula, sem avisá-lo, o barão saiu à sua procura e ao ~~achá-lo~~ achá-lo, o levou até a casa de sua falecida irmã, no caminho teve uma breve conversa com o sacerdote, que o fez pensar bastante. Chegando à casa, o barão interroga a preta Suzana, que não revela para onde havia ido Úrsula e apenas o disse que havia ido ao cemitério desacompanhada, e lá Fernando foi atrás da jovem moça e ao não encontrá-la, voltou para sua fazenda e pediu para dois escravos que trouxessem Suzana atada à cauda de um feroso cavalo, mas que chegasse com vida. Ao chegarem, os homens pedem que Suzana fuja, amesma se recusa a fugir e aceita ser levada, os homens a levaram até o comendador que ao vela grilou e discutiu com a mesma e pediu para que a mantessem trancada até que revelasse toda a verdade. O Sacerdote, vendo isso discute com o barão que além de o chamar de assassino, fala que suas ações seriam sua passagem para o inferno.

Fonte: Acervo da autora (2023).

Aqui, o/a aluno/a revelou o seu descontentamento com o capítulo, antecipando-se e escrevendo na margem direita do caderno ("o mais chato"), descreveu os eventos de forma bastante literal e não explorou as questões literárias e as nuances das linguagens metafóricas presentes na obra. Ademais, ofereceu um

resumo detalhado dos acontecimentos, no entanto não se aprofundou na análise crítica da narrativa, das relações entre os personagens e das possíveis simbologias presentes nas ações e diálogos. Outrossim, a figura da preta Suzana poderia ter sido uma oportunidade para o/a aluno/a explorar questões mais profundas sobre lealdade, amizade e as relações de poder na sociedade escravocrata retratada na obra. Desse modo, valeria muito à pena destacar o papel simbólico que Suzana representa como valores, fidelidade e honestidade, mesmo em meio a um contexto social difícil. Assim, de acordo com Riter (2009, p. 74):

Cada pessoa tem seu tempo, sendo que alguns, talvez por motivos não compreensíveis, jamais se encontrarão com a leitura. Isso é terrível, para aquele professor que entende o quanto a leitura é qualificadora de vidas. Porém, na parábola, é dito que vários são os terrenos: o pedregoso, o seco, o cheio de espinhos, o fértil. Cada aluno é também um terreno. Cada um receberá os convites para enveredar no universo da leitura do jeito que pode. Cabe ao professor tentar limpar o terreno das pedras e dos espinhos ou de aguar-lo. Tarefa, por vezes, difícil; tarefa cujo resultado é demorado, outras vezes.

O autor nos faz pensar na heterogeneidade de uma sala de aula com sua diversidade de estudantes, bem como experiências e ritmos de aprendizado de cada um. A metáfora sobre os terrenos utilizada por Caio Riter é relevante, porque ressalta a necessidade de os professores adaptarem suas abordagens para atender questões individuais do educando, já que a leitura literária qualifica a vida e potencializa o universo da leitura propício a desenvolver: (I) imaginação, fantasia, criatividade, inventividade; (II) conhecimento, sabedoria, cultura; (III) poder colocar-se no lugar do outro; (IV) viver experiências novas ou impossíveis; (V) inserir-se numa cultura; (VI) conhecer-se o outro e conhecer-se; (VII) tornar-se mais sensível; (VIII) ser cidadão, conforme classifica Riter (2009, p. 74).

A seguir, analisamos o diário do/a Estudante 3.

Figura 23 – Diário de leitura do/a Estudante 3 (página 1).

data ..... / ..... / .....

(S) (T) (Q) (Q) (S) (S) (D)

# Ursula

Romance brasileiro

1

O capítulo iniciasse através de detalhadas descrições do ambiente, floresta e paisagem em que o jovem percorre em sua cavalgada. Quando o mesmo passa mal, um rapaz, negro e muito gentil, o ajuda sem pedir nada em troca. Desse modo há uma exarcebação da natureza e nacionalismo, ao mesmo tempo em que há a presença de uma sociedade ainda empática, algo muito incomum nos tempos atuais.

2

A apresentação entre Ursula e o jovem trouxe consigo grandes emoções. A partir dos delírios do jovem iniciou-se um grande questionamento para Ursula em relação ao amor, sentimentos que a moça tão bela e caridosa nunca havia sentido. Segundo o filósofo Albert Camus "Não ser amado é uma simples desventura. A verdadeira desgraça é não saber amar". Assim, só confirma mais a grande necessidade de Ursula em amar.

3

Quase completamente curado o mancebo anuncia sua partida, trazendo a tona o tão desejado amor de Ursula, ela percebe que não consegue esconder seu amor por ele e sua solução é fugir para que não o veja antes de partir. Entretanto o jovem a segue e declara seu amor por ela. Mesmo fugindo o reencontro com o amor é inevitável.

4

Ao voltar no passado, onde pedia permissão aos pais para casar-se com Adelaide, uma garota orfã e pobre, o jovem relembra o início de seu primeiro e desastroso amor. Ademais seu desprezível pai nega seu pedido, impedindo-o de casar, dando a situação atual de sua amada.

5

A relutância de seu pai em aceitar o casamento entre Adelaide e Tancredo, se mostra ser devido a falta de escolaridade e riqueza da pobre garota, mostrando grande preconceito, porém é revogado no momento em que propõe um trabalho a seu filho, podendo casar-se apenas quando voltar.

6

Tancredo finalmente aceita a oferta de seu pai, despedindo-se de toda a família.

Fonte: Acervo da autora (2023).

O/a estudante fez os registros no diário de leitura de forma bastante sintetizada. Percebe-se que domina um pouco mais a escrita em relação aos outros dois estudantes anteriores. Utiliza bem os conectivos e pontuações. Apesar de não ser o foco da pesquisa, porém chama-nos a atenção. No que se refere ao capítulo 2, o/a estudante mostra que captou bem as emoções e questionamentos dos

personagens, especialmente no que se refere ao tema do amor. Ela traz uma citação de Albert Camus, sobre a desventura de não ser amado e a verdadeira desgraça de não saber amar. A personagem Úrsula está passando por um momento de descoberta e reflexão sobre seus sentimentos, e o/a aluno/a achou pertinente, já que ela tem esse conhecimento, trazer essa citação para o contexto da história. Para Cosson (2021, p. 129) “ao lerem os textos, não deve se preocupar com o que o autor diz, mas sim com o que eles próprios pensam sobre o texto, promovendo a autoridade do leitor sobre a do autor do texto”. Portanto, ratifica uma provocação que a obra pode inspirar, no que tange essas reflexões mais profundas. Isso mostra um bom embasamento teórico e uma vontade de conectar o enredo da obra com outras ideias e pensamentos.

Nesse sentido, ao analisar o trato com a literatura, é importante observar se a aluna demonstra compreensão integral da obra, se consegue identificar elementos importantes como tema, estilo e contexto, e se consegue fazer conexões relevantes entre as obras e o mundo ao seu redor. Além disso, é relevante observar que ela consegue expressar suas próprias ideias de forma clara e coerente. Conforme Cuti (2010, p. 12), “a literatura é poder, poder de convencimento de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação”. Dessa maneira, a literatura é uma forma de arte que nos permite explorar diferentes perspectivas e expandir nossa compreensão do mundo, por isso é importante que os estudantes consigam se relacionar de forma significativa com as obras que estudam.

Figura 24 – Diário de leitura do/a Estudante 3 (página 2).

Ademais, pede ao seu pai para cuidar de sua esposa até seu retorno.

7

Após receber a notícia da morte de sua querida mãe, Tancredo não demorou em voltar para sua cidade natal. Quando foi atrás de sua amada, teve seu coração partido ao saber que ela estava casada com outro, seu pai. Entretanto ele apenas se livrou dessa infeliz mulher.

8

Após o desmaio de Luísa, um grande segredo é revelado, Tancredo e Ursula são primos, entretanto mesmo nessa infeliz situação ambos amam-se muito, desse modo, Luísa lhe dá a bênção do casamento para que possam concretizar esse amor. Eles estavam destinados a se encontrar, segundo One Tree Hill "Quando as pessoas são almas gêmeas, sempre acabam juntas no final."

9

A fala de uma negra escravizada é um ponto do livro muito importante, algo necessário a passar-se nas escolas, para que não volte a se repetir. O sofrimento dos escravos em ser tratado como objeto quando era comercializado, ao ser tratado como um mísero animal jogados no fundo de um navio. Isso deixou uma marca em nossa história, que mesmo após a abolição, ainda há "prestígio" atualmente.

10

O desconhecido ao encontrar Ursula, praticamente à obriga à amá-la a força, mesmo sem conhecê-la direito. O medo causado em Ursula à faz fugir do homem, voltando para casa.

11

Com a chegada da carta e de Fernando em sua casa, toda a vida de Ursula começa a desmoronar, a jovem tenta fugir pela floresta. Porém recebe a trágica notícia da prevista morte de sua mãe, sua única família, confidente e porto seguro.

12

A mãe de Ursula a manda garantir sua liberdade, pois seu tio Fernando quer casar-se com a jovem e sem Luísa ao seu lado, a pobre garota talvez não tenha forças para combater a imposição de Fernando.

13

Perder a mãe, para Ursula, foi como se tivessem arrancado o pedaço da

Fonte: Acervo da autora (2023).

Sabemos que o capítulo 9 do livro é de extrema importante no contexto da literatura brasileira, pois traz à tona a voz e a experiência da personagem negra escravizada, Suzana. Outrossim, através dessa personagem, Maria Firmina dos Reis aborda de forma contundente e sensível a realidade vivida pelas pessoas negras escravizadas, destacando a brutalidade da escravidão, a perda de identidade, cultura e liberdade. Vale indubitavelmente salientar a perspicácia da

escrita de Maria Firmina dos Reis, com isso o capítulo 9 se torna um veículo poderoso para sensibilizar o leitor e despertar empatia em relação às injustiças e atrocidades sofridas pelas pessoas escravizadas.

Nesse contexto, o/a estudante destaca a voz da escravizada Suzana e ainda aconselha sobre a importância de se trabalhar à temática nas escolas. Contudo, ao ler os outros diários dos estudantes, percebi à repetição *ipsis literis* da mesma resposta escrita por outros alunos, caracterizando um certo plágio retirado da internet. Dessa forma, o professor encontra um gancho e outro viés na sala de aula para trabalhar, pois encorajá-los a abordar essa questão com sensibilidade e incentivar a originalidade e a reflexão crítica dos alunos faz parte do cotidiano da sala de aula e principalmente no ensino da literatura.

Nesse hiato, é válido propor atividades que estimulem a análise crítica, como debates sobre os temas abordados no livro e a importância de dar voz às experiências das personagens historicamente marginalizadas, como a preta Suzana no romance de Maria Firmina dos Reis. Também pode ser interessante pedir aos alunos para compartilharem suas próprias experiências e perspectivas em relação ao tema, de forma a enriquecer as discussões em sala de aula. Segundo Cosson (2021), em relação ao objetivo do ensino da literatura:

Se a literatura é uma linguagem que se configura como um repertório e seu valor reside na experiência de sua multiplicidade, 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)

Assim, ao promover um ambiente de respeito, abertura e valorização das diferentes vozes e perspectivas, os/as alunos/as podem se sentir mais encorajados a expressar suas próprias ideias de forma autêntica, o que pode contribuir para evitar a cópia de reflexões superficiais ou retiradas da internet.

Figura 25 – Diário de leitura do/a Estudante 3 (página 3).

própria. Ninguém está preparado para perder alguém próximo e Ursula não seria diferente, sua mãe era tudo para a pobre orfã.

14

Túlio conta a história de seu passado para Tancredo; Onde na infância foi abandonado pela sua mãe, por imposição do comendador, homem que não conseguia ver ninguém feliz que a todo momento que desfaçer as suas vidas.

15

Quando Tancredo encontra Ursula, o seu primeiro pensamento é casar-se com sua amada, para que seu pai não possa separá-los. Andam abraçados por um desvio, até chegarem a uma igreja.

16

O comendador se enfurece ao não conseguir encontrar sua pretendente, ainda de um lugar a outro, sem a ver rastros da tal. Ademais, contrata um feitor para amarrar Suzana por achar que a mulher mente acerca da localização de Ursula.

17

Um casamento simples foi produzido na pequena igreja, com lindas flores, arranjos, cores diversas e repleta de amor entre os noivos. O que há de mais belo, do que a união entre almas que se completam?

18

Quando Túlio foge das garras de Fernando, tenta avisar Tancredo e Ursula na igreja, entretanto, tanto Túlio quanto Tancredo são assassinados a sangue frio pelo comendador. Deixando a pobre Ursula traumatizada.

19

O arrependimento do pecado mortal chega para Fernando, fazendo-o se torturar de tanto remorso. Enquanto Ursula passa seus dias delirando dentro de um quarto.

20

Tanto o padre como Fernando, presenciam a morte de Ursula devido a loucura. O padre tenta dar uma lição no comendador, que morre sendo um cortiço. Suzana, morreu após não aguentar mais a tortura.

Desse modo, essa história não tem final feliz, assim como todos aqueles escravos

Fonte: Acervo da autora (2023).

A estudante registra o capítulo 14 de forma bem resumida também. Assim, compreende-se a importância de incentivar os/as alunos/as a aprofundar suas análises e a explorar a linguagem literária de forma mais detalhada, especialmente quando se trata de obras que abordam questões relacionadas à experiência negra. O/a aluno/a não só realça os personagens escravizados importantíssimos nesse capítulo que são Túlio e Antero, mas também evidencia a voz de Túlio quando revisita suas memórias sobre “abandono” imposto à mãe, sobretudo revela a

vivência da escravidão que pode ser uma experiência extremamente dolorosa para um ex-escravizado como Túlio. Por conseguinte, ao confrontar suas memórias, ele reviverá não apenas a sensação de desamparo e injustiça, mas também a revolta em relação aos indivíduos que exerciam poder de vida e de morte sobre sua vida e liberdade. De acordo com Cuti (2010, p. 12), “se as conquistas da população negro-brasileira são minimizadas é porque o propósito de um Brasil exclusivamente branco continua sobrepujando as mentes que comandam a nação das diversas instâncias do poder”. Dessa forma, a estudante, ao ressaltar esta parte do enredo, traz, de certa forma, uma revolta em relação ao comendador por parte de Túlio, ou seja, revela a brutalidade do sistema escravagista e as profundas marcas deixadas por essa experiência. Ademais, a discente reescreve e descreve psicologicamente o comendador como alguém incapaz de ver a felicidade alheia e como uma “máquina de destruição” demonstra a crueldade e desumanização. Ainda para Cuti (2010, p. 12), “a ideologia de hierarquia de raças continua, segue mudando de cor como os camaleões, adaptando-se a situações novas, com manobras da hipocrisia sempre mais elaboradas”.

Portanto, foi importante esse capítulo, pois ter uma noção, ou melhor, empatia, a partir da ótica de um ex-escravizado que representa tantos outros, tendo espaço para expor e confrontar essas memórias pode desencadear uma mistura complexa de emoções, incluindo raiva, tristeza e injustiça. No entanto, ao compartilhar essas memórias e sentimentos, Túlio também está desafiando a opressão e dando voz à sua própria história e à história daqueles que sofreram sob o jugo da escravidão. Essa revolta expressa sua resistência e humanidade diante das adversidades inimagináveis que enfrentou.

A seguir, analisamos o diário de leitura do/a Estudante 4.

Figura 26 – Diário de leitura do/a Estudante 4 (página 1).

Resumo da obra Úrsula

✦ Introdução à obra:

O texto trata-se da narrativa de uma história de amor entre a dançala, e natagenita, Úrsula e o mancebo Francisco. Além da pitada romântica, Úrsula tem consigo uma coisa a mais, a abordagem ao tema da escravidão e expressão as mulheres, na sua maneira, negras, revelando, deste modo, sua importância como meio de conscientização ética e social. A seguir, poderá ser abreviado, com mais atenção, a obra, capítulo por capítulo, para que assim possa se entender verdadeiramente a importância da literatura como modo de expressão e liberdade. Para leitura e expansão os resumos.

✦ Capítulo 01: Duas almas generosas.

No início da narrativa, pode-se observar uma enorme exaltação à natureza, destacando-se principalmente os campos, caracterizados como vastos e belos, além de se ressaltar sua grandiosidade e sua presença majestosa com seus "temperos imensuráveis", das quais fôrmos imagens de belas florestas tropicais. Além de também evidenciar a sua rica flora, apresenta-se um enorme sentimento de apreço e carinho pela terra, revelando não só seus paisagens, mas também a grande significância que tem para aqueles que nela habitam.

Seguindo, de forma cronológica a história, também vale notar que a escravidão toma lugar na linha narrativa, quando, de forma inesperada, surge um pobre escravo mantido em um curral, estando claramente um péssimo estado, rumo a um caminho que nem mesmo se sabe. Deste modo, não demora muito até que ele caia, deixando seu incerto com a morte, e, no que parecia perdido, tornou-se possível, quando um homem de uma residência próxima o encontrou e, de imediato, o salvou, consolidando uma amizade, um vínculo que ambos compartilham por serem escravos. Assim, desde logo, o

Fonte: Acervo da autora (2023).

O/a aluno/a surpreende fazendo um registro no seu diário de leitura a partir de uma introdução, depois segue para a análise descritiva e crítica de cada capítulo e finaliza com dois tópicos sendo um sobre o epílogo e o outro com o título: análise crítica da obra *Úrsula*. Além disso, existe uma desenvoltura com a linguagem na qual ele prepara o leitor muitas vezes para a análise do outro capítulo. Com isso, observa-se uma preocupação com o leitor, ou seja, com quem será a audiência de

sua escrita. Precipuamente, a introdução que o/a estudante faz revela uma consciência temática interessante e, assim, faz-se uma lista através das orações afirmativas nas quatro primeiras linhas, quando fala da temática amorosa, abordagem da escravidão e opressão as mulheres, além de tudo isso, o/a discente direciona o olhar para as questões éticas, sociais e o valor da Literatura enquanto veículo de expressão e liberdade. Assim, constata-se as várias possibilidades de leitura que a obra firminiana oferece, além de reiterar o pioneirismo de Firmina em várias frentes.

Portanto, já de início, tem-se um exemplo de entrega a uma obra literária, bem como um surgimento e amadurecimento de um leitor que se deixa sensibilizar-se com o texto literário. O/a discente, no capítulo 1, percebe a natureza de forma poética e retira do texto a expressão: presença majestosa com seus “tapetes úmidos verdes”. Nesse sentido, o/a estudante realiza uma tipologia da ordem do descrever para realçar as suas impressões sobre essa exaltação da natureza que é próprio do período romântico. Com isso, ele/a já começa a se familiarizar-se com o texto, bem como com a linguagem, o período do Romantismo no Brasil e a sociedade da época. Já no segundo parágrafo, ainda na análise do capítulo 1, o/a estudante situa o leitor avisando que está seguindo de forma cronológica a história e os acontecimentos.

Dessa maneira, para a coerência e propósito da pesquisa, ele não só destaca a temática da escravidão e a coloca como fio condutor da narrativa, como também apresenta o personagem escravo, Túlio. Porém, faz uma confusão com os personagens e diz que aquele que ele se deparou na história era outro escravo. Sabemos que aquele que ele esbarrou era Tancredo.

Figura 27 – Diário de leitura do/a Estudante 4 (página 4).

#### ♦ Capítulo 04: A Primeira Impressão

No contínuo desvelar da narrativa, o masculino, espionado por Ursula, revela seu passado, do qual se trata de desventuras amorosas e dificuldades sofridas por ele. E, deste modo, descobre-se, enfim, o nome do cavalheiro: Tancredo.

Na sua história, Tancredo retorna a sua terra natal depois de cursar aulas de direito e, esperando voltar para casa para ver sua mãe, ele tem uma surpresa: sua mãe estava acompanhada de uma donzela, Adelaide, filha de uma prima dela, já falecida, junto com os musicos. Disto, deve-se entender, Tancredo se espantou inicialmente por Adelaide, mas, sua mãe, lhe diz que ela é muito pobre e que só vai assegurar a educação de seu filho. Porém, ele se preocupa com muita insistência e, no ato de ajudar seu filho, a mãe de Tancredo tenta persuadir o pai a concordar, o que não é realizado com sucesso, e que um momento melancólico e exaltante. Vale salutar a enorme ausência da mãe de Tancredo ao seu pai, a imagem do patriarcalismo, ou seja, a autoridade máxima da casa.

#### ♦ Capítulo 05: A Entusiasta

Ainda no passado de Tancredo, pode-se observar o sofrimento causado pela negação do relacionamento por parte do pai, sendo o pai capaz inclusive pelo consentimento de mesmo. Com isso, inesperadamente, o relacionamento é aprovado, mas, com a condição de se casar um ano. Tancredo resolveu-se com a exigência, porém aceita, pois não ficar com quem ama.

Logo em seguida, seu pai consegue um emprego para ele, um que esse muito longe e, disto, Tancredo destina-se a lá, mas não antes de falar com sua mãe.

Fonte: Acervo da autora (2023).

No capítulo 4, o/a estudante teve a perspicácia de falar sobre a temática do patriarcado da época. A relação difícil entre Tancredo e seu pai, marcada pela intransigência, hipocrisia e autoritarismo paterno, realmente evidencia a dinâmica patriarcal vigente na época da narrativa, mas que também ecoa em muitos aspectos da contemporaneidade. Portanto, a percepção do/a aluno/a ao comparar a imagem do pai de Tancredo com a representação do patriarcalismo como a autoridade máxima da casa demonstra uma compreensão aguçada das relações de poder e domínio presentes na obra. Logo, revela-se não apenas a capacidade analítica do aluno, mas também sua sensibilidade para identificar e contextualizar temas

relevantes, como o patriarcado, em uma obra literária. Além disso, ao evidenciar sua capacidade interpretativa, no que se refere à temática com o estudo sobre a escravidão, demonstra uma conexão importante entre as relações de poder intrafamiliares e as estruturas opressivas presentes na sociedade da época. Enfim, essa habilidade de estabelecer conexões entre diferentes contextos históricos e sociais é fundamental para uma compreensão mais ampla das obras literárias e das dinâmicas sociais em geral.

Figura 28 – Diário de leitura do/a Estudante 4 (página 7).

♦ **Capítulo 09: A Preta Suzana**

A viagem estava quase pronta, Tancredo e Túlio partiram juntos da casa da senhora Luísa B., com sentimentos de felicidade e melancolia juntos, principalmente Túlio, por deixar a casa de sua senhora e uma mulher, negra, na qual ele a considerava como mãe: Suzana.

No ir ao encontro de Suzana, Túlio a avisa que partirá com Tancredo para fora da casa, notícia essa que não a agradau muito, pois para ela, isso seria uma ingratidão com a senhora e sua filha. Porém, Túlio se percebeu que ele iria, com saudade e gratidão, daquele lugar, o que em parte o acalmou.

Mas, deixando a narrativa um pouco de lado, este capítulo trata basicamente da trama envolvendo um pouco de Suzana pela escravidão, dando ênfase a escravidão, separação das mães de suas famílias e Texas, o sonho de liberdade desse povo e sua existência como produto, passando de "um dono" para "outro".

No trecho que Túlio diz estar livre, Suzana está com saudades, e isso pode ser explicado por que ela estava feliz que seu "filho" não iria partir pelo mesmo que ela e, também, revela ao falar que sonha de escravidão lhe ensinaram, dizendo claro, obviamente, o quanto a escravidão tirou dela e de seu povo a vida que tinham.

No fim deste capítulo, Suzana dá sua bênção a Túlio e lhe deseja que nada o aconteça novamente, que ele seja livre! Algo que ela só faz uma vez na vida.

Fonte: Acervo da autora (2023).

O/a estudante descreve o início desse capítulo o diálogo entre Túlio e Suzana, compreendendo os sentimentos bastante caros para a Preta Suzana, como gratidão, saudades e traumas que a escravidão deixou. Assim, a situação descrita revela uma complexidade emocional significativa, sendo a gratidão de Túlio para com Tancredo e a gratidão cobrada de Suzana para com Túlio em relação a Luísa B, mesmo diante das circunstâncias difíceis e da relação complicada com o

Comendador, é um reflexo das nuances das relações humanas, mesmo em contextos de opressão e desigualdade. Outrossim, a escravidão frequentemente forçava os indivíduos a navegar em territórios morais complexos, nos quais a gratidão poderia surgir em meio a dinâmicas de poder extremamente desiguais. Desse modo, mesmo sendo vítima do sistema escravagista e das injustiças cometidas pelo Comendador, Suzana pode ter encontrado gestos de compaixão ou humanidade por parte de Luísa B e Úrsula, o que influenciou sua percepção de gratidão. De acordo com Telles (1997, p. 48):

O que mais distingue este livro é o tratamento que dá à questão do escravo. A autora não fala do escravo em geral, de uma entidade abstrata, mas individualiza-o através de duas personagens. A de Túlio que sofria porque era escravo, embora a escravidão não lhe tivesse embrutecido a alma que o torna um escravo apaixonado pela liberdade, alguém que mesmo sem ela é capaz de sentimentos dignos, de atos de coragem, de desprendimentos desinteressados. À preta Susana, a segunda personagem de destaque, é dedicado todo um capítulo onde é narrada sua vida na África (cuja paisagem descrita não é muito detalhada e se assemelha a outras), sua enorme felicidade junto aos seus e a surpresa da captura quando, despreocupada, caminhava pela mata. É enorme o sofrimento quando percebe que será separada da família e durante a viagem, infecta.

Nesse ínterim, o estudante destacou-se muito bem. As frases "as feridas da escravidão" e "o quanto a escravidão tirou dela e de seu povo a vida que tinha" são bastante significativas, pois mostra a interpretação que o aluno pôde fazer. Nesse sentido, inferem-se as consequências da escravidão que não se limitam ao período histórico em si, mas deixam marcas profundas que continuam a afetar as pessoas e as sociedades até os dias atuais. Portanto, esse entendimento sobre as experiências traumáticas dos personagens colabora para refletirmos sobre a sociedade contemporânea.

Dessa maneira, essa complexidade pode ser analisada sob várias perspectivas, incluindo o impacto psicológico da escravidão nos indivíduos, as estratégias de sobrevivência adotadas pelos escravizados e as formas como a moralidade e a ética se manifestam em contextos de desigualdade extrema.

Figura 29 – Diário de leitura do/a Estudante 4 (página 12).

✦ **Capítulo 17: Túlio**

Voltando ao casal recém aprisionado da alca (como se tivesse algum outro como eles), observo-se que Tancredo e Ursula estão presos se escondendo na igreja, com a dengue agravando um estado muito mais grave que os anteriores, pelo fato que passa pela mente de sua mãe. A cerimônia está prestes a começar, mas algo estava errado? Túlio havia sumido! Seu melhor amigo, ele havia sido sequestrado pelo comendador F.P., que queria saber onde estava Tancredo. O capítulo termina com Túlio não dizendo nada e o comendador se entregando a um capanga para o local, chamado Afonso.

✦ **Capítulo 18: A Dedicção**

Túlio, aprisionado em uma cela, ficou desesperado, pois o mais que tem que avisar Tancredo que o seu carcereiro estava se comunicando com a mãe dele e logo, o padre quis saber como fazer seu resgate e seu amigo ficou deitado, depois de lhe dar dinheiro para comprar bebida. Após analisar a situação, ele foge para alertar seu amigo e um camião, se despara com o padre que indica a direção que deve seguir.

Chegando na igreja, Túlio estava prestes a avisar seu amigo, mas o comendador aparece e o mata, não dando chances ao padre Joaquin. Depois de matar o "mensageiro", o comendador vai atrás de Tancredo, que ainda tenta se defender, mas, com a ajuda dos seus capangas, o comendador o prende e finalmente atira uma bala fatal. Antes de sua morte, o manso consegue dizer seu nome e uma palavra e última vez e, quando ele se fog, seu corpo já tinha deixado de viver.

Fonte: Acervo da autora (2023).

O/a estudante, no capítulo intitulado "Dedicção", consegue extrair esse tema complexo e profundo, conforme as frases "Túlio ficou desesperado, pois tem que avisar a Tancredo" e "Ele foge para alertar seu amigo", revelando as intrincadas relações entre os personagens escravizados e seus senhores, por conseguinte as dinâmicas de poder e lealdade que permeiam a narrativa. Ademais, a dedicação de Túlio para com Tancredo e sua disposição em arriscar a própria vida para proteger seu benfeitor e amigo e, em contrapartida, nesse momento, Tancredo chama Túlio de "meu fiel Túlio" são emblemáticas das relações complexas que surgiam no contexto da escravidão e lança luz sobre a humanidade e os dilemas enfrentados pelos personagens escravizados. Outrossim, a decisão de Túlio em arriscar sua vida

para proteger Tancredo evidencia a profundidade das relações interpessoais, mesmo em um contexto de opressão e desigualdade. Além disso, a referência ao casamento de Úrsula com Tancredo e a tragédia que se desenrola reforçam as complexidades das relações humanas.

O/a discente foi convidado a refletir sobre esse momento trágico em que Tancredo é morto, de acordo com a passagem descrita por ele: “Antes de sua morte, o mancebo consegue beijar a sua amada uma primeira e última vez e, que quando ele o faz, seu corpo já tinha deixado de viver”. Essa frase carrega uma carga emocional intensa, revelando a tragédia e a poesia que permeiam a narrativa, pois a ideia de um último beijo entre o mancebo e sua amada antes de sua morte sugere um momento de despedida carregado de emoção e significado. Dessa forma, o fato de seu corpo já ter deixado de viver quando ele realiza esse gesto romântico ressalta a dramaticidade da situação, criando uma imagem poderosa e comovente. Portanto, essa frase encapsula a complexidade das emoções humanas diante da melancolia, mortalidade e do amor.

Figura 30 – Diário de leitura do/a Estudante 4 (página 14).

✦ Capítulo 22: Epílogo

Por fim, no final de toda a narrativa, de toda essa trajetória amarga e sangrenta, o comandante vai num seminário e se torna um noivo, mas, por acaso do destino, o mesmo adoece e desliza a morte. Com isso, minutos antes de seu fim inelutável, o pobre comando dele se arrepende e parte daquele plano de dar o sepulcro para outro onde sua alma já se julgada.

Porém, também, relembra Adelaide, que ficou unida mas se casou novamente com um homem sem respeito (não que isso tenha mudado sua condição). E, agora sim, no final como no mesmo altar da igreja que Tancredo e Úrsula iam se casar, se seguinte imbragou: “Aqui pela pobre Úrsula!”

✦ Análise crítica da obra Úrsula

A obra Úrsula situada, em todo o seu contexto, os sofrimentos e difíceis vidas que suas personagens passam, o que pode ser uma metáfora para todo o sofrimento que o povo brasileiro teve que sofrer durante o período da escravidão. Além disso, vale ressaltar que toda a importância da obra está baseada na percepção mais emocional, através de todo o assunto da escravidão de modo com que o leitor se sensibilize e entenda o que o autor quer transmitir.

Deste modo, pode-se dizer, portanto, e ressaltar que a obra traz consigo uma dimensão das palavras que são atribuídas aos negros, mostrando o que essas palavras causavam a um povo e o que eles suportaram para as mesmas, seu ego, a obra deve para dizer aos escravizados que o negro não é só um ser vivo, não é só um serente, ele é uma pessoa, assim como o branco, que tem sua vida, família e seu caráter, sendo ele incluído de mesma ordem da que aqueles que vivem na escravidão.

Fonte: Acervo da autora (2023).

A análise crítica do/a aluno/a demonstra uma compreensão profunda e sensível do romance de Maria Firmina dos Reis ao dizer que a obra é uma grande metáfora de todo povo da África. Ademais, revela uma perspicácia ao conectar os temas abordados na obra com questões históricas e sociais mais amplas, como a representação do sofrimento do povo africano durante a escravidão. Outrossim, a percepção do foco emocional da obra e a denúncia dos valores atribuídos aos negros revelam uma sensibilidade aguçada por parte do/a aluno/a. Sua análise destaca a importância de reconhecer a humanidade e o valor de todas as pessoas, independentemente de sua origem ou cor da pele. Em termos de letramento literário e no que tange ao trabalho tão valorizado pelo docente no que diz respeito à interpretação e os procedimentos de leitura dos estudantes, pois:

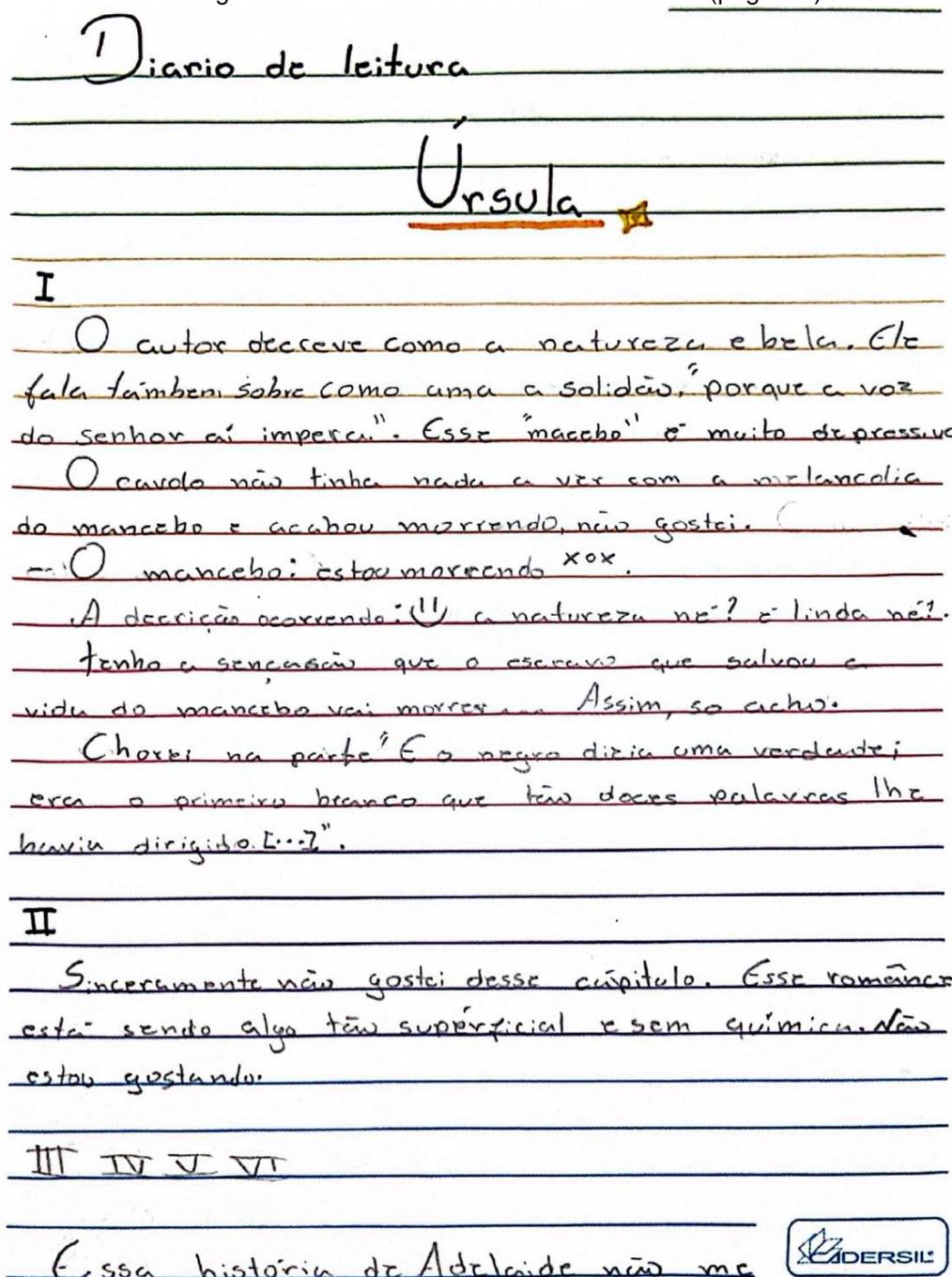
A interpretação parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para a construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários. (Cosson, 2021, p. 65)

Para o contexto da nossa análise dos diários dos estudantes é pertinente a abordagem do autor, uma vez que destaca a preponderância do processo de interpretação na leitura, principalmente no contexto da literatura e das ciências humanas. Ademais, ressalta-se que a interpretação começa com o entretenimento dos enunciados, em outras palavras, a compreensão e análise das frases e ideias presentes no texto, que no que lhe concerne constituem as inferências necessárias para construir o sentido do texto. Outrossim, Cosson (2021) destaca a natureza dialógica da interpretação, envolvendo o autor, o leitor e a comunidade em um processo de troca de significados. Por conseguinte, aponta para a complexidade das questões relacionadas à interpretação, mencionando que os limites e práticas envolvidas são numerosos e aparentemente difíceis de conciliar.

Portanto, a partir dessa análise, podemos inferir que o aluno demonstrou empatia, maturidade e capacidade crítica ao interpretar a obra. Sua compreensão vai além das palavras escritas, revelando um entendimento mais profundo das questões humanas e sociais abordadas no livro.

A seguir, analisamos o diário de leitura do/a Estudante 5.

Figura 31 – Diário de leitura do/a Estudante 5 (página 1).



Fonte: Acervo da autora (2023).

O/a estudante analisa e escreve no diário de forma muito espontânea, expressando reações e emoções. Transcreve a linguagem literária rica em detalhes descritivos e emotivos, em que a autora explora a relação entre a natureza. Por conseguinte, a passagem transcrita pela aluna ressalta elementos de linguagem

literária como transcrição sensorial da natureza, a expressão das emoções dos personagens e a relação entre eles. Sobretudo, é possível identificar as figuras de linguagem, como metáforas (por exemplo, a voz do Senhor imperando sobre a natureza) e o contraste entre a beleza da natureza, a solidão, sofrimento, desigualdade e a melancolia.

Dessa maneira, o/a estudante se deixou envolver pela narrativa e, de forma original, opina sobre o capítulo 1 em relação ao mancebo e diz que o acha depressivo e culpado pela morte do cavalo que não tinha nada a ver e é bem direta ao dizer que não gostou desse momento. Nesse viés, expõe suas sensações em relação ao personagem Túlio e cria uma tensão, um suspense e diz: “Tenho a sensação que o escravo que salvou a vida do mancebo vai morrer...Assim, só acho”.

Nesse sentido, o/a aluno/a chama atenção no diário de leitura no último parágrafo do primeiro capítulo, pois revela que chorou mostrando uma reação ao se emocionar durante a leitura da passagem em que Túlio, o negro, expressa a importância das palavras gentis que lhe foram dirigidas pelo primeiro branco é muito significativa. Na parte “e o negro dizia uma verdade; era o primeiro branco que tão doces palavras lhe havia dirigido”. Essa emoção revelada pelo/a estudante mostra compreensão para com as relações humanas e as dinâmicas sociais presentes na obra. Em paralelo, Telles (1997, p. 42, grifos da autora) analisa:

‘São vastos e belos os nossos campos; porque inundados pelas torrentes do inverso semelham o oceano em bonançosa calma...’, assim se inicia o livro que transcorre na província, em qualquer lugar do Brasil. A “beleza, amena e doce” desse cenário aprazível logo se mostra enganosa, o contraste entre a paisagem, que poderia estar em qualquer província do Brasil, e a vida que por ali se desenrola não pode ser maior, se o cenário é calmo e belo, dois parágrafos depois surgem outras estações de tempestades que marcam a vida numa sociedade injusta e dividida entre livres e escravos e que impõe limites a vida de pessoas supostamente livres, como a das mulheres, dos pobres e a dos escravos. A paisagem que se assemelha à bonança é também personagem, sua aparência é enganosa à primeira vista.

A ensaísta em paralelo com o diário do/a estudante traduz as impressões da estudante na análise desses primeiros capítulos. Com isso, percebemos não só o contraste entre a beleza da paisagem e a realidade difícil vivida pelas pessoas naquela região, como também a percepção na aparência tranquila e bonita da natureza que pode esconder as tempestades e dificuldades enfrentadas pelas pessoas, especialmente mulheres, os pobres e os escravos. Portanto, o romance, já

nos primeiros capítulos, nos leva a refletir sobre a trama estratégica da autora Maria Firmina dos Reis, o uso do cenário da natureza, os personagens e o enredo em si.

Figura 32 – Diário de leitura do/a Estudante 5 (página 2).

agradou nem um pouco. Ela gostar do Tancredo e no final ficar com o pai dele? Acho isso repugnante.

XIII

Desde o começo não me agrado do romance de Tancredo e Úrsula então não tenho opiniões tão relevantes sobre este capítulo.

IX

A decisão de Susana de como foi a vida dela enquanto escrava está quase me fazendo chorar. Ela foi arrancada da própria família de uma forma tão cruel e desumana. Estou refletindo agora sobre quantas pessoas passaram por isso na época de colonização... Horrível.

Susana está nesse capítulo para representar a história de muitas que até hoje é omitida ou modificada para parecer menos cruel, mas é que os brancos faziam com os escravos de perder os cabelos por tanta raiva.

Infelizmente o outro lado da história ainda é pouco conhecido, os verdadeiros vilões ainda saem com o título de colonizador e "descobridor de um novo mundo".

Fonte: Acervo da autora (2023).

No capítulo IX, a julgar pelo ponto mais estratégico de Maria Firmina para denunciar e garantir o espaço da voz da negritude, a autora cria a personagem Suzana. Convém salientar que o/a estudante já desenvolveu uma consciência empática no que diz respeito ao que a personagem Mãe Susana representa e a aluna é arrebatada pela condição e em tom de diário íntimo diz por mais de uma vez

que vai chorar. A fala de Mãe Susana é realmente um dos pontos altos do romance e o tom de paixão, saudade e dor que transparecem nesse texto bem mostram o engajamento de Maria Firmina na defesa do negro. Dessa forma, o/a aluno/a captura a voz dessa personagem negra que é forte e ao mesmo tempo verossímil, pois reflete e se entrega à análise utilizando muitos verbos na primeira pessoa e adjetiva a forma como Suzana veio parar em terras brasileiras, ou seja, da forma pior possível. Primeiramente, arrancada da própria família de maneira cruel e desumana. Outrossim, o/a aluno/a remete ao período da colonização. Dessa maneira, começa a refletir e, no seu imaginário que é legítimo, compreende que a personagem Susana representa muitas outras pessoas que passaram pela mesma saga, humilhação e desumanização.

Portanto, o/a discente vai mais além na sua percepção crítica e nos surpreende salientando as estratégias históricas utilizadas pelos brancos em omitirem e modificarem os reais fatos para se eximirem da responsabilidade e da crueldade cometida. Outra questão interessante e que transmite emoção e impacto por parte da aluna através da linguagem literária quando ela registra “o que os brancos faziam com os escravos era de perder os cabelos por tanta raiva”. Dessa forma, através dessa expressão “perder os cabelos”, o/a aluno/a interpreta essa dinâmica de relações como algo muito intenso e gerador de raiva e indignação que os brancos causavam nos escravos. Outrossim, essa expressão sugere uma emoção tão intensa que poderia levar à perda dos cabelos, simbolizando uma grande angústia, sofrimento, a ideia de crueldade e brutalidade dos brancos em relação aos escravos. Vejamos o diário do/a estudante 5:

Figura 33 – Diário de leitura do/a Estudante 5 (página 3).

X XI XII XIII XIV XV

Esses capítulos me assustam um pouco. Por que sempre tem que ter um parente meio problemático das ideias e quer se casar com uma pessoa provavelmente de menor e que seja família sua? Isso é tão nojento e terrível. Por mais que eu não goste tanto assim de Úrsula, ela é uma garota até que bem decidida de suas escolhas naquela época. A morte de Luíza B é bem triste mas já imaginava que isso iria acontecer. (Obs: É até legal tomarem e Úrsula terem se casado, mas esse casal não tem muita química, Não estão sendo um casal que me agrada.)

XVI

De verdade, Fernando P. você é um bosta, espero que você seja torturado e morto seu desgraçado

XVII e XVIII

COMO ASSIM TULIO e TANCREDO MORREM!? FERNANDO SEU BOSTA MIZERAVEL!!!



Fonte: Acervo da autora (2023).

O que é curioso observar no diário acima e também em alguns capítulos como I, IX e os três últimos comentados pelo/a aluno/a é o estilo de escrita e interpretação que ele/ela escolhe, ou seja, obviamente ela leu a obra e traduz o entendimento, ora de forma muito direta, taxativa, espontânea e própria, ora desenvolve mais o registro como se aquele capítulo de fato merecesse uma análise mais opinativa, reflexiva e crítica. Faz nos lembrar de Cosson (2021, p. 65), quando pensa em dois momentos interpretativos:

O momento interior que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice a apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra. Esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária. [...] E tem o momento exterior que é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade [...]. Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade o mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória.

O autor desenvolve essas duas perspectivas de possibilidades interpretativas. Essa distinção entre o momento interior, que se concentra na experiência individual do leitor com a obra, e o momento exterior que envolve a construção de sentido em uma comunidade. Ambos são fundamentais para compreender a complexidade do ato de interpretar uma obra literária.

Outro ponto importante ainda em relação ao diário da discente é a não aceitação das mortes dos personagens Tancredo e Túlio. O/a estudante escreve em letras garrafais e não economiza nas exclamações e uma interrogação, como visualmente estivesse fechando o livro e berrando para os quatro ventos, por conseguinte desistindo da leitura: “COMO ASSIM TULIO E TANCREDO MORREM!? FERNANDO SEU BOSTA MISERÁVEL!!!” manifestando revolta e conturbação. Já para o personagem Fernando ela deseja um fim bastante trágico. Nos permite concluir que a estudante teve um alto grau de envolvimento com a leitura literária. Temos certeza de que se ela pudesse reescrever essa obra, enfim seria bem diferente.

Figura 34 – Diário de leitura do/a Estudante 5 (página 4).

O Tulio não merecia ter morrido, ele era o melhor personagem na minha visão.

XIX XX XXI

Todo morre no final... É sério isso? Úrsula morre de loucura (coitada) tuncredo e Tulio é assassinato. Suzana foi a mais injustiçada, a morte dela me revoltou. Fernando morre de remorso (achei que ele teria uma morte melhor por ter matado 4 pessoas). No final do livro diz para orar por Úrsula (sei que é por ela ser personagem principal e tudo mais), mas deveriam orar por Suzana, ela foi a maior vítima e a que mais sofreu em toda história. Para mim Suzana deveria ter mais reconhecimento.

Suzana você é a melhor!

Oram por Suzana.

Fonte: Acervo da autora (2023).

Por fim, no último capítulo analisado pelo/a aluno/a, observa-se ainda um tom de indignação com a obra, pois a estudante segue elencando suas discordâncias com o fim direcionado aos personagens. Ademais, cita a loucura de Úrsula e diz “coitada”. Os temas são os do amor e morte, castigos e loucura. A autora também segue as regras do gênero romance do Romantismo; as personagens da trama central são jovens, belas, apaixonadas e brancas. O/a discente se apresenta ainda incrédula com as mortes, enfatiza “É sério isso?”. Outrossim, revolta-se com a morte de Susana e a elege como a mais injustiçada. Em relação ao vilão Fernando, a aluna volta exprimir sua indignação e mágoa para com o fim dele e salienta que o mesmo deveria ter uma “morte melhor” e justifica porque já que matou quatro pessoas, ou seja, ficar só com o remorso não irá amenizar e nem apagar toda a dor e sofrimento de quem passou pela vida dele e foi vítima de sua insanidade. O/a estudante ainda sob os efeitos da ruptura da obra conclui o último capítulo não só impactada com o final do romance, mas também conectada com os personagens,

envolvida emocionalmente com a história. Outrossim, é compreensível sua discordância com o final dedicado à personagem Úrsula. Portanto, a maneira como essa jovem interage com a obra foi ímpar e muito autêntica. Ademais, não ficou preocupado/a se estava certa ou errada na sua forma de compreender, interpretar e registrar. Além disso, é importante validar os sentimentos da aluna, uma vez que é natural ter reações tão intensas diante de uma obra literária. Afinal, essa atividade para o letramento literário pode reformular os pensamentos e despertar emoções intensas. Com isso, podemos aproveitar o gancho e analisar coletivamente como as mortes dos personagens contribuem para transmitir mensagens ou críticas da autora sobre a sociedade da época e questões como justiça, injustiça e sofrimento humano. Por conseguinte, é importante que o/a aluno/a entenda que sua interpretação é válida e que a literatura permite diferentes leituras e emoções, em outras palavras, é uma oportunidade para ela explorar o poder da narrativa e de como ela ressoa de maneira única em cada leitor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, procuramos promover o letramento literário ressignificando o século XIX com romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis e a discussão sobre a negritude feminina no Brasil nos anos finais que são temas relevantes e atuais para o centro do debate acadêmico. Para tanto, analisamos as respostas, compreensões e interpretações que permeiam os pensamentos dos aprendizes quando interagem com textos literários de autoria negra, uma vez que foram submetidos a um percurso metodológico para os momentos de intervenções orais e escritas para se ampliar o horizonte de expectativa do aluno. Partimos da hipótese de pesquisa dessa discussão, e considerando a necessidade de ampliação de horizontes de expectativas segundo os pressupostos da *Estética da Recepção*, de Jauss (1994), do *Método Recepcional*, de Aguiar e Bordini (1988) e do *Letramento Literário*, de Cosson (2021), de leitura para a contemplação da literatura negro-brasileira produzida por mulheres negras brasileiras.

As análises por nós desempenhadas evidenciaram que as atividades de compreensão e interpretação leitora e literária desenvolvidas com os alunos de nono ano proporcionaram uma certa evolução na emancipação crítica do estudante. Visto que educar para as relações ético-raciais não é uma tarefa tão simples e não basta ser uma entusiasta e apreciadora da arte literária, bem como levantar discussões que a literatura pode ser uma forma de viver, traduzir e colaborar com o mundo. Além disso, enfrentarmos adversidades para uma boa efetivação do ensino de literatura na escola pública, não deixamos de dar passos importantes ao dar visibilidade a literatura negro-brasileira, pois é um direito a ser intensificado e ativado tanto para o deleite da arte como para o esclarecimento e a promoção da igualdade, equidade e justiça social por meio do letramento literário.

Com o intuito de ajudar e alterar um cenário insuficiente e precisado do ensino de literatura negro-brasileira aplicado na escola é que foi desenvolvido este projeto de pesquisa aplicado na escola pública, com isso lançou se mão da seguinte problemática: em termos de formação do leitor da literatura negro-brasileira, quais serão as possíveis respostas dos estudantes participantes desta pesquisa-ação com a leitura do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, a partir da junção do *Método Recepcional* com as sequências do *Letramento Literário*? Por esse motivo, com a assistência das pesquisas bibliográficas e as verificações dos resultados após

a aplicação desta pesquisa, pôde-se acolher de forma satisfatória a hipótese levantada e consolidá-la através do objetivo geral de promover o letramento literário, a partir da leitura da literatura negro-brasileira produzida por mulheres, no 9º Ano. E os objetivos específicos que ajudaram a consolidar um percurso metodológico para este trabalho. Foram eles: (I) discutir a especificidade do texto literário de autoria negra; (II) ampliar o horizonte de expectativa do aluno a partir da leitura do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis; (III) analisar as produções escritas dos estudantes decorrentes de leituras de obras literárias de autoria negra; (IV) proporcionar o letramento literário a partir do desenvolvimento de uma proposta metodológica de contemplação da literatura negro-brasileira produzida por mulheres. E, finalmente, conseguimos desenvolver um e-book com sugestões e aconselhamentos para os docentes trabalharem o tema, a partir dos resultados da pesquisa.

No que diz respeito às reflexões que me foram provocadas desde o início do ingresso do Programa de Mestrado Profissional em Letras, ofertado pela UPE – *Campus* Mata Norte, bem como o resultado da aplicação da pesquisa consideramos satisfatórias, pois no início do curso eram muitas inquietações, indagações e descobertas. Ademais, a forma como conduzimos as etapas de estudos, trocas de experiências, informações inovadoras, várias pessoas/audiências chegando ao convívio, pesquisas, enfrentamento dos imprevistos, aplicação da pesquisa e análises dos resultados, tudo isso, possibilitou um saldo qualitativo e quantitativo na minha vida profissional e intelectual, pois são inúmeros desafios a serem enfrentados para se ofertar com segurança de conhecimento uma educação pública de qualidade. Portanto, entendemos que o tripé escola/disciplina de Língua Portuguesa/corpo docente.

Podem agir em relação ao enfrentamento do racismo e posicionar-se de forma criativa, inovadora e responsável para promover mudanças significativas no sistema educacional no que se refere à fusão do ensino de literatura, cumprimento da Lei 10.639/03 e o antirracismo. Dessa maneira, por meio das leituras, debates e impressões compartilhados entre os estudantes, conduzido e configurado através das seleções de obras e do referencial teórico adequados a partir do nosso senso de propósito coletivo, descobri a preponderância de se valorizar a compreensão e interpretação da literatura negro-brasileira a partir das condições estruturais, pessoais, metodológicas, psicológicas, educacionais, conhecimentos escolarizados

aos quais nossos estudantes estão inseridos, uma vez que é possível desenvolver a formação de leitores autônomos e críticos, itens fundamentais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Mesmo sabendo que o tema da pesquisa era bastante desafiador, no entanto não me deixava ser tomada pela perspectiva do desânimo. Por algumas vezes me deparei com a tristeza, dificuldades e percalços no que tange ao planejamento e aplicação da pesquisa, pois me deparei com alunos e alunas negros e negras não se reconhecendo com sua cor e o seu valor, ausência de resoluções de conflitos com ataques racistas na própria escola, potencializando os dizeres: “me chamaram de fumaça de protesto”, me seguiram no Açaí supermercado, acharam que eu não tinha dinheiro para o biscoito” “é assim, já estou acostumado ou “deixa para lá, já me cansei, “eu sou isso mesmo”, nos corredores da escola o racismo recreativo imperando, a ausência de práticas de leituras literárias e quando existia era para comemorar algumas datas, tirar fotos e “abastecer” o acervo da secretaria de educação. Realmente um “show” a parte da naturalização do racismo e o silenciamento nas questões ético raciais. Optei em aplicar no nono ano a minha pesquisa por serem um pouco mais maduros para se submeterem a leituras mais extensas. No entanto, houve intercorrências no meu planejamento devido a Escola Integral Municipal Divino Espírito Santo ter entrado no Programa de requalificação da Prefeitura do Recife. Com isso, a escola entra em reforma, aulas totalmente remotas e depois rodízios de salas ora presenciais ora remotas. Em paralelo a essa dinâmica a natureza do modelo de escola integral que vive de projetos dos mais diversos possíveis que transpassam as disciplinas regulares como: Feira de Conhecimentos, convidados palestrantes, Eletivas, Projetos de Vida, aulas passeios, nonos anos visitando outras escolas de ensino médio e técnico, projetos no Laboratório de Ciências, TCF dos nonos anos (trabalho de conclusão de curso).

Criamos grupo de *WhatsApp* e atividades em *Google Forms* e em paralelo escreviam no Diário de Leitura. Tive bastante receio da dispersão da turma e com os próprios recursos agregamos encontros com aulas passeios culturais que tinham a ver com a temática da pesquisa, tais como: bienal do livro, exposição de Jeff Allan na Caixa Cultural e o Museu Afro. Essas três ações a priori não estavam no planejamento da pesquisa, porém fizeram a diferença no que se refere às oportunidades de acesso à cultura, bem como colaborar para maturidade literária percebida nos diálogos estabelecidos com os discentes. Essa ação destacou-se por

ser uma abordagem inovadora e flexível na condução da pesquisa educacional, evidenciando a importância de integrar diferentes recursos e experiências culturais no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, a inclusão de passeios culturais, como a Bienal do Livro e exposições, enriqueceu a experiência educacional ao conectar a literatura a contextos e expressões artísticas. Um dos nossos alunos sensibilizado com a exposição pediu aos pais para retornar à Caixa Cultural no dia que o artista estava fazendo um evento interativo com o público visitante, pois além de se conectar com a obra, uma vez que dialoga com a negritude, o aluno achou o artista bastante acessível e ambos se apresentaram com quadros pintados, tiraram fotos e para nossa felicidade o aluno ficou amigo do Jeff Allan que em alguns eventos durante a exposição “Comigo Ninguém Pode” convidou o estudante para participar. Essas experiências práticas podem facilitar uma compreensão mais profunda das obras literárias e suas implicações culturais, além de ampliar o repertório cultural dos alunos. Com isso, aproveitamos para criar momentos de diálogos e conversar a respeito de como estavam pensando e compreendendo as leituras e também proporcionar outras formas de Arte e as possíveis conexões com a Literatura. Apesar de no princípio não estar no roteiro da pesquisa, mas foi uma forma de não dispersar mais ainda o grupo e aproveitar a efervescência cultural que a cidade do Recife estava oferecendo. Nesse diapasão, englobamos e demonstramos claramente o objetivo e a relevância da pesquisa sobre o letramento literário e a discussão da negritude feminina no Brasil, especialmente porque a leitura da obra foi um fio condutor para os debates e temas transversais, como racismo, a escravidão e a produção literária de mulheres, mostrando o compromisso com a literatura negro-brasileira e a necessidade de quebrar o ciclo de despreparo e poder impactar pedagogicamente nossas práticas de ensino, como também os aspectos sociais e acadêmicos de toda pesquisa, cuja a abordagem e de acordo com as análises do resultados puderam destacar como o projeto influenciou diretamente a forma como os alunos interagem com textos literários de autoria negra, promovendo uma evolução e ruptura crítica oportunizada através de vieses metodológicos. Dessa forma, é prudente afirmar que o estudo contribuiu para dar visibilidade à literatura negro-brasileira em um contexto educacional que muitas vezes negligencia essa perspectiva.

Consideramos que o Letramento Literário, Estética da Recepção e o Método Recepcional, salientamos a oportunidade de levá-los para a sala de aula destacando como esses métodos podem enriquecer a experiência educacional dos alunos. Por isso, pode proporcionar aos estudantes não apenas o domínio da leitura e da escrita, mas também o desenvolvimento de habilidades interpretativas e críticas fundamentais para a formação integral dos indivíduos, tendo em mente as possíveis implicações no ato de leitura. Além disso, ao analisar a forma como os leitores interagem com as obras literárias ampliando a compreensão dos textos e promovendo uma experiência mais significativa e pessoal de leitura.

Chegamos à conclusão, nesta pesquisa, de que ao integrar à leitura do romance *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis, numa sala de nono ano heterogênea e com diferentes interesses, hábitos e experiência leitora foi um desafio visto que houve como mencionado algumas intercorrências. Consideramos que práticas de leituras literárias e mais especificamente a aplicabilidade do ensino da Literatura negro brasileira na escola pública depende de um esforço coletivo e de uma mudança de atitudes dos agentes da educação a começar pelo conhecimento, interesse, informação teórico metodológico também que direcionam o propósito do trabalho. E é por isso que escolhemos uma pesquisa-ação interventiva e as realizações de oficinas literárias para proporcionar aos alunos uma oportunidade de explorar não apenas o conteúdo da obra, mas também as diferentes camadas de significado e as possibilidades interpretativas que ela oferece. Tudo isso, pode influenciar futuras práticas pedagógicas e acadêmicas, como também continuar promovendo o debate e a valorização da literatura produzida por mulheres negras brasileiras, bem como apresentar sugestões didáticas para o ensino de literatura.

Não pretendemos com este estudo esgotar as possibilidades de análises sobre a maneira como o estudante recebe e se relaciona com o texto literário de autoria negra, e sim fomentar novas pesquisas e adesão cada vez maior à literatura negro-brasileira em torno do ensino-aprendizagem.

Devido às limitações impostas durante o percurso da aplicação da pesquisa, não tivemos de retomar um debate mais consistente após a escrita do diário de leitura, para investigarmos melhor em que medida as oficinas juntamente com o que contribuiu para a postura e mudanças efetivas ficaram na vida dos estudantes. Contudo, a partir das análises dos resultados das respostas dos educandos, acreditamos que agora estão mais conscientes sobre o valor da literatura negro-

brasileira e sobre a importância de se criar propósitos de favorecimentos de leituras literárias para impactar suas vidas em contextos também extraescolares, bem como se preparar para uma vida melhor em sociedade, no ensino médio e vida acadêmica.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. da G. **Literatura: a formação do leitor: Alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento.** 8. ed. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

ALVES, O. **Clamor Negro.** Recife: Edição do Autor, 2022.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética.** Teoria do romance. Trad. de Aurora Fornoni Bernardini e tal. 5. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2002.

BERND, Z. **Introdução à literatura negro-brasileira.** São Paulo: Editora brasiliense, 1988.

BRASIL. **Lei nº 1.390/51, de 3 de julho de 1951.** Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1951.

BRASIL. **Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18mar.2022.

CAMPOS, W. De O. **A Lei Afonso Arinos e sua Repercussão nos jornais (1950-1952):** entre a democracia racial e o racismo velado. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista, 2016. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/142869/campos\\_wo\\_dr\\_assis.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/142869/campos_wo_dr_assis.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 20 set. 2023.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M; MIZUKAMI, Ma. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: Edufscar, 1996.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *In.* **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In.* \_\_\_\_\_. **Vários Escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

COLASANTI, M. **A Moça Tecelã**. São Paulo: Global Editora, 2004.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

CUTI, L. S. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DANTAS, J. F. de L.; SILVA FILHO, A. V. Romance/Literatura: um objeto em transição. **Kalagatos**, Fortaleza, v.14, n.1, Janeiro-Abril, 2017.p.129-144.

DUARTE, C. L. et al. **Maria Firmina dos Reis: faces de uma precursora**. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2018.

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de (Orgs.). **ABNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas/SP: Editora Pontes, 2019.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Vol. 1. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. De Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

JOUBE, V. **Porque estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Editora Parábola, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LUCKÁCS, G. **A teoria do romance**. Um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica. Tradução, posfácio e notas de José Marcos Mariani de Macedo. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MELO, C. V. de. **O lugar do romance na literatura brasileira contemporânea**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras – UFRGS–Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27506/000764689.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 abr. 2023.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisas qualitativas em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

SARAIVA, J. E. tal. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

REIS, M. F. **Úrsula**. São Paulo: Príncipis, 2020.

REIS, M. F. **A escrava**. Rio de Janeiro: Galuba, 2021.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RITER, C. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

ROZA, E. S.; SILVA, U. A. O diálogo como instrumento para a desconstrução do preconceito étnico-racial. *In*. ROIPHE, A. et al. **O texto literário: da análise linguística ao ensino**. Campinas, SP: PontesEditores, 2022.

SILVA, C. F. da. **Conceição Evaristo, Elizandra Souza e Mel Duarte: a literatura negro-brasileira feminina para turmas do 9º ano do ensino fundamental II**. 2023. 179 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/xmlui/handle/123456789/3251?show=full>. Acesso em: 20 set. 2022.

SILVA, Debora Natali da Cruz. **O texto literário na sala de aula: leitura de contos e produção de diários de leitura no 9º ano do ensino fundamental**. 2018. 191 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Universidade de Pernambuco – UPE *Campus* Mata Norte.

SILVA, S. **Práticas de leitura: 150 ideias para despertar o interesse dos alunos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

TELLES, N. Escritoras, escritas, escrituras. *In*. PRIORE, Mary de (Org.). **História**

**das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1997.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

XAVIER, A. C. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos.** Recife: Ed. RespellTDA, 2011.

WEITZ, M. O papel da teoria na estética. *In.* D'OREY, C. **O que é a arte?**A perspectiva analítica. Trad. Vítor Silva. Lisboa: Dinalivro, 2007.

XYPAS, R. **A leitura subjetiva no ensino de literatura:** apropriação do texto literário pelo sujeito leitor. Olinda, PE: Editora Nova Presença, 2018.

## APÊNDICES



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE / CAMPUS MATA NORTE  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS  
ORIENTADOR: PROFESSOR DR. JOSIVALDO CUSTÓDIO DA SILVA  
MESTRANDA: ALESSANDRA GEÓRGIA DE ALBUQUERQUE SALUSTIANO**

### QUESTIONÁRIO DE DETERMINAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVA

1. O que você sabe sobre Literatura?  
\_\_\_\_\_
2. Você tem o hábito de ler?  
\_\_\_\_\_
3. Com que frequência você costuma visitar a biblioteca da escola?  
\_\_\_\_\_
4. O que mais você gosta de ler (poema, conto, cordel, crônica, romance)?  
\_\_\_\_\_
5. Na sua casa, alguém lhe incentiva a ler?  
\_\_\_\_\_
6. Você prefere ler em formato físico (livros impressos) ou digital (e-book)?  
\_\_\_\_\_
7. Quais fatores influenciam sua escolha de leitura?  
\_\_\_\_\_
8. Você já participou ou costuma participar de grupos de leitura ou clube do livro?  
\_\_\_\_\_
9. Como você descreveria seu hábito de leitura em uma palavra?  
\_\_\_\_\_
10. Quais são os principais desafios que você encontra em relação à leitura?  
\_\_\_\_\_
11. Você costuma compartilhar suas experiências de leitura com outras pessoas?  
\_\_\_\_\_
12. Conhece a literatura negro-brasileira?  
\_\_\_\_\_
13. Você já leu algum livro ou poema de autores(as) negros(as)?  
\_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE / *CAMPUS* MATA NORTE  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS  
ORIENTADOR: PROFESSOR DR. JOSIVALDO CUSTÓDIO DA SILVA  
MESTRANDA: ALESSANDRA GEÓRGIA DE ALBUQUERQUE SALUSTIANO

#### ATIVIDADE 1

**Conto: A moça tecelã**  
**Autora: Marina Colassanti**

1. Como o conto "A Moça Tecelã", de Marina Colasanti, aborda as relações familiares e a busca pela independência feminina?

---

---

---

---

2. De que forma a protagonista do conto enfrenta os desafios impostos pelas expectativas sociais e familiares em relação ao seu papel na sociedade?

---

---

---

---

3. Como o ato de tecer é explorado como metáfora para a construção da própria vida e do destino da personagem principal?

---

---

---

---

4. Qual é o papel dos demais personagens na história e como eles influenciam a trajetória da moça tecelã?

---

---

---

---

5. Quais são os principais temas abordados por Marina Colasanti em "A Moça Tecelã" e como eles dialogam com as questões contemporâneas sobre gênero e empoderamento feminino?

---

---

---

---



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE / CAMPUS MATA NORTE  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS  
ORIENTADOR: PROFESSOR DR. JOSIVALDO CUSTÓDIO DA SILVA  
MESTRANDA: ALESSANDRA GEÓRGIA DE ALBUQUERQUE SALUSTIANO**

## ATIVIDADE 2

**Documentário: AmarElo  
Produtor: Emicida**

1. Você acha que o Brasil vive uma democracia racial?

---

---

---

2. Você conhece casos de mulheres negras com dificuldade de conseguir estudar ou se empregar?

---

---

---

3. Já ouviu falar em sistema de cotas? Já presenciou o sofreu algum preconceito racial? O que sentiu? Como reagiu?

---

---

---

4. Há algum caso ocorrido no bairro, em sua família e/ou com algum conhecido seu que se assemelha às temáticas apresentadas no documentário?

---

---

---

5. Alguma palavra ou expressão impactou ou suscitou dúvidas ou curiosidade de saber mais?

---

---

---

6. Elabore um resumo sobre o documentário a fim de compartilhar as informações e mensagens apreendidas por você.

---

---

---









**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE / CAMPUS MATA NORTE  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS  
ORIENTADOR: PROFESSOR DR. JOSIVALDO CUSTÓDIO DA SILVA  
MESTRANDA: ALESSANDRA GEÓRGIA DE ALBUQUERQUE SALUSTIANO**

### **QUESTÕES PARA DEBATE SOBRE O ROMANCE**

**Obra: Úrsula  
Autora: Maria Firmina dos Reis**

1. Como a obra "Úrsula" de Maria Firmina dos Reis se relaciona com o contexto histórico e social da época em que foi escrita?
2. Quais questões apresentadas no romance "Úrsula" refletem as condições e desafios enfrentados pelas mulheres na sociedade do século XIX?
3. De que forma a autora aborda a questão da escravidão e suas consequências no enredo de "Úrsula"?
4. Quais elementos culturais e folclóricos regionais são explorados por Maria Firmina dos Reis em sua obra?
5. Como a natureza é representada e incorporada simbolicamente na narrativa de "Úrsula"?
6. Quais são os principais temas abordados no romance e como eles se relacionam com as preocupações sociais e políticas da autora?
7. Qual é a importância do romance "Úrsula" no contexto da literatura brasileira, especialmente considerando sua autora e a temática abordada?
8. De que forma os personagens de "Úrsula" representam diferentes camadas sociais e étnicas da sociedade brasileira do século XIX?
9. Como a linguagem e o estilo literário de Maria Firmina dos Reis contribuem para a representação das questões históricas e sociais presentes na obra?
10. Quais aspectos da obra "Úrsula" ainda são relevantes para as discussões contemporâneas sobre identidade, raça, gênero e justiça social?





Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1lbqo-HbK-WRMhBxxUtemMrvyspsPANn4/view?usp=sharing>.



UNIVERSIDADE DE  
PERNAMBUCO - REITORIA -  
UPE



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O ROMANCE ÚRSULA, DE MARIA FIRMINA DOS REIS, E OUTRAS VOZES DA NEGRITUDE FEMININA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NO 9º ANO

**Pesquisador:** Alessandra Geórgia Albuquerque Salustiano Santos

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 74811823.3.0000.5207

**Instituição Proponente:** FUNDACAO UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.628.201

#### Apresentação do Projeto:

Pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do campus Mata Norte e visa promover o letramento literário de alunos do nono ano através da leitura de textos produzidos por mulheres negras. Utiliza o romance Úrsula, de Maria Firmino dos Reis, como fio condutor dos debates e das reflexões em torno de temas transversais, como o racismo, a escravidão e a produção literária de mulheres.

A pesquisa será aplicada na Escola Municipal Integral Divino Espírito Santo. "Neste estudo, apresentamos uma experiência didática vivenciada com uma turma de 9º ano por meio de oficinas, observando a ampliação do horizonte de expectativa do aluno a partir das leituras literárias desenvolvidas no decorrer da pesquisa. Outrossim a leitura do romance Úrsula de Maria Firmina dos Reis e o reconhecimento das subjetividades e as relações étnico-raciais. Para isso, este trabalho consiste em uma pesquisa-ação do tipo aplicada, porque se reverte em benefício direto à

**Endereço:** Av. Agamenon Magalhães, s/nº

**Bairro:** Santo Amaro

**UF:** PE

**Município:** RECIFE

**CEP:** 50.100-010

**Telefone:** (81)3183-3775

**E-mail:** comite.etica@upe.br



UNIVERSIDADE DE  
PERNAMBUCO - REITORIA -  
UPE



Continuação do Parecer: 6.628.201

sociedade em forma de proposta de intervenção didática. Dessa forma, o início da pesquisa será utilizado o raciocínio dedutivo), em outras palavras, "o pesquisador inicia a pesquisa guiando-se por uma hipótese ou teoria sobre o funcionamento e características de um determinado fenômeno natural ou humano" ( XAVIER, 2011, p. 37)"

"Ressignificar o século XIX a partir do romance Úrsula de Maria Firmina dos Reis é fortalecer o conhecimento, sabedoria, o poder colocar-se no lugar do outro, tornar-se mais sensível e inserir-se numa cultura. Pretende-se como resultado desse estudo a construção de um E-book que possibilitará um compartilhamento de seus registros, impressões, expressões de ideias, desenvolvimento da comunicação e além disso uma forma de contribuir para outros docentes um trabalho com o ensino da literatura e letramento literário, a partir dos estudos vivenciados pelos estudantes da Escola Divino Espírito Santo – Recife – PE".

Inicialmente, a pesquisa será conduzida por um questionário com o propósito de saber o conhecimento que a turma reúne acerca da literatura negra brasileira. Em seguida, os estudantes realizarão atividades de leitura, debates e discussões a partir da proposta de sequência didática das leituras das obras literárias, escuta ativa dos textos verbais".

"Ao final deste trabalho, esperamos desenvolver uma metodologia que propicie questionamentos, rupturas e ampliação de horizontes de compreensão de leitura para a contemplação da literatura negra produzida por mulheres, através do romance Úrsula, de Maria Firmina dos Reis. Para tanto, pretendemos:

- (i) Discutir a especificidade do texto literário de autoria negra;
- (ii) Ampliar o horizonte de expectativa do aluno a partir da leitura do romance Úrsula, de Maria

**Endereço:** Av. Agamenon Magalhães, s/nº

**Bairro:** Santo Amaro

**UF:** PE

**Município:** RECIFE

**CEP:** 50.100-010

**Telefone:** (81)3183-3775

**E-mail:** comite.etica@upe.br



UNIVERSIDADE DE  
PERNAMBUCO - REITORIA -  
UPE

Continuação do Parecer: 6.628.201

Firmina dos

Reis;

(iii) Analisar as produções escritas dos estudantes decorrentes de leituras de obras literárias de autoria negra;

(iv) Proporcionar o letramento literário a partir do desenvolvimento de uma proposta metodológica de contemplação da literatura negra produzida por mulheres".

Amostra da pesquisa: "Os participantes serão alunos da Escola Municipal Integral Divino Espírito Santo, matriculados no 9º ano C, com idade entre 14 e 17 anos. A turma é composta por 21 alunos, sendo 12 meninas e 9 meninos"

Sobre os critérios de inclusão: Alunos(a) do nono ano no referido colégio e que concordarem em participar da pesquisa. Critério de exclusão: aqueles(as) que não concordarem em participar da pesquisa. Trabalho que possui relevância social uma vez que trata do tema da história das mulheres no

Brasil e de suas produções literárias, incluindo no debate a questão da cor para problematizar as obras de mulheres negras no Brasil.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

O presente projeto tem como objetivo geral promover o letramento literário a partir da leitura da literatura negro-brasileira produzida por mulheres no 9º Ano.

Objetivos Secundários:

- Discutir a especificidade do texto literário de autoria negra;
- Ampliar o horizonte de expectativa do aluno a partir da leitura do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis;
- Analisar as produções escritas dos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental decorrentes de leituras de obras literárias de autoria negra;
- Proporcionar o letramento literário a partir do desenvolvimento de uma proposta metodológica

**Endereço:** Av. Agamenon Magalhães, s/nº

**Bairro:** Santo Amaro

**UF:** PE

**Município:** RECIFE

**CEP:** 50.100-010

**Telefone:** (81)3183-3775

**E-mail:** comite.etica@upe.br



Continuação do Parecer: 6.628.201

de  
contemplação da literatura negra produzida por mulheres.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**RISCOS:**

Segundo o pesquisador responsável: "A presente pesquisa lida com seres humanos menor de idade. Essa pesquisa poderá eventualmente causar alguns gatilhos emocionais como momentos de tristeza, timidez, ansiedade, desconforto, medo, vergonha uma vez que o ensino de literatura e textos literários de temática envolve alguns dilemas enfrentados pelas mulheres negras. E para minimizar tais riscos apresentaremos ações voltadas para o fator psicológico, além de destacar a necessidade de estarmos atentos e cobrarmos políticas afirmativas que respeitem os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos"

**BENEFÍCIOS:**

Segundo o pesquisador responsável: "Ao se trabalhar com o ensino de literatura através de textos literários (romance, conto, poesia, canção), se tem como foco promover o letramento literário a partir da leitura da literatura negro-brasileira produzida por mulheres. Os participantes terão oportunidade de ampliar seus horizontes de expectativas, bem como praticar a compreensão e interpretação leitora dos textos literários. Essas habilidades aplicadas e bem desenvolvidas a partir de métodos eficazes embasará os alunos do nono ano para avançarem com mais segurança nas outras etapas escolares do ensino básico"

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

. De modo geral, a pesquisa está bem organizada. Apresenta proposta coerente e relevante de intervenção pedagógica em uma escola da rede pública, exigida pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras. No

<b>Endereço:</b> Av. Agamenon Magalhães, s/nº	<b>CEP:</b> 50.100-010
<b>Bairro:</b> Santo Amaro	
<b>UF:</b> PE	<b>Município:</b> RECIFE
<b>Telefone:</b> (81)3183-3775	<b>E-mail:</b> comite.etica@upe.br



UNIVERSIDADE DE  
PERNAMBUCO - REITORIA -  
UPE



Continuação do Parecer: 6.628.201

projeto ampliado, há informações densas sobre o andamento da pesquisa, suas metodologias e os tipos de intervenção. Possui uma descrição das partes que integram as aulas, bem como deixa evidente que a pesquisa apenas se iniciará com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UPE. A referida escola já é o local de trabalho da pesquisadora, que possui as ferramentas materiais e o espaço de aplicação da pesquisa. Há relevância da proposta para o ambiente educacional. Sobre o questionário, as perguntas não apresentam riscos grandes uma vez que desejam entender a percepção dos alunos sobre o texto, bem como inferir de que modo a literatura sobre e produzida por mulheres negras fizeram parte de sua formação educacional. As perguntas propostas nas oficinas e documentários igualmente não apresentam riscos grandes. A pesquisadora informa que seus debates levarão em consideração temas em torno das representatividades, identidades, desigualdade social e de gênero, por exemplo. Ressaltamos a necessidade da pesquisadora refletir e descrever as medidas protetivas das intervenções. Assim como, foi informado que "Em concordância com o meu orientador, entendemos a necessidade da retirada desses filmes e documentários enquanto atividade aplicadas aos pesquisandos. Optando apenas pelas oficinas de produções textuais, compreensão e interpretação. Ressalta-se, que a retirada dessas ações do projeto não acarretará em momento algum prejuízos para os pesquisandos durante a aplicação da pesquisa. ( ver páginas 61,54, 68 e 69)".

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os documentos apresentados estão de acordo com as exigências do CEP

**Recomendações:**

O complemento do projeto com as questões pontuadas pelo CEP e descrito no projeto principal, referente às medidas protetivas, deve estar, de forma resumida, também nos demais documentos:

**Endereço:** Av. Agamenon Magalhães, s/nº

**Bairro:** Santo Amaro

**UF:** PE

**Município:** RECIFE

**CEP:** 50.100-010

**Telefone:** (81)3183-3775

**E-mail:** comite.etica@upe.br



Continuação do Parecer: 6.628.201

PB, TALE e TCLE.

Atentar para os erros de ortografia e de organização do texto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Todas as exigências foram atendidas

De acordo com as exigências da Resolução CNS no 466 de 2012 e da norma operacional no001 de 2013 do CNS, o CEP REITORIA/UPE manifesta-se pela APROVAÇÃO do projeto. Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas pelo CEP. eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O protocolo foi analisado em concordância com o colegiado

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2195106.pdf	26/12/2023 23:39:02		Aceito
Outros	carta_respostaok.pdf	26/12/2023 23:38:38	Alessandra Geórgia Albuquerque Salustiano Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Alessandra_projeto.pdf	26/12/2023 23:34:04	Alessandra Geórgia Albuquerque Salustiano Santos	Aceito
Outros	TALE_menores18anos.pdf	26/12/2023 23:33:04	Alessandra Geórgia Albuquerque Salustiano Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsavel_menores18anos.pdf	26/12/2023 23:31:42	Alessandra Geórgia Albuquerque Salustiano Santos	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	22/11/2023 21:24:11	Alessandra Geórgia Albuquerque Salustiano Santos	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADEOK	05/10/2023	Alessandra Geórgia	Aceito

**Endereço:** Av. Agamenon Magalhães, s/nº

**Bairro:** Santo Amaro

**CEP:** 50.100-010

**UF:** PE

**Município:** RECIFE

**Telefone:** (81)3183-3775

**E-mail:** comite.etica@upe.br



Continuação do Parecer: 6.628.201

Outros	KK.pdf	22:50:50	Albuquerque Salustiano Santos	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIAOKKK.pdf	05/10/2023 22:48:47	Alessandra Geórgia Albuquerque Salustiano Santos	Aceito
Outros	Curriculo_Lattesok.pdf	05/10/2023 22:43:31	Alessandra Geórgia Albuquerque Salustiano Santos	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	05/10/2023 22:24:46	Alessandra Geórgia Albuquerque Salustiano Santos	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	21/08/2023 21:43:17	Alessandra Geórgia Albuquerque Salustiano Santos	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RECIFE, 29 de Janeiro de 2024

Assinado por:  
**CLAUDINALLE FARIAS QUEIROZ DE SOUZA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Agamenon Magalhães, s/nº  
**Bairro:** Santo Amaro **CEP:** 50.100-010  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)3183-3775 **E-mail:** comite.etica@upe.br