



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III – GUARABIRA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ADRIANA CRISTINA TRAJANO MARINHO

“O MENINO DO OBOÉ” E “BAOBÁ”:
OS LETRAMENTOS LITERÁRIO E ÉTNICO-RACIAL NA SALA DE AULA

GUARABIRA
MARÇO/2024

ADRIANA CRISTINA TRAJANO MARINHO

**“O MENINO DO OBOÉ” E “BAOBÁ”:
OS LETRAMENTOS LITERÁRIO E ÉTNICO-RACIAL NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada à
Coordenação do Mestrado
Profissional em Letras –
PROFLETRAS, da Universidade
Estadual da Paraíba – Campus III,
como exigência para obtenção do
título no Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens
e Letramentos

Linha de Pesquisa: Estudos
Literários

Orientadora: Prof.^a Maria Suely da
Costa

**GUARABIRA
MARÇO/2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

M337m Marinho, Adriana Cristina Trajano.

O menino do oboé e Baobá [manuscrito] : os letramentos literário e étnico-racial na sala de aula / Adriana Cristina Trajano Marinho. - 2024.

139 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação : Profa. Dra. Suely Maria da Costa, Coordenação do Curso de Letras - CH. "

1. Literatura afro-brasileira. 2. Letramento literário. 3. Letramento étnico-racial. 4. Leitura literária. 5. Ensino. I. Título

21. ed. CDD 372.4

ADRIANA CRISTINA TRAJANO MARINHO

**“O MENINO DO OBOÉ” E “BAOBÁ”:
OS LETRAMENTOS LITERÁRIO E ÉTNICO-RACIAL NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada à
Coordenação do Mestrado
Profissional em Letras –
PROFLETRAS, da Universidade
Estadual da Paraíba – Campus III,
como exigência para obtenção do
título no Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens
e Letramentos

Linha de Pesquisa: Estudos
Literários

Orientadora: Prof.^a Maria Suely da
Costa

Aprovada em: 20/03/2024

Documento assinado digitalmente
 **MARIA SUELY DA COSTA**
Data: 06/05/2024 07:48:18-0300
Verifique em <http://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Maria Suely da Costa
Universidade Estadual da Paraíba (Orientadora/UEPB)

Documento assinado digitalmente
 **JOSÉ VILIAN MANGUEIRA**
Data: 06/05/2024 13:20:06-0300
Verifique em <http://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. José Vilian Manguiera
Universidade Estadual da Paraíba (Examinador/UEPB)

Documento assinado digitalmente
 **VALDENIDES CABRAL DE ARAÚJO DIAS**
Data: 06/05/2024 11:34:04-0300
Verifique em <http://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Valdenides Cabral de Araújo Dias
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Examinadora/UFRN)

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da vida, que conduz à existência, trazendo sempre a realidade o que meus olhos não conseguem ver.

Aos meus amados pais, Jacira Elias e Romualdo Trajano, pela dedicação integral que sempre tiveram.

Ao meu esposo Ricardo Marinho, por tão amorosamente partilhar comigo dos meus projetos e sonhos, sendo sempre presente.

As minhas queridas e amadas filhas, Rafaela que tão bem compreendeu meus momentos de ausência e a Sara, minha companheira de pesquisa, leituras literárias, viagens acadêmicas com sonhos partilhados e vividos.

A minha orientadora, Profa. Dra. Maria Suely da Costa, por toda contribuição e conhecimento compartilhado, por ser uma profissional inspiradora e humana.

A Oswaldo de Camargo, por me fazer sentir em suas obras os conflitos e vitórias do povo negro no Brasil, e à Eliana Alves Cruz, por me apresentar Dandara, meu ponto de encontro com a afro-brasilidade.

Aos professores da banca examinadora, Profa. Dra. Valdenides Cabral de Araújo Dias e Prof. Dr. José Vilian Mangueira, pela leitura e as contribuições significativas à pesquisa.

Aos meus amigos da turma 08 do PROFLETRAS Guarabira, que sempre se mostraram parceiros, compreensivos e dedicados em todos os momentos da nossa jornada de mestrado, tornando a caminhada mais leve.

Aos meus queridos alunos, que me impulsionaram na busca por estratégias que pudessem melhorar nosso letramento literário e que colaboraram, de maneira dedicada e participativa, para que essa pesquisa se concretizasse.

Aos professores do PROFLETRAS – Campus Guarabira-PB, pelas contribuições, incentivo e por continuarem a fomentar e acreditar em uma educação de qualidade.

Muito obrigada a todos!!

RESUMO

Este estudo trata de uma pesquisa sobre uma experiência de leitura literária no ambiente escolar, possibilitando reflexões a respeito do exercício da cidadania quanto ao reconhecimento da diversidade étnico-racial. Teve por objetivo promover a leitura literária na perspectiva do letramento a partir do gênero conto, dando ênfase à recepção da leitura literária quanto às questões da ancestralidade e da identidade afro-brasileira. A proposta de leitura foi desenvolvida com alunos do 9º ano de uma escola da rede pública, da cidade de Campina Grande-PB. Os contos selecionados como objeto de estudo, “O Menino do oboé” (2021) de Oswaldo de Camargo e “Baobá” (2021) de Eliana Alves Cruz, são parte de obras literárias de autoria negra que promovem uma concepção positiva em sua receptividade. Tendo por base os pressupostos da pesquisa-ação de natureza aplicada, usamos a metodologia da sequência expandida (Cosson, 2018), associada ao método recepcional (Aguiar; Bordini, 1988) para o processo de formação do leitor em relação ao Letramento Crítico Racial (Ferreira, 2015). Este estudo parte das orientações da BNCC (2018), da Lei Nº 10.639/03 (2003) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (2004) e fundamenta-se em apontamentos teóricos de Freire (1984), Candido (2011), Jauss (1994), Aguiar e Bordini (1988), Louis Althusser (1970), Coracini (2007), Stuart Hall (2003 e 2006), Zilá Bernd (1988; 2013), Oliveira (2014), Street (2013 e 2014), Zilberman (1986 e 1989), Paulino; Cosson (2009, 2018, 2019), Kleiman (2012), Bento (2022), Cuti (2010), Golfam (2004), Gomes (2003, 2005), Munanga (2005 e 2010), dentre outros autores que colaboraram nas discussões temáticas desta pesquisa. Com base nos dados coletados e análises feitas nesta pesquisa, verificamos uma ampliação dos horizontes de expectativas dos leitores, oferecendo a possibilidade de reflexão sobre a diversidade étnico-racial brasileira.

Palavras-Chave: Literatura afro-brasileira; Ensino; Letramento literário; Letramento étnico-racial.

ABSTRACT

This study deals with research on a literary reading experience in the school environment, enabling reflections on the exercise of citizenship in terms of the recognition of ethnic-racial diversity. It aimed to promote literary reading from the perspective of literacy from the short story genre, emphasizing the reception of literary reading regarding issues of ancestry and Afro-Brazilian identity. The reading proposal was developed with 9th grade students from a public school in the city of Campina Grande-PB. The short stories selected as object of study, "O Menino do oboé" (2021) by Oswaldo de Camargo and "Baobá" (2021) by Eliana Alves Cruz, are literary works by black authors that promote a positive conception in their receptivity. Based on the assumptions of action research of an applied nature, we used the expanded sequence methodology (Cosson, 2018), associated with the reception method (Aguilar; Bordini, 1988) for the reader training process in relation to Critical Racial Literacy (Ferreira, 2015). This study is based on the guidelines of the BNCC (2018), Law No. 10,639/03 (2003) and the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations (2004) and is based on theoretical notes by Freire (1984), Candido (2011), Jauss (1994), Aguilar e Bordini (1988), Louis Althusser (1970), Coracini (2007), Stuart Hall (2003 and 2006), Zilá Bernd (1988; 2013), Oliveira (2014), Street (2013 and 2014), Zilberman (1986 and 1989), Paulino; Cosson (2009, 2018, 2019), Kleiman (2012), Bento (2022), Cuti (2010), Golfam (2004), Gomes (2003, 2005), Munanga (2005 and 2010), among other authors who collaborated in the discussions themes of this research. Based on the data collected and analyzes carried out in this research, we verified a broadening of the horizons of readers' expectations, offering the possibility of reflection on Brazilian ethnic-racial diversity.

Keywords: Afro-Brazilian literature; Teaching; Literary literacy; Ethnic-racial literacy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC –	Base Nacional Comum Curricular.
DCNERER-	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.
IDEB –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
LRC-	Letramento Racial Crítico.
MEC-	Ministério da Educação.
PCN-	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PROFLET	Programa de Mestrado Profissional em Letras.
RAS	
PNBE-	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PROLER-	Programa Nacional de Incentivo à Leitura.
UEPB-	Universidade Estadual da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Descrição da sequência expandida contemplando os horizontes de expectativas dos alunos.	64
Quadro 2- . Dados sobre experiências de leitura literária- 9ª questão do questionário.	72
Quadro 3- Reprodução da proposta de atividade do Caderno de Leitura .Identidade e ancestralidade.	88
Quadro 4- Reprodução da proposta de atividade do Caderno de Leitura. Um pé de quê?	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Preferências de leituras literárias ou outros gêneros.	65
Tabela 2- Dados sobre a percepção dos alunos sobre leitura literária.	66
Tabela 3- Dados sobre experiências de leitura literárias indicadas pela escola.	67
Tabela 4- Dados sobre experiências de leitura literárias indicadas fora da escola.	67
Tabela 5- Dados sobre conhecimentos prévios-Autoria negra em obras literárias.	69
Tabela 6- Dados sobre conhecimentos prévios-Autoria negra em obras literárias.	69
Tabela 7- Dados sobre indicação de obras literárias e aceitação.	70
Tabela 8- Dados sobre participações dos alunos em projetos e experiências de leitura literária.	70

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. AS RELAÇÕES ENTRE LITERATURA E ENSINO.....	15
2.1 DA REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA AO DIREITO À LITERATURA.....	21
2.2 LETRAMENTOS NO CONTEXTO DE ENSINO.....	26
2.3 LETRAMENTO ÉTNICO-RACIAL: IDENTIDADE E ANCESTRALIDADE NEGRA.....	30
3 O CONTO LITERÁRIO CONTEMPORÂNEO: BREVES CONSIDERAÇÕES...	36
3.1 O CONTO AFRO-BRASILEIRO NA SALA DE AULA.....	39
3.2 OSWALDO DE CAMARGO E O CONTO “MENINO DO OBOÉ” SOB ASPECTOS IDENTITÁRIOS.....	43
3.3 ELIANA ALVES CRUZ E O CONTO “BAOBÁ” À LUZ DA IDENTIDADE ANCESTRAL.....	50
4. ASPECTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	55
4.1 A LEITURA LITERÁRIA AFRO-BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DA RECEPÇÃO DO LEITOR.....	55
4.2 A METODOLOGIA DA SEQUÊNCIA EXPANDIDA E OS HORIZONTES DE LETRAMENTOS.....	58
4.3 CONTEXTO DA PESQUISA E OS COLABORADORES.....	59
4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	62
5. PROPOSTA- LENDO NARRATIVAS EM SALA DE AULA: <i>MENINO DO OBOÉ E BAOBÁ</i>.....	63
5.1 ESTRUTURA DA EXPERIÊNCIA E MEDIAÇÃO LEITORA.....	63
5.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO LEITORA.....	65
5.2.1 Primeira Etapa: determinação do horizonte de expectativa.....	65
5.2.2 Segunda Etapa: atendimento do horizonte de expectativas.....	77
5.2.3 Terceira Etapa: rupturas do horizonte de expectativa.....	80
5.2.4 Quarta Etapa: questionamento do horizonte de expectativas.....	87
5.2.5 Quinta Etapa: ampliação do horizonte de expectativa.....	90
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES 1.....	106
APÊNDICE 2	108

1. INTRODUÇÃO

A literatura, uma vez presente no contexto da sala de aula, para a formação do leitor, não pode deixar de considerar o seu aspecto humanizador, conforme apontado por Candido (2011), no sentido de possibilitar ao sujeito o exercício da reflexão e do senso crítico. Essa orientação é algo que vem movendo a atenção dos pesquisadores e de professores de Língua Portuguesa para a aproximação dos textos literários à vida, possibilitando compreender as relações que se estabelecem entre o mundo ficcional e o real.

Não há dúvida que a literatura, na sua condição de arte, pode provocar reflexões mediante construções simbólicas, produzidas a partir do trabalho realizado pela linguagem, sendo capaz de gerar diferentes efeitos de sentido nos leitores. Assim, do ponto de vista temático, a matéria literária se constitui de formas de representação social e cultural da sociedade, a exemplo do que se observa em textos da literatura afro-brasileira ao tratar de questões étnico-raciais.

Considerando a sala de aula como espaço de diversidade étnico-racial privilegiado, entendemos que o contato com narrativas afro-brasileiras possibilitará desenvolver competências para uma leitura crítica referente às questões em torno da representação do negro em nossa nação. Representação esta, muitas vezes, reduzida a estereótipos unidimensionais, marginalizando as experiências e identidade racial, ou marcada por uma representatividade que promove exclusão. Isto posto, o reconhecimento da etnicidade em sala de aula, tem um impacto significativo na autoestima, na identidade e na autoaceitação das pessoas, permitindo que se sintam validadas e representadas.

Perceber a literatura como direito humano nos desperta para a negligência verificada na atualidade em que o ensino de leitura com foco nos textos literários afro-brasileiros tem sido relegado a segundo plano. Diante desse conflito, acreditamos que que a experiência de leitura literária no Ensino Básico precisa ser experienciada, do contrário estará prestes a desaparecer.

Todorov, no texto *A literatura em perigo* (2009), ao tratar do panorama do ensino da literatura na França, pontua que a escola não ensina acerca do que falam as obras, mas do que falavam os críticos a respeito desta. O destaque, nesse caso, está para o fato de que as práticas de ensino negligenciam o texto literário em si, uma vez que mais interessa a crítica que o próprio texto.

Assim como percebido por Todorov, é possível verificar também no Brasil uma prática de ensino com foco mais centrado na leitura da literatura a partir dos apontamentos dos críticos, da teoria ou da história literária que no texto literário em si. Candido (2011) denomina essas circunstâncias que envolvem o ensino da literatura de estratificação; fenômeno este que mina as possibilidades do acesso à literatura que não seja de maneira alienante. Ver essa problemática, a partir dessa ótica, leva-nos a considerar que a literatura tem estado em perigo, no Ensino Básico, seja no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Não só pelo fato desse ensino está direcionado ao que é considerado clássico, mas em focar obras reduzidas à perspectiva europeia, causando uma fragmentação da identidade racial representativa de nosso povo.

Caso não reconheçamos as estruturas que regem essa dinâmica social, o trabalho com experiências de leitura literária em sala de aula tende a perder seu *status* humanizador. Requer, assim, por parte de quem se envolve nesse processo, iniciativas e disposição para entender as dinâmicas estabelecidas ao longo do tempo pelas instâncias sociais que detém o poder e o Currículo Escolar¹.

Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018, p. 65), justificamos esta pesquisa por entender que a leitura do texto literário pode “desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas, [...] mediante à diversidade de saberes, identidades e culturas”, formação essa, fundamental para a construção de um leitor letrado.

No processo de ensino com o texto literário, a mediação entre o professor, a obra literária e o aluno devem garantir que a formação do leitor-fruidor possa construir sentidos. Em função disso, nossa pesquisa objetivou ampliar a cultura leitora discente a partir dos contos de autoria negra, “Menino do Oboé”, (2021) de Oswaldo Camargo, e “Baobá”, de Eliana Alves Cruz (2021), os quais se encontram nas obras, O carro do êxito e O Amanhã Cheio de histórias; analisar a recepção dos textos literários a partir dos elementos identidade e ancestralidade negra; refletir sobre a temática étnico-racial; desenvolver habilidades e competências relacionadas à leitura do texto literário narrativo; elaborar um caderno de leitura para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, seguindo as estratégias de leitura do gênero conto sob uma perspectiva de letramentos literário e étnico-racial crítico.

¹ Currículo, aqui compreendido segundo Arroyo (2011), como campo do diálogo pedagógico entre o que se deve aprender e ensinar considerando a socialização e a formação de pessoas.

A proposta de experiência de leitura literária foi desenvolvida em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, localizada na cidade de Campina Grande/Paraíba, buscando fortalecer e ampliar o letramento literário de maneira mais crítica, de modo que proporcione uma prática pedagógica de educação antirracista, ao possibilitar uma visibilidade positiva do negro em sociedade, conforme orienta a Lei 10.639/03.

Para atingir tais objetivos acima citados, fizemos uso da pesquisa-ação, com procedimentos de cunho bibliográfico, para uma abordagem qualitativa e de natureza aplicada. A esse respeito, Gil (2002, p. 90) considera que este “processo de análise e interpretação é interativo, pois o pesquisador elabora uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido”. Nesse sentido, o professor em seu espaço de pesquisa-ação na sala de aula, coloca-se entre os sujeitos de modo cooperativo e participativo com o objetivo de aprender durante o processo de pesquisa e, ao mesmo tempo, produzir novos conhecimentos.

A escolha pela metodologia da sequência expandida (Cosson, 2018), associada ao Método Recepcional (Aguilar; Bordini, 1988), para desenvolver a proposta de leitura do texto literário, se justifica pelo interesse em desenvolver as competências leitoras dos alunos sobre questões étnico-raciais. Em função disso, para a seleção dos textos objetos de estudo, consideramos os critérios elencados por Duarte (2014): a temática, a autoria, o ponto de vista, a linguagem e o público, como aspectos que caracterizam a literatura afro-brasileira.

Em termos de letramento literário, Cosson (2019) aponta os benefícios em se trabalhar o gênero conto em sala de aula, desde os anos iniciais, quando a criança precisa fazer a transição do mundo da oralidade para o mundo da escrita. Nesta pesquisa, adotamos esse gênero para a segunda fase do Ensino Fundamental (turma do 9º ano).

Quanto às estratégias metodológicas usadas, procuramos desenvolver sugestões que subsidiassem e diversificassem a experiência de leitura do texto literário em sala de aula. Assim, para a análise e levantamento de dados usamos o questionário diagnóstico para verificarmos qual a relação que os alunos tinham com a leitura literária, com o Caderno de Leitura: Lendo narrativas em sala de aula com “O Menino do oboé” e “Baobá” que foi utilizado durante toda a sequência expandida se constituiu no produto didático desta pesquisa direcionado aos alunos do Ensino Básico. Partindo da análise desses dois instrumentos, verificamos a recepção do texto literário afro-brasileiro a partir dos elementos identidade e ancestralidade negra.

A partir desse direcionamento, esta dissertação está dividida em seis capítulos: no primeiro consta esta introdução, na qual contextualizamos o objeto da pesquisa, os objetivos e hipóteses da investigação, suas delimitações teóricas específicas e a apresentação metodológica de nossa proposta de experiência literária em sala de aula; no segundo capítulo, pontuamos as relações entre literatura e ensino, apresentando reflexões sobre a importância da redemocratização brasileira ao direito à literatura. Mediante essa discussão, abrimos espaço para as questões de letramentos no contexto de ensino, enfatizado o letramento étnico-racial sob os aspectos da identidade e ancestralidade afro-brasileira; no terceiro capítulo, abordamos o gênero conto e suas especificidades, nele tratamos, ainda a respeito dos autores e dos contos contemporâneos de literatura afro-brasileira trabalhados.

Quanto aos aspectos teóricos metodológicos da pesquisa no quarto capítulo, apresentamos, a leitura literária afro-brasileira na perspectiva da recepção do leitor, a metodologia da sequência expandida e os horizontes de letramentos, como também, reconhecemos o contexto e os colaboradores da pesquisa; no quinto capítulo, temos a proposta- Lendo narrativas em sala de aula: “Menino do oboé” e “Baoba”, seguida da estrutura da experiência leitora e da descrição e análise da experiência. Nela, dividimos em cinco etapas que contemplam a sequência expandida(2018), associada ao método recepcional proposto por Aguiar e Bordini(1988) e neste capítulo analisamos e discutimos os dados obtidos pelos instrumentos propostos e aplicados em sala de aula; e, por fim no sexto capítulo apresentamos as considerações finais sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura literária sob a perspectiva de letramento ético-racial percebidas nesta experiência; e, por fim o apêndice I com o questionário diagnóstico para os alunos sobre a leitura literária e o apêndice II com o produto didático desta pesquisa o Caderno de Leitura- Lendo narrativas em sala de aula: “Menino do oboé” e “Baoba”.

2. AS RELAÇÕES ENTRE LITERATURA E ENSINO

Para discorrer sobre as questões da literatura e seu ensino torna-se necessário partir da compreensão de que a escola é o principal agente responsável pela formação de leitores, mas não é o único. Dentre tantos outros, o ambiente familiar deveria ser o primeiro a favorecer o acesso a livros; contudo em uma sociedade desigual como a nossa, grande parte dos núcleos familiares por questões diversas, não possibilita aos seus filhos experiências de leituras literárias. Nessa realidade vivenciada, na maior parte dos lares brasileiros, ter acesso aos livros, seja em suporte físico ou virtual, ainda é luxo e um direito não alcançado.

A partir desse cenário, há uma necessidade de que os professores entendam essa conjuntura existente, como propõe Aguiar e Bordini (1988, p.13) e procurem meios para intervir nessa situação, a partir de uma maior oferta de textos que promovam à criticidade e à fruição estética desses sujeitos históricos, constituídos pela linguagem, palavras, histórias e imaginários.

Em seus estudos críticos, Candido (1988) destaca que todos têm direito à literatura, pelo fato desta dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, possibilitando uma consciência capaz de nos libertar do caos e nos humanizar. Nesta Percepção de Candido, este direito estaria ao lado dos direitos identificados como básicos, a exemplo da moradia, vestuário, alimentação, assim, como aos direitos mais amplos, como a liberdade e a justiça necessários ao equilíbrio humano.

No contexto de sala de aula, como pontua Coracini (2007), para que o professor tenha condições de se tornar um agente ativo que possibilite aos seus alunos o acesso à literatura enquanto bem incompressível de que fala Candido e proporcione a promoção do processo de letramento literário, deverá ser sensível à sua própria realidade social, a de seu aluno e à comunidade na qual está inserido. A referida autora aponta esse sujeito-leitor em uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação:

A memória discursiva, ou seja, o interdiscurso, diz respeito às inúmeras vozes oriundas de textos, de experiências, do outro, que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entrecem. Essa rede é formada por valores, crenças, ideologias, culturas que permitem aos sujeitos ver o mundo de uma determinada maneira e não de outra, que lhes permitem ser, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes. Essa rede, tecido, tessitura, melhor dizendo, escritura se faz no corpo do sujeito, (re)velando marcas indelévels de sua singularidade (Coracini, 2007, p.9).

Conforme citado, entender essa “rede” que permite ver o mundo de determinadas maneiras, em um processo de forma dinâmica, nos conduz a fugir de um olhar acostumado, do lugar comum, em que precisamos contrapor posicionamentos que paralisam os processos de letramentos literários possíveis em sala de aula. Dentre tantas situações que surgem no contexto de ensino, podemos citar duas: crianças e adolescentes não gostam de ler literatura; e, o mais grave, o professor não se interessa por formação adequada para ressignificar essas realidades. Tais situações, se cristalizam como estereótipos a interferir no processo pedagógico de forma significativa.

Diante desses estereótipos, é preciso verificar os fatos de nossa realidade que possam nos direcionar para outros horizontes. De antemão, precisamos considerar que a literatura está inserida no componente curricular Língua Portuguesa e faz parte do currículo escolar. De acordo com artigo 215 da Constituição Federal de 1988, “O estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.” (Brasil, 1988, p,78). Desta forma, aqui compreendemos a literatura como sendo uma fonte da cultura nacional e, por essa razão, necessária a todos.

Quanto aos grupos familiares, escolares, profissionais, dentre outros participantes da nossa sociedade e da nossa cultura, a Carta Magna garante proteção e lança responsabilidades, mediante orientações curriculares que apontem caminhos para as instâncias educacionais traçarem diretrizes baseadas nos direitos culturais da população brasileira. Entre as orientações e leis temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei 10.639/03 e a 11.645/08 que garantem a inclusão obrigatória da abordagem da história e cultura Afro-brasileira e indígena respectivamente no currículo oficial da Educação Básica, promovendo a legalidade da literatura no Currículo Escolar que é destinada às redes de ensino, escolas e professores.

Zilberman, no prefácio ao livro *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*, destaca que “a presença da literatura é registrada entre os Sumérios, povo que ocupou e colonizou a região da Mesopotâmia há mais de 5.000 anos”, (Zilberman In: Macedo, 2021 p.7). Macedo nesta obra, a partir de uma retomada histórica sobre a resistência da literatura para mediação e formação leitora, nos conduz ao presente, mostrando assim, que “através dos tempos a sociedade se transforma, a escola se renova e a literatura transgride pactos” (Macedo, p.7) ao ressignificar e redimensionar a leitura literária em sala de aula. Desta forma, somam-se evidências que

atestam seu atravessamento ao longo da história do Brasil e da humanidade, constituindo e firmando sua validade e importância.

Assim, pontuamos que nos diversos momentos históricos da sociedade, tem-se verificado uma espécie de pacto da branquitude² e na literatura que se propõe na escola não é diferente, se considerarmos a forma com que foi gerenciada ao longo da história pelos religiosos, políticos e pedagogos ligados ao poder. Para entender esse percurso, Althusser (1970) aponta a escola como o principal aparelho ideológico do Estado capitalista dominante nas formações sociais modernas, pois é essa instituição que forma as forças produtivas para o mercado de trabalho e ainda garante a manutenção das relações de produção necessárias ao sistema dominante:

Todos os aparelhos ideológicos de Estado concorrem para o mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas. Cada um deles concorre para esse resultado de uma maneira que lhe é própria, isto é, submetendo (sujeitando) os indivíduos a uma ideologia (Althusser, 1970, p.31-32).

Considerando o posicionamento de Althusser e trazendo para a relação ensino de literatura e processo ideológico, é possível buscar o entendimento sobre a primeira situação, apresentada neste capítulo: Será mesmo que crianças e adolescentes não gostam da leitura literária? De acordo com Althusser, a luta de classes está presente no ambiente escolar e alimenta um processo contínuo por discursos repetidos e que geralmente não são questionados ou, na verdade, foi inculcado nesses indivíduos. Logo compreendemos, no contexto atual de sala de aula, o esvaziamento da importância de experiências de leituras literárias e percebemos que nessas situações o professor deve questionar-se e ficar atento às novas práticas de letramentos para evitar o assujeitamento de suas práticas a determinadas ideologias. Zilberman nos ajuda a entender a existência da leitura literária na sala de aula, sua importância e os motivos necessários para a aproximação entre crianças e adolescentes à literatura. Segundo a referida pesquisadora:

[...]a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Revela-se

² Segundo Pinheiro (2023, p.40-41) o termo branquitude não se refere as pessoas em sua singularidade; trata-se de uma categoria social, um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. Essa identidade no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética e não pela constituição genética (genótipo)

imprescindível e vital um redimensionamento de tais relações, de modo que eventualmente transforme a literatura infantil no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário mirim (Zilberman, 2003, p. 16).

A literatura, pois, se confirma em ser um direito imprescindível do ser humano, um ponto de partida para o diálogo com a cultura a que se reporta. Não podemos esquecer que as experiências de leitura literária oferecidas tanto a crianças, quanto a adolescentes em sala de aula, possibilitam o reconhecimento da cultura histórica e social que constituem a identidade nacional. A referida autora defende a literatura infantil na sala de aula como lugar possível, privilegiado e importante para o intercâmbio da leitura literária e seus destinatários mirins. Logo, depreendemos que é por via deste contato que se provoca uma ampliação dos horizontes e expectativas desses leitores, possibilitando a compreensão e a promoção de novas formas de estar no mundo.

Quanto à segunda situação destacada neste capítulo, o fato de o professor não procurar formação adequada para ressignificar as realidades postas em sala de aula, promoveria profissionais que se identificariam como reprodutores de conhecimento, incapazes de selecionar e posicionar-se além do currículo oficial. Consideramos, essa situação outro equívoco, já que, os eventos de letramentos que se apresentam como desafios à escola estão indo além dos muros desta e esse profissional tem percebido em seu dia a dia na sala de aula. Os multiletramentos que apontam para textos contemporâneos como afirma Rojo (2012) descortinam o olhar de professores e alunos que já não se sujeitam, não são inertes ante as novas formas de conhecimento que se lhes apresentam. Esses profissionais exigem, diante dos avanços conquistados pelas lutas de classe em seus coletivos, o reconhecimento como sujeitos sociais com experiências próprias querem seu espaço no currículo escolar.

Arroyo confirma esse movimento em seu livro, *Currículo, território em disputa* (2011), e nos apresenta novas estratégias e abre espaços, como por exemplo, para o fato verificado por ele de que o currículo oficial está cada vez mais pressionado pelos coletivos populares. Essa nova estrutura social exige o direito à visibilidade de novas narrativas pronunciadas pela escolar. Desta forma, o autor propõe o surgimento de representações sociais mais positivas dos diferentes no currículo, que devem estar contemplados no material didático e no literário, pois:

Não se trata de negar o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos. Reconhecer outras produções positivas de auto-imagens cultuadas, acumuladas nos coletivos segregados que as carregam para as escolas e disputam seu

reconhecimento nos currículos, no material didático e literário. Essa tensão posta nas escolas populares nas últimas décadas pressiona contra a imposição de um conhecimento único, de uma racionalidade única, de uma leitura e cultura únicas, de uns processos-tempos de aprender únicos. Pressiona por representações sociais mais positivas dos diferentes, (Arroyo, 2011, p. 42).

É nesse sentido, com novos direcionamentos e resistindo ao aparelho ideológico dominante, que esses coletivos não lutam mais só pela escolarização em si; aos poucos passaram a entender que o processo de sua afirmação como sujeitos de direitos não se dá pela escola. Nesse universo de mudança e ressignificação, esses coletivos de professores e comunidades escolares da educação do campo, indígena e quilombola entre outros segmentos afrodiaspóricos³ no Brasil, já entenderam a atitude ingênua que se arrastava impondo a esses sujeitos uma espera passiva, na qual as classes dominantes poderiam desenvolver uma educação que proporcionasse às “classes dominadas a percepção das injustiças sociais de maneira crítica”, como Freire (1984, p. 89) já avisava, mas que teimávamos em ver e não enxergar.

Por sua vez, Arroyo (2011, p. 38), em suas pesquisas já nos direciona para novos horizontes, detectados nas escolas brasileiras, para uma escola que vislumbre um currículo positivo em que segundo ele, nela “promoveremos o diálogo entre o ensino da literatura e o processo educativo a partir de ações que estabeleçam suas esferas de atuação sem cercear os diferentes em seus espaços sociais e suas identidades”. Entendemos, então, ser necessário desconstruir estereótipos recorrentes em nossas escolas sobre a leitura literária e o seu ensino, afirmando e reforçando que o acesso à literatura é um direito de todo cidadão e que a escola é responsável pela formação do leitor, embora não a única instância; o professor de Língua Portuguesa é responsável pelo desenvolvimento do letramento literário, seu e de seus alunos, porém, não estabelece esse processo sozinho; e a sociedade e a família, constitutivos do coletivo escolar e social, também não são independentes ao ponto de relegar à sala de aula ao segundo plano.

Portanto, no contexto literatura e ensino, há, pois, todo um tecido social composto por cada instância citada que deve reconhecer seu valor e função no processo de letramento literário, uma relação indissociável e constante. Assim, determinadas situações estereotipadas, como as citadas neste estudo sobre o fato de que o aluno não goste de ler literatura ou que o professor não procure formação adequada para

³ Segundo Silva (2021), o termo culturas afrodiaspóricas” é compreendido como código e símbolo cultural que se expandiu no mundo por meio da diáspora, ou seja, através da migração forçada dos povos africanos.

ressignificar as situações postas em sala de aula, quando se fala de leitura literária, devem ser reconsideradas.

2.1 DA REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA AO DIREITO À LITERATURA

O ano de 1988, data da promulgação da Constituição Federal que reestabeleceu o processo de abertura política e reintegração das instituições democráticas no Brasil é um divisor de águas para que o direito à literatura fosse uma pauta a ser discutida em nossa nação. Se olharmos pelo retrovisor da história, após o regime de ditadura militar, instaurado em 1964⁴, veremos a incansável luta de pesquisadores empenhados em renovar e transgredir a forte censura e opressão aos direitos democráticos. De forma autoritária, a ditadura controlou a realidade brasileira não somente na área política, mas também cultural, chegando a vetar a publicação de muitos livros, cerceando o direito de acesso de muitos à produção literária de então.

Dentre os estudos de pesquisadores empenhados em ressignificar o direito de acesso à leitura de livros literários e com eles poder exercer o poder de criticidade, importante destacar, nesta pesquisa, os apontamentos de Candido sobre o tema *Direitos humanos e literatura*, como marco para iniciarmos essa discussão, lembrando do compromisso que todo professor deve ter quando se propõe a vivenciar experiências de leituras literárias em sala de aula, enquanto prática contínua e necessária. É nesse contexto da redemocratização do Brasil, que Candido pontua a importância da literatura afirmando que:

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável, tanto a literatura sancionada, quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (Candido, 2011, p. 175).

Como bem assinala Candido, é indispensável conhecermos a literatura que os poderes sugerem por meio dos currículos oficiais, mas também é fundamental aquela que nasce de movimentos que sugerem outras formas literárias. Desta maneira,

4.No Brasil, o regime de ditadura militar instaurado em 1964, durou mais de 20 anos. Ver sobre SCHWARCZ, L. Mortitz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. SP: Companhia das Letras, 2019; Disponível em: <<https://ead.pucpr.br/blog/redemocratizacao-do-brasil>>. Acesso em: 12 de maio de 2023.

entende-se a importância de um ensino cujo currículo esteja aberto para a diversidade de textos advindos da literatura canônica, da literatura popular, da literatura indígena, da literatura afro-brasileira, dentre outras expressões.

Como previsto no Art. 210 da Constituição Federal de 1988, sob a luz dessas discussões democráticas no Brasil, passamos a conceber legalmente a educação enquanto um direito universal em que “foram fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 2016, p.122). Antes da promulgação da Constituição, o Estado não tinha obrigação formal de garantir a todos os brasileiros o ensino público, anteriormente era tratado, apenas como uma assistência social.

Segundo Zappone, a reabertura política, seguida da redemocratização, produziu um clima de entusiasmo e expectativas de mudanças na sociedade brasileira que sustentou a primeira versão da BNCC em 2015. Para esta pesquisadora:

A grande mudança paradigmática na legislação educacional virá, efetivamente, a partir dos anos 1990, quando se estabelece uma relação pragmática entre educação e sociedade: LDB (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), as Orientações Curriculares Nacionais (2006) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento mais recente, homologado em 2017 e colocado em prática no ano seguinte (Zappone, 2021, p. 414).

Como demonstrado pela descrição temporal posta por Zappone (2021), podemos perceber, pela sequência desse percurso das políticas curriculares educacionais, que após o processo de redemocratização e homologação da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015), até sua última versão em 2018, houve mudanças significativas na educação brasileira. Os desafios de implementação dessa norma, foram imensos, gerados por disputas de interesses entre classes conflitantes.

Da implementação da última BNCC de 2018, ao ensaio *Direito à literatura* de Candido (1988) em sua primeira publicação, são três décadas de avanços e retrocessos mediante as propostas que fizeram a educação brasileira sentir o impacto de muitos programas públicos, a exemplo dos que se direcionam a infraestrutura das escolas, até os que dizem respeito ao acesso à leitura como Programa Nacional de Incentivo à Leitura – (PROLER, 1992) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE, 1997) do Ministério da Educação. Como consequência, quanto às experiências de leitura literária, no Ensino Fundamental, há a percepção da influência positiva da BNCC nos processos

educativos, tanto a partir das críticas existentes, como também, diante dos ganhos atuais em sua aplicabilidade na escola. Em um processo contínuo, educadores e pesquisadores avaliam criticamente essas circunstâncias para que as orientações possam ser colocadas em prática.

Como documento normativo, a BNCC retrata a construção orgânica e progressiva das aprendizagens essenciais da educação que incidem de uma maneira mais ampla sobre a sociedade, via educação, por ser uma política de estado que atende ao Artigo 210 da Constituição Federal de 1988. Sua divisão no que diz respeito ao componente Língua Portuguesa no Ensino Fundamental se faz por áreas de conhecimento, com os componentes curriculares: Artes, Educação Física e Língua Inglesa. De acordo com esse documento, cabe ao componente Língua Portuguesa:

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 65- 66).

Identificam-se, pois, na BNCC quatro campos: artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico midiático e campo de atuação na vida pública, que se organizam em unidades temáticas definindo os objetos de conhecimento (Brasil, 2018, p. 28). Desta forma, para ampliar a bagagem cultural do aluno ela propõe à fruição estética a partir do trabalho com o Campo Artístico-literário, isto é, conforme registrado na BNCC:

O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica (Brasil, 2018, p 156).

Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1999), a Base Curricular inova ao apresentar os campos de atuação e espaços, no qual as práticas de linguagem (seus usos), relativas aos eixos, se mostram de forma discursiva e são situadas dando destaque à fruição e à estética no âmbito do Campo artístico-literário. Todavia, ao usar os termos “fruição” e “Leitor-fruidor”, autores como Amorim e Souto (2020) argumentam que “a leitura literária é idealizada no discurso da BNCC”, pois o

documento utilizando-se de tais conceitos, coloca ênfase em uma apreciação estética e superficial.

São critérios estéticos que se tornam um pouco estranhos ao professor em que o letramento literário como “apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67) escapa às possibilidades propostas na realidade de sala de aula. Diante dessa situação, Cosson discute as experiências literárias atuais e aponta três tipos de aprendizagens considerando o leitor como sujeito em formação e as literaturas como objetos carregados de significações intelectuais e artísticas:

A aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso, os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários (Halliday *apud* Cosson, 2018, p. 47).

Tentando associar a orientação as práticas, os campos voltados as práticas de linguagem, propostos pela BNCC (2018), procuram ir além, com as diversas possibilidades de experienciar o mundo com ações formativas importantes para o aluno na escola, fora dela e no exercício da cidadania. Todavia, como apontado por Cosson (2018), os dois últimos tipos de aprendizagem da literatura no Brasil, “a aprendizagem sobre a literatura e por meio dela”, são muitas vezes compreendidas, apenas como unidades temáticas soltas e trabalhadas em seus aspectos estruturais em nossas salas. Enfim, temos uma saída, para o lado oposto do trabalho com a leitura literária instrumentalizada, se percebermos que segundo a BNCC dá o devido destaque para:

a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (Brasil, 2018, p.139).

Observemos que no campo artístico-literário ocorre uma relação direta com o eixo leitura. Para Amorim e Souto a BNCC (2018) traz a discussão no campo artístico-literário já com o status de direito à literatura e à arte, avançando em relação à 3ª versão (2017), que tratava de Educação literária e o trabalho do educador na formação do leitor literário através de gêneros. O Gênero continua sendo um objeto de análise e estudos

importante em vários aspectos, mas agora, equaciona e considera os letramentos valorizados pela escola, os novos e os multiletramentos em sociedade.

Os campos de atuação não são critérios para selecionar e organizar, apenas os gêneros que serão considerados, eles irão contextualizar as habilidades com suas práticas de linguagem contemporâneas, culturas digitais e juvenis. Ou seja, na BNCC de 2017 não se expressa sobre a importância da literatura na formação do educando, apenas a discussão sobre o eixo Educação literária com estreita relação com a Leitura. Verificamos, então, avanços, na última versão de 2018, como por exemplo, quando a BNCC ressalta que:

Ao componente curricular Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p.67-68).

Desse modo, passa-se agora a situar uma maior reflexão sobre o leitor literário, promovendo o diálogo entre as linguagens com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca da leitura e produção de textos. Outro avanço se verifica quando propõe a ampliação de repertório considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis, (Brasil, 2018, p.70)

Assim, orienta uma abertura para reconstrução e formas de leituras literárias menos limitantes e inova ao apresentar os campos de atuação e espaço no qual as práticas de linguagem, e seus usos, relativas aos eixos, se mostram de forma discursiva e são situadas dando destaque à fruição e à estética. Por fim, destaca, com maior ênfase, a importância de que o professor tenha uma formação para o ensino no campo artístico-literário.

Dentre ganhos e perdas, como estes apontados anteriormente, podemos ver o salto proposto pela BNCC quando refletimos sobre os tipos de aprendizagem de literatura no Brasil. Portanto, é importante conhecer essas especificidades ao longo de suas versões para um melhor entendimento quanto a implementação e aplicabilidade pelo professor ao relacioná-la a sua prática, avançando assim, em seu fazer pedagógico.

2.2 LETRAMENTOS NO CONTEXTO DE ENSINO

Constituir-se pela linguagem enquanto sujeito em meio às relações de poder, não é algo simples e de fácil entendimento na sociedade em que estamos inseridos, como bem frisamos nos tópicos anteriores. Atravessados por textos, experiências e práticas sociais, somos conduzidos e formados por letramentos⁵ diversos.

Sobre letramentos e suas perspectivas, Street (2014), contrapõe dois modelos para letramento: o autônomo e o ideológico. O primeiro aborda as atividades de leitura e escrita em sua funcionalidade, com fins em si mesmo, em que esses processos não se dão por reflexões complexas em interações de letramento nos contextos históricos e sociais de produção; O segundo segue além de sua funcionalidade prática, envolvimento do contexto cultural, social histórico e está relacionado diretamente as relações de poder. E nesse sentido, como prática agregada ao cultural e social, Kleiman considera que:

Os conceitos de modelo autônomo de letramento e modelo ideológico de letramento, por sua vez, representam, respectivamente, a perspectiva dos estudos que tratavam a língua escrita como um fator de divisão social e cognitiva e a perspectiva dos estudos que se constituíam como uma visão crítica às pesquisas anteriores, ao se contrapor à noção de neutralidade do modelo autônomo e se orientar para as estruturas de poder da sociedade (Kleiman, 2016, p. 21).

Dessa forma, a importância desse tema no contexto nacional ocorre com o redimensionamento do foco nas pesquisas. Antes as pesquisas levavam mais em consideração às consequências cognitivas do letramento. No contexto atual, os novos estudos são redimensionados sob perspectivas teóricas transculturais. Sobre os múltiplos letramentos e a complexidade que esse termo traz na atualidade, Marcos Bagno, em 2014, traduz o livro, *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na Educação*, obra escrita em 1995, no qual Street defende o “Letramento como prática social e cultural”. Na primeira seção do livro, intitulada “Letramento, política e mudança social” (Street, 2014 p. 29-43), aponta que as políticas públicas em educação não têm sucesso porque se fundamentam no letramento autônomo a partir de competências independentes e neutras, e não diante da significação para as relações de poder e da ideologia. Assim o autor afirma:

⁵ Segundo Terra (2013, p.33) The New Literacy Studies – NLS é um movimento que surgiu a partir dos anos 1980 e se consolidou nos anos 1990 como um novo campo de investigação das práticas de leitura e de escrita, que considera o letramento como uma prática social e situada, diferentemente de abordagens tradicionais.

Como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; usos “metalinguísticos” – as maneiras com os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e ideologia (Street, 2014, p. 131).

O teórico alerta para o perigo frequente da imposição da concepção de letramento associada à escolarização, tanto ao professor quanto ao aluno, condicionando-os à voz pedagógica da escola. Importante ressaltar que quando Street (2014, p. 137) apresenta essa situação, ele não está se referindo ao ambiente escolar como desfavorável ao letramento, está sinalizando a suposta superioridade da escola a outros letramentos. Quando se dá a primazia, apenas à escola, há uma tendência em transformar a rica variedade de letramentos em suas práticas históricas e sociais em um único movimento, desconsiderando as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita em seus diversos ambientes sociais.

Com efeito, torna-se necessário que busquemos compreender as perspectivas propostas por Street (2013, p. 56), ao problematizar essa questão. O autor, direciona o olhar do professor para discutir “o que conta como letramento em dado tempo e lugar”. Questiona de quem são os letramentos dominantes, os marginalizados e como resistem ao poder dominante. Despertando, assim os educadores para essas nuances em que os letramentos dominantes estão inseridos no processo de educação e de coletividade nas relações sociais do ser humano, fazendo-os perceber que se torna imperativo o debate da educação à serviço da pluralidade existente em nosso país.

Dessa forma, quando se trata das práticas sociais promovidas por experiências de leitura literária na escola, também não podemos negar a importância dessa instância como afirma Cosson (2018, p.23), mas compreender que a mediação poderá e deverá ser ampliada com novas informações específicas do campo literário e até fora dele, como pontua o pesquisador. Quanto à leitura literária por fruição, no processo de letramento literário, temos diferenças sutis, embora uma dependa da outra. Para Cosson a literatura deve sim, ser ensinada na escola, mas com o cuidado de não a descaracterizar, como podemos ver no fragmento abaixo:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em

um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (Cosson, 2018, p. 23).

Isso posto, o letramento literário não coexiste com um modelo de letramento autônomo e funcional, mas sob a perspectiva do letramento ideológico. Assim, Paulino; Cosson (2009, p. 67) o conceituam como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.” Essa tomada de consciência do aluno leitor se faz via leitura de textos literários, o que compreende, não apenas manusear em dimensão diferenciada da linguagem estética, mas, em abertura de novos conhecimentos de mundo.

A partir dessa realidade, observamos que a proficiência dos alunos brasileiros almejada em letramentos compatíveis aos nove anos cursados por eles no Ensino Fundamental é um dos objetivos a serem alcançados pelos professores, e é o que fomenta diariamente pesquisas e experiências que respondam a esses desafios educacionais no Brasil contemporâneo. Pesquisas demonstram a importância dos programas de capacitação docente, estruturados em programas de pós-graduações, empenhados na formação continuada na modalidade profissionalizante, a exemplo do Mestrado Profissional em Letras -PROFLETRAS⁶, ofertado em rede nacional, propondo aos docentes do ensino básico qualificação para que promovam ações didáticas inovadoras na escola. Dentre as quais, destacam-se experiências de leitura literária a partir de:

Narrativas que possuem uma qualidade literária e trazem ilustrações que servem como espelhos para a construção da identidade afirmativa das crianças. Objetiva-se com esse projeto poder ampliar o acesso e contribuir para o aprimoramento de práticas e valores, que respeitem, reconheçam adequadamente e privilegiem a diversidade de experiências étnico-raciais nos sistemas de ensino. [...] estudar o texto literário, seja a partir da literatura infanto-juvenil, africana ou afro-brasileira, conhecendo as diferentes manifestações das relações entre religião, filosofia e vivência cultural, que estão inseridas nos diversos textos poéticos ou narrativos (PROFLETRAS, 2018).

No campo da literatura e ensino, em diálogo com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (2018) são fomentados projetos de pesquisas que contemplam os letramentos múltiplos e necessários à formação do cidadão sob as linhas de pesquisa na área de Língua e Literatura para o ensino.

⁶Resolução nº 001/2018 – CONSELHO GESTOR PROFLETRAS, de 03 de julho de 2018.

No sentido de propiciar a formação e a construção da identidade afirmativa das crianças no Ensino Básico, nos termos da Lei 10.639/03⁷, que propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, os professores devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros devem ser considerados como sujeitos históricos, de forma a garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira.

Segundo Lopes, A. C.; Macedo, E. (2011, p.226), sem as políticas e ações mediadas pela participação ativa dos movimentos sociais, dificilmente no Brasil haveria referenciais para a educação indígena ou “menção à diversidade étnico-racial e cultural do país na maior parte das propostas curriculares”. Sob essa perspectiva são desenvolvidos projetos com experiências de leituras literárias em sala de aula, diante das questões que dizem respeito não só à população negra no Brasil, mas aos indígenas, além de qualquer cidadão brasileiro, direcionando-os para à necessidade de discussão de temas étnico-raciais na escola, corroborando processo da luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil.

Agindo assim, por meio de experiências com leituras de obras literárias, as instâncias formadoras proporcionam estratégias antirracistas no contexto de ensino, promovendo novos letramentos, como pontua Street (2014), ao abrir caminho de reação quanto ao currículo em disputa, como afirma Arroyo (2011), entre os dominantes e dominados, citados por Freire (1984). Portanto, capacitar quem de fato está ressignificando as experiências de leitura literária na escola é dar aos professores condições para reconhecer continuamente o poder dos “aparelhos ideológicos do estado” e suas ações que engessam o sistema de educação, como nos alerta Althusser (1985), para, assim, agir e fazer a diferença.

⁷ Em 2003, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) foi alterada para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira por meio da lei 10.639. Cinco anos depois, em 2008, acrescentou-se a obrigatoriedade, também do ensino da história dos povos indígenas e originários no currículo das escolas, com a lei 11.645.

2.3 LETRAMENTO ÉTNICO-RACIAL: IDENTIDADE E ANCESTRALIDADE NEGRA

As lutas sociais que sucederam o processo de abertura política e a reintegração das instituições democráticas no Brasil, com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, promoveram avanços significativos, como vistos até aqui nesta pesquisa. Temos assim, os avanços na educação brasileira por meio desse processo de redemocratização que foram impulsionados pelos movimentos negros em lutas pelo reconhecimento da diversidade étnico-racial, a valorização da identidade⁸, da memória e da cultura afrodiaspórica no Brasil.

A partir de movimentos de militâncias profissionais, acadêmicas e políticas, dentro e fora do espaço das instituições de ensino, o debate referente à diversidade na educação fundamentou alterações nas diretrizes curriculares e legislações em todas as áreas do conhecimento. Políticas públicas de reparação e reconhecimento com ações afirmativas são delineadas no currículo oficial do Ensino básico em todo o território nacional.

Assim sendo, a história do Brasil é marcada, segundo Munanga (2010, p.32) por estas movimentações de reação e resistência a uma referencialidade europeia do homem branco em seu projeto civilizatório. Nesse contexto histórico é promulgada a Lei 10.639/03, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas no Ensino Básico. Após sua promulgação, houve sua regulamentação pelo Parecer 003/2004 que teve como relatora a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS e importante ativista das lutas do povo negro no Brasil. Temos, então diante desta lei um desafio para redes de ensino, professores e comunidades escolares que integram a sociedade brasileira. Segundo o Parecer 003/2004:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. [...]. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-

⁸ Segundo a leitura de vários autores que discutem sobre identidade, como Almeida (2013), Ferreira (2015), Munanga (2010), Stuart Hall (2006 e 2003) dentre outros autores, entendemos que ela, no campo da etnicidade, trata do reconhecimento de um indivíduo por si próprio e por um grupo, como integrante de um conjunto que compõe determinado sistema de valores culturais relacionados à ideia de etnia e raça, estas no âmbito da discursividade.

culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (Brasil, 2004, p. 08).

Percebemos que a orientação não é só para o professor, tão pouco tem apenas a intenção de mudar o foco etnocêntrico dos conteúdos abordados, mas amplia o currículo nacional para a diversidade. Compreendemos, por este prisma que a lei 10.639/03 vem atender as demandas das comunidades afro-brasileiras na educação e uma delas é a falta de letramento étnico-racial que também, interfere diretamente na mediação da leitura literária em sala de aula. Em virtude dessa lacuna, o desconhecimento ou a negação estereotipada tende a fazer os jovens leitores a colaborarem para práticas racistas e preconceituosas referentes aos negros e para a existência do racismo, enquanto elemento estrutural nas relações sociais brasileiras.

Dentre as diversas propostas possíveis que envolvem as práticas de letramentos, temos os estudos que abordam o Letramento Racial Crítico (LRC) que se dedicam às questões étnico-raciais. Ao referendarmos esta pesquisa, a partir dessa teoria, não nos referimos apenas à identidade negra, mas também à identidade branca com o seguinte posicionamento:

[...] para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar (Ferreira, A. J. 2015, p. 36).

Esse tipo de perspectiva possibilita ao professor a reflexão sobre questões raciais dentro da sala de aula. Nela, o professor conduz seus alunos a percepção de sua própria identidade e a aceitação da identidade coletiva. Desse modo as diferentes formas de conduzir o Letramento Racial Crítico na escola, passa pela reflexão dos elementos identidade e ancestralidade negra em todos os componentes curriculares oferecidas na escola.

Dentre esses elementos, temos a categoria “raça” que para Hall (2018, p. 76-77) não é científica, “Raça” é uma construção política e social, categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico de exploração e exclusão – ou seja, “o racismo”. Análogo a essas perspectivas Munanga (2005, p. 8) entende o racismo como uma doutrina existencial das “raças hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (...)”. Conforme Almeida (2023, p. 36) o racismo está nas relações de poder, envolvendo o uso da força e o preconceito em razão da raça, pertença social/geográfica ou religiosa.

No livro *Racismo estrutural*, (2023) Almeida, apresenta raça e racismo como elementos constitutivos em nossa nação. O autor considera que os indivíduos envolvidos em cenas racistas, são percebidos como racialmente distintos. Logo, em relação a essa questão referente à raça, seja qual for o conceito, os discursos acalorados sobre a existência do racismo ou não em nossa nação, caminham por posicionamentos que se aproximam da polidez quanto ao reconhecimento ou a total negação.

Muitas situações preconceituosas são camufladas em sociedade sob o *Mito da Democracia Racial*⁹, que a todo momento se personifica em suas formas perversas e reais nas relações interpessoais em sociedade. Percebemos, pela prática de sala de aula e pela vivência em diversas circunstâncias que envolvem o preconceito racial, a influência desse mito, causando um certo desinteresse aos temas que envolvem o letramento étnico-racial.

Diante desse contexto, concordamos, então com as ideias de Almeida (2023) quanto ao fato de que as instituições são materializações de estruturas sociais em que têm o racismo como principal componente orgânico. Em virtude desse fenômeno social, ao tratarmos do letramento étnico-racial por meio de uma experiência de leitura literária em sala de aula, estamos movimentando e redimensionando a escola enquanto instituição capaz mobilizar à sociedade por meio de ações antirracistas. Reconhecemos, desta forma os pactos narcísicos e as estruturas que regem essa dinâmica social, como percebe Cida Bento em seu livro *O Pacto da Branquitude*:

Sempre os entendi como acordos tácitos, como pactos não verbalizados, não formalizados. Pactos feitos para se manter em situação de privilégio, higienizados da usurpação que os constitui. E que se estruturam nas relações de dominação que podem ser de classe, de gênero, de raça e etnia e de identidade de gênero, dentre outras (Bento, 2022).

Entender que o racismo estrutural existe na escola, é termos a percepção da manutenção desse pacto em que se estabelece uma aliança nas ações pedagógicas como por exemplo, na forma como as experiências de leitura literária são conduzidas. Nestas mediações de leitura, ainda ocorrem narrativas escravocratas baseadas em perspectivas eurocêntricas, apenas com os discursos que a sociedade racista afirma sobre os negros. Como educador, o professor comprometido com a causa antirracista, não pode ser cúmplice silencioso desse fenômeno, mas deve sim, pautar a equidade

⁹ Para Guimarães (2002, p. 56-7), é um “mito fundador da nacionalidade brasileira”, que se sustenta na afirmação de que, no Brasil, se dispensa a negros e brancos o mesmo tratamento.

racial na escola e em suas práticas pedagógicas a partir de um lugar de posituação da identidade negra.

Pinheiro (2023) em seu livro *Como ser um educador antirracista*, dentre várias discussões afrocentradas, propõe ao professor pensar sobre as representações de pessoas negras na literatura que são oferecidas na escola. Seguimos assim, essa orientação para promovermos a proposta de leitura literária “O Menino do oboé” e “Baobá”: *a leitura literária e o letramento étnico-racial na sala de aula*. Nessa mediação, abrimos espaço para a análise da recepção do aluno, a partir das narrativas afro-brasileiras por meio dos elementos identidade e ancestralidade negra.

Compreendemos, assim, que a percepção da identidade negra é processo e neste se dá a importância do letramento étnico-racial em sala de aula. Respeitando as diversas possibilidades de discutir a identidade negra, Gomes (2005) pontua que:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana (Gomes, 2005, p. 41).

De acordo com a pesquisadora “reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência”, (Gomes, 2005, p. 42). Em vista disto, como em outros processos identitários, há um espaço em que a identidade negra e a sua aceitação, seja, pessoal ou do grupo social a qual o indivíduo pertence, envolve inúmeras variáveis. Desta forma, em nossa experiência de leitura literária, Oswaldo de Camargo traz em seu conto “Menino do oboé”, a representação da formação identitária do negro no Brasil, pós abolição. Personifica o oboé enquanto instrumento que afina todos os outros e a própria vida do narrador personagem Paulinho que em meio a desvalorização e ao racismo com a ajuda do oboé, instrumento de sopro, consegue encontrar-se como negro, competente e consciente de seu espaço enquanto adolescente brasileiro.

Reforçando o processo de formação identitária do negro no Brasil, o aluno leitor segue conduzido pela narrativa proposta pelo contista em uma viagem temporal desde a condição do negro adolescente pós abolição, à situação atual da adolescente Dandara no conto “Baobá” de Eliana Alves Cruz. A força ancestral conduzida na escrita de autores

contemporâneos como Cruz em seu conto “Baobá”, atende a proposta das orientações curriculares, quando traz “às relações entre as culturas afrodiáporicas e a brasileira; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África”, (BRASIL, 2004, p.22). Diante dessa proposta Cruz(2021) traz a presença do Quilombo do Baobá, o próprio Baobá personificando as raízes diaspórica em África, com a representação da permanência territorial em lutas dos quilombos urbanos e retorno à formação identitária positiva por meio de símbolos ancestrais.

Partimos assim, da reflexão sobre o processo identitário individual ao coletivo, entendendo o letramento literário com o foco étnico-racial em uma visão pós-colonial, como Stuart Hall (2006), nos conduz em alguns apontamentos sobre a questão da identidade cultural na pós-modernidade e nos quais podemos situar nosso estudo. Segundo o pesquisador:

[...]o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (Hall, 2006, p.13).

Abordando as questões de identidade individuais e coletivas, o pesquisador considera o sujeito pós-moderno, antes unificado e que agora se encontra cindido, fragmentado, deslocado e descentrado em uma polissemia de identidades, das quais o sujeito precisa lidar com seus pertencimentos ou suas “paisagens culturais” de nacionalidade, de classe, de etnia, de religiosidade, de língua, de sexualidade e de gênero, (Hall, 2006, p. 09). O sociólogo contribui em suas reflexões para evitarmos “os equívocos quanto a identidade humana universal”, assim como nos propõe, também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, (2004, p.19). Vemos, desta forma que a noção de identidade proposta pelo autor está ligada diretamente aos confrontos e conflitos que surgem em nossa realidade.

Dito isto, trazendo para a educação escolar de nível básico, constituída indissociavelmente pelos agentes, nela envolvidos, a saber escola, professor, família e sociedade, temos neste lugar, os conflitos identitários iniciais, como pontua Gomes, (2005, p. 41) e que são bem representados pelos contos usados nesta experiência de

leitura literária em sala de aula. Esses conflitos ocorrem na própria família, criando ramificações na escola e desdobramentos em sociedade a partir das outras relações que o sujeito estabelece em seus múltiplos letramentos.

Dentre as variáveis formativas no processo identitário do negro, inscrevem-se os aspectos do elemento ancestralidade como força que mantém a conexão entre passado, presente e futuro das gerações e que seguem representadas na escrita de autores negros contemporâneos, ou seja,

Os ancestrais se movimentam, harmonizando e engendrando as forças mantenedoras das práticas sociais sustentadoras da tradição transmitida de geração a geração, pois as tipologias ancestrais se corporificam na linguagem de autores contemporâneos que valorizam a oralidade detentora das marcas da ancestralidade (Oliveira, 2014, p. 50).

Em África, a consideração pelos ritos famílias, se sustentam em símbolos e narrativas positivadas que evocam a cultura e conquista dos antepassados em suas tipologias como nos direciona Oliveira. Essa tipologia surge com as marcas da ancestralidade nas relações étnico-raciais que estão estabelecidas pelo MEC como orientação para as redes de ensino brasileira. Temos, desta forma, a corporificação da linguagem como descreve Oliveira, (2014) que serve para marcar essas relações tensas devido às diferenças na cor da pele e traços fisionômicos que são conduzidas, à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das origens indígenas, europeia e asiática.

Inferimos, portanto, que as ações do professor antirracista, na escola vai além do combate ao racismo, elas devem redimensionar a visão para olhar a história da população negra em África, movimentos diaspóricos e seus reflexos quanto à formação identitária brasileira. Não apenas se restringindo em suas ações a datas e ritos comemorativos que asseguram um silenciamento nas ações didáticas que poderiam intervir quanto ao preconceito estrutural existente em nossas escolas.

Detectar movimentos racistas, intervir, modificar e mediar com orientações diante dos conflitos diários, eis o dever e o espaço de ação para o professor antirracista na escola brasileira.

3 O CONTO LITERÁRIO CONTEMPORÂNEO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Dentre as diversas possibilidades de experiências com leituras literárias para o Ensino Fundamental, apresentamos o gênero conto, cujas especificidades possibilitam aproximar a literatura do leitor, mediante a percepção afiada do contista ao reconhecer e trazer para a ficção uma síntese da realidade vivida, sonhada ou idealizada. Percepções ao mesmo tempo, tão individuais e tão universais, capazes de performar e recuperar imagens nas quais a literatura tem o poder de sustentar e promover *kátharsis*, (Cortázar, 1993) no imaginário humano.

No que se refere a classificação e categorização do conto, propomos uma reflexão para além do gênero sem deixar de lado suas especificidades. Segundo Bosi (2015, p. 7) “o conto cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea”. Nesse mesmo texto, *Situações e formas do conto brasileiro contemporâneo*, o crítico literário, ainda declara que o termo contemporâneo “é, por natureza, elástico e costuma atrair a geração de quem o emprega”. Por tal caráter, esse tipo de narrativa solicita à fantasia em suas formas variadas e em seu caráter plástico, da mesma forma que, não se enquadrar no interior de um quadro fixo de gêneros. Assim sendo, o conto se constitui dessa “unidade de sentidos”. É dentro deste movimento estético destacado, segundo Bosi (2015, p. 8) que “o contista em seu universo particular é um pescador de momentos singulares cheios de significações”, enquanto criador da obra, aproveita em seu ofício o movimento de contar histórias para atrair e é capaz de lutar com as técnicas e sintaxes de composições inventivas da arte literária. O crítico explica que:

A invenção do contista se faz pelo achamento (ivenere= achar, inventar) de uma situação que atraia, mediante um ou mais pontos de vista, espaço e tempo, personagem e trama. Daí não ser tão aleatória ou inocente, como às vezes se supõe, a escolha que o contista faz do seu universo (Bosi 2015, p. 10).

Nesse contexto, de escolha de situações pelo contista com recortes narrativos dentro de realidades sociais vivenciadas, Júlio Cortázar (1993), em seu ensaio, *Alguns aspectos do conto*, sugere ao seu público original, escritores argentinos, ideias não classificatórias, mas que dariam ênfase a alguns aspectos recorrentes nos bons contos. Resgatar esse episódio e contexto pós-revolução cubana e a partir deste ensaio é refletir sobre o que seria um bom conto contemporâneo, o que seria significativo nessas escolhas. Cortázar, hábil escritor de contos e leitor, entende que, na produção e na recepção desse gênero, há a necessidade de uma consciência coletiva e individual de

modo que o conto possa revelar-se de maneira significativa, tanto para o escritor como para o leitor.

Segundo Cortázar (1993), há alguns aspectos recorrentes nos contos, e entender o que é significativo ou não é uma tarefa difícil, mas não impossível. Assim, o autor faz a analogia entre o conto, como sendo um recorte específico de narrativa, e a fotografia, enquanto recorte de imagem. Demonstra que esse gênero tem a capacidade de captar os momentos e os acontecimentos que sejam significativos apontando para o além em seu caráter literário. Entendemos assim, que o contista é o pescador de momentos cheios de significação, descrito por Bosi (2015) e é, também, metaforicamente apresentado por Cortázar em seu ofício, como sendo fisgado pelo tema que transforma este escritor em criador, ou seja, há de se considerar no processo criativo de um conto o que é significativo em uma obra literária:

O que está antes é o escritor, com a sua carga de valores humanos e literários, com a sua vontade de fazer uma obra que tenha um sentido; o que está depois é o tratamento literário do tema, a forma pela qual o contista, em face ao tema, o ataca e situa verbal e estilisticamente, estrutura-o em forma de conto, projetando-o em último termo em direção a algo que excede o próprio conto (Cortázar, 2006, p. 6).

Cortázar traz à tona a carga de valores humanos inerentes ao escritor como um dos elementos invariáveis que dão ao conto a atmosfera peculiar e a qualidade de obra de arte. Consequentemente, o autor nos brinda com o fato de que não há em literatura temas bons nem temas ruins, há somente um tratamento bom ou ruim do tema, ou seja, não basta ter um bom tema é necessário ao contista saber desenvolvê-lo. A importância do elemento tema se dá pelo o tratamento dado a este pelo contista, se complementa com o “juiz implacável, ‘o leitor’”. Para Cortázar (1993, p.6) “todo conto perdurável é como a semente onde dorme a árvore gigantesca”, esta semente se transformará segundo as diversas pontes construídas e conexões possíveis feitas a partir das leituras ao adentrar no mundo ficcional. Assim o leitor poderá fazer pontes com vivências do mundo real. O que Aguiar e Bordini, (1988, p.26) apresenta como sendo a tensão que se dá pela reflexão percebida pelo leitor no ato de ler. Por conseguinte, percebemos que a partir do tratamento dado pelo contista, a narrativa pode favorecer o atendimento aos interesses do leitor, desencadeando o processo de identificação de forma mais agradável e efetiva de leitura.

Devidamente trabalhado o tema, temos como condução o registro e o estilo do conto, o cruzamento por dentro do limiar deste, a necessidade de reconhecer dois itens que vão ser submetidos à matéria do gênero. Bosi (2015) nos auxilia na compreensão desses aspectos do texto artístico, ao destacar cinco possibilidades centralizadoras no gênero: 1. O estilo realista documental em que o artista recria a realidade, buscando precisão narrativa e descritiva; 2. O estilo realista crítico, a representação da realidade se dá por meio de posicionamento questionador, na constituição do narrador e do personagem. Nesse estilo, o leitor é provocado para refletir sobre as condições sociais e existenciais do mundo representado; 3. O estilo intimista na esfera do eu memorialista, o narrador ou o protagonista se volta para sua própria história, relembrando experiências marcantes; 4. Estilo intimista na esfera do *id* (onírico, visionário, fantástico, em que o mundo ficcional se desenvolve no mundo dos sonhos, das visões ou da imaginação, no qual o leitor é atraído para outras dimensões criando modos de sentir e pensar a vida; e 5. Estilo experimental no nível do trabalho linguístico (centrífugo, 'atemático'), o texto ficcional se transforma em um laboratório linguístico, convocando o leitor a decifrar os arranjos estéticos e linguísticos formulados pelo contista.

Dentre os principais autores do conto contemporâneo no Brasil com contos significativos, como pontua Fernandes (2010) em seu ensaio, temos Guimarães Rosa, Murilo Rubião, José J. Veiga, Moreira Campos, Dalton Trevisan, Clarice Lispector, Rubem Fonseca, João Antônio, Lygia Fagundes Telles, Luiz Vilela; Luiz Ruffato, Marcelo Mirisola, Marçal Aquino, Marcelino Freire, Cíntia Moscovich, Altair Martins, André Sant'Anna e Ivana Arruda Leite, entre outros, citando aqui alguns representantes que despontam na literatura contemporânea brasileira.

Quando se trata da literatura brasileira, como podemos observar, o negro nos manuais canônicos, torna-se rarefeito, segundo Duarte (2013), ele surge em obras muito mais como *tema* do que voz *autoral*. Dentre os autores que marcam por sua militância a causa negra no Brasil, temos alguns ícones como Oswaldo de Camargo, importante ícone da literatura afro-brasileira, o qual transita em seus contos pelos conflitos das primeiras associações de negros no Brasil; Joel Rufino, perseguido pela ditadura militar indo ao cárcere por algumas vezes; Nei Lopes, em seus contos traz a marca étnica, além de remeter implicitamente à condição social do negro no Brasil; seguido por um dos mais destacados intelectuais negros contemporâneos; Cuti; Conceição Evaristo, referenciada por Duarte (2013, p.151) como "à expressão do 'brutalismo poético', termo com o qual o autor caracteriza a fusão de realismo cru e

ternura que marca as narrativas da autora”; Ruth Guimarães, contista que privilegiaria em seus enredos a presença de gente miúda e Eliana Alves Cruz que desponta, juntamente a outras autoras negras brasileiras contemporâneas com temas atuais sob uma perspectiva ficcional e historicamente ambientadas. As narrativas de Eliana são construídas em meio aos conflitos dos sujeitos negros marginalizados, mas sempre valorizando a ancestralidade e a construção identitária negra de maneira positiva.

Portanto, vale ressaltar que, assim como Cortázar, Bosi propõe análises não conclusivas e abertas sobre o conto e em geral, que podem ser aplicadas no campo da literatura contemporânea sem deixar de lado as especificidades desse gênero. O modo como se estabelece a tensão entre o tema e o leitor de forma recorrente e a necessidade de se reconhecer o estilo e o registro do conto contemporâneo de maneira ampla, a partir da visão proposta por ambos os críticos, orienta-nos por caminhos de análises possíveis e de interlocuções que irão além, ampliando os horizontes do leitor. A seguir, tratamos da literatura afro-brasileira na sala de aula, dando ênfase aos contistas e contos a serem lidos.

3.1 O CONTO AFRO-BRASILEIRO NA SALA DE AULA

No contexto de ensino, como já refletimos nesta pesquisa, a aprovação e a implementação de legislações direcionadas à educação, ampliaram o currículo oficial brasileiro. Esse movimento político social possibilitou um novo olhar por parte dos educadores para as produções literárias, uma vez que tornaram obrigatórias a reflexão e a discussão nas escolas e nas salas de aulas sobre a participação dos negros na formação histórica e cultural da nação brasileira.

É importante destacar que, em nossa formação e contexto nacional, a literatura afro-brasileira não surge em 1978, como nos adverte Amâncio (2020) em *A Frente Negra Brasileira*¹⁰, uma vez que já havia expressões literárias de autoria negra de destaque desde o século XIX, a exemplo de Luiz Gama (1830-1882), Maria Firmina dos Reis (1822-1917), Lima Barreto (1881-1922), em um momento histórico de consolidação de escrita, leitura e crítica literária no Brasil. Contudo, é somente no século XX, a partir dos

¹⁰ A Frente Negra Brasileira foi a mais destacada entidade negra no Brasil. Com um programa preestabelecido de luta, visava conquistar posições para o negro em todos os setores da sociedade brasileira. Da Costa Leite Carlos Roberto Saraiva **Frente Negra Brasileira** Portal Geledés, 2017 Disponível em < <https://ea9vhuzko5.exactdn.com/wp-content/uploads/2017/12/download-5.jpg?strip=all&lossy=1&quality=90&webp=90&avif=80&ssl=1> > Acesso em: 20 de abril de 2023.

movimentos negros, a exemplo do Movimento Quilombhoje de São Paulo¹¹, que há uma abertura, em princípio, tanto para o conceito de literatura negra, que propunha e fortalecia na década de 70 as lutas por liberdade, como para o surgimento dos *Cadernos Negros*¹², agregando uma diversidade de produções literária de autoria negra. Duarte pontua sobre escritores que assumem sua etnicidade que:

Desde a década de 1980, a produção de escritores que assumem seu pertencimento enquanto sujeitos vinculados a uma etnicidade afrodescendente cresce em volume e começa a ocupar espaço na cena cultural, ao mesmo tempo em que as demandas do movimento negro se ampliam e adquirem visibilidade institucional (Duarte, 2014, p. 259).

Embora na literatura brasileira haja um grande volume de textos, dos diversos gêneros, que apresentam o negro de maneira estereotipada, é possível também ser encontrados exemplares que assumam o pertencimento a uma etnicidade afrodescendente que permitem um trabalho crítico e desafiador de combate ao racismo e preconceito. Segundo Costa:

é possível de identificar na produção literária nacional, das mais diversas épocas, uma série de textos literários que põem em foco não só a ideia de ruptura com o modo de pensar até então quanto à condição do negro, como ainda veiculam o tom de denúncia por meio de uma posição declaradamente assumida com o processo de afirmação e consciência da busca de uma revalorização e afirmação cultural da cultura do negro e, conseqüentemente, de sua valorização histórica e individual, aspectos recorrentes na obra de escritores como Castro Alves (*O navio negreiro*), Jorge de Lima (*Essa negra fulô*), Cruz e Sousa (*O emparedado*); Josué Montelo (*Os tambores de São Luís*), entre outros (Costa, 2009, p. 143).

Compreendemos que, quando se trata de experiências de literaturas literárias e especificamente da recepção infantil e juvenil da literatura afrobrasileira, existem entendimentos importantes dos quais os professores devem considerar e se apropriar em sua formação. Sobre as denominações *literatura negra* e *afrodiaspórica*, ressaltamos que, mesmo entre os escritores negros há resistência quanto a essas rotulações, fato observado nas diversas leituras que constituem o *corpus* desta pesquisa. Todavia, o enfrentamento e o entendimento básico desses conceitos ajudam no enfrentamento dos mecanismos de exclusão existentes na sociedade, como pontua Nilma (2005, p.39),

¹¹ Quilombhoje- é um grupo paulistano de escritores fundado em 1980, por Cuti, Oswaldo de Camargo, Paulo Colina, Abelardo Rodrigues e outros. Fonte: <<http://www.quilombhoje.com.br>> Acesso em: 25 de julho de 2023

¹² Os Cadernos Negros são antologias de contos e poesias editadas, publicadas por autores negros e direcionadas para um leitor negro. O periódico nasce em 1978 e chega a atualidade com 31 edições, publicadas uma por ano. Fonte: <<http://www.quilombhoje.com.br>> Acesso em: 25 de julho de 2023

quando diz que “os termos e conceitos revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também, as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais”.

Contudo, mesmo diante desses embates, quanto à denominação da literatura afro-brasileira¹³ se constitui como a produção literária de afrodescendentes que se assumem ideologicamente e tem se destacado no cenário brasileiro, abrindo espaço para discussões críticas, estéticas e sociais, uma vez que possibilitou a representação de uma imagem mais plural da sociedade e do respeito a essa diversidade. Conforme aponta Luiza Lobo:

Poderíamos definir literatura afro-brasileira como a produção literária de afrodescendentes que se assumem ideologicamente como tal, utilizando um sujeito de enunciação próprio. Portanto, ela se distinguiria, de imediato, da produção literária de autores brancos a respeito do negro, seja enquanto objeto, seja enquanto tema ou personagem estereotipado (folclore, exotismo, regionalismo) (Lobo, 2007, p.315).

A respeito das transformações estéticas e sociais ocorridas no contexto da literatura brasileira, o escritor, Cuti, comenta que:

O surgimento da personagem, do autor e do leitor negros trouxe para a literatura brasileira questões atinentes à sua própria formação, como a incorporação dos elementos culturais de origem africana no que diz respeito a temas e formas, traços de uma subjetividade coletiva. (Cuti, 2010, p. 1)

Desse modo, essas transformações propõem um olhar mais específico para a representação do negro na condição de protagonista, contribuindo com a construção de um país com menos desigualdades e preconceitos, assim como o cultivo do respeito e da igualdade racial.

Essa iniciativa em institucionalizar a inserção positiva dos afro-brasileiros na história do país e incluí-los na sociedade com justiça e valorização deu abertura para a leitura de obras de autoria negra dentro de uma nova perspectiva, através de questões

¹³ Segundo Fonseca (2006, p.14), criou-se um certo embate quanto à denominação dessa literatura: “alguns teóricos da literatura defendem a manutenção da expressão “literatura negra” mesmo após a popularização da expressão “literatura afro-brasileira”. Por sua vez, Domício Proença Filho, concilia as duas vertentes e propõe um duplo sentido: “será *negra*, em sentido restrito, uma literatura feita por negros ou descendentes assumidos de negros, e, como tal, reveladora de visões de mundo, de ideologias e de modos de realização que, por força de condições atávicas, sociais e históricas, se caracteriza por uma certa especificidade, ligada a um intuito claro de singularização cultural. *Lato sensu*, será a arte literária feita por quem quer que seja, desde que reveladora de dimensões peculiares aos negros ou aos descendentes de negros” (Proença Filho, 1988, p. 78, *grifos do autor*).

relacionadas a autores, a temas, à linguagem, ao leitor e, sobretudo, ao ponto de vista identificado com a afrodescendência (Duarte, 2014).

A experiência de leitura literária que aborda essa temática em sala de aula tende, pois, a agregar conhecimentos pela incorporação de elementos culturais que constituem essa literatura, possibilitando novos letramentos, considerando que, conforme apontam Paulino e Cosson (2009, p.67), o letramento literário se caracteriza “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Quanto à formação do aluno leitor, Cosson (2018, p. 12) destaca a importância do letramento literário que “se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico”. Desta forma, endossamos esse posicionamento, quando consideramos nessa pesquisa como possibilidade de letramento a ser alcançado por meio de obras da literatura afro-brasileira.

Na condição de arte que dialoga com a sociedade, a literatura de autoria negra traz à tona novas discussões e um novo olhar que transpassa as questões socioculturais, econômicas, históricas, religiosas, e artísticas que envolvem a formação do povo brasileiro e suas raízes culturais. Assim, problematizando questões em torno de preconceitos e estereótipos sobre o negro, a partir de suas memórias, a literatura afro-brasileira possibilita a reflexão sobre os valores vigentes, indagando a respeito de questões sociais, de relações humanas e conflitos advindos destas, como orienta Cuti:

o preconceito, o racismo e a discriminação comparecem no texto literário, porque quando o escritor produz seu texto ele faz uso de seu arquivo de memória, que é social e está permeado por essas categorias. O escritor negro-brasileiro ao problematizar estes preconceitos e discriminações evidencia o lugar de seu discurso (Cuti, 2010, p.25).

Desse modo, para sair de uma abordagem instrumentalista da leitura literária na sala de aula, para uma abordagem significativa, simbólica, conforme orienta Cosson (2018), a partir do aspecto humanizador da literatura, é necessário permitir ao leitor o contato com textos que estabeleçam relações entre o passado e o presente do aluno. Isso é crucial para que o aluno tenha a consciência da importância do negro no contexto brasileiro, bem como de sua contribuição para a formação histórica e cultural país.

Diante das considerações feitas, para esta pesquisa, destacamos os contos “O Menino do oboé”, de Oswaldo de Camargo e “Baobá”, de Eliana Alves Cruz, como objetos de leitura e análises da recepção dos alunos em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, dentro da perspectiva do letramento literário. A ideia está em dar ênfase às questões da identidade e da ancestralidade, como elementos representativos

do negro, enquanto individualidade e coletividade, inserção social e memória cultural. A partir de uma linguagem de valorização ao negro, que se estabelecem entre o mundo ficcional e o real, procurando desconstruir o estereótipo como agente discursivo da discriminação, possibilitando a construção do letramento étnico-racial para uma educação antirracista.

A educação básica precisa sim, favorecer o contato e despertar no aluno o pensamento e a percepção crítica, assegurado pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e como nos orienta a BNCC (2018) ao apresenta a habilidade (EF69LP53)¹⁴. Nela, o educando deve adquirir no tocante à literatura infanto-juvenil a habilidade de contar e recontar histórias, tanto as escritas quanto aquelas da tradição oral, a exemplo dos causos e dos contos. Endossando a BNCC (2018), como o próprio nome do nível escolar diz é “educação é básica” e nela precisamos disponibilizar conceitos básicos quanto as experiências de leituras literárias.

Podemos, então, refletir diante dessas breves considerações que são grandes debates teóricos que precisam ser postos para discussão, cabendo aos professores e pesquisadores que se propõem em trabalhar a literatura afro-brasileira em sala de aula, o entendimento de que o caráter distintivo dessa literatura é múltiplo e diverso, em seu fazer estético político. E esse caráter distintivo podemos perceber nos contos escolhidos para leitura, abaixo analisados.

3.2 OSWALDO DE CAMARGO E O CONTO “MENINO DO OBOÉ” SOB ASPECTOS IDENTITÁRIOS

Nascido em Bragança Paulista-São Paulo em 22 de julho de 1936, Oswaldo de Camargo ultrapassa vários períodos da literatura afro-brasileira. Segundo Cuti (2010), Camargo representa os escritores negros que nascem na primeira metade do século XX no Brasil, constituindo-se “elo” entre diferentes gerações, mediante transmissão do conhecimento a partir da humanização do personagem negro e do não esquecimento de suas origens.

Este Jornalista, poeta, ficcionista, crítico e historiador da literatura afro-brasileira, é filho de Martinha da Conceição Camargo e Cantiliano de Camargo apanhadores de

¹⁴ De acordo com a BNCC (2019), essa habilidade trata das práticas de linguagem relacionadas ao Campo Artístico Literário oral e tem como objeto de conhecimento a produção de textos orais e a oralização. Ver. BRASIL – Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019, p. 163.

café. Aos seis anos, após a morte de sua mãe, foi levado juntamente com seus dois irmãos para o preventório Imaculada Conceição. Seguindo à capital para o Seminário Menor Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, em São José do Rio Preto, lugar onde aprendeu as primeiras letras. Teve acesso à cultura literária parnasiana e, aos 16 anos, compôs seu primeiro livro de poemas *Vozes da Montanha* (Inédito).

Católico, organista da igreja, almejou o celibato, no entanto, mesmo após muitos esforços e a intervenção de padres holandeses, Oswaldo Camargo não conseguiu, sentindo, assim, os primeiros impactos em ser negro e pobre no Brasil. Em entrevista ao Itaú Cultural, depondo sobre sua condição, afirma: “Eu não sabia que era preto, quem mostrou que eu sou preto foi a sociedade. No geral, o preto nasce sem saber que ele é preto” (Oswaldo, [...] 2017, 1min 57s). Abandonou o seminário, passou a atuar como revisor do Jornal *O Estado de São Paulo* em 1952, também como forte militante da causa negra no Brasil.

Dentre as principais obras, em 1952, lança o livro de poemas *Um homem tenta ser anjo*; em 1961, publica o segundo livro *15 poemas negros*; em 1972, estreia como ficcionista com a obra *O carro do êxito*, título que se contrapõe ao *Carro da miséria* (1945), de Mário de Andrade; em 1979, publica a novela *A Descoberta do frio*; e em 1987, *O negro escrito: Apontamento sobre a Presença do Negro na Literatura*.

Conforme o portal *Literafro*¹⁵ (2023), em 1978, Oswaldo de Camargo integra a histórica edição do primeiro número de *Cadernos Negros*, juntamente com Paulo Colina e Abelardo Rodrigues, unindo-se a jovens estudantes e intelectuais como resistência pacífica ao regime militar, se mobilizando pela redemocratização do país. Sobre tal enfrentamento, pontua De Sousa Filho (2012, p.72) que “sua contribuição para o movimento social negro e para além deste, ocorreria via trabalho intelectual, e não tanto pelo enfrentamento político direto”.

Integrante do coletivo de escritores *Quilombhoje* –Associação Cultural do Negro, colabora também com os jornais da imprensa negra: *Novo Horizonte*, *Níger* e *O Ébano*. Suas reflexões em obras sobre os valores humanos e sociais, por um prisma memorialista do negro no Brasil, é constante. Assim como a conscientização a respeito

¹⁵ Literafro - O portal da literatura Afro-Brasileira. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Maria Firmina dos Reis. Disponível em: < <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/360-oswaldo-de-camargo> >. Acesso em: 16 de ago. 2023.

da memória, da cultura e da identidade negra são movimentos que marcam sua trajetória.

A obra *O Carro do êxito*, no qual o conto “Menino do Oboé” está inserido é uma coletânea de 14 narrativas, publicado pela primeira vez em 1972. De acordo com De Sousa Filho (2012, p.26) “os contos de *O Carro do Êxito* apresentam uma modulação de vozes narrativas que passam de um conto a outro, como cortes de cenas que se misturam como um mosaico”. No prefácio da obra, o sociólogo Mário Augusto Medeiros da Silva, adverte para as diferenças que ao longo do tempo surgem em suas edições. Camargo retira determinados contos existentes na primeira edição, como *Deodato*, dentre outros que mudam o título, como por exemplo, “Oboé” que passa a se chamar “Menino do Oboé”. O próprio autor, em entrevista ao Itaú Cultural (Oswaldo [...], 2021 8min 45s) diz que há um certo “barroquismo” em sua escrita, por alterar a narrativa a cada edição. É o que Gotlib considera enquanto tratamento pessoal e intransferível do autor dado a narrativa:

Modos peculiares de uma época da história. E modos peculiares de um autor, que, deste e não de outro modo, organiza a sua estória, como organiza outras, de outros modos, de outros gêneros. Como são também modos peculiares de uma face ou de uma fase da produção deste contista, num tempo determinado, num determinado país (Gotlib, 1988, p.82).

Cada conto é um caso teórico para Gotlib, e os desdobramentos e alterações que Camargo realiza em sua escrita ultrapassam padrões e se configuram de certo modo diferentes, pois a cada edição, de forma dinâmica, muda personagens, ambientações, como também, os desenvolvimentos dos conflitos em suas narrativas. Considerando, nesse contexto essas características, ele usa de alguns artifícios em suas ficções, o que Horacio Quiroga (*apud* Gotlib, 1988, p.11) denomina de “truques” do contista: “Em literatura a ordem dos fatores altera profundamente o produto”.

Tomando como exemplo o conto “Menino do oboé” (2021), objeto desse estudo, o narrador-protagonista, Paulinho, surge com o mesmo nome do Conto “Oboé” de 1972, e do conto “Civilização”, também da primeira edição 1972. Dentre essas semelhanças e muitas diferenças existentes, entre as narrativas, a forma como o contista situa Paulinho de 1972 a 2021 toma conotações importantes.

Se compararmos as edições, veremos que conforme pesquisa feita por De Souza filho (2012, p. 111), o autor posiciona Paulinho na edição de 1972, como professor de música clássica, pianista, participante dos primeiros coletivos negros do século XX.

Já na edição de 2021 com o mesmo propósito, retira Paulinho da condição de participante dos coletivos negros para apresentar a vivência do adolescente Paulinho, aprendiz, músico oboísta que sofre a consequência do conflito identitário coletivo e individual do negro no Brasil. Desta forma, Camargo problematiza esse tema em ambos os casos ao mostrar que o êxito individual do negro não resolvia o problema historicamente constituído do preconceito racial.

Oswaldo de Camargo em suas obras, dentro de estruturas narrativas semelhantes, mas com deslocamento de tempo e espaço diferentes, com os mesmos propósitos políticos identitários, o autor de maneira estratégica não afasta a narrativa da estrutura convencional do gênero, se considerarmos a brevidade, concentração de brevidade, unidade de ação, apontados por Cortázar (1993) entre outros estudiosos que discutem os aspectos formais do gênero. Há em seu estilo, um tom intimista na esfera do eu memorialista, como formulou Bosi (2015, p.9), em que o narrador protagonista se volta para sua própria história, lembrando experiências marcantes. Desse modo, Camargo comenta seu estilo em entrevista:

Isso é ficção, sem dúvida. Só que eu usei algumas coisas que vão contra a ficção aqui dentro. Exemplos: quando eu ponho dados reais de bibliografia embaixo, eu ponho discussões com colegas embaixo, que não é ficção é realidade pura. O que está aí é a concessão que o autor se dá de, até, fazer um pouco de evangelização dentro do texto (Oswaldo, [...], 2021, 22min 8s).

No conto “Menino do oboé” especificamente, Oswaldo de Camargo, como prosador, dialoga com dados reais e personagens que se misturam a ficção, transitando entre a autobiografia e sua vivência em associações de negros.

Podemos inferir, mediante as diversas versões desse conto, que a voz-autoral se configura em uma espécie de “autor-modelo”, categoria dada por Umberto Eco em *Seis passeios pelos bosques das ficções* (1994 p.42,), já que “se revela na maneira como organiza a história: não através de um enredo, mas através de um discurso”. Este se porta como leitor de outras obras anteriores, desejando que seu leitor aprecie o caminho autoral que vem construindo, o atraindo pela escrita de si mesmo e no caso de uma coletividade.

O conto “Menino do oboé” (2021), é ambientado na cidade de Mineu, o narrador-protagonista Paulinho aos 16 anos, se apresenta em uma digressão ao passado, quando tinha seis anos de idade. Menino negro órfão que tinha como padrinho o Mestre Demétrio, aprendeu com muito treino e dedicação a tocar o oboé. Conquistava aos

poucos a simpatia e o sucesso nas associações dos negros da cidade. A trama se dá em meio a situações de preconceito e luta em uma sociedade que duvida de seu potencial.

No início da narrativa, há a seguinte epígrafe em forma de questionamento, chamando a atenção do leitor:

Cadê oboé, menino? Toca aí o oboé!
Dizem que tem um som bucólico, mas minha vida pinta também o som dele;
então não é só bucólico... (Camargo 2021, p.21).

De maneira, direta e simples, Camargo inicia seu conto promovendo a capacidade de marcar o leitor, prendendo-lhe a atenção. Como pontua Gotlib (1998 p. 43), “não deixa que entre uma ação e outra se afrouxe os laços próprios da narrativa”, repete essa epígrafe como estratégia e sistematicamente por três vezes, durante o enredo. Parte com esse procedimento, introduzindo, já um tom irônico, misterioso “ Dizem que tem o som bucólico, mas minha vida pinta também o som dele” (Camargo 2021, p.21).

O oboé se corporifica enquanto personagem. Segundo Ennes (2024), este instrumento assume a função nas orquestras de ser a referência de afinação para os instrumentos, cabe a ele emitir a nota musical “lá”, a partir da qual todos os demais instrumentos da orquestra sinfônica se afinam. Percebemos que em todo o enredo há uma condução para um efeito único e ao mesmo tempo interligado a significações e particularidades que envolvem a jornada do narrador-personagem Paulinho quanto ao reconhecimento de sua identidade negra. O oboé reina na trama como um personagem que afina, conduz e ajuda o menino em sua sobrevivência e reconhecimento identitário.

Órfão e aos cuidados da tia lavadeira de roupas, a ajudava vendendo doces feitos por ela. Iniciou os estudos do oboé aos seis anos com seu padrinho Mestre Demétrio:

E, descalço, sentado em um banquinho na sala dele, tirando desde o início um som bem promissor do instrumento, ouvi, no tempo todo do meu aprendizado, comentários de que “era muito difícil aprender a tocar ‘aquilo’”, “Vejam esse negrinho; logo o oboé?”, escutei repetidas vezes... (Camargo, 2021, p.24).

Remetemos aqui, diante do fragmento da narrativa, as percepções que um leitor dentro de um mundo passado, “inventando de novo” (Bosi 2015, p.10) pelo contista. Diante das várias experiências vividas ou vistas em nossa sociedade o leitor pode descobrir, atraído, pelo desdém preconceituoso da fala: “ vejam esse negrinho, logo o

oboé?” no qual a época e hoje ainda, se sente nos discursos. Bernd (1987) pontua que o negro, na poética de Camargo não se afirma em confronto com o branco, mas em contraponto com este e com outras culturas, isto é, uma negritude que deve existir não para excluir, mas para somar. Logo, o adolescente, na narrativa se posiciona em sua construção identitária apontando para o meio em que vive, seu modo de ser, seu direito de existir no mundo e com os outros.

Na sequência do enredo, segundo fragmento do conto: “escutando repetidas vezes” (Camargo, 2021, p.24), foram proferidas frases preconceituosas como essa, que queriam o destituir de seu lugar de artista, todavia, Paulinho resistia. Suas atitudes e ações apontavam para seu crescimento e superação. O narrador-personagem se apresentava na *Associação dos negros contemporâneos* e brilhava:

Algo que eu nunca imaginara, brilhei em associações negras, que, agora sei, vêm existindo em muitos de nossos lugares desde o século XIX. Em Mineu, eu não chegaria a saber nada disso, conhecer trecho algum do trajeto de preto (Camargo, 2021, p.26).

Paulinho sofre a consequência nos conflitos identitários de alguns coletivos negros que pontuavam segundo De Souza Filho (2012) o êxito individual do negro como resolução histórica para o preconceito racial. Camargo crítico a essa situação, confronta o “Mito da igualdade racial no Brasil” e da “meritocracia” implícita nas ações, apontando para o enfrentamento nas décadas de 60 e 70. Segundo a fala do personagem D. Otávio transcrita abaixo:

Esse preto representa para mim mais um reforço de minha velha opinião contrária ao ponto de vista dominante, que vê no negro um ramo por toda a parte (Talvez sob todos os aspectos) inferior e incapaz de desenvolvimento racional por suas próprias forças (Camargo 2021, p.28).

O conflito entre D. Otávio e Paulinho se dá também, com outros personagens, seja por posicionamentos políticos ideológicos ou sociais, seja pelo simples fato de que, esse personagem considerava que o negro conseguiria vencer por suas próprias forças, “O perfazimento nos cabe”, (Camargo 2021, p.32). Em tom narrativo com ares de poesia, Camargo retoma a epígrafe já descrita e poeticamente, desvela nuances que em muitos momentos do conto, mistura a ficção, sua história e a realidade do negro à época:

Após alguns instantes pensativa, retomou, toda segura:

__ Não importa. Mas é bom que você saiba; sou sincera. Pensei antes de chamar você aqui, pensei se já não seria tempo de dizer ao menino, com sinceridade, isto: tenho contra o seu oboé uma antipatia de caráter político. Você está juntando muita gente de nossa mocidade negra como carneiros, distraindo-os com o som doce, mole do seu oboé.

“Que rumo vão tomar inspirados pelo som de seu oboé, Paulinho? Onde vão chegar levados pelo som do seu oboé, Paulinho? Onde? Pense, menino, pense!” (Camargo, 2021, p.28 *Grifos do autor*).

O autor traz em “Menino do oboé” os mesmos conflitos vividos nas associações de negros no conto “Civilização” e “Oboé” de 1972. Nesses conflitos o negro se vê lutando constantemente, seja internamente na associação, seja sofrendo externamente com as decisões acertadas ou equivocadas desses grupos.

Todavia, Paulinho consegue demonstrar, atitude, ganha o respeito dos seus e a atenção ao se deslocar, ter opinião própria. O músico, apesar de ainda ser muito jovem, percebia as nuances e resistia quando era tratado por meio dos estereótipos ligados à condição racial de origem, como se observa durante toda a narrativa e no final do conto. Em toda a trama o autor explora possibilidades de leitura, mediante à simbologia que o oboé nos remete ao instrumento que afina uma orquestra, conduzindo a melodia, que agora, conduz o processo identitário de Paulinho.

O menino se posiciona como alguém que sofre as consequências da instabilidade dos discursos quanto às lutas identitárias e ao futuro dos negros com suas reações firmes. Camargo conclui o conto:

__ Cadê o oboé, menino?

É o convite, ou mando? enquanto ela se dirigia à cristaleira, para pegar mais taça:

__ Toca aí o oboé, menino!

Já duvidoso do poder do meu oboé, saí; não toquei!! (Camargo, 2021, p.40).

Estabelece, por fim um conflito na narrativa, na qual a música e a arte são postas como fundamentos, como possíveis mecanismos de humanização do ser humano. Transformando, a trama em uma questão para o leitor: será que Paulinho duvida da sua capacidade de tocar o oboé? Ou o oboé o conduz a impor limites, era um “convite ou mando”? Por via das dúvidas se for uma ordem, ele escolhia o seu caminho naquele momento. Inferimos nitidamente, a característica de um conto contemporâneo que para Gotlib (1988, p, 40) tais inquietações são questões postas pelo contista ao leitor que às vezes poderá atormentá-lo pelo resto da vida”.

É sem dúvida, uma narrativa que promove reflexões com reforço positivo, para experiências de leitura literária em sala de aula, e que pode ampliar os horizontes de

leitura tanto do aluno leitor, quanto do professor e por extensão a comunidade. A final, leva o leitor a refletir sobre o que está acontecendo, diante das questões de identidade negra vivenciada pelo menino Paulinho, enriquecida esteticamente, à maneira peculiar de Oswald de Camargo em sua época, em um determinado momento político Gotlib (1988). Portanto, como um prisma para novos contistas, ele conduz os primeiros passos da autoria negra no Brasil.

3.3 ELIANA ALVES CRUZ E O CONTO “BAOBÁ” À LUZ DA IDENTIDADE ANCESTRAL

Natural do Rio de Janeiro a jornalista, escritora e roteirista Eliana Alves Cruz nasceu no ano de 1966. Seu primeiro romance *Águas de barreira* (2015) foi contemplado com o prêmio Oliveira Silveira, concurso promovido pela Fundação Palmares. Em 2018, lança *O Crime do Cais do Valango*. Participou em várias edições dos *Cadernos Negros*, publicando contos na edição 39ª e na edição 40ª, com destaque para o conto de ficção científica *Oitenta e oito*. Em 2020, publica *Nada digo de ti, que em ti não veja*, romance aprovado no ano de 2021 pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ¹⁶ para compor o acervo do Ensino Médio das escolas públicas. Eliana Alves é premiada com o prêmio Jabuti, categoria contos com a obra *A vestida*, em 1º lugar da edição de 2022.

Suas obras trazem temas atuais sob uma perspectiva afrocentrada¹⁷ ficcional e historicamente ambientadas; retratam conflitos dos sujeitos negros marginalizados face a uma sociedade colonial escravocrata dos séculos XVIII e XIX no Brasil; retratam também temas atuais, mas sempre procurando valorizar a ancestralidade e a identidade do povo negro. Em entrevista ao programa *Nordeste* TVE Bahia em 2024, Eliana fala sobre a representatividade de suas obras para o público infanto-juvenil:

É muito importante que a gente se veja na escrita, que agente veja nossa realidade, veja os nossos, principalmente quando a gente tá começando nesse processo de letramento. É importante demais para a autoestima e importante como grupo, você entender que o lugar de onde veio tem uma contribuição para

¹⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo de Desenvolvimento Nacional da Educação. Guia digital Programa Nacional do Livro Didático 2021. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-nld/guias/Guia_pnld_2021_literario_ensino_medio_pnld_2021_literario_ensino_medio_primeira_terceira_serie.pdf. Acesso em: 28 jan. 2023.

¹⁷ Trata-se de um paradigma elaborado pelo intelectual afro-americano Molefi Kete Asante, na década de 1980. Temos, desta forma a abordagem utilizada por Eliana Alves Cruz em seus contos uma agência e localização pautada na experiência do sujeito negro na diáspora brasileira. ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentricidade: a teoria de mudança social*. Trad. Ana Monteiro Ferreira, Ama Mizani e Ana Lucia. Philadelphia: Afrocentricity Internacional, 2014.

o seu país não tem preço [...] a narrativa é tudo, a forma como contamos nossa história determina tudo, [...] eu sou por que meus pais foram, sonharam com um futuro (Eliana, [...] 2024, 9min 34s- 14min-16s).

Seus contos, baseados em muita pesquisa histórica, pontuam aspectos de uma valorização da cultura, da história e da ancestralidade do povo negro. Desse modo, a autora avança em seu fazer literário para diferentes públicos e formas de revisar a história de maneira ficcional.

Para o público infantojuvenil, em 2021 publica o conto “Baobá”, inserido na coletânea *Um amanhã cheio de histórias*, obra que, foi escolhida pelo PNLD 2021, indicada para o Ensino Médio, mas que também, pode ser lida nos anos finais do Ensino Fundamental. Organizada pela jornalista e escritora Josélia Aguiar, a antologia traz protagonistas negros que vivem experiências na adolescência.

Aguiar (2021) selecionou contistas que representam o Brasil e suas origens africanas dando espaço para o angolano Ondjaki, gerando uma forte identificação com a perspectiva afrocentrada. Para o público infantojuvenil, considerando as dificuldades, seja quanto ao sentimento de inadequação desta idade, seja quanto ao problema do bullying, há na obra uma busca pela ancestralidade e pela afirmação identitária sempre sendo conduzida por um amigo, um adulto ou situação que aponte para novas histórias.

“Baobá” terceiro conto da coletânea *O amanhã Cheio de histórias*, (2021), escrito em primeira pessoa, parte da sensação de não pertencimento da narradora-protagonista Dandara. Uma adolescente negra, bolsista, que estuda em uma escola particular e se vê em circunstâncias de lidar com tensões sociais e familiares que envolvem o preconceito étnico-racial. A trama é ambientada em três espaços físicos e sociais: O primeiro, a família constituída apenas pela mãe da protagonista e ela; o segundo espaço, a escola, com a participação direta na narrativa de Leo seu colega de turma, menino negro adolescente e o professor de Português Alberto; e fechando o círculo da narrativa e um dos espaços mais simbólicos, a velha casa assombrada onde se localiza o Quilombo urbano Baobá.

A narrativa é iniciada pela contista por um diálogo com a realidade representada, nele os sentidos assumem múltiplas dimensões que conduzem o leitor a despertar os sentidos e à imaginação:

Um cheiro gostoso de frutas inundava a rua. Eu e o Leo pulamos o muro da casa que tinha o quintal mais desejado da vizinhança. Uma mistura de medo e excitação acelerava as batidas no nosso peito e nos fez parar um pouco para

pegar ar, depois de sacudir a terra dos joelhos e das canelas (Cruz. Baobá *In*: O amanhã cheio de histórias, 2021, p.49).

A autora não só descreve as cenas territorialmente, no quilombo do Baobá, mas explora o espaço da narrativa a partir da tensão vivida por uma adolescente negra em nossa sociedade ao lidar com os conflitos familiares e escolares. Dandara, sempre apoiada por Leo, seu amigo de classe e que também é negro. Conforme o fragmento abaixo:

Foi do Leo a ideia de entrar ali e ter uma tarde diferente depois do dia difícil que tivéssemos na escola.
 —Por que você não respondeu, Dandara? Por que não reagiu?
 —Porque não foi nada demais! Não me atingiu e...
 —Mentira! Você está se ouvindo? Tá me dizendo que aquele cara, toda hora insinuando que você não vai conseguir a faculdade porque não tem grana, é mulher e é preta não te irrita, não mexe com você. Qual é? Engole isso por quê?
 (Cruz. Baobá *In*: O amanhã cheio de histórias, 2021, p.49).

Podemos inferir, quanto ao estilo e registro, como propõe Bosi (2015), que a contista conduz a narrativa por um estilo intimista na esfera do id (onírico e fantástico), já que o leitor é atraído por símbolos como o baobá, a griote¹⁸ D. Teresa e o Quilombo do Baobá, através de uma áurea de ancestralidade e pertencimento as origens africanas do povo negro no Brasil. Há um envolvimento em um universo de surpresa, suspense e muita imaginação, como podemos verificar no fragmento abaixo:

Ele soltou aquela gargalhada boa e foi exatamente nesse momento que paralisamos. Não conseguimos dar mais nenhum passo. No meio daquele pomar inusitado, fincando no meio da cidade, bem na nossa frente estava a árvore de troco mais grosso que já vimos na vida.
 —Uau! Dandara...
 —Que frutos estranhos...
 —Acho que é um...
 —Baobá
 (Cruz. Baobá *In*: O amanhã cheio de histórias, 2021, p.51).

Cada palavra, escolhida de maneira estratégica, leva o leitor a refletir a partir de alegorias sobre a ancestralidade e a busca pela identidade ali representadas, desde a escolha do nome da narradora personagem à representatividade do baobá para a cultura afro-brasileira:

¹⁸ Griote, feminino de griot, indivíduo que tem por vocação preservar e transmitir as histórias, conhecimentos, canções e mitos do seu povo.

—Sim. É um baobá. Uma árvore que vive séculos. Estava aqui antes de nós e está aqui depois. Ela veio de longe...
 —Disse a senhora nos encarando séria. — Veio de onde viemos.
 Mordi o lábio. Era óbvio que ela estava se referindo ao continente africano. Isso a escola tinha nos ensinado, mas...
 —Quem sabe de onde veio?! Se a senhora está falando da África, saiba que é um continente enorme. Eu não sei de onde eu vim...
 (Cruz. Baobá *In*: O amanhã cheio de histórias, 2021, p.51-52).

De acordo com Lopes, (2011, p.162) na *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*, Dandara é uma grande personagem lendária da história do quilombo dos Palmares e que sua vivência está, ainda, envolta em lendas, representando uma heroína negra do século XVII. Quanto ao baobá, Lopes (2011, p. 72) destaca o baobá enquanto “símbolo mítico, de fruto comestível e caule com múltiplas aplicações industriais, é um dos símbolos africanos. Em Angola, conhecida como ‘embondeiro’, é árvore envolta em forte aura mística”.

Podemos perceber na fala da autora em entrevista ao Giro Nordeste/TV Bahia, o resgate desses símbolos, “Os saberes indígenas afro-indígenas tantos outros pertencimentos que a gente tem que a gente precisa resgatar” Eliana, [...] 2024 (15:59m -15:06s). Vemos que há, todo um trabalho que remete a ancestralidade e ao pertencimento da cultura negra, como referencial para sua narrativa.

O baobá é retratado no conto como personagem que se personifica como testemunha ocular das batalhas vivenciadas pela comunidade do Quilombo Baobá. A narrativa aponta para a resistência e o encontro identitário da narradora com suas raízes, sua aceitação e o seu pertencimento ao povo negro. Vejamos o trecho da narrativa e a representação do encontro identitário da narradora a suas raízes:

—Sim. É um baobá. Uma árvore que vive séculos. Estava aqui antes de nós e está aqui depois. Ela veio de longe [...] —Pessoal, conseguimos! A luta vai continuar. Não precisamos sair do terreno.
 Olha, se eu tinha minhas questões com a minha mãe, o Leo tinha com o pai dele, e, pela primeira vez, vi um gesto de carinho entre os dois. Dona Teresa caiu no choro e nós também.
 (Cruz. Baobá *In*: O amanhã cheio de histórias, 2021, p.51 e 59).

Diante da natureza plástica, própria desse gênero literário, Bosi (2015, p. 8) afirma que “o conto tende a cumprir-se na visada intensa de uma situação, real ou imaginária, para o qual convergem os signos de pessoas e de ações em um discurso que os amarra”. Assim, exemplificando esse aspecto do conto em análise, “Baobá” não se desenvolve em torno de um único acontecimento, com tempo e espaço restritos, retrata mais de um espaço, os conflitos com a família, com a escola, com a resistência

territorial do quilombo urbano e com a sociedade, nos quais as tensões sociais são vividas pela adolescente. Neste, vemos que “Quanto a invenção temática, o conto exerce, o papel de lugar privilegiado em que a autora situa fatos e acontecimentos exemplares vividas pelo homem contemporâneo[...]” (Bosi, 2015, p.8).

Desta forma, a narrativa retrata a opressão étnico-racial vivenciada por Dandara no decorrer do conflito. O trecho abaixo pode nos dar uma noção desses múltiplos espaços que proporcionam “a visada da narrativa” apontada por Bosi como uma das características do conto contemporâneo:

— Foi do Leo a ideia de entrar ali e ter uma tarde diferente depois do dia difícil que tivéssemos *na escola*. [...]
 —Disse a senhora nos encarando séria. — Veio de onde viemos.
 Era óbvio que ela estava se referindo ao continente africano. Isso a escola tinha nos ensinado, mas... —Quem sabe de onde veio?! Se a senhora está falando da África, saiba que é um continente enorme. Eu não sei de onde eu vim... Mal vejo minha mãe, não conheço meu pai e não tenho *família*. [...]
 Senti vergonha por estar perto de *entrar na universidade* e sem saber que lugares nas cidades e nos tempos atuais poderiam ser considerados quilombos; lugares que guardam memórias valiosas e, principalmente, pessoas que *descendem de outras que se reuniram naquele local para sobreviver* juntas e mais fortes a muita violência.
 (Cruz. Baobá *In*: O amanhã cheio de histórias, 2021, p.49, 51-52 e 56) (*grifos nossos*).

As expressões grifadas acima nos mostram a dimensão da mensagem que percorre a narrativa. A contista parte de questões como aceitação e sensação de não pertencimento, mediante as tensões existenciais em uma adolescente. Dandara, narradora protagonista, consegue aceitar-se ao vencer o preconceito do professor, quando aprende com as tensões vivenciadas em sala de aula e nas lutas existenciais propostas pela narrativa no quilombo do Baobá.

A protagonista é conduzida a partir do reconhecimento de sua identidade, por meio de símbolos ancestrais como o baobá, a resistência do quilombo e as orientações da *Griote* Teresa neste território de lutas históricas do povo negro.

Entendemos assim, que enquanto representação de resistência, valorização da ancestralidade e família, a contista lança mão de estratégias estéticas e literárias próprias dos contos contemporâneos afro-brasileiros, quando usa seu arquivo de memórias problematizando preconceitos, como pontua Cuti (2010), para evidenciar seu discurso afrocentrado. A narrativa, portanto, se configura na busca de novos horizontes para se pensar o passado e, a partir desse reencontro com símbolos como o baobá, o quilombo e os griots, propõe a construção de um imaginário juvenil com novas

possibilidades de resistência negra e antirracista, além de desenvolver um sentimento de pertença.

4 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

4.1 A LEITURA LITERÁRIA AFRO-BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DA RECEPÇÃO DO LEITOR

Usar dos fundamentos da estética da recepção¹⁹ em experiências de leitura literária em sala de aula aplicada à literatura afro-brasileira requer um posicionamento desafiador. E se essa ação for feita pelo professor de Ensino Básico, quando se trata da leitura literária de obras que abordem a temática étnico-racial com as marcas das representações de minorias, o desafio é ainda maior. Isso porque não é raro esse profissional ser levado de maneira inconsciente a silenciar sob o argumento de que deve evitar temas polêmicos. E ainda mais, pensar em como propor essa abordagem para uma literatura afro-brasileira, já que a teoria recepcional tem como foco o leitor em sua recepção, e a literatura afro-brasileira tem a atenção para a autoria e sua identidade.

Quanto a abordagem didática, se pensarmos apenas na recepção do leitor, estamos nitidamente esquecendo que:

A instância da autoria como fundamento para a existência da literatura afro-brasileira decorre da relevância dada à interação entre escritura e experiência, que inúmeros autores fazem questão de destacar, seja enquanto compromisso identitário e comunitário, seja no tocante à sua própria formação de artistas da palavra (Duarte, 2014, p.127-128).

Assim, a partir desse fundamento, propomos uma conciliação consciente, nesta experiência de leitura literária, observando o autor negro e a recepção do leitor da obra literária. Os autores Oswaldo de Camargo e Eliana Alves Cruz apresentam obras nas quais a instância da autoria, conforme pontua Duarte (2014), possibilita a ampliação de horizontes e interações possíveis ao jovem leitor contemporâneo.

¹⁹ Há aqui a necessidade de distinguir Teoria da Recepção e Estética da Recepção. Esta pode ser considerada sinônimo daquela, no entanto, é uma vertente vinculada à Escola de Constança na Alemanha, surgida no final da década de 60, do século passado, tendo entre seus principais fundadores Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. Nesta pesquisa, trataremos da recepção na perspectiva da teoria proposta por Jauss, com abordagem do método Recepcional desenvolvido por Aguiar e Bordini no Brasil. Existem, também outros autores relevantes voltados a leitura e recepção do texto literário, a exemplo das teorias de Umberto Eco, Vicent Jouve, Michael Riffaterre, Staniey Fish, Wayne Boot, Erwin Wolff, entre outros.

O destaque dado às questões de identidade e ancestralidade pontua o compromisso de valorização e reconhecimento do negro brasileiro expresso pelos autores, agregando novas percepções aos leitores de modo ampliar seus horizontes de expectativas, como veremos na análise dos dados desta pesquisa. Aos autores coube achar situações que atraíssem o leitor, considerando que suas ações na escolha da narrativa, não é algo aleatório, uma vez que, entre o autor e a obra, há “o juiz implacável”, o leitor, mencionado por Cortázar (1993).

Diante dessa perspectiva de abrir caminhos possíveis às práticas da leitura literária, a Estética da Recepção, a partir das orientações de Jauss (1994. p. 28), aponta que a leitura da obra surge para o leitor como novidade absoluta e que, nesse processo, ocorrem espaços vazios no texto em que o leitor, dentro do seu horizonte de expectativas, tende a complementar com sua carga experiencial. Corroboram para esse posicionamento Aguiar e Bordini (1988) e Zilberman (1986), referente ao Método Recepcional, firmando o fato de que é na recepção que a participação do leitor se dá, portanto, através da imaginação e da cooperação interpretativa:

(...) o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. [...] Se a obra se distancia tanto do que é familiar que se torna irreconhecível, não se dá a aceitação e o horizonte permanece imóvel (Aguiar; Bordini, 1988. p.87).

Assim, novas possibilidades serão redimensionadas em relação a recepção do leitor, no caso dessa pesquisa, o conto afro-brasileiro com a promoção de reflexões a partir do texto literário. Jauss (1994) pontua a necessidade de se observar o prazer estético e a diferença entre o efeito, condicionado pelo texto, e a recepção. Dessa maneira, apresenta três conceitos da tradição estética com sentidos emancipatórios que devemos considerar, dentre as categorias estão que são a ²⁰*Poiesis*, *Aisthesis* e

²⁰ *Poiesis*, entendida como capacidade poética, designa a experiência estética fundamental de que o homem, mediante a produção de arte, pode satisfazer sua necessidade universal de encontrar-se no mundo como em casa, privando o mundo exterior de sua indescritível estranheza, fazendo a própria obra, e obtendo nesta atividade um saber que se distingue tanto do saber conceptual da ciência como da práxis instrumental do ofício mecânico (2002, p. 42-43, tradução nossa).

Aisthesis designa a experiência estética fundamental de que uma obra de arte pode renovar a percepção das coisas, embotada pelo costume, do qual resulta que o conhecimento intuitivo, em virtude da *aisthesis*, opõe-se novamente com pleno direito à tradicional primazia do conhecimento conceptual. (2002, p. 42-43, tradução nossa).

A *katharsis* designa a experiência estética fundamental de que o espectador, na recepção da arte, pode ser liberado da parcialidade dos interesses vitais práticos mediante a satisfação estética e ser conduzido

Katharsis. Estas, não devem ser vistas numa hierarquia de camadas, mas sim como uma relação de funções autônomas. Nesse sentido, o autor considera que o leitor é capaz de completar a obra e dá a ela o significado diante de sua recepção e de sua visão de mundo.

Essa abordagem teórica, como já mencionado, prioriza o leitor. Segundo Zilberman (1989), esta é composta por sete teses²¹ e podem ser divididas em dois grupos: as primeiras quatro teses têm a característica de premissas e as três últimas são metodológicas. A partir dessa perspectiva e mediante a escolha do método recepcional, Aguiar e Bordini (1988) propõe que para experienciar a leitura literária em sala de aula, o professor deve levar em consideração cinco etapas: O Diagnóstico e determinação do horizonte de expectativa do leitor; o atendimento desse horizonte; a ruptura do horizonte de expectativa; o questionamento e comparações ao estágio inicial; e, por fim, a ampliação dos horizontes desses leitores.

A experiência estética consiste no fato de que “o leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se” (Aguiar ; Bordini 1988, p. 87). Esse é um exercício que se efetiva em construção de letramentos. Tomando essa experiência para a leitura do texto literário afro-brasileiro, temos a possibilidade de o leitor ter acesso a uma realidade, talvez, até então não vista, e que se reveste de desafios. Referente a esses desafios, Bernd nos adverte quanto ao resgate da memória negra:

[...] a presença de uma articulação entre textos, determinada por certo modo negro de ver e sentir o mundo, e a utilização de uma linguagem marcada, tanto no nível do vocabulário quanto no dos símbolos, pelo empenho em resgatar uma memória negra esquecida, legitimam uma escritura negra, vocacionada a proceder à desconstrução do mundo, nomeada pelo branco, e a erigir sua própria cosmogonia (Bernd, 1998, p. 22).

Desta forma, à experiência de leitura literária com a obra de autoria negra, direcionada pela estética da recepção, tende a proporcionar ao aluno leitor entender-se à luz de seu tempo, sentindo o mundo a sua volta e a si próprio em um processo de reconhecimento da identidade étnica e respeito a sua diversidade. Para tanto, requer que o professor de Ensino Básico se posicione em sala de aula com fundamentos

também a uma identificação comunicativa ou orientadora da ação. (2002, p. 42-43, tradução nossa).

²¹ Sobre as teses, conferir JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1995

teóricos e métodos consistentes, de modo que as experiências de leitura literária proporcionem ao leitor contemporâneo reflexões sobre a identidade cultural, a ancestralidade, como também, o sentimento de pertencimento que conduzirá à legitimação e ao respeito à identidade do povo negro brasileiro em uma construção e percepção antirracista.

4.2 A METODOLOGIA DA SEQUÊNCIA EXPANDIDA E OS HORIZONTES DE LETRAMENTOS

Para esta mediação de leitura literária, escolhemos a metodologia da sequência expandida, proposta por Cosson (2018), associada ao Método Recepcional proposto por Aguiar e Bordini (1988) com o propósito de agregar diferentes aprendizagens e proporcionar a construção de novos letramentos. Segundo Cosson (2018, p.76), a metodologia da sequência expandida “vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literária inscritos no horizonte desse letramento na escola”. Assim, a partir dos contos literários afro-brasileiros, “Menino do oboé” (2021) e “Baobá” (2021), buscamos fazer um paralelo entre o passado das lutas do negro no Brasil, representado pela personagem do menino oboísta Paulinho, lançando mão da história de superação de conflitos e formação identitária. Bem como observar os aspectos identitários da personagem Dandara, que consegue vencer os obstáculos do preconceito racial com a ajuda da Griote Teresa e do baobá, dando ênfase à ancestralidade como fator de pertencimento étnico-racial, de modo a estabelecer uma relação com a realidade do negro no contexto atual.

A metodologia da sequência expandida é uma extensão da sequência básica. Na sequência básica temos a estrutura de quatro etapas - motivação, introdução, leitura e interpretação. Para a sequência expandida há uma progressão de cinco etapas: primeira interpretação, contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), segunda interpretação, expansão e experiência reveladora. Vale ressaltar que, dependendo do contexto imediato da experiência a ser executada, essas etapas podem ser alteradas quanto à ordem ou até mesmo suprimidas. Desta maneira, mediante as reações quanto ao horizonte de expectativas do aluno elas vão conduzindo as ações didáticas, cabendo ao professor estabelecer os limites.

Para encontrar o equilíbrio entre a realidade vivenciada nesta experiência e as metodologias propostas, chamamos a atenção para algumas especificidades. Nesta mediação, as etapas da sequência expandida serão acompanhadas às etapas do

Método Recepcional. Consideramos, com essa proposta, o processo de compreender a recepção do texto literário pelo aluno leitor, viabilizando o diálogo com outros textos possibilitando a promoção do letramento crítico racial por meio da literatura.

Dentro desse contexto, o aluno leitor é a peça fundamental no processo de atribuição de significação. Conforme pontua Aguiar e Bordini (1988, p.85), “a atividade de leitura fundada nos pressupostos teóricos da estética de recepção deve enfatizar a chamada “obra difícil” uma vez que nela reside o poder de transformação de esquemas ideológicos passíveis de crítica”. Dito isto, o trabalho com letramento literário deve se vincular a estratégias de leitura que proporcionem prazer ao leitor e, ao mesmo tempo, estranhamento. Assim, propomos a leitura do conto “Menino do Oboé”, de Oswald de Camargo, e o conto “Baobá” de Eliana Alves Cruz, narrativas contemporâneas que veiculam enredos com personagem adolescentes negros como protagonista de histórias que conduzem para a afirmação de suas identidades.

4.3 O CONTEXTO DA PESQUISA E OS COLABORADORES

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual da Cidade de Campina Grande-Paraíba. A referida instituição foi criada pelo Decreto Nº 13.401 em 01/03/1988. Conforme o Projeto Político da Escola (PPP), ofertando Ensino Médio e Ensino Fundamental, sua missão está em “é contribuir para a formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades sociais e culturais”, (PPP, p.1 – documento digitado).

Quanto à estrutura física, conta com 10 (dez) salas de aulas, 01 sala de diretoria, 01 sala de secretaria, 01 sala de professores, 01 sala de Orientação Pedagógica, 01 sala de Biblioteca, 01 auditório, 01 almoxarifado, 01 cantina, 01 laboratório de multimídias de ciências em construção, biblioteca (com acervo restrito, bem iluminada, com espaço para uma média 10 alunos), 02 banheiros para funcionários e 02 para alunos, 01 quadra poliesportiva e área externa para estacionamento.

Funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite), ofertando as modalidades de Ensino Fundamental segunda fase, Ensino Médio regular e Ensino Técnico, como também com a Educação de jovens e adultos da segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio (EJA). A escola atende a 800 alunos, com um quadro de 16 funcionários, entre secretários, auxiliares de serviço, merendeira, inspetores e seguranças. Quanto ao quadro pedagógico de professores, atuam na escola 34 professores, 05 graduados, 18

especialistas, 8 mestres e 3 doutores. Dos 34, 5 são professores de Língua Portuguesa.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, (IDEB), registra-se a média de 2,9, em 2021, o que demonstra a necessidade urgente de ações didático-pedagógicas interventivas que proporcionem um maior desenvolvimento na aprendizagem dos alunos. Quanto aos sujeitos colaboradores que fizeram parte dessa pesquisa-ação, somam 37 alunos, do 9º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária de 13 a 16 anos; sendo 25 do sexo masculino, 12 do sexo feminino. Desse total, apenas 04 alunos se consideram negros. Especificamente nesta turma que funciona no período matutino, há alunos que já tiveram experiências de leituras literárias, todavia pelos relatos, esse acesso não foi por meio da escola, nesta percebemos uma maior participação dos pais na vida escolar de seus filhos. Essa realidade específica não é percebida em toda a escola, segundo registros de questionários aplicados pela instituição, a condição socioeconômica das famílias é de baixo poder aquisitivo e as famílias não são muito presentes no dia a dia escolar de seus filhos, na maior parte das turmas. As realidades mudam a cada turno, a cada turma. A instituição está localizada na periferia da cidade e quanto à participação dos pais na vida escolar dos filhos não é algo visto com facilidade.

A professora responsável por ministrar aulas de Língua Portuguesa, nesta turma do 9º ano, é a própria pesquisadora deste estudo, que há 23 anos atua na docência. Nesta escola *locus* da pesquisa, ministra aula há 13 anos.

Relembrando aqui um fragmento do memorial *Rememorar para continuar*, submetido à seleção do Profletras-2022, na qual foi aprovada, vem justificar o seu envolvimento com a literatura e o interesse em proporcionar leituras e letramentos em sala de aula:

Apesar de ter iniciado minhas pesquisas na área da Linguística Aplicada analisando a questão da textualidade e em específico a informatividade, percebi, ao longo do tempo e até mesmo durante a época da graduação e da especialização, a minha atenção especial ao letramento literário dos meus alunos.[...] Considero, assim como Rojo (2012), que os múltiplos letramentos apontam para a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais a sociedade contemporânea se informa e se comunica. Essa foi e é minha constante ação saciar o desejo de ler e possibilitar, seja o que for, no múltiplo, diverso mundo humano da literatura (Marinho, 2022, p.3).

As demandas do contexto atual, para o exercício docente no Ensino Básico tem exigido que o professor seja um leitor e esteja em constante formação de modo a facilitar

a reflexão crítica sobre a própria prática. Quanto ao letramento crítico Racial por meio de experiências literárias, surgiu como uma necessidade urgente e se justifica diante da percepção da distância do currículo proposto em sala de aula e o verdadeiro contexto histórico social de alunos.

A escola, *locus*, dessa pesquisa carece tanto do letramento étnico-racial quanto do letramento literário, os eventos de preconceito racial ocorrem, a discussão em torno das temáticas étnico-raciais, ainda são pontuais, e a literatura que circula na escola não promove a aproximação do aluno leitor com obras de autoria negra. O único exemplar que circula na escola e que apresenta negros como personagens é *Meu irmão negro* de Walcyr Carrasco, autor brasileiro branco.

Dentre os alunos que frequentam a escola existem casos de racismo, bullying e ainda paira o mito da democracia racial, até mesmo entre os funcionários e os professores à visão de que o preconceito racial não interfere mais nem afeta as novas gerações é velada em palavras e atitudes. Falar de questões étnicas raciais, ainda é para alguns desnecessário.

Desta forma, os 23 anos de docência e o desejo, juntamente com a necessidade de formação continuada tem sido uma realidade vivenciada na universidade por meio do mestrado acadêmico PROFLETRAS. Pontuamos, assim nessa pesquisa que dar à literatura o seu devido valor e promover contínuas experiências de leituras literárias com o foco étnico-racial no Ensino Básico, posiciona o professor como um constante pesquisador, que se move em experiências pautadas em fundamentos teóricos consistentes em suas ações didáticas, sempre atento aos seus letramentos e aos letramentos literários de seus alunos.

4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este estudo parte da percepção de que, embora a leitura literária exista em sala de aula e tenha impactado nos índices oficiais em educação, a ausência da literatura afro-brasileira na sala de aula é real e, ao longo do tempo, leituras de obras de autoria negra têm sido negligenciadas no contexto escolar, apesar da existência da Lei 10.639/03.

Diante dessa demanda e objetivo em desenvolver uma pesquisa tendo por foco a promoção da leitura literária, na perspectiva dos letramentos, no contexto do ensino, usamos dos fundamentos da pesquisa-ação que, segundo Thiollent (2011, p.14) “é um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”. A escolha por esse tipo de pesquisa promove mediações diretas em sala de aula por meio da compreensão e do posicionamento ativo do professor em uma interação dinâmica por meio da experiência de leitura literária.

Quanto às estratégias metodológicas usadas nesta pesquisa, procuramos desenvolver sugestões que vieram subsidiar e diversificar a experiência de leitura do texto literário em sala de aula. Com esse propósito, associamos o Método Recepcional de Aguiar e Bordini (1988) com a sequência expandida de Cosson (2018) na execução de uma proposta pedagógica de leitura do texto literário, desenvolvida entre os meses de abril a dezembro de 2023. Em função das atividades propostas, contamos com os seguintes instrumentos: a) Questionário diagnóstico sobre a leitura literária dos alunos; b) Caderno de Leitura - Lendo Narrativas em Sala de Aula com “O Menino do oboé” e “Baobá” a ser aplicado durante à sequência expandida.

Socializar e orientar os alunos, pais e comunidade quanto aos objetivos dessa experiência foram ações fundamentais, antes de iniciar as atividades da proposta didática de leitura literária dos contos. Esse passo despertou não só a curiosidade, mas o interesse por se sentirem parte da proposta. Assim, com o intuito de coletar algumas informações referentes às práticas de leitura literária dos participantes, os alunos responderam a um questionário contendo nove perguntas mistas. Questionário este que se encontra nos apêndices.

Prezando pelo anonimato e organização dos dados coletados no questionário e nas atividades do caderno do aluno, formulamos um código para os alunos participantes da pesquisa, os quais foram nomeados como A1, A2, A3 (A1 = Aluno 1, A2 = aluno 2,

A3 = Aluno 3) e assim sucessivamente. Vale destacar que, dos 37 alunos que iniciaram o ano letivo, apenas 26 fizeram as atividades e foram submetidas às análises que constam nesta dissertação. Os 11 que não foram citados, representam transferidos ou evadidos.

Cada uma das etapas compreende um passo específico para o desenvolvimento e efetivação dos letramentos literário e étnico-racial. Neste processo, elaboramos como recurso didático com fins a estabelecer o incentivo diário à leitura e à escrita o Caderno de Leitura: Lendo narrativas em sala de aula com “O Menino do oboé” e “Baobá”, que se constituiu produto didático destinado aos alunos para fins de acesso aos textos, atividades e registros a respeito das obras. Tais instrumentos permitiram dinamizar as ações, concentrando, por meio das etapas da sequência e do Método Recepcional em uma série de atividades leitoras no contexto da sala de aula, de forma que consolidassem as aprendizagens.

5 PROPOSTA- LENDO NARRATIVAS EM SALA DE AULA: “MENINO DO OBOÉ” E “BAOBÁ”

5.1 ESTRUTURA DA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO LEITORA

De acordo com o que apontam Aguiar e Bordini (1988, p.86), ao experienciar o ensino da literatura, vivenciamos “a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço”. Nesta perspectiva, com o intuito de desenvolver alternativas para a prática de leitura literária como vivência significativa na escola, essa proposta de leitura com o gênero conto afro-brasileiro está voltada para alunos do Ensino Fundamental, anos finais. O propósito está em valorizar oportunidades que possam levar o aluno leitor ao exercício da cidadania e ao respeito às diversidades, por meio de práticas sociais mediadas pela leitura literária com foco no letramento étnico-racial.

A temática dos contos afro-brasileiros seleccionados nesta pesquisa é voltada para a construção da identidade em “*Menino do oboé*” (2021) de Oswaldo de Camargo e a ancestralidade como constitutiva do processo identitário do negro no conto “Baobá” (2021) de Eliana Alves Cruz. Para esse fim observamos alguns pressupostos levantados por Cosson (2018) para que a sequência expandida tivesse êxito: Primeiro,

consideramos os contos objetos de estudo um desafio, já que tratam de temáticas um tanto desconhecidas e, por isso, antecipadoras de alguns preconceitos; segundo, reconhecemos que a citada literatura tem um valor simbólico claramente estabelecido e por isso, deve constar na sala de aula; terceiro, entederemos que estas obras permitem uma reflexão entre o passado e o presente dos alunos; e, por último, a leitura desses contos em questão deve trazer novos letramentos sejam literários ou afrocentrados.

Esta proposta constitui-se por cinco etapas distribuídas em 15h/a. As atividades foram aplicadas durante 05 semanas, distribuídas em 03 aulas diárias por semana. Vejamos o quadro síntese:

Primeira Etapa	Determinação do horizonte de expectativa: Questionário e Motivação, introdução com leitura e 1º intervalo;
Segunda Etapa	Atendimento ao horizonte de expectativas: 1ª interpretação e contextualização histórica;
Terceira Etapa	Rupturas do horizonte de expectativas: 2ª interpretação e 2º Intervalo;
Quarta Etapa	Questionamento do horizonte de expectativa: Contextualização presentificadora e 3º intervalo;
Quinta Etapa	Ampliação do horizonte de expectativas: Expansão.

Quadro 1: Descrição da sequência expandida contemplando os horizontes de expectativas dos alunos

Durante o desenvolvimento da proposta usamos o Método Recepcional associado à metodologia da sequência expandida, como já foi dito. Nela alternamos as atividades ora em sala de aula, ora atividades de leituras e pesquisas para casa, sempre com o apoio do Caderno de Leitura do aluno em um movimento circular que promovesse a ampliação dos horizontes de expectativas dos alunos.

Por meio dos instrumentos: Questionário misto, (Apêndice 1) e o Caderno de Leitura : Lendo Narrativas em Sala de Aula com o “Menino do oboé” e “Baobá”, (Apêndice 2), aplicado durante à sequência expandida, conduzimos a proposta. Estabelecemos, desta forma, relações com outros gêneros, a exemplo, de músicas, rap, notícias culturais e poemas. Quanto aos recursos metodológicos usamos como suportes/mídias, TV e QR Codes na condição de apoio à pesquisa e leituras das obras literárias citadas, além dos livros físicos e em formato digital, vídeos, projetor, computador e celular.

Com fins de trabalhar habilidades criativas com desenhos, percebemos que na turma, havia alguns alunos que gostavam de desenhar, por esse motivo, deixamos o espaço na proposta para que ilustrassem e demonstrassem suas impressões, em uma

das etapas e no final do caderno com mais um espaço, intitulado “*O que meus horizontes me deixam ver...*”

5. 2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO LEITORA

Nesta seção, seguem registradas as atividades desenvolvidas em cada uma das cinco etapas da sequência aplicada com os alunos colaboradores.

5.2.1 Primeira Etapa: determinação do horizonte de expectativa

Na primeira etapa da sequência expandida, buscamos inicialmente conhecer a relação que os alunos tinham com leitura e literatura. Nesse momento, consideramos a determinação do horizonte de expectativa do aluno e do grupo no qual a experiência ocorreu. Essa etapa foi constituída do questionário misto aplicado com 9 perguntas, em um universo de 37 participantes em 2h/a no mês de abril de 2023, com o intuito de verificarmos primeiro, o horizonte individual do aluno e a partir desses dados analisados, elaboramos e aplicamos a motivação, a introdução e o 1º intervalo que ocorreu em 3h/a no mês de julho de 2023.

Nesta primeira etapa, conforme orienta o Método Recepcional, centrado no leitor, segundo Aguiar e Bordini (1988), verificamos o horizonte de expectativa do aluno e do grupo. Dito isto, seguem-se os dados do questionário aplicado no início do ano letivo, com as respectivas análises, seguindo a ordem das questões:

1ª) Questão:

Você gosta de ler obras literárias como contos, crônicas, poemas, romances, fragmentos de obras ou qualquer outro gênero?	
CONTOS	19%
CRÔNICAS	34%
POEMAS	10%
ROMANCES	8%
FRAGMENTOS DE OBRAS OU QUALQUER OUTRO GÊNERO	21%
NÃO GOSTAM DE LER	3%
NÃO RESPONDERAM	5%

Tabela 1: Preferências de leituras literárias ou outros gêneros.

Antes de qualquer consideração é importante destacar que dos 37 alunos que tínhamos pensado, enquanto quantitativo, 2 faltaram neste dia, o que corresponde a 5% da turma. Lembrando que esse questionário foi aplicado em abril de 2023, logo no início

do ano letivo, houve um espaço temporal de três meses até o início da motivação que foi em julho de 2023. A partir da motivação, a turma estava com o quantitativo de 26 alunos, permanecendo até o final do ano letivo em curso.

Quanto a análise dos dados da questão da *tabela 1*, os alunos tiveram acesso à indicação de alguns gêneros diante do comando, e espaço para indicar outras leituras em suas diversas formas e suportes, como podemos observar. Quando questionamos individualmente se o aluno gostava de ler obras literárias, já na primeira pergunta houve alguns com a dúvida, diante do que era ou não uma obra literária, assim surgiu à necessidade quanto à explicação e exemplificação. Logo após a explicação, e a partir das respostas percebemos que os gêneros narrativos estão em alta na turma, o que nos surpreendeu foi a descoberta de que 8% gosta de romance e 21% dos que responderam gostam de outros gêneros, neste item o mangá predominou. Como podemos demonstrar nos trechos abaixo:

Antes eu lia mangás virtuais, mas não leio hoje em dia.

Fonte: Aluno A9 -Reprodução de resposta ao questionário

Sim, gosto bastante de ler obras de "Romance", gosto muito de "mangás" de Animes clássicos e inclusive de "Dragon Ball".

Fonte: Aluno A5 -Reprodução de resposta ao questionário

2ª) Questão:

Você considera importante o trabalho com leitura literária na sala de aula? Justifique sua resposta.	
SIM	49%
NÃO	13%
RELATIVISOU	5%
NÃO RESPONDEU	5%

Tabela 2: Dados sobre a percepção dos alunos sobre leitura literária.

Neste item percebemos que 49% da turma considera importante o trabalho com literatura e 13% que corresponde a 5 alunos não acreditam ser importante. Entre os que chamam a nossa atenção estão os 5% que relativizaram, mostravam, apenas o valor utilitário desta, como verificado no aluno A12. Importante destacar que durante à aplicação desse questionário, nas conversas e interações, os 49% dos alunos demonstravam-se interessados por literatura como o observado no aluno A11, em que,

a cada momento surgia um depoimento do que liam, como constatado ao analisar quantitativamente os dados. Vejamos os fragmentos:

Bem, dependendo do trabalho eu acho bastante interessante.

Fonte: Aluno A11 -Reprodução de resposta ao questionário

Um pouco, pois por um lado é bom que pratique sua leitura e sua fala, já por outro é ruim pois às vezes dá vergonha

Fonte: Aluno A12 -Reprodução de resposta ao questionário

Percebemos, então diante dos depoimentos do aluno A11: “ Bem, dependendo do trabalho, eu acho bastante interessante” e A12: “Um pouco, por um lado é bom porque pratica sua leitura e sua fala, já por outro é ruim pois às vezes dá vergonha”, a necessidade de atentarmos para algumas orientações que devem ser trabalhadas em sala de aula experiências de leituras literárias.

A primeira orientação para lembrarmos o que Cosson (2018) nos apresenta, sobre a importância do letramento literário que “se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico”, precisamos dessa forma, conduzir a leitura literária de uma maneira mais prazerosa. E a segunda orientação segundo a BNCC, devemos evitar instrumentalizá-la, de forma que o aluno não sinta “vergonha” como assinala o aluno A12 ou medo de vivenciá-la, apontando para o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, contribuindo para reconhecimento e a compreensão de modos distintos de ser.

3ª e 4ª) Questões:

Existe alguma leitura literária que foi trabalhada **na escola** que tenha chamado sua atenção? Comente.

SIM	35%
NÃO	60%
NÃO RESPONDEU	5%

Tabela 3: Dados sobre experiências de leitura literárias indicadas pela escola.

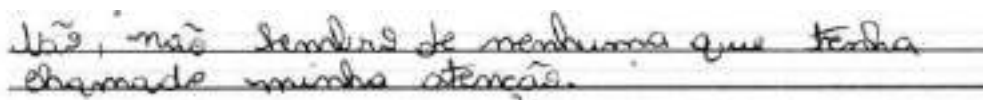
Você costuma ter experiências de leituras literárias indicadas:

POR PROFESSORES	32%
POR SUA FAMÍLIA	21%
POR INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS	16%
PELAS REDES SOCIAIS	16%
POR AMIGOS	10%
NÃO RESPONDEU	5%

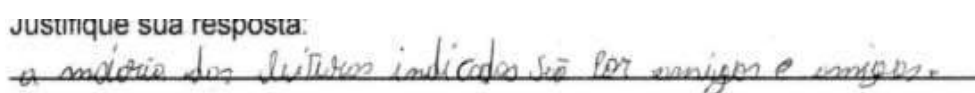
Tabela 4: Dados sobre experiências de leitura literárias fora da escola.

Os questionamentos 3 e 4 podem ser analisados juntos, porque se complementam em paralelo. Atentemos, assim para algumas variantes que interferem nesses resultados: 2 alunos faltaram o que corresponde a 5%, mais 1 que já apontou na primeira pergunta não gostar de ler e quando modalizamos a pergunta restringindo ao ambiente escolar na *tabela 3*, o índice negativo irá, sem dúvida, aumentar. Percebemos que temos aqui, na prática, o resultado em percentuais altos da concepção de letramento associada à escolarização em que, tanto o professor quanto o aluno estão condicionando-os à voz pedagógica da escolar. É o fenômeno da escolarização da literatura que Street (2014, p. 131) nos alerta, enfatizando que a literatura deve sim passar pelo processo de escolarização, todavia, há a necessidade de que o professor leve em consideração os diversos letramentos que o aluno traz dos ambientes sociais em que circula. Esse fenômeno fica bem claro, se incluirmos a *questão 3* em que 60% dos alunos respondentes dizem não lembrar ou que não foi trabalhada. Na *questão 4*, da *tabela 4* em que apenas 32% costumam ter experiências de leitura literárias indicadas pelo professor, leia-se aqui “professor como agente escolar”, só vem confirmar essa constatação.

Diante desse contexto percebido nessa turma, há a confirmação de que a forma com que a escola tem se posicionado como um dos agentes responsáveis pela leitura tem estado em questão. Assim, se posicionam os alunos A14: “Não, não lembro de nenhuma que tenha chamado minha atenção.” e A15: “a maioria das leituras indicadas são por amigos e amigas” em suas percepções representam esse quantitativo que nos revela e motiva a promover os múltiplos letramentos apontados por Street, abandonando e fugindo da prática escolarizada do letramento autônomo e funcional ao falarmos em formação do leitor literário no contexto escolar:



Fonte: Aluno A14 -Reprodução de resposta ao questionário



Fonte: Aluno A15 -Reprodução de resposta ao questionário

5ª) e 6ª) Questões:

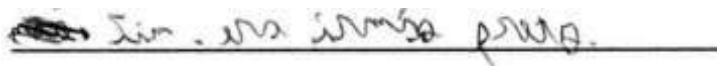
Você já leu alguma obra literária em que os personagens principais são negros? Se leu, comente um pouco sobre.	
SIM	24%
NÃO	71%
NÃO RESPONDEU	5%

Tabela 5: Dados sobre conhecimentos prévios-Autoria negra em obras literárias.

Quando você lê obras literárias, elas são geralmente?	
de autores brasileiros brancos	32%
de autores brasileiros negros	0%
de autores brasileiros indígenas	0%
de autores brasileiros estrangeiros brancos	0%
de autores brasileiros estrangeiros negros	0%
não importa a nacionalidade ou etnia, leio sem observar esses detalhes	58%
NÃO RESPONDERAM	10%

Tabela 6: Dados sobre conhecimentos prévios-Autoria negra em obras literárias.

Neste momento, quanto à aplicação do questionário os ânimos começaram a se mover. Os questionamentos sobre qual a necessidade de se trabalhar a literatura afro-brasileira em sala de aula? Se havia legalidade, se estava no currículo? O que seria essa proposta, seria para trabalhar questões de gênero? Seria à aceitação da linguagem neutra? Nunca, sentimos tanta inquietação! O Mito da Democracia Racial abria-se em verbos e ações. Quanto a análise da *tabela 5*, percebemos que os alunos, em sua maioria 71% não teve acesso às obras com personagens principais negros e na *tabela 6*, 32% leram obras de autores brancos e acrescentamos a essa reflexão que a maioria diz “ não importar a nacionalidade ou a etnia”. Começamos, então, a entender os caminhos pelos quais tínhamos que percorrer em nossa experiência de leitura literária de autoria negra. Desta forma, em poucas palavras os alunos nos conduziam para mediações em que autoria negra despertasse o reconhecimento e a valorização da identidade negra e da ancestralidade:



Fonte: Aluno A17 -Reprodução de resposta ao questionário

Na *tabela 5*, correspondente a 5ª questão, atentemos para o fato de que os alunos respondem, apenas com um não como demonstra A11, A14 e A16. Importante comentar que na escola o único livro que tem em sua narrativa personagens pretos é *Meu irmão negro* de Walcyrr Carrasco(2020) , autor brasileiro branco, citado por A17. Com esse

questionamento começamos a abrir espaço para reflexões sobre o silenciamento em torno da necessidade de afirmação identitária positiva do negro:

6. Quando você lê obras literárias, elas são geralmente:
- | | |
|---|--|
| ☐ de autores brasileiros brancos | ☐ de autores estrangeiros negros |
| ☐ de autores brasileiros negros | ☒ não importa a nacionalidade ou |
| ☐ de autores brasileiros indígenas | etnia, leio sem observar esses |
| ☐ de autores estrangeiros brancos | detalhes |

não nunca li

Fonte: Aluno A16 -Reprodução de resposta ao questionário

não li ainda

Fonte: Aluno A14 -Reprodução de resposta ao questionário

Ainda não.

Fonte: Aluno A11 -Reprodução de resposta ao questionário

7ª) Questão

Lembra-se de uma obra literária que você tenha lido **sem indicação da escola** e da qual tenha gostado muito? Fale um pouco sobre. (Pode ser uma obra completa como um romance ou até mesmo pequenos contos, crônicas, fragmentos de poemas)

SIM	74%
NÃO	26%

Tabela 7: Dados sobre indicação de obras literárias e aceitação.

8ª) Questão

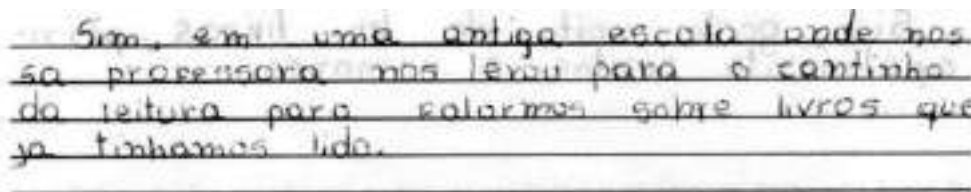
Você já participou de alguma ação ou projeto na escola que envolvesse a leitura de obras literárias? Se sim, como se sentiu? Descreva essa experiência.

SIM	32%
NÃO	63%
NÃO RESPONDEU	5%

Tabela 8: Dados sobre participações dos alunos em projetos e experiências de leitura literária.

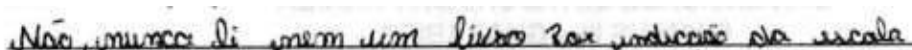
O aluno A1 representa os 32% da turma, que já participaram de algum projeto que envolvesse experiências de leitura literária, como também, este aluno se insere no grupo que a família, a escola e a sociedade, o favorece com um bom letramento literário. Para esses indivíduos da pesquisa, seus horizontes já apontam para novas experiências com maior facilidade e aceitação. Como já observado na análise das *tabelas 3 e 4*, a grande maioria já teve experiência de leitura literária, todavia não na escola, caso representado pelos alunos A15 e A18. Geralmente, a proposta vem por um amigo, pela internet ou qualquer outro agente fora da escola, fato observado e considerado em nossa

proposta. Alguns, equivocadamente, associam a experiência literária com obrigação escolar e ou a apresentações em eventos, o que em muitos causa a aversão a qualquer experiência, que culmine em eventos em que eles tenham que se expor.



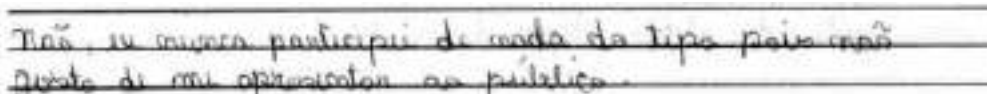
Sim, em uma antiga escola onde nos sa professora nos levou para o cantinho da leitura para falarmos sobre livros que já tínhamos lido.

Fonte: Aluno A1 parte b -Reprodução de resposta ao questionário



Não, nunca li nem um livro por indicação da escola

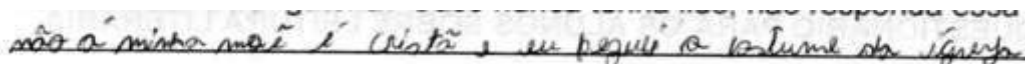
Fonte: Aluno A18 parte b -Reprodução de resposta ao questionário



Não, eu nunca participei de nada do tipo pois não gosto de me expor ao público.

Fonte: Aluno A19 parte b -Reprodução de resposta ao questionário

Caso interessante, ocorreu com o aluno A9:



não a minha mãe é cristã e eu peguei o volume da igreja

Fonte: Aluno A9 parte b -Reprodução de resposta ao questionário

Diante da proposta em trabalhar a literatura afro-brasileira em sua sala, o aluno A9 negou em princípio, pontuando que “sua mãe é Cristã e sua igreja não tem costume, não aceita”. Esse comentário se deu diante das primeiras percepções do aluno. Nesse instante, já havíamos explicado à turma sobre a proposta, tiramos dúvidas com os pais em reuniões durante os plantões pedagógicos, que se seguiram e assinaram aceitando os termos LIVRE ESCLARECIMENTO-TCLE, correspondentes as ações da experiência que viriam posteriormente. Todavia, percebíamos a intolerância a tudo que se referia a matriz africana por parte desse aluno. Diante dessa situação, cabe a nossa pesquisa, pela delimitação dos objetivos propostos, a indicação de futuras análises e mediações sobre a intolerância religiosa como entrave ao letramento literário com o foco étnico racial nos espaços escolares.

Percebemos que, as falas sobre literatura negra na escola, ainda é apenas sinônimo de cumprimento da lei 10.639/02 em que toda leitura e produção são apenas direcionadas ao dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. Sabemos e temos consciência da importância dessa lei como política que direciona a participação ativa dos professores e redes de educação para promoção de ações antirracistas, todavia a

dualidade que se dá em algumas práticas e o engessamento é sentido por todos, inclusive no discurso dos alunos fica evidente.

9ª) Questão

Agora, comente um pouco sobre suas experiências de leitura literária e sobre o que você gosta de ler: Clássicos, contemporâneos com temas religiosos, ciências, educação, preconceito, violência, relacionamento, política.

Quadro 2: Dados sobre experiências de leitura literária

Antes não tinha uma paixão pela leitura hoje em dia é uma coisa que eu gosto muito de fazer, é o meu hobby preferido, o que eu mais gosto de ler é romance, ficção, clássicos, etc.

Fonte: Aluno A1 parte b -Reprodução de resposta ao questionário

Eu ultimamente tenho lido muito, relacionamento, romance, clássicos, educação etc...
ultimamente eu tem lido meu hobby.

Fonte: Aluno A18 parte b -Reprodução de resposta ao questionário

Os livros que eu gosto de ler são principalmente porque hoje em dia os livros estão trazendo bastante conhecimento por conta do gênero da literatura atual.

Fonte: Aluno A20 parte b -Reprodução de resposta ao questionário

Preferiu literatura que elemento de romance, mas não gosto muito de gênero como política, ciência, educação, ou política, mas geralmente existem muitos gêneros, como, política, ciência, educação, política, mas eu acho que tem que existir importância em gênero como esse.

Fonte: Aluno A21 parte b -Reprodução de resposta ao questionário

Nesta última pergunta, os alunos se demonstraram mais dispostos a responder. Diante das discussões, perguntas e reflexões sobre os gêneros literários, autoria e personagens negros, foram surgindo posicionamentos sobre o gosto literário como confirmam os alunos A1, A18, A20 e A21 que representam o alto percentual que apreciam os gêneros narrativos, Cf. *Tabela 1*, em que a crônica foi a vencedora, seguida pelo conto, poema e romance. Seguiram por questões temáticas, como apontou o aluno

A20, que gosta de ler sobre preconceitos e principalmente, obras que tratem de orientação sexual.

Em oposição a temas como preconceito, política e violência o aluno A21, acredita, erroneamente na imparcialidade que deveria ter uma narrativa ficcional. Ou seja, em alunos como esse, percebemos a necessidade urgente do contato com experiências literárias que ampliem seu horizontes e letramento literário. Durante as leituras o aluno A21, sempre questionava o fato de a literatura trazer mentiras, dores e posições parciais quanto a esses temas. Respostas como essas, nos levaram a entender e determinar o horizonte de expectativa desse grupo para que possamos favorecer à ampliação dos horizontes do aluno leitor.

A partir desses dados e mediante o arcabouço teórico que utilizamos, nesse momento inicial, traçamos nossas ações futuras para ampliar o acesso: a um dos gêneros narrativos que foram apontados pelo questionário como preferencial, o conto, à autoria negra e ao negro como protagonista das narrativas que foram apontados com distanciamento ou total apagamento do processo de letramento literário dessa turma.

Após o primeiro momento em que aplicamos o questionário com o objetivo de conhecer a relação que os alunos tinham com a leitura e a literatura, continuamos com o *processo de determinação do horizonte de expectativa*, segundo Aguiar e Bordini

Nesta etapa, dando continuidade à determinação do horizonte de expectativa da turma, propomos a motivação com a 1ª atividade constituída do vídeo: *Execução de Henrique Araújo e Regional Imperial* (Caderno de Leitura, p.4), depois fizemos a introdução com a 2ª Atividade: A hora do conto- *Menino do Oboé* de Oswald de Camargo (Caderno de Leitura, p.5) em seguida fechamos com as discussões conduzindo o 1º intervalo: Você, agora é o pesquisador! (Caderno de Leitura, p.12).

Roteiro da aula: 3h/a

Motivação- 1h/a:

Objetivos: Determinar o horizonte de expectativa do aluno preparando-o para a introdução no universo temático do conto a ser lido e auxiliar no desenvolvimento dos alunos quanto à percepção do espaço ocupado por brancos e negros em sociedade, acionando seus conhecimentos prévios;

Seguimos assim, para a 1ª Atividade: Percepção e interação em chat simulado em que houve a leitura da imagem e do vídeo: *Execução de Henrique Araújo e Regional Imperial* com atividade de escrita proposta no Caderno de Leitura (p.4).

Agora é sua vez de comentar. Diante do que você ouviu e viu, participe da discussão sobre a apresentação, comente sobre o talento e o protagonismo de Henrique Araújo e seus amigos musicistas. Lembre-se de enfatizar o que mais chamou sua atenção na apresentação musical, (p. 5).

Sugerimos a interação dos alunos de modo simulado, em sala de aula no chat do Youtube, neste momento a turma poderia usar o celular ou reproduzir no caderno de leitura sua interação, com reflexões sobre o protagonismo de Henrique Araújo, musicista negro brasileiro. Por entendermos, diante desse contexto, que a construção da identidade negra é processo (Gomes, 2003) e com esta representação positiva estamos contribuindo para o letramento étnico-racial de maneira a facilitar a introdução para a leitura da obra, preparamos a motivação com universo temático do conto a ser lido:

Gostei muito da música, das imagens e do trabalho muito bem feito e bonito, o toque, o jeito deles tocarem em sincronia e com paixão pela música, pelos instrumentos, também gostei da homenagem ao Jackson do Pandeiro e a chiquinha.

Fonte: A1 -Reprodução de resposta ao Caderno de Leitura

Achei interessante, mas não gostei tanto. São pessoas de várias etnias tocando vários instrumentos sem cantar nada, então pra mim foi muito estranho até um pouco entediante. Mas, tem pessoas que podem gostar e achar interessante, mas eu prefiro quando tem alguém cantando. Mas, todos tocam muito bem.

Fonte: A2 -Reprodução de resposta ao caderno de Leitura

Achei excepcional, muito bonito eles homenageando os grandes cantores que fizeram história na música brasileira. Gostei bastante da sincronia que tiveram os instrumentos, pareceu gostar bastante se eles fizeram cantado, além de que seria muito mais interessante.

Fonte: A3 -Reprodução de resposta ao Caderno de Leitura

a imagem de cada um deles é demonstrada com um protagonismo durante a música, mesmo com a participação dos instrumentos não cantando durante a música e fazendo apenas os ritmos com mais detalhes, de fundo. Alguns tocaram seus próprios instrumentos. A música é feita com vários tons, graves e altos. Na imagem é demonstrado o protagonismo de Henrique Araújo, que tocou o pandeiro e o chiquinho. Além disso, muitos outros tocam os seus instrumentos durante o toque. A música é feita com a participação de Henrique Araújo, que tocou o pandeiro e o chiquinho. Além disso, muitos outros tocam os seus instrumentos durante o toque. A música é feita com a participação de Henrique Araújo, que tocou o pandeiro e o chiquinho. Além disso, muitos outros tocam os seus instrumentos durante o toque.

Fonte: A4- Reprodução de resposta ao Caderno de Leitura



Fonte: A5-Reprodução de resposta
ao Caderno de Leitura

Nesse momento de determinação dos horizontes, transitando entre o reconhecimento dos horizontes individuais e do grupo por meio da entrevista, seguimos na aplicação da motivação temática. Para esse propósito, atendemos a habilidade EF09HI04 da BNCC (20218) ao propormos aos alunos a discussão sobre a importância da participação da população negra na formação social do Brasil, no caso sua representatividade na música.

Foi neste contexto de diagnóstico e determinação de horizontes que se deu a recepção inicial, momento em que foram detectadas às aspirações, valores e familiaridades através da imaginação e da cooperação interpretativa, conforme orientado por Aguiar e Bordini (1988). Segundo as percepções da sensibilidade do aluno em A4: “o homem de camiseta vermelha é demonstrado com um protagonismo...durante a música podemos escutar os violões com mais detalhes...a música intercala entre vários sons suaves, graves e finos...” outros, como podemos perceber em A2: “Achei interessante, mas não gostei tanto. São pessoas de várias etnias tocando vários instrumentos sem cantar nada...” percebia-se a aproximação em seus comentários às suas práticas cotidianas, outros comentaram do distanciamento desse tipo de música

Nessa ação, os alunos foram conduzidos às reflexões sobre questões étnico-raciais vistas e vivenciadas em sociedade. Procuramos, nesse momento, ser mais breve, considerando que “uma motivação longa tende a dispersar os alunos em lugar de centralizar a atenção em um ponto específico, que será o texto literário” (Cosson, 2018, p.79).

Nesse primeiro momento da sequência, temos a motivação, como uma espécie de porta de entrada temática (Cosson, 2019, p. 47), em que prepara o leitor para discussões futuras. Neste, já verificamos os efeitos da apresentação da proposta diante da percepção de alguns alunos como por exemplo A4: “Na imagem é demonstrada o protagonismo de Henrique Araújo muitas vezes com os olhos fechados [...] Pode-se sentir a vontade de fazer uma boa homenagem a alguém importante na cultura negra!”. Percebemos que quando o aluno comenta a importância da representatividade de Henrique Araújo, pontua o valor positivo com que ele se apresenta, as sensações sentidas durante a execução e o desejo em fazer homenagem à cultura negra são citadas pelo aluno. Notemos, assim, neste participante que quanto a proposta temática étnica de perceber a importância do negro na música, já há uma condução a *segunda etapa* de atendimento das expectativas do aluno, entre o que é familiar e acrescentando-lhe o novo mediante o uso das palavras e expressões como “Representatividade”, “protagonismo do negro na cultura”, “etnia” que começaram a circular na sala de aula, motivando-os para as demais atividades da sequência que viria.

Introdução-2ª Atividade: 2h/a- A hora do conto (p.5-Caderno de leitura)-Leitura do conto “Menino do oboé” de Oswaldo de Camargo com as primeiras interpretações. Terminando as discussões sobre a execução de Henrique Araújo e Regional Imperial com atividade de escrita proposta no Caderno de leitura do aluno, introduzimos a leitura do conto de forma compartilhada. Dessa maneira, iniciamos a proposta de atendermos a habilidade EF69LP44, BNCC(2018) em que os alunos devem inferir à presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas

Dentre as diferentes opções de se fazer a etapa da introdução apontas por Cosson (2019), usamos a entrada temática, refletindo sobre “os papéis sociais do negro na sociedade”, juntamente com a leitura inicial do conto “Menino do Oboé”, considerando que a proposta metodológica da sequência expandida dá a abertura a determinadas modificações, conforme a circunstância e o objetivo didático imediato.

Vale ressaltar que não terminamos a leitura do conto nesta aula, para isso os alunos iam acompanhando a leitura, no *Caderno do aluno*. Nele, indicamos um roteiro de leitura, (p.13-Caderno de Leitura) que foi proposto *na segunda Etapa e discutida na*

2ª Interpretação da terceira Etapa²².

1º Intervalo-Você, agora é o pesquisador!

Após as duas atividades, ainda na motivação, separamos os momentos finais da aula, para orientar os alunos sobre o intervalo: *Você, agora é o pesquisador!* Neste, com o objetivo de propor aos alunos a pesquisa sobre musicistas brasileiros negros com apresentação em cartazes ou na TV em sala, por meio de slides, atendemos a habilidade EF69LP45 e EF69AR35- (BNCC,2018), nessa habilidade, conduzimos os alunos para se posicionar criticamente de acordo com o gênero, para selecionar obras literárias, e outras manifestações artísticas. Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.

Dividimos a turma em grupos e propomos a ampliação do tempo da atividade entre uma semana e outra, para que o aluno tivesse espaço de socializar e discutir a temática étnico-racial.

5.2.2 Segunda Etapa: atendimento do horizonte de expectativas

Nessa *segunda etapa* da sequência, propomos inicialmente a continuidade da leitura compartilhada do conto (p. 6-12 - Caderno de Leitura), seguido da 3ª atividade da sequência: *Agora é sua vez de falar* (p.14- Caderno de leitura) e por fim, a 3ª Atividade: Contextualização histórica, (p.15- Caderno de Leitura).

Roteiro da aula: 3h/a

Objetivo: Atender ao horizonte de expectativa do aluno, levando-o a entender à contextualização histórica em que está inserido autor Oswaldo de Camargo e o conto *Menino do oboé*, a partir de algumas configurações do gênero conto com seus elementos constitutivos: personagens, narrador, tempo, espaço, enredo e conflito. Desta forma, sinalizando para importância da leitura individual e coletiva dentro do processo de letramento literário.

1ª Interpretação-1h/a: Neste início da aula, objetivamos fazer com que os alunos expressassem sua compreensão global da obra. Aqui, o professor pesquisador não interferiu nas discussões, apenas conduziu a leitura, porque foi o momento de deixar o aluno expressar sua liberdade e individualidade. Percebendo sempre, conforme Bordini

²² Observar que existem propostas de atividade em etapas que são realizadas em outras para que possibilite a ampliação dos horizontes dos alunos.

e Aguiar (1988) nos propõem para essa segunda etapa do método recepcional, as percepções e pensamentos críticos dos alunos, a partir da leitura da obra.

Seguindo para a 3ª Atividade: *Agora é sua vez de falar!* Os alunos apresentaram suas pesquisas em grupo, sobre a representatividade Negra na música brasileira, alguns usaram a TV para apresentar vídeos no You Tube ou slides e outros usaram cartazes com a representação dos musicistas. Seguimos, diante desse contexto, as orientações das habilidades EF67LP20 e EF69LP45 - da BNCC (2018) fazendo com que o aluno direcione suas pesquisas a partir de fontes indicadas pelo professor, como também, se posicione criticamente de acordo com o gênero, para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas.

Frisamos que, alguns alunos não quiseram participar por timidez ou talvez por não querer se envolver com a proposta. Seguimos, mediante essa situação, segundo a percepção dos dados colhidos no questionário e evitamos forçá-los à exposição, pois alguns não gostam ou não querem falar em público, fato observado em A12, (p.66) na transcrição da fala deste. Evitando, assim o sentimento de medo ou obrigação didática no aluno associado à literatura.

Contextualização histórica-1h/a: Para concluir o período de 3h/a seguidas o professor deu início a 4ª Atividade: (p.14-Caderno de Leitura)- com a apresentação da biografia do autor, por meio de uma sequência expositiva via TV com vídeos do You tube. Nesta, os alunos conheceram o autor com o objetivo de relacionar o conto produzido por ele com a sociedade que o gerou, contribuindo com o enfrentamento e o entendimento dos mecanismos de exclusão existentes quanto à aceitação identitária do negro no Brasil, como pontua Nilma (2005 p,39). Essa ação se desdobrou em outros direcionamentos discursivos diante do interesse dos alunos; como por exemplo, a discussão sobre a importância dos coletivos negros no Brasil, seguindo por questões como o preconceito racial existente na igreja católica na época e eventos de racismo vividos pelos alunos, como podemos observar no fragmento abaixo:



todo o tempo eu sempre fui um pouco diferente dos outros
 pois eu sou negro e sempre fui tratado com menos respeito e eu sei que
 isso acontece em todas as partes da cidade. Mas não é só isso que acontece
 é da cor da pele e da forma como as pessoas se comportam com as pessoas
 negras. Na escola eu sempre fui tratado com menos respeito e eu sei que
 isso acontece em todas as partes da cidade. Mas não é só isso que acontece
 é da cor da pele e da forma como as pessoas se comportam com as pessoas

Fonte: A9 -Reprodução de resposta ao Caderno de Leitura

Percebemos que o aluno A9 foi conduzido pela contextualização histórica a um processo de identificação com o autor. Essa condução se deu a partir dos eventos de racismo pelos quais Oswaldo ([...], 2022 8min 45s) em sua entrevista relatou. A9, aluno negro em sua percepção nos diz, no Caderno de Leitura (p.14): “um dia eu estava com um tênis novo e ele tinha detalhes em verde... e uma menina falou assim “olha o tênis é da cor dele” e todos começaram a rir da minha cara...hoje quando eu olho pra tras, não sinto o que eu sentia hoje em dia eu aprendi não importa a cor o que importava é você por dentro”. Diante do exposto, pelo aluno percebemos segundo Gomes (2005) que a identidade se refere ao modo de ser com o mundo e com os outros e compreendemos que atendendo ao horizonte de expectativa do aluno segundo Aguiar e Bordini (1988) estamos proporcionando nesse momento esse aluno e aos demais, experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica (Brasil, 2018). Despertamos na leitura do conto, sentimentos de empoderamento, construção identitária, valorização étnica ao ressignificar positivamente o modo de ser com o mundo, como podemos perceber, também, no texto abaixo:

A infância e dificuldades dele é comovente e mesmo que ele enfrentasse dificuldades como perder a mãe, ele levou isso como forma de motivação, já que diante o isso ele aprendeu a tocar oboe.

Fonte: A7 -Reprodução de resposta ao Caderno de Leitura

Inferimos a inserção dos “horizontes de valores” do aluno como pontua Aguiar e Bordini (1988, p.87). Quando A7 diz sobre o Personagem Paulinho: “ A infância e a dificuldade dele é comovente e mesmo que ele enfrentasse dificuldades como perder a mãe, ele levou isso como forma de motivação...” A obra “não fornece uma imagem do universo temático totalmente acabada”, mas deixa espaço para que o leitor amplie seus horizontes a partir do “tema contestador” que envolvem questões étnico-raciais.

Mediante essas situações nesta experiência literária, lembramos que a leitura do conto continuava ativa em sala, os alunos estavam com o Caderno de Leitura à mão e orientados pelo professor. Sempre em leituras e reflexões contínuas, o que ajudou no compartilhamento da leitura porque, alguns deixavam em casa o material. Dessa forma, a leitura do conto estava nesse circuito de empréstimos.

5.2.3 Terceira Etapa: rupturas do horizonte de expectativa

Nesta *terceira etapa*, seguimos com a 5ª Atividade: *Esse é Meu Som: Sofia toca oboé* (p. 15-Caderno de Leitura), juntamente com o poema *Mapas do Asfalto* de Michel Yakini (2012) em seguida, apresentamos a 6ª Atividade: *O protagonismo negro no Brasil- Memória e identidade* (p.17-Caderno de Leitura) e para concluir as três aulas, conduzimos os alunos ao 2º Intervalo: *Agora é sua vez de falar!* (p.18-Caderno de Leitura).

Roteiro da aula: 3h/a

Objetivos: Promover a ruptura dos horizontes de expectativas dos alunos por meio da leitura e da discussão dos gêneros conto, música e poema de maneira mais centrada sobre o aspecto temático da ancestralidade e da identidade negra no Brasil, verificando o protagonismo do negro na literatura.

A abertura da aula se deu com a 5ª Atividade: Apresentação do episódio da TV Brasil: *Esse é Meu Som: Sofia toca oboé*. A partir do questionamento que surgiu na etapa anterior, sobre o que seria um oboé.

2ª interpretação-1h/a: Neste momento, após as novas descobertas sobre o oboé, instrumento musical que emite a nota “lá”, e que, a partir dele, toda a orquestra sinfônica se afina, houve a apresentação das impressões sobre o conto: “Menino do oboé” com discussões e percepções para os colegas da sala. Nesta etapa de ruptura de horizontes, Aguiar e Bordini (1988) nos propõe a apreciação individual e coletiva da obra. Neste contexto, houve a entrada de novas informações, sobre a representatividade do oboé na narrativa de Oswald de Camargo. Segue-se uma das questões dessa etapa:

Considerando à leitura do conto “Menino do oboé”, comente um pouco sobre os efeitos causados em você diante das memórias de infância do menino.(p.15)

O livro o carro do xito é um livro muito interessante e conta sobre personagens negros e histórias vividas no século XX.

Essa história apesar de falar de algo muito importante que aconteceu, não me prendeu muito e compreendi pouco, talvez pelo fato de eu gostar de outros estilos de livros.

Li o conto a pouco que eu compreendi dessa obra. Achei muito interessante a história, pelo fato de que nos leva a "sentir" que

estamos vivendo ali. Temos as histórias sendo contadas que apesar de serem excepcionais, são as recriações de situações que já foram vividas, e que também acontecem hoje em dia ainda. O conto também conversa a situação de tensão causada pela identidade negra, imposta pela cultura estética branca. Esse é o pouco que eu pude compreender do conto, achei muito boa a escrita do livro também e foi muito importante sua mensagem trazida.

Fonte: A1 -Reprodução de resposta ao Caderno de Leitura

Compreendi muito pouco e contei o que achei que era o mais importante do livro. Acho que a história é muito interessante e que nos leva a pensar em muitas coisas. Acho que a história é muito importante e que nos leva a pensar em muitas coisas. Acho que a história é muito importante e que nos leva a pensar em muitas coisas.

podem dizer que a história é muito importante e que nos leva a pensar em muitas coisas. Acho que a história é muito importante e que nos leva a pensar em muitas coisas. Acho que a história é muito importante e que nos leva a pensar em muitas coisas.

Fonte: A22 -Reprodução de resposta ao Caderno de Leitura

Achei a narrativa muito significativa, mas, muito bonita como ele tocava o instrumento com sentimento, como ele construiu sua vida baseada no amor da sua mãe pela música, do seu amor pela obra, como ele era feliz tocando e levando a cultura do seu povo para que fosse conhecida.

Por ele não ter tido acesso a educação de qualidade, Paulinho teve muita sorte de ter tido a oportunidade de aprender a tocar o saxô, um instrumento de tamanho

prestígio. E assim ele fez grande proveito dessa oportunidade, crescendo na vida e principalmente levando sua cultura e outras pessoas e assim ganhando reconhecimento.

É de tanta importância das histórias e de qualquer outra tipo, que mostram a cultura negra, gostei muito de como o autor narra a história, as coisas negras mostram em da sociedade brasileira.

Espero que mais autores possam falar o tal tema, que é tão importante para nossa sociedade e sempre também que mais pessoas possam acessar a esse tipo de obra.

Fonte: A3 – Reprodução de resposta ao Caderno de Leitura

Na introdução da aula, os alunos foram orientados a se reunirem em grupos de 4 componentes e que compartilhassem as leituras dos seus roteiros, (p. 13-Caderno de Leitura) para a discussão. De forma, que com essa condução, consideramos o longo tempo das três aulas seguidas e que ficaria mais dinâmico com apresentações em grupos. Atendemos assim, a habilidade EF69LP46-BNCC (2018) conduzindo os alunos para a participação de rodas de leituras e contação de histórias, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura.

Nestas discussões surgiam, sempre a necessidade de um aluno ou outro voltar à narrativa, já que alguns ainda não tinham lido o conto e tão pouco tinham respondido o roteiro, mesmo tendo acesso a estes. Essa experiência de compartilhamento foi

positiva, haja vista, que nesse movimento didático, os que estavam mais aptos a falar e leram realmente o texto, ajudavam os colegas na compreensão.

A partir desse momento, levantamos considerações sobre identidade, memórias infantis e passado com elementos ligados a ancestralidade do negro no Brasil. Nesse contexto, trabalhando de maneira interdisciplinar, segundo as habilidades propostas, promovemos reflexões antirracistas. Seguindo, assim, a orientação da habilidade EF09HI03-BNCC (2018), em que devemos promover ações que ajudem os alunos a identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.

Desta forma, após a distribuição dos grupos, foram dados aos alunos 30min para articularem as falas e tirarem dúvidas. Com o Caderno de Leitura em mãos e o roteiro de leitura, (p.13-Caderno de Leitura) verificamos em alunos como o aluno A1, que apesar de não ter lido o livro *Carro do êxito*, o qualifica como um livro “interessante”. Observamos que ele diz isso mediante aos comentários em sala e as pesquisas pelos QR Codes disponibilizados, percebemos que esse aluno teve acesso nestas pesquisas as resenhas do livro *O Amanhã Cheio de Histórias* (2021). Quanto ao conto, diz que “a história não o atraiu, mas que achou a temática interessante”. Percebemos, neste aluno, um certo distanciamento.

Diante desse contexto presenciado, percebemos como quando Cortázar (2006) justifica tais percepções descritas por A1, durante à leitura do conto em que, o autor em sua arte, escolhe situações significativas, com recortes dentro da realidade vivida pelo leitor ou realidades que já ouviu falar para atrai-lo a trama narrativa. A partir dessa aproximação, se dá a importância de histórias ficcionais para adolescentes, representando situações de preconceito racial que aconteciam e que acontecem hoje em dia, em que o leitor consegue perceber a tensão causada pela imposição da cultura estética branca à identidade negra.

O aluno A22 relata: “Compreendi muito bem o conto...” Descreve os elementos da narrativa, caracteriza personagens como o mestre Demétrio e a gratidão por seus feitos ao personagem principal, o menino Paulinho: “Gostei bastante do mestre Demétrio, pois graças a ele o personagem principal pode se aprimorar o máximo no oboé”. Seguindo pela recepção do aluno, ele consegue dá ao oboé, o valor e o poder redentor da música na narrativa: “a história do personagem principal e seu amor pela música do oboé ilustra como a arte pode ser poderosa para a humanização”.

Assim, como Aguiar e Bordini (1988, p. 26) nos apresentam quanto ao processo

de recepção, ocorreu a tensão percebida por ele em sua leitura a partir do tratamento dado a trama, favoreceu o atendimento segundo seus interesses. Destaca bem o termo “humanização”, palavra proferida na sala, discutida e utilizada nos comandos das questões. Já posiciona sua opinião, quando pontua de maneira clara “Acho fundamental falar sobre as origens e a ancestralidade, pois esses temas desempenham papel vital na formação da identidade”. Vemos que ele apresenta primeiro suas percepções estéticas em seguida discute o trabalho temático do contista, sempre o valorizando.

Quanto ao aluno A3, este considerou a leitura significativa, reconheceu também os elementos da narrativa trabalhados em aulas anteriores. Deu à devida importância à temática, e à cultura negra representada, como também, valorizou o papel da música. Neste momento, entendemos o valor simbólico que a construção da identidade surge como força vital nas obras de autoria afro-brasileira. Por esse prisma, Cuti (2010, p. 25) nos lembra que “quando o escritor produz seu texto ele faz uso de seu arquivo de memória, que é social”. Mediante essas percepções, o aluno A3 chega a propor: “Espero que mais autores dêem ênfase a tal tema, que é tão importante para nossa sociedade e espero também que mais pessoas tenham acesso a esse tipo de obra” temos nesse caso uma mostra de seu interesse por essa literatura.

Quando observarmos a interação dos alunos e socialização com compartilhamento desses textos, enfatizamos o quanto é importante o compartilhamento da leitura. Por meio dessa discussão e com o apoio da fala dos colegas, assim ajudaram em encontros que se seguiam e já se engajaram mais. Vale aqui ressaltar que nem todos os alunos, a partir da *terceira etapa*, tinham essa compreensão de temas tão complexos, mas a maioria estava avançando em seus horizontes.

Seguindo na descrição e análise desta *terceira etapa*, contamos com a participação enriquecedora dos desenhistas da turma, que mesmo tendo o espaço no roteiro de leitura, da *segunda etapa*, reivindicaram um caderno de desenho, um espaço no Caderno de leitura para que pudessem se expressar melhor. Observemos o exemplo abaixo da recepção do aluno A4:



Fonte: A4 – Reprodução da recepção do aluno em desenho - resposta ao Caderno de Leitura

Como representante destes, apresentamos A4, com a recepção da obra em desenho. Percebemos que o aluno consegue passar o sofrimento do narrador personagem Paulinho pelo uso do grafite e da fisionomia em tensão. Interessante perceber o que está no horizonte de leitura desse aluno (Cosson, 2018, p.90) e que foram apropriadas por ele por meio da leitura do conto. Em sua apresentação, segundo suas percepções ele percebe que “o personagem está em transição de identidade”. Segundo o aluno, “ele sabe bem o que é isso”, pelo dia a dia e o comportamento do aluno na escola, ele está vivendo o momento da transição de gênero e isso o fez relacionar a sua vida, ao perceber as lutas que Paulinho passou para posicionar-se na sociedade em que vivia. Diante dessa situação presenciada em sala de aula, percebemos o quanto a questão racial perpassa as questões de gênero.

6ª Atividade: – O protagonismo negro no Brasil- Memória e identidade

A leitura do conto “Menino do oboé” e as músicas que ouvimos até agora suscitam questões sobre **memória** e **identidade**. Na narrativa, o menino negro que aprende a tocar um instrumento clássico como o oboé se torna com o passar do tempo um músico bem-sucedido? Agora reflita: essa narrativa difere ou há traços comuns da realidade dos negros representados na música *Negro Drama*? (p.18- Caderno de Leitura)

Iniciamos nossa análise pelos questionamentos dos alunos promovidos pelo autor do conto. Camargo em sua trama narrativa traz o menino Paulinho em que a ficção se confunde com a biografia. Esse recurso causou nos alunos a sensação de que a narrativa se tratava da história de infância do autor, logo com as discussões e leituras foram entendendo os truques do contista que em seu estilo intimista e memorialista (Bosi, 2015, p.9) representa bem a autoria negra em seus nuances identitários.

Com o objetivo de atender a habilidade EF69LP45-BNCC (2018) oferecemos o gênero música dentro da mesma temática étnica racial, os posicionando criticamente de acordo com o gênero e diante de outras manifestações artísticas. Desta forma, os alunos ouviram a música *Negro Drama*-Racionais e responderam à proposta no Caderno de Leitura, dando continuidade a ampliação dos horizontes com novas informações, percepções ao verificar o protagonismo do negro em sociedade e sua representatividade

na música brasileira.

Não, mas colocou na cabeça de vários que o negro também tem potencial de chegar no "nível" do branco.

Fonte: A24-Reprodução da resposta ao caderno do aluno

Porque ele provavelmente estava com medo de que ele também fosse estar diminuindo a capacidade do negro e não o contrário, é que fez ele ficar mais perto ainda da capacidade dele, e que fez ele não parar.

Fonte: A11-Reprodução da Resposta ao Caderno de Leitura

A discriminação entre os dois grupos não é uma construção social. Que a gente deve pensar uma papel fundamental na criação da sua identidade e discriminação a complexidade da sociedade, a cultura e sobre as instituições familiares e a estrutura para desenvolver a pessoa e a sociedade.

Fonte: A7-Reprodução da Resposta ao Caderno de Leitura

Ambed os textos apontam dificuldades de vida, experiências duras e desconfortáveis.

Fonte: A23-Reprodução da Resposta ao Caderno de Leitura

Chama-nos a atenção o aluno A24, quando inicia sua resposta com um taxativo “não”, seguindo com o argumento: “mas colocou na cabeça de vários que o negro também tem potencial de chegar no ‘nível’ do branco”. Percebemos uma fala de reconhecimento das potencialidades do negro. Quando este diz “nível do branco”, mostra ter consciência que o branco tem uma posição que não é dada ao negro, senão se este mostrar ter potencial, pois o “colocar na cabeça” é sinônimo de dar consciência. Como também, esse reconhecimento é percebido quando comparamos com a resposta dada pelo aluno na *quinta etapa* se referindo a leitura do conto *Baobá*: “ Sim, Dandara reconhece o fato de a personagem superou o preconceito, sua autoestima no momento em que ela encontrou o quilombo, fez eu viajar no tempo para séculos passados”.

Essas percepções, quando associados à representatividade do musicista Henrique Araújo e ao rap *Negro Drama*, despertaram reações como as representadas pelo aluno A23: “ambos os textos apontam dificuldades da vida, experiências duras e desconfortáveis.” ao reconhecerem as lutas necessárias que “o negro tem que enfrentar dia após dia” pontuadas no rap. Por sua vez, o aluno A7 percebe que :

“A semelhança entre os dois textos está no reconhecimento de que a arte desempenha um papel fundamental na vida do ser humano. Permitindo a ampliação de sentidos, a reflexão sobre experiências familiares e a abertura para diferentes reações e realidades.”

Alguns alunos, a exemplo de A11, questionaram, “será que ele desistiu, ou foi um ato de revolta”? Assim, a luta identitária e o reconhecimento por meio da valorização artística, produzida pelo negro, demonstram-se em realidade pura, como o contista revela, “não é ficção é realidade pura. O que está aí é a concessão que o autor se dá...” (Oswaldo, [...], 2021, 22min 8s). Diante desses dados, percebemos o modo como se dá a percepção dessa turma ao processo de letramento crítico racial por meio do texto literário e da música.

Quando temos a presença de uma articulação entre textos de autoria negra com narrativas determinadas, por certo modo negro de ver e sentir o mundo, conforme pontua Bernd (1988), a narrativa desperta, nestes alunos leitores as reflexões e questionamentos vistos nos fragmentos acima, que podem contribuir para a construção de percepções relevantes para suas vidas, quanto às relações étnico-raciais. A arte, e nesse caso, a literatura afro-brasileira, tendem a possibilitar uma recepção leitura atenta a construção de uma imagem mais plural da sociedade e a importância do respeito e valorização a essa diversidade.

2º Intervalo: Agora é sua vez de falar!

Na continuação da *atividade 6*, após o registro escrito da análise comparativa entre a música “Negro Drama” e o conto “Menino do oboé”, a mediação foi direcionada para questionamentos, compartilhando os seguintes tópicos:

- | | |
|------|---|
| I. | No título da música <i>Negro Drama</i> , quais sentidos a palavra 'negro' adquire? |
| II. | Quais experiências vividas e compartilhadas na letra da música são comuns a população negra no Brasil? |
| III. | Se compararmos o conto lido e a música <i>Negro Drama</i> , em quais das narrativas o negro é protagonista de sua história? Justifique sua resposta. (n.19) |

A partir desse momento, compreendemos algo importante para quem se propõe

a mediar experiências de leitura literária, o fato de que o professor pode até determinar os horizontes de expectativas de um grupo com poucas variações e atender a esse horizonte, pelo menos tentar, mas quanto a romper é um processo bem complexo e que não ocorre ao mesmo tempo para todos, todavia é possível, como a experiência vem demonstrando. Essa compreensão não deve ser, pois, encarada como algo excepcional, uma vez sabermos que o processo de aprendizagem é algo individualizado o que requer atenção constante do mediador de aprendizagem no sentido de reajustar o planejamento, revisar os conhecimentos, no sentido de buscar recuperar e estabelecer um certo alinhamento de todos os envolvidos, com foco nos objetivos propostos no processo e ensino.

5.2.4 Quarta Etapa: questionamento do horizonte de expectativas

Nesta quarta etapa conduzimos os alunos ao 3º intervalo no qual, consta a 7ª Atividade: *Você, agora é o pesquisador!* (p.20-Caderno de Leitura), seguindo pela 8ª Atividade -contextualização presentificadora, biográfica e bibliográfica da autora do 2º conto *Baoba*, Eliana Alves Cruz (p.20-Caderno do Aluno).

Roteiro da aula: 3h/a

Objetivos: Promover o questionamento do horizonte de expectativas, despertando o interesse do aluno pelas obras, chamando-o atenção para o tema étnico-racial e as relações com o presente, mediante a valorização da ancestralidade e da identidade negra a partir da leitura do conto *Baobá* e nos exemplos representados em sala de aula.

3º Intervalo- 1/h: 7ª Atividade-*Você, agora é o pesquisador!* Neste momento, iniciamos a aula com os direcionamentos para os alunos quanto à pesquisa com a seguinte proposta:

7ª Atividade

➤ Considerando as realidades vividas pelo povo negro no Brasil e diante das leituras que estamos fazendo por meio de poemas, contos e músicas, vamos ampliar um pouco mais os conhecimentos. Abra os QR Cods disponibilizados nesta proposta de atividade, após faça suas anotações segundo a orientação abaixo, sobre **identidade e ancestralidade negra**:

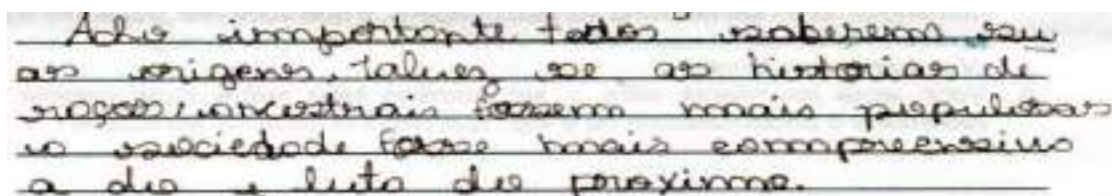



Após suas pesquisas considere: Você acha importante para o ser humano falar sobre suas origens, sua identidade e ancestralidade ou é algo que não interessa na atualidade?

Quadro 3: Reprodução da proposta de atividade do Caderno de Leitura-Identidade e ancestralidade (p.20.).

No Caderno de Leitura, além dos QR Codes, disponibilizamos um espaço para que eles anotassem suas pesquisas, dúvidas e os novos conhecimentos referentes a questões sobre a identidade e a ancestralidade negra. Retornamos assim as habilidades EF67LP20 e EF69LP45-(BNCC, 2018) promovendo pesquisas, a partir destas questões afro-brasileiras, definidas previamente, usando fontes indicadas e abertas, como também, conduzimos os posicionamentos dos alunos de forma que agissem criticamente de acordo com o gênero, para apoiar a leitura das obras literárias e outras manifestações artísticas. Nesta situação, em sala de aula, em que nos propomos o trabalho com tecnologia, pensamos nos alunos que não têm equipamentos eletrônicos. Nesse contexto, a escola tinha rede de internet e os que não tinham celulares sentaram-se junto aos que tinham, formando grupos de estudo.

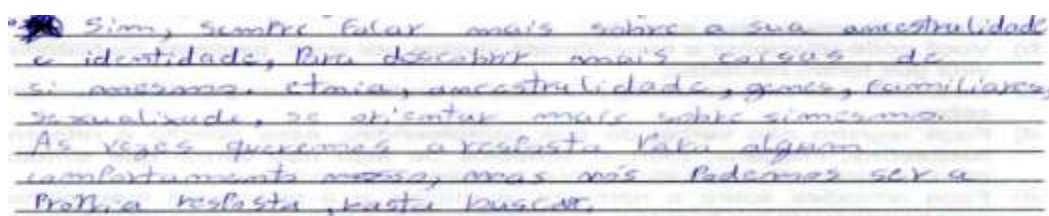
Vejamos a percepção do aluno A7:



Fonte: A7 -Reprodução de resposta ao Caderno de Leitura

Temos, no fragmento acima, uma representação da recepção do leitor quanto à temática abordada, voltada para o reconhecimento e a necessidade da socialização de saberes a respeito de “histórias de raças, ancestrais”, segundo as palavras do aluno A7, o que dá a validade e a importância devida à literatura enquanto fator de humanização, como propõe Goffman (2004) quando destaca, “fugir da discriminação racial é o caminho para a humanização”. Configura-se, pois, a importância do letramento étnico-racial em sala de aula, avançando seus horizontes em questionamentos, feito por este aluno quando ele propõe segundo as palavras dele que “talvez se as histórias de raças e ancestrais fossem mais populares a sociedade fosse mais compreensiva”.

Partimos assim, para a análise da percepção do aluno A4, quando conduzido para as pesquisas sobre identidade e ancestralidade negra:



Fonte: A4 -Reprodução de resposta ao Caderno de leitura

Considerando a análise feita do desenho do aluno A4 na *terceira etapa: Rupturas do horizonte de expectativa* (p.84) em que as questões raciais perpassam as questões de gênero e comparando com esse fragmento da *quarta etapa*, percebemos em seu texto os questionamentos em seus horizontes, já com posicionamentos firmes: “às vezes queremos a resposta para algum comportamento nosso, mas nós podemos ser a própria resposta, basta buscar.” Diante dessa percepção, segundo Aguiar e Bordini (1988) esse é o momento em que os alunos com seus conhecimentos ou vivências pessoais, seja em qualquer nível são conduzidos a entendimentos, abrindo caminhos para novas leituras de mundo e atitudes.

Desta forma, a importância em promover experiências de leituras literárias na sala de aula, se dá no acesso a narrativas que possuem uma qualidade literária que possam servir como espelhos para a construção da identidade afirmativa na escola (Profletras, 2023), dentro da perspectiva de uma educação antirracista. Nesse caso, estamos possibilitando um letramento para adolescentes com fundamento em práticas sociais sobre a história e cultura dos afro-brasileiros que devem, não somente ser conhecidos como respeitados e aceitos em sua diversidade e experiências étnico-raciais.

Contextualização presentificadora-2h/a: 8ª Atividade: Neste momento, apresentamos a biografia da autora do conto *Baoba*, de Eliana Alves Cruz, por meio de exposição via TV em entrevista cedida a Rio TV Câmara, (Eliana, [...] 2023, 19min 36s). Com o objetivo de associar à primeira e à segunda contextualização. Promovemos à antecipação da apresentação da autora antes da obra por considerarmos relevante diante da representatividade atual de Eliana Alves Cruz no contexto das questões étnico-raciais no Brasil. Desta forma, aproximamos o passado da literatura afro-brasileira com Oswald de Camargo e presente com Eliana Alves Cruz, promovendo, segundo Cosson (2018) à junção, entre a contextualização histórica e “contextualização presentificadora”²³. Aproveitamos nesse espaço, o saber prévio do aluno, adquirido em suas vivências fora da escola e nas etapas anteriores, como recomenda Aguiar e Bordini (1988), neste momento experiencial de leitura literária baseado no novo conhecimento.

²³ Para (Cosson, 2018), esse tipo de contextualização trata-se de uma atualização em que o aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando, assim a atualidade do texto.

5.2.5 Quinta Etapa: ampliação do horizonte de expectativa

Nesta etapa, introduzimos a expansão por meio de uma aula expositiva sobre o gênero Book trailer com suas características e funções em seguida apresentamos Book trailer do livro: *O Amanhã Cheio de Histórias*-Coletânea de contos (p. 22-Caderno de Leitura), após conduzimos a 9ª Atividade- A hora do conto *Baobá* de Eliana Alves Cruz, (p. 23-26-Caderno de Leitura) e em seguida a 10ª Atividade que consta de um vídeo do programa: *Um pé de quê?* com Regina Casé, (*Um pé de quê?* [...] 2016, 23min 5s), (p. 27 Caderno de Leitura), por fim temos a 10ª atividade: O que meus horizontes me deixam ver... espaço reservado para os desenhos. Desta forma, nesta etapa, contendo 6 questões, retomamos, sempre a discussão do conto *Menino do oboé* em paralelo com “*Baobá*”, e para esta análise escolhemos 2 enquanto representação.

Roteiro da aula: 3h/a

Expansão-3h/a: Na introdução da aula houve a explicação sobre o gênero Book trailer do livro, no qual o conto *Baobá* está inserido. Após a apresentação, retomamos a *contextualização presentificadora* e iniciamos a leitura coletiva e compartilhada do conto *Baobá*. Seguindo as orientações de Cosson (2018), colocamos as duas obras em comparação a partir desse momento, confrontando-as em seus pontos de ligação. Desta forma, propomos a expansão com o objetivo de articular, o conto “*Menino do Oboé*” com “*Baobá*”.

10ª Atividade- *Um pé de quê? Baobá*



Quadro 4: Reprodução da proposta de atividade do Caderno de Leitura, *Um pé de quê?* (p.27.)

Seguimos nessa proposta, sempre com o cuidado de aproximar e incluir os alunos que não têm celular ou acesso à internet, trabalhando em pequenos grupos de leitura. Assim, compartilhando o uso de tecnologias em práticas que envolvem ampliação de conhecimentos e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável, como orienta a habilidade EF69AR35-BNCC (2018).

Em sua opinião, a narradora do conto, Dandara, quando dá o título de sua redação “*Todos somos livros*”, nos conduz a quais entendimentos? O que ocorreu na narrativa deu a personagem força para superar os obstáculos ou a enfraqueceu? Em que momento da narrativa ela se deu conta de onde veio e de quem era?
(p.27)

No Caderno de Leitura foi proposto, na *V etapa*, 6 questões abertas que conduziam à leitura do conto contemporâneo quanto à recepção em sua apreciação temática, estética e estrutura. Dentre elas, sugerimos a seguinte reflexão:

Nesta aula, enfatizamos a importância dos elementos da narrativa, personagem, espaço, tempo e trama na construção do enredo, como também, as questões temáticas abordadas pela contista. Atendemos desta forma a habilidade EF69LP49, (BNCC, 2018) quando conduzimos os alunos a se interessarem, pelo envolvimento da leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo sendo receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

As reflexões propostas giram em torno de questões étnico-raciais como os conflitos identitários de Dandara que seguem juntamente com a luta territorial dos quilombos urbanos, articulados na trama narrativa pela contista com o baobá enquanto símbolo de ancestralidade que os une.

Dito isto, seguimos para apreciação da recepção dos alunos:

Sim, Dandara reconhece o fato de a personagem superar o preconceito, sua autoestima no momento em que ela encontra o quilombo, fez "eu viajar no tempo para séculos passados"

Fonte: A24-Reprodução da
resposta ao caderno do aluno

Dandara desconhecia sua raça, ancestralidade, potência, sua capacidade. Logo a
diante ela superou. Porque começou a perceber certas coisas. Pessoas como Elaine
momento em que percebeu que tinha capacidade de conseguir suas coisas,
conquistas mesmo sendo negra e observando que ela não está sozinha.

Fonte: A25-Reprodução da
Resposta ao Caderno de Leitura

Sim, deu a personagem força para superar os
obstáculos, no momento em que ela recebeu a
notícia que o quilombo estava pegando fogo.

Fonte: A26-Reprodução da
Resposta ao Caderno de Leitura

Reconhecemos a progressão e a aceitação da proposta, neste momento de ampliação dos horizontes, até pela disposição dos alunos em escreverem mais e exporem suas opiniões com mais facilidade. Diante do desenvolvimento contínuo em aceitações, ou recusas, vemos que a forma didática, como foram elaborados os comandos vão facilitando mais o entendimento do professor e da turma.

Observamos à percepção do aluno A24, quando ele enfatiza: “a personagem superou o preconceito e sua autoestima no momento em que ela encontrou o quilombo...” O aluno reconhece na narrativa, o enfrentamento pelo qual Dandara passou, quando o professor de português a subestimou por ser negra: “—Dandara... sinceramente, acho que você devia pensar em fazer algum curso técnico, alguma outra coisa. Você acha que vai conseguir pontuação suficiente para o curso que diz querer? Medicina?! Menina...olha pra você. Põe os pés no chão”. (p. 24- Caderno de Leitura). Vemos nitidamente, a percepção do aluno quanto a superação dos preconceitos e a autoestima da personagem. E também, é bom retornarmos à análise do seu letramento étnico-racial demonstrando durante a experiência leitora, com consciência enquanto leitor, pois já na *terceira etapa* da sequência expandida, reconhecia que o branco tem uma posição que não é dada ao negro.

Diante dessa percepção, compreende Oliveira (2014), que o leitor identifica a importância do movimento dos símbolos ancestrais como o baobá na narrativa,

enquanto força mantenedora que transmite de geração a geração a sabedoria do povo negro em suas lutas identitárias.

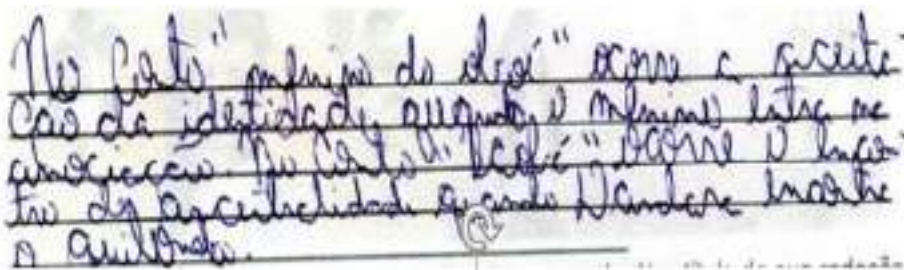
Seguindo pela ampliação dos horizontes dos alunos da turma, com o aluno A25 temos a retomada do princípio de conflitos existenciais e identitários de um adolescente negro: “Dandara desconhecia sua raça ancestralidade, potência e sua capacidade. Logo a diante ela superou porque começou a perceber sua capacidade de conseguir suas coisas. Conquistas. Mesmo sendo negra, e observando que ela não estava sozinha.” Nessa resposta transcrita, percebemos que o aluno valoriza a raça, tendo a ancestralidade como constitutiva do empoderamento identitário do negro. Em sua compreensão, descreve o momento da virada do conto, momento em que Dandara com a ajuda do seu amigo Leo começa a reagir.

Na resposta do aluno A26, nota-se que este percebe o “Quilombo do baobá” como elemento cultural ancestral que promove a mudança identitária a partir da escolha do espaço territorial de resistência negra.

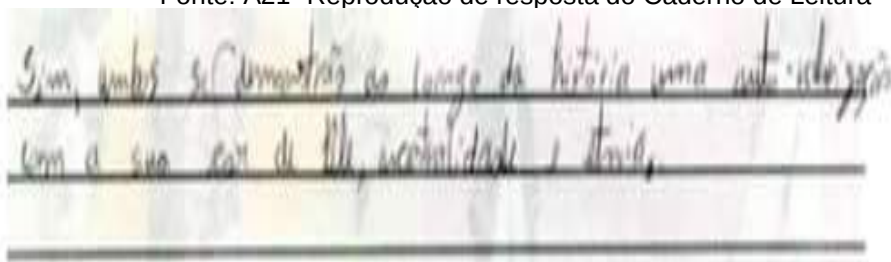
Dando continuidade a *quinta etapa* da sequência expandida, seguem exemplo das questões que confrontaram os dois contos, nos pontos de ligação identidade e

Existem várias histórias e narrativas em contos de autoria negra que abordam seus personagens a partir da aceitação da identidade e o reconhecimento da ancestralidade afro-brasileira. Nos dois contos que lemos: *Menino do Oboé* e *Baobá* você percebe essa abordagem? Justifique sua resposta (p.28-Caderno de Leitura).

ancestralidade negra e que apontassem para novas histórias de empoderamento crítico racial, proporcionando a expansão dos horizontes de leitura dos alunos:

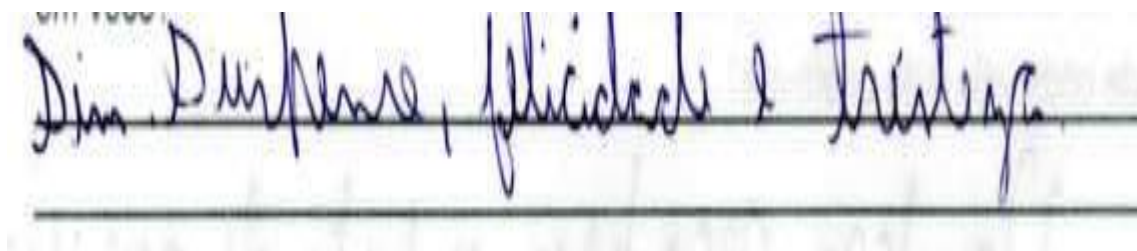


Fonte: A21 -Reprodução de resposta do Caderno de Leitura



Fonte: A21 -Reprodução de resposta do Caderno de Leitura

Quanto ao aluno A21 temos algumas observações a fazer ao considerarmos o letramento literário com o foco étnico-racial. Se retornarmos ao momento do primeiro questionário aplicado a turma, lembraremos que ele demonstrava acreditar erroneamente na imparcialidade das narrativas ficcionais, (p.71 e 71) agora, demonstra um entendimento sobre o texto literário, vendo-o de uma maneira mais leve. Em seu processo de ampliação dos horizontes já percebe que no conto há espaço para a imaginação, o suspense, momentos felizes ou de tristeza e nem sempre as histórias terminam como queremos, como podemos ver nesse fragmento:



Fonte: A21 -Reprodução de resposta do Caderno de Leitura

Seguindo para as percepções quanto aos elementos ancestralidade e identidade nos contos, os dois alunos A21 e A4 representam em sua totalidade a turma em análise. Quando observamos cada etapa da sequência expandida e o texto de A4: “Sim, ambos, demonstrarão ao longo da história uma autovalorização com sua cor de pele, ancestralidade e etnia” . Percebemos, não só por essa resposta, mas por todas que foram consideradas a apropriação de conceitos afrocentrados, aproximação da autoria negra e de seu discurso. Entendemos, portanto que nesta experiência de leitura literária afro-brasileira, é possível afirmar que temos a comprovação, segundo Aguiar (1996, p.29), do encontro dos horizontes individuais desses alunos com os horizontes lançados pela obra. Assim, diante desse contexto experiencial, concluímos que os alunos conseguiram efetivar uma ampliação de seus horizontes de expectativas proporcionado por um maior conhecimento de mundo e a si próprio.

11ª Atividade- *O que meus horizontes me deixam ver...*

Durante a o desenvolvimento dessa experiência de leitura literária surgiu a necessidade de incluirmos no Caderno de Leitura, esta atividade, um espaço para desenho. Em princípio, havia apenas um espaço na *segunda etapa* – roteiro de leitura, direcionada aos alunos que gostam de desenhar durante à aula, que foi ampliado como

atividade no final da sequência em formato de bloco . Neste espaço, os alunos, durante toda a experiência, foram expressando suas percepções e discursos, e muitas vezes expressavam com silêncios, mas que aqui ali, abordavam o professor com suas produções. Segue abaixo alguma dessas produções:



Fonte:A5-Reprodução da recepção do aluno
Em desenho- Resposta Caderno de Leitura



Fonte: A15 – Reprodução da recepção do aluno
em desenho - resposta ao Caderno do aluno



Fonte:A5-Reprodução da recepção do aluno
Em desenho- Resposta Caderno de Leitura



Fonte:A4-Reprodução da recepção do aluno
Em desenho- Resposta Caderno de Leitura

Embora a proposta da nossa pesquisa não contemplasse a recepção da leitura literária por desenhos, fomos conduzidos quase que naturalmente. Alguns alunos dessa turma gostam de desenhar durante as aulas de leitura, e os pedidos destes, foram aprimorando e trazendo imagens que podemos, também fazer breves considerações. Como podemos ver os exemplos abaixo:

A descrição do cenário é importante para o desenvolvimento da história. De que forma o suspense sugerido pela personagem leva você a imaginar o que estava ali atrás do portão de ferro?

Quanto toda a descrição do local, sempre é acompanhado com um tom de mistério, além de nunca descrever o que havia dentro do local, eu imaginei algo como um cemitério ou um terreno abandonado nas primeiras descrições sobre através da Betão.

Fonte: A4- Reprodução de resposta ao Caderno de Leitura



Fonte: Reprodução dos desenhos da turma

Fonte: Colmeia Literária feita por um dos grupos de alunos da turma apresentada durante as discussões e leituras em sala sobre as recepções dos contos.

Pontuamos aqui o aluno A5, como exemplo, quando respondeu ao questionário afirmando gostar de literatura e dos demais gêneros literários citados. O aluno demonstra um interesse particular pela imagética dos textos, sempre com canetas à mão, ouvindo a narrativa ou fazendo questão em ser um dos leitores na hora do conto. O aluno A5 era sempre seguido nas atitudes e percepções pelos alunos A4 e A15, os três promoviam um circuito em ilustrações das obras que atraíam até mesmo o aluno mais distante da turma. A sensibilidade deles é uma motivação a mais na experiência, como podemos observar em resposta e nas produções desses alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso dessa experiência de mediação de leitura literária propõe caminhos possíveis para favorecer os letramentos com o foco étnico-racial no ensino básico. Seguimos em consonância aos ensinamentos de Candido (2018), quando pontua que todos têm direito à literatura pelo fato desta, dá forma aos sentimentos e à visão do mundo, possibilitando uma consciência capaz de nos libertar do caos e nos humanizar.

Seguimos também em consonância com os apontamentos da Base Nacional Comum Curricular (2018), com destaque para as práticas de leituras na formação do leitor no Ensino Fundamental; assim também com as orientações da Lei 10.639/03 (2003) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais (2004), no sentido da inserção de conteúdos da história, cultura e literatura africana e afro-brasileira, com uma educação letrada de base antirracista.

Refletir e experienciar sobre a aplicabilidade dessas legislações quanto às questões de letramentos no contexto de ensino, possibilitou-nos propor a mediação de leitura com os contos da literatura afro-brasileira, “Menino do oboé”, de Oswaldo Camargo, e “Baobá”, de Eliana Alves Cruz, dando ênfase a recepção da leitura literária quanto às questões da ancestralidade e da identidade afro-brasileira para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Nesta pesquisa-ação, a partir da metodologia da sequência expandida, (Cosson, 2018), associada ao Método Recepcional (Aguiar; Bordini, 1988), direcionamos uma série de atividades com foco para a formação leitora na perspectiva do letramento literário (Cosson, 2018), possibilitando o letramento crítico racial (Ferreira, 2015) quanto à identidade étnico-racial veiculada nos textos literários. Assim, desenvolvemos uma proposta em conformidade com o que pontua a BNCC (2018, p.65), quando orienta o professor sobre a leitura de textos para “desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas, [...] mediante à diversidade de saberes, identidades e culturas”.

A confirmação da necessidade da aplicação dessa orientação em sala de aula se deu desde a primeira *etapa de determinação dos horizontes de expectativas*. Momento no qual percebemos, por meio do questionário aplicado com o objetivo de verificar a relação dos alunos ao que concerne à leitura e à literatura. A partir desses dados percebemos que precisaríamos desenvolver uma proposta de mediação com essa turma, possibilitando o acesso ao letramento e formação desses leitores a partir do texto

literário de autoria afro-brasileira.

Apesar de constatar que se tratava de uma turma de alunos leitores em pleno desenvolvimento de seu letramento literário, o acesso à literatura afro-brasileira de autoria negra, representando o negro como protagonista, ainda era algo distanciado da realidade destes alunos. Assim, essa experiência de leitura literária oferecida a esse grupo possibilitou acrescentar novos conhecimentos no sentido da construção de comportamentos antirracistas e, conseqüentemente, a ampliação dos horizontes de expectativa desta turma, diante dessa proposta aplicada, podemos confirmar a mudança de percepção e o desenvolvimento de novas habilidades leitoras.

Diante da aceitação geral, após os devidos esclarecimentos, seguimos na execução das *etapas* do Método Recepcional, com foco na leitura dos contos selecionados, através dos quais foi possível proporcionar a ressignificação da memória coletiva do povo negro, assim como aspectos referentes à ancestralidade e identidade étnico-racial. Com a estratégia de comparação entre as narrativas literárias e a realidade, promovemos reflexões, além de pesquisas sobre o protagonismo do negro no contexto brasileiro. Uma das questões em debate se deu com o fato de terem refletido sobre nunca terem percebido a presença ou a falta de personagens negros em narrativas lidas e também não observavam a origem étnica dos autores das obras que tiveram contato.

A partir da relação com a metodologia da sequência expandida, foi-se estabelecendo cada etapa do Método Recepcional de forma que os alunos conseguiram, conforme os dados demonstram, uma expansão dos conhecimentos a respeito da construção identitária do negro abrindo espaços para novas leituras.

O caderno de leitura, utilizado durante toda a sequência, representou um recurso pedagógico importante, uma vez que possibilitou a todos os alunos participantes uma melhor interação para a experiência de leitura literária em sala de aula, assim como o acesso às atividades direcionadas. Um ponto de destaque nessa mediação está em trazer para sala de aula textos nos quais o negro tem não somente lugar de protagonista como são, também, representados de forma positiva. Diante dos resultados coletados, é possível observar que, quando o leitor tem consciência dessa representação, fora de qualquer estereótipo ou afirmações equivocadas sobre o negro, compreende a contribuição do povo negro sobre a cultura e literatura e passam a ter referências e até mesmo o sentimento de pertença.

Diante do exposto, entendemos que a educação pela perspectiva do letramento étnico-racial se efetiva pelo enfrentamento do racismo estrutural, o que se dá quando a

escola ajuda na valorização da identidade e das trajetórias das pessoas negras que pisam em seu chão, além de possibilitar que pessoas não negras construam uma percepção de reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial.

As atividades propostas nesta mediação literária com alunos do 9º ano possibilitaram atender os horizontes de expectativa desta turma, despertando para uma leitura literária traçada por sentimentos de empoderamento, construção identitária, valorização étnica do negro, ressignificando positivamente as relações e o modo de ver o outro, como demonstrado nas percepções dos alunos por meio de suas palavras e desenhos.

Por fim, no processo de formar leitores, ressaltamos a necessidade de que haja nas escolas de maneira constante, planejada e prazerosa, tanto para o aluno quanto para o professor, experiências de letramento literário com foco nas questões étnico-raciais. Nesse campo, a literatura afro-brasileira muito pode contribuir para conscientizar o indivíduo da estrutura e do funcionamento da sociedade, desconstruir formas de pensar e agir naturalizadas e normalizadas socialmente em relação a pessoas negra. Assim, formaremos sujeitos leitores capazes de, para além de reconhecer, criticar e combater atitudes racistas em seu cotidiano, aprimorar a capacidade de respeito e valorização de nossa diversidade.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marcel Alvaro de; SOUTO, Victor Alexandre Garcia. **A resignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica.** Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 98-121, 2020.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural.** Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado.** Lisboa: Presença 1970.
- AMÂNCIO, Isis Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. **Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras na Prática Pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- AMÂNCIO, Ires Maria da Costa. **Minicurso literaturas africanas, Literatura Afro-brasileira e Literatura Negra.** África e Africanidades, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/sopU-NoMQ48> Acesso em 15 de jun. de 2023.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Graça. **Literatura. A formação do Leitor.** Alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis. Vozes. 2011.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** Companhia das Letras, 2022.
- BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra.** São Paulo: Brasiliense. 1988.
- BERND, Zilá. **Literatura e identidade nacional.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1992.
- BETTI, Maria Sílvia. Sobre “O direito à literatura”, de Antonio Candido. **Literatura e Sociedade**, v. 24, n. 30, p. 56-63, 2019.
- BOSI, Alfredo. **Situação e formas do conto brasileiro contemporâneo.** In: BOSI, Alfredo(Org.) **O Conto brasileiro contemporâneo.** 16ª ed. São Paulo: Cultrix, 2015.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira.** 49ª ed. São Paulo, Cultrix, 2013.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial da União, Brasília. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 mai.2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** (BNCC) Versão final. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL.10.639. **Inclui a obrigatoriedade da temática —História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino.** Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. (2003). **Lei N.º 10.639, de 09/01/2003**. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Legislativo, 10/01/2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. RESOLUÇÃO Nº8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília. Resolução CNE/CEB 8/2012. Disponível em: . Acesso em 14 fev. 2014

BRANDINI, Laura Taddei. **Roland Barthes na revista Língua e Literatura (USP)**. Revista Criação & Crítica, n. 14, p. 76-90, 2015.

Book Trailer: O que é e como fazer . Blog Biblio Mundi. 30 ago. de 2017.
Disponível em: <https://bibliomundi.com/blog/book-trailer-o-que-e-e-como-fazer/>.
Acesso em: 23 nov. de 2023.

CARDOSO, Edson Lopes. **A mancha indelével da cor: uma aproximação às questões raciais no Brasil**. In: Ler o Brasil. Curso Suely Carneiro. 2022.

CAMARGO, Oswaldo de. **O Menino do oboé**. In: O carro do êxito. Companhia das Letras, 2021.p.13 a 32.

CANDIDO, Antonio. **O Direito à Literatura**. In: Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Ouro sobre Azul, 2011.

CAMARGO, Oswaldo de. Bate-papo de lançamento da nova edição do livro “O carro do êxito”, de. [S. l. s. n.]. 13 de out. 2021. 1 vídeo (8mi 45s e 22 mim 8s) **Companhia das Letras**. Disponível em: <https://youtu.be/zrRCdaMkbY0>. Acesso em marc. De 2023.

CAMARGO, Oswaldo. Oswaldo de Camargo. **Diálogos ausentes**. [S. l. s. n.]. 25 de jul. 2017. 1. Vídeo (1min 57s) Itaú Cultural. São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nqR5ndrBVNo>. Acesso em 09 de março de 2023.

CAMARGO, Oswaldo. Oswaldo de Camargo. **Série cada voz 2022**. Disponível em: <https://youtu.be/3BbkKHQNnNo?t=6> . Depoimento gravado em 24 de agosto de 2017. Acesso em 09 de março de 2023.

CAVALCANTE, Nathalia S.; COELHO, Luiz A. L. (2002). **O inferno são os outros**. In: SIMPÓSIO LARS, 1., 12 e 13 ago. 2002, Rio de Janeiro. Anais [...] Rio de Janeiro: PUC-Rio. Disponível em: Disponível em: http://lars.dad.puc-rio.br/wp-content/uploads/2019/11/simposio2002_31.pdf Acesso em: 8 jun. 2023.
» http://lars.dad.puc-rio.br/wp-content/uploads/2019/11/simposio2002_31.pdf

CRUZ, Eliana Alves. **GIRO NORDESTE | TVE BAHIA**. [l. s. n.]. 9 de jan. 2024. 1 Vídeo (Eliana, [...] 2024, 9min 34s- 14min-16s). Disponível em: <https://youtu.be/Ftxp7yo4tuM>. Acesso em 13 de janeiro de 2024.

CRUZ, Eliana Alves. **Eliana Alves Cruz e a Ancestralidade Africana** - Câmara Rio Entrevista. Disponível em: <https://youtu.be/WMwgS-yGTgg>. 1 Vídeo (Eliana, [...]) 2023, 19min 36s). Acesso em: 25 nov.2023.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2007.

COSSON, Rildo. **Literatura: modos de ler na escola. O cotidiano das letras**. Anais da XI Semana de Letras. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA, Maria Suely da. **“Literatura afro-brasileira e negritude – uma experiência de leitura”**. In: LIMA, Tânia; NASCIMENTO, Izabel; OLIVEIRA, Andrey. **Griots, culturas africanas: linguagem, memória, imaginário**. Natal: Lucgraf, 2009.

CORTÁZAR, Julio. **Alguns aspectos do conto**. Valise de cronópio, v. 2, p. 147-163, 1993.

CRUZ, Eliana Alves. **Baobá**. In: O amanhã cheio de histórias. Josélia Aguiar (Org.) Ilustrações Fabrizio Lenci. 1ª Ed. São Paulo: FTD.2021.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro brasileira**. São Paulo: Selo Negro, p.151 2010. (Coleção consciência em debate/ Coordenada por Vera Lúcia Benedito).

CUTI, Luiz. **Por uma literatura negra brasileira**. Programa Escrevendo o Futuro. Disponível em : <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/cuti-luiz-silva-por-uma-literatura-negro-brasileira/> Acesso em 10 de jun. de 2023.

DE SOUZA FILHO, Vinebaldo Aleixo. **O CARRO DO ÊXITO” DE OSWALDO DE CAMARGO: A LITERATURA DE UM NEGRO EM TRANSIÇÃO**. 2012. Tese de Doutorado. [sn].

DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. In.:DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (orgs.). Literatura e afrodescendência no Brasil: Antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. v.4, p.113-135.

DUARTE, Eduardo de Assis. **O negro na literatura brasileira**. Ensaio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013, v. 6, n. 2, p. 146-153.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ENNES, Nizaor. **Generalidade do oboé**. 2014.*in*: Oboé na história.com.br. Disponível em: <http://www.oboenahistoria.com.br/materia.asp?ID=8> Acesso em 25 de janeiro de 2023.

FERNANDES, Reinaldo. **O conto brasileiro do século 21**. *In*: Rascunho Jornal de Literatura no Brasil. ed 121, Maio de 2010.

FERREIRA, A. de J. **Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas**: Com atividades Reflexivas. Ponta Grossa, Pr: Editora Estúdio Texto, 2015.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, maio/ago. 2003.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. *In*: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p 39 - 62.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2022.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10ª. ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização de Liv Sovik; Tradução de Adelaine La Guardia Resende. 2. ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

JAUSS, Hans Robert. "A estética da recepção: colocações gerais". **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra .1994.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

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

LOPES, A. C.; MACEDO, E. "Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de Currículo". *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais**: Questões e Dilemas. São Paulo: Cortez, 2001, p. 249-283.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. 4ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação docente**. São Paulo: Parábola, 2021.

MARINHO, Adriana Cristina Trajano. **Rememorar para continuar**. Memorial de seleção do Mestrado Profissional em Letras. PROFLETRAS, 2022. Guarabira. PB, p.3.

MEIRA, Caio. “Apresentação à edição brasileira”. In: TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009. p.7-12.

MUNANGA, K. (org). “Apresentação”. **Superando o racismo na escola**. 2ª ed., Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade, MEC/BID/UNESCO. 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global Editora, 2010.

NÓVOA, António. “Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola”. **Educação e Realidade**, v. 44, n. 3, 2019.

OLIVEIRA, Jurema. **As marcas da ancestralidade na escrita de autores contemporâneos das literaturas africanas de língua portuguesa**. Signótica, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 45-67, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/sig/article/view/29780/17370>>. Acesso em: 02 fev. 2023

PAULINO, G.; COSSON, R. “Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola”. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. Trad: José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia da Letras, 2004.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. 3ª ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PROFLETRAS. **Projetos de Pesquisa**. Disponível em: <<https://pos-graduacao.uepb.edu.br/profletras/projetos-de-pesquisa/>> Acesso em: 16 mar. 2023.

ROJO. Roxane. **Diversidade cultural e linguagens na escola**. In. Multiletramentos na escola. ROJO, Roxane; MOURA Eduardo (Orgs). São Paulo Parábola. 2012.

SCHWARCZ, L. Mortitz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Sammia Castro *et al.* **Culturas afrodiaspóricas e educação: percepção de docentes IFCE campus Canindé**. Ensino em Perspectivas, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021.

SILVA, L. H. O. ; MAGALHÃES, H. G. D. **Do reino da beleza à república do gosto:** questões para o letramento literário. *In:* Dernival Venâncio Ramos; Karylleila dos Santos Andrade; Maria José de Pinho. (Org.). Ensino de língua e literatura: reflexões e perspectivas interdisciplinares. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, v. p. 81-92

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica.** *In:* GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31-42.

STREET, Brian V. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra:** uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. Cadernos Cedes, v. 33, p. 51-71, 2013.

STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na Educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERRA, Márcia Regina. **Letramento & letramentos:** uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. Delta: documentação de estudos em linguística teórica e aplicada, v. 29, p. 29-58, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar.** Estudos de Literatura Brasileira Revista Terceira Margem, v. 25, n. 46, mai./ago. 2021, p. 304-319 319 Contemporânea, [online]. 2018, n.54, p. 409-433. Disponível em: . Acesso em: 26 maio de 2023.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola.** Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e história da literatura.** São Paulo: Ed.Ática, 1989.

ZILBERMAN, R. "Introdução". *In:* ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICE-1

I. QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS SOBRE LEITURA LITERÁRIA

1. Você gosta de ler obras literárias como contos, crônicas, poemas, romances, fragmentos de obras ou qualquer outro gênero?

2. Você considera importante o trabalho com leitura literária na sala de aula? Justifique sua resposta.

3. Existe alguma leitura literária que foi trabalhada **na escola** que tenha chamado sua atenção? Comente.

4. Você costuma ter experiências de leituras literárias indicadas:

() Por professores () Por sua família () Por Instituições religiosas () Pelas redes sociais () Por amigos
Justifique sua resposta:

5. Você já leu alguma obra literária em que os personagens principais são negros? Se leu comente um pouco sobre.

6. Quando você lê obras literárias, elas são geralmente

- () de autores brasileiros brancos
- () de autores brasileiros negros
- () de autores brasileiros indígenas
- () de autores estrangeiros brancos
- () de autores estrangeiros negros
- () não importa a nacionalidade ou etnia, leio sem observar esses detalhes

7. Lembra-se de uma obra literária que você tenha lido **sem indicação da escola** e da qual tenha gostado

muito? Fale um pouco sobre. (Pode ser uma obra completa como um romance ou até mesmo pequenos contos, crônicas , fragmentos de poemas)

8.Você já participou de alguma ação ou projeto na escola que envolvesse a leitura de obras literárias? Se sim, como se sentiu? Descreva essa experiência.

9. Agora, comente um pouco sobre suas experiências de leitura literária e sobre o que você gosta de ler: Clássicos, contemporâneos com temas religiosos, ciências, educação, preconceito, violência, relacionamento, política.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III – GUARABIRA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

CADERNO DE LEITURA

***LENDO NARRATIVAS EM SALA DE AULA COM
“MENINO DO OBOÉ” E BAOBÁ***

Professora: Adriana Cristina Trajano Marinho

ORIENTAÇÕES INICIAIS

As leituras dos contos, propostos neste Caderno de leituras literárias , foram pensadas para você, que gosta de viajar em boas histórias!

Os contos “Menino do oboé” e “Baobá” são narrativas contemporâneas em que os autores promovem o reconhecimento da construção identitária por meio da representação da cultura e dos símbolos ancestrais do povo negro brasileiro.

Neste caderno, você encontrará uma sequência de atividades que primam em ampliar seus conhecimentos sobre o texto literário (o conto). Nele, você vivenciará com a mediação do professor, novas aventuras e compartilhará a leitura de maneira prazerosa com seus amigos .

No conto “Menino do oboé”, o autor Oswaldo de Camargo narra a vivência do adolescente Paulinho por meio da música e no conto “Baobá” a autora Eliana Alves Cruz nos apresenta com Dandara, adolescente negra que percorre a narrativa envolta de aventuras e dos símbolos da cultura afro-brasileira com seu amigo de sala de aula Leo.

Preparem-se para experienciar à literatura em uma visão afrocentrada entre o novo e o familiar, o próximo e o distante no tempo e no espaço .

SUMÁRIO

I ETAPA

Apresentação do violonista: Henrique Araújo.....	4
1ª ATIVIDADE-percepção e interação em chat simulado.....	5
2ª ATIVIDADE-Hora do conto- “Menino do oboé” - Osvaldo de Camargo.....	6
1º INTERVALO-Você agora, é o pesquisador: Musicista negros brasileiros.....	12
Roteiro de Leitura do conto “Menino do oboé”	13

II ETAPA

3ª ATIVIDADE - Agora, é sua vez de falar!.....	14
Representatividade Negra na música brasileira	
4ª ATIVIDADE -CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	14
Vida e obra de Osvaldo de Camargo	

III ETAPA

5ª ATIVIDADE- <i>Esse é Meu Som: Sofia toca oboé:</i>	15
“Menino do oboé” e o poema <i>Mapas de asfalto</i> - Michel Yakini	
6ª ATIVIDADE: O protagonismo negro no Brasil.....	17
Música Negro Drama-Racionais	
Memória e identidade	
2º INTERVALO- <i>Agora, é sua vez de falar</i>	18

IV ETAPA

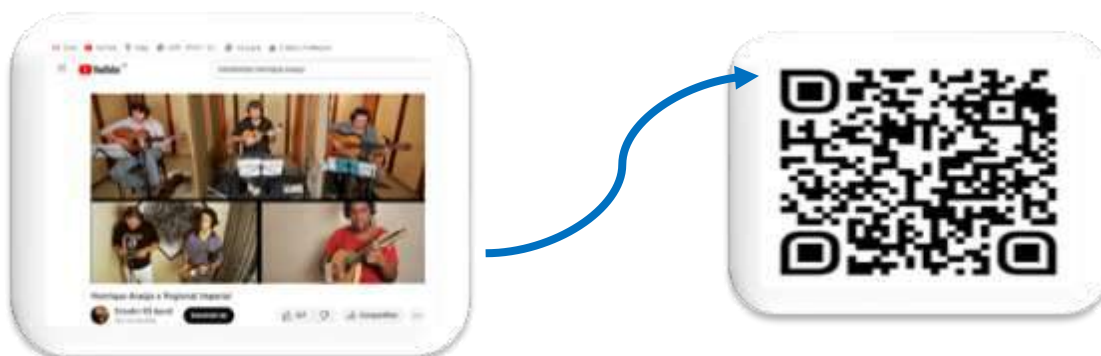
3º INTERVALO e 7ª ATIVIDADE : Você agora, é o pesquisador.....	19
Identidade e ancestralidade	
8ª ATIVIDADE CONTEXTUALIZAÇÃO PRESENTIFICADORA.....	20
Vida e obra de Eliana Alves Cruz.....	20

V ETAPA

O amanhã cheio de histórias-Book trailer do livro.....	21
9ª ATIVIDADE-Hora do conto-“Baobá”-Eliana Alves Cruz.....	22
10ª ATIVIDADE-Um pé de quê? Regina Casé.....	27
“Baobá” e o “Menino do oboé”	27
11ª Atividade- O que meus horizontes me deixam ver-	30

I ETAPA

1.Assista ao vídeo: Henrique Araújo e Regional Imperial



Apresentação do violonista: Henrique Araújo.

Disponível em: < <https://youtu.be/oxV7sl9Zvkg> > Acesso em 06 de maio.2023.

Nesta atividade, vamos apreciar a homenagem à Jackson do Pandeiro/Homenagem a Chiquinho (Dominguinhos). Bandolim: Henrique Araújo Violão 7 cordas: João Camarero Violão 6 cordas: Junior Pitta Cavaco: Lucas Arantes Pandeiro: Rafael Toledo Percussão: Alfredo Castro Gravado e produzido no Estúdio 185 Direção de Beto Mendonça Câmeras: Stela Handa Edição: Beto Mendonça e Jeannine Gentile.

Henrique Araújo representa, atualmente importante referência do cavaquinho e do bandolim no cenário musical do Brasil.

Concluiu os cursos de bandolim e cavaquinho na ULM-SP em 2008, estudou composição e regência na faculdade FAAM em 2013 e já participou de diversos concertos, e gravações ao lado de artistas populares e eruditos. Participou de projetos e festivais musicais no Brasil e no exterior, se apresentando como instrumentista e ministrando oficinas.

Em 2017, lançou O Choro do Sertão, seu primeiro disco solo, inteiramente dedicado às composições instrumentais de Dominguinhos.

Atualmente, é diretor musical e regente do Cordão Carnavalesco “Assim é que é”, professor da escola do Auditório do Ibirapuera e integra os grupos Panorama do Choro Paulistano Contemporâneo e Batuqueiros e sua Gente, além de acompanhar a cantora Fabiana Cozza e o compositor Douglas Germano.

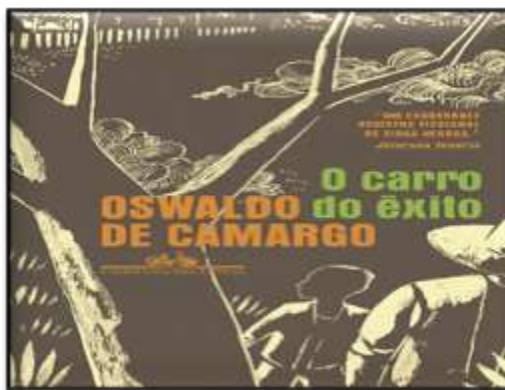
Disponível em: <<https://sinosnafloresta.com/henrique-araujo>>. Acesso em 06 de maio de 2023.

- Agora é sua vez de comentar. Diante do que você ouviu e viu, participe da discussão sobre a apresentação, comente sobre o talento e o protagonismo de Henrique Araújo e seus amigos musicistas. Lembre-se de enfatizar o que mais chamou sua atenção na apresentação musical.



2ª ATIVIDADE: A HORA DO CONTO

Menino do oboé



Cadê oboé, menino? Toca aí o oboé!

Dizem que tem um som bucólico, mas minha vida pinta também o som dele; então não é só bucólico...

1

Dizem minha cidade-Mineu-, pequeno ainda, desviando-me de empecilhos para encontrar meio que me resgatasse de secular insignificância ante o olhar do meu país, acabei aprendendo, para espanto geral, a tocar oboé, instrumento difícil, supremo em sutileza e doçura na música ocidental. História absurda, tanto mais que passada em antigo feudo de barões do café e tal aprendizado, desde o início, me afastou da comum vadiagem de garotos da minha idade e da constância, nesta pátria, se seguir via esperada de uma criança preta, raramente erguida, no tempo em que nasci, acima do chão que recebeu suas primeiras pegadas.

Pai nem mãe viviam mais; morava com minha tia, dona porcina, que ora lavava roupa para um pianista, sozinha e solteirona, filha de um fazendeiro que no jogo havia perdido toda a fortuna, ora fazia doces e salgados que eu, com sete anos, entregava, obtendo daí algumas moedas para os roletes de cana, o picolé, o algodão-doce, afagos dos mais apreciados por moleques no tempo de minha meninice.

Iniciei estudo de oboé com seis anos, ensino, sem paga, do professor Demétrio, mulato já um tanto envelhecido, magríssimo, que, por seu bom exemplo e ensinamentos, certamente permaneceria na lembrança de todos nós quando desta vida partisse.

Era meu padrinho.

Mestre Demétrio, dono, sim, de um oboé, que tinha sido do pai dele, que tinha sido também do avô e devia passar para o filho adotivo, o Mauricinho, menino fraquinho, que terminou trajeto de vida com doze anos.

Foram decisivas as tardes de domingo que passei treinando escalas na sala de mestre Demétrio, sozinho, pois outros moleques, aprendizes de instrumentos com ele, não apareciam nesse dia da semana.

Mas lá estava eu, constante, poucas vezes voltando a vista para a rua e seu tráfego de povo, ou dando atenção ao rodar de carroças subindo ou descendo a ladeira que se esticava atrás do quintal da casa do meu mestre.

— Por que oboé? — chegou a perguntar muita gente, irritada ou curiosa, quando, dócil criança, aceitei estudar com mestre Demétrio. E, descalço, sentado em um banquinho na sala dele, tirando desde o início um som bem promissor do instrumento, ouvi, no tempo todo do meu aprendizado, comentários de que “era muito difícil aprender a tocar ‘aquilo’”, “Vejam esse negrinho; logo o oboé?”, escutei repetidas vezes, E muitos estacavam diante do portãozinho da casa de meu padrinho e professor, tentando sondar qual futuro do que ele estava me lecionando.

Mas aprendi, bem logo, e, na minha meninice, até os dezesseis anos, o som levemente nasal do oboé- que ainda não era meu, pois Demétrio só me presentearia com ele na minha despedida de Mineu- foi todo o meu contentamento, companhia

E expressão de alma.

Aprendi, sim, alcancei sem tardar incomum desenvoltura, pondo beleza nos volteios da melodia, convocando os timbres mais graves- quando a tristeza era muita-, às vezes copiando, com o som que tirava dele, a melancolia de muitos fins de tarde em Mineu.

E uma tarde apareceu em que dona Priscila, esposa do prefeito, Dr. Deolindo, passando diante do portãozinho de mestre Demétrio, acompanhada de duas senhoras da Liga da Damas de São

José, entidade católica formada por mulheres casadas com doutores, médicos, advogados de Mineu, me ouviu solando uma valsa lenta, colorida com a suavidade antiga do pré-anoitecer.

Deteve-se, fazendo de conta que apreciava floração alva de um pé de resedá, ali no jardimzinho, exclamando “que lindo!” - me disseram depois- fora endereçado ao timbre do meu oboé.

A partir dessa tarde, ela soube de minha existência e de minha tia. E despertou para uma realidade sobre a qual nem ela nem outras senhoras de Liga haviam cogitado, apesar de tão palmar: existe moleque que consegue tocar oboé...

Foi por isso que, quando tia Porcina ficou muito doente, dona Priscila providenciou logo interná-la na Santa Casa e, após, em uma chácara para repouso, com toda a atenção e especial conforto.

Dias depois, chegou um emissário em casa, para saber de mim.

Sem minha tia, que lavava, sem os doces e salgados, que eu entregava, que ia realizar em Mineu? __quis descobrir.

Não consegui resposta, mas, a respeito, bastante me ajudou o que descobrira a mulher do prefeito. De modo que, já despreocupado com o bem-estar de tia Porcina, tive a sorte de obter sucesso me apresentando com oboé em Mineu e cidades vizinhas, por empenho de dona Priscila e de algumas de algumas amigas da Liga. Para elas, acredito, era imperioso que eu prosseguissem tocando oboé, primeiro para destacar na região o nome de Mineu, mas segundo e sobretudo, para exemplo a outros moleques, que, já se antevia, poderiam vir a ser, em tempo não muito distante, sobressalto para uma povoação que tinha fama de pacífica, bom ar, boa água, e à qual durante o ano todo corria gente idosa, com a crença de que a morte, lá, com seu esqueleto e foice, enfrentava dificuldades para vasculhar, diariamente, os cantos e becos de bairros, a procura de gente escolhida para partir.

Nesse ermo e com essas preocupações, cresci, até que, com 16 anos e algum dinheiro, saído dos recitais agenciados por dona Priscila e damas da Liga, parti de Mineu e subi até esta capital que eu desconhecia.

2

__ Como conseguir subsistir?

__ Sobreviveram dificuldades, sim, mas minha condição de oboísta me ajudou muito.

Oboé, até minha chegada, passara despercebido entre os pretos daqui.

Instrumentos de poderosos ou suave pelo_ zabumba, tambor, ganzá, pandeiro, flauta e clarineta_ e outros como cavaquinho e a cuíca e por inúmeras vezes o violão nesta cidade, já haviam se instalado na música deles, tinham autoridade de fala. Eram a fala. Mas, sem perturbar nada disso, cheguei e brilhei.

Algo que eu nunca imaginara, brilhei em associações negras, que, agora sei, vêm existindo em muitos de nossos lugares desde o século XIX. Em Mineu, eu não chegaria a saber nada disso, conhecer trecho algum do trajeto de preto. A placidez existente em Mineu vinha de todo esse desconhecimento. Minha mãe e meu pai morreram plácidos.

Sorte tive também, e não pouca.

Assim, tão logo souberam de mim, me convocaram para apresentação na associação Negros Contemporâneos, fundada e mantida por povo escuro antigo. Compareciam à Negros contemporâneos muitos pretos idosos, que vinham cultivando a vida inteira, afetosamente, a esperança de ver negro no progresso geral, acertando-se, como igual, do respeito e bem-estar que já iluminavam a vida de bom número de descendentes do mundo europeu.

Bastou olhar meu oboé, para divisarem nele possibilidade de horizontes imaginados. Então, quando eu me apresentava- e isso se deu por inúmeras vezes-, muitos daqueles pretos antigos se aproximavam de mim e, radiantes, me estreitavam com um abraço quente junto ao coração; nos rostos, intensa emoção.

Muita satisfação e brilho nos olhos deles, quando, o oboé entre os lábios, tocava Gluck, Corelli, padre José Maurício (“Beijo a mão que me condena”), tanguinhos seletos de Ernesto Nazaré ou valsas e polcas de Chiquinha Gonzaga, e, para mimoseá-los, pois eles mereciam, uma série de cantilenas do álbum *Modinhas imperiais*, que Demétrio me ofertara com o oboé, quando parti de Mineu.

__ É obra de pesquisa do nosso Mário _recordo que me falou __, toque e lembre-se de mim!!!

Então, lembrando-me de Demétrio, segui tocando na Negros Contemporâneos, na Irmãos Patriotas, na Luz e Breu, associação para manter memória de escritores e compositores eruditos pretos ou semipretos.

Muito magro, no meu terno azul, eu, em pé, Luiza ao piano. Luiza, pretinha linda, dezessete anos, um tanto melancólica, técnica admirável naquele instrumento.

Oboé, sendo de madeira escura, casava com minha presença preta e com a de Luiza. Os frequentadores de Negros Contemporâneos apreciavam isso. Era notado.

Certo é que meu oboé respondia ao meu carinho, à delicadeza dos meus dedos com cantilenas que só ele, só ele mesmo para fazer Dr. Otávio levantar-se, naquela noite, na exígua sala de Associação; Dr. Otávio, levanta-se, premer-me contra o coração e exclamar, olhos úmidos:

—Você toca, meu filho, você toca!

E, no intervalo, voz abaritonada, postura para respeitável discurso, falou aos presentes, entre eles a vereadora Madalena Pires, recém-conduzida a uma cadeira na Câmara:

—Não é deslize de palavras, caros amigos, mas este menino negro, tocando altitudes da ocidental música para outros negros, confirma o que, em certa época, o naturalista Fritz Müller escreveu a respeito do nosso grande Cruz e Sousa, quando este era ainda garotinho.

Tirou do bolso do colete um papelzinho, leu:

Esse preto representa para mim mais um reforço de minha velha opinião contrária ao ponto de vista dominante, que vê no negro um ramo por toda a parte (Talvez sob todos os aspectos) inferior e incapaz de desenvolvimento racional por suas próprias forças.

Isso, caros amigos.

Saudado com estrépito de palmas, Dr. Otávio foi ao meu encontro, apertou-me rente ao peito com outro amplexo e, pegando-me pelo braço, levou-me à vereadora Madalena, expôs, entusiasmado:

—Senhora vereadora, no que puder fazer para abrir via que o revele na arte e na cultura desta cidade, lembre-se deste menino. É a raça que pede!

3

Brilhei em espaços diferentes da Negros Contemporâneos, reduto amável de idosos, brilhei em outras associações que não Irmãos Patriotas e Luz e Breu. Viajei, procurando sempre que Luiza estivesse comigo.

Passados três meses de minha vinda, necessitei voltar a Mineu, para ver minha tia, muito bem amparada, conforme verifiquei.

Souberam de mim, e logo chegou o recado: que me detivesse, se possível, uns dias na cidade. O prefeito decidira me oferecer um jantar, por conta própria, pela notoriedade que eu estava dando a Mineu e a região.

À noite, no Automóvel Clube.

Aos Poucos, iam chegando os convidados, acolhidos por Dr. Deolindo e esposa.

Cônego Isidoro, batido pela idade, pele do rosto rugada, para incontida alegria minha, compareceu. Foi Cônego Isidoro que ministrou meu batismo na matriz de São Justino.

Eu olhava tudo, acanhado mais feliz. E vaidoso, quando, rastro de fragrância leve de violeta no ar daquela noite tépida, uma meia dúzia de senhoras da liga católica entrou, vestidas com seus tailleurs de tecido fino, penteados no capricho de damas de alta-roda. Depois. — Não podia falhar —, o jornalista Serapião Menezes, poeta conhecido em Mineu pelo seu talento para discurso laudatório. Descobri mais tarde que pretendia reunir em seleta o melhor de suas saudações. Por fim, Sebastião Nascimento, negro notável graças ao que conseguira ser em Mineu: de carroceiro, após vinte anos de labor, com a aquisição de quinze veículos, chegou a dono de uma ativa empresa de transporte. Rico — diziam. Meu pai tinha trabalho na empresa do Sebastião, que, em num momento muito difícil em nossa família, nos amparou.

4

O jantar correu festivo, com iguarias variadas, boa seleção de bebidas e esmerada sobremesa.

Surpresa foi a saudação do Serapião, em versos, logo após o café, a qual leu, com voz exercitada de tenor, dando-me a seguir cópia emoldurada de uma madeira escuríssima. Pautas, claves, sustenidos, bemóis ilustravam os versos.

Quando me entregou o pequeno quadro, sussurrou, vaidoso, batendo com o nó do dedo indicador da mão direita em uma banda da moldura:

—De ébano, com que se faz oboé!

Em seguida, andou alguns metros até um estradinho; subiu. Mas, antes do seu discurso, inclinou-se para minha pessoa, sentada ao lado do Dr. Deolindo:

—Senhor prefeito Dr. Deolindo Oliveira, senhora primeira-dama Priscila, amigos, amigas.

Empertigou-se, fitando os convidados e, brilho nos olhos, jubiloso:

Saúdo, nesta noite engalanada,

Plena de encanto, festa e alegria,

Vossa presença, toda iluminada

Pela arte de um menino que um dia daqui saído em muita parte ergueu

Pra ser perene o nome de Mineu.

Quatro estrofes, havendo a espaços um refrão que o Poeta pedia repetissem com ele.
Assim:

*Acompanhemos, amigos, seu caminho,
`steja a Beleza com ele a toda hora,
Que sua Música leve sempre o vinho
À mesa da Esperança, Amor e Fé.
Caros amigos, senhores e senhoras,
Mil vivas ao “Menino do oboé”!*

Saí da cidade no dia seguinte, com a promessa de estar lá sempre que aparecesse ocasião. Chegando, logo avisaria.

A senhora Priscila insistiu que eu voltasse no dia da festa de São Justino, padroeiro de Mineu. Quem sabe eu poderia embelezar a missa especial da Liga?
Prometi.

5

Toquei. Toquei muito.

Dr. Otávio levou-me à casa dele, no aniversário da menina Marieta, filha mais nova.

Conduziu-me de carro, o braço no meu ombro, amável, conservador:

__ Uma surpresa, Paulinho, uma surpresa.

Cheguei. A sala, ampla, toda decorada com gravuras de Debret, era espaço apto a memoráveis comemorações.

__ Este é o “Menino do oboé”, Dulce __ apresentou-me à mulher, senhora cinquentona, jeito feliz.

__ Encantada, Paulinho.

Então me mostrou aos convidados, uns negros risonhos, mulatos, mulatinhas, pois a reunião era de “patrícios”. Todos ansiavam conhecer “aquele tal de oboé” que Dr. Otávio, já fazia meses, vinha comentado.

Captei fiapo de conversa entre dois adolescentes, que, desde minha chegada, me vinham fitando, não escondendo cara de desdém, como a dizer: não vejo nada demais nisso... Oboé... Quem conhece oboé?

Então Dr. Otávio iniciou um discurso, dois dedos no bolso do colete, o rosto lustroso; como sempre, inteiro emoção.

Não era momento __ penso hoje __ para encetar festa de aniversário da filha, catorze anos, com palavras judiciosas, algo para se meditar a vida inteira; mas ele falou:

__ Este menino, Paulinho, como familiarmente o chamamos em nossa Associação, veio de muito pouco, caros amigos. Não fosse herdeiro de um cabedal de desgraças sociais, nem cá o teríamos tão perto, tão junto do nosso anelo, que o disputariam plateias mais vastas, bem mais vastas, caros amigos. Mas cá, felizmente, o temos. E ele tocará para nós. O que tocará? Surpresa, caros amigos.

Pousou-me a mão no ombro, voltou-se para uma das gravuras de Debret, cena familiar: o patriarca na liteira, com mulher e dois filhos; o menorzinho, mãozinha fora da liteira, tenta afagar o lombo de um cachorro; a seguir, descalços, dois molequinhos portando cestos de palha, com possível farnel para aprazível passeio no campo.

Então, olhos firmes, cheios de ardor:

__ Vamos seguir com a Abolição.

“Treze de Maio, caros amigos, um ato frustrado. O perfazimento nos cabe. Tenho dito e repito: este menino Paulinho e seu Oboé colaboram para perfazer a Abolição, mostrando que o negro chega lá onde o branco usufrui o celeiro dos séculos. Toca, Paulinho; toca, meu filho!”

Após as palmas ao discurso do dr. Otávio, toquei.

Sem Luiza, meu desempenho se mostrou tímido; Chiquinha Gonzaga teve repertório encolhido: duas polcas. Mesmo com pedidos, afastei tanguinhos de Ernesto Nazaré, pois algo me doía dentro e vinha desde algum tempo me arrefecendo para certos arroubos de alegria. Por isso, com doloroso sentimento, toquei a “Dança das sombras bem-aventuradas”, da ópera *Orfeu e Eurídice*, de Gluck, que entrou, pareceu-me, no sentimento dos dois meninos descrentes, quando cheguei, do que podia alcançar meu oboé. Disfarçadamente se aproximaram para me ouvir melhor.

Das modinhas imperiais, “Róseas flores da alvorada” deve ter emocionado fundamente os mais velhos; ouvindo-a, certeza, deixaram-se conduzir, com delícia, às antigas esquinas da cidade, nas cercanias das quais, em modestos jardinzinhos, floriam resedás, camélias, também manacás e pés de primavera esplendendo com pétalas de cor de sangue.

Antes de começar a festa, com doces e o mais, antes do bolo, saí.

Achava-me um tanto insatisfeito.

Faltara Luiza, além de excelente acompanhante ao piano, ornato suave à minha presença seca, magrela, donde partia meu som.

Pela primeira vez, comecei a desconfiar que, mesmo alcançando tanto nome em segmentos seletos da sociedade negra, na capital, algo adverso, que eu não podia deter, vinha, já havia algum tempo, espreitando o meu oboé.

6

Passado um mês de minha apresentação na casa do dr. Otávio, a vereadora Madalena Pires desejou falar comigo. Soube que tinha pressa.

Veio-me à memória o rogo do dr. Otávio: lembre-se deste menino, force caminho para que ele seja cada vez mais conhecido; aqui, além.

Agora ela queria me ver; chegou o carro em casa, com o chofer, para me levar.

— Dra. Madalena pediu que eu levasse o menino, com o oboé.

Mostrei o estojo, que ele olhou um tanto espantado.

(Poucos sabiam o que era oboé.)

7

A verdadeira Madalena Pires, firme pretidão no rosto, ao vestido longo, azul, juntara uma bata de um tecido sedoso, cor ouro. De estatura meã, marcava-a natural elegância.

Tinha sido inspetora de ensino, daí talvez a feição enérgica, por mais um pouco, seca. Achei-a bonita, mas sem graça, se comparada a Luiza, menina de periferia que estudara piano graças ao conhecimento de uma madrinha empregada doméstica, cuja patroa, desde que viu minha acompanhante pela primeira vez, se encantou com sua delicadeza e meiguice. Sabendo do desejo de aprender piano, propôs-se a ajudá-la, e ajudou.

Diante da vereadora Madalena Pires, moça ainda, e o Arpège; só podia ser Arpège. Passados meus dezesseis anos, até aqui chegar, obriguei-me a decifrar o mundo que se move atrás de um perfume Arpège...) volto, diante da vereadora, vi-me como meu último dia em Mineu, partindo com meu oboé, solitário, para investigar o espaço lá fora.

Mas ela me recebeu, cortês, beijou-me levemente a testa.

E eu falei:

— Estou contente de vir a sua casa, senhora vereadora.

Ela sorriu, me fez sentar:

— Você é um menino amável. Você nos orgulha. Quantos anos tem?

— Dezesseis, senhora vereadora.

Pedi que eu ficasse à vontade, tinha convidado uns amigos, chegariam mais tarde, que eu ficasse à vontade.

Pôs diante de mim alguns números da revista *Ebony*; pensei que se via com dificuldade para iniciar sua fala, tanto que me senti confuso, pois me haviam comunicado que tinha pressa.

Diante do silêncio dela, decidi folhear a que estava mais perto dos meus dedos. O estojo com o oboé depus sobre o espesso tapete de chenile, cor cinza.

Tentei um comentário sobre a capa de *Ebony*:

— Negros bonitos; jeitão de quem tem dinheiro.

— Chegaremos lá. Eles já caminharam bastante, algo já resolveram, mas trouxe o oboé?

Ergui o estojo do tapete, tirei dele o meu instrumento, presente — insisto em lembrar — do meu mestre Demétrio.

Sentada em um pequeno sofá à minha frente, por fim indagou:

— Onde aprendeu?

— Onde nasci, Mineu. Tinha uns moleques comigo, deles não sei, mas eu consegui aprender.

Fixou meu oboé, observando-o, qual se achasse diante de um enigma que urgia desmontar.

— Por que tem esse som?

— Por quê? Não sei, senhora vereadora.

Dizem que tem um som bucólico, mas minha vida pinta também o som dele; então não é só bucólico...

Desejou pegá-lo. Coloquei-o na mão dela, para que, além da madeira escura, sondasse o peso, olhasse de perto as chaves com que eu o manejava, depois tentasse imaginar o que poderia conseguir soprando pelos lábios de um menino preto de dezesseis anos.

Estava o oboé entre dois dedos dela, concreto como as mesinhas do apartamento; como a clarineta do Euzébio, que de vez em quando aparecia na Associação; como o piano emprestado, que Luiza, lá, dedilhava em noites de tertúlia, encantando.

A vereadora não encontrou nada no meu oboé, além do oboé...

Pareceu-me contente, aliviada:

— Como imaginei. É um acidente na sua vida. Deus é bom; deu esse degrau a você.

Fora do apartamento dela, milhões de pessoas deviam estar pensando naquele momento. Um, talvez, para escolher que caminho seguir depois daquela noite; outras, ansiosas por saber com que vestes se apresentaria a madrugada, com que face se mostraria a madrugada, com que face se mostraria o dia. Ali, eu também estava pensando, sem encontrar o que dizer. Disse então à vereadora que não tinha entendido.

E arrisquei:

— Acidente na minha vida? Eu toco onde me chamam; gosto de tocar para os pretos. É a maneira de conversar com eles; eles me chamam, eu toco...

Dedico a tocar, como jamais fizera, excedendo-me em expressão e doçura, que distingue o oboé, eu esperava, com curiosidade, o primeiro convidado.

Ela se ergueu, andou até uma cristaleira, de mogno, imponente, de lá retirou um cálice de cristal.

Depois de pousá-lo sobre a mesinha, ao lado, serviu-me um licor verde, de cheiro muito suave. Quando ensaiei molhar os lábios, reatou sua fala, agora com um olhar quente voltando para meu rosto:

— Sou vereadora, a raça me interessa, o caminho da raça; o futuro melhor dela é parte do meu programa. Por isso, tenho acompanhado suas apresentações, muitas, muitas. Você, sei que não me tem visto, mas acompanho.

— Entendo, senhora vereadora. Eles gostam que eu toque meu oboé. Então, me convidam, eu toco.

Silenciosa, virou uma página da *Ebony*. Na capa, o Sidney Poitier, olhar duro, fitando nubladas montanhas além, enquanto uns brancos fardados estão pingados na paisagem.

Fechou a revista, fitou-me, rosto um tanto apreensivo:

— É, você toca. Dezesseis anos, e toca...

Voltou-se para o oboé, agora deitado sobre uma mesinha próxima ao sofá em que eu estava sentado. Depois:

— Esqueci o que faz diferente o som dele. Que som tem ele mesmo?

— Bucólico, senhora vereadora, é o que dizem, mas está misturado com minha vida; por isso, é diferente...

Após alguns instantes pensativa, retomou, toda segura:

— Não importa. Mas é bom que você saiba; sou sincera. Pensei antes de chamar você aqui, pensei se já não seria tempo de dizer ao menino, com sinceridade, isto: tenho contra o seu oboé uma antipatia de caráter político. Você está juntando muita gente de nossa mocidade negra como carneiros, distraíndo-os com o som doce, mole do seu oboé.

“Que rumo vão tomar inspirados pelo som de seu oboé, Paulinho? Onde vão chegar levados pelo som do seu oboé, Paulinho? Onde? Pense, menino, pense!”

8

Quando chegou o primeiro convidado, eu premia o fecho do estojo do meu instrumento, para leva-lo comigo.

Um negro grandalhão, terno de linho branco (doutor, deve ser doutor, imaginei), dono de firma de importação de bebidas, soube depois. Após beijo fugaz na face da vereadora, voltou-se para mim, risonho, e esparramou-se, logo a seguir, sobre um almofadão no sofá ali próximo. Depois, jovial:

— Cadê o oboé, menino? Toca aí o oboé!

9

Curvou-me já a idade; eu tinha dezesseis anos. Luiza, há tempo, se foi. Mineu virou represa; sonha__ se pode ali existir sonho__ sob um manto descomunal de água.

Partiu desta existência o prefeito

Deolindo; partiram dona Priscila e as damas que a acompanhavam, da Liga de São José. Dr. Otávio finou, faz anos, caduco, lembrando sempre aos que o visitavam o brilho antigo, com seu instrumento, de um menino... Marieta casou-se, separou-se, viajou, sumiu.

Hoje, resta um momento desse episódio dos meus dezesseis anos- dezesseis anos não passam de um episódio__ que eu gostaria de corrigir, para meu resgate diante da esperança sem tréguas de minha gente negra: ter morrido no apartamento da vereadora, naquela noite, ante a pergunta risonha do seu primeiro convidado:

— Cadê o oboé, menino?

E o convite, ou mando? Enquanto ela se dirigia à cristaleira, para pegar mais taça:

— Toca aí o oboé, menino!

Já duvidoso do poder do meu oboé, saí; não toquei!!

*_Dedicado à memória dos membros do Conselho Superior da Associação Cultural do Negro de 1958, ano 70 da Abolição, que já se foram, e em honra dos que nesta vida seguem presentes: José Corrêa Leite, Américo dos Santos, Adalberon Araré Rocha, Adélio Alves da Silveira, Ademar José de Melo, Alyrio de Sousa, Antonio Dias, Antonio Uaxiny Bernardes de Freitas, Armando Vieira, Arnaldo de Camargo, Calixto Braga da Conceição, Cândido Marcolino, Clóvis Coelho, Eduardo Francisco dos Santos, Engrácia Hortêncio Pompeo dos Santos, Gerson Firmino de Brito, Henrique Antunes Cunha, Jorge Chagas, Jordelino Serpa, José Ignácio do Rosário, José Pellegrini, Juracy Barbosa de Oliveira, Maria Aparecida Venâncio, Maria da Penha Paula, Nair Theodoro Araújo, Nestor Silva, Oswaldo de Campos, Otávio Tavares, Pedro Affonso de Arruda Filho, Rodoalte Severo e Sebastiana Vieira.

1º INTERVALO: Você, agora é o pesquisador!



1.Dividam-se em grupos e pesquisem sobre musicistas brasileiros negros(a), produzam cartazes ou cards e apresentem em sala na próxima aula.





ROTEIRO DE LEITURA

- Durante e após a leitura do conto registre nesta folha suas impressões sobre as imagens, fatos e a narrativa literária, segundo o roteiro abaixo:



- Diante da narrativa que você leu, como você sentiu as reações do narrador-personagem Paulinho? O que mais chamou a sua atenção.
- Você pode relacionar essa narrativa a experiências vividas por você, parentes ou histórias de vida que foram contadas por parentes.
- Descreva, comente personagens, falas ou ambientes, sempre dando sua opinião sobre.
- Faça registro de suas impressões sobre a narrativa por meio de desenhos. (Esse quesito é referente a ilustrações, imagens, formas ou símbolos, que sintetize a sua compreensão. Esse item é para os alunos que gostam de desenhar).
- Faça reflexões sobre a narrativa, a importância da música e da arte na formação do ser humano.

II ETAPA

Agora é a sua vez de falar !



3ª ATIVIDADE: Representatividade Negra na música brasileira

- Retomem a proposta do 1º intervalo **página 13**, deste caderno, e apresentem a pesquisa sobre musicistas brasileiros negros. Pode ser usado como recurso: cartazes, TV em sala de aula ou até mesmo em discussões compartilhadas com a turma. Não esqueçam, esse momento da apreciação coletiva, será orientada pelo professor.

4ª ATIVIDADE: Contextualização histórica

- Agora seu professor irá apresentar a biografia do autor elaborada e apresentada por ele. Nesta, será apresentada o autor por meio da obra com o objetivo de relacionar o texto com a sociedade que o gerou.



Entrevista de Oswaldo de Camargo ao Itaú Cultural, série Cada Voz- 2022.
Fonte: <https://youtu.be/3Bb1cKHQNuNo>. Acesso em 15 de maio de 2023.

Seu espaço de anotações sobre a aula:

CONTO LITERÁRIO Afro-brasileiro



5ª Atividade: Apresentação: *Esse é Meu Som: Sofia toca oboé*

Dividam-se em grupos, para que possam refletir sobre a leitura do conto respondendo às perguntas abaixo. A atividade será direcionada pelas questões a seguir para ser apresentado a turma:

1. Você sabe o que é um oboé? Já teve contato com esse instrumento?

2. Se você não conhecia o Oboé, conheça agora com episódio da TV Brasil: “ *Esse é Meu Som: Sofia toca oboé*:



Disponível em: < <https://youtu.be/L8gtIfl6atk>>. Acesso em 06 de jul. de 2023.

3. O menino Paulinho quando questionado pela vereadora Madalena Pires, sobre o porquê do som do instrumento, responde: “Dizem que tem um som bucólico, mas **‘minha vida pinta também o som dele’**”; então não é só bucólico...” Para você, enquanto leitor deste conto a quais significados a expressão em negrito se remete?

4. Considerando a leitura do conto “Menino do oboé”, comente um pouco sobre os efeitos causados em você diante das memórias de infância do menino.

5. “Treze de Maio, caros amigos, um ato frustrado. O perfazimento nos cabe. Tenho dito e repito: este menino Paulinho e seu Oboé colaboram para perfazer a Abolição, mostrando que o negro chega lá onde o branco usufrui o celeiro dos séculos. Toca, Paulinho; toca, meu filho!”. Lendo esse fragmento e tudo o que o narrador descreve em sua época, você acha que essa data marca realmente a abolição da escravidão no Brasil?

6. Leia o texto 1, capítulo final do conto “Menino do oboé” de Oswaldo de Camargo e o texto 2, o poema *Mapas de asfalto* de Michel Yakini em seguida responda as questões que se seguem:

TEXTO 1:

“IX

“Curvou-me já a idade; eu tinha dezesseis anos. Luiza, há tempo, se foi. Mineu virou represa; sonha___ se pode ali existir sonho___ sob um manto descomunal de água.

Partiu desta existência o prefeito

Deolindo; partiram dona Priscila e as damas que a acompanhavam, da Liga de São José. Dr. Otávio finou, faz anos, caduco, lembrando sempre aos que o visitavam o brilho antigo, com seu instrumento, de um menino... Marieta casou-se, separou-se, viajou, sumiu.

Hoje, resta um momento desse episódio dos meus dezesseis anos-dezesseis anos não passam de um episódio___ que eu gostaria de corrigir, para meu resgate diante da esperança sem tréguas de minha gente negra: ter morrido no apartamento da vereadora, naquela noite, ante a pergunta risonha do seu primeiro convidado:

___Cadê o oboé, menino?

E o convite, ou mando? Enquanto ela se dirigia à cristaleira, para pegar mais taça:

___Toca aí o oboé, menino!

Já duvidoso do poder do meu oboé, sai; não toquei!”a. Com relação ao texto 1 no fragmento: “Cadê o oboé, menino? E o convite, ou mando?, enquanto ela se dirigia à cristaleira, para pegar mais taça: ___Toca aí o oboé, menino! Já duvidoso do poder do meu oboé, sai; não toquei!”.

Camargo (2021, p.40).

TEXTO 2:

Mapas de asfalto há tempos que o céu das beiradas acorda cinzento	nos mocambos de hoje germina a resistência do amanhã em cada quintal um trançado autoestima se firma	sacudindo vozes e na espreita das ruas ecoam as rimas
as pedras ficam intactas endurecendo vidas pelas esquinas	no olhar da mulecada vejo uma trilha sedenta de história	num versar ritmado de redenção! bando de moleques. Redenção: salvação.
a esperança passa como ventania pelas ladeiras	é batuque, rodeando as intenções, cravando horizontes	YAKINI, Michel. Acorde um verso. São Paulo: Elo da Corrente, 2012. p. 22-23.
e o asfalto grita denunciando mentiras vencidas	grafitando nos muros, poemas da nossa virada declamando ação,	
são heranças de uma cidade açoitada em silêncio		

- a. Por que o menino Paulinho reagiu dessa forma? O que você pode deduzir diante da fala dos personagens?

- b. A experiência da leitura literária se torna mais intensa quando é possível compartilhar impressões com outros leitores e ampliar sentidos, complementando-as, percebendo vazios, negações ou afirmações das experiências familiares e do espelhamento destas, abrindo leques para diferentes reações ou até mesmo o distanciamento de realidades. Diante dessa proposta de reflexão, aponte semelhanças nos **dois textos** quanto ao papel da arte na vida do ser humano.

6ª ATIVIDADE: O PROTAGONISMO NEGRO NO BRASIL

Assista ao vídeo da música “Negro Drama”-Racionais e reflita:



Música Negro Drama-Racionais. Disponível em: <<https://youtu.be/tWSr-NDZI4s>>
Acesso em: 10 de maio de 2023.

Negro Drama	
{Racionais MC's}	
Negro drama, entre o sucesso e a lama Dinheiro, problemas, invejas, luxo, fama Negro drama, cabelo crespo e a pele escura A ferida, a chaga, à procura da cura Negro drama, tenta ver e não vê nada A não ser uma estrela, longe, meio ofuscada Sente o drama, o preço, a cobrança No amor, no ódio, a insana vingança Negro drama, eu sei quem trama e quem tá comigo O trauma que eu carrego pra não ser mais um preto O drama da cadeia e favela Túmulo, sangue, sirene, choros e velas Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia Que sobrevivem em meio às honras e covardias Periferias, vielas, cortiços Você deve tá pensando: O que você tem a ver com isso? Desde o início por ouro e prata Olha quem morre, então veja você quem mata Recebe o mérito, a farda que pratica o mal Me ver pobre, preso ou morto já é cultural Histórias, registros e escritos Não é conto, nem fábula, lenda ou mito Não foi sempre dito que preto não tem vez? Então, olha o castelo e não foi você quem fez, cuzão Eu sou irmão dos meus truta de batalha Eu era a carne, agora sou a própria navalha Tin-tin, um brinde pra mim Sou exemplo de vitórias, trajetos e glórias O dinheiro tira um homem da miséria Mas não pode arrancar de dentro dele a favela São poscos que entram em campo pra vencer A alma guarda o que a mente tenta esquecer Olho pra trás, vejo a estrada que eu trilhei, mô cota Quem teve lado a lado e quem só ficou na	Do quem frequenta, dos mano e das matas fraca Negro drama de estilo Pra ser e se for, tem que ser, se temer é milho Entre o gatilho e a tempestade Sempre a provar que sou homem e não um covarde Que Deus me guarde pois eu sei que ele não é neutro Vigia os ricos, mas ama os que vem do gueto Eu visto preto por dentro e por fora Guerreiro, poeta, entre o tempo e a memória Ora, nessa história vejo dólar e vários quilates Falo pro mano que não morra e o mundo não mate O tic-tac não espera, veja o ponteiro Essa estrada é venenosa e cheia de morteiro Pesadelo é um elogio Pra quem vive na guerra, a paz nunca existiu Num clima quente, a minha gente sua frio Vi um pretinho, seu caderno era um fuzil Um fuzil Negro drama Crime, futebol, música, ... Eu também não consegui fugir disso aí Eu sou mais um Forrest Gump é mato Eu prefiro contar uma história real Vou contar a minha Daria um filme Uma negra e uma criança nos braços Solitária na floresta de concreto e aço Veja, olha outra vez o rosto na multidão A multidão é um monstro, sem rosto e coração É, São Paulo, terra de arranha-céu A garça ruge a carne, é a Torre de Babel Família brasileira, dois contra o mundo Mãe solteira de um promissor vagabundo

Disponível em:
<<https://www.racionais.com.br/track/172-3-Pesadelo-004>>
Acesso em: 10 de maio de 2023.

Segundo a professora Wivian Weller (2011, p. 16), o *rip-rop* se tornou o “espaço de partilha e experiências e de elaboração de estratégias de enfrentamento do racismo e do preconceito”. Compartilhando experiências comuns vividas no contexto urbano – em especial, da periferia –, bem como um passado de escravidão e um legado de africanismos, entre outros aspectos em comum, muitos jovens se apropriam do hip-hop visando à “construção de identidades, no enfrentamento da segregação socioespacial em seu cotidiano.

MEMÓRIA E IDENTIDADE

A leitura do conto “Menino do oboé” e as músicas que ouvimos até agora suscitam questões sobre **memória** e **identidade**. Na narrativa, o menino negro que aprende a tocar um instrumento clássico como o oboé se torna com o passar do tempo em um músico bem-sucedido? Agora reflita, essa narrativa difere ou há traços comuns da realidade dos negros representados na música “Negro Drama”?

2º INTERVALO Agora é a sua vez de falar !



Agora, vamos direcionar à discussão da música NEGRO DRAMA. Atenção, com o professor e sua turma, você deve compartilhar os seguintes tópicos:

- I. No título da música “Negro Drama”, quais sentidos a palavra 'negro' adquire?
- II. Quais experiências vividas e compartilhadas na letra da música são comuns a população negra no Brasil?
- III. Se compararmos o conto lido e a música “Negro Drama”, em quais das narrativas o negro é protagonista de sua história? Justifique sua resposta.

IV ETAPA

3º INTERVALO: Você agora é o pesquisador!



7ª Atividade

- Considerando as realidades vividas pelo povo negro no Brasil e diante das leituras que estamos fazendo por meio de poemas, contos e músicas, vamos ampliar um pouco mais os conhecimentos. Abra os QR Cods disponibilizados nesta proposta de atividade, após faça suas anotações segundo a orientação abaixo, sobre **identidade** e **ancestralidade** negra:



1. _____ 2. Após suas pesquisas considere:
 Você acha importante para o ser humano falar sobre suas origens, sua identidade e ancestralidade ou é algo que não interessa na atualidade?

QR Code 1 - Entenda a importância de falar sobre identidade afro-brasileira
QR Code 2 - Katiúscia Ribeiro explica ancestralidade e sua presença na cultura diaspórica | O Futuro é Ancestral

Espaço para anotações sobre sua pesquisa:



8ª ATIVIDADE -CONTEXTUALIZAÇÃO PRESENTIFICADORA

Lemos até agora, o Conto “Menino do oboé” de Oswaldo de Camargo, conhecemos a história de vida desse autor, agora você vai conhecer outra autora a Eliana Alves Cruz, autora do próximo conto “Baobá”.



Eliana Alves Cruz e a Ancestralidade Africana - Câmara Rio Entrevista - 23.11.2023
Disponível em :<https://youtu.be/WMwgS-yGTgg> Acesso em: 25 de novembro de 2023.

Espaço para anotações sobre a aula:

[illegible]

V ETAPA

O Amanhã Cheio de Histórias

Você sabe o que é um o Book trailer de livro?

O book trailers é uma das estratégias mais inovadoras para a divulgação de ebooks. O nome é autoexplicativo. Trata-se de nada mais, nada menos, do que trailer em vídeo de seu livro que pode ser impresso ou digital. O book trailer permite a apresentação a leitores em potencial ao produto, o ebook, de maneira intensa e personalizada. Com uma seleção apurada de imagens, vídeos, trilha sonora e texto, além de um roteiro muito bem escrito, pode definir o tom do livro e instigar o público.

Pode ser animado, filmado ou conter apenas imagens. Ele pode ter apenas trilha sonora ou contar com um narrador. Além disso, sua estética depende muito do gênero do ebook.

São vídeos de aproximadamente 1:30 min, com roteiro e trilha sonora, além de apelo visual adequado. Em geral, há a presença de narração, seja por escrito ou falada. O vídeo não tem a intenção de resumir a história, mas sim atrair a atenção do público em uma espécie de sinopse aberta. Isto é, mais vale despertar a curiosidade do que responder perguntas.

Texto adaptado para fins didáticos:

Book Trailer: O que é e como fazer . Blog Biblio Mundi. 30 de Ago. DE 2017

Disponível em: < <https://bibliomundi.com/blog/book-trailer-o-que-e-e-como-fazer/>>

Acesso em: 23 nov de 2023.

Vamos ver agora o book Trailer: *O Amanhã Cheio de Histórias*, coletânea, no qual o conto “Baobá” está inserido. Organizada pela jornalista e escritora Josélia Aguiar, a antologia traz protagonistas negros que vivem experiências na adolescência. É uma coletânea de contos que representam o Brasil e suas origens africanas, dando espaço para o angolano Ondjaki, gerando uma forte identificação com o leitor adolescente. Há na obra uma procura constante pela **ancestralidade** e a **afirmação identitária** sempre sendo conduzidas por um amigo, um adulto ou situação que aponte para novas histórias.



Disponível em: <<https://youtu.be/-7K2cVuc39E>> Acesso em 20 de maio de 2023.

9ª ATIVIDADE: HORA DO CONTO

LEITURA DO CONTO *BAOBÁ* DE ELIANA ALVES CRUZ



Um cheiro gostoso de frutas inundava a rua. Eu e o Leo pulamos o muro da casa que tinha o quintal mais desejado da vizinhança. Uma mistura de medo e excitação acelerava as batidas no nosso peito e nos fez parar um pouco para pegar ar, depois de sacudir a terra dos joelhos e das canelas.

—Cara...vamos voltar!

—Desistir agora que conseguimos cair daquela altura, vivos e sem osso quebrado?! —disse o Leo, já avançando no terreno úmido pela chuva recente.

Tangerina, laranja, jaca, limão, banana, goiaba... jabuticaba. Eu nunca tinha visto um pé de jabuticaba assim, ao vivo. A gente ia andando entre as árvores e aquele medo inicial foi diminuindo. Parecia ser só uma casa fechada, que alguém devia visitar de vez em quando para cuidar daquele pomar. Nos aproximamos da jabuticabeira e pegamos as bolinhas roxas no pé. Foi do Leo a ideia de entrar ali e ter uma tarde diferente depois do dia difícil que tivéssemos na escola.

—Por que você não respondeu, Dandara? Por que não reagiu?

—Porque não foi nada demais! Não me atingiu e...

—Mentira! Você está se ouvindo? Tá me dizendo que aquele cara, toda hora insinuando que você não vai conseguir a faculdade porque não tem grana, é mulher e é preta não te irrita, não mexe com você? Qual é?! Engole isso por quê?

—Leo, eu não quero confusão. Ele não disse isso...

1

—Disse sim, senhora, e você sabe! Até quando vai suportar? Não pode ser assim! A próxima vez que ele vier com esse papo, quem vai reagir sou eu.

—Vai arrumar é de ir pra coordenação, ser suspenso, ver tua mãe na sala da diretoria...

—Não seria a primeira vez, não é mesmo? — ele falou baixando a cabeça e me olhando com vontade de rir.

—Nem a segunda! — falamos juntos.

A gente riu, mas não tinha graça. E o professor Alberto gostava de fazer piada e era muito querido pela escola toda, mas tinha alguma coisa comigo... sei lá. Eu e o Leo éramos os únicos pretos da série inteira. Imagina enfrentar o professor mais admirado e, ao mesmo tempo, temido. O Alberto era um bom professor, tinha que admitir, mas era exigente e não facilitava nas provas.

Eu achava que para o Leo era tudo bem mais fácil do que para mim. O pai dele era advogado; a mãe, arquiteta. Muito diferente da minha família. Minha mãe levava a casa sozinha, trabalhava o dia inteiro e tinha conseguido com os patrões uma bolsa naquela escola cara. Eu não podia correr o risco de perder.

A família do Leo era muito legal. Todos inteligentes e estudados. Uma vez fui almoçar no apartamento deles ali perto, naquele bairro de bacana; já eu tinha que pegar dois ônibus até chegar em casa.

Era divertido pegar a jabuticaba no pé. Nunca tinha feito aquilo. O dia começou ruim, com o Alberto mais uma vez me expondo, mas estava terminando incrivelmente. Quem diria que aquele terreno tinha tanta coisa! Ele ficava bem perto da escola, tinha muro alto, um portão de ferro trancado com um cadeado antigo, e a gente inventava mil histórias sobre ele.

Descemos da árvore e uma nuvem fechou o tempo. O medo voltou.

—Cara... vamos embora? — disse eu, olhando para todos os lados. Começamos a andar. Não bastava aquele receio de alguém aparecer, o Leo tinha que aumentar a tensão puxando aquele papo.

—Acredita nessa parada de bruxa, de feitiço...? Dizem que a feiteira que mora aqui tem o poder de reviver os mortos.

—Ah, Leo, dá pra calar essa boca?!

Ele soltou aquela gargalhada boa e foi exatamente nesse momento que paralisamos. Não conseguimos dar mais nenhum passo. No meio daquele pomar inusitado, ficando no meio da cidade, bem na nossa frente estava a árvore de troco mais grosso que já vimos na vida.

—Uau! Dandara...

—Que frutos estranhos...

—Acho que é um...

—Baobá.

A resposta veio de uma voz de mulher atrás de nós. Desceu uma névoa, um frio... Nem eu e muito menos o Leo, tão metido a corajoso, tínhamos forças para olhar. Fechamos os olhos.

—Sabe reza? Reza aí! — ele falou baixinho.

—Ora, ora, ora! Parem agora com essa bobagem!

Era uma senhora negra, baixinha, usando chapéu de abas bem largas e um macacão de tecido grosso. Devia ser ela a cuidadora daquele lugar. Quando tirou o chapéu, revelou a cabeça toda branca.

—Sim. É um baobá. Uma árvore que vive séculos. Estava aqui antes de nós e está aqui depois. Ela veio de longe...

2

—Disse a senhora nos encarando séria. — Veio de onde viemos.

Mordi o lábio. Era óbvio que ela estava se referindo ao continente africano. Isso a escola tinha nos ensinado, mas...

—Quem sabe de onde veio?! Se a senhora está falando da África, saiba que é um continente enorme. Eu não sei de onde eu vim... Mal vejo minha mãe, não conheço meu pai e não tenho família. E vou embora porque tive um dia realmente ruim. Desculpe e boa tarde —disse isso já me virando para o lado oposto e apertando o passo, mal conseguindo segurar o choro.

Vi que o Leo não me seguia. Virei para trás e lá estava ele parado ao lado da pequena senhora, os dois me olhando. Bateu um cansaço enorme. Agachei. Minha cabeça começou a mostrar as imagens que eu estava tentando evitar o dia todo.

Naquela manhã de sexta-feira, cheguei, como sempre, em cima da hora à escola e entrei na portaria junto com o Alberto, o professor de Português. Ele me olhou e nem me deu bom dia. Sorriu aquele sorriso irônico e perguntou: “ Está preparada, *doutora?* ”. Sim era o dia da prova de produção de produção textual. A famosa redação.

Entramos na sala e ele resolveu fazer uma revisão antes de aplicar a prova. Gelei. Não sabia como, mas tinha certeza de que ia sobrar para mim e não deu outra. Ele começou a dar exemplos de como não fazer um texto e usou o meu último exercício para explicar. Eu queria que o chão se abrisse, o teto caísse, que acontecesse qualquer coisa que me tirasse dali.

Acho que só consegui pular o muro daquela casa porque o medo que senti não foi maior que o da folha em branco da prova do Alberto. A folha estava vazia, mas a cabeça estava cheia. Um suor frio escorria pela testa, minhas mãos ficaram úmidas, senti a boca seca e o peito acelerado. Levantei o braço e disse que estava passando mal. Pedi para fazer a prova na segunda chamada. O professor sorriu com o canto da boca, mas deixou que eu sáísse.

Fiquei sentada na sala da direção, tentando me recuperar. Não sei por quanto tempo estive ali. Só lembro que vi o Leo e alguns colegas entrando para saber se eu estava bem. Logo atrás deles veio o professor.

—Dandara... sinceramente, acho que você devia pensar em fazer algum curso técnico, alguma outra coisa. Você acha que vai conseguir pontuação suficiente para o curso que diz querer? Medicina?! Menina...olha pra você. Põe os pés no chão.

O Leo saiu voando da sala; segundo ele, para não voar no pescoço do professor. Ele já bateu boca diversas vezes com o Alberto em debates nas aulas, mas com ele não se criava porque o Leo é meio doido, impulsivo, criador de caso, brigão, mas é ótimo aluno.

Eu não consegui falar nada, não consegui responder... Saí de cabeça baixa e já estava no rumo de casa quando o Leo me alcançou na rua e propôs a aventura de pular o “muro da bruxa”. Agora estávamos ali, diante dela.

—Como você diz um negócio desses pra uma pessoa que você nunca viu? Dandara, tua mãe é incrível. Você tem família, sim!

Depois que fui almoçar na casa dele, após muita insistência, ele também foi na minha. Avisei que seriam duas conduções, mas o Leo não se importou. Ele era de longe meu melhor amigo. Esperamos um dia de folga da minha mãe, e ela fez um banquete, entupiu o cara de comida e me matou de vergonha mostrando umas fotos velhas de quando eu era bebê.

A senhorinha me olhou de um jeito estranho.

—Acho que vocês estão com sede, não estão? Querem provar o suco desta árvore?

3

Ela não parecia uma feiticeira. Não tinha nada das figuras que a gente se acostumou a ver nas histórias infantis. Parecia com muitas avós de muitos lugares. Leonardo deu de ombros. Aceitamos. Ela pediu que a seguíssemos; estávamos prestes a matar a curiosidade maior da escola inteira: como era a “casa da bruxa”.

Em algum lugar do passado, aquele deve ter sido o casarão de alguém muito poderoso. Meu Deus... Quem era aquela mulher?!! O que antes tinha sido a sala agora era um enorme espaço aberto emendado com a cozinha. Muitos bancos de madeira enchiam as laterais, como se fosse um enorme espaço aberto emendado com a cozinha. Muitos bancos de madeira enchiam as laterais, como se fosse um enorme salão de festas. Uma escada grande e imponente levava ao piso superior, onde deveriam existir vários cômodos.

—Nem me apresentei. Sou Teresa, a líder deste quilombo, o Quilombo do Baobá.

—Um Quilombo? —perguntei.

—No meio da cidade? —disparou Leo.

Também nos apresentamos e ela nos deu para provar a polpa da árvore. Era docinha e meio ácida. Era boa!! O suco também tinha esse gosto. Ela pôs outras coisas na mesa. Tudo muito gostoso e caseiro. Um som de música vinha do fundo da residência, e dona Teresa se encaminhou para lá, fazendo um gesto pedindo que a seguíssemos. Outro espaço grande apareceu, mas muito diferente. Algumas casinhas rodeavam o terreiro central, crianças corriam, outras mulheres estendiam roupas, dois rapazes dedilhavam um violão, um senhor mais idoso que Teresa aproveitava uma fresta de sol sentado numa cadeira. A propriedade tinha outra entrada!! Aquele portão com o cadeado que sempre víamos e o pomar, no passado, deve ter sido a frente, mas agora era o fundo da terra.

Teresa nos apresentou a algumas pessoas e aos jovens que tocavam o violão. Leo ficou com eles e ela me puxou para um canto.

—Escute aqui, menina, família é quem luta ao nosso lado. Acha que eu sozinha conseguiria cuidar daquele pomar? Estamos aqui há muitas gerações. Desde o tempo de quem trouxe a semente daquele baobá. Por que você acha que criaram esta imagem ruim, a de “bruxa de casarão”? Olhe onde estamos... Esta terra vale muito dinheiro! Cuidado se você não sabe quem é, ouvir uma opinião a seu respeito faz com que acredite que é verdade e, se não se cuidar, vai fazer exatamente o que alguns querem, ou seja, desistir do que deseja.

Uma das mulheres entrou no quintal com dois homens engravatados. Eles eram representantes de uma imobiliária. Teresa revirou os olhos.

—Não está à venda! Quantas vezes...

Os homens nem a deixaram prosseguir. Estenderam um papel. Era uma decisão de despejo do Quilombo do Baobá. Começou um bate-boca, uma grande confusão. Tudo parecia um sonho louco. Eu me fazia muitas perguntas. Como nunca nos demos conta de que existia aquela comunidade ali, bem do nosso lado? Como nunca tínhamos visto ninguém... ou será que vimos? Como um dia comum (e ruim) na escola estava terminando assim, na briga por um quilombo urbano?

Essa palavra, “quilombo”, me fazia viajar no tempo para séculos passados, direto para a época da escravidão. Parecia que estávamos numa espécie de filme de ficção científica, voltando na história. Senti vergonha por estar perto de entrar na universidade e sem saber que lugares nas cidades e nos tempos atuais poderiam ser considerados quilombos; lugares que guardam memórias valiosas e, principalmente, pessoas que descendem de outras que se reuniram naquele local para sobreviver juntas e mais fortes a muita violência. Fui pesquisar depois na internet. Quanta novidade!

O Leo parecia que conhecia todo mundo a vida inteira. Já estava tocando o violão

4

dos rapazes e rindo com as crianças quando os homens chegaram. No meio do debate estava ele lá, argumentando, falando pelos cotovelos. Como gostava de briga aquele garoto! Depois de muita conversa os dois saíram e nós também.

—Leo...o que foi isso tudo nesta tarde?

—Não sei... mas foi alguma coisa e não vai ficar assim.

—Leonardo, faz o favor de não se meter na briga dos outros?

—Você nunca quer briga! Entende de uma vez por todas, menina, tem horas que é preciso enfrentar. E tem briga que não é nossa, mas é!! Acorda, Dandara!

Aquela tarde mexeu comigo para sempre. Eu estava confusa, sem saber o que pensar e como agir. Estava novamente diante da folha vazia, mas com a cabeça cheia. Os dias que se seguiram foram intensos.

Cheguei em casa e me tranquei no quarto. Minha mãe entreabriu a porta e perguntou se estava tudo bem. Disse que sim e ela me chamou para jantar. Comemos em silêncio. Ela me observando. Mal terminei a comida, levantei, lavei a louça e voltei para o quarto.

Peguei um caderno, caneta e sentei. Minha mão tremia. Comecei a escrever sobre aquela tarde, como em um diário. Preenchi uma folha e morri de vergonha. Estava muito ruim. Rasguei,

joguei fora. Repeti o processo algumas vezes, até que, relendo a nova versão, já não achava assim tão má. Passei o fim de semana inteiro escrevendo.

No início da noite de domingo, Leo me mandou uma mensagem: “Estou no Baobá... A casa está pegando fogo”. Ele mandou uma foto e nem sei o que senti. O peito ardendo, uma vontade louca de pegar as duas conduções e correr para lá. Ele ficou me mandando notícias pelo resto da noite. Os bombeiros chegaram que o incêndio tinha sido criminoso. Olhei o celular. A última mensagem de Leo foi: “Amanhã depois da aula vamos voltar no Baobá. Vai ter luta”

Tremi. Eu não gostava de confusão. Não gostava de resolver as coisas no grito. Mas eu já gostava da Teresa e das crianças e dos rapazes do violão e do pomar e do senhor que tomava banho de sol e das roupas no varal e da... família! Respondi: “Vamos lá!”. O Leo nem acreditou. Respondeu com carinhas de espanto, jainhas e risos.

Naquela segunda-feira, como sempre, cheguei em cima da hora e junto com o Alberto, que não economizou sua piadinha de sempre acompanhada do risinho sarcástico: “Atrasada novamente, doutora?”

Nem pensei para responder.

—Atrasada não, professor, na hora certa. E olha que eu pego duas conduções e não chego de carro como você, que mora aqui do lado e está entrando juntinho comigo, não é mesmo?

Quem ouviu o diálogo riu e ele chegou a dar um passo para trás. Olhou para mim espantado e intrigado. Passei minha carteira na roleta e entrei, andei um pouco pelo corredor, mas me voltei. Chamei o nome dele alto e várias pessoas olharam.

—Obrigada pelo “doutora”. Ano que vem é *nóis* no Enem!

No início da tarde o Leo já estava me esperando na porta do casarão, com uma pequena aglomeração. Os agentes chegaram junto com a polícia. O povo na frente do terreno começou a levantar cartazes e a gritar palavras de ordem cada vez com mais força. O comandante da tropa, usando um megafone, mandava todo mundo se afastar. Mais gente chegou e a rua estava tomada. Nos prédios vizinhos pessoas filmavam a ação, mas o comandante temia perder o controle da situação e, pressionado pelos mesmos engravatados do dia da nossa visita, acabou explodindo gás de pimenta. Confusão, correria. Quando estava tudo no caos completo, a imprensa apareceu... e eu também na tela da televisão do trabalho da minha mãe!

5

Um carro bacana estacionou do outro do lado da rua e, para minha surpresa, quem desce? O pai do Leo, advogado. Ele, dona Teresa e o comandante foram para um canto. Dona Teresa voltou com lágrimas nos olhos.

—Pessoal, conseguimos! A luta vai continuar. Não precisamos sair do terreno.

Olha, se eu tinha minhas questões com a minha mãe, o Leo tinha com o pai dele, e, pela primeira vez, vi um gesto de carinho entre os dois. Dona Teresa caiu no choro e nós também.

Cheguei em casa e encontrei minha mãe com os olhos arregalados e vermelhos, quase morta de preocupação. Ela me crivou de perguntas, disparou a falar e a me aconselhar, afinal, nós não éramos pessoas que brigavam. Eu apenas a abracei e acalmei.

Em quatro dias preenchi muitas folhas em branco e lacunas importantes também.

A redação da segunda chamada do Alberto foi uma pegadinha, uma armadilha. Tinha certeza de que ele tinha escolhido o tema de propósito porque sabia que eu tinha problemas com isso. Não tinha acesso a livros facilmente. Ele usou o tema da redação do Exame do Ensino Médio—Enem—, de 2006. Ri quando li o enunciado: “Considerando que os textos acima têm caráter apenas motivador, redija um texto dissertativo a respeito do seguinte tema: O PODER DA TRANSFORMAÇÃO DA LEITURA”. Escrevi um texto chamado “Todos somos livros” e ele começava assim:

“O poder de transformar nasce quando aprendemos a decifrar sinais. A humanidade, durante milênios, esteve cercada de palavras e contou histórias dentro de uma caverna pintando suas paredes, ao redor do fogo ou à frente de um baobá, aquela árvore que vive séculos e escuta todas as narrativas. A ‘árvore dos mil anos’, de onde todos viemos: o continente africano. Dessa forma, o poder de transformação da leitura só se torna real se, além dos livros, procuramos ler a vida. Todos somos livros”.

Minha redação não foi corrigida pelo Alberto e ele levou um susto porque o professor que corrigiu deu a nota máxima. Ela rodou a escola e foi exposta no mural no Dia Internacional do Livro. A minha vitória com o meu professor de Português foi provocar nele o silêncio. Daquele momento em diante deixei de ser o exemplo de “como não fazer um texto” e nunca mais ouvi nenhuma piada.

O final do ano chegou. Eu e o Leo fizemos uma festa de formatura com a presença dos pais dele e da minha mãe, no quintal do Quilombo Baobá, que, afinal, conseguiu sua documentação definitiva. Em breve estaríamos realizando as provas para a universidade. O Leo ganhou um violão

de presente dos rapazes com quem acabou aprofundando a amizade e passou a tocar com eles com frequência. Eu recebi um pequeno embrulho e, quando abri, a surpresa.

—Um jaleco!

No bolso da frente estava o meu nome. Dona Teresa me deu um abraço emocionado e mostrou a frase bordada dentro dele: “Família é quem luta ao nosso lado”.

6

10ª ATIVIDADE

Um pé de Quê? Baobá

Você sabe o que é um baobá? Veja com Regina Casé, ela nos apresenta esta árvore ancestral em seu valor simbólico e sua importância na construção da identidade negra no Brasil e na África.



Disponível em: <<https://youtu.be/YKNrjidtmjo>> Acesso em: 20 de maio de 2023.

“BAOBÁ” E “MENINO DO OBOÉ”



1.No conto “Baobá” o que chamou a atenção? Que sensações e sentimentos essa leitura despertou em você?

2.Releia o trecho abaixo referente à fala de Dandara.

“Quem diria que aquele terreno tinha tanta coisa! Ele ficava bem perto da escola, tinha muro alto, um portão de ferro trancado com um cadeado antigo, e a gente inventava mil histórias sobre ele.”

A descrição do cenário é importante para o desenvolvimento da história. De que forma o suspense sugerido pela personagem leva você a imaginar o que estava ali atrás do portão de ferro?

3. O Quilombo do Baobá está localizado na vizinhança da escola de Dandara e Leonardo. A identidade étnica de um quilombo a partir de sua constituição enquanto grupo é base para formar sua organização –se denominando/definindo enquanto comunidade. Segundo a Constituição Federal de 1988 em seus artigos 215 e 216 os remanescentes de quilombos garantem efetivamente o direito à manutenção de sua cultura. Sabendo disto, segundo a narrativa o que o pai de Léo fez para resolver a situação do Quilombo do Baobá? Retire do texto o fragmento que demonstra o momento em que ele faz justiça aos remanescentes quilombolas.

4. Existem várias histórias e narrativas em contos de autoria negra que abordam seus personagens a partir da aceitação da identidade e o reconhecimento da ancestralidade afro-brasileira. Nos dois contos que lemos: “Menino do oboé” e “Baobá” você percebe essa abordagem? Justifique sua resposta.

5. Em sua opinião, a narradora do conto, Dandara, quando dá o título de sua redação “*Todos somos livros*”, nos conduz a quais entendimentos? O que ocorreu na narrativa deu a personagem força para superar os obstáculos ou a enfraqueceu? Em que momento da narrativa ela se deu conta de onde veio e de quem era?

6. Com base nas discussões e a partir da leitura dos Contos, “Menino do oboé” de Oswald de Camargo e “Baobá” de Eliana Aves Cruz, reflita sobre o que há em comum entre os dois ou o que os diferencia? Em seguida qual dos dois contos você mais gostou de ter lido? Por quê?

O QUE MEUS HORIZONTES ME DEIXAM VER...

- **11ª ATIVIDADE**-Este espaço é destinado aos leitores para expressarem suas percepções das leituras feitas durante essa viagem com desenhos. Escolha o conto, a imagem que te chamou atenção durante as leituras e divirta-se!



Parabéns! Chegamos juntos a novos horizontes!

Esperamos que você, tenha sentido o valor da literatura afro-brasileira com esta experiência de leitura literária em sala de aula . Que Paulinho e Dandara permaneçam vivos em nossa memória e em novas leituras que nos lembrarão sempre:

“Todos somos livros!!!”

“Ninguém nasce odiando o outro pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar”.

Nelson Mandela

REFERÊNCIAS

BERND, Zilá. **Literatura e identidade nacional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1992.

BOSI, Alfredo. **Situação e formas do conto brasileiro contemporâneo**. In: BOSI, Alfredo(Org.) *O Conto brasileiro contemporâneo*. 16^a ed. São Paulo: Cultrix, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 mai.2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. (BNCC) Versão final. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. (2003). **Lei N.º 10.639, de 09/01/2003**. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Legislativo, 10/01/2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. RESOLUÇÃO Nº8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012.Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília. Resolução CNE/CEB 8/2012. Disponível em: . Acesso em 14 fev. 2014.

Book Trailer: **O que é e como fazer** . Blog Biblio Mundi. 30 ago. de 2017. Disponível em: <https://bibliomundi.com/blog/book-trailer-o-que-e-e-como-fazer/>. Acesso em: 23 nov. de 2023.

CAMARGO, Oswaldo de. **O Menino do oboé**. In: *O carro do êxito*. Companhia das Letras, 2021.p.13 a 32.

CAMARGO, Oswaldo. Oswaldo de Camargo. **Diálogos ausentes**. [S. l. s. n.]. 25 de jul. 2017. 1. Vídeo (1min 57s) Itaú Cultural. São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nqR5ndrBVNo>. Acesso em 09 de março de 2023.

CAMARGO, Oswaldo. Oswaldo de Camargo. **Série cada voz 2022**. Disponível em: <https://youtu.be/3BbkKHQNnNo?t=6> . Depoimento gravado em 24 de agosto de 2017. Acesso em 09 de março de 2023.

CRUZ, Eliana Alves. **Eliana Alves Cruz e a Ancestralidade Africana** - Câmara Rio Entrevista. Disponível em: <https://youtu.be/WMwgS-yGTgg..> 1 Vídeo (Eliana, [...] 2023, 19min 36s). Acesso em: 25 nov.2023.

COSSON, Rildo. **Literatura:** modos de ler na escola. O cotidiano das letras. Anais da XI Semana de Letras. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2018.

CRUZ, Eliana Alves. **Baobá**. In: O amanhã cheio de histórias. Josélia Aguiar (Org.) Ilustrações Fabrizio Lenci. 1ª Ed. São Paulo: FTD.2021.

DUARTE, E. de A. **Por um conceito de Literatura Afro-brasileira**. Terceira Margem. Rio de Janeiro, n. 23, p. 113-138, julho/dezembro 2010. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/10953/8012> Acesso em: 23 de ago. de 2023.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p 39 - 62.

MUNANGA, K. (org). “Apresentação”. **Superando o racismo na escola**. 2ª ed., Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade, MEC/BID/UNESCO. 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global Editora, 2010.