



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

FRANCISCO FABRÍCIO DE LACERDA FERNANDES

**O OUTRO RACIAL NA LITERATURA BRASILEIRA: CADERNO DE LEITURA
PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Cajazeiras-PB
2023

FRANCISCO FABRÍCIO DE LACERDA FERNANDES

**O OUTRO RACIAL NA LITERATURA BRASILEIRA: CADERNO DE LEITURA
PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras-PB, como requisito para obtenção de título de Mestre, área de concentração Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Daise Lilian Fonseca Dias

Linha de pesquisa: Estudos Literários

Cajazeiras-PB

2023

Dados Internacionais de Catalogação -na- Publicação - (CIP)

F363o Fernandes, Francisco Fabrício de Lacerda
 O outro racial na literatura brasileira: caderno de leitura para o
 9º ano do ensino fundamental / Francisco Fabrício de Lacerda
 Fernandes. - Cajazeiras, 2023.
 141f. : il. -
 Bibliografia

 Orientadora: Profa Dra. Daise Lilian Fonseca Dias.
 Dissertação (Mestrado em Letras - PROFLETRAS) UFCG/CFP,
 2023.

 1.Ensino de literatura. 2. Educação básica. 3.Prática pedagógica.
 4. Preconceito racial. 5.Letramento literário. 6.Leitura. 7.Formação
 leitora. 8.Estudos literários. I. Dias, Daise Lilian Fonseca. II.Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 82:37(043.3)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária-Denize Santos Saraiva Lourenço-CRB15/046

Dissertação submetida à Universidade Federal de Campina Grande, para obtenção do título de
Mestre em Letras, pelo PROFLETRAS.

FRANCISCO FABRÍCIO DE LACERDA FERNANDES

**O OUTRO RACIAL NA LITERATURA BRASILEIRA: CADERNO DE LEITURA
PARA O NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Dissertação aprovada em 14 de fevereiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Daise Lilian Fonseca Dias
(UFCG – Orientadora)



Prof. Dr. Francisco Francimar de Sousa Alves
(UFCG – Examinador 1)



Prof. Dra. Maria Lúcia de Souza Agra
(URCA – Examinador 2)

Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa
(UFCG – Suplente)

Dedico este trabalho à minha esposa Janielly, por entender as minhas ausências e apoiar minhas decisões.

AGRADECIMENTOS

Durante todo o percurso do mestrado, muitas pessoas se fizeram importante nesta caminhada. A formação continuada de professores, em especial muda olhares e garante ao professor o embasamento necessário em vistas à formação adequada dos discentes da educação básica, garantindo a eles a consolidação de habilidades que os tornam seres críticos e reflexivos na sociedade. Por isso, sou grato a todas as universidades que me permitiram o crescimento enquanto profissional e sujeito, a URCA e a UFCG.

Agradeço, infinitamente, ao PROFLETRAS/CFP/UFCG por me mostrar o horizonte da pesquisa e fazer enxergar o ambiente escolar como um lugar de pesquisa e de transformação de vidas.

A todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras, campus Cajazeiras, que mesmo em meio a tantos percalços trazidos pela pandemia e, mesmo distantes, estiveram presentes e deram o seu melhor visando o nosso aprendizado.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Daise Lilian Fonseca Dias pelas várias partilhas, ensinamentos e por estar tão presente, mesmo tão distante fisicamente. Não há palavras que mensurem a sua importância durante todo o processo de pesquisa.

Aos meus pais, Ronaldo e Solange, que, mesmo sem a formação acadêmica, me deram a educação necessária para seguir o rumo certo na vida e enxergar na educação um mecanismo transformador de vidas. A vocês, todo o meu amor e afeto.

Ao meu tio Francisco Rivanildo Fernandes de Alencar, que é o meu espelho, homem íntegro e meu auxílio nos momentos difíceis, e ex-aluno do PROFLETRAS, campus de Cajazeiras.

À minha esposa, por entender as minhas ausências, apoiar as minhas decisões e estar comigo nos momentos mais felizes e, também, nos mais tristes. Obrigado por estar comigo e por sonhar os meus sonhos. Amo-te eternamente.

Aos colegas professores que, de maneira direta ou indireta, contribuíram com o processo.

RESUMO

A literatura é considerada uma das formas de representação social e cultural mais importantes de um povo. Por esta razão, estudar literatura está diretamente associado a estudar os comportamentos e cultura daqueles que a produziram. No entanto, o trabalho com o texto literário no ambiente escolar, na maioria dos casos, motivado por abordagens trazidas pelo livro didático, tem se mostrado cada vez mais ineficiente, uma vez que o discente não se sente motivado para lê-lo. O modo tradicional do ensino e o uso de abordagens gramaticais nas aulas de língua portuguesa fazem com que a literatura ganhe caráter secundário dentro do processo educacional e sirva como um elemento para atividades gramaticais descontextualizadas que em nada contribuem com o letramento literário. Também, devemos destacar que, enquanto mecanismo de representação social, a seleção dos textos literários para uso em sala de aula deveria garantir a presença de todas as raças. No entanto, o que se percebe é que há a predominância de textos em que os personagens representam os brancos, enquanto negros e indígenas, que são mais de 50% da população brasileira, segundo o IBGE (2018), estão ausentes dos principais materiais didáticos da educação básica. Diante dessa problemática, essa dissertação se propõe a discutir práticas pedagógicas do ensino de literatura na educação básica, promovendo reflexões acerca da importância da literatura na formação integral do discente, em vistas as discussões acerca da representatividade racial nos livros didáticos e nos textos literários neles contidos, visando o letramento literário. Também, partindo dos estudos de Bonnici (2012) acerca da representação das raças na literatura, traremos um caderno de leitura para o nono ano com os textos a seguir, de literatura brasileira: o poema “Essa negra fulô” (1947), de Jorge de Lima (1893-1953); a crônica “A última crônica” (1965), de Fernando Sabino (1923-2004); o conto “O caso da vara” (1891), de Machado de Assis (1839-1908); a peça *O demônio familiar* (1857), de José de Alencar (1829-1877); e o romance *Iracema* (1865), de José de Alencar (1829-1877). Este caderno visa auxiliar o professor na condução do trabalho com o texto literário, objetivando a desconstrução do preconceito racial tão presente nos textos literários clássicos, assim como na nossa sociedade, contribuindo com a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Palavras-chave: Leitura. Letramento literário. Formação leitora. Preconceito racial.

ABSTRACT

Literature is considered one of the most important forms of social and cultural representation of a people. Because of that, studying literature is closely associated to the study of behaviors and culture of those who produced it. However, working with the literary text in the school environment, in most cases, motivated by approaches found in the textbook, has been seen as an ineffective practice, since the students do not get motivated to read it. The traditional way of teaching and the use of grammar approaches in Portuguese classes have put the literary text in a secondary position in order of importance in the educational process, since it has been approached by many teachers through decontextualized grammar activities, that do not foster literary literacy. We also need to highlight that as a mechanism of social representation, the selection of literary texts for classroom activities should include the presence of all races. Nevertheless, what can be seen is the predominance of texts in which the whites are the majority, while blacks and indians, who are more than 50% of the Brazilian population, according to a IBGE research (2018), are absent of the main didactic materials of elementary school levels. In view of this, this dissertation proposes a discussion of pedagogical practices of the teaching of literature in such level, fostering a debate about racial representativity in textbooks and the literary texts they present, aiming at the promotion of literary literacy. Also, starting from the studies of Bonnici (2012), among others, about race representation in literature, we will develop a Reading Activity Book for the 9th grade of Elementary School level, with the following texts of Brazilian literature: the poem “Essa negra fulô” (1947), by Jorge de Lima (1893-1953); the chronicle “A última crônica” (1965), by Fernando Sabino (1923-2004); the short-story “O caso da vara” (1891), by Machado de Assis (1839-1877); the play *O demônio familiar* (1857), by José de Alencar (1829-1877); and the novel *Iracema* (1865), also by José de Alencar (1829-1877). This Reading Activity Book aims at helping teachers in the teaching process of literature, with the main objective of deconstructing racial prejudice, since it is too much present in the classics, as well as in our society, fostering the formation of critical and reflexive citizens.

Key-words: Reading. Literary literacy. Reading formation. Racial prejudice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Considerações iniciais.....	10
1.2 Aspectos da pesquisa.....	11
2 QUESTÕES DE ENSINO DA LITERATURA NO BRASIL.....	14
2.1 Ensino de Língua Portuguesa e literatura no Brasil.....	14
2.2 O letramento literário: perspectivas de formação de leitores críticos.....	27
2.3 O Livro Didático de Língua Portuguesa e suas contribuições para o letramento literário no Ensino Fundamental	40
3. CADERNO DE LEITURA LITERÁRIA: O OUTRO RACIAL NA LITERATURA BRASILEIRA: FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS.....	58
3.1 Panorama do caderno de leitura.....	60
Apresentação.....	60
Gênero textual poema	63
Texto “Essa negra fulô” (1947), de Jorge de Lima.....	63
Gênero textual crônica	81
Texto “A última crônica” (1965), de Fernando Sabino	81
Gênero textual conto.....	91
Texto “O caso da vara” (1891), de Machado de Assis.....	91
Gênero textual peça teatral.....	105
Texto “O Demônio familiar” (1857), de José de Alencar	105
Gênero textual romance	119
Texto <i>Iracema</i> (1865), de José de Alencar	119

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
5 REFERÊNCIAS.....	138

1 INTRODUÇÃO

1.1 Considerações iniciais

São frequentes os debates em torno do ensino na Educação Básica no contexto brasileiro. Nas discussões propostas acerca do ensino, as práticas pedagógicas que envolvem o ensino de Língua Portuguesa ganham destaque. Apesar de a escola, de uma maneira geral, ser responsável pela formação dos estudantes, aparentemente, é delegada ao professor de Língua Portuguesa a responsabilidade maior. Também, muitas vezes, eles são apontados como responsáveis pelo insucesso estudantil.

Os dados das principais avaliações em larga escala, como o SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (2019), a nível estadual, o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica (2019), a nível nacional, o PISA - Programme for International Student Assessment (2018), a nível global, apontam que, apesar de uma leve melhora nos seus índices, a educação básica brasileira ainda está muito distante do desejado. Isso sugere que grande parcela dos discentes concluem toda a educação básica, obrigatória e garantida por lei, sem consolidar habilidades básicas de leitura e escrita.

Tomando como ponto de partida para discussão os principais documentos que norteiam o fazer educacional nacional, no caso, os PCN (1998), *Parâmetros Curriculares Nacionais*, e a BNCC (2017), *Base Nacional Comum Curricular*, os quais são claros ao falar que é dever da escola garantir o aprendizado das habilidades de leitura e escrita, enquanto mecanismos fundamentais para o exercício pleno da cidadania, é possível afirmar que o sistema de ensino não tem cumprido seus objetivos, uma vez que não está formando adequadamente os estudantes. Dessa forma, muitos questionamentos são feitos a respeito do fracasso escolar e de como melhorar essa crítica situação em torno da educação brasileira.

A BNCC - *Base Nacional Curricular Comum* (2017), documento mais recente que indica rumos para as aulas de Língua Portuguesa e demais componentes curriculares destaca a importância de práticas que insiram o jovem de maneira ativa e participativa no processo educacional e que tenha como objetivo a consolidação de habilidades que garantam ao estudante a sua efetivação enquanto cidadão. Em relação ao ensino de Língua portuguesa, o termo Letramento, notadamente o literário, ganha evidência no referido documento. No entanto, é perceptível que o trabalho com a Língua Materna no Brasil ainda segue tendências tradicionalistas que colocam o estudante como ser passivo dentro do processo educacional e

que privilegiam práticas que utilizam a repetição de exercícios de objetos de conhecimento voltados à análise linguística e/ou atividades supérfluas de compreensão e interpretação textuais, que pouco contribuem para a formação integral do discente.

Ademais, o trabalho com a leitura a partir dos gêneros textuais e literários, aparentemente, dá mais espaço aos gêneros não-literários, considerados “utilitários” em detrimento dos textos literários, desconsiderando a importância da literatura na formação estudantil. Apesar dos PCN (1998) e da BNCC (2017) apontarem a importância de um trabalho diferenciado com o texto literário para a formação estudantil adequada, as práticas pedagógicas a ela direcionadas estão aquém do desejável para garantir ao estudante o mínimo necessário para a imersão no campo da literatura. O livro didático de língua portuguesa, principal material (o único para muitos) utilizado nas aulas de Língua Portuguesa, de maneira geral, não satisfaz, pois dá prioridade a estudos gramaticais a partir de fragmentos de textos ao invés de fomentar o letramento a partir de abordagens sólidas ao texto, visando a consolidação de habilidades de leitura e, conseqüentemente, de escrita.

Especificamente no Ensino Fundamental II, a literatura ganha caráter secundário, tendo em vista que as aulas de Língua Portuguesa dão ênfase ao estudo descontextualizado das gramáticas normativa e prescritiva, menosprezando o poder que o texto literário tem no processo de formação do cidadão, segundo aponta Cosson (2007). Essa realidade só é alterada em raríssimas exceções, quando o professor, cercado do encanto pela arte literária, a inclui nas suas aulas práticas, proporcionando ao educando o contato com a literatura e, conseqüentemente, o fomento ao letramento literário.

Diante do exposto, este trabalho objetiva, além de instigar a discussão que compõe todo o capítulo teórico, propor materiais que possam contribuir com a formação adequada do discente, no Ensino Fundamental II (especificamente 9º ano), visando a promoção dos letramentos em leitura e literário. Para tal, propomos um caderno de leitura que auxilia o professor na condução de aulas que visam o letramento literário, bem como a formação de um cidadão crítico, reflexivo e competente em situações comunicativas diversas. Portanto, seguindo os estudos de Bonnici (2012), orientaremos um trabalho de releitura de obras coloniais, visando a identificação do preconceito racial nelas presentes.

1.2 Aspectos da pesquisa

Para a produção do caderno de leitura, proposta de intervenção pedagógica desse trabalho, utilizamos como arcabouço teórico produções bibliográficas de estudiosos do campo

da literatura e do ensino que orientaram a produção de um capítulo de revisão bibliográfica que foi subdividido em três tópicos. O primeiro, intitulado “Ensino de Língua Portuguesa e literatura no Brasil”, amparado nos resultados das avaliações externas, tais como SPAECE (2019), SAEB (2019), PISA (2018), bem como a partir dos estudos dos documentos norteadores da Educação Básica - PCN (1998) e BNCC (2017) – e, posteriormente, a partir de análises dos estudos de Cosson (2007), Candido (2011), Antunes (2003), Zilberman (2009), Moisés (2012), Brandão e Micheletti (2011), Bordini e Aguiar (1988), Colomer (2007), entre outros, tratamos a respeito da leitura e, principalmente, da leitura do texto literário no ambiente escolar, ressaltando as práticas pedagógicas no ato do ensino de língua materna e destacando a importância da literatura para a melhoria dos índices educacionais de leitura e a formação de sujeitos críticos capazes de participar ativamente de situações discursivas diversas.

No segundo tópico do capítulo intitulado “O letramento literário: perspectivas de formação de leitores críticos”, partindo das teorias de Soares (2003), Rojo (2009), Coenga (2010), Cosson (2007; 2017), Candido (2011), Colomer (2007), Bordini e Aguiar (1998), Bonnici (2012), entre outros, tratamos do conceito de letramento e letramento literário, apontando para a necessidade da formação de estudantes letrados na educação básica. Dessa forma, entendemos que é função da escola garantir ao discente o letramento literário através de práticas que contribuam com o seu desenvolvimento escolar e social, assegurando-lhe o direito de participar ativamente nos mais diversos setores da sociedade. Também, neste tópico, associamos o estudo do texto literário ao processo de formação de leitores críticos, que consigam identificar o preconceito racial, muitas vezes, presente em obras de cunho colonialista, apontando para a necessidade de releituras, seguindo os estudos de Bonnici (2012).

No terceiro tópico, que tem como título “O livro didático de língua portuguesa e suas contribuições para o letramento literário no ensino fundamental”, ancorados nos estudos de Jurado e Rojo (2006), Zilberman (2009), Freitag (1987), Santos (2016), Silva (2015), Dalcastagne (2011), Fanon (2008), Bonnici (2012), Paulino (2008), Marcuschi (2003), entre outros, analisamos o papel do livro didático na educação básica, partindo do estudo do livro de nono ano da coleção *Geração Alpha* (2018), de autoria de Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Mirella L. Cleto, por ser a coleção utilizada em nossa prática diária. Nessa análise, apontamos que as raças negra e indígena são pouco representadas no livro didático e afirmamos a importância de estudos sobre a temática racial na educação básica e, também, a necessidade da implementação de outros materiais pedagógicos para o preenchimento de lacunas educacionais deixadas pelo livro didático, que preza pelo ensino tradicional da gramática em detrimento da literatura, na maioria dos casos.

Em relação ao plano metodológico, optou-se pela pesquisa de cunho bibliográfico complementada com a produção de uma proposta didático-metodológica. Portanto, além do capítulo teórico, traremos um caderno de leitura, direcionado especificamente a turmas de nono ano, que servirá como apoio para as práticas diárias de professores e alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Portanto, em todas as partes que compõem o caderno, serão identificadas orientações voltadas a professores e alunos, objetivando o letramento literário e a leitura literária enquanto mecanismo investigativo de mazelas sociais.

O caderno de leitura aqui proposto terá a seguinte estrutura: Capítulo 1: Poesia “Essa negra fulô” (1947), de Jorge de Lima (1893-1953); capítulo 2: Crônica “A última crônica” (1965), de Fernando Sabino (1923-2004); capítulo 3: Conto “O caso da vara” (1891), de Machado de Assis (1839-1908); capítulo 4: Peça teatral *O demônio familiar* (1857), de José de Alencar (1829-1877); capítulo 5: Romance *Iracema* (1865), de José de Alencar (1829-1877). As obras supracitadas foram selecionadas por apresentarem características da escrita dos colonizadores e por apresentarem personagens subalternizados, principalmente o negro e o índio, mas também de autores em busca da construção de uma literatura tipicamente nacional, embora ainda tributários dos padrões literários e representacionais europeus.

2 QUESTÕES DE ENSINO DA LITERATURA NO BRASIL

2.1 Ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Brasil

Em debates acalorados acerca do ensino no Brasil, principalmente voltados à Educação Básica, percebe-se claramente a preocupação a respeito da formação escolar, seja sobre a ótica de que perfil de estudante estamos recebendo e formando, seja sobre o papel transformacional do professor neste processo. Dessa forma, muitas propostas, alicerçadas nos documentos norteadores educacionais oficiais – como PCN (1998) e BNCC (2017) -, foram feitas, visando a transformação da realidade educacional brasileira. A crise de leitura vivenciada nos últimos anos aponta para a necessidade de mudanças de rumos educacionalmente falando, tendo como objetivo a formação de estudantes que, além de decodificar palavras, frases e textos diversos, saibam se posicionar enquanto cidadãos críticos em meio a situações comunicativas diversas.

Nesse contexto, o componente curricular de Língua Portuguesa sempre foi peça chave na engrenagem educacional, por ser o componente articulador (se não, o único) no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita na Educação Básica. Partindo desse pressuposto, aparentemente, cabe ao professor de Língua Portuguesa transformar a realidade educacional, pensando em estratégias que visem a formação integral dos estudantes, objetivando, não só a consolidação das habilidades de leitura e escrita, como também a formação ética, crítica e reflexiva de tal grupo. Nesse viés, é importante refletirmos acerca da importância da leitura na Educação Básica, principalmente no Ensino Fundamental, objeto de análise deste trabalho, e de que forma ela está sendo apresentada aos estudantes durante as aulas de Língua Materna.

Sempre foi um dos maiores desafios para o professor de Língua Portuguesa identificar estratégias de aproximação do discente com a leitura. A grande oferta e acesso às tecnologias eletrônicas de comunicação em massa contribuem para que, cada vez mais, o público jovem perca o interesse pela leitura e, principalmente, a leitura dos textos literários apresentados pela escola. As bibliotecas quase sempre vazias, o desconhecimento das obras literárias brasileiras elementares por tal público só confirma que, cada vez mais, a leitura do texto literário como fonte de prazer e entretenimento é substituída por outras práticas mais comuns aos jovens.

O exposto acima pode ser facilmente confirmado, quando fazemos simples análises de programas que visam avaliar os índices de leitura na Educação Básica. Por exemplo, os números do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2019, apontam que apesar de

haver uma sutil melhora nos índices educacionais, 31% das escolas municipais – que atendem principalmente os ensinos infantil e fundamental – apresentam o IDEB inferior a 4,9, resultado bem abaixo da média nacional e muito inferior a países de primeiro mundo.

O PISA (2018) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – também destaca números desfavoráveis do ensino básico brasileiro, quando diz que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, matemática e ciências, em comparação com outros 78 países que participaram da avaliação. Este estudo, que é realizado mundialmente a cada triênio, expõe que cerca de 50% dos brasileiros não apresentam o perfil mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio. De acordo com os dados elencados acima, é evidente que há falhas educacionais no tocante ao trato com a leitura em sala de aula.

O PISA (2018, p. 51-52), ao avaliar o letramento dos estudantes brasileiros, conceitua o termo letramento em leitura como:

[...] uma ampla variedade de competências cognitivas e linguísticas, desde a decodificação básica até o conhecimento das palavras, da gramática e das estruturas linguísticas e textuais mais amplas necessárias para a compreensão, bem como a integração de significado com o conhecimento de mundo. Também inclui competências metacognitivas: a consciência e a capacidade de usar uma variedade de estratégias apropriadas ao processar textos. As competências metacognitivas são ativadas quando os leitores pensam, monitoram e ajustam sua atividade de leitura a um objetivo específico.

Partindo de uma análise simples do conjunto de habilidades avaliadas pelo PISA (2018), aparentemente, as práticas pedagógicas tradicionais voltadas ao ensino de Língua Portuguesa, tendem a abordar apenas a primeira parte do conjunto do exposto, que apontam para a consolidação de conhecimentos de análise linguística, em detrimento do estudo profundo de mecanismos necessários para a imersão do estudante no campo significativo da leitura. Dessa forma, podemos afirmar que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil é, na maioria dos casos, tradicional e segue a preferência pelos estudos gramaticais, geralmente ancorados pelo livro didático, que utiliza o texto apenas como “trampolim” para que se façam abordagens engessadas acerca do estudo das características do gênero e análise linguística/gramatical, em detrimento do estudo mais aprofundado da leitura do texto literário, de suas concepções, das marcas do enunciador, da sua magia.

O SAEB (2019), Sistema de Avaliação da Educação Básica, que é utilizado para a formulação de políticas públicas visando a melhoria da Educação Básica Pública, sugere que, apesar do leve avanço dos níveis educacionais no componente curricular de Língua Portuguesa

no ano de 2019, ainda é preocupante a situação em que se encontram os estudantes brasileiros. Conforme o relatório do SAEB (2019, p. 142):

O Gráfico 47, que apresenta a evolução da proficiência média nacional do 9º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa, demonstra que os resultados da aplicação de 2019 dão continuidade à sequência de elevação das médias observada desde 2007. Isso indica um avanço – tímido, mas constante – na competência de leitura dos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Esses dados destacam aspectos preocupantes. O primeiro, que as políticas públicas voltadas às melhorias dos índices educacionais e, simultaneamente, à formação discente, não surtem efeito. O segundo é que os estudantes, em sua maioria estão concluindo todas as fases da Educação Básica (Ensino Infantil, Fundamental e Médio) sem que haja a consolidação de habilidades básicas de leitura e escrita, como a compreensão dos textos lidos para além da simples decodificação, a leitura crítica ou até mesmo a produção de textos atendendo às finalidades comunicativas.

Para confirmar a defasagem da Educação Básica, o INAF (Indicador de Analfabetismo Funcional) assevera que 13% dos analfabetos funcionais completaram o Ensino Médio ou estão nesta etapa de ensino. Dessa forma, fica explícito que grande parte da população jovem, que deveria estar alfabetizada e letrada, pronta para exercer ativamente diversas funções sociais, estão inaptas, educacionalmente falando, devido às lacunas educacionais trazidas da Educação Básica. Tal problemática tende a privar esses jovens de adentrar em espaços que lhes daria maior visibilidade social, acarretando, assim, a exclusão social.

Apesar das diversas críticas direcionadas às avaliações externas de larga escala, que visam “colocar alunos em prateleiras de níveis” a partir de avaliações meramente burocráticas e quantitativas, é claro que, se houvesse políticas públicas claras, formação adequada dos professores e investimento adequado na Educação Básica, que tivessem como objetivo principal a formação integral do estudante, os números trazidos nos relatórios de avaliações em larga escala seriam diferentes. No entanto, o que se percebe é que as escolas seguem tendências tradicionais de transmissão de conteúdos enraizadas nos séculos passados, tradição essa que coloca o estudante como ser passivo dentro do processo educacional e o professor como detentor de todo o conhecimento a ser transmitido.

É importante ressaltar que há uma série de fatores que contribuem para a defasagem educacional. Primeiro, podemos destacar que a formação de professores nos cursos de graduação diversos é falha, tendo em vista que grande parte do currículo dos referidos cursos é direcionado ao estudo de teorias que, sem as habilidades didáticas necessárias à sua aplicação,

perdem a utilidade. Outro ponto a ser ressaltado é o pouco incentivo à formação continuada dos docentes, que, muitas vezes, enfrentam dificuldades para a realização de curso ou até mesmo para cursar pós-graduações. Dessa forma, podemos explicitar que grande parte dos professores de Língua Portuguesa que atuam na Educação Básica encaminham-se ao modelo de ensino tradicional, por não terem a formação necessária, nem um arcabouço teórico necessário para apoiar a sua prática docente.

Também, é válido destacar que a pequena parcela que apresenta uma base teórica sólida para o ensino de língua materna, na maioria dos casos, encontra barreiras para executar de maneira eficiente o seu plano. Tal problemática acaba desmotivando o professor a praticar ações que promovam a formação educacional adequada, fazendo com que ele opte pelas práticas educacionais tradicionais.

A transferência de responsabilidade da família em relação à educação e ao incentivo à leitura dos filhos e a pseudoideia de que apenas o professor de Língua Portuguesa é responsável pela consolidação das habilidades de leitura e escrita e as condições desfavoráveis encontradas pelos professores, que, na maioria das vezes, têm que ministrar aulas em turmas superlotadas, com estudantes que foram promovidos de série sem as competências básicas da série anterior, sem materiais didáticos adequados (na maioria dos casos, apenas o livro didático serve como aporte educacional), sem bibliotecas com livros de interesse dos alunos e sem espaços adequados para leitura, contribuem para os dados expostos acima, que apontam para um ensino carente e deficitário.

Diante do exposto, muitos docentes preferem centralizar as práticas pedagógicas no livro didático, que, como será abordado nos tópicos seguintes, não supre as demandas educacionais trazidas pelos estudantes da Educação Básica, tendo em vista que o supracitado apresenta práticas mais voltadas a análises gramaticais descontextualizadas, o que em pouco colabora para a formação adequada do discente.

Retomando o debate aqui proposto a respeito da importância da leitura na formação discente na Educação Básica, mediante a concepção de Bakhtin (2011) que assevera a principal função da linguagem a de estabelecer a comunicação a partir dos gêneros discursivos e embasados nos PCN (1998) – Parâmetros Curriculares Nacionais – destacamos a importância da consolidação das habilidades de leitura, não só visando a promoção escolar, mas também o direito de participação social efetiva. Alicerçados em dez objetivos gerais, os PCN (1998, p. 55) destacam a necessidade de uma associação entre o que os alunos aprenderão na escola e o que eles precisam para se inserirem socialmente enquanto cidadãos. Entre os objetivos descritos nos parâmetros relacionam-se à temática em estudo os elencados abaixo:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
 posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
 conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
 conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
 utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

Especificamente relacionado ao ensino de Língua Portuguesa, o documento em estudo discute a imprescindibilidade do domínio da língua materna, quando diz que “[...] é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 15). Dialogando com a ideia proposta, Travaglia (2009) assegura que o principal objetivo do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa, e isso corresponde a compreender e produzir textos em situações comunicativas diversas. Nesse contexto, podemos afirmar que a escola não tem cumprido adequadamente o seu papel, no tocante ao ensino de Língua Portuguesa.

É sabido que a leitura não é a única ferramenta do processo de ensino/aprendizagem, mas, sem dúvidas, é a mais importante delas. Sem uma leitura proficiente, o estudante está fadado a ter resultados insatisfatórios nos mais diversos componentes curriculares, tendo em vista que todos demandam o domínio pleno da linguagem. Se a escola, enquanto principal formadora de cidadãos, é falha e não está cumprindo os pré-requisitos básicos de formação, devolvendo à sociedade cidadãos despreparados para o convívio social pleno, muito se deve ao fato das abordagens feitas à leitura e escrita no referido espaço educacional. Um ensino tradicional, no qual o estudante é ser passivo e mero objeto dentro do processo educacional, enquanto o professor é detentor do conhecimento que transmite, em nada auxilia na mudança de rumo da educação brasileira.

É necessário um algo mais. As práticas educacionais devem colocar o discente como centro do processo, dando a ele subsídios necessários para a sua formação integral, desprezando a ideia de que o aluno que decodifica as palavras e que entende o que é proposto em um texto

é um aluno letrado. A mera decodificação textual restringe o leitor apenas ao externo, ao que o enunciador deixa claro e explícito. Cosson (2007) destaca que o processo de leitura centrado apenas no código só permite ao leitor um contato supérfluo com o texto. De acordo com ele (2007, p. 39):

Nesse caso, ler é um processo de extração do sentido que está no texto. [...] É a leitura entendida como um processo de decodificação, por isso a ênfase está centrada sobre o código expresso no texto. O domínio do código é a condição básica para a efetivação da leitura, já que feita a decodificação o leitor terá apreendido o conteúdo do texto.

Essa visão passiva do leitor em relação ao texto, quase impossível de acontecer, tendo em vista que qualquer ato de leitura básico pressupõe compreensão e interpretação e, além da decodificação básica e da identificação das intenções do produtor do texto, o leitor aciona o seu conhecimento de mundo, que interfere na construção de sentido do texto, se opõe ao que sugere Bakhtin (1997), que assegura que o receptor de um texto não é um ser passivo dentro do processo.

Portanto, é evidente que a escola deve prezar pela formação de um leitor que perpassasse os limites da decodificação textual, partindo do pressuposto que a leitura é um processo que exige do leitor outras habilidades além da decodificação do código. A leitura permite a movimentação de fatores linguísticos e extralinguísticos, que permitem ao leitor uma significação ampla do que está sendo dito. Acerca disso, Antunes (2003) aponta que a leitura completa a ação da escrita:

A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor.

Essa concepção de leitura, que leva em consideração a relação que o texto apresenta com autor-leitor, é a mais adequada para a abordagem na escola, tendo em vista que, em situações comunicativas diversas, a relação de produtor textual e receptor não se dá de maneira passiva.

Os principais documentos educacionais que orientam o processo de ensino/aprendizagem no Brasil, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) e a *Base Nacional Comum Curricular* (2017), são claros quando asseveram que o ensino de Língua Portuguesa deve prezar pelo aperfeiçoamento das funções sociocomunicativas do estudante, pautando principalmente a expressão oral e escrita de tal. Também, entende-se que, ao passar

por todas as fases da Educação Básica, o aluno deve ser competente em relação à língua materna e exercer a cidadania, sabendo se posicionar de maneira ética, respeitando as opiniões dos outros e suas ideologias.

No entanto, apesar dos documentos oficiais destacarem a importância da leitura dentro do processo educacional e de todos os grandes debates nos levarem à conclusão de que é a partir da leitura que os níveis educacionais podem mudar de patamar, a relação leitura/escola, principalmente no que se relaciona ao sistema de ensino, parece ser conflitante. Muitos discentes são promovidos de série sem ao menos ter as habilidades mínimas de leitura e produção textual consolidadas. Isso reflete um sistema de ensino ultrapassado que prefere contar as aprovações ao fim do ano letivo do que realizar um trabalho adequado, visando à formação adequada do discente.

As práticas pedagógicas inadequadas por parte dos docentes em relação ao trabalho com a leitura podem contribuir para o ensino deficitário. Comumente, o professor não trabalha com os discentes as possibilidades de significação dos textos, restringindo-os a leituras silenciosas e/ou compartilhadas, para, ao fim delas, gastar a maioria do tempo útil da aula em exercícios burocráticos de compreensão e interpretação textual e de análise linguística propostos pelo livro didático, muitas vezes sem a profundidade necessária para o desenvolvimento do educando. O trabalho de mediador do professor é de suma importância para o melhor desempenho do estudante, pois, por possuir maiores conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, o docente pode apresentar “caminhos de leitura” mais acessíveis aos estudantes, tornando assim a tarefa mais fácil e prazerosa.

Oliveira e Antunes (2013, p. 77) destacam a importância da mediação no ato de leitura na Educação Básica, quando sugerem que a leitura é “[...] um processo contínuo de formulação e verificação de hipóteses sobre o que se sucede no texto”. Ainda segundo as autoras, é a partir daí que surge a necessidade de mediação de leitura, mediação essa que pode instigar o reconhecimento do “[...] conteúdo do texto [...] partindo-se de aspectos textuais como a superestrutura, o título, as ilustrações e também por meio das próprias experiências e conhecimentos do leitor”. (OLIVEIRA e ANTUNES, 2013, p.77).

Diante do exposto, torna-se evidente que o processo de mediação é imprescindível, principalmente no Ensino Fundamental, quando os estudantes ainda apresentam uma carga de leitura baixa. Dessa forma, trabalhar com a mediação inserindo o discente como parte importante do processo é dar a ele a possibilidade de manter uma relação Íntima com o texto, criando assim o processo de imersão e oportunizando ao estudante o gosto pela leitura.

Principalmente, quando se trata do texto literário, o trabalho de mediador do professor torna-se fundamental, tendo em vista que esse tipo de texto apresenta uma linguagem plurissignificativa.

Mas o que é literatura? Antes de adentrarmos nas discussões acerca do texto literário no ambiente escolar, abrimos um espaço aqui para conceituar o termo literatura. Propondo um diálogo acerca do vocábulo literatura, percebemos, *vide* a sua natureza polissêmica, que há diversos conceitos para a palavra. Moisés (2012) estabelece que tal vocábulo provém do latim *littera* e trata do ensino das primeiras letras. Segundo o autor, esse conceito (que não é unívoco) manteve-se até o século XVIII. A partir desse período, ainda de acordo com o autor supracitado, trataram o texto literário como “o conjunto das criações do espírito” (MOISÉS, 2012, p. 5). O autor analisa que, durante muito tempo, a literatura ficou subordinada ao texto escrito, não levando em consideração diversos textos orais que se encaixam nesta prateleira artística.

Somente a partir do século XVIII é que a literatura ganha uma significação aproximada da utilizada nos estudos atuais, relacionada a uma produção mais estética, voltada para o artístico. De acordo com Candido (2000, p. 61) a literatura pode ser definida como “[...] a transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos”.

Os formalistas russos, liderados por Roman Jakobson, conceituavam a literatura como uma violência organizada contra a fala comum, caracterizando assim a linguagem e finalidade do texto literário como elementos peculiares que o diferenciavam dos textos não-literários. Para ele, “a literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando sistematicamente da fala cotidiana” (EAGLETON, 2006, p.3).

Em uma significação mais comum, utilizada nos principais materiais didáticos, o vocábulo “literário” está associado ao fato de pertencer à “literatural”, expressão originária do latim “*littera*”. Na sua significação primária, podemos afirmar que o texto literário é aquele texto que manifesta uma ideia escrita em linguagem elaborada (utilizando a conotação) que pode causar emoções no leitor.

Portanto, de grosso modo, um texto, para enquadrar-se no padrão do que é literário, deve ter uma produção diferenciada dos demais textos, utilizando estruturas e linguagens especiais e peculiares, garantindo ao leitor uma experiência que não pode ser oportunizada pelos textos não literários. O texto literário apresenta uma linguagem bem trabalhada, sempre visando a função artística, descrevendo um universo peculiar de cada autor e, portanto, desconhecido do leitor. Dessa forma, a literatura apresenta funções que fogem do que os textos não-literários garantem.

Ela pode estar associada à função poética, estética, e produzida dentro de um estilo próprio de cada escritor.¹

Podemos afirmar que o texto literário proporciona ao discente o que nenhum gênero textual proporciona. E o trabalho com esse tipo de texto pode somar grandemente ao trabalho com a leitura na Educação Básica.

Em relação à literatura e à utilização do texto literário em sala de aula, os PCN (1998) analisam que o trabalho com o texto literário nas práticas pedagógicas diversas requer um novo olhar, tendo em vista que tais textos apresentam “propriedades compositivas” diferentes de outros gêneros e trata-se de uma forma específica de conhecimento:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário (BRASIL, 1998, p.29 – arquivo digital).

O documento mais recente que norteia a Educação Básica, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC – 2017) apresenta uma estreita relação com os PCN (1998). Nela, o texto literário também ganha papel central no processo de ensino/aprendizagem. Como é descrito no documento, o texto é a unidade de trabalho e as práticas de sala de aula passam por relacionar texto ao seu contexto, uso significativo das linguagens, intenção do autor, interpretação, mídias, entre outros. É importante salientar que tais estudos das linguagens visam a ampliação dos letramentos, buscando formar um cidadão crítico, capaz de exercer o seu papel social nas diversas instâncias possíveis:

[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BNCC, 2017, p.14).

¹ O conceito de literatura é subjetivo, portanto, varia em razão de fatores históricos e/ou culturais, eis porque apresentamos aqui apenas um recorte da questão.

Diante do exposto acima, é clara a necessidade de uma formação integral, e esta não está relacionada ao tempo em que o aluno dedicar-se-á aos estudos, mas sim ao desenvolvimento global do educando, visando o aprendizado de habilidades que o tornem ativo, crítico e participativo na sociedade.

A divisão da BNCC (2017) é feita a partir dos anos que compõem a Educação Básica e os conhecimentos que o estudante precisa adquirir estão explicitados em competências e habilidades dentro dos eixos de Leitura, Oralidade, Análise Linguística e produção textual. Especificamente tratando do enfoque à literatura presente no campo artístico literário, a BNCC (2017, p. 138) confere destaque ao texto literário como um tipo de texto capaz de agregar novos valores à aprendizagem do aluno por apresentar diversas “camadas de sentido”:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens) [...] .

Verifica-se, a partir dos elementos acima, que a literatura vem ganhando espaço no cenário educacional, no entanto, há alguns entraves para que o texto literário seja abordado no ambiente escolar, de modo que o estudante adentre no universo artístico do texto, não realizando apenas uma análise supérflua dele.

É possível afirmar que o texto literário pode ser um forte aliado no processo de engajamento dos discentes na leitura, tendo em vista que esse tipo de texto traz um universo pronto para ser explorado. No entanto, para que isso aconteça, o ato de ler deve ser visto como prazeroso, como mecanismo de enriquecimento mental e de entretenimento. Só a partir dessa concepção e da imersão adequada ao universo da literatura é possível que o jovem comece a desenvolver as habilidades a ela relacionadas.

Cândido (1995) traz à tona esse debate e assegura que a literatura desenvolve em nós a sensibilidade, tornando-nos mais compreensivos, reflexivos, críticos e abertos para novos olhares e possibilidades diante da nossa condição humana, ressaltamos o caráter imprescindível do letramento literário, não só para a melhoria das habilidades de leitura, mas também para a formação de seres críticos capazes de atuar de maneira ética na sociedade.

Bordini & Aguiar (1988, p. 13) sugerem que “todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de maneira mais abrangente. (...) a literatura dá

conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla”. Portanto, o texto literário pode oportunizar ao discente o gosto pela leitura e, assim, entrar em contato com diversos elementos importantes para a sua formação educacional. Dessa forma, é notório que uma abordagem adequada do texto literário em sala de aula, com a devida mediação do professor, proporciona ao discente experimentar um tipo de texto com linguagem plural, que se concretiza, enquanto elemento cultural, a partir do contato com o leitor.

Acerca disso, Paulino e Cosson (2009) asseguram que a literatura tem o poder de nos fazer sentir a experiência do outro a partir da palavra. De acordo com os autores (2009, p. 69-70):

[...] a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade. Na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. [...] A experiência da literatura amplia e fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa do que o vivido.

É explícito, segundo os autores, a importância da literatura. No entanto, nem sempre foi dado ao texto literário esse grau de importância. Segundo Zilberman (2009), na Grécia antiga, o objetivo do ensino de literatura não era formar leitores, muito menos tornar os leitores apreciadores da arte literária. Ela ainda afirma que o estudo do texto literário se dava porque era necessário dominar o código:

A finalidade do ensino da literatura, por muitos séculos, não foi formar leitores, nem apreciadores da arte literária, por uma razão muito simples: a literatura – ou a poesia –, na sua formulação anterior à Renascença, quando adotou tal denominação, constou desses currículos porque era o gênero mais próximo da linguagem verbal, que cabia conhecer e saber utilizar. Havendo a necessidade de dominar o código verbal, estabeleceu-se como padrão de uso sua aplicação[...] (ZILBERMAN, 2009, p. 11-12).

De acordo com Cosson (2007), as civilizações clássicas apontavam os objetivos da literatura como sendo fomentar as habilidades de leitura e escrita, bem como inserir os discentes no universo cultural. Essa prática sugerida pelo autor ainda pode ser vista na Educação Básica brasileira, uma vez que o texto literário apresenta finalidades semelhantes ao que era proposto nesse período. Também, ressaltamos as falhas educacionais referentes ao uso do texto literário na formação discente, uma vez que esse texto é usado para fins que não proporcionam ao estudante o prazer pelo ato da leitura.

A tradição no ensino de Língua Materna é tão forte que, na maioria das vezes, o trabalho com a gramática normativa se sobrepõe ao estudo aprofundado de textos de cunho artístico.

Portanto, encontramos (com muita facilidade) materiais didáticos que usam textos diversos, até mesmo o texto literário, como ponte para o ensino tradicional de gramática, como discutem Bunzen e Mendonça (2006, p. 210), quando dizem que “o texto é pretexto para ensinar gramática tradicional”. O livro didático, objeto de análise em tópicos posteriores, apresenta essa tendência gramatical, na qual os textos de cunho literário servem apenas de auxílio para práticas que visam o ensino das gramáticas normativa e prescritiva.

É importante ressaltar que a literatura, enquanto elemento artístico social, apresenta características que os textos não-literários não proporcionam aos discentes. A profundidade das leituras, os jogos de palavras e figuras de linguagem, entre outros, podem fazer com que o estudante se sinta interessado em adentrar no universo da leitura e, conseqüentemente, da literatura. Confirmando as ideias expostas, Candido (2011, p. 178-179) assegura que a literatura humaniza, e ela:

[...]é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; ela é uma força de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

Seguindo as ideias propostas pelo autor, podemos concluir que a literatura, por estar estreitamente relacionada à visão de mundo dos indivíduos e dos grupos, pode contribuir de forma significativa para a formação de sujeitos aptos ao convívio social.

Portanto, diante de todas as discussões aqui propostas, fica clara a importância da literatura para a formação do cidadão. No entanto, ainda há quem diga que precisamos dar mais espaço aos gêneros utilitários (não-literários) em detrimento dos literários, partindo da concepção errônea de que o texto literário proporciona ao leitor apenas o gosto pela leitura, enquanto os não-literários apresentam uma função social. Partindo de uma abordagem adequada, a literatura acrescenta grandemente ao universo juvenil, pois ela abre caminhos que só ela pode oferecer a este grupo.

Reconhecendo o poder da literatura na formação, não só leitora, mas também na formação social, é imprescindível um olhar diferenciado ao espaço social dado ao Texto Literário no Brasil. Podemos afirmar que os livros de literatura estão acessíveis a uma pequena parcela da população, enquanto a maioria depende de espaços públicos para terem acesso a tal. Bibliotecas, em sua imensa maioria, com acervos defasados e pessoas desqualificadas para orientar as escolhas dos jovens contribuem com o distanciamento desse grupo em relação à leitura do texto literário.

Acerca do analfabetismo e da desigualdade no Brasil presentes nos dias atuais, Lajolo (2007, p.60) afirma que:

Só fala de livros quem tem a intimidade de ter nascido em meio a eles. Os que falam de livros, de leituras e de escolas, falam como à - vontade de quem pertence à classe que se apossa de livros, de leituras e de escrita desde o berço. E como o registro da história passa pela escrita, são poucas, tênues e fugazes as chances de resgate da história da cultura escrita, escrita da perspectiva dos despossuídos dela.

No Ensino Fundamental II, a situação ainda ganha contornos mais complexos. O pouco investimento em livros e bibliotecas, espaços de leitura defasados, estudantes que não tiveram contato com textos de cunho literário, assistem aulas de Língua Portuguesa que tratam os textos literários como sendo um gênero discursivo comum, não gerando a mediação e abordagem necessária. Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que a maioria das aulas do Ensino fundamental visam apenas o estudo do código, ou seja, dos elementos linguísticos da Língua Portuguesa, como já apontava Brandão e Micheletti (2011) em seus estudos.

Nesse contexto, urge a necessidade de refletirmos quais as práticas pedagógicas que cercam o trabalho com o Texto Literário, destacando a importância dele como mecanismo edificador na formação do discente. Consolidar habilidades de leitura e ter prazer no ato de ler são coisas conciliáveis e muito importantes para uma formação básica adequada. Portanto, cabe ao professor repensar suas práticas e direcioná-las para a formação completa do estudante, tornando a literatura elemento de destaque dentro do processo educacional. O processo de seleção de textos também é muito importante, tendo em vista que, sem a base necessária, os estudantes não conseguirão dar profundidade a leituras complexas.

Acerca do trabalho com o texto literário na sala de aula, os PCN (1998) já descreviam a necessidade de uma abordagem diferenciada em relação aos textos não-literários. De acordo com os PCN (1998, p. 70):

Para considerar a diversidade dos gêneros, não ignorando a diversidade de recepção que supõem, as atividades organizadas para a prática de leitura devem se diferenciar, sob pena de trabalharem contra a formação de leitores. Produzir esquemas e resumos pode ajudar a apreensão dos tópicos mais importantes quando se trata de textos de divulgação científica; no entanto, aplicar tal procedimento a um texto literário é desastroso, pois apagaria o essencial - o tratamento estilístico que o tema recebeu do autor.

Portanto, ressalta-se, mais uma vez, a necessidade da mediação adequada do professor, visando evidenciar as características únicas que a literatura pode oferecer no ato da leitura. Acerca disso, Colomer (2007, p. 160) versa sobre a importância do texto literário e dos livros no ambiente escolar, uma vez que eles “se oferecem como uma ocasião perfeita para falar ou

escrever sobre eles, a partir deles ou segundo eles, em uma constante efervescência de atividades que inter-relacionam a leitura, a escrita e a fala [...]”.

Nesse contexto, para que haja práticas exitosas na Educação Básica, principalmente no Ensino Fundamental II, voltadas à consolidação de habilidades de leitura e à formação de leitores críticos imersos no campo da literatura, é imprescindível que o docente se coloque como elemento importante no processo, assumindo o papel de mediador, selecionando textos que cobrem habilidades de leitura dos estudantes de maneira progressiva, orientando-os a mergulhar cada vez mais fundo, extraindo o que de melhor há nos textos de cunho literário. Portanto, pensar em projetos de leitura de textos literários nos quais os objetivos sejam atrair o gosto pela leitura, suscitar as habilidades de leitura e fomentar a prática do letramento literário são imprescindíveis para a mudança de rumos da Educação Básica brasileira.

Quando devidamente imersos no campo da literatura e letrados, os estudantes estarão abertos a novas experiências e conseguirão fazer as suas próprias escolhas de leituras, tornando-se, assim, indivíduos autônomos, mais críticos e reflexivos diante das demandas escolares e sociais. Dessa forma, pensar em práticas pedagógicas que promovam o letramento literário, além de auxiliar na melhora dos níveis de leitura do estudante, é garantir ao discente a oportunidade de se colocar, enquanto ser, no universo cultural, é dar a ele os mecanismos e a formação necessária para conviver ativamente nos diversos setores sociais.

Para entendermos a relevância da literatura na Educação Básica, bem como de práticas leitoras que visem o letramento literário, é de suma importância fazer considerações a respeito do letramento no ambiente escolar. Também, destacamos a necessidade de entender o termo que está sendo proposto neste trabalho. Dessa forma, no subtópico a seguir, trataremos do letramento literário sob o viés teórico, pautado a partir dos documentos norteadores e dos principais críticos que conceituam o Letramento na educação básica.

2.2 O letramento literário: perspectivas de formação de leitores críticos

Em todos os debates voltados aos processos educacionais, o vocábulo “letramento” aparece em lugar de prestígio nos discursos de estudiosos da linguagem. Dessa forma, entender o que é, realmente, o termo letramento e qual a sua importância no cenário educacional torna-se fundamental para a nossa pesquisa. Portanto, nesse subtópico abordaremos o conceito de

letramento, assim como o letramento literário e os multiletramentos propostos pela BNCC (2017).

Antes de adentrarmos no conceito de letramento literário, traremos uma breve exposição histórica do termo letramento. De acordo com o dicionário Aurélio (2001), letramento é “ato ou efeito de letrar(se). Estado ou condição de indivíduo ou grupo capaz de utilizar-se da leitura e da escrita, ou de exercê-las, como instrumento de sua realização e de seu desenvolvimento social e cultural”. Segundo Soares (2003, p.96), “letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas”. Criado na década de 1980, inicialmente, o termo letramento estava muito associado aos processos de alfabetização, do domínio da leitura e da escrita proficiente, ou seja, o termo estava associado a saber ler e escrever e fazer uso competente de tais mecanismos.

Consoante os estudos de Soares (2003, p. 36):

[...] a palavra letramento originou-se do termo em inglês literacy, que na bibliografia em língua inglesa “designa o estado ou condição daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e escrita.

Como ressaltado anteriormente, o vocábulo letramento, quando surgiu, designava o domínio da leitura e da escrita. Portanto, segundo a conceituação inicial, um ser letrado deveria ser capaz de ler e escrever, não só decodificando e identificando fonemas e grafemas, mas ser de fazer uso proficiente da linguagem, seja ela oral ou escrita.

Rojo (2009, p. 44) ao discorrer sobre letramento, aponta que “[...] não basta conhecer o alfabeto e decodificar letra e o som da fala, é preciso também entender o que se lê”. Ela também afirma que é necessário detectar o ponto de vista, a ideologia do autor, para assim conseguir entender o texto e o seu contexto. Segundo as ideias de Rojo (2009), o termo letramento engloba mais habilidades do que o termo alfabetização, tendo em vista que o último está relacionado apenas ao ato de identificar e relacionar fonemas e grafemas.

Consoante Soares (2003, p. 72):

[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

É perceptível que, apesar de traçar diferenças nos conceitos de alfabetização e letramento, a autora considera que ambos podem andar juntos e serem ensinados/estudados de

maneira simultânea. Conforme Soares (2003), o ideal no processo de ensino/aprendizagem seria alfabetizar letrando. Dessa forma, “[...] ensinar a ler e a escrever no contexto social das práticas de leitura e escrita, de modo que o indivíduo se tornasse alfabetizado e letrado” (SOARES, 2003, p.47).

Coenga (2010, p. 31) também afirma que o vocábulo letramento via bem além de saber ler e escrever, considerando um indivíduo letrado aquele que utiliza essas habilidades para se enquadrar nas exigências das demandas sociais: “não é apenas o conjunto de habilidades de leitura e escrita, mas é o uso dessas habilidades para atender as exigências sociais”. Conforme o exposto acima, é perceptível que a palavra letramento engloba mais habilidades do que o vocábulo alfabetização. Um ser letrado é aquele que se utiliza de maneira coerente dos mecanismos de leitura e escrita nas mais diversas situações comunicativas, garantindo a sua inserção social, profissional, entre outros.

Confirmando as teorias tratadas acima, Soares (2003, p. 75) assevera que:

[...] o que o letramento é depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever.

A autora supracitada também sugere que ser alfabetizado nos capacita a usar a leitura e a escrita de maneira proficiente, no entanto, considera os termos “alfabetizado” e “letrado” como sendo distintos.

Posteriormente, a palavra letramento, associada a outras palavras, vai ganhando ampla significação. Para a confirmação de tal afirmação, basta uma breve análise do documento em vigor que norteia a Educação Básica, a BNCC (2017), *Base Nacional Comum Curricular*, no qual aparecem termos relacionados ao letramento. Entre eles destacam-se as expressões “letramento matemático”, “letramento científico”, “letramento digital” e “multiletramento”. O primeiro está associado ao da matemática elementar pelo estudante. O segundo estreitamente ligado à iniciação e produção científicas. O letramento digital, muito em voga na educação atual, é a capacidade do aluno em utilizar as ferramentas digitais básicas. O multiletramento é um termo que engloba todos os letramentos possíveis. Dessa forma, no vocábulo “multiletramento” podemos encaixar diversas habilidades/proficiências.

Trazendo a discussão para o letramento literário, temática de estudo da nossa pesquisa, evidenciamos que ler um texto literário não significa apenas sonorizar palavras escritas em um papel. O texto literário propicia ao seu leitor um algo a mais. Dessa forma, não podemos

confundir um ser letrado (proficiente na leitura e na escrita) com um ser proficiente na leitura do texto literário.

Nesse sentido, de acordo com Cosson (2007, p. 12):

[...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja ele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade.

Como enfatizado em tópicos anteriores desse estudo, o texto literário proporciona ao sujeito leitor algo a mais do que uma simples interpretação de texto. A experiência com esse tipo de texto oportuniza ao estudante uma percepção crítica, para/além daquele letramento voltado à leitura e escrita.

Cosson (2007) aponta que o letramento literário está estreitamente relacionado às práticas sociais e que a escola, enquanto órgão formador de cidadãos, deve promovê-lo, visando a fruição da leitura literária prazerosa, que aproxime o estudante da leitura de textos desse gênero. No entanto, o que se vê são abordagens de textos de obras descontextualizadas e vazias, que tendem a uma leitura pouco profunda, visando, posteriormente, uma abordagem da gramática prescritiva.

Para que a literatura cumpra o seu papel de maneira adequada na Educação Básica, é preciso que as práticas pedagógicas mudem seu rumo. É preciso adentrar na obra literária, de modo que o estudante consiga explorar as diversas vertentes desse texto, visando a produção de sentidos. O texto literário pode contribuir para a formação de um leitor que não se limite aos elementos explícitos no texto, garantindo, assim, uma formação educacional mais completa e, conseqüentemente, um cidadão mais crítico, capaz de atuar no combate às injustiças sociais.

Dialogando com a ideia proposta, em relação às práticas de sala de aula, Cosson (2007, p. 47) assevera que elas “precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno”. É evidente que não se trata de um trabalho engessado, pronto e acabado, em que o professor deve apenas levar o seu livro didático à sala de aula e fazer a leitura de trechos de obras literárias descontextualizadas com os alunos. É um trabalho em que o professor deve enfocar o mergulho do discente ao texto literário, a partir de atividades lúdicas, que proporcionem ao estudante o prazer pela estética das obras literárias estudadas.

Pensar na inserção da leitura literária do estudante, na maioria dos casos sem uma carga inicial de leitura que sirva de alicerce para a leitura de textos de gêneros literários, é entender

que precisamos direcionar esse contato entre leitor – a obra, para que, assim ocorra de maneira prazerosa, evitando futuramente uma repulsa ou desinteresse por parte do discente. A respeito disso, Candido (2011, p. 188) assegura que:

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

Desse modo, o zelo pela fruição do texto literário nas práticas pedagógicas escolares deve ser levado em consideração no momento do planejamento das aulas, garantindo que o contato inicial dos estudantes com a literatura seja positivo.

Nesse viés, se a escola conseguir desenvolver um trabalho significativo com o texto literário, o aluno se tornará letrado, no seu sentido mais usual (domínio da capacidade de ler e escrever), também estará sendo multiletrado, conhecendo diversas linguagens, discursos e entrando em contato com culturas diversas e, por conseguinte, se forma um sujeito leitor crítico, seja nos textos, seja em situações sociais diversas.

Consoante Cosson (2007, p. 27), “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade, onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamento de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço”. Dessa forma, a literatura e a sociedade mantêm um estreito diálogo e é justamente essa relação próxima que nos motivou a realizar este estudo, tendo em vista que o texto literário pode ser um mecanismo facilitador de transformações sociais, de combate ao preconceito e de formação de leitores/cidadãos melhores, sobretudo se considerarmos a importância do despertar do aluno para as questões raciais, que é o foco da nossa pesquisa.

O letramento que chamamos de “cultural” que propomos neste estudo, envolve a compreensão sobre as relações raciais, nos âmbitos coloniais e pós-coloniais, no contexto da literatura, produzida por autores de ambos os contextos. As obras sobre as quais são produzidas as atividades, servirão para desenvolver a cota de humanidade de que fala Candido (2011), uma vez que, ao estudar o texto literário em sua forma e conteúdo, daremos destaque aos temas de ambas as visões de mundo.

Com relação à leitura do texto literário, Colomer (2007, p. 159) entende que:

A leitura literária pode expandir o seu lugar na escola através de múltiplas atividades, que permitam sua integração e conferência com outros tipos de aprendizados. Os mais imediatos, é claro, são os aprendizados linguísticos. Por um lado, o trabalho linguístico e literário conjunto permite apreciar as possibilidades da linguagem naqueles textos sociais que o compõem deliberadamente como é o caso da literatura. Por outro, a

interrelação se produz através de formas mais indiretas, já que o contato com a literatura leva as crianças a interiorizar os modelos do discurso, as palavras ou as formas sintáticas presentes nos textos que leem.

Portanto, um bom trabalho com o texto literário, seja ele em verso ou em prosa, pode proporcionar ao estudante um encantamento, aproximando-o cada vez mais da escola, fazendo com que o discente tenha um crescimento, não só em relação à leitura do texto literário, como também em relação à escrita e ao trato com a linguagem. Nesse sentido, Cosson (2007, p. 30), garante que a literatura não proporciona apenas o prazer pela leitura, mas também nos fornece o necessário para articular a linguagem:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem.

Já para Bordini e Aguiar (1998, p. 16):

a formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito.

Seguindo esse ponto de vista, o papel de mediador do professor torna-se fundamental, pois o aluno imaturo, educacionalmente falando, geralmente apresenta dificuldades no entendimento de textos que apresentam linguagem plurissignificativa, como é o caso do texto literário.

Segundo Cosson (2017), a seleção adequada dos textos para a abordagem em sala de aula é imprescindível. De acordo com o mesmo, o texto literário deve ser sempre atual, mesmo que não seja contemporâneo. O autor expõe que deve haver um equilíbrio no ato da seleção de textos, com alguns tradicionais e outros mais atuais, eis por que selecionamos cuidadosamente as obras para o caderno de leitura, exatamente considerando esta questão, uma vez que tal postura permite que se trabalhe com uma diversidade atraente de textos literários, de modo que oportunize ao aluno um contato com tradições literárias de contextos diferentes. Também, apontamos aqui a importância da abordagem do professor para o sucesso do trabalho, uma vez que ela é fundamental para atrair o aluno para as obras propostas pela escola.

Nesse cenário, é importante considerar Cosson (2007, p. 35) quando diz que:

crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para

aquilo que ele desconhece a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura.

Dessa forma, cabe ao professor obter informações sobre as preferências de leituras dos alunos, os gêneros com maior contato, para a partir dessa abordagem, conseguir extrair dos estudantes o melhor em relação ao letramento literário. A escola, enquanto formadora de sujeitos sociais, deve criar estratégias para que a leitura do texto literário se torne algo prazeroso e que ajude na formação de cidadãos críticos.

Nessa toada, convém destacar que a escolha das temáticas que as obras discutem é um elemento chave para que o professor consiga atrair o aluno para as obras que competem a essa escolha, sobretudo se considerarmos o desinteresse que o alunado brasileiro tem em relação às obras que costumam lhe ser apresentadas no ambiente escolar, uma vez que, em muitos casos, lhe parece desconectadas de sua realidade. Neste ponto reside o diferencial da nossa proposta de trabalho, uma vez que a temática do preconceito racial é universal e costuma ser vista como atraente pelas mais diversas faixas etárias, notadamente na atualidade.

Merece destaque a importância de estudos profundos, que propiciem aos professores um aparato teórico, para que, a partir dele, a condução do trabalho possa ser feita da melhor maneira possível, garantindo ao estudante uma inserção adequada e prazerosa no campo da literatura. Políticas de formação continuada são de grande relevância neste cenário, partindo do pressuposto de que é a partir da reflexão que o docente pode perceber possíveis lacunas educacionais existentes no processo de ensino/aprendizagem.

Programas cearenses criados para auxiliar na aprendizagem na idade certa, como o MAIS PAIC (Programa de Aprendizagem na Idade Certa), que visam formar estudantes bem preparados para o Ensino Médio, em pouco contribuem para o letramento literário, tendo em vista que esse programa é mais voltado para a diminuição da distorção idade/série², bem como o engessamento do ensino de habilidades para obter bons resultados em avaliações externas como SPAECE³, SAEB⁴, entre outros.

Os PCN (1998, p. 27) já destacavam o mau uso do texto literário na Educação Básica ao apontarem que:

² A distorção idade/série ocorre quando o estudante tem dois ou mais anos de atraso escolar, seja por reprovação ou evasão escolar.

³ Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, criado em 1992, visa avaliar competências e habilidades dos estudantes de Ensino Fundamental e Médio nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

⁴ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicado pela primeira vez em 1990, visa acompanhar e avaliar o processo de ensino/aprendizagem brasileiro.

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, toma-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

Portanto, utilizar o texto literário como um mero instrumento de análise gramatical é omitir do aluno o que de melhor esse texto tem a oferecer. Fazer uso de textos de gêneros literários em sala de aula não significa dizer que estão sendo formados alunos letrados. É necessário um projeto adequado, em que o estudante, partindo de suas leituras prévias, possa adquirir, aos poucos, habilidades necessárias para um mergulho mais profundo ao texto literário.

Essa questão é por demais relevante no contexto do letramento literário escolar, uma vez que o aluno traz consigo um nível de aprendizagem já adquirido no seio familiar, por exemplo, que o faz distinguir um conto de fadas de um poema, contudo, é apenas na escola que ele aprenderá elementos formais da composição textual (temáticas, tipos de narradores/espacos/personagens e a importância deles para o desenvolvimento da obra, figuras de linguagem, dentre outros e como tudo isso é trabalhado para desenvolver as temáticas que a obra ensina). Nesse sentido, entendemos que trabalhar com a questão racial deve estar alinhada com o estudo da composição formal do texto, notadamente porque forma e conteúdo não se separam, como bem aponta Candido (1985).

Compreendendo o texto literário enquanto suporte discursivo para transformações sociais diversas, consideramos primordial o seu uso adequado, visando principalmente a consolidação da formação de cidadãos críticos, investigativo, capazes de entender a sociedade e seus (pre)conceitos. Dessa forma, pensamos em uma proposta de uso da literatura na Educação Básica como um mecanismo reflexivo, que permita ao estudante subsídios básicos para identificar, em textos literários ou em discursos diversos, o preconceito racial que paira em nossa sociedade. Em obras clássicas da literatura brasileira, utilizadas em larga escala durante toda a Educação Básica, apresentam diversos resquícios de preconceito racial dos povos colonizadores. Portanto, mediar discussões mais profundas acerca de tal problemática pode garantir ao estudante um mergulho maior ao texto literário, garantindo, assim, o gosto pela leitura de textos desse gênero.

Vistas como mecanismo de representação social, dos costumes dos povos, ancorada na sua linguagem, em seus vícios e seus preconceitos, as práticas da Educação Básica

direcionadas à literatura necessitam de abordagens voltadas para análises críticas profundas, com o intuito de identificar comportamentos de personagens, vícios, preconceitos, entre outros. O texto literário, explorado a partir da sua condição artística, dotado de uma linguagem plurissignificativa repleta de mensagens implícitas nas entrelinhas, pode ser um excelente recurso para a formação adequada do sujeito-leitor, uma vez que além de suscitar a sua imaginação, também garante a autorreflexão e dos outros sujeitos sociais pertencentes à sociedade.

Mantendo diálogo com o proposto, Vieira (1989) assevera que a literatura serve para entendermos melhor o mundo. De acordo com Vieira (1989, p.13):

[...]se é por meio da leitura que o homem moderno entra em contato com as diversas formas de conhecimento, capacitando-se para atuar e participar da sociedade, é por meio da literatura que ele se introduz no mundo do imaginário, desenvolvendo não apenas sua sensibilidade e seu gosto artístico, mas também ampliando sua maneira de entender o mundo.

Mello (2005) por sua vez, destaca a possibilidade do estudo da literatura a partir de um viés investigativo, levando os discentes (a partir de mediações prévias do professor) a perceberem suas intenções, sua realidade, sua recepção, sua língua, sua história e seu valor, considerando a sua estrutura comunicativa, enunciativa, discursiva. Por conseguinte, baseado nos estudos de Bakhtin (1979), na teoria de que nenhum discurso é neutro, e que os discursos utilizados no ato da produção de gêneros discursivos diversos, principalmente os de cunho literário, trazem ideologias do seu produtor. Dessa forma, evidencia-se mais uma vez a importância da formação de leitores críticos, capazes de refletir sobre os preconceitos diversos presentes no campo social e representado, de maneira implícita (para não dizer explícita) nos mais diversos campos da literatura.

Portanto, neste estudo, procuramos fomentar a discussão sobre a importância do estudo aprofundado da literatura para a sociedade, bem como para a formação de alunos letrados literariamente falando. Dessa forma, visamos abordagens extensivas, que tratem da construção da história de um povo ou no apagamento dela, seja na representação dos povos, das raças, de suas culturas ou até mesmo nas relações de poder, de imposição, de apequenamento de raças feitas pelo colonizador e sua escrita, como é o caso da literatura colonial brasileira, que dava total prestígio ao homem branco europeu, em detrimento das outras raças existentes no solo brasileiro.

Conforme aponta Veríssimo (1997, p.16), durante quase quatro séculos, o movimento literário brasileiro era apenas um espelho literário europeu:

Durante quase quatrocentos anos, a vida intelectual de minha pátria teve uma certa qualidade de espelho: refletia as modas literárias e artísticas da Europa, primeiro através de Portugal e depois direto de Paris. Mas após as duas primeiras décadas do século XX, começamos uma vida literária própria – claro que não de todo isenta de influência alheia, porque nenhuma literatura é de todo independente, mas ao menos demos início a uma literatura preocupada com os problemas sociais e morais do Brasil, que falava uma linguagem brasileira.

Como bem destaca Veríssimo (1997), muitos dos escritos literários brasileiros do período colonial não apresentavam ainda aspectos puramente típicos de uma literatura brasileira propriamente dita. É só lá no Barroco que surgem as primeiras críticas aos portugueses com as obras de Gregório de Matos. De acordo com Bonnici (2012, p. 330):

Uma leitura pós-colonial dos textos poéticos do brasileiro Gregório de Matos (1633-1696) revela explicitamente uma postura política quando esses textos irrompem linguística e literariamente no conteúdo e na forma da literatura europeia.

Já no início do século XVIII, o Barroco entra em declínio, abrindo espaço para o surgimento do Arcadismo. Inicialmente, mais aceito pelo público por se desfazer dos exageros da corrente anterior, a corrente árcade tinha como características principais a poesia bucólica, a simplicidade e a *Fugere Urben* (fuga da cidade). Apesar de apontar para novas tendências literárias, essa corrente literária ainda sofria influência dos padrões europeus, principalmente relacionados ao Renascimento. Os principais escritores do período foram Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga, José de Santa Rita Durão e Basílio da Gama. De acordo com Bonnici (2012), as obras épicas *Caramuru* de Santa Rita Durão e *O Uruguai*, de Basílio da Gama, apesar de se utilizarem de uma forma europeia de escrita, trazem personagens que reagem e assumem um papel de resistência frente ao colonizador.

O Romantismo, ascendido no momento em que o Brasil se tornou um país independente, buscava ofertar ao público uma literatura brasileira nunca antes vista. Partindo da publicação de *Suspiros poéticos e saudades* (1836), de Gonçalves de Magalhães, a corrente literária contou com nomes muito conhecidos, como por exemplo, José de Alencar (1829-1877), com o romance *Iracema* (1865), que prometia dar voz à personagem nativa brasileira. No entanto, o que se percebe, a partir de uma análise, é que a personagem principal, dotada de uma caracterização europeia, demonstra-se a todo momento submissa ao homem europeu, quebrando, inclusive, a flecha que o ferira em movimento de defesa. Dessa forma, podemos concluir que no romance supracitado, de acordo com Bonnici (2012), os subalternos (no caso, os indígenas) são privados de voz.

Também, neste momento inicial do romantismo, devemos destacar a figura de Gonçalves Dias (1823-1864). Gonçalves foi um dos mais representativos e importante escritor da primeira fase romântica no Brasil. A sua obra “Canção do Exílio” (1846) traz à tona os elementos de fauna e flora brasileiras e ganha até trecho no hino nacional. Outra importante obra, “I-Juca-Pirama” (1851), está dividida em dez cantos nos apresenta um pouco da história indígena através das tribos Timbira e Tupi. Dias escreveu diversas obras de cunho lírico-amoroso e ficou reconhecido pelos seus sonetos.

Outros escritores da fase romântica tendem a um modelo de literatura que se opõe ao pensado pelos colonizadores. Castro Alves, por exemplo, em suas obras, denuncia a questão do tráfico de negros, dos negros enquanto escravos, enquanto seres animalizados. Sua principal obra foi o poema “O navio negreiro” (1869), que trata, exatamente, da vinda de povos africanos ao Brasil, relatando as péssimas condições da viagem, as torturas, entre outros.

O Realismo e o Naturalismo, correntes literárias posteriores ao Romantismo, desnudam a sociedade, mostrando que os homens se corrompem, que os membros da igreja se corrompem e que o desejo de ascensão social causa diversos “desvios de conduta”. Machado de Assis, um dos principais nomes da literatura brasileira, apresentou ao mundo duas obras que são mundialmente conhecidas: *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881) e *Dom Casmurro* (1899). Apesar de não apresentar relação forte com os parâmetros de escrita europeia, a narrativa *Memórias Póstumas* é conduzida por narrador e coloca no primeiro plano da trama personagens brancos. O livro apresenta a “elite” do país e essa representação ainda atende às demandas sociais dos colonizadores. O índio não aparece em nenhum momento na narrativa e o negro se apresenta na condição de serviçal, sem voz e sem expressão.

No romance *Dom Casmurro*, a condição de subalterna de Capitu, uma das personagens principais da narrativa, é descaracterizada pela sua inteligência e poder de convencimento. No entanto, é perceptível o preconceito de gênero quando Bentinho, também personagem principal, comete vários atos machistas durante a narrativa. Apesar de ser uma corrente literária que se apresenta como uma quebra do Romantismo e de correntes literárias anteriores, é possível identificar aspectos que ligam tais escritos às tendências colonialistas.

O Naturalismo, corrente literária que segue o Realismo, traz pessoas comuns como personagens das narrativas, tende a ocupar um lado mais científico nas narrativas e de mostrar, de maneira nua e crua, as misérias humanas, caracterizando um novo estilo de escrita que causou uma série de estranhamentos na época. O romance *O Cortiço* (1890), de Aluísio de Azevedo, traz personagens comuns (sobre)vivendo de maneira instintiva, onde são claros os

atos sexuais durante toda a narrativa e os vícios sociais dos personagens representados na obra. Aparentemente, o Naturalismo já “abria portas” para a chegada do novo que estava por vir.

O Parnasianismo preocupava-se muito com a forma dos escritos literários, sempre considerando a estrutura, na maioria sonetos, como principal elemento das obras. Autores como Olavo Bilac, Raimundo Correa e Alberto de Oliveira foram os principais autores dessa corrente literária, que sofreu diversas críticas por estar mais presa às formas estéticas decadentes vindas da Europa.

O Simbolismo, movimento literário que precede a principal manifestação pós-colonialista da literatura Brasileira, tem como principais escritores Cruz e Sousa e Alphonsus Guimarães. Inicialmente com temáticas subjetivas, Cruz e Sousa ficou conhecido por denunciar a dor e o sofrimento do homem negro, apontando assim para escritos que fogem do estilo colonialista.

Seguindo a cronologia das correntes literárias, o pré-Modernismo, para alguns críticos corrente literária, para outros, apenas um momento de preparação para o Modernismo, trouxe à tona uma nova maneira de enxergar a literatura Brasileira. Com uma escrita livre, temáticas variadas e abertura ao novo, o pré-Modernismo conseguiu, pela primeira vez, o *status* de literatura prioritariamente brasileira. Escritores como Euclides da Cunha, Lima Barreto, Graça Aranha, Monteiro Lobato e Augusto dos Anjos iniciaram o movimento que culminou numa grande revolução literária, partindo da Semana de Arte Moderna, encabeçada por Mário de Andrade e Oswald de Andrade. Também, é válido ressaltar que, nesse momento, ocorreram outros eventos semelhantes em diversas capitais brasileiras. Em 1926, deu-se o Congresso Regionalista do Nordeste, liderado por Gilberto Freyre.

Tais autores negavam a literatura brasileira passada por acreditarem que não era nossa, e apontavam para uma mudança de roteiro nos escritos literários, com a inserção de denúncias sociais, tendências regionalistas e pós-coloniais, que mudaram, definitivamente, os rumos da nossa literatura.

Bonnici (2012, p.333) destaca que “toda a literatura brasileira é marcada pelo colonialismo”, em outras palavras, o discurso do colonizador está presente nas linhas da nossa literatura. Ainda segundo Bonnici (2012, p. 333):

Ficam mais claros problemas como a formação da alteridade, a dicotomia entre sujeito e objeto, a ausência e a recuperação da voz do escravo e do colono, a dupla colonização feminina, a construção do imaginário literário sobre o índio e o brasileiro interiorano, a reação e a ruptura produzidas por uma literatura desde o início inscrita como tributária, a miscigenação, a ‘cordialidade’ do colonialismo brasileiro e a diferenciação pela ‘democracia racial’.

É notório que a literatura brasileira, trazida e disseminada pelos portugueses durante o período colonial, carrega os ideais dos colonizadores que desprezam o outro, descaracterizando, assim, a identidade nacional do outro racial.

Podemos afirmar, a partir de estudos de críticos literários como Cândido (1995) e Bonnici (2012), que a literatura colonialista contribui com os ideais de dominação dos colonizadores e, posteriormente, da classe dominante. Portanto, as formações discursivas no texto literário iam de encontro ao endeusamento da figura do colonizador branco europeu, em detrimento das outras raças, pouco representadas na literatura da época. Como os autores referidos ainda destacam, são grandes os silêncios acerca do indígena, do negro, ou até mesmo da mulher, que, segundo o autor, sofreu dupla colonização, no caso, pelo patriarcado e pelos colonizadores (BONNICI, 2012).

Fiorin (1998 p. 32) também já aborda as formações discursivas, afirmando que a formação ideológica é definida pela visão de mundo de uma classe social e que, na maioria das vezes, essas formações discursivas apresentam ideais das classes dominantes em detrimento das subalternas. Tais formações ideológicas estão, necessariamente, presentes no campo da linguagem e sem ela não existem. Portanto, destacamos a necessidade de estudarmos essas formações discursivas no texto literário, apontando para a necessidade de releituras propostas por Bonnici (2012). Como Fiorin (1998, p.32) descreve:

Há, numa formação social, tantas formações discursivas quanto forem as formações ideológicas. Não devemos esquecer-nos de que assim como a ideologia dominante é a da classe dominante, o discurso dominante é o da classe dominante.

Quando tratamos de classe dominante apenas como composta pelas classes mais favorecidas economicamente, estamos discutindo sobre grupos de pessoas que se sobrepõem, mediante a cultura social, a outros grupos. Por exemplo, temos a relação de domínio do branco sobre o negro como a representação das classes dominante (branco) e os subalternizados (negro). Para entendermos melhor essa relação de classe dominante basta analisarmos os padrões sociais, os discursos, o preconceito velado – muitas vezes citado neste estudo – e perceberemos que o discurso está associado às práticas sociais das classes dominantes.

Partindo do pressuposto do texto literário enquanto mecanismo de investigação e transformação sociais, a literatura brasileira torna-se um campo fértil para tais abordagens, tendo em vista que o Brasil é um país que foi colonizado e que naquele período já existiam outros povos nativos e, posteriormente, outras raças entraram em nosso solo, como os negros e europeus. Também, é sabido que nos impuseram uma língua, uma cultura, uma religiosidade,

entre outros. Nesse contexto, podemos indagar se a literatura foi utilizada como ferramenta para a construção de uma cultura colonizadora que representasse os anseios dos grupos da elite.

Portanto, este trabalho partirá do princípio de que, para uma boa abordagem do texto literário no ambiente escolar, é necessário que se invista em um projeto de leitura que traga ao estudante algo além de práticas leitoras descontextualizadas. Compreendemos a importância da literatura ser vista como um mecanismo transformador, algo que não se prenda aos muros das escolas, mas que ajude o estudante a ser um indivíduo letrado, e que esse letramento o ajude a ser um cidadão ativo e crítico diante das situações sociodiscursivas diversas.

Dessa forma, considerando que é necessário, além da formação educacional básica, a formação intelectual visando a transformação social, fomentaremos discussões em torno do uso do texto literário na Educação Básica como mecanismo de aprofundamento de temáticas raciais, visando a análise de textos colonialistas que trazem consigo uma escrita tendenciosa, com o objetivo de atender demandas coloniais. Para tal, ancorados em um estudo sobre o Livro Didático, que será realizado no próximo tópico, e seguindo o arcabouço teórico proposto por Bonnici (2012), traremos um caderno de leitura que terá como objetivo a promoção do letramento literário e a formação de leitores críticos.

2.3 O Livro Didático de Língua Portuguesa e suas contribuições para o letramento literário no ensino fundamental

Nos últimos anos, muito se tem discutido sobre as práticas pedagógicas levadas a efeito na Educação Básica, na formação de professores, e os materiais didáticos utilizados para a consolidação da aprendizagem dos educandos. É sabido que diversas estratégias, nas últimas décadas, foram implementadas visando a melhoria do ensino. No entanto, o que se percebe é que ainda não há uma solidez no processo de ensino/aprendizagem no contexto brasileiro. Eis porque precisamos refletir acerca dos mecanismos utilizados para a formação do sujeito leitor crítico e proficiente em situações comunicativas diversas no sistema de ensino público brasileiro.

Hoje distribuído em larga escala e de maneira gratuita para estudantes e professores das escolas públicas, a partir do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), o Livro Didático (LD) tornou-se peça fundamental para o processo educativo, principalmente nas últimas décadas do século XX e durante todos esses anos do século XXI. Mas nem sempre foi assim. O primeiro contato com o LD se deu apenas pelos professores, considerando que as políticas públicas ainda não supriam financeiramente a distribuição aos estudantes, e isso ocorreu já na

segunda metade do século. Portanto, neste período apenas os docentes eram contemplados com material didático, enquanto os discentes não tinham acesso a este recurso.

Só em 1985, depois de inúmeras tentativas malsucedidas de programas voltados à democratização de materiais didáticos, o PNLD foi criado visando promover a democratização da educação do país. Apesar das boas intenções do projeto, a aquisição e distribuição de tais materiais não atendiam a todos os estudantes da Educação Básica Pública, muito menos todas as disciplinas, porque não havia nenhuma lei que regulamentasse tal obrigatoriedade de distribuição do LD a todos os discentes.

Na década de 1990, os professores passaram a ter um papel mais atuante na escolha do LD, uma vez que a seleção de qual material seria utilizado em suas aulas era realizada a partir de suas análises (seguindo o proposto pelo Decreto nº 91.542, de 19/8/85), visando uma maior adequação à escola e considerando a qualidade do material selecionado. Neste período, também foram criadas comissões para avaliação do material didático, o que trouxe mais seriedade ao processo, tendo em vista que muitas críticas foram feitas ao LD no início do programa.

Após as reformas educacionais ocorridas na década de 1990, principalmente relacionadas à Conferência Mundial de Educação Para Todos, que resultou na criação do Plano Decenal de Educação Para Todos⁵, a criação da LDB – 1996, o Livro Didático começa a ser distribuído em larga escala e o PNLD passa a entregar, no âmbito nacional, livros a todas as séries e componentes curriculares do Ensino Fundamental. Posteriormente, na segunda década do século XXI, o Ensino Médio também passou a ser contemplado pelo PNLD, inclusive a EJA (Educação de Jovens e Adultos), oportunizando, assim, a todos os discentes brasileiros direito ao acesso gratuito ao Livro Didático na Educação Básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), elaborada em 1996, justifica o PNLD quando garante a distribuição de material didático como função do Estado no que tange à educação escolar pública (Art. 4º): “VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

Convém ressaltar que o PNLD trouxe benefícios ao professor e, principalmente, ao aluno. Porém, há uma série de fatores que também podem ser destacados como negativos e precisam ser analisados. Hoje, o LD tornou-se uma das principais ferramentas do professor de

⁵ Segundo Abreu e Silva (2008), a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em março de 1990, resultou, no país, no desenvolvimento do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Essa Conferência visava criar estratégias educacionais para os países denominados de E-9 (que são os nove países com os piores indicadores educacionais, no caso, Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão).

Língua Portuguesa, se não a principal. Partindo desse pressuposto, podemos fazer a seguinte indagação: o LD traz uma abordagem que supre todas as carências educacionais do educando?

Apesar de apresentar-se como, na maioria dos casos, o único recurso didático disponível para os estudantes e que lhes oportuniza um maior contato com os textos, convém ressaltarmos que, de uma maneira geral, o LD apresenta falhas, sobretudo no que se relaciona ao trato com a leitura e ao estudo de tópicos gramaticais com trechos descontextualizados de textos. Também, afirmamos que, após a BNCC (2017) propor um maior espaço aos gêneros textuais voltados às TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), o texto literário apresenta-se em menor quantidade no material didático, como veremos em análises posteriores.

Portanto, é imprescindível refletirmos sobre a abordagem feita aos gêneros textuais no LD, principalmente em relação ao texto literário (objeto de estudo da nossa pesquisa) e sua importância para a formação de um leitor, bem como a importância de um material que posicione o discente em um lugar de destaque no processo educativo, garantindo a ele a participação social crítica, seja na escola, seja na sociedade e o texto literário pode garantir aos estudantes a consolidação de tais habilidades.

Dessa forma, urge a necessidade de uma análise consistente por parte do professor no processo de escolha do Livro Didático, garantindo ao aluno um material de qualidade e, embora reconhecendo o valor dele, é imprescindível que reconheçamos a necessidade de práticas mais voltadas ao século XXI e todas as suas possibilidades de pesquisas e elaborações de materiais que conectem mais o aluno ao mundo da literatura. Em outras palavras, um trabalho mais específico com textos de cunho literário pode ofertar ao estudante algo a mais que o oportunizado pelo LD.

Neste cenário, é importante pontuar que o Livro Didático, na maioria dos casos, é a principal ferramenta pedagógica dos professores, assim como o único material ofertado de maneira gratuita aos estudantes de escola pública, os quais, em sua maioria, são oriundos de classes sociais menos favorecidas. Dessa forma, o que aqui propomos não é a total recusa ao único material ofertado aos estudantes de escolas públicas, mas buscamos refletir sobre o uso desse material, propondo materiais complementares que visam uma maior consolidação de aprendizagem para preenchimento de possíveis lacunas de aprendizagem deixadas por ele. Portanto, pretendemos lançar um olhar crítico sobre o LD, visando propor estratégias que possam auxiliar o professor no tocante às relações de ensino de Língua Portuguesa/literatura na Educação Básica.

Ora, os objetivos de aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa na Educação Básica brasileira estão voltados à leitura e escrita fluentes. Para tanto, as propostas

pedagógicas, principalmente a partir do surgimento da LDB (Lei de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394/1996), priorizam o ensino gramatical em detrimento do aprofundamento em textos de gêneros discursivos diversos, visando a formação de um estudante proficiente em atos comunicacionais diversos. É muito comum, ao analisarmos o Livro Didático, encontrarmos propostas de unidades que giram em torno de um único objetivo: a consolidação de aprendizagem de regras gramaticais descontextualizadas do uso interacional da linguagem. Neste aspecto, o uso de partes de textos literários é visto apenas como um pretexto para a abordagem de outros aspectos da língua, e não uma imersão do estudante à literatura.

Apesar de documentos norteadores como PCN (1998) e BNCC (2017) destacarem a imprescindível importância da abordagem do texto literário na formação integral do discente, diagnosticamos uma realidade na qual o estudante (em geral, um ser passivo dentro do processo educacional) é induzido a memorizar regras descontextualizadas de tópicos gramaticais e correntes literárias e seus respectivos autores, de modo que, sem o aprofundamento necessário, tais abordagens não serão úteis durante a vida acadêmica e social do aluno.

Justificando o afirmado acima, Jurado e Rojo (2006, p. 46) asseveram que:

quando apresentamos uma obra literária aos nossos alunos, comumente, a preocupação não é com a fruição ou apreciação estética. Ela se torna um objeto para o ensino das características presentes na obra, ligadas à escola literária ou às figuras de linguagem que possam ter sido usadas pelo autor. Fragmentamos a obra, não poucas vezes, reduzindo-a a um conjunto de características de uma escola literária ou de um estilo do próprio autor.

Como frisado anteriormente e confirmado pelas teorias de Jurado e Rojo (2006), é explícito que o tratamento dado ao texto literário foge dos ideais de letramento propostos neste trabalho. Utilizar textos desse cunho para o ensino gramatical – aparentemente objetivo principal das aulas de Língua Portuguesa durante toda a Educação Básica – ou para abordagens supérfluas das correntes literárias e principais autores, é deixar de oportunizar ao estudante um mergulho nos estudos de textos que podem fortalecer o crescimento do senso crítico e, conseqüentemente, da capacidade de interação e participação sociais.

A BNCC (2017, p. 67) orienta que ao componente de Língua Portuguesa cabe “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos”. O documento supracitado também aponta que a formação desses estudantes deve possibilitar a participação social ampla, crítica e significativa, baseada a partir de mecanismos de oralidade, escrita e linguagens diversas. No entanto, apesar de haver uma preocupação clara dos

documentos norteadores na formação de cidadãos críticos e participativos (socialmente falando), as práticas em uso na Educação Básica parecem não ir ao encontro do proposto.

Os PCN (1998, p. 19) também confirmam que o domínio pleno da linguagem é uma condição para participação social:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania.

Mediante o exposto acima, verifica-se que o atual modelo de ensino retrógrado está em desacordo com o que é proposto nos documentos oficiais que norteiam a Educação Básica. Portanto, tais metodologias de ensino em pouco contribuem para a construção de um ser crítico, letrado em práticas discursivas diversas e capazes de interagir socialmente de maneira ética.

Ainda sobre a formação deficitária de leitores e a preferência pelo estudo da análise lingüística, a partir do trabalho com fragmentos de textos, Zilberman (2009, p. 16) avalia:

Se, no passado, a escola apoiava-se fortemente no ensino da literatura e, mesmo sem ter como meta formar leitores, acabava, às vezes, contribuindo para isso, no presente, dá as costas para a tradição e termina por privar os alunos de qualquer história.

A partir do posicionamento da autora supracitada, confirmamos a necessidade de uma prática de ensino em que o texto literário seja trabalhado de modo a formar um ser letrado, imerso no campo da literatura e proficiente nas mais diversas linguagens.

Basta um olhar mais cuidadoso para identificarmos as potencialidades do trabalho adequado com o texto literário. Quando abordado de maneira eficaz, sem fragmentações desnecessárias, a imersão do estudante ao universo da literatura provoca no estudante uma nova visão de mundo, o torna mais sujeito, mais capaz de ser um cidadão crítico e competente nas mais diferentes situações discursivas. Entretanto, o que evidenciamos são práticas ancoradas no LD, que privilegiam apreciações gramaticais desconexas e sem objetivos e utilidades para os estudantes, as quais descontextualizam a função artística do texto literário, com trechos de obras que servem apenas de subsídios para aulas de análise lingüística.

Zilberman (2010, p. 53) diagnostica este problema quando aponta que raras vezes a escola provoca no aluno uma boa lembrança de leitura. Segundo a autora, as atividades

pedagógicas provocam tédio e, na maioria das vezes, são vistas apenas como obrigação. Práticas tradicionais muito comuns nas escolas, como ficha de leitura e leitura obrigatória do bimestre, sem uma orientação adequada do docente, em nada contribuem no processo de ensino/aprendizagem, provocando, ainda, uma repulsa do estudante no ato da leitura do texto literário.

Não podemos apontar o professor como o único culpado pelos recentes fracassos no ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista que o sistema educacional não pode ser modificado por ele. No entanto, é imprescindível que sejamos pesquisadores e que estejamos aptos à pesquisa e produção de materiais que suscitem no aluno o desejo da leitura de textos literários, reconhecendo que somos a ponte entre o aluno e o seu sucesso educacional.

Diante do exposto, evidencia-se a necessidade da implementação de novas práticas em sala de aula. Partindo do pressuposto de que a sociedade se transformou e, hoje, o acesso à educação não se dá apenas pela escola e pelos materiais didáticos (LD) por ela ofertados, consideramos que o professor não deve tornar-se refém do LD como única estratégia possível para as aulas de Língua Portuguesa. Diante de uma plethora de propostas pedagógicas disponíveis em plataformas virtuais, é necessário um novo olhar para as metodologias educacionais que têm o LD como principal ferramenta.

Freitag (1987, p. 98) aponta que “Professores e alunos tornaram-se seus escravos, perdendo a autonomia e o senso crítico que o próprio processo de ensino aprendizagem deveria criar.” Dessa forma, podemos afirmar que a pseudo-facilidade trazida pelo LD apresenta aspectos negativos, pois, em sua maioria, esta ferramenta não satisfaz, como aponta Marcuschi (2003, p. 48):

[...] o manual de Língua Portuguesa (LP) usado hoje, seja no Ensino Fundamental ou no Médio, de um modo geral, não satisfaz. Muitas são as razões desse estado de coisas. Entre as principais estão a desatualização em relação às necessidades da nossa época de incorporação dos conhecimentos teóricos acerca da língua hoje disponíveis. As análises que buscam comprovar este aspecto são muitas e minuciosas, mas ainda não rendem os frutos esperados. Os livros didáticos continuam enfadonhos pela monotonia e mesmice, sendo todos muito parecidos.

É importante considerar que, utilizar o LD como único material possível para o desenvolvimento educacional do discente é fechar os olhos para todas as falhas apresentadas por esse recurso, principalmente no tocante à abordagem feita ao texto literário. Também, refletimos sobre uma isenção de culpa ou até mesmo uma tentativa de uma maior comodidade do docente no ciclo de ensino/aprendizagem. Portanto, é necessário um alto investimento na formação continuada de professores, bem como na produção de materiais que supram as lacunas

educacionais deixadas pelo LD, principalmente relacionadas à profundidade do trabalho com escritos literários e formação de leitores proficientes.

Nesse contexto, cabe aos professores discutir acerca da utilização do LD nas aulas de literatura pontuando indagações imprescindíveis no nosso trabalho: que abordagem é feita ao texto literário no Livro Didático? As metodologias trazidas nesse material contribuem para a formação de estudantes letrados e críticos? Que espaço é dado ao outro racial no Livro Didático?

Ademais, é importante ressaltar que, em um país pluricultural como o Brasil, conforme aponta Santos (2016), todas as culturas e linguagens devem ser contempladas no ensino de Língua Portuguesa (assim como em outros componentes curriculares) durante toda a Educação Básica, bem como nos manuais diversos para professores e estudantes, principalmente o LD. Por tal razão, a lei 11.645/08, reconhecida como uma grande conquista para os povos negros e indígenas, tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio.

Apesar da lei 11.645/08 tornar obrigatório tal ensino, o que se percebe é um sistema educacional que prioriza as elites, a raça que foi a colonizadora, por exemplo, pautando a figura do branco como referência na representatividade nos Livros Didáticos, nas obras literárias, e em qualquer outro espaço. Consoante Silva (2005, p. 21), o homem branco ainda é visto como o ideal para representar a humanidade/sociedade:

No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e da classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência.

A pouca representatividade dos povos negros e indígenas gera a ideia de não pertencimento e de inferioridade desses povos, uma vez que não se sentem representados e reconhecidos como parte importante nos setores sociais. Esse apagamento de povos e sua falta de representatividade podem ser vistos na televisão, nos telejornais, apresentados prioritariamente por brancos; nas telenovelas, nas quais o negro aparece como segurança, porteiro, motorista, serviçal, doméstica, e o indígena sequer aparece representado, salvo em raríssimas exceções, enquanto os personagens principais (os mocinhos que terminam juntos e suas respectivas famílias) são, prioritariamente, brancos. Nas redes sociais, o mesmo acontece. Os *influencers* digitais são, em sua esmagadora maioria, brancos.

Na literatura, a realidade é a mesma, principalmente quando tratamos dos clássicos literários. Em suas pesquisas acerca do romance, Dalcastagnè (2011) aponta que cerca de 80%

dos personagens são brancos, o que representa uma tendência, tanto na literatura clássica, quanto na contemporânea. Segundo a autora, os negros e índios representam apenas um pouco mais de 10% dos personagens no romance. É válido ressaltar que, apesar da pouca representatividade, os personagens negros e índios ainda são retratados de modo que sua cultura é apresentada com características distorcidas e enviesadas.

Para confirmar tais afirmações, basta analisarmos as obras clássicas para percebermos a pouca representatividade dada aos negros e indígenas e a maneira que estes aparecem em alguma narrativa e/ou texto poético, como é o caso do romance *Iracema* (1865), de José de Alencar, em que a personagem principal e importante figura do povo indígena apresenta poucas características da sua raça e é totalmente submissa a Martin, sendo ele o retrato do homem branco europeu, forte e destemido.

Acerca dessa problemática, Bonnici (2012 p. 17) aponta que há um processo de apagamento da narrativa dos povos nativos no período de colonização dos países, entre eles o Brasil. De acordo com o autor:

Durante o período de dominação europeia, quando mais de três quartos do mundo estavam submetidos a uma complexa rede ideológica de alteridade e inferioridade, os encontros coloniais aplicaram um golpe duro na cultura indígena, considerada sem valor algum ou de extremo mal gosto diante da suposta superioridade da cultura germânica ou greco-romana. Portanto, o desenvolvimento de literaturas dos povos colonizados deu-se como uma imitação servil de padrões europeus, atrelada a uma teoria literária unívoca, essencialista e universalista.

No romance *A escrava Isaura* (1875), de Bernardo Guimarães (1825-1884), por sua vez, a personagem principal que dá nome ao livro, aparentemente busca retratar a figura do negro. No entanto, na sua caracterização, é perceptível o seu embranquecimento. Isaura tem pele mais branca, toca piano, é instruída, educada, mora com os seus senhores. Ou seja, representa-se o personagem (na teoria) negro, embora ela não apresente características do seu povo, visto que se aproxima da cultura da raça dominante.

Fanon (2008), em seu livro intitulado *Pele negra, máscaras brancas*, trata do domínio em relação ao negro e ao índio (ou a demais povos que foram subalternizados) quando aponta que o negro quer ser branco, porque sendo branco há uma possibilidade de assumir a condição de ser humano. Dessa forma, percebemos que as formações discursivas de um determinado povo são produzidas a partir dos processos culturais e ideologias das classes dominantes. Por isso, a necessidade de adentrarmos nesse estudo no ambiente escolar.

Bonnici (2012, p. 329), em seus estudos pós-colonialistas, discorre sobre o apagamento da história do negro e do índio da literatura brasileira e da falta de voz dos personagens subalternizados:

[...] a população brasileira (consistindo em tribos indígenas, índios semi-escravizados, negros escravizados e alguns mulatos livres) não é dado acesso à voz. O europeu (soldado, religioso, colono português) encarna a metrópole e posiciona o ‘brasileiro’ como o outro, diferente, subalterno e sem voz.

No entender de Santos (2016, p. 23), “[...] O que infelizmente ainda se ensina em diversas escolas sob o nome de História do Brasil é a crônica patriótica da vitória dos europeus sobre os povos americanos e africanos”. Conforme as teorias propostas por Bonnici (2012), Fanon (2008), Santos (2016) e mediante o discutido em outros momentos neste estudo, é evidente que o atual sistema de ensino brasileiro colabora para o apagamento da cultura e história dos negros e indígenas.

Rangel (2005, p. 192) aborda a influência que o LD pode exercer na Educação Básica, apontando-o como um objeto com potencial ideológico de submissão cultural:

Nos livros didáticos, materializam-se condições e referências ao ensino-aprendizagem, assim como à compreensão e definições de elementos da cultura. Por isso, os livros tornam-se foco de interesses políticos e ideológicos, por seu potencial de influência na maneira de entender e conduzir a apropriação do conhecimento e da cultura, na escola e na sociedade. Esse processo pode estar associado à submissão cultural.

Dessa forma, podemos apontar que, mesmo em pleno século XXI, ainda há a tentativa de apagamento das culturas subalternas, de sorte que observa-se um fomento da supremacia da raça branca, colonizadora e europeia sobre as raças colonizadas.

Segundo Bonnici (2012), a construção do cânone literário brasileiro é feita sob a imaginação de uma nação pensada para a elite econômica e intelectual da época, desconsiderando os demais povos. É evidente que, apesar de todas as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, o outro racial ainda é visto como um ser privado de voz e com pouquíssima representatividade para a sociedade. A este respeito, Lopedote (2014, p.6) vaticina:

Na Literatura Brasileira o personagem negro ocupa lugar menor, muitas vezes inexpressivo e quase sempre coadjuvante, ou vilão no caso masculino, mantendo nos personagens a inferioridade dada a eles como reflexo da era escravista.

Com base nas teorias de Rangel (2005), Bonnici (2012) e Lopedote (2014), podemos concluir que a ausência de representatividade dos povos negros e indígenas no livro didático não é nada aleatória e pode estar relacionada aos padrões de subalternidade estabelecidos na época da invasão portuguesa ao Brasil e vigentes, de certa forma, até hoje na sociedade.

Santos (2016, p. 11), por sua vez, aponta que “durante maior parte da história de nosso país [...] brancos, negros e índios ocuparam, quase sempre, posições sociais distintas: os primeiros eram senhores; os outros escravos e servos”. E essa concepção de o homem branco (e aqui não tratamos apenas de raça, mas também de sexo) como superior perpassa várias gerações e sobrevive até a contemporaneidade.

Convém ressaltar que não há apenas a falta de representatividade do personagem negro e indígena. No cânone literário brasileiro, temos escritores, em sua maioria, brancos e homens. Só na literatura brasileira a partir do século XIX é que se destacaram nomes como Machado de Assis e Lima Barreto, o primeiro, muitas vezes, sendo denominado de mulato pelos jornalistas da época, ao passo que, segundo Dalcastagne (2011), a supremacia dos autores brancos na literatura brasileira é um fenômeno que ocorre desde os primórdios e que, ainda hoje, tanto autores quanto personagens são prioritariamente homens brancos heterossexuais.

Para endossar as afirmações acima, convém frisar que, consoante a pesquisa do Grupo de Estudos de Literatura Contemporânea da Universidade de Brasília entre os anos de 1965 e 2014, 70% das obras literárias publicadas por grandes editoras brasileiras foram escritas por homens, sendo que 90% são brancos. Os próprios personagens nestes livros também se encaixam no perfil dos escritores. Conforme a pesquisa citada, 60% dos protagonistas das obras são homens, sendo 80% deles brancos e 90% heterossexuais. (DALCASTANGNÈ, 2011, p. 33).

Ainda consoante Santos (2016, p. 38), “a Literatura fala tanto ou melhor do que a ciência social”. Portanto, os professores, enquanto importante engrenagem no processo educacional, devem (re)pensar práticas que colaborem com a igualdade racial, para que possamos recuperar a voz de povos muitas vezes silenciados ao decorrer da história e despertar nossos alunos para essas questões.

Santos (2016, p.39) também aponta que:

cabe aos alunos, a partir da hipótese geral e guiados pelo professor, produzir e/ou sistematizar o conhecimento do processo regional de passagem da escravidão para o trabalho livre e de estabilização das relações raciais.

E isso também serve para o índio, muitas vezes esquecido e apagado na história brasileira.

Dessa forma, diante do discutido acima, cabe ao professor repensar as práticas educacionais engessadas prioritariamente no livro didático, tendo em vista que o mesmo não satisfaz em alguns aspectos, principalmente no trato com o texto literário e propor outras metodologias para as aulas, inserindo o texto literário como importante engrenagem neste processo. Reconhecer a importância da igualdade social e da literatura como um mecanismo de combate ao preconceito e ao apagamento de raças é o primeiro passo para uma transformação no processo educacional.

É importante reconhecer que, para propor qualquer material suplementar ao que é disponibilizado no livro didático, torna-se necessária uma análise de qual tratamento é dado ao texto literário e o espaço dado a ele no ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, a análise do livro didático do PNLD (Plano Nacional do Livro didático), especificamente da coleção *Geração Alpha* (2018), de autoria de Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Mirella L. Cleto, está contemplada neste estudo. Optamos pela análise do LD do 9º ano, tendo em vista que a nossa proposta de intervenção (o Caderno de Leitura) será direcionada a este público.

Dessa forma, visamos refletir acerca da inserção do outro racial, uma vez que, o produto desta dissertação se constitui em um Caderno de Leitura sobre o outro racial na literatura infanto-juvenil, cujo objetivo é a criação de materiais a serem utilizados em turmas de 9º ano, com vistas à melhoria dos níveis de aprendizagem, bem como contribuir para a formação de sujeitos críticos, que consigam conviver com ética em sociedade, por meio do letramento literário.

Atentaremos para as abordagens que a coleção traz sobre os textos literários, assim como as análises propostas e os exercícios relacionados a tais textos. Também, daremos ênfase à identificação da representação do outro racial na coleção supracitada, visando reconhecer como são representadas as raças subalternas no livro didático. Em relação à proposta de análise, pretendemos verificar como se deu a abordagem ao Texto Literário assim como a presença ou ausência do outro racial. Para tanto, utilizaremos as sugestões de metodologias trazidas no livro do professor da coleção em estudo, assim como as propostas de atividades contidas em tal.

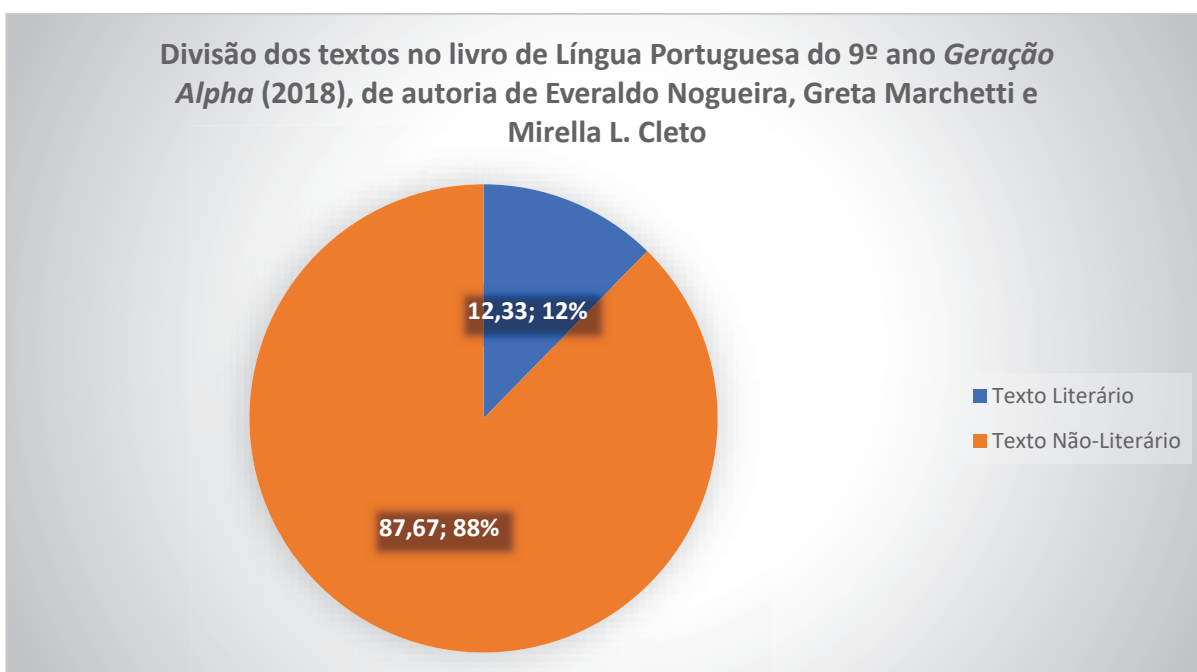
O livro em foco, o exemplar do 9º ano da coleção *Geração Alpha* (2018), de autoria de Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Mirella L. Cleto, aponta que a coleção foi pensada e elaborada para ser uma ferramenta no processo educacional, visando contribuir para a formação de “alunos capazes de tomar decisões, resolver problemas e conviver com os desafios atuais de maneira positiva, criativa e cidadã, participando ativamente da construção de um mundo mais justo e solidário” (NOGUEIRA, MARCHETTI e CLETO, 2018, p.3).

Em relação à leitura, Nogueira, Marchetti e Cleto, (2018, p.14) asseveram que é “um processo de significação entre interlocutores”. Os autores supracitados ainda garantem que, apesar da necessidade da decodificação, a leitura perpassa tal habilidade, apontando, assim, para a necessidade do letramento. No tocante ao estudo do texto literário, os produtores do LD são cirúrgicos ao dizerem que o “processo de interação ativa entre o autor, texto e leitor [...]” (NOGUEIRA, MARCHETTI e CLETO, 2018, p.14 - versão do professor). No entanto, o que torna-se evidente a partir da análise é que a literatura é colocada em segundo plano.

Outro ponto que chama a atenção na descrição da coleção é a abordagem de um trecho da BNCC (2017, p. 73) que destaca os objetivos de leitura:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

É evidente que o texto literário ganha destaque na BNCC (2017), no entanto, como veremos a seguir, a pouca utilização de textos desse cunho e a priorização de textos não-literários no livro didático em estudo. A seguir, no gráfico que criamos para melhor expor a questão, podemos analisar, de maneira pontual, a priorização de textos de gêneros não-literários:



A partir da análise do gráfico acima, podemos evidenciar um problema muito comum nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa: a pouca utilização do texto literário em sala de aula. Como exposto, apenas pouco mais de 12% dos textos que subsidiam discussões acerca de Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise Linguística e Semiótica são literários, enquanto quase 88% são textos não-literários, o que enfraquece as possibilidades de letramento literário no ambiente escolar.

Apesar da BNCC (2017) destacar a necessidade do trabalho com textos literários em sala de aula, o que se percebe é que os de outros gêneros ganham evidente preferência dos produtores do LD e até mesmo dos professores. O campo artístico-literário deste documento norteador garante a relevância dos estudos literários ao apontar que textos desse cunho oportunizam aos estudantes leitura, fruição e assim como a formação do leitor literário.

Conforme aponta a BNCC (2017, p. 96), o campo artístico literário é o:

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.

No entanto, apesar de estar claro na redação da BNCC (2017), o número inexpressivo de textos literários utilizados no LD contribui para uma formação literária deficitária, causando, assim, lacunas educacionais ao estudante. Acerca do baixo número de textos literários no LD, Cosson (2018, p. 21) destaca que:

[...] os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura. Em seu lugar, entroniza-se a leitura de jornais e outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar.

Confirmando as teorias elencadas acima, Cosson (2018) também retrata a questão do pouco uso do texto literário em sala de aula, enfatizando a substituição dele por textos mais informativos, como jornais, o que acaba descaracterizando o trabalho com o campo artístico literário proposto pela BNCC (2017).

Partindo para uma análise mais minuciosa acerca dos gêneros textuais encontrados no LD em estudo, verificamos quais gêneros são utilizados no livro do 9º ano da coleção *Geração Alpha* (2018) e também pontuamos as quantidades de textos de cada gênero, assim como verificamos os objetivos relacionados à utilização de cada texto:

GÊNEROS TEXTUAIS UTILIZADOS NO LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO DA COLEÇÃO
GERAÇÃO ALPHA (2018)

TEXTOS LITERÁRIOS	ESTRUTURA	GÊNERO TEXTUAL	QUANTIDADE	OBJETIVO
	Texto em estudo	Conto	4	Ler, compreender, interpretar textos; entender as características do gênero; analisar a linguagem; produzir texto.
	Uma coisa puxa a outra; Língua em estudo	Poema	3	Compreender e interpretar textos; analisar a linguagem.
	Texto em estudo	Crônica	1	Compreender e interpretar textos; analisar a linguagem; produzir texto.
	A língua em estudo	Canção	1	Analisar linguagem.
	A língua em estudo	Notícia	9	Analisar linguagem.
	A língua em estudo	Tirinha	23	Analisar linguagem.
	Texto em estudo; Língua em estudo; Escrita na pauta.	Vlog de opinião	1	Compreender e interpretar textos; analisar a linguagem; produzir texto.
	A língua em estudo.	Revista de divulgação científica	1	Analisar linguagem.
	A Língua em estudo.	Artigo científico	2	Analisar linguagem.
TEXTOS NÃO-LITERÁRIOS	Texto em estudo; Língua em estudo; Escrita na pauta.	Crônica jornalística	1	Compreender e interpretar textos; analisar a linguagem; produzir texto.
	Texto em estudo; Língua em estudo; Escrita na pauta.	Crônica esportiva	1	Compreender e interpretar textos; analisar a linguagem; produzir texto.
	Texto em estudo; Língua em estudo; Escrita na pauta.	Reportagem	7	Compreender e interpretar textos; analisar a linguagem; produzir texto.
	Texto em estudo; Escrita na pauta.	Infográfico	4	Compreender e interpretar textos; analisar a linguagem; produzir texto.
	A língua em estudo.	Blog	1	Analisar linguagem.
	Texto em estudo; Língua em estudo; Escrita na pauta.	Roteiro	3	Compreender e interpretar textos; analisar a linguagem; produzir texto.
	Texto em estudo; Língua em estudo; Escrita na pauta.	Artigo de opinião	4	Compreender e interpretar textos; analisar a linguagem; produzir texto.
	A língua em estudo	Cantiga de roda	1	Analisar linguagem
	Texto em estudo; Língua em estudo.	Leis	1	Compreender e interpretar textos; analisar a linguagem.
	Texto em estudo; Língua em estudo; Escrita na pauta.	Resenha crítica	3	Compreender e interpretar textos; analisar a linguagem; produzir texto.

	Texto em estudo; Língua em estudo	Anúncio publicitário	1	Compreender e interpretar textos; analisar a linguagem
	Texto em estudo; Língua em estudo; Escrita na pauta.	Propaganda	1	Compreender e interpretar textos; analisar a linguagem; produzir texto.

Como descrito na tabela, o livro *Geração Alpha* (2018) se estrutura em oito unidades e cada unidade apresenta dois capítulos. Os capítulos apresentam uma estrutura física muito semelhante, contemplando três tópicos: **Texto**, onde é disponibilizado aos estudantes um texto que servirá de subsídio para estudo das seções posteriores; **Texto em estudo**, um tópico dividido em quatro seções (Para entender o texto, O contexto de produção, A linguagem do texto e Comparação entre os textos), que, segundo os autores, serve para desenvolver as habilidades de leitura dos alunos; e **Uma coisa puxa a outra**, que tem como objetivo fazer o diálogo entre textos de diferentes gêneros e linguagens.

Na tabela e no gráfico acima fica clara a pouca utilização de textos literários e a priorização de textos não-literários, como artigo de opinião, infográfico, notícia, entre outros, assim como gêneros mais curtos e de fácil compreensão, como é o caso da Tirinha, que aparece vinte e três vezes durante todo o livro.

Os textos literários apenas representados pelos gêneros crônica, conto, poema e canção, totalizando nove aparições no livro didático em estudo, muitas vezes funcionam apenas como trampolim para trabalhos de compreensão e interpretação textual e, posteriormente, análise linguística, uma vez que trechos são utilizados de forma descontextualizada, sendo desconsiderada a linguagem artística presente nesse tipo de obra. Apenas em três momentos, o texto literário ganha o destaque do capítulo, figurando em sua abertura. Os demais textos literários apresentam-se apenas em abordagens secundárias no LD.

Claramente, o livro em estudo tem tendência para abordagens gramaticais e isso se comprova quando em meio a um estudo do Conto “Aquele água toda”, de Carrascoza (2012), no tópico que, na teoria, seria de estudo do texto, é direcionada ao aluno uma pergunta voltada ao estudo gramatical. Nela, os autores direcionam os estudantes a identificarem o valor do adjetivo. Vejamos a questão:

6. Releia este outro trecho:

Ao despertar, saltou as horas menores – o lanche no posto de gasolina, as curvas na descida da serra, a garagem escura do edifício, o apartamento com móveis velhos e embolorados – e, de súbito, se viu de sunga segurando a prancha, a mãe a passar protetor em seu rosto, Sossega! Vê se fica parado! [...]

a) copie, em seu caderno, a alternativa correta. O adjetivo *menores* indica:

- I. O relógio marcava as horas de modo errado.

- II. Ao despertar, o menino passou a intimamente ressignificar as horas.
- III. O menino percebeu que as horas que vivia tinham importância menor em sua vida (NOGUEIRA, MARCHETTI e CLETO,, 2018, p.15 – versão do aluno).

As questões que realmente trabalham a compreensão do texto literário são muito supérfluas e contemplam indagações como “O que você imaginou sobre o título do conto se confirmou após a leitura? A notícia da viagem, dada pela mãe do menino, desperta nele que tipo de emoção?” (NOGUEIRA, MARCHETTI e CLETO, 2018, p.15 – versão do aluno). É evidente que as discussões propostas pelo LD são muito rasas e em nada contribuem para a formação de um leitor literário letrado.

Nesse contexto, Zilberman (2009) aponta que os textos literários estavam vinculados ao ensino da gramática normativa. As práticas voltadas ao ensino literário, durante muito tempo, só serviram de subsídio para o estudo de questões de análise linguística. Conforme o analisado no LD de Nogueira, Marchetti e Cleto (2018), essa problemática continua vigente nos dias atuais. Conforme aponta Paulino (2008), os textos considerados canônicos veiculados no LD serviam apenas para aulas em que predominam a consolidação de habilidades de uso da língua.

Sabe-se que, na história dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa no Brasil [...] houve uma época em que todos os textos eram literários, mas a leitura dele servia a interesses não-literários, com predominância dos estudos de conteúdos gramaticais (PAULINO, 2008, p. 57-58).

Nesse sentido, além da descaracterização da literatura enquanto arte, com linguagem peculiar, figuras de linguagem e necessidade de desvendar os caminhos do texto, utilizar o texto literário como pretexto para o ensino de gramática ou até mesmo para abordagens rasas de compreensão textual, em nada contribuem para o letramento literário e para a formação de leitores críticos. Conforme aponta Marcuschi (2003, p. 51):

Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes no processo de compreensão.

Portanto, conforme já debatido neste estudo, as abordagens feitas ao texto literário no LD apresentam-se carentes de um maior aprofundamento, este muito importante para a formação literária do educando.

Apesar de não apresentarem uma análise minuciosa aqui, os demais textos literários – o poema “Peraltagem” (2010), de Manoel de Barros ; o conto “Por um pé de feijão” (2015), de Antônio Torres; o conto “Uma esperança” (2016), de Clarice Lispector ; a crônica sem título

(2014) de Artur Azevedo; o poema “Ispinho e fulô” (2005), de Patativa do Assaré; a canção “Devolva-me” (2000), de Renato Barros e Lílian Knapp; o conto “As meias dos flamingos” (2013), de Horácio Quiroga, e o poema “Poeminho do contra” (2005), de Mario Quintana (2005) presentes no LD em estudo seguem a mesma estrutura: trabalho supérfluo de compreensão e interpretação textuais, abordagens a conteúdos de análise linguística a partir de fragmentos descontextualizados do texto e atividades voltadas à gramática normativa com partes fragmentadas dos textos literários supracitados.

Candido (2011, p.178) assegura que a literatura “[...] é uma força de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos”. Utilizar os textos de cunho literário para objetivos de aprendizagem meramente gramaticais é podar as possibilidades de trabalho que este texto nos proporciona, causando no discente lacunas educacionais profundas. Dessa forma, podemos evidenciar o tratamento inadequado do texto literário, provocando, possivelmente, uma repulsa do estudante, tendo em vista que, sem uma abordagem adequada pelo professor, esse tipo de texto dificilmente se tornará atrativo e, conseqüentemente, haverá o desprezo do discente em relação à leitura e análise intertextual do mesmo.

Em relação à representatividade do povo negro e indígena, a situação ainda é mais preocupante. Apesar de a população brasileira negra e indígena representarem mais da metade dos habitantes do país, segundo os dados do IBGE (2018), em nenhum momento, os textos literários contidos no LD trazem personagens que representam esse povo. Nos demais textos, os não-literários, a situação é bem semelhante. Os personagens das raças supracitadas só aparecem em três momentos: o primeiro no trecho do roteiro do filme “Meu tio matou um cara” (2004), de Jorge Furtado e Guel Arraes, filme brasileiro encenado por Lázaro Ramos (Éder), personagem negro que é preso acusado de cometer um assassinato. Duca (Darlan Cunha), também negro, não convencido do assassinato, resolve por conta própria investigar o suposto crime; em outro texto, um anúncio publicitário da Nike, um personagem negro é usado para divulgar a coleção de verão da marca; em um terceiro espaço do livro, temos foto, um trecho de reportagem e um infográfico que trata dos jogos mundiais indígenas.

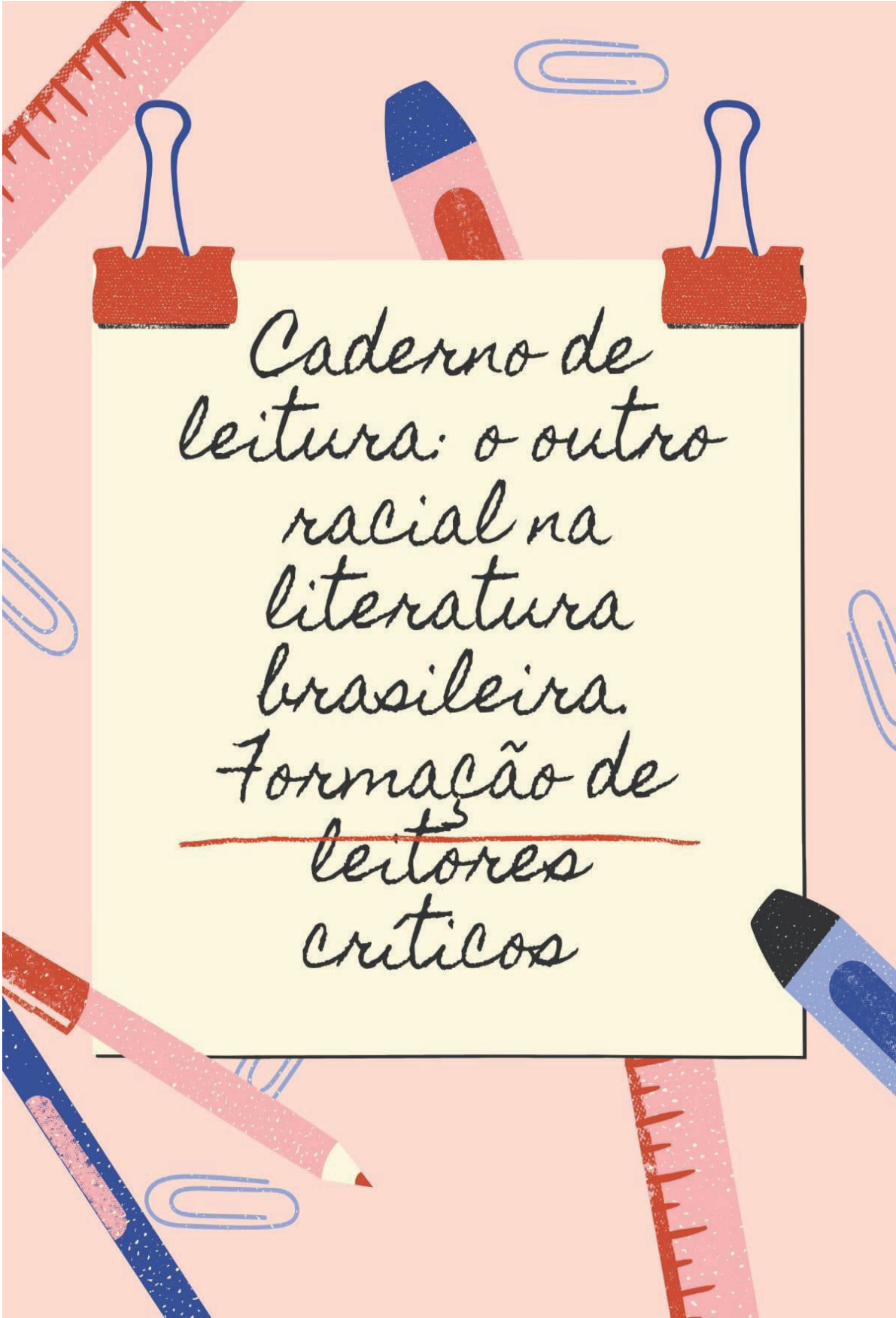
É explícito que a representação dada a essas raças no LD cumpre, a rigor, uma tendência de segregação racial, na qual os brancos (representados na maior parte do livro didático) apresentam cultura e destaque nos segmentos sociais, enquanto os negros e indígenas aparecem como criminosos e esportistas, seguindo uma tendência midiática que sugere os negros como bons nos esportes, mas ruins em relação à ciência e aos estudos. O preconceito velado é marca registrada de uma sociedade que privilegia raças em detrimento de outras. Para que essa

problemática seja mudada, é necessário repensar as práticas educacionais e, para isso, precisamos abrir horizontes e entender a escola como uma forte aliada neste processo.

Portanto, sabendo da importância da Educação Básica na formação dos cidadãos, é necessário um novo olhar para as práticas pedagógicas em sala de aula. Cabe ao professor e aos órgãos competentes a busca pela formação continuada, para que, a partir dela, sejamos mais capazes de intervir no processo educacional e proporcionar ao educando uma educação integral, sem vícios sociais e que o auxilie em sua formação crítica enquanto cidadão. Para isso, devemos entender o LD como uma ferramenta para as aulas de Língua Portuguesa, ferramenta essa que deve ser analisada e as suas falhas supridas.

É imprescindível que reconheçamos o papel do texto literário na formação do leitor e do sujeito crítico. Portanto, precisamos pensar em um material que traz ao discente a oportunidade de se aprofundar nas leituras, de entender a linguagem ali presente, as entrelinhas e os jogos de palavras presentes nos textos. Também, é válido reconhecer o texto literário como forte elemento no combate ao preconceito racial presente na sociedade e até mesmo em escritos colonialistas.

Para isso, no capítulo que segue, traremos uma proposta de caderno de leitura que objetiva a imersão do estudante no mundo da literatura, visando a formação do leitor crítico. Também, objetivamos a partir das abordagens feitas neste material, propor a releitura de obras clássicas em que os personagens subalternos apresentam-se descaracterizados da sua cor, da sua cultura e apagados socialmente. Cabe ao professor se apropriar do material (caso julgue pertinente) e proporcionar aos estudantes momentos de discussões que visam o letramento literário, a formação do leitor crítico e reflexivo e a desconstrução do preconceito racial a partir da literatura.



Caderno de
leitura: o outro
racial na
literatura
brasileira.
Formação de
leitores
críticos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	60
GÊNERO TEXTUAL POEMA	63
Texto “Essa negra fulô” (1947), de Jorge de Lima.....	63
GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA	81
Texto “A última crônica” (1965), de Fernando Sabino	81
GÊNERO TEXTUAL CONTO	91
Texto “O caso da vara” (1891), de Machado de Assis.....	91
GÊNERO TEXTUAL PEÇA TEATRAL	105
Texto “O Demônio familiar” (1857), de José de Alencar	105
GÊNERO TEXTUAL ROMANCE	119
Texto <i>Iracema</i> (1865), de José de Alencar	119
PARA TÉRMINO DE CONVERSA	133
REFERÊNCIAS.....	135

3- CADERNO DE LEITURA O OUTRO RACIAL NA LITERATURA BRASILEIRA: FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS.

3.1 Panorama do caderno de leitura

Orientações ao professor.

Querido(a) professor(a):

Trabalhar o texto literário em sala de aula deve ser de modo a se pensar acima dos limites da compreensão e interpretação e de exercícios mecânicos de análise linguística. Para que haja um aprofundamento necessário à literatura, é importante a realização de um trabalho coerente, humanizador e significativo que realce o poder que textos desse cunho têm. Ora, pela fruição, pela apreciação da arte, o discente pode apreciar novas culturas, novas linguagens, novos vocabulários, ora pelo poder humanizador, pode entender as mazelas sociais do passado e até atuais por meio de discursos preconceituosos e/ou o apagamento de raças, principalmente direcionados aos negros e indígenas.

Após profundas reflexões, notamos que o livro didático de Língua Portuguesa não proporciona uma abordagem do texto literário no seu veio artístico. Por isso, montamos um material que pode servir de suporte para momentos mais significativos com a utilização desse tipo de texto nas suas aulas. É evidente que você já utiliza estratégias que ultrapassam os limites das páginas do livro didático adotado pela sua escola, no entanto, consideramos imprescindível o aprofundamento da leitura e a imersão dos discentes no universo da literatura, assim como da formação de leitores críticos.

Nesse sentido, convém destacar que o objetivo central desse caderno de leitura é apontar caminhos para o trabalho com o texto literário que ultrapasse os limites do estudo simplificado do gênero literário, características e abordagens de compreensão, interpretação textuais e análise linguística. Pensamos na produção de um material que consiste no auxílio da formação de críticos e reflexivos, capazes de atuar, de maneira crítica, no combate ao preconceito racial tão presente no contexto social e na literatura.

O caderno de leitura, que tem como público professores e estudantes do 9º ano do ensino fundamental, apresenta partes direcionadas aos professores e aos alunos, e tem a seguinte estrutura: Capítulo 1- Poesia: “Essa negra fulô” (1947), do alagoano Jorge de Lima (1893-1953); Capítulo 2 – Crônica: “A última crônica” (1965), do mineiro Fernando Sabino (1923-

2004); Capítulo 3 – Conto: “O caso da vara” (1891), do carioca Machado de Assis (1839-1908); Capítulo 4 - Peça teatral: *O demônio familiar* (1857), do cearense José de Alencar (1829-1877); Capítulo 5 - Romance *Iracema* (1865), do cearense José de Alencar (1829-1877).

Entendemos que toda abordagem feita ao texto literário deve prezar pela sua leitura e análise. Sendo assim, consideramos que, a partir desse tipo de leitura, o discente poderá entender melhor as marcas de escrita de cada autor e, posteriormente, das organizações literárias, por consequência, saberá identificar os estilos relacionados à forma e ao conteúdo, bem como a intencionalidade do autor no contexto de escrita. A partir disso, o aluno poderá utilizar uma leitura investigativa para identificar possíveis marcas de preconceito ou apagamento de raças presentes em obras que serão propostas aqui, já com orientações que servem de auxílio para o seu trabalho.

De acordo com Solé (1998, p. 27), “[...] a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação”. É exatamente isso que propomos aqui: que o estudante seja conduzido a elaborar previsões no momento anterior a leitura (através do título do texto ou até mesmo de textos auxiliares) para, após, construir a sua própria interpretação a partir da compreensão textual.

Para que a abordagem ao texto literário em sala de aula seja feita de maneira eficaz, pensamos em aulas divididas em momentos, que tornarão cada parte mais leve e de fácil entendimento. Cada gênero literário trabalhado neste caderno obedecerá a seguinte estrutura:

- ✓ Primeiro momento (pré-leitura): Na pré-leitura, o aluno será convidado a ler o título do texto e, a partir dele, tentar identificar do que tratará, pesquisar o histórico do escritor e o período da obra, bem como procurar relacionar o título do texto à outras leituras feitas anteriormente ou até mesmo séries e filmes que possam remeter à temática textual.
- ✓ Segundo momento (leitura inicial): neste momento, o aluno será convidado a fazer uma leitura como deleite, sem pressão alguma aos elementos implícitos ao texto. É um período apenas de contato íntimo com o texto literário e a criação de um ambiente perfeito para uma análise mais aprofundada.
- ✓ Terceiro momento (leitura investigativa): após um contato mais leve com o texto, é momento de dar ao aluno subsídios para um contato mais profundo. Neste momento é hora de investigar o narrador e/ou o eu-lírico da obra, os personagens, a intencionalidade, a linguagem e todos os fatores explícitos e implícitos presentes na obra. A mediação do professor é imprescindível neste momento.
- ✓ Quarto momento (atividades pós-leitura): neste momento, o aluno (com o auxílio do professor) partirá do texto literário às reflexões sociais que podem ser associadas a ele

(Como é o caso específico deste caderno, investigaremos o personagem subalterno e suas relações de dominação no texto literário).

- ✓ Quinto momento (atividades interdisciplinares/culturais): neste momento serão sugeridos trabalhos interdisciplinares, principalmente relacionadas as disciplinas de geografia e história, bem como a sugestão de outros textos, filmes, séries e/ou outros aspectos artísticos que possam se relacionar à temática do caderno de leitura.

Após apresentadas as nossas ideias, convidamos você, neste momento, a fazer a leitura de uma das nossas propostas. Vamos lá?

Gênero literário poema:
“Essa negra fulô” (1947), de Jorge de
Lima (1893-1953)

Orientações do capítulo

Querido professor, querida professora:

Neste capítulo, abordaremos o gênero poema. Com certeza, seus alunos já entraram em contato com tal gênero ou gêneros semelhantes, seja através de poemas simples que trabalhavam os fonemas das letras na alfabetização, nas músicas que animavam as aulas ou até mesmo em livros adquiridos em bibliotecas ou outros espaços. O poema é um texto que normalmente é breve, com algumas exceções, mas que apresenta uma linguagem riquíssima e que pode render ao discente um aprendizado muito significativo. Ele se diferencia de outros gêneros como cordel e música a partir do seu estilo e linguagem.

Segundo Moisés (2012, p. 72) “ao sistema harmônico de palavras (metáforas e termos de ligação) por intermédio das quais o “eu” do poeta expressa o seu conteúdo e o seu intrínseco ritmo, dá-se o nome de poema”. Dessa forma, podemos afirmar que a linguagem do poema se diferencia da grande maioria dos gêneros em uso pelos estudantes, por empregar figuras da linguagem e não ter pressa em informar ou passar a sua mensagem, uma vez que é marcado pela subjetividade e retrata algo pela ótica do eu-lírico e, também, do leitor. O surgimento do gênero poema remonta o da escrita, tendo em vista que, antes mesmo da escrita, tal gênero já circulava na sociedade de maneira oral.

A BNCC (2017) destaca a importância do estudo do poema na educação básica ao apontar que “os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética”. (BNCC, 2017, p. 138). Portanto, para garantir aos discentes a fruição na leitura do texto literário, assim como a consolidação de habilidades de leitura específicas do poema, é indubitável um trabalho sólido com o gênero na educação básica.

Entendendo o poema como importante ferramenta de crítica e reflexão social, a proposta didática abaixo visa, a partir do poema “Essa negra fulô” (1947), de autoria de Jorge de Lima (1893-1953), analisar a figura da mulher negra na literatura, atentando para a erotização que muitos escritos literários trazem em relação a tal personagem. Essa reflexão é importante porque remonta à duas classes subalternizadas: o negro, retirado de suas raízes para ser escravo em solos desconhecidos, e a mulher, privada de direitos básicos durante muito tempo (e até hoje). Como afirma Bonnici (2012), as mulheres negras sofreram dupla colonização e ainda vivem cercadas de estereótipos e de discursos preconceituosos.

A partir de agora, você entrará em contato com um material que, além de orientações destinadas ao professor, traz sugestões de atividades que podem ser utilizadas com os discentes de maneira integral ou parcial. É importante lembrar que as propostas de atividades seguem a estrutura citada anteriormente, que é pré-leitura, leitura inicial, leitura investigativa, atividades de pós-leitura e atividades interdisciplinares/culturais.

Neste capítulo, você

- ✓ Conhecerá o poema “Essa negra fulô” (1947) e as características do gênero em estudo;
- ✓ Conhecerá um pouco sobre vida e obras do escritor Jorge de Lima;
- ✓ Analisará as características do poema, pautando a sua linguagem e estrutura, em especial a crítica e/ou reflexão social nele presente;
- ✓ Refletirá sobre a inserção da personagem mulher e negra na literatura, evidenciando traços de exploração e erotização.

Orientações para a aula

Querido(a) professor(a), inicie a sua aula destacando a literatura como ferramenta para a formação do cidadão crítico, reflexivo, bem como da importância desse caderno para a melhoria da capacidade leitora e de visão de mundo. Introduza a aula ressaltando a relação que a literatura apresenta com a sociedade, elencando momentos em que ela serviu como elemento propulsor para grandes movimentos sociais. Por fim, converse com a turma sobre possíveis vícios em textos literários, que trazem discriminação, preconceito e/ou outros elementos que merecem um novo olhar nos dias atuais, atentando para a temática racial, objeto de estudo desse trabalho. Aponte que, nesta aula, trataremos da leitura e análise do poema “Essa negra fulô”, de Jorge de Lima (1893- 1953), pautando, principalmente a questão da personagem feminina contida nesta obra.

Sugestões de materiais para o momento:

- ✓ Poema impresso;
- ✓ Datashow;
- ✓ Notebook;
- ✓ Caixa de som;
- ✓ Folha de papel A4;
- ✓ Canetas e pincéis.

Duração das atividades:

- ✓ Pré-leitura: (1h/aula);
- ✓ Leitura inicial (1h/aula);
- ✓ Leitura investigativa (2h/aula);
- ✓ Atividades de pós-leitura (1h/aula).

Primeiro momento: pré-leitura

Este momento é de suma importância para que todas as propostas pensadas neste tópico do caderno possam ser desenvolvidas de maneira adequada. Para isso, precisamos de uma introdução chamativa à aula, recorrendo a momentos de pré-leitura propostos por Cosson (2018), que destaca o momento de motivação como responsável por estreitar laços entre o texto a ser lido e o leitor.

Neste âmbito, sugerimos ao professor que inicie o momento com a escuta da música “Geni e o Zepelim” (1979), de autoria de Chico Buarque de Holanda, (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jWHH4MlyXQQ>) promovendo o debate a respeito da personagem Geni, ora antagonista, ora protagonista do enredo musical. É importante que seja dada ênfase à condição de Geni com a sociedade e a reflexão sobre como a condição de mulher colabora com o desprezo dado a ela por parte da comunidade local.

Posteriormente ao debate, disponibilize aos discentes uma cópia do poema “Essa negra fulô”, orientando que, inicialmente, atendem apenas o título do texto. Em seguida oriente o debate a partir de indagações simples, como:

- ✓ O que chamou a sua atenção no título do texto?
- ✓ O que você espera encontrar na leitura a partir do título?
- ✓ Você conhece a palavra “fulô”? Por que ela está adjetivando a palavra negra?

Após esse momento, converse um pouco com os alunos sobre o autor e o contexto social em que a obra foi produzida e circulada. Isso é muito importante, tendo em vista que a literatura apresenta elo com a sociedade e o que pode nos soar estranho pode ser costume da época.

Quem foi Jorge de Lima?

Jorge de Lima nasceu em 23 de abril de 1893, em União dos Palmares, Alagoas. Mais tarde, foi estudar em Maceió. Em seguida, ingressou na faculdade de Medicina, no estado da Bahia. Além disso, foi deputado estadual em Alagoas, vereador e professor universitário no Rio de Janeiro, e também exerceu a medicina. O autor, que faleceu em 15 de novembro de 1953, no Rio de Janeiro, fez parte da segunda fase do [modernismo brasileiro](#). Suas obras, portanto, apresentam marcas desse estilo, tais como crítica sociopolítica e liberdade formal, mas também possuem elementos surrealistas e símbolos católicos, duas características de destaque nos textos do poeta.

Resumo sobre Jorge de Lima

- O escritor brasileiro nasceu em 1893 e faleceu em 1953.
- Além de ser escritor, foi médico, vereador e deputado.
- Fez parte da segunda geração do modernismo brasileiro.
- Suas obras apresentam traços do surrealismo e símbolos católicos.
- Um de seus livros mais conhecidos é *Poemas negros*.

Obras de Jorge de Lima

“*XIV alexandrinos* (1914) — poesia; *Poemas* (1927) — poesia; *Salomão e as mulheres* (1927) — romance; *Novos poemas* (1929) — poesia; *Poemas escolhidos* (1932) — poesia; *O anjo* (1934) — romance; *Calunga* (1935) — romance; *A túnica inconsútil* (1938) — poesia; *A mulher obscura* (1939) — romance; *Anunciação e encontro de Mira-Celi* (1943) — poesia; *Poemas negros* (1947) — poesia; *Livro de sonetos* (1949) — poesia; *Vinte sonetos* (1949) — poesia; *Guerra dentro do beco* (1950) — romance; *Invenção de Orfeu* (1952) — poesia; Castro Alves. Vidinha (1952) — poesia”.

Características da obra de Jorge de Lima

“Jorge de Lima fez parte da segunda geração modernista, cuja poesia é caracterizada pela angústia existencial diante dos desafios do mundo contemporâneo. As obras desse período também apresentam crítica sociopolítica, além de liberdade formal, de maneira que os poetas utilizavam tanto versos livres quanto versos regulares e brancos.

No mais, os poemas do autor apresentam características particulares, tais como elementos surrealistas, além de símbolos que remetem à tradição católica. Por fim, a poesia do escritor também procura evidenciar elementos da cultura afro-brasileira, como se vê em seu livro *Poemas negros*”.

Disponível em: <https://www.portugues.com.br/literatura/jorge-de-lima.html#:~:text=Jorge%20de%20Lima%20nasceu%20em,e%20tamb%C3%A9m%20exerceu%20a%20medicina>. Acesso em: 21/07/2022, às 11h35min.

Apresentação do poema

O poema “Essa negra fulô” (1947), de autoria de Jorge de Lima (1893-1953), traz à tona um debate sobre a questão racial. Riquíssimo no que diz respeito ao trato com a estrutura (rimas, métrica perfeita e musicalidade), o poema trata da condição de escrava de uma mulher negra. No primeiro momento do poema, a negra fulô faz todos os deveres da casa, inclusive abanar seus “donos”. No segundo momento, ela é acusada de realizar pequenos furtos na casa dos seus patrões. Já no terceiro momento, a personagem é seduzida pelo seu “dono” e tratada como objeto por ele. O poema traz uma reflexão acerca da condição do negro na sociedade na época. Muitas vezes, explorados fisicamente, sexualmente e acusados injustamente por atos não cometidos.

Segundo momento: leitura inicial

Neste momento, os alunos serão convidados a fazer a leitura do texto de maneira silenciosa. Esse contato servirá apenas para uma leitura superficial, tendo em vista que os momentos que seguem servirão de subsídios para um maior aprofundamento ao texto.

Caro(a) professor(a), agende um lugarzinho silencioso na escola, de preferência a biblioteca, para que os alunos possam ter um contato íntimo com o texto. Disponibilize a eles, se possível, a crônica impressa, para eles fazerem a leitura. Modere todos os barulhos, para que eles não sejam atrapalhados neste momento.

Ao fim da leitura, inicie um debate com perguntas simples, como:

- ✓ O que mais chamou a sua atenção na leitura do texto?
- ✓ Quem é a voz que fala no poema?
- ✓ Quem é a negra fulô?

Terceiro momento: leitura investigativa

Após a leitura do texto, é momento de entendermos um pouco do gênero em estudo. Para isso, utilize um *Power Point* com o poema e sua projeção no Datashow, visando o esclarecimento da estrutura do texto em estudo.

Professor(a), trabalhe as características do gênero, pautando, principalmente, a linguagem presente no texto, a questão da rima que gera a musicalidade e a simetria das sílabas poéticas contidas no texto em estudo. Isso é muito importante para o entendimento do texto em estudo, tendo em vista que o poema se diferencia de outros gêneros a partir desses detalhes.

Faça a mediação da conversa a partir de indagações como:

- ✓ O que chama a sua atenção na linguagem do texto?
- ✓ Este texto apresenta rimas? Casa sim, quais são?
- ✓ As rimas auxiliam na construção de sentido do texto?

Na segunda parte deste momento, daremos profundidade aos elementos contidos no texto, visando a identificação da crítica pelos discentes. Professor(a), lembre-se que a proposta deste trabalho é mediar uma ação participativa dos alunos. Dessa forma, dê contornos de debate a sua aula, focando na percepção dos discentes em relação à temática exposta no poema, identificando a condição de subalterna por parte da Negra fulô.

Releia com os alunos trechos como os abaixo:

Ó Fulô! Ó Fulô!

(Era a fala da Sinhá)

vem me ajudar, ó Fulô,
vem abanar o meu corpo
que eu estou suada, Fulô!
vem coçar minha coceira,
vem me catar cafunê,
vem balançar minha rede,
vem me contar uma história,
que eu estou com sono, Fulô!



Orientar a ideia de dominação da sinhá em relação a negra Fulô, dando ênfase aos verbos no imperativo presentes no texto e à exploração sofrida pela negra Fulô.

[...]

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá
Chamando a negra Fulô!)
Cadê meu frasco de cheiro
Que teu Sinhô me mandou?
— Ah! Foi você que roubou!
Ah! Foi você que roubou!

Destacar as acusações feitas pela sinhá à negra Fulô, pelo simples fato dela estar em condição de subalterna, por ser negra e não ter nenhum direito à defesa na época.

[...]

O Sinhô foi açoitar
sozinho a negra Fulô.
A negra tirou a saia
e tirou o cabeção,
de dentro dêle pulou
nuinha a negra Fulô.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
Cadê, cadê teu Sinhô
que Nosso Senhor me mandou?
Ah! Foi você que roubou,
foi você, negra fulô?

Refletir com os discentes as explorações sexuais sofridas por homens e mulheres negros no período da escravidão. Também, destaque a questão da objetificação da mulher negra presente nos dias atuais.

(LIMA, Jorge de. 1974. Poesias completas. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974, p.119)

Quarto momento: atividades de pós-leitura

Professor(a), neste momento, é hora de percebermos a relação que o texto apresenta com a sociedade, dialogando com os alunos acerca do caráter crítico da Literatura e da importância do reconhecimento dos elementos implícitos para a construção de sentido desse tipo de texto. Sugerimos que relacione a temática do poema em estudo com a profissão das mulheres negras na localidade em que os discentes vivem. Oriente uma pesquisa que visa buscar o perfil dessas mulheres negras, partindo da escolaridade, profissão, estado civil, renda mensal,

entre outros, com o objetivo de perceber se ainda há desigualdade social atrelada ao preconceito racial em pleno século XXI.

Organize os estudantes em grupos e selecione a localidade para análise (um bairro, um sítio, uma rua) visando a coleta dos dados necessários. Defina um número específico de pessoas entrevistadas para cada grupo (a sugestão é que sejam entrevistadas dez pessoas).

Na entrevista preencha a tabela abaixo:

PESQUISA SOBRE O PERFIL DAS MULHERES NEGRAS	
Nome:	
Idade:	Localidade:
Nível de escolaridade:	Estado civil:
Profissão:	Renda mensal:

Após a pesquisa, tabule os resultados para serem divulgados na escola.

Quinto momento: atividades interdisciplinares/culturais

É hora do show! Olha o café literário.

Querido(a) professor(a), peça o auxílio do núcleo gestor da sua escola, bem como de professores de História, Geografia e Arte. Produza um sarau literário com a temática de escritoras negras em foco. Para que o momento seja proveitoso, organize da seguinte maneira:

Primeiro momento (professor de Geografia e alunos): Exposição das conquistas das mulheres na sociedade desde o início do século XX e os desafios ainda presentes no século XXI. O professor responsável, juntamente com um grupo de alunos, previamente selecionados, farão o estudo e a preparação do material para a exposição no momento do sarau. Lembre-se de selecionar alguns marcos históricos como o Dia Internacional da Mulher e sua representatividade, o direito à educação, o direito ao voto e os desafios ainda presentes na sociedade atual. Por ser um momento artístico, abuse da criatividade. Selecione músicas, telas e outros textos artísticos que dê um tom descontraído à apresentação.

Segundo momento (professor de História e alunos): O professor responsável, juntamente com um grupo de alunos, previamente selecionados, farão o estudo e a preparação do material para a exposição no momento do sarau. Lembre-se que o foco será traçar uma linha

do tempo desde a vinda dos negros ao Brasil, o período de escravidão, abolição e os desafios enfrentados pelo negro na sociedade atual. Destaque alguns nomes de grande relevância no enfrentamento à causa e debata com os participantes do evento.

Terceiro momento (professor de Língua Portuguesa e alunos): Para o momento final, o professor responsável, juntamente com um grupo de alunos, previamente selecionados, farão o estudo e a preparação do material para a exposição no momento do sarau. O foco neste momento é abordar o texto literário como importante instrumento para o combate ao preconceito. Solicite dos alunos pesquisas de escritoras negras ou personagens negras que marcaram a literatura brasileira. Os demais alunos também podem ser convidados a fazer a declamação de poemas que mais gostam, a fim de abrilhantar ainda mais o momento.

Por fim, o núcleo gestor, juntamente com professores e alunos, ficam responsáveis pela divisão dos comes e bebes. Lembre-se do café, para fazer jus ao nome do momento.

ORIENTAÇÕES AO ESTUDANTE

Querido(a) aluno(a):

É evidente que, durante todo esse percurso educacional, você já entrou em contato com diversos textos, sejam eles de cunho literário ou não literário. Possivelmente, a maioria desses textos encontram-se nos livros didáticos, muito utilizados pelos professores na educação básica, de maneira fragmentada e pouco aproveitado no que diz respeito a sua formação integral. Dessa forma, a proposta desse caderno é trazer algo que, além de tornar a leitura algo prazeroso, auxilie-o na compreensão de mundo e numa percepção mais crítica da sociedade, sobretudo em relação às mazelas nela existentes.

Este caderno de leitura prioriza o mergulho ao texto literário e, além disso, visa a formação integral discente, visando a percepção do preconceito presente na literatura e na sociedade em relação ao negro e ao indígena, muitas vezes inseridos no contexto literário na condição de subalterno e apagados em processos coloniais, conforme aponta o estudioso das relações pós-coloniais, Thomas Bonnici (2012). Também, acreditamos que as mudanças sociais podem ser vistas e percebidas a partir de um estudo mais profundo do texto literário.

Este caderno não tem como função substituir o livro didático de língua portuguesa, tendo em vista que, apesar de conter diversas lacunas, o livro didático é um material rico e que pode auxiliar no processo educacional, partindo de um olhar crítico e seleção adequada do professor. Priorizamos, aqui, a imersão no universo maravilhoso da literatura e acreditamos que o bom trabalho com o texto literário pode render muitos frutos, especialmente no que se relaciona aos índices de proficiência leitora e formação cidadã.

No próximo ano, uma nova etapa da vida escolar te espera. E, pensando nisso, compreender a literatura e ser proficiente em leitura pode te colocar à frente dos demais candidatos às vagas no ensino superior. Diante disso, você encontrará neste caderno atividades que o ajudará a compreender, interpretar e se tornar um cidadão mais crítico diante dos problemas sociais.

A partir de agora, você entrará em contato com um material que aborda textos literários de maneira crítica, visando o letramento literário (que é um trabalho realizado pelos professores visando tornar você um leitor crítico e reflexivo, enquanto estuda as características dos textos literários). É importante lembrar que as propostas de atividades seguem a seguinte estrutura:

pré-leitura, leitura inicial, leitura investigativa, atividades de pós-leitura e atividades interdisciplinares/culturais.

Mãos à obra!

Gênero literário poema:

“Essa negra fulô” (1947), de Jorge de Lima (1893-1953)

Neste capítulo, você

- ✓ Conhecerá o poema “essa negra fulô” e as características do gênero em estudo;
- ✓ Conhecerá um pouco da vida e obras do escritor Jorge de Lima;
- ✓ Analisará as características do poema, pautando a sua linguagem e estrutura, em especial a crítica e/ou reflexão social nele presente;
- ✓ Refletirá sobre a inserção da personagem mulher e negra na literatura, evidenciando traços de exploração e erotização

Primeiro momento: pré-leitura

Querido(a) aluno(a), para o sucesso dos objetivos do capítulo, é importante que você atenda às orientações do professor e participe ativamente da aula.

Neste momento, juntamente com o professor e os demais alunos escute a música “Geni e o Zepelim” (1979 de autoria de Chico Buarque de Holanda, (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jWHH4MlyXQQ>) que será disponibilizada em áudio e responda aos questionamentos abaixo:

- ✓ Quem é Geni?
- ✓ Por que a população não gosta dela?
- ✓ Explique a expressão “Joga pedra na Geni, joga bosta na Geni. Ela é feita para apanhar [...]”.
- ✓ Como Geni se torna a heroína da cidade?
- ✓ Após salvar a cidade, como Geni é vista?

Em seguida, o professor irá entrega-lo uma cópia do poema e, a partir da leitura apenas do título, debata com ele e os colegas e as seguintes questões:

- ✓ O que chamou a sua atenção no título do texto?
- ✓ O que você espera encontrar na leitura a partir do título?
- ✓ Você conhece a palavra “fulô? Por que ela está adjetivando a palavra negra?
- ✓ Qual a relação que este poema pode apresentar com a canção Geni e o Zepelim?

IMPORTANTE SABER!

Escrito no ano de 1947, mais de meio século após a abolição da escravidão, o poema “Essa negra fulô”, de autoria do alagoano Jorge de Lima (1893-1953), traz uma temática bastante comum à época: a escravidão e o preconceito, típica do período de escrita do texto.

Quem foi Jorge de Lima?

“Jorge de Lima nasceu em 23 de abril de 1893, em União dos Palmares, Alagoas. Mais tarde, foi estudar em Maceió. Em seguida, ingressou na faculdade de Medicina, no estado da Bahia. Além disso, foi deputado estadual em Alagoas, vereador e professor universitário no Rio de Janeiro, e também exerceu a medicina.

O autor, que faleceu em 15 de novembro de 1953, no Rio de Janeiro, fez parte da segunda fase do modernismo brasileiro. Suas obras, portanto, apresentam marcas desse estilo, tais como crítica sociopolítica e liberdade formal, mas também possuem elementos surrealistas e símbolos católicos, duas características de destaque nos textos do poeta.

Resumo sobre Jorge de Lima

- O escritor brasileiro nasceu em 1893 e faleceu em 1953.
- Além de ser escritor, foi médico, vereador e deputado.
- Fez parte da segunda geração do modernismo brasileiro.
- Suas obras apresentam traços do surrealismo e símbolos católicos.
- Um de seus livros mais conhecidos é *Poemas negros*.

Obras de Jorge de Lima

XIV alexandrinos (1914) — poesia; **Poemas** (1927) — poesia; *Salomão e as mulheres* (1927) — romance; *Novos poemas* (1929) — poesia; *Poemas escolhidos* (1932) — poesia; *O anjo* (1934) — romance; *Calunga* (1935) — romance; “A túnica inconsútil” (1938) — poesia; *A mulher obscura* (1939) — romance; “Anunciação e encontro de Mira-Celi” (1943) — poesia; *Poemas negros* (1947) — poesia; *Livro de sonetos* (1949) — poesia; *Vinte sonetos* (1949) — poesia; *Guerra dentro do beco* (1950) — romance; “Invenção de Orfeu” (1952) — poesia; “Castro Alves. Vidinha (1952) — poesia.

Características da obra de Jorge de Lima

Jorge de Lima fez parte da segunda geração modernista, cuja poesia é caracterizada pela angústia existencial diante dos desafios do mundo contemporâneo. As obras desse período também apresentam crítica sociopolítica, além de liberdade formal, de maneira que os poetas utilizavam tanto versos livres quanto versos regulares e brancos.

No mais, os poemas do autor apresentam características particulares, tais como elementos surrealistas, além de símbolos que remetem à tradição católica. Por fim, a poesia do escritor também procura evidenciar elementos da cultura afro-brasileira, como se vê em seu livro *Poemas negros*.”

Disponível em: <https://www.portugues.com.br/literatura/jorge-de-lima.html#:~:text=Jorge%20de%20Lima%20nasceu%20em,e%20tamb%C3%A9m%20exerceu%20a%20medicina>. Acesso em: 21/07/2022, às 11h35min.

Apresentação do poema

O poema “Essa negra fulô” (1947), de autoria de Jorge de Lima (1893-1953), traz à tona um debate sobre a questão racial. Riquíssimo no que diz respeito ao trato com a estrutura (rimas, métrica perfeita e musicalidade), o poema trata da condição de escrava de uma mulher negra. No primeiro momento do poema, a negra fulô faz todos os deveres da casa, inclusive abanar seus “donos”. No segundo momento, ela é acusada de realizar pequenos furtos na casa dos seus patrões. Já no terceiro momento, a personagem é seduzida pelo seu “dono” e tratada como objeto por ele. O poema traz uma reflexão acerca da condição do negro na sociedade na época. Muitas vezes, explorados fisicamente, sexualmente e acusados injustamente por atos não cometidos.

Segundo momento: leitura inicial

Neste momento, já com o texto em mãos, você irá fazer a leitura do texto de maneira silenciosa. Esse contato servirá apenas para uma leitura superficial, tendo em vista que os momentos que seguem servirão de subsídios para um maior aprofundamento ao texto. Ao fim da leitura, dialogue como os colegas e professor acerca do texto lido, a partir das seguintes indagações:

- ✓ O que mais chamou a sua atenção na leitura do texto?
- ✓ Quem é a voz que fala no poema?
- ✓ Quem é a negra fulô?

Terceiro momento: leitura investigativa

Após a leitura do texto, é momento de entendermos um pouco do gênero em estudo. Atente para as características do gênero, pautando, principalmente, a linguagem presente no texto, a questão da rima que gera a musicalidade e a simetria das sílabas poéticas contidas no texto em estudo. Isso é muito importante para o entendimento do texto em estudo, tendo em vista que o poema se diferencia de outros gêneros a partir desses detalhes.

Em seu caderno, responda aos seguintes questionamentos:

- ✓ O que te chama a atenção na linguagem do texto?
- ✓ Este texto apresenta rimas? Caso sim, quais são?
- ✓ As rimas auxiliam na construção de sentido do texto?

Releia os trechos abaixo:

Ó Fulô! Ó Fulô!

(Era a fala da Sinhá)

vem me ajudar, ó Fulô,
vem abanar o meu corpo
que eu estou suada, Fulô!
vem coçar minha coceira,
vem me catar cafuné,
vem balançar minha rede,
vem me contar uma história,
que eu estou com sono, Fulô!

Por que os verbos estão no modo imperativo?

Que relação a negra Fulô apresenta com a sinhá?

[...]

Ó Fulô! Ó Fulô!

(Era a fala da Sinhá)

Chamando a negra Fulô!

Cadê meu frasco de cheiro

Que teu Sinhô me mandou?

— Ah! Foi você que roubou!

Ah! Foi você que roubou!

Neste trecho, a negra Fulô é acusada de furtar um frasco de cheiro. Na sua opinião, por que ela é acusada? No texto, há elementos que possam confirmar essas acusações?

[...]

O Sinhô foi açoitar

sozinho a negra Fulô.

A negra tirou a saia

e tirou o cabeção,

de dentro dêle pulou

nuinha a negra Fulô.

Neste trecho, o que te chamou a atenção?

Há algum tipo de exploração além da física? Caso sim, qual?

Essa negra Fulô!

Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
 Cadê, cadê teu Sinhô
 que Nosso Senhor me mandou?
 Ah! Foi você que roubou,
 foi você, negra fulô?

(LIMA, Jorge de. 1974. *Poesias completas*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974, p.119).

Quarto momento: atividades de pós-leitura

Agora que já analisamos com profundidade o texto em estudo, é hora de percebermos a relação que ele apresenta com a sociedade, dialogando acerca do caráter crítico da Literatura e da importância do reconhecimento dos elementos implícitos para a construção de sentido desse tipo de texto. Para a realização dessa tarefa, faremos uma pesquisa que visa buscar o perfil das mulheres negras na localidade em que você vive. Para a pesquisa, mapearemos a escolaridade, profissão, estado civil, renda mensal, entre outros, dessas mulheres negras, com o objetivo de perceber se ainda há desigualdade social atrelada ao preconceito racial em pleno século XXI. Em grupo, e com a devida orientação do professor, selecione a localidade para análise (um bairro, um sítio, uma rua) e faça a coleta dos dados necessários.

Na entrevista, preencha a tabela abaixo:

PESQUISA SOBRE O PERFIL DAS MULHERES NEGRAS	
Nome:	
Idade:	Localidade:
Nível de escolaridade:	Estado civil:
Profissão:	Renda mensal:

Após a pesquisa, tabule os resultados para serem divulgados na escola.

Quinto momento: atividades interdisciplinares/culturais

É hora do show! Olha o café literário.

Juntamente com o núcleo gestor da sua escola, bem como de professores de História, Geografia e Arte, produziremos um sarau literário com a temática de escritoras negras em foco. Para que o momento seja proveitoso, organizaremos da seguinte maneira:

Primeiro momento (professor de Geografia e alunos): Exposição das conquistas das mulheres na sociedade desde o início do século XX e os desafios ainda presentes no século XXI. O professor responsável, juntamente com um grupo de alunos, previamente selecionados, farão o estudo e a preparação do material para a exposição no momento do sarau. Lembre-se de selecionar alguns marcos históricos como o Dia Internacional da Mulher e sua representatividade, o direito à educação, o direito ao voto e os desafios ainda presentes na sociedade atual. Por ser um momento artístico, abuse da criatividade. Selecione músicas, telas e outros textos artísticos que dê um tom descontraído à apresentação.

Segundo momento (professor de História e alunos): O professor responsável, juntamente com um grupo de alunos, previamente selecionados, farão o estudo e a preparação do material para a exposição no momento do sarau. Lembre-se que o foco será traçar uma linha do tempo desde a vinda dos negros ao Brasil, o período de escravidão, abolição e os desafios enfrentados pelo negro na sociedade atual. Destaque alguns nomes de grande relevância no enfrentamento à causa e debata com os participantes do evento.

Terceiro momento (professor de Língua Portuguesa e alunos): Para o momento final, o professor responsável, juntamente com um grupo de alunos, previamente selecionados, farão o estudo e a preparação do material para a exposição no momento do sarau. O foco neste momento é abordar o texto literário como importante instrumento para o combate ao preconceito. É importante que sejam realizadas pesquisas de escritoras negras ou personagens negras que marcaram a literatura brasileira. Os demais alunos também podem ser convidados a fazer a declamação de poemas que mais gostam, a fim de abrilhantar ainda mais o momento.

Se associe à proposta do professor e temática de maior identificação e arrase na sua apresentação. Por fim, o núcleo gestor, juntamente com professores e alunos, serão os responsáveis pela divisão dos comes e bebes. Lembre-se do café, para fazer jus ao nome do momento. É importante que a culminância do sarau seja em um ambiente acolhedor, se possível, ornamentado e contando com a presença da comunidade escolar.

**Gênero literário crônica:
“A última crônica” (1965), de
Fernando Sabino (1923-2004)**

Orientações do capítulo

Querido professor, querida professora:

Neste capítulo, abordaremos o gênero crônica. É evidente que seus alunos já entraram em contato com texto do gênero, seja do ramo policial, esportivo ou literário. Como é uma narrativa que tem início a partir de uma cena cotidiana, uma linguagem mais simples de ser entendida do que a do poema e rica em relação às reflexões sociais, os alunos tendem a conseguir entender melhor o gênero.

Segundo Moisés (2012, p.623), “[...] o vocábulo “crônica” designava, no início da era cristã, uma lista ou relação de acontecimentos ordenados segundo a marcha do tempo, isto é, em ordem cronológica”. Ainda de acordo com Moisés (2012), a crônica oscila entre a reportagem e a literatura, recriando cenas cotidianas a partir da imaginação. Geralmente, narrada em primeira pessoa, com o narrador associado a um personagem, o gênero em estudo apresenta tempo e espaço pequenos e, também, uma quantidade pequena de personagens, que, geralmente, são apresentados a partir das suas características físicas e não por nomes.

Já presente na maioria dos livros didáticos do nono ano do ensino fundamental, justamente pelo seu caráter simplista e linguagem aproximada da utilizadas pelos discentes, o gênero em estudo pode ser uma forte ferramenta na construção do gosto pela literatura por parte dos discentes, sobretudo na consolidação do letramento literário. É imprescindível que você, enquanto professor, utilize gêneros, em um primeiro momento, mais curtos e que tenham a linguagem mais simples, o que é o caso da crônica.

Na literatura brasileira, muitos escritores ficaram famosos por suas crônicas, entre eles, destacam-se Lima Barreto, Machado de Assis, Fernando Sabino, entre outros. A crônica é um gênero bem aceito entre os jovens e as reflexões sociais nela contidas pode auxiliar o discente quanto ao letramento literário e à consolidação de competências específicas da Língua Portuguesa para o ensino fundamental contidas na BNCC (2017, p. 87), principalmente a competência nove, que visa o envolvimento dos discentes:

[...] em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Visando a consolidação de habilidades de leitura e a imersão dos discentes no campo da literatura, com vistas ao letramento literário, neste capítulo, iremos abordar o gênero crônica,

tendo como base o texto “A última crônica” (1965), de Fernando Sabino (1923-2004). A proposta foi elaborada pensando no auxílio a propostas já pensadas pelo professor do componente curricular de Língua Portuguesa e não como um material engessado que tira do docente a sua autonomia.

Neste capítulo, você:

- ✓ Conhecerá a crônica “A última crônica” e as características do gênero em estudo;
- ✓ Conhecerá um pouco da vida e obras do escritor Fernando Sabino;
- ✓ Analisará as características da crônica, pautando a sua linguagem e estrutura, em especial a crítica e/ou reflexão social nele presente;
- ✓ Refletirá sobre a invisibilidade do negro na sociedade, evidenciando traços de desigualdade social associada à cor da pele.

Orientações para a aula

Querido(a) professor(a), inicie a sua aula debatendo com os alunos as diferenças entre o texto literário e não-literário, apontando os diversos tipos de crônicas existentes em circulação na sociedade e das reflexões sociais contidas na crônica literária. Introduza a aula ressaltando que a crônica nasce de uma coisa banal, cotidiana e que várias críticas sociais podem estar associadas a ela, caso o mergulho à leitura do texto seja profundo e o leitor consiga extrair de maneira adequada todas as informações nela contidas. Desse modo, faz-se necessário elaborar estratégias que instiguem os discentes a participarem ativamente dos momentos elencados abaixo.

Sugestões de materiais para o momento:

- ✓ Livro A companheira de viagem ou crônica em estudo impressa;
- ✓ Datashow;
- ✓ Notebook;
- ✓ Caixa de som;
- ✓ Folha de papel A4;
- ✓ Canetas e pincéis.

Duração das atividades:

- ✓ Pré-leitura: (1h/aula);
- ✓ Leitura inicial (1h/aula);
- ✓ Leitura investigativa (2h/aula);
- ✓ Atividades de pós-leitura (1h/aula);
- ✓ Atividades interdisciplinares/culturais (2h/aula).

Primeiro momento: pré-leitura

Querido(a) professor(a), nesta aula, iremos trabalhar “A última crônica” (1965), de Fernando Sabino (1923-2004). Inicie a conversa com os seus alunos direcionando-os para o título da crônica. Para isso, utilize perguntas como:

- ✓ Por que “A última crônica?”
- ✓ O que será que iremos encontrar neste texto?
- ✓ Você acha que esse texto será interessante?

Ainda neste primeiro momento, iremos fazer um breve estudo sobre a biografia do autor da obra em análise.

Quem foi Fernando Sabino?

“Fernando Sabino (1923-2004) foi um escritor, jornalista e editor brasileiro. Recebeu diversos prêmios, entre eles, o Prêmio Jabuti pelo livro “O Grande Mentecapto” e o Prêmio Machado de Assis, da Academia Brasileira de Letras. Foi condecorado com a Ordem do Rio Branco, no grau de Grã-Cruz, pelo governo brasileiro.

Fernando Tavares Sabino nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, no dia 12 de outubro de 1923. Em 1930, após aprender a ler com a mãe, ingressou no Grupo Escolar Afonso Pena. Fez o curso secundário no Ginásio Mineiro. Ao final do curso conquistou a medalha de ouro como o primeiro aluno da turma.

Em 1936, Fernando Sabino teve seu primeiro conto policial publicado na revista “Argus”, da Secretaria de Segurança de Minas Gerais. Em 1938, ajudou a fundar um jornal “A Inúbia”, no Ginásio Mineiro.

Fernando Sabino começou a colaborar regularmente com artigos, crônicas e contos nas revistas “Alterosas” e “Belo Horizonte”. Em 1941 iniciou o curso superior na Faculdade de Direito de Minas Gerais.

Nesse mesmo ano reuniu seus primeiros contos no livro *Os Grilos não Cantam Mais*. Colaborou com o jornal literário do Rio, “Dom Casmurro”, com a revista “Vamos Ler” e com o “Anuário Brasileiro de Literatura”.

Fernando Sabino formou um grupo inseparável com os também escritores mineiros, Hélio Pellegrino, Paulo Mendes Campos e Otto Lara Rezende”.

Disponível em: https://www.ebiografia.com/fernando_sabino/. Acesso em: 21 de outubro de 2021, às 09h54

Segundo momento: leitura inicial

Neste momento, os alunos serão convidados a fazer a leitura do texto de maneira silenciosa. Esse contato servirá apenas para uma leitura superficial, tendo em vista que os momentos que seguem servirão de subsídios para um maior aprofundamento ao texto.

Caro(a) professor(a), agende um lugarzinho silencioso na escola, de preferência a biblioteca, para que os alunos possam ter um contato íntimo com o texto. Disponibilize a eles, se possível, a crônica impressa, para eles fazerem a leitura. Modere todos os barulhos, para que eles não sejam atrapalhados neste momento.

Terceiro momento: leitura investigativa

Neste momento é hora de investigar o narrador e/ou eu-lírico da obra, os personagens, a intencionalidade, a linguagem e todos os fatores explícitos e implícitos presentes na obra.

Caro(a) professor(a), é hora de mergulhar com maior profundidade ao texto. Para isso, utilize trechos da obra supracitada para investigar juntamente qual o tipo de narrador da obra, quem são os personagens, qual a linguagem do texto.

Sugestão de trecho para análise do narrador:

“A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico.

Sugestão de trecho para análise de espaço:

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão.

Sugestão para análise de personagens:

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome” (SABINO, 2003, p. 40-42).

Quarto momento: atividades de pós-leitura

Neste momento, é hora de perceber a relação que o texto apresenta com a sociedade, dialogando com os alunos acerca do caráter crítico da Literatura e da importância do reconhecimento dos elementos implícitos para a construção de sentido desse tipo de texto.

Caro(a) professor(a), o seu diálogo com os discentes neste momento é de imprescindível importância. Dessa forma, reflita com os estudantes sobre o problema social retratado na Crônica em estudo. Inicie o debate com perguntas como:

- ✓ Por que é dada tanta ênfase na descrição da família?
- ✓ Por que eles sentam ao fundo do botequim?
- ✓ Por que compraram apenas uma fatia de bolo?

Traga ao debate filmes, séries, novelas, entre outros, que possam servir como elemento de comparação à temática em estudo, como “Todo mundo odeia o Chris”.

Quinto momento: atividades interdisciplinares/culturais

Neste momento, o professor procurará parcerias para abordar a temática de “A última crônica”. Portanto, cabe ao professor elaborar uma proposta em parcerias com professores das demais disciplinas do currículo.

Caro(a) professor(a), como sugestão para trabalho interdisciplinar, trouxemos um diálogo com a disciplina de Arte e de História. Para a disciplina de Arte, podemos trabalhar a série de TV americana “Todo mundo odeia o Chris”, na qual o professor da disciplina poderá abordar as características da arte cinematográfica, bem como as possíveis reflexões sociais acerca do preconceito racial e da desigualdade social partindo da cor da pele. Na disciplina de História poderá ser abordada a libertação dos escravos e a condição pós escravatura do negro na sociedade.

Gênero literário crônica:

“A última crônica” (1965), de Fernando Sabino (1923-2004)

Neste capítulo, você

- ✓ Conhecerá a crônica “A última crônica” e as características do gênero em estudo;
- ✓ Conhecerá um pouco da vida e obras do escritor Fernando Sabino;
- ✓ Analisará as características da crônica, pautando a sua linguagem e estrutura, em especial a crítica e/ou reflexão social nele presente;
- ✓ Refletirá sobre a invisibilidade do negro na sociedade, evidenciando traços de desigualdade social associada à cor da pele.

Caro(a) aluno(a):

Certamente, você já entrou em contato direto com textos de cunho literário e não-literário no seu dia a dia. Alguns gêneros textuais podem estar associados às duas caracterizações, como é o caso da crônica. O texto literário nos proporciona uma viagem a lugares inimagináveis através de nossas leituras. No entanto, para entendermos a sua finalidade, é importante que reconheçamos a relação que a literatura apresenta com a sociedade.

Neste capítulo, daremos enfoque a crônica literária para a construção dos nossos objetivos da aula. Para isso, analisaremos o gênero textual crônica, a partir do texto “A última crônica” (1965), de Fernando Sabino (1923 – 2004). É importante que você atente para as orientações do professor e participe ativamente da aula. Analise, também, as características do gênero em estudo, bem como a relação do enredo com a sociedade da época da escrita e a sociedade atual, traçando comparações entre os costumes dos dois momentos em questão.

Boa aula!

Primeiro momento: atividades de pré-leitura

Querido(a) aluno(a), nesta aula, iremos trabalhar “A última crônica” (1965), de Fernando Sabino (1923-2004). Para isso, precisamos que você, em posse do livro ou do texto impresso, dialogue com a turma e professor acerca dos seguintes questionamentos:

- ✓ Por que “A última crônica”?
- ✓ O que será que iremos encontrar neste texto?
- ✓ Você acha que esse texto será interessante?

Ainda neste primeiro momento, faremos um breve estudo sobre a biografia do autor da obra em análise.

Quem foi Fernando Sabino?

“Fernando Sabino (1923-2004) foi um escritor, jornalista e editor brasileiro. Recebeu diversos prêmios, entre eles, o Prêmio Jabuti pelo livro “O Grande Mentecapto” e o Prêmio Machado de Assis, da Academia Brasileira de Letras. Foi condecorado com a Ordem do Rio Branco, no grau de Grã-Cruz, pelo governo brasileiro.

Fernando Tavares Sabino nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, no dia 12 de outubro de 1923. Em 1930, após aprender a ler com a mãe, ingressou no Grupo Escolar Afonso Pena. Fez o curso secundário no Ginásio Mineiro. Ao final do curso conquistou a medalha de ouro como o primeiro aluno da turma.

Em 1936, Fernando Sabino teve seu primeiro conto policial publicado na revista “Argus”, da Secretaria de Segurança de Minas Gerais. Em 1938, ajudou a fundar um jornal “A Inúbia”, no Ginásio Mineiro.

Fernando Sabino começou a colaborar regularmente com artigos, crônicas e contos nas revistas “Alterosas” e “Belo Horizonte”. Em 1941 iniciou o curso superior na Faculdade de Direito de Minas Gerais.

Nesse mesmo ano reuniu seus primeiros contos no livro *Os Grilos não Cantam Mais*. Colaborou com o jornal literário do Rio, “Dom Casmurro”, com a revista “Vamos Ler” e com o “Anuário Brasileiro de Literatura”.

Fernando Sabino formou um grupo inseparável com os também escritores mineiros, Hélio Pellegrino, Paulo Mendes Campos e Otto Lara Rezende”.

Disponível em: https://www.ebiografia.com/fernando_sabino/. Acesso em: 21 de outubro de 2021, às 09h54

Também, antes de iniciarmos a leitura do texto, faça as seguintes pesquisas utilizando os aparelhos digitais (celulares, tablets, notebooks):

- ✓ Outros levantamentos sobre a biografia do autor;
- ✓ Relações entre as raças e o preconceito racial em meados do século XX.

Segundo momento: leitura inicial

É hora da leitura!

Caro(a) estudante, após o professor disponibilizá-lo o texto impresso, faça a leitura sem pressa, destacando os elementos que chamaram mais sua atenção no momento da leitura. Leia quantas vezes julgar necessário. Esse é um momento de contato íntimo com o texto. É importante que, após a leitura, socialize com os demais colegas e professor(a) o que mais chamou a sua atenção e que escute o que os colegas têm a dizer acerca do texto.

Terceiro momento: leitura investigativa

Neste momento é hora de investigar o narrador da obra, os personagens, a intencionalidade, a linguagem e todos os fatores explícitos e implícitos presentes na obra. Para tal, responda às seguintes perguntas:

- ✓ Quem é o narrador do texto?
- ✓ Ele participa da narrativa como personagem ou apenas narra?
- ✓ Trace um perfil físico e psicológico desse narrador e socialize com os colegas.
- ✓ Onde a narrativa se passa? É um espaço frequentado por qual tipo de pessoas?
- ✓ Quem são os personagens da narrativa? Aparentemente, eles pertencem a que classe social?
- ✓ Qual a relevância da caracterização da menina para o entendimento do texto?

Quarto momento: atividades de pós-leitura

Neste momento, é hora de perceber a relação que o texto apresenta com a sociedade, dialogando com os alunos acerca do caráter crítico da Literatura e da importância do reconhecimento dos elementos implícitos para a construção de sentido desse tipo de texto. Para tal, iremos debater com os colegas e professor(a) sobre as seguintes questões:

- ✓ Por que é dada tanta ênfase na descrição da família?
- ✓ Por que eles sentam ao fundo do botequim?
- ✓ Por que compraram apenas uma fatia de bolo?

Agora, vamos assistir a um episódio da Série de TV americana “Todo mundo odeia o Chris” (2005). No episódio, “Todo mundo odeia bad boys” (3ª temporada, episódio 12), Chris e sua

família passam por situações constrangedoras, apenas pelo fato de serem negros. Assista ao episódio e faça uma comparação com a crônica em estudo.

- Link do episódio: <https://www.dailymotion.com/video/x7zt95l>

Quinto momento: atividades interdisciplinares/culturais

Querido(a) aluno(a):

Neste momento, é hora de discutir com os professores de outras disciplinas a importância da reflexão social em relação ao preconceito racial em espaços diversos. Para tal, convide os professores dos componentes de história, geografia, arte, entre outros a desenvolverem debates acerca dessa problemática.

Também, convidamos você a assistir a série *Todo mundo odeia o Chris* (2005) e refletir acerca do preconceito racial nesta obra.

Gênero literário conto:

**“O caso da vara” (1891), de Machado
de Assis (1839-1908)**

Orientações do capítulo

Querido professor, querida professora:

Neste capítulo, abordaremos o gênero conto. Certamente, desde muito cedo, os seus alunos já leram ou ouviram narrativas do gênero, seja os contos de fadas, as histórias contadas pela família em momentos de reunião, de terror e aventura ou até mesmo contos literários de maior extensão. O conto é uma narrativa de curta extensão, sem grandes amarras no enredo, configurando-se como uma leitura simples. É narrado a partir de um narrador que pode se apresentar como personagem ou apenas observador e apresenta espaço e tempo bem explícitos durante a narrativa.

Segundo Moisés (2012, p. 264):

[...] o conto é, provavelmente, a mais flexível das formas literárias. Entretanto, a despeito das contínuas metamorfoses, não raro espelhando mudanças de ordem cultural, manteve-se estruturalmente coeso, essencialmente idêntico, seja como forma simples, seja como forma artística.

Considerado um dos registros mais antigos de narrativa ficcional, o conto surge antes dos registros de língua escrita, tendo em vista que a literatura tem seu início na oralidade e o gênero em estudo se assemelha muito às narrativas populares em sua composição. Dessa forma, entendemos que os discentes apresentam certo grau de familiaridade com o gênero em estudo, o que pode se tornar uma ótima ferramenta para a consolidação dos objetivos dessa aula.

A BNCC (2017, p. 96) assevera a importância do estudo desse gênero literário ao enfatizar que em:

situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros.

Para o trabalho com o gênero conto, optamos pelo conto “O caso da vara” (1891), de Machado de Assis. Primeiro, pelo escritor ser o centro do cânone nacional, ter renome internacional, e por apresentar um vasto repertório de obras que podem servir como objeto de estudo associado à temática racial, interesse desse caderno. Segundo, por apresentar ao fundo de temática central da narrativa uma criança negra que sofre exploração, que é silenciada (tosse para dentro, é impedida de rir) e que sofre agressões físicas durante a narrativa.

Neste capítulo, além do estudo do conto e da análise da personagem negra presente na narrativa, proporemos um trabalho comparativo com o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), bem como objetivamos a releitura da obra, tornando a personagem negra (apagada, silenciada e agredida) um elemento central da narrativa.

A seguir, você entrará em contato com as propostas de trabalho com o conto. Boa aula!

Neste capítulo, você...

- ✓ Conhecerá a obra do escritor Machado de Assis, e como sua obra dialoga com as temáticas raciais;
- ✓ Entenderá as características estéticas e temáticas do gênero conto, principalmente as noções de tempo, espaço, conflito, personagens entre outros;
- ✓ Refletirá sobre a questão da exploração da criança negra, e como as personagens negras são retratadas nas narrativas.

Orientações para a aula

Querido(a) professor(a), inicie a sua aula ressaltando o quão é comum utilizarmos gêneros narrativos no nosso dia a dia. Destaque que as narrativas orais, os contos de fadas e até aquelas histórias de aventura e terror podem ser consideradas contos. Também, é importante frisar que Machado de Assis é um dos maiores contistas do mundo e que suas obras, em sua maioria, refletem sobre a temática racial, expondo preconceitos presentes na sociedade da época e vigentes até hoje.

Sugestões de materiais para o momento:

- ✓ Conto “O caso da vara” impresso;
- ✓ Datashow;
- ✓ Notebook;
- ✓ Caixa de som;
- ✓ Folha de papel A4;
- ✓ Canetas e pincéis;
- ✓ Lápis e borracha.

Duração das atividades:

- ✓ Pré-leitura: (1h/aula);
- ✓ Leitura inicial (1h/aula);
- ✓ Leitura investigativa (2h/aula);
- ✓ Atividades de pós-leitura (1h/aula);
- ✓ Atividades interdisciplinares/culturais (2h/aula).

Primeiro momento: pré-leitura

Querido(a) professor(a), nesta aula, iremos trabalhar conto “O caso da vara” (1891), de Machado de Assis. Inicie o momento conversando com os discentes sobre o título do conto, do que, possivelmente será encontrado nessa leitura. É importante que, neste momento, a conversa seja mediada a partir de perguntas como:

- ✓ O que você acha interessante no título do texto?
- ✓ Qual será o assunto do conto?

Ainda no primeiro momento, é importante uma breve abordagem à vida e obra do autor, visando a introdução do discente no campo da literatura.

Quem foi Machado de Assis?

“Joaquim Maria Machado de Assis é considerado um dos mais importantes escritores da literatura brasileira. Filho de uma família muito pobre, nasceu no Rio de Janeiro em 21 de junho de 1839. Mulato e vítima de preconceito, perdeu sua mãe na infância e foi criado pela madrasta. Superou todas as dificuldades da época e tornou-se um grande escritor. Na infância, estudou numa escola pública durante o primário e aprendeu francês e latim. Trabalhou como aprendiz de tipógrafo, foi revisor e funcionário público.

Publicou seu primeiro poema intitulado “Ela”, na revista “Marmota Fluminense”. Trabalhou como colaborador de algumas revistas e jornais do Rio de Janeiro. Foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras e seu primeiro presidente.

Em 1869, casou-se com Carolina Augusta Xavier de Novais. Ela não conseguiu engravidar e o casal não teve filhos. Começou a trabalhar, em 1873, como primeiro oficial e chefe da Secretaria do Estado do Ministério da Agricultura. Machado de Assis morreu de câncer, em sua cidade natal, no ano de 1908.

Principais características de seu estilo literário:

Podemos dividir as obras de Machado de Assis em duas fases:

1. **Fase romântica (Romantismo)**, onde os personagens de suas obras possuem características românticas, sendo o amor e os relacionamentos amorosos os principais temas de seus livros. Desta fase podemos destacar as seguintes obras: *Ressurreição* (1872), seu primeiro livro, *A Mão e a Luva* (1874), *Helena* (1876) e *Iaiá Garcia* (1878).
2. **Na Segunda Fase (Realismo)**, Machado de Assis abre espaços para as questões psicológicas dos personagens. É a fase em que o autor retrata muito bem as características do realismo literário. Machado de Assis faz uma análise profunda e realista do ser humano, destacando suas vontades, personalidades, necessidades, defeitos e qualidades. Nesta fase destacam-se as seguintes obras: *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), *Quincas Borba* (1892), *Dom Casmurro* (1900) e *Memorial de Aires* (1908).

Os contos machadianos

Machado de Assis também escreveu contos, tais como: “*Missa do Galo*”, “*O Espelho*” e “*O Alienista*”. Escreveu diversos poemas, crônicas sobre o cotidiano, peças de teatro, críticas literárias e teatrais.

Relação das principais obras:**Romances**

Ressurreição – 1872; *A mão e a luva* – 1874; *Helena* – 1876; *Iaiá Garcia* – 1878; *Memórias Póstumas de Brás Cubas* – 188; *Quincas Borba* – 1891; *Dom Casmurro* – 1899; *Esau e Jacó* – 1904; *Memorial de Aires* - 1908

Poesia

Crisálidas; *Falenas*; *Americanas*; *Ocidentais*; *Poesias completas*

Contos

“A Carteira”; “Miss Dollar”; “O Alienista”; “Noite de Almirante”; “O Homem Célebre”; “Conto da Escola”; “Uns Braços”; “A Cartomante”; “O Enfermeiro”; “Trio em Lá Menor”; “Missa do Galo”.

Teatro

Hoje avental, amanhã luva – 1860; *Desencantos* – 1861; *O caminho da porta*, 1863; *Quase ministro* – 1864; *Os deuses de casaca* - 1866; *Tu, só tu, puro amor* – 1880; *Lição de botânica* – 1906”.

Disponível em: <https://www.suapesquisa.com/machadodeassis/> Acesso em: 28 de novembro de 2022, às 23h37min.

Após a abordagem ao título do conto e a apresentação de Machado de Assis, apresente os a música “Olhos coloridos” (1995), de Sandra de Sá, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X2tb8YVfOqI> que trata sobre o preconceito racial presente na sociedade. É interessante que seja disponibilizada ao discente uma cópia da letra da música e, mediante o recurso de uma caixa de som, o áudio.

Olhos Coloridos

Sandra de Sá

Os meus olhos coloridos
Me fazem refletir
Eu estou sempre na minha
E não posso mais fugir

Meu cabelo enrolado
Todos querem imitar
Eles estão baratinados
Também querem enrolar

Você ri da minha roupa
Você ri do meu cabelo
Você ri da minha pele
Você ri do meu sorriso

A verdade é que você
Tem sangue crioulo
Tem cabelo duro
Sará crioulo

Sará crioulo
Sará crioulo
Sará crioulo
Sará crioulo

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/sandra-de-sa/74666/> Acesso em 24 de janeiro de 2023, às 17h27.

Após ouvir a música com os estudantes, discuta a temática nela apresentada.

Segundo momento: leitura inicial

Neste momento, é hora da apreciação íntima do texto literário. Dessa forma, convida os discentes a sentarem à sombra de uma árvore no ambiente escolar ou até mesmo nas suas proximidades. O simples fato de sair da sala de aula pode propiciar ao discente um momento prazeroso.

É importante ressaltar que este primeiro momento é de leitura silenciosa e demanda do estudante concentração, para que o primeiro contato com o texto traga informações necessárias aos momentos posteriores. Portanto, modere o barulho e ajude os estudantes a terem a concentração necessária.

Terceiro momento: leitura investigativa

Neste momento é hora de analisar, de maneira profunda, o que o texto apresenta. Para isso, disponibilize aos estudantes um *marca texto* para que eles possam destacar passagens em que a personagem negra sofre preconceito e/ou agressões, sejam elas físicas ou psicológicas. Antes disso, discuta com eles as leis que torna o preconceito racial crime, como a lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, assim como a lei nº 8.069, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criada em 13 de julho de 1990.

Caro(a) professor(a), auxilia os discentes a identificarem trechos em que a personagem negra sofre preconceito ou passa por situações que ferem o seu direito de cidadã. Após isso, discuta com eles sobre as características do gênero em estudo. Solicite dos estudantes marcas textuais que apontem o tipo de narrador presente na obra. Posteriormente, discuta sobre o espaço da narrativa, personagens, linguagem e demais características necessárias ao entendimento da obra. Parta de perguntas, tais como:

Quem é o narrador do texto?

Ele é personagem ou apenas narra? Identifique um trecho do texto que justifique sua afirmação.

Quem são os personagens?

Qual a importância deles para a construção do texto?

Onde se passa a narrativa?

Qual a interferência do espaço na construção de sentido do texto?

Na sua opinião, o autor do texto está denunciando o preconceito racial? Por que?

Quarto momento: atividades de pós-leitura

Neste momento, é hora de relacionar o texto literário às ações da sociedade. Para isso, discuta com os estudantes o caráter crítico e reflexivo da literatura durante toda a sua existência. Caro(a) professor(a), debata com os estudantes os problemas sociais retratados no conto e convide-os a fazer uma linha do tempo com as principais conquistas para os negros no Brasil após o século XIX. A partir desse trabalho, pesquise com os discentes textos literários em que os personagens negros aparecem como protagonistas e incrementem à linha do tempo.

Quinto momento: atividades interdisciplinares/culturais

Neste momento, é hora de dar um caráter mais artístico ao estudo do texto literário. Para isso, proporemos aqui um trabalho de retextualização e encenação do conto “O caso da vara”. A retextualização é a refacção ou reescrita de um texto já existente utilizando características de outros gêneros textuais, envolvendo ações específicas, como afirma Dell Isola (2007).

Divida a turma em grupos de seis alunos e proponha (e oriente) a produção de uma peça teatral usando os personagens do conto em estudo: Damião, Sinhá Rita e Lucrécia. É importante ressaltar que o gênero peça teatral apresenta características diferentes do conto. Dessa forma, é necessária uma abordagem ao gênero, principalmente pautando a condução do enredo sem narrador, as marcas textuais e extratextuais que precisam ser pontuadas no texto.

Após a escrita do texto, é hora da encenação. Agende um espaço na escola para que os estudantes possam fazer ensaios e, após tudo pronto, com o auxílio do núcleo gestor e demais professores, crie um momento teatral na escola para que os discentes apresentem os seus trabalhos para todo o corpo escolar.

Gênero literário conto:

“O caso da vara” (1891), de Machado de Assis (1839-1908)

Neste capítulo, você...

- ✓ Conhecerá a obra do escritor Machado de Assis, e como sua obra dialoga com as temáticas raciais;
- ✓ Entenderá as características estéticas e temáticas do gênero conto, principalmente as noções de tempo, espaço, conflito, personagens entre outros;
- ✓ Refletirá sobre a questão da exploração da criança negra, e como as personagens negras são retratadas nas narrativas.

Caro(a) aluno(a):

Na sua rotina escolar ou extraescolar, você já deve ter lido diversos textos que se enquadram nas características do gênero que é o nosso objeto de estudo: o conto. Com certeza, ao ler narrativas, percebeu que elas são conduzidas por narradores que podem ou não ser personagens. Também deve ter notado que o núcleo da ação é mais abrangente que a crônica, abordada em momentos anteriores neste caderno. O conto oportuniza ao leitor um contato mais íntimo com o personagem, possibilitando, inclusive, uma análise psicológica de tal. Portanto, certamente, você gostará do que será proposto neste capítulo.

Como já ressaltado anteriormente, neste capítulo, utilizaremos o conto como objeto de estudo e análise da aula. Para isso, analisaremos o texto “O caso da vara” (1891), de Machado de Assis (1839-1908). Visando a efetivação do conhecimento, é de suma importância siga as orientações do professor e participe ativamente da aula. Atente para as características do gênero em estudo, bem como a linguagem e a possível crítica social trazida no texto.

Boa aula!

Primeiro momento: atividades de pré-leitura

Querido(a) aluno(a), nesta aula, iremos trabalhar “O caso da vara” (1891), de Machado de Assis (1839-1908). Para isso, precisamos que você, em posse do texto impresso que o professor disponibilizará a todos da turma, debate com os presentes no espaço de estudo as indagações a seguir:

- ✓ O que você acha interessante no título do texto?
- ✓ Qual será o assunto do conto?

Após isso, é hora de conhecer o escritor do conto. Você conhece Machado de Assis? Certamente, sim, não é? Ele é um dos grandes nomes da literatura brasileira e seus escritos estão presentes em quase todo o mundo. Abaixo, segue uma biografia resumida desse grande escritor, que garantirá um conhecimento prévio para entender melhor a obra em estudo.

Quem foi Machado de Assis?

“Joaquim Maria Machado de Assis é considerado um dos mais importantes escritores da literatura brasileira. Filho de uma família muito pobre, nasceu no Rio de Janeiro em 21 de junho de 1839. Mulato e vítima de preconceito, perdeu sua mãe na infância e foi criado pela madrastra. Superou todas as dificuldades da época e tornou-se um grande escritor. Na infância, estudou numa escola pública durante o primário e aprendeu francês e latim. Trabalhou como aprendiz de tipógrafo, foi revisor e funcionário público.

Publicou seu primeiro poema intitulado “Ela”, na revista “Marmota Fluminense”. Trabalhou como colaborador de algumas revistas e jornais do Rio de Janeiro. Foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras e seu primeiro presidente.

Em 1869, casou-se com Carolina Augusta Xavier de Novais. Ela não conseguiu engravidar e o casal não teve filhos. Começou a trabalhar, em 1873, como primeiro oficial e chefe da Secretaria do Estado do Ministério da Agricultura. Machado de Assis morreu de câncer, em sua cidade natal, no ano de 1908.

Principais características de seu estilo literário:

Podemos dividir as obras de Machado de Assis em duas fases:

1. **Fase romântica (Romantismo)**, onde os personagens de suas obras possuem características românticas, sendo o amor e os relacionamentos amorosos os principais temas de seus livros. Desta fase podemos destacar as seguintes obras: *Ressurreição* (1872), seu primeiro livro, *A Mão e a Luva* (1874), *Helena* (1876) e *Iaiá Garcia* (1878).
2. **Na Segunda Fase (Realismo)**, Machado de Assis abre espaços para as questões psicológicas dos personagens. É a fase em que o autor retrata muito bem as características do realismo literário. Machado de Assis faz uma análise profunda e realista do ser humano, destacando suas vontades, personalidades, necessidades, defeitos e qualidades. Nesta fase destacam-se as seguintes obras: *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), *Quincas Borba* (1892), *Dom Casmurro* (1900) e *Memorial de Aires* (1908).

Os contos machadianos

Machado de Assis também escreveu contos, tais como: “*Missa do Galo*”, “*O Espelho*” e “*O Alienista*”. Escreveu diversos poemas, crônicas sobre o cotidiano, peças de teatro, críticas literárias e teatrais.

Relação das principais obras:
Romances

Ressurreição – 1872; *A mão e a luva* – 1874; *Helena* – 1876; *Iaiá Garcia* – 1878; *Memórias Póstumas de Brás Cubas* – 188; *Quincas Borba* – 1891; *Dom Casmurro* – 1899; *Esau e Jacó* – 1904; *Memorial de Aires* - 1908

Poesia

Crisálidas; *Falenas*; *Americanas*; *Ocidentais*; *Poesias completas*

Contos

“A Carteira”; “Miss Dollar”; “O Alienista”; “Noite de Almirante”; “O Homem Célebre”; “Conto da Escola”; “Uns Braços”; “A Cartomante”; “O Enfermeiro”; “Trio em Lá Menor”; “Missa do Galo”.

Teatro

Hoje avental, amanhã luva – 1860; *Desencantos* – 1861; *O caminho da porta*, 1863; *Quase ministro* – 1864; *Os deuses de casaca* - 1866; *Tu, só tu, puro amor* – 1880; *Lição de botânica* – 1906”.

Disponível em: <https://www.suapesquisa.com/machadodeassis/> Acesso em: 28 de novembro de 2022, às 23h37min.

Após a abordagem ao título do conto e a apresentação de Machado de Assis, apreciaremos a música “Olhos coloridos” (1995), de Sandra de Sá, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X2tb8YVfOqI> que trata sobre o preconceito racial presente na sociedade. Após o professor disponibilizar uma cópia impressa da música e preparar o som para a reprodução, acompanhe a letra da música e analise de que maneira o personagem negro é abordado na obra. Se possível, grife os trechos mais impactantes para, após, debater com os pares.

Olhos Coloridos

Sandra de Sá

Os meus olhos coloridos
 Me fazem refletir
 Eu estou sempre na minha
 E não posso mais fugir

Meu cabelo enrolado
 Todos querem imitar
 Eles estão baratinados
 Também querem enrolar

Você ri da minha roupa
 Você ri do meu cabelo
 Você ri da minha pele
 Você ri do meu sorriso

A verdade é que você
 Tem sangue crioulo
 Tem cabelo duro
 Sarará crioulo

Sará crioulo
 Sarará crioulo

Sarará crioulo
Sarará crioulo

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/sandra-de-sa/74666/> Acesso em 24 de janeiro de 2023, às 17h27.

Após ouvir a música com os estudantes, discuta a temática nela apresentada.

Segundo momento: leitura inicial

Neste momento, é hora da apreciação Íntima do texto literário. Dessa forma, juntamente com o professor, sente à sombra de uma árvore no ambiente escolar ou até mesmo nas suas proximidades. O importante nesse momento é a concentração necessária à apreciação do texto em estudo. Para isso, reforçamos que este primeiro momento demanda leitura silenciosa e concentração, para que o primeiro contato com o texto traga informações necessárias aos momentos posteriores. Portanto, modere o barulho e se delicie da leitura de um texto fantástico de Machado de Assis.

Terceiro momento: leitura investigativa

Neste momento é hora de analisar, de maneira profunda, o que o texto apresenta. Para isso, será disponibilizado a você um *marca texto* para que possa destacar passagens em que a personagem negra sofre preconceito e/ou agressões, sejam elas físicas ou psicológicas. Antes disso, mediante a orientações do professor, estude as leis que torna o preconceito racial crime, como a lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, assim como a lei nº 8.069, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criada em 13 de julho de 1990.

Nessa parte do estudo, convidamos você a identificar trechos em que a personagem negra sofre preconceito ou passa por situações que ferem o seu direito de cidadã. Após isso, discuta com os colegas e professor essas passagens do texto e aproveite o momento para abordar as características do gênero em estudo. Aponte para os presentes as marcas textuais que evidenciem o tipo de narrador presente na obra. Posteriormente, discuta sobre o espaço da narrativa, personagens, linguagem e demais características necessárias ao entendimento da obra. No momento de debate, parta de perguntas como:

- ✓ Quem é o narrador do texto?

- ✓ Ele é personagem ou apenas narra? Identifique um trecho do texto que justifique sua afirmação.
- ✓ Quem são os personagens?
- ✓ Qual a importância deles para a construção do texto?
- ✓ Onde se passa a narrativa?
- ✓ Qual a interferência do espaço na construção de sentido do texto?
- ✓ Na sua opinião, o autor do texto está denunciando o preconceito racial? Por que?

Quarto momento: atividades de pós-leitura

Depois de várias discussões a respeito do texto literário e sua relação com a sociedade, é possível afirmar que você já entendeu que em vários momentos a literatura já foi objeto de crítica e reflexão social. Neste momento de pós-leitura, discutiremos o caráter crítico e reflexivo da literatura durante toda a sua existência. Para isso, com a mediação do professor, discuta com os demais discentes acerca dos problemas sociais retratados no conto.

Posteriormente, mediante a orientação do professor, organize com a turma uma linha do tempo com as principais conquistas para os negros no Brasil após o século XIX. A partir desse trabalho, pesquise textos literários em que os personagens negros aparecem como protagonistas e incrementem à linha do tempo.

Quinto momento: atividades interdisciplinares/culturais

Neste momento, é hora de dar um caráter mais artístico ao estudo do texto literário. Para isso, proporemos aqui um trabalho de retextualização e encenação do conto “O caso da vara”. A retextualização é a refacção ou reescrita de um texto já existente utilizando características de outros gêneros textuais, envolvendo ações específicas, como afirma a pesquisadora Dell Isola (2007).

Dessa forma, mediante o auxílio do professor, a turma será dividida em grupos a fim de que possam fazer a produção de uma peça teatral usando os personagens do conto em estudo: Damião, Sinhá Rita e Lucrécia. É importante ressaltar que o gênero peça teatral apresenta características diferentes do conto. Dessa forma, atente para as seguintes características:

- Uma peça teatral não apresenta narrador;
- Todo o enredo é conduzido por personagens;
- Além das falas dos personagens, é necessário inserir alguns elementos que são importantes no ato da encenação, como expressão facial do personagem, maneira de entrar em cena, como agir durante a cena, que é inserido ao texto entre parênteses e é chamado de rubrica;
- Lembre-se que a peça teatral é uma sequência linear representada pela introdução (ou apresentação), complicação, clímax e desfecho.

Conduza a narrativa de maneira que a personagem negra Lucrécia seja protagonista e deixe de sofrer agressões físicas e morais.

Após a escrita do texto, é hora da encenação. Utilizando o mesmo grupo da produção escrita da peça teatral, e contando com o auxílio do professor, ensaiem a peça visando o ato final. A escola proporcionará um momento teatral na qual os discentes darão vida aos seus escritos encenando a peça teatral produzida a todos os membros da comunidade escolar.

**Gênero literário peça teatral:
“O Demônio familiar” (1857), de José
de Alencar (1829-1877)**

Orientações do capítulo

Estimado professor, estimada professora:

Nas páginas que seguem, abordaremos o gênero peça teatral. Considerando a facilidade de acesso a leitura de textos teatrais e até mesmo de encenações, é possível afirmar que a maioria dos discentes já entraram em contato com este gênero. Dessa forma, utilizar-se desses conhecimentos prévios já adquiridos pelos estudantes pode ser uma excelente ferramenta para obter êxito nos objetivos que serão propostos nesse capítulo do caderno de leitura.

Pertencente ao gênero dramático e sua origem sendo associada ao culto a deus grego Dionísio. Só para se ter uma ideia, uma peça teatral de que se tem registro data de 534 a. C, conforme aponta Moisés (2012). Antes as peças apresentavam apenas cunho religioso, mas ainda hoje se dividem em vertentes que vão desde o drama à comédia, sobre os mais diversos assuntos. Após viver um período de esquecimento, a peça teatral ressurge a partir do século XVIII com o aparecimento de novas modalidade mais voltadas ao cômico.

No Brasil, ao falarmos de teatro logo recordamos da conhecida peça teatral “O auto da Compadecida” (1955), do paraibano Ariano Suassuna (1927-2014). Ela ficou muito famosa após ter sido adaptada para o cinema pela Rede Globo e disponibilizada em TV aberta à população brasileira, com o mesmo título. Apesar de associarmos a produção teatral brasileira à Suassuna, há diversos escritores que têm peças relevantes no Brasil, como Nelson Rodrigues, Augusto Boal, Dias Gomes, Plínio Marcos, José de Alencar, entre outros autores que produziram este gênero em solo brasileiro.

De acordo com Moisés (2012, p. 641):

[...] se por “drama” entendemos o texto que se propõe à representação, “teatro” assinalaria o local de espetáculos e os próprios espetáculos, de modo que “drama” nomearia o texto antes da representação ou da dimensão textual do espetáculo.

Portanto, ao adentrarmos em uma análise de um texto desse cunho, é necessário entender a relação que o texto escrito apresenta com a sua encenação, considerando todos os elementos peculiares e dando aos discentes o suporte necessário visando a consolidação do propósito desse capítulo.

A BNCC (2017) assevera, no eixo da oralidade, que é imprescindível o entendimento das práticas de linguagem que permeiam a peça teatral e demais gêneros relacionados ao oral.

Em uma das suas habilidades direcionadas aos oitavos e nonos anos do ensino fundamental, a o documento citado é claro ao dizer que cabe ao discente

Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc (BNCC, 2017, p. 187).

Portanto, é pertinente à formação integral do estudante a consolidação de habilidades de leitura e análise do gênero aqui proposto.

Para o trabalho com o gênero peça teatral, analisaremos a obra *O demônio familiar* (1857), do escritor cearense José de Alencar (1829-1877). Essa obra ganha evidência no nosso trabalho, uma vez que um personagem negro, inserido no enredo na condição de escravo, embora não figure entre os personagens principais da narrativa, é muito importante para o momento de tensão da peça. Também, destacamos aqui o escritor, uma vez que é reconhecido na literatura brasileira e seus escritos circulam com muita frequência na educação básica.

Na sequência, você entrará em contato com nossas propostas para o trabalho com o gênero peça teatral. Aprecie sem moderação!

Neste capítulo, você...

- ✓ Conhecerá a obra do escritor José de Alencar, sua linguagem e suas características;
- ✓ Entenderá os elementos que compõem o gênero peça teatral, relacionando-os com a encenação;
- ✓ Analisará o personagem negro presente na obra e de que maneira ele é inserido no enredo.

Orientações para a aula

Estimado(a) professor(a), inicie o momento conversando com os estudantes acerca do gênero em estudo, apontando algumas obras teatrais que, certamente eles já devem ter entrado em contato, como a obra citada anteriormente, *O auto da Compadecida*, e a relação que podemos fazer desse gênero com as produções cinematográficas diversas. Essa conversa será extremamente necessária para trabalhar os conhecimentos prévios da turma, que serão de suma importância durante todo o estudo.

Sugestões de materiais para o momento:

- ✓ Livro “O demônio familiar” ou peça impressa;
- ✓ Datashow;
- ✓ Notebook;
- ✓ Caixa de som;
- ✓ Folha de papel A4;
- ✓ Canetas e pincéis;
- ✓ Lápis e borracha;
- ✓ Vestimentas;
- ✓ Espaço para encenação.

Duração das atividades:

- ✓ Pré-leitura: (1h/aula);
- ✓ Leitura inicial (1h/aula);
- ✓ Leitura investigativa (2h/aula);
- ✓ Atividades de pós-leitura (1h/aula);
- ✓ Atividades interdisciplinares/culturais (2h/aula).

Primeiro momento: pré-leitura

Estimado(a) professor(a), nesta aula, iremos trabalhar a obra *O demônio familiar* (1857), do escritor cearense José de Alencar (1829-1877). Neste primeiro momento, é importante uma breve conversa com os discentes sobre o título da peça e de suas previsões sobre a leitura. Para trabalhar o título da obra, introduza a conversa perguntas como:

- ✓ Por que “O demônio familiar”?
- ✓ O que você acha que encontrará nessa peça?

Como já é costumeiro nos outros capítulos, é hora de conhecer brevemente o autor da obra em análise. Para isso, disponibilize a biografia do autor a seguir impressa ou por meio de projeção de Datashow para os discentes.

Quem foi José de Alencar?

"O escritor José Martiniano de Alencar nasceu em 1º de maio de 1829, em Messejana (atual bairro de Fortaleza, Ceará). Ainda criança, mudou-se com sua família para o Rio de Janeiro, então capital do país, para acompanhar o pai, José Martiniano de Alencar, eleito senador pelo estado cearense. Em 1844, mudou-se para São Paulo, onde cursou Direito (com exceção do 3º ano, o qual cursou na Faculdade de Direito de Olinda, em Pernambuco), permanecendo na capital paulista até 1850.

Após formado, regressou para o Rio de Janeiro, onde atuou como advogado e como jornalista no Correio Mercantil, no Jornal do Comércio e no Diário do Rio de Janeiro, instituição em que foi nomeado redator-chefe em 1855. Essa participação na imprensa possibilitou-lhe a publicação de folhetins, muitos dos quais foram posteriormente publicados sob a forma de livro.

Características das obras de José de Alencar

A vasta produção literária de José de Alencar, a qual é constituída por romances indianistas, urbanos e regionalistas, além de crônicas, críticas literárias e peças teatrais, tem como característica geral a tentativa de construção de uma cultura genuinamente brasileira, desvinculada, portanto, das características estéticas que vigoravam em Portugal.

Esse projeto de construção de uma identidade cultural brasileira era a principal bandeira do romantismo, e José de Alencar foi seu principal entusiasta. Ele procurou, assim, em suas narrativas, principalmente nas indianistas, retratar, em uma linguagem mais próxima possível do português falado no país, temáticas intimamente ligadas ao Brasil, como a questão indígena, presente em obras como *Iracema* (1865), *O guarani* (1857) e *Ubirajara* (1874).

Além das obras relacionadas à temática indígena, Alencar obras com temáticas rurais, como são os casos de *O gaúcho* (1870), em *Til* (1871), em *O tronco do ipê* (1871) e em *O sertanejo* (1875). A temática histórica também foi contemplada nos escritos do autor em obras como *As minas de prata* (volume 1 e 2, respectivamente publicados em 1865 e 1866) e *Guerra dos mascates* (volume 1 e 2, respectivamente publicados em 1871 e 1873). O ambiente urbano foi o cenário para obras como *Lucíola* (1862), *Diva* (1864) e *Senhora* (1875).

Principais obras de José de Alencar

Teatro

Verso e reverso (1857); *O crédito* (1857); *O demônio familiar* (1857); *As asas de um anjo* (1858); *Mãe* (1860); *A expiação* (1867); *O jesuíta* (1875)

Romances

Cinco minutos (1856); *A viuvinha* (1857); *O guarani* (1857); *Lucíola* (1862); *Diva* (1864); *Iracema* (1865); *As minas de prata* - 1º vol. (1865); *As minas de prata* - 2º vol. (1866); *O gaúcho* (1870); *A pata da gazela* (1870); *O tronco do ipê* (1871); *Guerra dos mascates* - 1º vol. (1871); *Til* (1871); *Sonhos d'ouro* (1872); *Alfarrábios* (1873); *Guerra dos mascates* - 2º vol. (1873); *Ubirajara* (1874); *O sertanejo* (1875); *Senhora* (1875); *Encarnação* (1893).

Crônica

Ao correr da pena (1874)"

Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/jose-alencar.htm> Acesso em: 30 de novembro de 2022, às 02h51min. (Adaptado)

Antes de darmos continuidade ao estudo do texto e do momento de leitura de fato, suscite o senso crítico dos discentes em relação ao preconceito racial, expondo pra eles um trecho da adaptação teatral da obra *O auto da compadecida*, especificamente a parte do julgamento em que o personagem que representa Jesus na narrativa aparece negro e é vítima de comentários maldosos por parte dos presentes na cena.

O vídeo encontra-se disponível no link a seguir <https://www.youtube.com/watch?v=oOsh4obsh4g>. Para o momento, agende caixa de som e TV ou o Datashow da escola. Após a exposição do trecho do filme, solicite dos estudantes uma breve análise da parte citada e procure fazer relações com a peça em estudo.

Segundo momento: leitura inicial

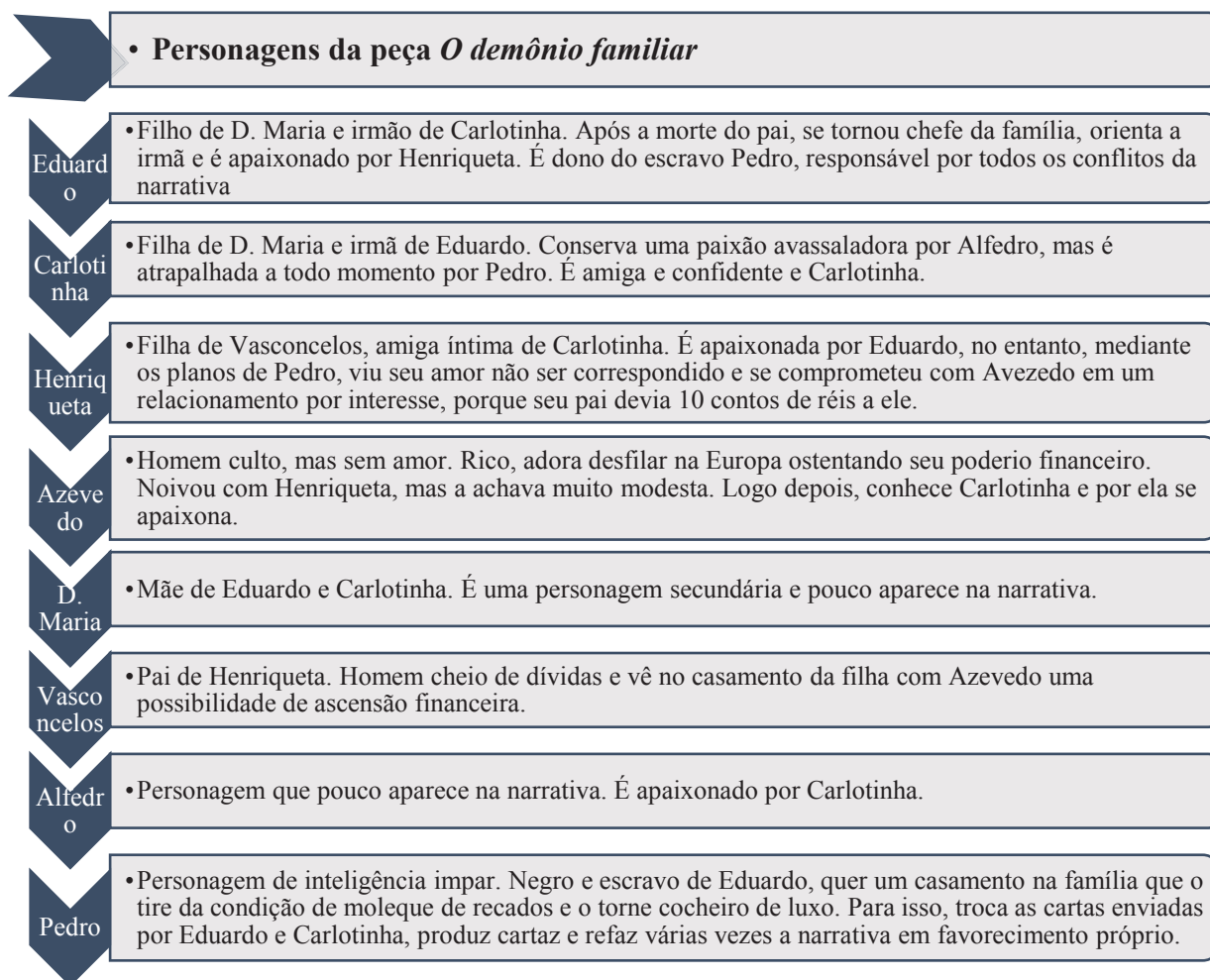
Neste momento, é hora da leitura inicial. Como se trata de um texto onde a narrativa é conduzida pelos personagens, faremos a leitura de outra maneira. Solicite que os estudantes se voluntariem a lerem as falas dos personagens em voz alta. Para cada personagem, selecione um estudante que apresente uma boa leitura, enquanto os demais estudantes acompanham a leitura em seus livros ou materiais impressos.

Lembre-se que a narrativa apresenta nove personagens: Carlotinha, Henriqueta, Eduardo, Pedro, Jorge, Alfredo, Azevedo, D. Maria e Vasconcelos. Dessa forma, você precisará de nove voluntários para a leitura. Antes da leitura, lembre aos alunos que as partes que vêm entre parênteses, chamadas de rubricas, não precisam ser lidas.

Terceiro momento: leitura investigativa

Nesta parte do nosso capítulo, é hora de analisar, de maneira mais profunda, as marcas textuais. Portanto, neste momento, iremos dar aos discentes as ferramentas necessárias para o entendimento do texto.

Inicie o momento solicitando dos discentes um mapa mental dos personagens, destacando os seus nomes e as suas principais características. Exemplo que pode servir de auxílio para o momento:



Caro(a) professor(a), após a produção do mapa mental, solicite dos estudantes a discussão sobre as seguintes questões:

Na obra em análise, há narrador?

Quem são os personagens principais da narrativa?

O que são esses escritos entre parênteses na narrativa?

Após, discuta com os discentes as principais características do gênero em estudo.

Quarto momento: atividades de pós-leitura

Nesse momento de pós-leitura, iremos analisar de que maneira o personagem negro Pedro é abordado na peça. Inicialmente, é evidente o esforço que o narrador faz para mostrar ao público leitor que Pedro é negro e escravo da família de Eduardo. Para que os discentes consigam identificar isso no texto, solicite deles a resolução das seguintes questões.

- ✓ Trace um perfil físico e psicológico do personagem Pedro.
- ✓ Por que ele obedece a Eduardo e a Carlotinha?
- ✓ Ao fim do texto, Eduardo diz a Pedro “Toma: é tua carta de liberdade, ela será a tua punição de hoje em diante, porque as tuas faltas recairão unicamente sobre ti; porque a moral e a lei te pedirão uma conta severa de tuas ações. Livre, sentirás a necessidade do trabalho honesto e apreciarás os nobres sentimentos que hoje não compreendes.” Por que Pedro recebe uma carta de liberdade?
- ✓ Por que Pedro é relacionado ao “demônio familiar”?

Quinto momento: atividades interdisciplinares/culturais

É hora do momento interdisciplinar. Nessa parte do nosso estudo, iremos mobilizar a comunidade escolar visando a desconstrução do preconceito. Juntamente com os demais professores, principalmente, História, Geografia e Arte, promova um momento extraescolar em que os discentes possam visitar as pessoas nas ruas e perguntá-las sobre frases, piadas, entre outros, preconceituosas que já ouviram sendo proferidas por alguém. Após esse momento de coleta, juntamente com o professor de Arte, estimular os estudantes a produzirem cartazes com as expressões coletadas seguidas da frase “basta de preconceito”. Posteriormente, cole todos os cartazes nas paredes do ambiente escolar.

Gênero literário peça teatral: “O Demônio familiar” (1857), de José de Alencar (1829-1877)

Neste capítulo, você...

- ✓ Conhecerá a obra do escritor José de Alencar, sua linguagem e suas características;
- ✓ Entenderá os elementos que compõem o gênero peça teatral, relacionando-os com a encenação;
- ✓ Analisará o personagem negro presente na obra e de que maneira ele é inserido no enredo.

Estimado(a), aluno(a):

Durante a sua formação escolar ou cidadã, você já deve ter entrado em contato com textos do gênero peça teatral ou até mesmo assistido a alguma peça, seja ela ao vivo ou até mesmo na TV. No Brasil, sempre que mencionamos o teatro logo recordamos reconhecida nacional e internacionalmente peça teatral *O auto da Compadecida* (1955), do paraibano Ariano Suassuna (1927-2014). A peça ficou muito famosa após ter sido adaptada para o cinema pela Rede Globo e disponibilizada em TV aberta à população brasileira, com o mesmo nome. No entanto, há diversos outros escritores e diversas outras peças brasileiras em destaque, entre elas a que nós estudaremos: *O demônio familiar* (1857), de José de Alencar.

A BNCC (2017) – Base Nacional Comum Curricular – aponta que os estudantes da educação básica devem consolidar a habilidade relacionada “[...]à organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc” (BNCC, 2017, p. 187). Dessa forma, além de estar garantindo o contato com o texto literário, você poderá consolidar uma habilidade de leitura prevista como essencial na educação básica.

Para isso, atente à mediação do professor e seja um participante ativo desse momento. Certamente, você sairá com um nível de leitura e conhecimento melhor que antes.

Boa aula!

Primeiro momento: pré-leitura

Estimado(a) aluno(a), nesta aula, iremos trabalhar a obra *O demônio familiar* (1857), do escritor cearense José de Alencar (1829-1877). Neste primeiro momento, dialogaremos um pouco sobre as suas primeiras impressões acerca do texto. Munido do livro ou de peça impressa que será disponibilizada pelo professor, atente para o título do texto e dialogue com os colegas respondendo as seguintes perguntas:

- ✓ Por que “O demônio familiar”?
- ✓ O que você acha que encontrará nessa peça?

Como já é costumeiro nos outros capítulos, é hora de conhecer brevemente o autor da obra em análise. Abaixo, leia a breve biografia disponibilizada e atente para as características do escritor.

Quem foi José de Alencar?

"O escritor José Martiniano de Alencar nasceu em 1º de maio de 1829, em Messejana (atual bairro de Fortaleza, Ceará). Ainda criança, mudou-se com sua família para o Rio de Janeiro, então capital do país, para acompanhar o pai, José Martiniano de Alencar, eleito senador pelo estado cearense. Em 1844, mudou-se para São Paulo, onde cursou Direito (com exceção do 3º ano, o qual cursou na Faculdade de Direito de Olinda, em Pernambuco), permanecendo na capital paulista até 1850.

Após formado, regressou para o Rio de Janeiro, onde atuou como advogado e como jornalista no Correio Mercantil, no Jornal do Comércio e no Diário do Rio de Janeiro, instituição em que foi nomeado redator-chefe em 1855. Essa participação na imprensa possibilitou-lhe a publicação de folhetins, muitos dos quais foram posteriormente publicados sob a forma de livro.

Características das obras de José de Alencar

A vasta produção literária de José de Alencar, a qual é constituída por romances indianistas, urbanos e regionalistas, além de crônicas, críticas literárias e peças teatrais, tem como característica geral a tentativa de construção de uma cultura genuinamente brasileira, desvinculada, portanto, das características estéticas que vigoravam em Portugal.

Esse projeto de construção de uma identidade cultural brasileira era a principal bandeira do romantismo, e José de Alencar foi seu principal entusiasta. Ele procurou, assim, em suas narrativas, principalmente nas indianistas, retratar, em uma linguagem mais próxima possível do português falado no país, temáticas intimamente ligadas ao Brasil, como a questão indígena, presente em obras como *Iracema* (1865), *O guarani* (1857) e *Ubirajara* (1874).

Além das obras relacionadas à temática indígena, Alencar obras com temáticas rurais, como são os casos de *O gaúcho* (1870), em *Til* (1871), em *O tronco do ipê* (1871) e em *O sertanejo* (1875). A temática histórica também foi contemplada nos escritos do autor em obras como *As minas de prata* (volume 1 e 2, respectivamente publicados em 1865 e 1866) e *Guerra dos mascates* (volume 1 e 2, respectivamente publicados em 1871 e 1873). O ambiente urbano foi o cenário para obras como *Lucíola* (1862), *Diva* (1864) e *Senhora* (1875).

Principais obras de José de Alencar

Teatro

Verso e reverso (1857); O crédito (1857); O demônio familiar (1857); As asas de um anjo (1858); Mãe (1860); A expiação (1867); O jesuíta (1875)

Romances

Cinco minutos (1856); A viuvinha (1857); O guarani (1857); Lucíola (1862); Diva (1864); Iracema (1865); As minas de prata - 1º vol. (1865); As minas de prata - 2º vol. (1866); O gaúcho (1870); A pata da gazela (1870); O tronco do ipê (1871); Guerra dos mascates - 1º vol. (1871); Til (1871); Sonhos d'ouro (1872); Alfarrábios (1873); Guerra dos mascates - 2º vol. (1873); Ubirajara (1874); O sertanejo (1875); Senhora (1875); Encarnação (1893)

Crônica

Ao correr da pena (1874)"

Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/jose-alencar.htm> Acesso em: 30 de novembro de 2022, às 02h51min. (Adaptado)

Antes de darmos continuidade ao estudo do texto e do momento de leitura de fato, é hora de assistir um trecho da adaptação teatral da obra *O auto da compadecida*, especificamente a parte do julgamento em que o personagem que representa Jesus na narrativa aparece negro e é vítima de comentários maldosos por parte dos presentes na cena.

O vídeo encontra-se disponível no link a seguir <https://www.youtube.com/watch?v=oOsh4obsh4g>. O professor disponibilizará também o vídeo em sala, para que todos possam assisti-lo.

Após assistir, reflita sobre o motivo pelo qual o aparecimento do Jesus negro gerou tantos comentários por parte dos demais personagens da peça.

Segundo momento: leitura inicial

Neste momento, é hora da leitura inicial. Como se trata de um texto onde a narrativa é conduzida pelos personagens, faremos a leitura de outra maneira. Com o auxílio do professor, organizem estudantes para ler as falas dos personagens em voz alta. Os alunos selecionados lerão em voz alta, enquanto os demais acompanham a leitura em seus livros ou materiais impressos.

Ressaltamos que, nas obras teatrais, há algumas partes que vêm entre parênteses ou em itálico, chamadas de rubricas, não precisam ser lidas. Elas são apenas orientações aos personagens no momento da encenação e não falas.

Terceiro momento: leitura investigativa

Nesta parte do nosso capítulo, é hora de analisar, de maneira mais profunda, as marcas textuais. Portanto, neste momento, analisaremos os personagens, visando o entendimento do texto.

Você já produziu um mapa mental? Abaixo, apresenta-se um mapa com os nomes dos personagens e você, estudante, preencherá a segunda parte inserindo as principais características de cada um deles. Vamos lá?

	• Personagens da peça <i>O demônio familiar</i>
Eduar do	
Carlot inha	
Henri queta	
Azeve do	
D. Maria	
Vasco ncelos	
Alfedr o	
Pedro	
Jorge	

Caro(a) estudante, após a produção do mapa mental, debata com os colegas e professor sobre as seguintes questões:

Na obra em análise, há narrador?

Quem são os personagens principais da narrativa?

O que são esses escritos entre parênteses na narrativa?

Quarto momento: atividades de pós-leitura

Nesse momento de pós-leitura, iremos analisar de que maneira o personagem negro Pedro é abordado na peça. Pedro, apesar de não ser considerado personagem principal, centraliza diversas ações e modifica o percurso do enredo diversas vezes. Dessa forma, para consolidarmos a análise do personagem, resolva, no caderno, as seguintes questões.

- ✓ Trace um perfil físico e psicológico do personagem Pedro.
- ✓ Por que ele obedece a Eduardo e a Carlotinha?
- ✓ Ao fim do texto, Eduardo diz a Pedro “Toma: é tua carta de liberdade, ela será a tua punição de hoje em diante, porque as tuas faltas recairão unicamente sobre ti; porque a moral e a lei te pedirão uma conta severa de tuas ações. Livre, sentirás a necessidade do trabalho honesto e apreciarás os nobres sentimentos que hoje não compreendes.” Por que Pedro recebe uma carta de liberdade?
- ✓ Por que Pedro é relacionado ao “demônio familiar”?

Quinto momento: atividades interdisciplinares/culturais

É hora do momento interdisciplinar. Nessa parte do nosso estudo, iremos mobilizar a comunidade escolar visando a desconstrução do preconceito. Com a orientação necessária do professor, organize grupos de até 6 pessoas e é hora de pesquisa de campo. Juntamente com os colegas e professores, saia às ruas mais próximas da escola e pergunte às pessoas se recordam de frases, piadas, entre outros, preconceituosas que já ouviram sendo proferidas por alguém. Lembre-se de anotar tudo, porque servirão para o produto deste momento. Após finalizada a coleta, juntamente com seu grupo, produza cartazes com as expressões coletadas seguidas da frase “basta de preconceito”. Posteriormente, cole todos os cartazes nas paredes do ambiente escolar.

Gênero literário romance:
***Iracema* (1865), de José de Alencar**
(1829-1877)

Orientações do capítulo

Querido(a) professor(a):

O nosso caderno de leitura está chegando ao fim. Para fecharmos com chave de ouro, trabalharemos, neste último momento, o gênero literário romance, utilizando como texto para estudo a obra *Iracema* (1865), de José de Alencar (1829-1877). Esta obra ficou reconhecida no Brasil por ser a tentativa de desconstrução da produção literária aos moldes europeus, utilizando como ponto de partida a caracterização do espaço brasileiro, em especial os elementos de fauna e flora brasileiros, assim como a inserção de personagens que representam os povos brasileiros.

Notadamente, apesar de ambos serem narrativas, o romance se difere do conto, uma vez que é um gênero mais complexo, que traz uma maior heterogeneidade espacial, assim como mais personagens com caracterizações físicas e mentais mais construídas. Também, em relação ao conto, destaca-se a extensão do enredo. Considerado longo, o romance é organizado em capítulos e muitos eram até publicados em folhetos ou jornais, coisa semelhante às telenovelas de hoje. Portanto, neste capítulo, necessitaremos de um espaço temporal mais longo de trabalho, visando a consolidação adequada das habilidades de leitura.

De acordo com Moisés (2012, p.389):

[...] o romance encerra uma visão macroscópica da realidade, na qual o ficcionista se esforça por abarcar o máximo, em amplitude e profundidade, com as antenas da intuição, da observação e da fantasia. Consiste, o seu anseio mais íntimo, em captar todas as formas do mundo todas as facetas das coisas, todas as reverberações das trocas sociais: convicto de haver uma interação conduzindo os seres e objetos, busca detectá-la e transfundi-las num palco imaginário.

O trabalho com o gênero romance é de suma importância para a consolidação das habilidades de leitura, fruição leitora e formação de sujeitos críticos, uma vez que é uma leitura mais complexa e longa e, reconhecidamente, apresenta forte ligação ao contexto sociocultural da época. Portanto, esperamos que neste capítulo o discente, além de entrar em contato com mais uma leitura literária que agregará à sua vida, seja capaz de entender que, em muitos casos, o texto literário pode nos apontar o preconceito, a partir de personagens silenciados, inseridos em condição subalterna ou até mesmo apagados, como é o caso do negro na obra *Iracema*.

A BNCC (2017, p. 187) assevera que o discente do ensino fundamental deve consolidar a habilidade (EF89LP33) que destaca que ele necessita:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros

e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haikai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Nas páginas que seguem você, encontrará algumas orientações de atividades que podem servir como material para o trabalho com o gênero romance. É importante ressaltar que os momentos aqui propostos são apenas sugestões de trabalho que podem ser implementadas às suas práticas diárias e podem ser adaptadas, caso haja necessidade.

Bom trabalho.

Neste capítulo, você...

- ✓ Conhecerá o Romance do escritor José de Alencar, sua linguagem e suas características;
- ✓ Entenderá os elementos que compõem o gênero Romance e suas peculiaridades;
- ✓ Analisará os personagens indígenas presentes na obra e a ausência do personagem negro.

Querido(a) professor(a), solicite dos estudantes, nesse contato inicial, a ida à biblioteca para fazer o empréstimo do livro que servirá de análise para este capítulo. Inicie o momento conversando com os estudantes acerca do gênero em estudo, destacando a necessidade de a obra ser lida em casa, uma vez que é de maior extensão e não haverá tempo para trabalhá-la na íntegra em sala de aula. Após isso, converse um pouco sobre as características do gênero e possíveis entraves na leitura, como a linguagem que apresenta alguns vocábulos em desuso.

Sugestões de materiais para o momento:

- ✓ Romance *Iracema* em livro físico;
- ✓ Datashow;
- ✓ Notebook;
- ✓ Caixa de som;
- ✓ Folha de papel A4;
- ✓ Canetas e pincéis;
- ✓ Lápis e borracha;

Duração das atividades:

- ✓ Pré-leitura: (1h/aula);
- ✓ Leitura inicial (1h/aula);
- ✓ Leitura investigativa (2h/aula);
- ✓ Atividades de pós-leitura (1h/aula);
- ✓ Atividades interdisciplinares/culturais (2h/aula).

Primeiro momento: pré-leitura

Estimado(a) professor(a), nesta aula, iremos utilizar como objeto de análise a obra *Iracema* (1865), do escritor cearense José de Alencar (1829-1877). Antes de iniciar a leitura em si, converse com os estudantes sobre o gênero romance e como o romance em estudo foi construído visando a representação real dos povos brasileiros nos personagens da obra. Converse com o professor de história acerca da possibilidade de um trabalho com a chegada dos portugueses ao Brasil, uma vez que o livro representa tal momento histórico.

Após isso, dialogue com os estudantes sobre o título da obra. Ressalte que o vocábulo *Iracema* apresenta um anagrama com a palavra América e que é justamente por isso que dá nome ao romance. Suscite o debate com perguntas como:

- ✓ O que a palavra *Iracema* te faz lembrar?
- ✓ Tente formar uma nova palavra com as letras presentes no título da obra.
- ✓ O que você acha que encontrará nesse romance?

Nos outros capítulos, sempre trouxemos um resumo da biografia do autor, no entanto, como outra obra de José de Alencar já foi abordada neste caderno e entendendo que os conhecimentos necessários já foram consolidados, não trabalharemos o autor neste capítulo. Caso julgue necessário, solicite dos estudantes uma releitura da biografia presente no capítulo anterior.

Após isso, vamos ler uma obra que apresenta a mesma temática que *Iracema*? Para este momento, imprima o poema “Erro de português”, de Oswald de Andrade, presente no livro *O Santeiro do Mangue e outros poemas* (2012):

Erro de português

Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.

Após a leitura do poema, discuta com os discentes sobre as seguintes questões:

O que justifica o título do texto?

O que é retratado no poema?

Qual o trocadilho presente no poema?

Após isso, passemos à leitura do romance.

Segundo momento: leitura inicial

Neste momento, é hora da leitura da obra. Como já ressaltado anteriormente, por ser um romance de longa extensão, não há tempo para a leitura integral da obra nas aulas de Língua Portuguesa. Portanto, para o bom andamento do momento, solicite que os estudantes leiam a obra na íntegra em casa para, após isso, trabalharem passagens no ambiente escolar. Para este momento em sala, selecione um capítulo para a leitura dramatizada.

Como sugestão, utilize o segundo capítulo. Ele traz a descrição de Iracema e o seu primeiro contato do guerreiro português com a índia brasileira, a partir de uma narrativa em terceira pessoa e um narrador onisciente, que não participa da narrativa, mas entende os aspectos psicológicos dos personagens.

Para a leitura dramatizada, selecione três estudantes que lerão as falas do narrador, de Iracema e de Martim, respectivamente. Nessa leitura, use a criatividade. Peça que os estudantes se vistam à caráter e dê ao momento um olhar lúdico, visando o clima agradável, perfeito para a fruição da leitura do texto literário.

Terceiro momento: leitura investigativa

Esta parte do capítulo é direcionada à análise da obra, garantindo ao discente conhecimentos, tais como, características da narrativa, estudo do gênero e abordagem à relação que a obra apresenta com a sociedade. Para isso, utilizaremos fragmentos da obra em questão, uma vez que sua extensão não nos permite trabalhá-la na íntegra.

Caro(a) professor(a), auxilie os discentes a identificarem as principais características da narrativa a partir de perguntas como:

- ✓ Como é dividida a narrativa?
- ✓ Quem é o narrador do texto? Ele participa da narrativa como personagem ou apenas narra?
- ✓ Quem são os personagens da narrativa? Destaque os principais.
- ✓ Trace um perfil físico e psicológico de Iracema e Martim. Destaque as comparações realizadas entre os personagens e os elementos da natureza.

- ✓ Qual é o espaço da narrativa? Ele é mais ou menos denso do que as outras narrativas trabalhadas neste caderno?
- ✓ Quais povos são representados na obra? São representados todos os povos brasileiros?

Após esse debate, aponte passagens em que Iracema é submissa à Martim, como é o caso das seguintes passagens:

“O sentimento que ele pôs nos olhos e no rosto, não o sei eu. Porém a virgem lançou de si o arco e a uiraçaba, e correu para o guerreiro, sentida da mágoa que causara.

A mão que rápida ferira, estancou mais rápida e compassiva o sangue que gotejava. Depois Iracema quebrou a flecha homicida: deu a haste ao desconhecido, guardando consigo a ponta farpada.

O guerreiro falou:

— Quebras comigo a flecha da paz?

— Quem te ensinou, guerreiro branco, a linguagem de meus irmãos? Donde vieste a estas matas, que nunca viram outro guerreiro como tu?

— Venho de bem longe, filha das florestas. Venho das terras que teus irmãos já possuíram, e hoje têm os meus.

— Bem-vindo seja o estrangeiro aos campos dos tabajaras, senhores das aldeias, e à cabana de Araquém, pai de Iracema.”

ALENCAR, José de. *Iracema*. 24. ed. São Paulo: Ática, 1991. (Bom Livro). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_actio n=&co_obra=1844 >. Acesso em: 05 Dez. 2016.

“Rugiu de sanha o chefe tabajara:

— A raiva de Irapuã só ouve agora o grito da vingança. O estrangeiro vai morrer.

— A filha de Araquém é mais forte que o chefe dos guerreiros, disse Iracema travando da inúbia. Ela tem aqui a voz de Tupã, que chama seu povo.

— Mas ela não chamará! respondeu o chefe escarnecendo.

— Não, porque Irapuã vai ser punido pela mão de Iracema. Seu primeiro passo, é o passo da morte.

A virgem retraiu d’um salto o avanço que tomara, e vibrou o arco. O chefe cerrou ainda o punho do formidável tacape; mas pela vez primeira sentiu que pesava ao braço robusto. O golpe que devia ferir Iracema, ainda não alçado, já lhe trespassava, a ele próprio, o coração. Conheceu quanto o varão forte, é pela sua mesma fortaleza, mais vencido das grandes paixões.

— A sombra de Iracema não esconderá sempre o estrangeiro à vingança de Irapuã. Vil é o guerreiro, que se deixa proteger por uma mulher”.

ALENCAR, José de. *Iracema*. 24. ed. São Paulo: Ática, 1991. (Bom Livro). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_actio n=&co_obra=1844 >. Acesso em: 05 Dez. 2016.

Após isso, solicite aos estudantes passagens em que ocorrem conflitos entre Martim e Irapuã, representação do personagem masculino indígena.

Quarto momento: atividades de pós-leitura

Como já ressaltado anteriormente, a obra *Iracema*, escrita por José de Alencar, visava tratar da história do Brasil, pautando todos os seus elementos e povos, assim como, buscando produzir uma narrativa literária essencialmente brasileira. Nesse momento de pós-leitura, iremos analisar de que maneira os personagens do romance representam os povos brasileiros. Dessa forma, visaremos aqui uma análise dos personagens principais da narrativa e o apagamento de algumas raças.

É evidente que a tentativa de representar as raças é falha, uma vez que o povo indígena é inserido como passivo e conivente com as ações do homem branco. Iracema, que guarda o segredo da jurema, é totalmente passiva ao homem branco, quebrando uma série de regras estabelecidas pela sua tribo. Também, destaca-se a ausência do personagem negro, uma vez que a obra busca representar as raças brasileiras.

Em relação ao processo de colonização representado na obra, Ribeiro (2008, p.225) aponta que:

O co-protagonista Martim - um português, branco e colonizador – invade o espaço físico, cultural e nacional de *Iracema* – uma brasileira, indígena e colonizável – para aí levar a língua, a cultura e a dominação branca.

A narrativa tenta romantizar o processo de colonização do Brasil, dando um ar de passividade ao momento. No entanto, produz um enredo que sobrepõe a figura do homem branco em relação ao indígena.

A partir dos trechos trabalhados no tópico anterior, discuta com os discentes acerca da passividade do povo indígena em relação ao homem branco e à ausência do personagem negro na obra. Parta de indagações como:

Por que Iracema, aparentemente é passiva à Martin?

A personagem principal da narrativa, ao fim dela, se sacrifica pelo homem branco. Qual o motivo disso?

O que Moacir, filho de Iracema e Martin, representa para a narrativa?

Por que o personagem negro não está presente na narrativa, mesmo sendo ela uma tentativa de representação dos povos brasileiros?

Quinto momento: atividades interdisciplinares/culturais

Neste momento interdisciplinar e cultural, proporemos um estudo juntamente com o professor de História. Chamaremos o momento de sarau litero-documental. Este sarau visará a comparação do romance *Iracema* (enquanto mito fundacional) e os estudos históricos que abordam a colonização brasileira.

Para isso, divida a sala em duas equipes e, juntamente com o professor de História, proponha uma reflexão a respeito das semelhanças e diferenças entre o que está presente na narrativa literária e o que é apresentado nos livros de História. Após o momento de estudo, é hora da socialização. Medie um momento de conversa acerca do proposto acima.

Para finalizar o capítulo, destaque o caráter artístico do texto literário e a sua licença poética para abordar temáticas de maneira diferente de textos documentais.

Gênero literário romance:

***Iracema* (1865), de José de Alencar (1829-1877)**

Neste capítulo, você...

- ✓ Conhecerá o Romance do escritor José de Alencar, sua linguagem e suas características;
- ✓ Entenderá os elementos que compõem o gênero Romance e suas peculiaridades;
- ✓ Analisará os personagens indígenas presentes na obra e a ausência do personagem negro.

Querido(a) aluno(a),

Este é o nosso último capítulo do nosso caderno de leitura. Para fecharmos de maneira formidável, não poderíamos deixar de trabalhar o gênero literário romance. Para este trabalho, utilizaremos *Iracema* (1865), de José de Alencar (1829-1877). Esta obra ficou reconhecida no Brasil por ser a tentativa de desconstrução da produção literária aos moldes europeus, utilizando como ponto de partida a caracterização do espaço brasileiro, em especial os elementos de fauna e flora brasileiros, assim como a inserção de personagens que representam os povos brasileiros.

Notadamente, apesar de ambos serem narrativas, o romance se difere da narrativa abordada no capítulo anterior (o conto), uma vez que é um gênero mais complexo, que traz uma maior heterogeneidade espacial, assim como mais personagens com caracterizações físicas e mentais mais construídas. Também, em relação ao conto, destaca-se a extensão do enredo. Considerado longo, o romance é organizado em capítulos e muitos eram até publicados em folhetos ou jornais, coisa semelhante às telenovelas de hoje. Portanto, neste capítulo, necessitaremos de um espaço temporal mais longo de trabalho, visando a consolidação adequada das habilidades de leitura.

O trabalho com o gênero romance é de suma importância para a consolidação das habilidades de leitura, fruição leitora e formação de sujeitos críticos, uma vez que é uma leitura mais complexa e longa e, reconhecidamente, apresenta forte ligação ao contexto sociocultural

da época. Portanto, esperamos que neste capítulo você, além de entrar em contato com mais uma leitura literária que agregará à sua vida, seja capaz de entender que, em muitos casos, o texto literário pode nos apontar o preconceito, a partir de personagens silenciados, inseridos em condição subalterna ou até mesmo apagados, como é o caso do negro na obra *Iracema*.

A BNCC (2017, p. 187) assevera que o discente do ensino fundamental deve consolidar a habilidade (EF89LP33) que destaca que ele necessita:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Nas páginas que seguem você, encontrará algumas orientações e atividades que servirão de auxílio para a sua leitura. Com a mediação do professor, aproveite os momentos aqui propostos e a leitura do romance *Iracema*.

Boa leitura!

Primeiro momento: pré-leitura

Estimado(a) aluno(a), como já ressaltado anteriormente, nesta aula, iremos fazer a leitura e análise a obra *Iracema* (1865), do escritor cearense José de Alencar (1829-1877). Antes de iniciar a leitura em si, converse com os colegas e professor sobre o gênero romance e o que você espera dessa leitura.

Após isso, dialogue com os demais estudantes sobre o título da obra, respondendo aos seguintes questionamentos:

- ✓ O que a palavra Iracema te faz lembrar?
- ✓ Tente formar uma nova palavra com as letras presentes no título da obra.
- ✓ O que você acha que encontrará nesse romance?

Nos outros capítulos, sempre trouxemos um resumo da biografia do autor, no entanto, como outra obra de José de Alencar já foi abordada neste caderno e entendendo que os conhecimentos necessários já foram consolidados, não trabalharemos o autor neste capítulo. Caso julgue necessário, retorne ao capítulo anterior e releia a biografia do autor, presente nas primeiras páginas.

Após isso, vamos ler uma obra que apresenta a mesma temática que *Iracema*? Para este momento, leia o poema “Erro de português” de Oswald de Andrade, presente no livro *O Santeiro do Mangue e outros poemas* (2012) e disponível para leitura abaixo.

Erro de português

Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.

Após a leitura do poema, responda às seguintes questões:

O que justifica o título do texto?

O que é retratado no poema?

Qual o trocadilho presente no poema?

Após isso, passemos à leitura do romance.

Segundo momento: leitura inicial

Neste momento, é hora da leitura da obra. Como já ressaltado anteriormente, por ser um romance de longa extensão, não há tempo para a leitura integral da obra nas aulas de Língua Portuguesa. Portanto, para o bom andamento do momento, pedimos que leia a obra na íntegra em casa para, após isso, trabalharemos passagens no ambiente escolar. Para este momento em sala, que tal uma leitura dramatizada?

Para essa leitura, utilizaremos o segundo capítulo. Ele traz a descrição de Iracema e o seu primeiro contato do guerreiro português com a índia brasileira, a partir de uma narrativa em terceira pessoa e um narrador onisciente, que não participa da narrativa, mas entende os aspectos psicológicos dos personagens.

Para a leitura dramatizada, precisaremos de três estudantes que lerão as falas do narrador, de Iracema e de Martim, respectivamente. Que tal um ser você? Se vista à caráter e dê ao momento um olhar lúdico, visando o clima agradável, perfeito para a fruição da leitura do texto literário.

Terceiro momento: leitura investigativa

Esta parte do capítulo é direcionada à análise da obra, garantindo a você os conhecimentos necessários ao entendimento da obra, como características da narrativa, estudo do gênero e abordagem à relação que a obra apresenta com a sociedade. Para isso, utilizaremos fragmentos da obra em questão, uma vez que sua extensão não nos permite trabalhá-la na íntegra.

Caro(a) alunos(a), identifique as principais características da narrativa partindo das respostas às seguintes perguntas:

- ✓ Como é dividida a narrativa?
- ✓ Quem é o narrador do texto? Ele participa da narrativa como personagem ou apenas narra?
- ✓ Quem são os personagens da narrativa? Destaque os principais.
- ✓ Trace um perfil físico e psicológico de Iracema e Martim. Destaque as comparações realizadas entre os personagens e os elementos da natureza.

- ✓ Qual é o espaço da narrativa? Ele é mais ou menos denso do que as outras narrativas trabalhadas neste caderno?
- ✓ Quais povos são representados na obra? São representados todos os povos brasileiros?

Após esse debate, com a ajuda dos colegas, aponte passagens em que Iracema é submissa à Martim. Também, aponte passagens em que ocorrem conflitos entre Martim e Irapuã, representação do personagem masculino indígena.

Terceiro momento: leitura investigativa

Nesse momento de pós-leitura, iremos analisar de que maneira os personagens do romance representam os povos brasileiros. Dessa forma, visaremos aqui uma análise dos personagens principais da narrativa e o apagamento de algumas raças.

A partir dos trechos trabalhados no tópico anterior, discuta com os demais colegas e professor acerca da passividade do povo indígena em relação ao homem branco e à ausência do personagem negro na obra. Para tal, responda às seguintes indagações:

- ✓ Por que Iracema, aparentemente é passiva à Martin?
- ✓ A personagem principal da narrativa, ao fim dela, se sacrifica pelo homem branco. Qual o motivo disso?
- ✓ O que Moacir, filho de Iracema e Martin, representa para a narrativa?
- ✓ Por que o personagem negro não está presente na narrativa, mesmo sendo ela uma tentativa de representação dos povos brasileiros?

Quinto momento: atividades interdisciplinares/culturais

Neste momento interdisciplinar e cultural, faremos um estudo juntamente com o professor de História. Chamaremos o momento de sarau litero-documental. Este sarau visará a

comparação do romance *Iracema* (enquanto mito fundacional) e os estudos históricos que abordam a colonização brasileira.

Para isso, com o auxílio dos professores, organizem-se em duas equipes e reflita a respeito das semelhanças e diferenças entre o que está presente na narrativa literária e o que é apresentado nos livros de História. Após o momento de estudo, é hora da socialização. Discuta com os colegas e professores sobre o que é semelhante e diferente nas abordagens histórica e literária da colonização do Brasil.

PARA TÉRMINO DE CONVERSA

Este caderno de leitura que aqui se finaliza foi pensado com o objetivo de oportunizar ao docente orientações e sugestões de abordagens significativas ao texto literário, uma vez que ele é um excelente mecanismo formador, não só de estudantes com habilidades básicas de leitura, mas de cidadãos críticos, reflexivos e ativos em uma sociedade que ainda hoje carrega tantas marcas de preconceito. Durante todo o percurso do PROFLETRAS, juntamente com minha orientadora, pensamos em estratégias que, mediante um arcabouço teórico, pudesse contribuir para a melhoria da formação acadêmica. Eis que surge a ideia do caderno de leitura.

A escolha pela temática racial está relacionada ao entendimento de que a escola, enquanto órgão formador, pode contribuir diretamente para a desconstrução de preconceitos presentes durante muito tempo na nossa sociedade. Portanto, entendemos que o texto literário pode oportunizar ao professor muito mais do que abordagens de leitura e de análises linguísticas. Ele pode ser o alicerce de um trabalho significativo na formação de sujeitos críticos, capazes de entender o preconceito racial e combatê-lo.

Como assevera Candido (2011), o texto literário oportuniza ao estudante o desenvolvimento da quota de humanidade essencial à vida em comunidade, assim como garante viagens (mentais) a lugares nunca antes conhecidos. Que este caderno tenha proporcionado a você, professor, professora, um contato mais íntimo com a literatura e que tenha contribuído com suas práticas diárias em sala de aula. É importante debatermos temáticas silenciadas e darmos voz às pessoas que foram caladas durante tanto tempo. E nada melhor do que fazer isso com o apoio do futuro do país: os nossos estudantes.

Por fim, esperamos que todas as ideias aqui propostas ao longo deste caderno e mediante as adaptações necessárias sirvam como elemento desencadeador de discussões com vistas ao letramento literário. Que as atividades presentes possam agregar às suas metodologias diárias e que os resultados sejam satisfatórios. É importante frisar, mais uma vez, que as propostas elaboradas no caderno de leitura podem ser melhoradas e adaptadas por você, caso julgue necessário.

Sucesso na jornada de formação!

Querido(a) estudante:

É satisfatório saber que você chegou até aqui. Ficamos extremamente felizes em perceber que você completou este ciclo de leitura. Este caderno foi elaborado pensando em você, objetivando auxiliá-lo na consolidação de habilidades de leitura e no letramento literário. É evidente que o seu professor de Língua Portuguesa executa com maestria este trabalho. Mas, é sempre bom ter um material complementar, não é mesmo?

Procuramos, neste caderno, além de desenvolver o letramento literário, abordar temáticas cotidianas que auxiliarão também na sua formação enquanto cidadão. Perceber os preconceitos que nos cercam através da literatura lhe fará, com certeza, um sujeito crítico capaz de discutir e de ajudar na desconstrução desse mal. Certamente, com o auxílio do seu professor e demais colegas de classe, você foi capaz de aprofundar as leituras, compartilhar experiências, ser um estudante pesquisador e aproveitou cada proposta de atividade que compõe os capítulos do caderno.

É evidente que nem todas as habilidades foram consolidadas e que você não sairá daqui um ser completo. Mas, a partir do contato íntimo com o texto literário, percebeu que as leituras clássicas não são tão enfadonhas, que partindo de estudos mais profundos, de pesquisas e relacionando a temática literária com a sociedade, podemos colher bons frutos na formação educacional e cidadã.

Enquanto estudantes, professores, membros da comunidade escolar, que lutemos por uma educação libertadora, que nos preocupemos com as mazelas sociais e que nos faça refletir e combater qualquer tipo de preconceito que nos cerque, quebrando estereótipos e contribuindo com um mundo melhor para todos. E, quando tivermos a oportunidade de trazer mais um colega, amigo, familiar para o universo da literatura, que façamos isso. A literatura nos oportuniza o que nem um outro texto oferece. Portanto, precisamos dela, não só no período de formação educacional, mas em toda a nossa vida.

Desejamos uma excelente caminhada educacional. Saudações literárias!

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, José de. O Demônio Familiar. In ALENCAR, José de. **Obra Completa**. vol. IV. Rio de Janeiro: Aguilar, 1960,
- ALENCAR, José de. **Iracema**. [24. ed.] São Paulo: Ática, 1991.
- ASSIS, Machado de. Páginas recolhidas. In: **Obras completas**. v. II. São Paulo: Aguilar, 2015.
- BONNICI, Thomas. **O pós-colonialismo e a literatura**: estratégias de leitura. [2. ed]. Maringá: EDUEM, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: julho de 2021.
- CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul/Rio de Janeiro, 2011.
- LIMA, Jorge de. 1974. **Poesias completas**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974
- MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: poesia e prosa. São Paulo: Cultrix, 2012
- SABINO, Fernando. A última crônica. In: **Para gostar de ler** – crônicas. Volume 5. São Paulo: Ática, 2003.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- DELL'ISOLA, R.L.P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda a caminhada enquanto profissional da educação básica e, principalmente, após reflexões nas aulas e nos debates com os colegas do PROFLETRAS, entendemos que o texto literário pode ser uma efetiva ferramenta de formação leitora, em vistas ao letramento literário, assim como pode contribuir de maneira direta na formação de cidadãos críticos, reflexivos, capazes, inclusive, de entender as mazelas sociais (principalmente o preconceito racial) e combatê-las. No entanto, a pouca utilização de textos literários nos livros didáticos, principal material didático utilizado na educação básica e disponível para professores e alunos, faz com que eles sejam vistos de maneira secundária dentro do processo educacional.

Outro problema que se destaca é o uso do texto literário fragmentado como pretexto para o ensino tradicional da gramática. Dessa forma, sem a abordagem adequada em sala de aula, a literatura perde a sua função e acaba distanciando o discente do prazer pela leitura. Portanto, discussões sobre a estrutura curricular e o ensino de literatura na educação básica são imprescindíveis para a mudança de rumos na educação e no trato com a literatura. E nós, enquanto professores, não devemos estar alheios e reproduzindo uma estrutura que não representa a diversidade social e cultural dos discentes em formação.

É a partir do estudo do texto literário, realizado no ambiente escolar que promovemos a formação de um sujeito crítico e reflexivo de sua própria realidade. Dessa forma, é na escola que devemos refletir os diversos preconceitos presentes na nossa sociedade, principalmente o racial, que silencia diariamente pessoas pelo simples fato de não se enquadrar em padrões dos povos colonizadores. Pessoas essas que foram escravizadas por terem a cor da pele diferente, uma cultura diferente. Nativos que foram tratados como animais, como seres de “fácil adestramento”, porque não pertenciam à raça branca.

É partindo da pesquisa e inserindo os estudantes da educação básica, jovens e futuro do nosso país, como centrais no processo de pesquisa, estudo e combate aos problemas sociais que podemos desconstruir o preconceito racial tão presente ainda, em pleno século XXI, em nosso meio. Portanto, é necessário pensar em formação de professores, de modo que as abordagens teóricas acerca do ensino estejam associadas às práticas cotidianas em sala de aula, visando sempre a melhoria dos índices educacionais e, principalmente, a formação adequada dos discentes. Neste aspecto, o programa nacional do PROFLETRAS tem contribuído imensamente para reflexões sobre as práticas na educação básica e nos oportunizando um novo olhar sobre os problemas que nos cercam.

Não é necessária uma análise muito profunda para identificarmos que, durante muito tempo, a literatura era produzida majoritariamente por homens brancos e os personagens seguiam esses padrões de representação do colonizador. As demais raças, principalmente a negra e indígena (que representam mais de 50% da nossa população nacional) foram (e são) silenciadas e oprimidas. Isso ocasionou a falta de representatividade cultural dessas raças dentro da literatura.

Pensar em propostas pedagógicas que visem a reflexão acerca dos preconceitos raciais não irá acabar com o problema, mas despertará nos discentes um novo olhar para essa adversidade tão presente ainda nos dias atuais. É partindo do desenvolvimento do letramento literário dos discentes que podemos discutir acerca dos paradigmas sociais e contribuirmos na sua desconstrução. Para isso, devemos formar sujeitos críticos, reflexivos capazes de interagir em sociedade e auxiliar na construção de uma sociedade mais justa, sem preconceito.

Acreditamos que esta pesquisa, assim juntamente com as propostas de trabalho com o texto literário presentes no caderno de leitura, deixarão nos discentes e docentes que terão acesso a este material o inquietamento e o desejo de repensar as práticas relacionadas à leitura do texto literário. É importante que se reconheçam enquanto agentes transformadores em uma sociedade tão cheia de preconceitos e que entendam a pesquisa como um elemento necessário para a mudança de rumos da nossa sociedade, para que ela seja mais justa e com menos segregação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. & BORTONI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ALENCAR, José de. O Demônio Familiar. In ALENCAR, José de. **Obra Completa**. vol. IV. Rio de Janeiro: Aguilar, 1960,
- ALENCAR, José de. **Iracema**. [24. ed.] São Paulo: Ática, 1991.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ASSIS, Machado de. Páginas recolhidas. In: **Obras completas**. v. II. São Paulo: Aguilar, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. [6ª ed]. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Lahud, Michel; Vieira, Yara F. São Paulo: Hucitec, 1977.
- BERND, Zilé. **Literatura e Identidade Nacional**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS. 2003.
- BONNICI, Thomas. **O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura**. [2. ed]. Maringá: EDUEM, 2012.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura, a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado das Letras, 1988.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 2011. (Col. Aprender e Ensinar com textos)
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: julho de 2021.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **PISA**. Relatório Nacional. Brasília, DF: INEP/MEC, 2018.
- BUNZEN, Clécio; MENDONÇA Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul/Rio de Janeiro, 2011.

- CHARTIER, Roger. **A história Cultural: entre práticas e representações**. [2. ed.] Alges: Difel, 2002.
- COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário: diálogos**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.
- _____. **A leitura em cena: literatura infanto-juvenil, autores e livros**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.
- COLOMER, Tereza. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, Antoine de. **Literatura para quê?** Trad. de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- DALCASTAGNÈ, Regina. **A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990 - 2004**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, [S.l.], n. 26, p. 13-71, jan. 2011.
- DEBUS, Eliane; JULIANO, Dilma Beatriz; BORTOLOTTI, Nelita (orgs.). **Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas**. Tubarão: Copiart: Unisul, 2016.
- DELL'ISOLA, R.L.P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**/ Terry Eagleton trad. Waltensir Dutra ; [6. ed.] - São Paulo: Martins Fontes, 2006. - (Biblioteca universal).
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1994.
- FERREIRA, Aurélio Albuquerque de Holanda. **Miniaurélio século XXI: o minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.
- GERALDI, João Wanderley. **Prática da leitura na escola**. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo, 2012.
- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (2019)**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/Site> Acesso em: julho/2021.
- JURADO, S. e ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.), **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- KOVALSKI, Josel; LOPEDOTE, Maria de Lourdes. **A literatura e a imagem afrobrasileira**. Cadernos PDE, Paraná: Secretaria de Educação, 2014.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2007.
- LIMA, Jorge de. 1974. **Poesias completas**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974

- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. (Col. Literatura e Educação)
- MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. São Paulo: Cultrix, 2008.
- _____. **A criação literária: poesia e prosa**. São Paulo: Cultrix, 2012
- MELLO, Renato de. **Análise do discurso e Literatura**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso; Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras da UFMG, 2005. (Análises discursivas; v. 8).
- NOGUEIRA, Everaldo. **Geração alpha**. Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 9º ano. SM educação. São Paulo. 2018.
- OLIVEIRA, Thaís de; ANTUNES, Renata. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. In: **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida; RANGEL, Egon. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. (Col. Literatura e Educação)
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- Said, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Tradução Tomás Rosa Bueno: São Paulo. Companhia das Letras, 1990.
- SABINO, Fernando. A última crônica. In: **Para gostar de ler – crônicas**. Volume 5. São Paulo: Ática, 2003.
- SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- SANTOS, Joel Rufino dos. **A questão do negro na sala de aula**. [2. ed]. São Paulo: Global, 2016.
- SILVA, Ana Celia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). In: **Superando o racismo na escola**. [2. ed.] Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SOARES, Magda B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.
- VERISSIMO, Erico. **Breve história da literatura brasileira**. Trad. de Maria da Gloria Bordini. [4. ed.] São Paulo: Globo, 1997.
- VIEIRA, Alice. **O prazer do texto**: perspectivas para o ensino de literatura. São Paulo: EPU, 1989.
- ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.
- _____. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibipex, 2010.