

**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – CAMPUS GARANHUNS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

Simone Anunciada Amaral Vilaça

**LEITURAS DE *O MULATO*: A PERCEPÇÃO DA REALIDADE SOCIAL
A PARTIR DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA**

Garanhuns-PE
2020

Simone Anunciada Amaral Vilaça

**LEITURAS DE *O MULATO*: A PERCEPÇÃO DA REALIDADE A
PARTIR DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao programa de
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS,
da Universidade de Pernambuco – UPE, Campus
Garanhuns como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Acauam Silvério de Oliveira

Garanhuns-PE
2020

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Prof. Newton Sucupira
Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

V695I Vilaça, Simone Anunciada Amaral
Leituras de o mulato: a percepção da realidade social a partir do texto literário na escola / Simone Anunciada Amaral Vilaça, Garanhuns, 2020.

120 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Acauam Silvério de Oliveira
Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Garanhuns, 2020.

1. Literatura – estudo e ensino. 2. Questões sociais. 3. Racismo. 4. Percepção. 5. Aluísio Azevedo: O Mulato. I. Oliveira, Acauam Silvério de (orient.) II. Título.

CDD 23th ed. – 808.07
José Heládio Costa Dias – CRB-4/2256

SIMONE ANUNCIADA AMARAL VILAÇA

LEITURAS DE “O MULATO”: A PERCEPÇÃO DA REALIDADE SOCIAL A PARTIR DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus* Garanhuns, como um dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Letras, em 22/10/2020.

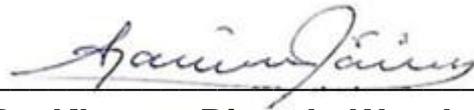
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Acauam Silvério de Oliveira
Orientador – UPE/PROFLETRAS



Prof. Dr. Nilson Pereira de Carvalho
Examinador – UFAPE/PROFLETRAS



Prof. Dr. Kleyton Ricardo Wanderley Pereira
Examinador – UFRPE/UAST

Garanhuns – PE
2020

AGRADECIMENTOS

“A gratidão é a mais importante das virtudes.” dizia um professor no final de uma aula e pelo qual nutro o maior carinho. Sempre que penso nisso, não posso deixar de sentir a verdade destas palavras. Sentir gratidão é reconhecer que não vivemos sozinhos, é entender que temos falhas que só podem ser compensadas pelo olhar atento de quem convive conosco; é compreender que não sabemos de tudo e a única coisa que podemos controlar é quem escolhemos ser.

Gratidão é a mais importante das virtudes porque ela é fruto da sabedoria que a inocência possui, da mesma forma que anos de observação e experiência podem ou não ofertar. Ela deixa o coração leve, o viver mais fácil e as companhias mais verdadeiras. A gratidão nos humaniza! Expressando minha gratidão pela concretização deste trabalho, reconheço minhas falhas, aceito minhas deficiências, abraço as pessoas que compreendem que eu preciso delas...me torno mais humana.

Minha gratidão...

A minha família com a qual divido fardos e alegrias, ensinando-me todos os dias o significado da palavra amor.

Aos meus amigos da turma V cuja lembrança sempre colocará um sorriso no meu rosto. Vocês são uma inspiração!

A meus amigos professores e a todos os profissionais em educação, em toda parte, que compartilham experiências. Lutamos na linha de frente por um futuro. Nós somos a resistência ante a presunção e ignorância dos que propagam a inércia de pensamento.

Aos que fazem parte do programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns, hábeis na fina arte, ora ruidosa ora silenciosa, de resistir.

Aos meus alunos, todos eles, porque forjaram quem eu me tornei.

E, finalmente, a Deus que permitiu a presença de todas estas humanidades na minha vida.

RESUMO

A leitura do texto literário é um mecanismo de interação entre o indivíduo e realidades possíveis em contextos diversificados, com limites ora mais explicitamente marcados, como o histórico e o geográfico, ora tênues e complexos, como os psicológicos e temáticos, sendo uma prática utilizada pela escola ao longo de todo o processo da Educação Básica. No entanto, essa interação entre um texto dotado de tantas especificidades e leitores em formação se realiza de forma falha quando a percepção de seu conteúdo temático e social deixa de acontecer, tornando-se incompreensível e entediante para os estudantes, que só enxergam nele a necessidade de reconhecer dados biográficos dos autores e o lugar ocupado pelas obras no interior da história da literatura. Refletindo sobre este fato, a presente pesquisa visa, de modo qualitativo e interventivo, apresentar o estudo sobre a leitura do texto literário no ensino básico, refletindo acerca da percepção por parte dos estudantes do seu conteúdo social explícito e implícito e a recuperação no processo de elementos constituintes de sua identidade enquanto ser social. A pesquisa foi realizada com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola do Município de Lajedo-PE a partir da leitura de *O Mulato*, de Aluísio Azevedo, escolha que se justifica pelas críticas da obra à sociedade através da construção de tipos humanos no interior das relações sociais, no contexto de formação do país, conferindo dados para a reflexão sobre o racismo como fator identitário na dinâmica social brasileira, baseada nas concepções de Sílvio Almeida e Lília Schwarcz ao mesmo tempo promovendo uma discussão sobre o lugar da literatura na sociedade a partir dos estudos de Antônio Cândido. Uma vez realizada a intervenção, no decurso da leitura do texto, fez-se uma análise estrutural da narrativa, abordagem comumente usada pelos professores para didatizar aspectos da construção do texto, através de uma sequência de atividades baseadas nos passos sugeridos por Cosson (2006) para a construção da sequência expandida, associada à expressão livre das impressões advindas das teorias de leitura subjetiva no ensino de literatura defendidas por Xypas (2018). Realizou-se, também, a leitura das imagens de capa de duas edições distintas da obra, a fim de nortear as percepções do conteúdo exposto no texto escrito. O que se entende por narrativa, discurso, bem como os aspectos estruturais dessas noções deriva do posicionamento teórico de autores como Roland Barthes (1976), Gérard Genette (1989) e Tzvetan Todorov (2006); enquanto a abordagem das ilustrações das capas dos romances foram endossadas pelas percepções de Lúcia Santaella (2017).

Palavras-Chave: Conteúdo social; *O Mulato*; Aluísio Azevedo; percepção; racismo; ensino de literatura.

ABSTRACT

The reading of the literary text is a mechanism of interaction between the individual and possible realities in diverse contexts, with limits that are more explicitly marked, such as the historical and the geographical, now tenuous and complex, such as the psychological and thematic, being a practice used by school throughout the Basic Education process. However, this interaction between a text endowed with so many specificities and a reader in training takes place in a flawed way when the perception of its thematic and social content stops happening, becoming incomprehensible and tedious for the students, who only see the need for it of data to recognize the authors' biographies and the place occupied by works within the history of literature. Reflecting on this fact, the present research aims, in a qualitative and interventional way, to present the study on the reading of the literary text in basic education, reflecting on the students' perception of its social, explicit and implicit content and the recovery in the process constituent elements of his identity as a social being. The research was carried out with classes from the 9th grade of elementary school at a school in the Municipality of Lajedo-PE from the reading of *O Mulato*, by Aluísio Azevedo, a choice that is justified by the criticisms of the work to society through the construction of human types in interior of social relations, in the context of the country's formation, providing data for reflection on racism as an identity factor in Brazilian social dynamics based on the concepts of Sílvio Almeida and Lília Schwarcz at the same time promoting a discussion about the place of literature in society based on the studies of Antônio Cândido. Once the intervention was carried out, during the reading of the text, a structural analysis of the narrative was made, an approach commonly used by teachers to teach aspects of the construction of the text, through a sequence of activities based on the steps suggested by Cosson (2006) for the construction of the expanded sequence, associated with the free expression of impressions arising from theories of subjective reading in the teaching of literature defended by Xypas (2018). The cover images of two different editions of the work were also read in order to guide the perceptions of the content exposed in the written text. What is meant by narrative, discourse, as well as the structural aspects of these notions derives from theoretical positioning of authors such as Roland Barthes (1976), Gérard Genette (1989) and Tzvetan Todorov (2006); while the approach to the illustrations of the covers of the novels were endorsed by the perceptions of Lúcia Santaella (2017).

Keywords: Social content; *The Mulatto*; Aluísio Azevedo; Perception; Literature Teaching.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Capa de *O Mulato*, da editora Martin Claret. Ed.2017.....75
- Figura 2:** Capa de *O Mulato*, da editora Ática Ed.1999.....75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Abordagem do texto literário.....83

Gráfico 2: Recursos na leitura do texto literário.....83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Leitura dos Capítulos.....	94
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. LITERATURA – A CRISE NO ENSINO	20
1.1.O Ensino de literatura nas instâncias da Educação	21
1.2.O texto literário no Ensino Fundamental e a BNCC.....	25
1.3.A Prática docente.....	29
2. LITERATURA E ENSINO: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	34
2.1. Análise estrutural da narrativa.....	37
2.2. Literatura e Sociedade.....	40
2.3. O cânone literário no contexto escolar.....	45
3. O RACISMO BRASILEIRO.....	50
3.1. Na escola: o desafio de enxergar a realidade.....	57
3.2. O Racismo em <i>O Mulato</i>	60
4. LEITURAS DE <i>O MULATO</i> - INTERVENÇÃO.....	66
4.1.A Capa da obra.....	74
4.2.Lendo o texto escrito: aspectos estruturais da obra.....	77
4.3 A Intervenção.....	80
4.3.1. Primeira fase: Introdução motivada.....	84
4.3.2. Segunda Fase: Leitura compartilhada.....	85
4.3.3. Terceira Fase: Avaliação.....	87
5. ANÁLISE DE DADOS.....	89
5.1. Construindo expectativas.....	89
5.2. Compreendendo possibilidades.....	93
5.3. Compartilhando experiências.....	98

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICES.....	108
ANEXOS.....	111

INTRODUÇÃO

O hábito da leitura é um dos maiores desafios no ensino de língua portuguesa, constituindo não somente uma competência a ser adquirida, mas, também, uma maneira de nos compreendermos como pessoa, de enxergar o mundo e, conseqüentemente, nos relacionarmos com ele. É a partir desta relação com o mundo construída através da leitura -por meio das letras, símbolos e representações e, posteriormente, das relações sociais de semelhanças e diferenças dispostas em convenções pré-determinadas historicamente e impostas em contextos sociais diversos -, que se concebe a estrutura social da qual se é parte integrante e se apreende os aspectos peculiares que podem influenciar no pensamento e na experiência do sujeito. Dessa forma, pode-se provocar ações transformadoras, se não da sociedade, certamente do próprio indivíduo.

Quando se trata do texto literário, essa compreensão transcende o que vemos ou imaginamos, podendo despertar a consciência social através de experiências que incorporamos quando percebemos que o mundo ali registrado é aquele do qual somos parte, ou, ao menos, uma das possibilidades dele. No entanto, essa compreensão é negligenciada a favor de sua utilização na promoção do conhecimento ou estudo da língua, principalmente no ambiente escolar, onde outras demandas são exigidas além da leitura e do entendimento dos elementos que o caracterizam como literário.

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 linguagem (COSSON, 2009, p.30).

Tendo em vista que o texto literário se constrói a partir da linguagem do mundo – e, por isso, numa realidade social – sendo por vezes expressão, adaptação ou visão da realidade, é possível reconhecer na literatura elementos que caracterizem um recorte de uma sociedade e compará-los com outro tempo, espaço geográfico ou esfera econômica, posto que “mais densa e eloquente que a vida cotidiana(...) a literatura amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (TODOROV, 2009, p. 23), contribuindo para a formação do indivíduo, mesmo que ele negue ou ignore o recorte ficcional apresentado. É necessário, portanto, que esta leitura seja oportunizada, guiada e

orientada, visto que sua ausência o privaria de possibilidades de ver ou ampliar outras perspectivas de mundo.

É certo que o indivíduo possui experiências, personalidade e seu próprio modo de entender o mundo que o cerca e, nesse sentido, proporcionar seu encontro com o texto literário é promover um encontro entre mundos: o real – comum e visível a todos – e aquele que a literatura revela ou remete através da escrita. Mesmo diferente da realidade imediata, trata-se de um mundo possível, retratando existências fictícias (ora semelhantes ao universo factual, ora simbólicas, imagéticas ou mitológicas), circunstâncias, intenções e sentimentos inerentes aos indivíduos, constituindo, assim, um instrumento de leitura do próprio indivíduo, seus conflitos existenciais e relacionamentos com outros, expondo vícios, virtudes e ações que o definem como pessoa dentro da cadeia de relações sociais a que pertence.

Refletir sobre estas questões evidencia a relevância do texto literário como constituinte da identidade do indivíduo, fazendo-o se reconhecer enquanto ser social e tomando consciência da necessidade de se firmar como tal, reagindo a esta positiva ou negativamente, unindo-o aos outros indivíduos através da humanidade que compartilham e que os define racional e emocionalmente.

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade porque, pelo fato de ser íntima aos sentimentos e à visão do mundo, ela os organiza, os liberta do caos e, portanto, os humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade (CANDIDO, 2006, p .47).

Portanto, o registro da dinâmica entre sentimentos e visão do mundo, onde a causa e a consequência se confundem e geram ações e reflexões, é parte indiscutível do que nos define como humanos e nos diferencia enquanto viventes. É essa humanidade que a literatura, sem pretensões, expõe, colocando-a para apreciação e possibilitando ao apreciador experimentar uma realidade de fatos e sentimentos que vão reordená-lo como indivíduo, ocasionando aceitação, conflitos e questionamentos.

A escola entra neste contexto como condutora do registro literário e promotora do contato entre o indivíduo e o texto, do encontro entre a realidade que a literatura compreende e a realidade social visível do aluno que a experiencia. À escola, ainda, caberia o papel de instigar, provocar e questionar o processo e o resultado desse encontro, proporcionando a melhoria de ambientes para a leitura – dispensando esforços com projetos que as tornem realmente ativas e inseridas com

atividades interdisciplinares - e ampliando os espaços de discussão a fim de instruir o indivíduo para agir socialmente. Dessa forma, o texto literário torna-se instrumento de uma experiência pessoal prazerosa, enquanto se desdobra para a condução e percepção crítica da realidade social.

O que se percebe, ao final do processo de escolarização, no entanto, é que o conhecimento literário, muitas vezes, apenas compõe nossa imagem enquanto pessoas intelectualizadas ou não, alheias a qualquer tipo de reflexão pessoal ou coletiva. Como afirma Márcia Abreu:

A escola ensina a ler e a gostar de literatura. Alguns aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que quase todos aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal (ABREU, 2006, p. 19).

Muitas vezes, a escola parece incapaz de promover o envolvimento do aluno com o texto literário para que este lhe sirva de referência pessoal ou parâmetro social comparativo ou reflexivo, servindo apenas para lhe conferir o status de bom aluno – quando se domina o nome de autores, suas obras e um breve enredo delas – ou de frequentador da biblioteca, o que descaracteriza seu propósito e torna enfadonho o ensino e a leitura deste tipo de texto.

Como nos recorda Marisa Lajolo, o processo de “*escolarização* da literatura, onde se fala *escola* romântica ou *escola* realista, às vezes fica tão monótona e torna a literatura tão sem graça que Mário de Andrade formula em arte: *escola = imbecilidade de muitos para vaidade de um só*” (LAJOLO, 2001, p.21). Esse desabafo sarcástico do poeta, no entanto, não deve servir para que se culpe a escola pelo fracasso que pode haver na formação de leitores literários, e sim para promover uma importante reflexão sobre a competência desses leitores e o impacto na formação dos que ainda virão, a fim de garantir que o lugar da literatura na escola seja de relevância pessoal para uma percepção social mais ampla e crítica.

O texto literário deveria ocupar seu lugar como instrumento de leitura na escola, no que concerne a sua estética e a todos os sentidos possíveis de linguagem e, mais ainda, como instrumento de reflexão, visando o reconhecimento de conflitos pessoais e a identificação de elementos identitários nas relações humanas. Contudo, na maior parte das vezes, essa identificação não acontece na prática. A escola se utiliza da leitura literária no Ensino Fundamental para ensinar a ler e “formar leitores” e, no Ensino Médio, como forma de posicionar este aluno no interior da historiografia literária brasileira, o que é ainda resquício dos primórdios do

ensino de literatura no Brasil, no século XIX, que, ao ensinar sobre um determinado conjunto de obras literárias, termina definindo qual delas é ou não literatura.

Evidentemente, a escola não é a única instância responsável por definir quem ou o que é literatura, mas, certamente, “é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e fiador do que é literatura” (LAJOLO, 2001, p. 19), sendo, historicamente, uma das principais responsáveis pela classificação de obras e autores, desfrutando de grande poder de legitimação. Sendo transmissora do conhecimento literário e concedendo posição privilegiada a quem o detém – nomeando assim os bons alunos -, a escola agrega a função não só de ensinar literatura e ler o texto literário, mas também de classificar socialmente o estudante que o faz melhor. A forma como essa prática afeta o trabalho docente e a recepção do discente pode explicar a razão pela qual o texto literário, prescrito nos currículos e estudado na escola, é negligenciado e considerado enfadonho para alguns, e adorado e mistificado por outros. No entanto, caso ele seja visto como algo mais que a história que produziu no decorrer dos anos, e um objeto estético que vai além do aspecto puramente gramatical ou de variedades históricas da língua, pode ser que haja mais leitores literários e menos indivíduos rotulados por ela.

Para dar conta da complexidade do fenômeno, é necessário, portanto, analisar a relação da literatura com a escola nas mais diversas perspectivas: na relação docente – texto literário – discente, discutindo os percalços desse caminho; nas propostas pedagógicas para o ensino de língua e literatura, verificando as leis que regem a educação no Brasil como base comum e as orientações mais específicas para as realidades regionais; e, no currículo, elo entre escola e sociedade, que seleciona e define os conhecimentos sistematizados na escola.

Nesse sentido, faz-se necessário analisar algumas das diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ora atualizados/complementados pela recém finalizada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de subsidiar um currículo comum a todo país e direcionar o que se diversifica de acordo com a “exigência das características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia e da clientela” (BRASIL, 1996, p. 28), tentando abranger as diversas particularidades que constituem o Brasil.

É importante destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nortearam por um tempo considerável a prática docente, e sua substituição não significa que este foi ignorado ou esquecido. De todo modo, é preciso mais tempo

para analisar a forma como esta transição vem sendo realizada. O fato é que observar o lugar que a literatura ocupa no Plano Nacional para a Educação constitui fator importante para compreender como efetivamente se dá a relação da escola com o processo de formação do leitor literário.

Por conseguinte, este trabalho objetiva analisar o ensino de literatura, mais especificadamente da leitura do texto literário, a partir da investigação de seus mais diversos aspectos, como a abordagem feita pelo professor em sala de aula, o lugar ocupado pela literatura no livro didático, bem como a compreensão desse texto pelo aluno no Ensino Fundamental em seus anos finais. Assim sendo, torna-se indispensável refletir sobre aspectos mais amplos relacionados à prática da leitura por parte dos alunos: onde acontecem essas leituras? Como ocorrem as visitas às salas de leitura na escola? Os estudantes apreendem o texto literário como uma leitura que reflete as relações sociais com todas as suas implicações, reconhecendo problemas contemporâneos através de personagens e de experiências lá escritas? Eles se identificam, por semelhança ou divergência, com esta realidade possível descrita? Que objetivos e métodos permeiam a prática dessa leitura? Pretende-se, com isso, apreender a concepção que este aluno constrói a partir do reconhecimento e da comparação entre a experiência de leitura e aspectos da sua realidade social, que podem vir a ser constituintes de sua identidade, a partir da percepção da realidade contemporânea dentro da “realidade” possível do texto.

Entretanto, ainda que as respostas obtidas em nossa pesquisa comportem desde aspectos relacionados à linguagem e tipos de abordagem até questões envolvendo a disciplina e habilidades individuais de alunos e professores de língua, essas não explicarão, nem tampouco tornarão melhor o ensino de literatura e/ou a qualidade da leitura do texto literário se o seu caráter não for interventivo, expressando uma mudança significativa e real dentro da sala de aula, junto aos professores de língua portuguesa da escola.

Assim, é importante o estudo dos conceitos de ensino de literatura e currículo escolar presentes na prática docente, bem como a verificação dos elementos resultantes do contato do aluno com o texto literário, utilizado como instrumento que contém em si experiências, pontos de vista e relatos sociais que podem ser atemporais. Por isso, esta pesquisa de natureza qualitativa-interventiva procurou verificar se a percepção do texto literário por parte dos alunos se reflete na

compreensão de sua realidade social, além de refletir a respeito daquilo que a escola propõe como prática de ensino do texto literário.

Para isto, teremos como amostra uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental no Município de Lajedo, agreste pernambucano, cujo destaque se materializa nas relações familiares e de amizade estabelecida entre os alunos: localizada numa comunidade rural, a convivência entre os alunos é muito próxima, extrapolando os limites do ambiente escolar, o que permite uma maior familiaridade entre estes e também expõe as complexidades dessas relações, principalmente nos inevitáveis conflitos e discussões.

Observando estes conflitos, foi possível identificar certos traços racistas como elemento ora motivador - como insultos que revelam embates pela posição de poder, punição ou degradação - ora mediador - como forma de vencer qualquer disputa verbal pela humilhação. Contudo, analisando este comportamento, tornou-se perceptível a falta de compreensão por parte dos sujeitos do caráter racista dos gestos praticados e presenciados, concebendo-os como parte da dimensão de normalidade do cotidiano que por sua vez, como nos demonstra Silvio Almeida (2019), aponta para sua dimensão estrutural.

Dessa forma, convencionou-se escolher como instrumento desta pesquisa o romance naturalista *O Mulato*, do escritor Aluísio de Azevedo, publicado em 1881, por sua abordagem social, principalmente no que concerne às questões étnico-raciais, tratando-as como parte constitutiva das relações sociais, ao mesmo tempo que descreve a indiferença dos sujeitos a esta dinâmica problemática, contemplando a necessidade de analisar o trabalho com o texto literário e a percepção dos alunos/leitores de seu conteúdo explícito e implícito.

Além da abordagem da temática racial, afirmam-se problemas verificados entre os alunos, enumeram-se mais três características que lhe são particulares:

- A construção dos tipos humanos que realiza, inertes ante as demandas de uma sociedade senhorial e clerical onde as desigualdades de classe e cor imperam;
- O espaço-tempo que, apesar de bem definido, permite questionamentos pertinentes à atualidade;
- Sua condição de primeiro romance naturalista da literatura brasileira que, apesar disso, é pouco lido na escola, carecendo de destaque no que compete a sua descrição dos tipos humanos e sociais.

Esses tópicos foram analisados a partir de uma dinâmica própria para o desenvolvimento da pesquisa, visando a série/ano dos envolvidos, enfatizando o personagem-título como um indivíduo cujas ações constroem suas relações sociais, da mesma forma que reage a estas, fazendo um contraponto entre como o sujeito se vê e o que a sociedade diz sobre ele a fim de reconhecer e firmar sua identidade. Dessa forma, criou-se a possibilidade de discussões e reflexões sobre fatores raciais e de autoconhecimento acerca da realidade a qual os alunos pertencem.

Quanto à abordagem utilizada, foi feito um levantamento prévio com os professores de língua da escola a respeito das abordagens e métodos de leitura do texto literário, tendo em vista que, consolidados estes dados, seria possível compreender a forma como a instituição trata a literatura em sua prática e, assim, torná-la mais efetiva. Assim sendo, optou-se por uma abordagem que valorizasse a construção de sentido do texto e suas implicações, pontuando a estrutura da narrativa como forma de focar as reflexões nas ações e no tempo das personagens, ao mesmo tempo em que atualiza as reflexões sobre elas. Foram documentados através de atividades os pontos positivos e negativos do texto para a percepção do conteúdo social em textos literários, bem como na verificação dos meios necessários para que o ensino de literatura na escola cumpra seu papel enquanto oportunizador de leituras e reflexões sociais.

Outrossim, utilizando-se da mesma metodologia adotada na escola há anos, focada na análise estrutural da narrativa, estabeleceram-se condições para verificar com maior precisão quais fatores ocasionam o distanciamento ou a afinidade do aluno com o texto literário. Da mesma forma, compreendendo como se concebe o ensino de literatura por parte das instâncias de educação e sua recepção pelos professores, bem como as concepções e discussões recentes de pesquisadores sobre o assunto, foi possível iniciar uma intervenção e discutir seus resultados com mais clareza e objetividade.

O trabalho encontra-se estruturado da seguinte maneira: O capítulo 2 discorrerá sobre o ensino de literatura e a crise que esta vem atravessando nos últimos anos, analisando os documentos oficiais que legitimam a educação literária no Brasil e sua recepção na escola por parte dos professores, a fim de elucidar algumas questões que podem interferir no entendimento da realidade da escola e os caminhos que resultaram nas práticas, concepções e relações que a constituem atualmente. No capítulo seguinte, serão esclarecidos os aspectos metodológicos

que envolvem esta pesquisa, o capítulo 4 tratará de aspectos relevantes para a escolha da obra literária a ser utilizada na intervenção a que se destina este trabalho a partir da leitura da realidade da escola bem como a designação dos elementos que nortearão a leitura do texto em tela. O objeto do capítulo 5 são as leituras realizadas de *O Mulato*, compreendendo a leitura das ilustrações de capa e a análise dos aspectos estruturais que constituem o texto escrito, seguido pelo capítulo 6 e 7, que respectivamente, descrevem as ações realizadas para intervir na turma-alvo da pesquisa e analisam os dados obtidos na intervenção, destacando o conteúdo social implícito no texto e rompendo com a experiência mais elementar de leitura, fornecendo meios para o exercício reflexivo sobre ela.

1. LITERATURA – A CRISE NO ENSINO

É de senso comum a noção de que o conhecimento de obras canônicas confere aos indivíduos o rótulo de alguém possuidor de um grande conhecimento sobre o mundo e sobre as formas de vê-lo, o que, se não é garantia de seu valor social, certamente funciona como marca de distinção pessoal. É inegável que “os livros que lemos (ou não lemos) e as opiniões que expressamos sobre eles (tendo lido ou não) compõem nossa imagem social” (ABREU, 2006, p. 19). Nesse sentido, pode-se dizer que o valor social da literatura assegura sua inserção no currículo escolar, muitas vezes sem que se pondere acerca de sua significação mais ampla.

Muito se discute sobre o prazer de ler e compreender elementos estéticos dos cânones, mas, frequentemente, as abordagens do texto literário no ambiente escolar parecem não ser suficientes para este fim. Ensinar a decodificar letras e conceder-lhes significado social deve ser uma premissa do ensino de literatura, uma ponte que, no decorrer do tempo escolar, o leitor em formação se dispõe a ultrapassar para, enfim, conceber a literatura como um “exercício de pensamento e sua leitura, uma experimentação dos possíveis”. Afastando-se progressivamente da ideia de inutilidade e distância da realidade, para inventar uma reflexão em torno do que lê, que vise “menos a enunciar verdades que a introduzir em nossas certezas a dúvida, a ambiguidade e a interrogação” (COMPAGNON, 2009, p. 52), num movimento de reconhecimento verdadeiro e significativo de seu valor.

No entanto, apesar de sua reconhecida relevância na formação do ser social e sua presença garantida no currículo, a indiferença com que a leitura literária é tratada no âmbito escolar corrobora com “o velho paradigma do fracasso na escola, cujas vítimas são o texto e o leitor” (ROUXEL *apud* XYPAS, 2018, p.14). O seu não reconhecimento pelos sujeitos que deveriam considerá-la referência de experiências particulares e sociais preocupa, porque perpetua uma ideia de exclusão que, no limite serve para rotular como “melhores” aqueles alunos que simplesmente decoram alguns fatos sobre obra e autor ou fingem compreender o texto literário.

Neste sentido, a discussão não pode se deter no valor indiscutível da literatura, ou, somente, no lugar marginal que ocupa nos currículos, mas, refletir sobre a maneira como esta aparece para estes leitores, principalmente do ensino básico, e o tratamento dado a ela pelos professores, assim como as diversas abordagens possíveis no processo de ensino-aprendizagem. É necessário, pois, refletir sobre o ensino de literatura nas esferas educacionais e analisar os

documentos que o norteiam, bem como a prática efetiva dos professores de língua e seu posicionamento diante do texto literário, de modo a apreender aspectos importantes da compreensão do texto literário pelos alunos-leitores.

Trataremos, a seguir, a respeito dos documentos que legitimam o ensino de literatura no Brasil e a implantação destes na prática cotidiana do professor, a fim de analisar o lugar do texto literário no cenário escolar.

1.10 Ensino de literatura nas instâncias de Educação

Notadamente, algumas afirmações sobre o ensino de literatura, tais como “é necessário que o aluno leia pelo menos quatro cânones no Ensino Fundamental” ou, “o aluno precisa conhecer as obras de determinado autor e a escola literária a que pertence para o vestibular/Enem” foram se enraizando no âmbito escolar e, de tanto serem reproduzidas, contribuíram para o engessamento das concepções sobre a importância do texto literário na escola. Assim como a influência do formalismo/estruturalismo e da teoria da comunicação, a partir dos anos 1970 e, as reformas educacionais no Brasil, especialmente a Lei 5692 de 1971, empreendida no período da Ditadura Militar e cujas consequências sentem-se até hoje.

Muitos professores formados neste período formaram outros e, mesmo após a redemocratização, disseminaram e enraizaram concepções gestadas no período ditatorial, principalmente no que concerne a fragmentação do conhecimento e ao enfoque tecnicista, sendo a escola historicamente reconhecida em seu objetivo de preparar o indivíduo para o mercado. Impulsionados pelo “milagre” econômico e pela necessidade de ocupação de postos de trabalho, tais abordagens impregnaram o ensino de língua portuguesa de elementos da comunicação, enfatizando sua função referencial já na própria denominação como disciplina: “Comunicação e Expressão”, que sugere o ensino da língua com enfoque na comunicação, devendo iniciar-se no primeiro grau e estender-se ao segundo como o “cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com seus semelhantes[...] ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira” e, para o 2º grau, “Língua portuguesa e Literatura Brasileira [...] tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilidades profissionais pretendidas ao aluno” (BRASIL, 1971, p. 18).

A expressão “contato coerente com seus semelhantes” presente no documento acima citado, denota o lugar social que o estudante supostamente

deveria ocupar, indicando que estes conhecimentos devem servir apenas para cumprir seu papel social determinado pelo lugar e por condição preexistente. Dessa perspectiva, qual a necessidade de se manter contato com outros mundos possíveis através da literatura, se não há reflexão sobre a realidade ou aspirações de modificá-la? Além disso, quais habilidades profissionais a literatura poderia desenvolver a não ser formar os professores que a ensinariam?

Mais adiante, o documento explica a função da literatura pelo termo “expressão da Cultura Brasileira”, cujas “situações criadas e os textos escolhidos para a leitura devem conduzir a uma apreciação da nossa História, nossa Literatura, da Civilização que viemos construindo e dos nossos valores mais típicos” (BRASIL,1971, p.30). Não obstante, o documento distancia o texto literário do presente quando explica que a “Literatura Brasileira não poderá ser estudada com abstração de suas raízes portuguesas e sem inserir-se no complexo cultural europeu de que se origina” (BRASIL,1971,p.30). Quando se prioriza o contexto da obra, valorizando fatos históricos ou comportamentos sociais específicos, pode ser que abstraia a capacidade da literatura de formar leitores competentes a refletir sobre o mundo que os rodeia e que os constitui. Considerando que este pensamento perdurou muito tempo e que se têm na sala de aula contemporânea ainda muito dele, é compreensível que muitos professores, frutos desse ensino, considerem o texto literário de forma apenas histórica ou estética e, certamente, superficial.

Somente na década de 1990, com a redemocratização e uma nova constituição, surge um novo conjunto de preocupações em relação à educação. Dentre eles, destaca-se a elaboração da *Lei de Diretrizes e Bases para Educação – Lei 9394/96* – que busca modernizar o ensino, tornando-o instrumento de participação democrática, formação para a cidadania e qualificação profissional para um mercado globalizado. Mesmo mantendo o enfoque na profissionalização, este é ampliado para o sentido global e divide atenções com o desenvolvimento do cidadão, que olha democraticamente para a sociedade, devendo ser qualificado tecnicamente, mas, também, quanto à capacidade de se expressar, opinar e agir sobre os eventos sociais de modo resiliente e ético. A lei ressalta que o estudante deve ser preparado para “continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento” (BRASIL, 1996, p. 29), que se entende por lidar com as tecnologias de ponta, reconhecer as necessidades e as oportunidades do mercado e aproveitá-las. Em suma, o

documento parece contemplar a preocupação com a “formação integral dos estudantes” (BRASIL, 1996, p.28). Contudo, cada estado ou município, dentro das diretrizes nacionais, seria responsável por seu currículo.

Dessa forma, em 1997, para romper com os velhos paradigmas da reforma de 1971, o governo divulga os *Parâmetros Curriculares Nacionais* baseados nos “pilares da educação nas sociedades contemporâneas” propostas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, ao mesmo tempo em que se implanta o *Programa Nacional do Livro Didático* – PNLD, visando avaliar e comprar livros para todos os alunos de escola pública. Nesse novo cenário, o texto literário aparece enquanto obra completa, como sugestão para o professor trabalhá-lo conforme seu planejamento, e de modo fragmentado no livro didático, como forma de levantar discussões ou simplesmente para ser examinado de acordo com os propósitos estéticos, de leitura ou escrita, e para análises linguísticas em todo o Ensino Fundamental.

Além desses documentos e orientações, pesquisas e estudos são realizados e publicados para subsidiar a prática pedagógica, principalmente no trabalho com o texto literário. No entanto, o que soa como uma proposta moderna e em sintonia com o mundo contemporâneo para a educação, esbarra na morosidade de sua implantação e disseminação nas escolas. Enquanto nas Universidades os cursos de formação de professores iniciam a discussão e divulgação de novas discussões, o que chega às escolas é apenas o que se ouve sobre ela, isto é, pareceres de especialistas, leituras fragmentadas e superficiais, comentados e repassados pelos que constituem as secretarias estaduais e municipais de educação, muitas vezes movidos por uma preocupação maior em divulgar e comprovar sua implementação nos planejamentos disciplinares do que, verdadeiramente, com a formação desses professores quanto às novas diretrizes, abordagens e enfoques em sala de aula.

Apesar de serem discutidos nas formações a cada início de ano letivo, novos estudos e propostas para o ensino de literatura são ignorados ou vão se modificando, na prática, através de leituras superficiais, implementados pelos professores que, bem intencionados e mais abertos a mudanças, trazem essas novidades para a sala de aula sem a devida reflexão, adaptação ou crítica, porque são recebidas “como emanando de instâncias supostamente mais competentes, e acabam tendo esse efeito na prática cotidiana” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 27). Por isso, até chegar a um nível de razoável mudança de pensamento, clareza na

recepção e compreensão do texto literário na sala de aula e avaliação dos métodos, passaram-se anos – mais uma geração que valorizava mais o que se diz sobre o texto do que a ele próprio.

Na realidade, as discussões promovidas no âmbito das Universidades sobre o ensino de literatura no nível Fundamental frequentemente incidem somente em leituras teóricas, sem conseguir transpô-las para a prática. Conforme nos aponta Perrone-Moisés:

Há um abismo vertiginoso entre as especulações do pós-graduando e dos pós-doutores, informados de sofisticadas teorias internacionais, ocupados com temas refinados, e os conteúdos didáticos ou as práticas cotidianas do básico e secundário. As inquietações e queixas dos universitários deveriam, entretanto, encaminhá-los para análises e propostas referentes à raiz de seus problemas docentes (PERRONE-MOISÉS, 2006, p.18).

Muitas experiências podem ser relatadas sobre os estágios nos períodos finais dos cursos de formação de professores ou mesmo nos primeiros anos na profissão quando, feito o plano de aula, na hora da execução, o professor, em choque, percebe as diversas variáveis que não foram consideradas no momento do planejamento ou mesmo durante as discussões na universidade: a visão de sessenta alunos amontoados numa sala de aula, uns com dificuldade de leitura, outros cansados após um dia de trabalho ou a presença de pessoas com necessidades especiais, entre outros casos, que determinam o agir do professor diante das adversidades e concede uma mostra do que esperar, ou ao menos das inevitáveis surpresas que espreitam no dia a dia, abrindo os olhos para o abismo que deve ser ultrapassado no desafio do ensino-aprendizagem.

O fato é que as diretrizes curriculares são apenas direcionamentos iniciais e a falta de reflexão acerca dessas em detrimento à prática na sala de aula pode ser responsável pela discrepância entre o que seja a teoria e o resultado com os discentes, principalmente no que diz respeito à literatura e à leitura do texto literário. Muitas escolas, aproveitando o PNLD, constroem seus projetos de acordo com as orientações e sugestões do livro didático, baseando neles conteúdos por série/ano, metodologia e até objetivos que norteiam o ensino-aprendizagem, o que acaba ocasionando inúmeros problemas.

De fato, é perceptível como as diretrizes deram margem a diversas interpretações e usos mais ou menos equivocados. Para simplificar o currículo do país – sendo mais literal a LDB, no que concerne a “Base comum” – os parâmetros fundamentaram uma base curricular comum para todas as instâncias de ensino do

país. Espera-se, com isso, mais que uma mera troca de nomes ou uma tentativa de nivelar a educação, não obstante ser tarefa impossível, dada a nossa diversidade histórica-econômica-social. A perspectiva é que a mudança possa abrir caminhos para a reflexão do ensino que inclua e universalize essa diversidade como no seu próprio texto está destacado:

As competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos estão a serviço do desenvolvimento das competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas conteúdos mínimos a ser ensinados (BRASIL, 2018, p.11).

Pode-se dizer que a *Base Nacional Comum Curricular* já estreia em 2020 com uma vantagem em relação aos Parâmetros, os avanços tecnológicos permitem que esteja ao alcance de todos. Já era possível participar, mesmo que de forma restrita, de sua elaboração e acompanhar o processo de construção e as críticas a ele desde 2015 e, o documento pronto, divulgado em dezembro de 2018, está acessível on-line, enquanto se aguarda como acontecerá sua implementação a partir de 2020.

Teoricamente, a BNCC traz, como novidade em relação aos PCNs, a definição da formação integral do indivíduo através de dez competências a serem atingidas, definidas como:

A mobilização de conhecimentos(conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p.12)

Com esta ampla definição, além das dez competências gerais que o documento propõe, a escola começa a sua atualização, assimilando novos conceitos em busca de uma identidade que a aproxime da teoria sem se afastar da realidade do estudante.

1.2. O texto literário no Ensino Fundamental e a BNCC

Uma dificuldade frequentemente encontrada quanto ao ensino de literatura se refere ao tratamento dado a ela nos currículos escolares, à medida que, no Ensino Médio, esta ocupa uma parte definida enquanto conteúdo de ensino indispensável a este nível, no ensino fundamental aparece diluída no livro didático, sem nenhuma menção à questão da literariedade ou ao gênero literário, usada na maioria das vezes como suporte para um conceito ou conteúdo gramatical. Diante desta realidade, o professor planeja a aula para a leitura e questionamentos

determinados pelas atividades propostas, controlando o que deve ser dito sobre aquele texto ou ignorando-o, apenas confirmando a posição de apoio que o livro lhe confere, privando a reflexão, podendo o pensamento e possíveis questionamentos que dele podem vir. Ou, ainda, utilizando a literatura como mero instrumento de aprimoramento da oralidade ou pré-requisito para a escrita, sem considerar o fato de que, uma vez decodificadas as letras, é necessário redescobri-las através do sentido que as dispõem, sendo que esta atividade necessita ser tão ensinada e exercitada quanto a primeira.

A leitura é uma atividade que demanda tomada de consciência, logo, ela pode ser ensinada e não apenas controlada. Ela não é aleatória e tem princípio, meio e fim; é um processo com diversas variantes que permeia a análise dos resultados desta ação (XYPAS, 2018, p. 14).

A leitura do texto deve ser aberta a todas as possibilidades, dúvidas, questionamentos e reações do leitor. É este que deve controlar as aulas de leitura à medida que compreende o texto, enviando “para a própria consciência aquilo que entendeu, ressignificando-o” (XYPAS, 2018, p. 14). Todavia, não se descarta o papel do professor como promotor desta leitura, conferindo-lhe, contudo, a responsabilidade de fazê-la agregando valor ao texto e motivação à leitura, para que o aluno perceba que aquele texto lhe confere voz, mesmo que seja para expressar que não gosta ou concorda com o que se diz; que a leitura, principalmente do texto literário, lhe confere a liberdade de decidir se acata ou ignora as realidades ali dispostas.

Nesse contexto, o professor tem autonomia para, avaliando as realidades que constituem a sala de aula, conceber o valor da literatura no ensino de língua e compreender sua função social, a fim de realizar o trabalho necessário com o texto literário, abandonando o comodismo que o número de turmas e a praticidade das atividades do livro didático vão lhe impondo cotidianamente. Além desse desafio a ser enfrentado, é necessário que esse trabalho com a literatura aconteça de forma planejada e avaliada, concordando e completando os conteúdos/objetivos para aquele ano/nível.

Nos anos iniciais, é comum a realização de projetos de leitura em que o texto literário assume a função de protagonista, cumprindo bem seu papel de melhorar a leitura e formar leitores. Mesmo que, em muitas escolas, os livros de leitura não sejam suficientes, há um empenho dos que compõem a escola para este fim, ainda que não de forma constante e progressiva. A partir do sexto ano, contudo, esses

projetos vão rareando, e o aluno deixa de ter contato com o livro de leitura. A literatura vai desaparecendo do contexto escolar, aparecendo num fragmento do livro didático ou apressadamente numa das poucas visitas à sala de leitura, para reaparecer com toda força disciplinar no Ensino Médio. Não é à toa que os estudantes não gostam ou não compreendem o texto literário, pois a escola faz-lhe parecer um companheiro de estudos que some durante um tempo e reaparece furiosamente cobrando a atenção, compreensão e assiduidade a que deveria ter direito.

Para assegurar a participação do professor na seleção de recursos para o ensino-aprendizagem, e o lugar da literatura de forma reflexiva e crítica em toda escola, assim como a voz da comunidade escolar com suas diversidades e desigualdades tanto sociais como cognitivas, a BNCC define que:

As decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento anual das instituições escolares e as rotinas e eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na *equidade*, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2018, p. 15).

Atender às necessidades dos estudantes significa para o professor de língua oportunizar leituras e discussões para que ele desenvolva, através da identificação, reconhecimento e compreensão de mundo, habilidades para gerenciar ou sanar essas necessidades, o que pode ser feito através do texto literário.

A reunião de conhecimentos, habilidades, valores e ações para gerir as exigências da vida cotidiana que constitui a competência geral 1 da BNCC complementa e corrobora com a possível utilização da literatura como instrumento de compreensão de mundo, quando, por exemplo, explicita como competência a ser atingida “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade [...]” (BRASIL, 2018, p.38). Sobretudo, são nas competências específicas para a área de Linguagens que o texto literário se torna meio viável para que estas sejam desenvolvidas, quando objetivam: “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural [...] como forma de significação da realidade e expressão da subjetividade e identidades sociais e culturais” e “desenvolver o senso estético para reconhecer e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais [...]” (BRASIL, 2018, p. 85). Como a prática de linguagem, no

eixo de produção textual para a “Dialogia e relação com textos” especifica a função da literatura a partir de elementos estruturais, nos anos finais, o aluno deverá “orquestrar diferentes vozes nos textos literários, fazendo uso adequado da ‘fala’ do narrador, do discurso direto, indireto ou indireto livre” (BRASIL, 2018, p. 75).

Note-se, entretanto, que, apesar de citar o texto literário, a BNCC aparece ainda sob a velha influência estruturalista, validando-o tanto como eixo de conhecimento a ser alcançado quanto como ferramenta para construção de outras habilidades que não lhes são próprias.

De todo modo, a organização desse documento prevê as práticas de linguagem em diversos eixos - leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica - que serão desenvolvidos em diversos campos de atuação. Dentre eles, destaca-se, para todo o Ensino Fundamental, o campo artístico-literário para “possibilitar o contato com manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária” (BRASIL, 2018, p. 75). Supondo que arte literária seja sinônimo de texto literário, percebe-se o interesse em valorizar o texto e a formação do leitor literário pela função “humanizadora, transformadora e mobilizadora” e da “polifonia destes textos, que trazem níveis de complexidade a serem explorados a cada ano escolar” (BRASIL, 2018, p. 85).

Das habilidades gerais para esse campo, a denominada EF69LP44 define que o aluno no final do Ensino Fundamental deve:

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões do mundo em textos literários, reconhecendo formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades, culturas, considerando a autoria, contexto social e histórico de sua produção (BRASIL, 2018, p. 155).

Desenvolver esta habilidade necessita da leitura de textos literários de forma contínua e acompanhada e somente ela bastaria para justificar o trabalho com literatura durante os nove anos da educação básica. No entanto, a partir desta e das demais - não citadas porque subsidiam práticas estruturais - são especificadas outras habilidades a serem desenvolvidas conforme a necessidade de cada ano escolar, sem que se apresente claramente os meios para a realização da humanização evocada anteriormente.

Sendo assim, é inegável a possibilidade de exploração de todos esses recursos através do texto literário, que, de forma alguma, devem ser desprezados. Porém, a preocupação com a leitura sem a obrigação técnica, para encontrar-se

com outras pessoas em outros mundos, e, para reconhecer as possibilidades e as atitudes virtuosas e tenebrosas de que é capaz essa humanidade que a literatura carrega, fica apenas subentendida para aqueles profissionais em Educação que a desejam e a enxergam no ensino de literatura em qualquer nível ou modalidade.

Assim, o documento abre espaço para a utilização efetiva do texto literário, pois seu valor como instrumento que contém elementos historicamente sociais e representativos da cultura, além do valor estético de sua construção, é irrevogável. No entanto, coloca nas mãos da escola e do professor o compromisso em desenvolver essas habilidades, a partir da revisão das concepções de ensino de literatura, refletindo sobre as abordagens que melhor se adequam às necessidades específicas das turmas e avaliando o processo para alinhar ranços e avanços, utilizando sua autonomia e flexibilidade para não desistir, repudiar ou condenar tal instrumento.

Por conseguinte, compete ao professor de língua portuguesa contemplar este aspecto da formação cultural do indivíduo, concedendo relevância ao texto literário em sua prática pedagógica. É ele quem controla a abordagem e o espaço que esse terá na aula de língua, acatando os Parâmetros Nacionais para seu ensino e escolhendo aplicar os objetivos previstos para ele.

1.3. A prática docente

No âmbito escolar, os professores recebem as informações sobre parâmetros e currículo através de oficinas e formações trazidas pelas Secretarias de Educação. Isto, porém, não garante clareza e compreensão das propostas que concorreram para a construção dos objetivos e métodos que devem regulamentar as práticas pedagógicas, da mesma forma que não deixa clara a função do professor no desenvolvimento destas propostas. Por isso, seu papel enquanto mediador de conhecimento compreende ponderar sobre questões teóricas e legais, demandas advindas da situação educacional que envolve a escola (ambiente, sujeitos e peculiaridades gerais), bem como àquelas particulares a cada sala de aula, além do entendimento dos elementos, métodos e afinidades que constituem sua identidade profissional.

Dessa forma, a identidade do professor consiste em mediar constantemente teorias, experiências compartilhadas e as diversas realidades que compõem naquele momento sua sala de aula, sendo um esforço hercúleo conseguir conciliar tantas

variáveis e sobre elas agir, refletir e intervir em tempo de modificar os resultados do processo ensino-aprendizagem de forma ampla e integral. Somado a este fator, a falta de apoio nas práticas cotidianas e reconhecimento de seu trabalho enfraquecem a determinação do professor na vivência de sua identidade, ocasionando uma prática repetitiva, sem reflexão e, portanto, sem intervenção. A este último ponto, pouco se tem dado atenção, sendo raros aqueles que refletem sobre sua própria experiência e, quando o fazem, tendem a repetir àquelas que foram exitosas, acreditando que continuarão sendo, apesar de contextos diferentes.

É válido salientar que fatores como o tipo de formação escolar e acadêmica e a predileção por esta ou aquela área de estudo da língua determinam – diante do currículo extenso, das dificuldades encontradas nas salas de aula e das exigências burocráticas cotidianas – o que o professor vai selecionar como pontos fundamentais de sua prática, assim como as metodologias que serão utilizadas. Dessa forma, o trabalho será direcionado conforme inclinações – para o aspecto gramatical, textual ou literário e, se sua formação não implicar em nenhum desses aspectos em particular, a tendência é desenvolver a prática pedagógica baseada somente no que o livro didático utilizado apresenta, o que torna, inclusive, o trabalho docente homogêneo, afastando do contexto particular e da atividade reflexiva, mas, aproximando da forma mais geral discutida nas formações e orientações dos órgãos regulamentadores da educação no país.

Foi possível presenciar, numa dessas formações para professores, diversos comentários a respeito da dificuldade do trabalho com o texto literário: “eu odeio literatura, se eu pudesse, passava direto pelos textos que tem no livro”, um comentário mais do que surpreendente e, pela reação dos ouvintes, preocupantemente comum. O objetivo deste grupo em particular era compartilhar experiências exitosas, o que terminou por contemplar dificuldades em comum e um acolhimento mútuo por parte dos docentes, além da constatação da vontade dos professores de melhorar seu desempenho, superando experiências ruins ou traumas, tanto na posição de professores como de alunos, durante o exercício do ensino-aprendizagem. Esse apoio entre os professores é muito importante, como se, ao se reconhecer a impossibilidade de se trabalhar de forma isolada, os docentes automaticamente iniciassem uma rede de ajuda compartilhada, que pode minimizar eventuais dificuldades, ainda que não alterem seu posicionamento sobre o assunto.

De forma alguma se pretende negar a importância de tais formações, muito relevantes para a discussão de métodos, compartilhamento de experiências e reflexão sobre a prática pedagógica, principalmente quando realizadas visando conteúdo, método e experiência com igual grau de importância. Trata-se de uma maneira de valorizar a atividade docente, ao invés de considerá-la mero instrumento de controle e imposição de interesses ideológicos. As questões teóricas e legais entram nesse processo como norteadoras para a realização de ações que visem o desenvolvimento integral do indivíduo, que deve ter acesso às possibilidades de pensar e agir socialmente a partir da produção de conhecimento.

Ora, se o conteúdo deve ser oferecido em todo o seu conjunto, as formações devem também contemplá-lo dessa forma, bem como o trabalho do professor, principalmente o de língua portuguesa, disciplina cuja complexidade transcende seu uso em textos práticos e contemporâneos, expressando opiniões, sentimentos e situações que contribuem para o questionamento e compreensão daquilo que nos constitui enquanto sociedade. Considerando essas questões e a quantidade de formações oferecidas – normalmente de participação obrigatória, com livros para pesquisa e estudo que se amontoam nas escolas e os recursos disponíveis como projetos, plano de aula, atividades compartilhadas – facilitadas pela tecnologia, as oportunidades de refletir, discutir e realizar um trabalho docente satisfatório são razoáveis e de fácil acesso:

A formação docente na contemporaneidade possui diversos meios, no que diz respeito a metodologias do ensino na sala de aula [...], e pode contar com teorias semióticas e cognitivas auxiliadas, na maioria das vezes, pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, no ensino da leitura literária (XYPAS, 2018, p. 68).

É verdade que a autora fala de ensino de literatura, mas, também, é certo que todas as áreas do conhecimento são contempladas com estudos e pesquisas atuais, notadamente quando voltadas para a educação. Por outro lado, o “professor tem o conteúdo inserido numa carga horária restrita para o assunto e muitos são inseguros na abordagem do texto literário, por isso o evitam e ficam restritos ao livro didático” (ALMEIDA, 2014, p. 15), cuja forma fragmentada com a qual é apresentado resulta numa leitura superficial. O fato é que a maioria dos professores não tem tempo, estão cansados ou desmotivados demais para aperfeiçoarem sua prática.

Em muitas realidades, o cotidiano do professor é muito difícil, margeando o desumano, o que, em parte, explica a apatia acerca dos processos de

aperfeiçoamento docente. De todo modo, trata-se de um problema quando o professor permanece exercendo a mesma conduta pedagógica maquiavelmente ano após ano, reproduzindo a forma como a recebeu em sua formação ou planejando suas aulas a partir de cópias de anos anteriores, sem reflexão, repetindo o velho paradigma que distancia teoria e prática, e não contempla a tentativa de ser o profissional que se deseja. Fato este que, por si só, soa como um alerta quando refletimos sobre a quantidade de profissionais que, desenvolvendo alguma patologia física ou mental, encontra-se em situação permanente ou temporária de readaptação: professores afastados da sala de aula, exercendo outras funções, normalmente na sala de leitura, na biblioteca, apoiando a coordenação, entre outras, incapazes ou cansados demais para refletir e discutir as demandas que sua profissão exige.

Quanto às demandas políticas em relação a Educação no país, estão a todo o momento aparecendo nos meios de comunicação em forma de notícias, pactos, gráficos, pronunciamentos e avaliações externas e internas à escola, que pressionam o professor por resultados satisfatórios em termos quantitativos, que nem sempre refletem eficiência e qualidade na mesma proporção.

É necessário que o professor, especialmente o de língua, compreenda o poder que tem no exercício de seu papel, de modo a exercê-lo sem culpas. Ele deve assumir a postura de organizador de sua prática, refletindo sobre as competências e habilidade a serem desenvolvidas, escolhendo metodologias nas quais acredite e avaliando-as continuamente, bem como selecionando textos e livros, canônicos ou não, que possam funcionar como agente de ressignificação social para o aluno.

As nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas das ações que nos interessam. São as situações sociais, com objetivos sociais e com modos sociais de interação, as que determinam, em grande medida, os tipos de atividades que podem ser realizadas, que tipo de contextos podem ser construídos pelos participantes, quais são as interações possíveis. (KLEIMAN, 2006, p. 25)

O mundo social é o objeto de trabalho do professor de língua, devendo ser apresentado ao aluno sob uma nova perspectiva. Sua atividade só pode ser exercida a partir da tomada de consciência como pessoa responsável pela formação de outras pessoas, cuja perspectiva de leitura sugere ações que modifiquem o mundo, e podem ou não ser o único fator incentivador do aluno. Sua motivação não vem somente do reconhecimento diante da sociedade, visível nas comemorações do

Dia do Professor, mas, nos obstáculos diários vencidos, nas discussões sobre teorias, currículos e demandas, nas reflexões e mudanças sobre a sua prática e na consciência de sua própria construção como ser social e de seu papel nesta estrutura.

Não se trata de vitimar ou culpar o professor quando se leva em conta todas as variáveis da realização do trabalho docente. Contudo, é dele a escolha do tipo de aula que se terá, é ele quem resolve o aspecto que terá maior importância ou se haverá relevância em descobrir, pesquisar e questionar sobre o que se discute nas esferas acadêmicas, além de definir o que pode ser renovado/reinventado na prática e, conseqüentemente, o espaço que o texto literário ocupará nela. O que se espera é que, uma vez tido contato com novos métodos, estes não sejam eleitos como *fórmulas salvadoras* para os problemas de ensino-aprendizagem, mas como ferramentas que ora se encaixam e funcionam, ora precisam ser modificadas, adaptadas ou substituídas, e que os termos escolhidos para se referirem aos conceitos e termos da literatura sejam opções conscientes e argumentáveis, e não escolhidos apenas por serem usadas nos livros didáticos ou ouvido de outros professores.

É preciso que o professor faça uso de sua capacidade de reflexão, escolha e planejamento de ações, entendendo a importância do papel que desempenha como referência social, e que por isso seja reconhecido, exigindo o respeito devido ao seu valor. Deve ser ciente, também, do caráter autônomo do texto literário, o que só é possível quanto este é tratado sem medo, admitindo possibilidades como a de não ser compreendido, apresentar interpretações diferentes ou que possa perder o controle sobre ele. Aliás, ninguém pode controlar o texto literário nem prendê-lo numa sequência de ações determinadas com reações planejadas, pois o leitor também deve ser autônomo. E, o professor deve ser consciente desta condição para participar da formação do aluno-leitor.

Uma das questões a ser observada pelo professor é o fato de a literatura não ter compromisso com as amarras sociais ou preconceitos de qualquer tipo. Também, que a literatura não tem fronteiras espaciais, nacionalidade ou idade. Ela vai ter sempre um universo para ser desvendado pelo leitor e este, assim como o texto literário, não tem cor, raça, gênero ou classe social, é simplesmente um leitor (ALMEIDA, 2014, p.17).

Estas são questões que devem fomentar também as formações e as reuniões para planejamento do ano letivo, a fim de melhorar o relacionamento do professor

com sua profissão, mas, principalmente, direcionar o ensino de literatura na escola e constituir-lhe a identidade, gerando novas perspectivas e experiências. Somente considerando que a literatura não corresponde à realidade dos fatos, não determina nível intelectual e não possui a responsabilidade de julgar ou explicar sentimentos e ações, mas, sendo vista como a expressão possível de uma realidade a ser explorada e apreciada, o texto literário se encontrará com o leitor a quem é destinado e o ensino de literatura será instrumento de oportunidades para a leitura da humanidade da qual somos todos parte.

2. LITERATURA E ENSINO: ASPECTOS METODOLÓGICOS

As expectativas originadas em sala de aula quando se anuncia a leitura de um texto literário resultam de práticas pedagógicas que foram se modificando ao longo do tempo, adaptando-se às demandas educacionais, políticas e socioculturais específicas. No caso brasileiro, torna-se evidente a influência da teoria estruturalista, antes fator preponderante no ensino de literatura, e que aparece de forma mais básica participando do processo de fragmentação do sentido do texto, diluído em práticas baseadas em construir “forçosamente hipóteses sobre definições de cinco elementos indispensáveis para que seja literatura: um autor, um livro, um leitor, uma língua e um referente” (COMPAGNON, 1999, p. 25), reunindo dados extratextuais e realizando análises voltadas para os elementos estruturais.

É certo que diversas dessas situações didáticas que fragmentam o texto em partes a serem conceituadas e caracterizadas apresentam, ainda que de forma mecânica, um lado positivo: a compreensão dos diversos elementos constituintes do texto, que oferecem uma visão panorâmica sobre ele que permite apreendê-los e, a partir deles, reconhecer seu sentido mais geral. Contudo, tal perspectiva apresenta também um preocupante lado negativo, pois, quando a atenção se volta exclusivamente para fragmentos de sentido a serem analisados, tende-se a negligenciar a impressão geral da obra, perdendo-se a experiência da leitura capaz de proporcionar a tomada de consciência da realidade a que o texto remete.

De todo modo, apesar das contribuições positivas que eventualmente a abordagem estrutural possa proporcionar, o certo é que tais análises não “merecem que nos dediquemos a elas em tempo integral”, pois são recursos que servem para auxiliar na compreensão do texto e “devem manter sua função de instrumentos, em lugar de se tornarem seu objetivo próprio” (TODOROV, 2009, p. 31).

É possível que a facilidade com que o conhecimento estrutural do texto seja reconhecido, sistematizado e dominado seja o motivo pelo qual este constitua como a forma de estudo literário mais utilizada pelas escolas, o que não justifica o apagamento de outros aspectos textuais:

O sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso, o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim (TODOROV, 2009, p. 31).

A apreensão do sentido da obra exige muito mais do que o mero conhecimento de suas estruturas, análises e conceitos. Contudo, para o paradigma estruturalista, ler o texto e discutir os sentidos explícitos e implícitos construídos pelo leitor não configura ensino de literatura, confundindo-se com “ler por diversão” ou “ler sem compromisso”, concebendo como impossível apreender o texto sem analisar e classificar suas estruturas. Trata-se de uma dinâmica profundamente naturalizada no contexto escolar: o professor, na discussão do livro, sente a necessidade de extrair informações mais técnicas e pontuais, enquanto o aluno, para cumprir as expectativas do professor, objetivando nota ou outro tipo de promoção, se detém em responder aos questionamentos sem se incomodar com o sentido da obra ou qualquer reflexão mais aprofundada sobre ela.

O estudo das estruturas textuais está profundamente entranhado nas escolas como uma “regra geral” para a leitura literária, fazendo desta apenas uma atividade técnica cujo valor não consiste “no que falam as obras, mas sim no que falam os críticos” (TODOROV, 2009, p. 26). Uma vez que os próprios alunos esperam atividades/pesquisa sobre livro, e as definem como finalidade da leitura, e não como instrumento auxiliar na compreensão do sentido, tornam a leitura uma atividade mecânica e direcionada somente para a nota enquanto os professores, tentando extrair algum interesse pela leitura, a partir de uma exigência didática, colaboram para este mesmo fim. O resultado são respostas superficiais que nem correspondem inteiramente à verdade revelada nos elementos estruturais, nem tampouco promovem discussões sobre o conteúdo do texto.

Certa vez, numa proposta de trabalho com o romance *Dom Casmurro*, no 8º ano do Ensino Fundamental, os estudantes deveriam, em grupos e a partir de referências do texto, expressar sua opinião sobre casamento, infidelidade, amizade

e religiosidade, atividade que movimentou a aula e trouxe discussões e argumentos interessantes que, como professor, foi classificada como sendo muito proveitosa. No entanto, nas aulas seguintes, uma aluna questionou sobre o que seria feito da leitura do livro, e, quando informada que a atividade seria aquela já vivenciada, houve uma indignação geral: “como assim, ler para nada?” “Não vai cair na prova, não?” “Nenhuma fichinha para preencher?”. Perceber que o aluno precisava sistematizar o texto literário através de suas estruturas não apenas para concebê-lo como atividade pedagógica, mas para ver sentido na leitura, provocou uma inquietação quanto ao trabalho com o texto literário realizado em sala de aula.

O grande desafio trazido por esta inquietação se concretiza em reconhecer as estruturas textuais como instrumentos que orientam a leitura do texto literário, beneficiando-se das possibilidades de compreensão que elas oferecem sem que estas se convertam em um fim em si mesmas, isto é, sem descartá-las ou superestimá-las. É preciso criar estratégias que permitam que o texto faça sentido para o aluno, compreendendo que as estruturas que o constituem concorrem para a construção de seu conteúdo que, explícito ou não, exige ser decifrado.

Portanto, para a realização desta pesquisa, considerou-se a compreensão do conteúdo do texto literário, seu lugar na escola e na promoção do conhecimento, bem como o trabalho docente com todos os fatores que o constituem – currículo, diversidade da sala de aula, influência de concepções pessoais em detrimento de exigências e expectativas. Entendendo-se, assim, a relevância dos métodos consagrados pela comunidade escolar, mas tratando-os como um instrumental que auxilia na percepção das relações sociais mais amplas do livro *O Mulato*, de Aluísio Azevedo, assim como, a partir dele, na reflexão acerca da sociedade que nos rodeia. Através de atividades monitoradas, colocou-se em foco o sentido do texto que, analisado a partir de alguns aspectos estruturais em diálogo com a realidade na escola, catalisa conhecimentos e promove reflexões e discussões necessárias ao desenvolvimento pessoal e social sob o véu didático-pedagógico dos hábitos escolares.

Para tal realização, contudo, é necessário inicialmente esclarecer alguns princípios metodológicos que permearam essas atividades.

2.1. Análise estrutural da narrativa

Na leitura de *O Mulato*, foi utilizada uma abordagem a partir da análise de elementos estruturais da narrativa, como recurso para sistematizar informações que contribuem para a compreensão das relações sociais e suas implicações, expressas de forma explícitas e implícitas, no romance de Aluísio Azevedo. Objetivando a compreensão dos significados constituídos pelo texto, utilizou-se uma série de atividades planejadas a partir da leitura e reflexão sobre os hábitos e expressões descritos na narrativa, bem como nas peculiaridades dos elementos de sua estrutura, que dialogam com as expectativas dos alunos, como meio de fornecer e organizar as informações para o entendimento mais amplo do texto, possibilitando ao aluno realizar inferências e reflexões sobre seu conteúdo social, que ultrapassa a fronteira para a nossa realidade.

Considerando que sempre é possível reconhecer elementos comuns em textos literários e, a partir deles, encontrar similaridade com outros, independentemente de seu contexto histórico-social, pode-se dizer que os elementos que concernem às especificidades de sua organização formal são os mais evidentes. Esta é constituída de partes integrantes de um conjunto e considerada relevante porque “captar as estruturas de determinados comportamentos humanos significa expressar racionalmente o inconsciente metaindividual que sustenta as regras do funcionamento social” (D’ONOFRIO, 2001, p. 42). Este é um fator primordial para compreender a dinâmica da narrativa literária, aliada à dicotomia apresentada por Todorov entre história e discurso, sendo história a “análise da lógica das ações e das relações entre personagens” e discurso a “análise do processo da enunciação e da sintaxe da narrativa” (D’ONOFRIO, 2001, p.43), que orienta a percepção entre a realidade do texto e a forma que esta é concebida.

Portanto, *narrativa* é todo discurso que nos apresenta uma história ficcional como se fosse real, onde a vida dos diversos personagens se encontram num tempo e espaço determinados, gerando pensamentos, ações, reações e conflitos que determinam o nível de verossimilhança com o mundo real através da relação narrador-leitor, “sustentada pela linguagem articulada oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias” (BARTHES *apud* D’ONÓFRIO, 2001, p. 53). A partir dessa definição, compreende-se que as personagens e suas relações sociais acontecem em espaço e tempo

determinados, mas, transcendem essa condição através do narrador, responsável por apresentá-los ao leitor.

Na verdade, o leitor não dialoga diretamente com as personagens, pois, o mundo imaginário do escritor é apresentado pelo narrador que exerce a função articulatória entre as diversas estruturas da narrativa. É ele que aponta empatia ou analogia entre o texto e o leitor, articula o tempo e o espaço, determina o ritmo em que as ações e personagens vão se caracterizando como constituintes ficcionais, ao mesmo tempo em que estabelece relações do texto com a realidade. Por conseguinte, se afasta da figura do escritor, pois “quem fala na narrativa não é quem escreve” (D’ONOFRIO, 2001, p. 55). Isentando-se de qualquer compromisso obrigatório com a representação de fatos reais, o narrador tem voz e personalidade própria, caracterizando todo o processo de construção do sentido.

Nesse contexto, para analisar o discurso numa narrativa, deve-se considerar três categorias, anunciadas por Todorov: o *tempo*, descrito como “as infidelidades de ordem cronológica dos acontecimentos e sobre as relações de encadeamento, alternância ou encaixes entre as ações” no caso de *O Mulato* torna-se um fator importante para explicar o preconceito através de sua origem; o *aspecto*, que “recobre essencialmente questões de ponto de vista narrativo” e o *modo*, referindo-se “à distância, tipos de representação dos personagens, modo de presença implícita ou explícita do narrador e do leitor na narrativa” (GENETTE, 1989, p. 27-28). Essas categorias denotam em si a existência de algumas dualidades a serem consideradas:

- O *tempo* abriga a ordem dos acontecimentos versus a ordem em que são narrados, na medida em que pode ser lida (e, normalmente é), fora de seu contexto espaço-temporal, promovendo distorções que concorrem para o sentido do texto a serem percebidas no tempo de leitura particular a cada leitor, na qual é possível “constatar que uma das funções da narrativa é cambiar um tempo num outro tempo” (METZ *apud* GENETTE, 1989, p. 31). Essa característica pode ser um problema para a compreensão do texto literário, principalmente pelo leitor em formação. Por isso, a compreensão desse tipo particular de “descompasso” ou anacronismo deve ser um objetivo a ser alcançado no planejamento, acompanhamento da leitura e avaliação do que foi apreendido do texto.

- O *aspecto*, ou o que concerne aos pontos de vista pelos quais a narrativa pode ser realizada, que incidem sobre a fluidez do texto e se concretizam através de componentes gramaticais (como o uso de advérbios e adjetivos ou elementos coesivos) e suas relações semânticas. Ou seja, compreende a visão do leitor a partir de vários ângulos da narrativa: determinada personagem, através de sua postura, lugar social e fala, pode conceder um entendimento, um novo olhar às relações sociais às quais participa. “Um enunciado narrativo não somente é produzido como pode ser reproduzido ou repetido uma, duas vezes ou mais”, considerando o sentido real, metafórico ou metonímico da construção da identidade do texto, em que a “identidade e a repetição são fatos de abstração, nenhuma das ocorrências é materialmente (fônica ou graficamente) por completo idêntica” (GENETTE, 1989, p.114), nem se constituem idênticas para o leitor que as reconstrói para complementar ou preencher uma lacuna que pode haver na compreensão do texto. No caso mais específico de *O Mulato*, as formas, adjetivos e figuras para determinar e posicionar a figura do mulato fornecem elementos de reflexão e discussão para compreender o sentido da obra, ao mesmo tempo que expõe e classifica comportamentos. Eis outro fator a ser objetivado e observado no processo de formação do leitor literário.
- E, finalmente, o *modo* como a narrativa acontece, partindo do princípio incontestável de que qualquer fato para ser contado necessita de um narrador e este não é o autor, mas uma personagem criada com tal finalidade, “o autor pertence ao mundo da realidade histórica; o narrador a um universo imaginário: entre os dois mundos há analogias e não identidades” (D’ONOFRIO, 2001, p. 55). Portanto, o narrador é uma personagem que pertence à história, e mesmo sendo criação do autor, não possui sua identidade ou o representa, mas constitui uma fração de seu imaginário acrescida de intencionalidade, pensamentos e sentimentos. Assim, a forma como narra, como se coloca diante dos fatos narrados não constitui a posição do autor, mas indica a sua empatia ao mundo criado que não necessariamente pode ser percebida sem uma leitura que conheça os fatos, ao mesmo tempo em que se reconheça o narrador:

[...] a informação narrativa pode fornecer ao leitor pormenores, e, de forma mais ou menos direta, e assim parecer[...], manter-se a maior ou menor distância daquilo que conta, pode também escolher o regulamento da

informação que dá, já não por essa espécie de filtragem uniforme, mas segundo as capacidades de conhecimento desta ou daquela das partes interessadas da história da qual adotará ou fingirá adotar aquilo que correntemente se chama de ponto de vista, parecendo, então, tomar em relação à história esta ou aquela perspectiva (GENETTE, 1989, p.160)

Ao reconhecer o narrador, ouvindo sua voz, identificando a forma como ele vai desenhando as ações e determinando o tempo em que vão sendo reveladas, o leitor participa ativamente da narrativa, percebendo no ritmo ditado por quem narra os sentidos que a constituem. Portanto, diferenciar escritor e narrador é conceber o texto como completo em si mesmo, independente, pois, o narrador que o constitui concede a voz necessária para sua realização. Este é o terceiro e último aspecto a ser analisado e avaliado no processo de leitura da narrativa, observando os conceitos dos elementos estruturais, tais como definidos por Gérard Genette.

Na leitura de *O Mulato* proposta para esta pesquisa, esses três aspectos serão enfatizados e abordados de modo bem definido: o tempo transcorre linearmente até que a aparição de um personagem provoca uma volta ao passado da realidade narrada, em que o narrador, por sua vez, garante a fluidez do texto quando, utilizando o tempo como recurso, justifica ações, sentimentos e concepções e banaliza valores morais a favor dos interesses financeiros, aparências e promoção do preconceito de cor, envolvendo-se sutilmente no julgamento das personagens pelo leitor mediante a exposição de pensamentos que enfatizam falhas de caráter.

Outro aspecto a ser considerado é a descrição das personagens e do ambiente, desenhando uma realidade concebível e, portanto, propícia para questionamentos de ordem social que transcendem o tempo em que a obra foi escrita, e projetam uma reflexão contemporânea a partir dos fatos e pessoas nela relatados.

Esses elementos, associados à imagem que a própria narrativa evoca, serão norteadores para a análise da percepção do conteúdo social da obra lida pelos alunos.

2.2. Literatura e Sociedade

Dentre os muitos aspectos da obra literária a serem considerados – literariedade, estética ou estrutura interna – o que primariamente se revela como fundamental, e externo a ela, é o fato dela fazer parte de uma estrutura social determinada por indivíduos de diferentes interesses e convicções, cujos conflitos e

ações convergem numa complexa realidade que pode ser vista, refletida e analisada a partir de diferentes pontos de vista e, ainda assim, não se esgotar em suas possibilidades. Em dado momento, a obra literária se concretiza, não para retratar os acontecimentos ou para efetivar opiniões, mas para, despretensiosamente, revelar a humanidade em seu aspecto mais simples – suas escolhas, causas, consequências e, principalmente, as marcas sociais desses fatores combinados. A literatura “*não corrompe nem edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2011, p. 178), faz reconhecer nela a racionalidade, a loucura, os sentimentos e o confronto com regras sociais que nos caracteriza humanos e compreende nossa visão do mundo que nos cerca.

A leitura de uma obra, portanto, consiste no contato da realidade que constitui o leitor com um vislumbre da realidade do escritor reorganizada pelas suas próprias percepções, que podem ou não representar momento histórico e social divergente ao do leitor, mas que, certamente, são parte constituinte da própria realidade. Tome-se, por exemplo, o romance *Iracema* de José de Alencar: a descrição fantasiosa do ambiente e do encontro entre povos e tradições, bem como os improváveis sentimentos envolvidos não anulam os conflitos presentes nesses fatos, nem impedem a reflexão sobre a relação entre colonizador/opressor e colonizado/oprimido, as lutas, as perdas e como tudo isso nos constitui enquanto sociedade brasileira.

Desse modo, enquanto Alencar construía uma possibilidade ficcional mediante sua própria percepção da realidade - cujas ideias nacionalistas evocavam o orgulho pelas belezas naturais e conquistas da nova terra – a obra articula uma série de elementos estruturais (interesses sociais, políticos e econômicos versus cultura indígena e sua posição na hierarquia social a ser constituída) que viabilizam uma análise da sociedade vigente e confirmam o valor atemporal da obra literária. Assim sendo, pode-se afirmar que a obra artística, longe de assumir a função de descrever ou retratar diretamente processos sociais, revela faces da sociedade numa intrínseca relação de reflexividade entre forma literária e processo social que se influenciam mutuamente.

Só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos, ainda, que o externo (no

caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno (CANDIDO, 2006, p. 13).

Dessa forma, a compreensão do texto literário depende tanto da disposição de sua estrutura interna quanto das relações sociais nas quais é escrita. Se o tipo de narrador ou a constituição das personagens são elementos que estabelecem um caminho para a construção do sentido, os fatores sociais que os constituem, o ambiente e a complexidade dos relacionamentos justificam suas ações, incitam reações e promovem a fruição da narrativa, promovendo o entendimento e a reflexão que esta leitura exige. “Além disso, o próprio assunto repousa sobre condições sociais que é preciso compreender e indicar, a fim de penetrar no significado” (CANDIDO, 2006, p.15), porque, assim como o homem é um ser social, “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis da sociedade” são a manifestação universal de todos os homens em todos os tempos e, por isso, nenhum homem pode viver “sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 2011, p. 176).

O texto literário possui, portanto, um caráter social no cerne mesmo de sua constituição, bem como na sua leitura, numa relação natural que revela uma supra realidade, ou melhor, múltiplas possibilidades em uma realidade que pode ser analisada de diversas formas e a partir de muitos lugares sociais.

A arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte (CANDIDO, 2006,p.29).

O fator social fornece meios para explicar as ideias de determinada obra e, muitas vezes, sua estrutura oferece elementos para determinarmos sua validade e seu efeito sobre nós. Em um movimento sutil, os significados do texto literário vão encontrando espaço na percepção do mundo que nos cerca, tornando atitudes e situações implicitamente familiares ao conceder a experiência necessária para percebê-las, analisá-las e julgá-las de maneira mais clara.

Desse modo, a função social que compreende a literatura é o que une o escritor, a obra e o leitor, pois, pensar “um fenômeno social que envolve as condições de emergência e utilização de determinados escritos, em determinada

época, é pensá-las do ponto de vista do funcionamento sócio-histórico” (MAGNANI,2001,p.42), que se realiza através da experiência particular a cada leitor, pois, afinal, é o público quem dá sentido e realidade à obra. Sendo assim, a literatura garante uma visão mais crítica ou, pelo menos, mais desconfiada da coletividade que independe dos fatores internos à obra, mas que, indubitavelmente, está ligada a eles na construção do seu significado.

Considerada em si, a função social independe da vontade ou da consciência dos autores e consumidores de literatura. Decorre da própria natureza da obra, da sua inserção no universo de valores culturais e do seu carácter de expressão, coroada pela comunicação. Mas quase sempre, tanto os artistas quanto o público estabelecem certos desígnios conscientes, que passam a formar uma das camadas de significado da obra. O artista quer atingir determinado fim; o auditor ou leitor deseja que ele lhe mostre determinado aspecto da realidade. Todo este lado voluntário da criação e da recepção da obra concorre para uma função específica(...) pode ser formulada como ideia, mas que, muitas vezes é uma ilusão do autor, desmentida pela estrutura objetiva do que escreveu (CANDIDO,2006,p.55).

A obra literária transcende as perspectivas de quem escreve e de quem a lê, tornando-se independente deles para possibilitar a cada novo leitor outras perspectivas da mesma realidade e outras reflexões sobre as pretensões do escritor, cuja confirmação ou contradição pode ser identificada nas ideias que constroem o sentido do texto ou na sua estrutura. Na verdade, a combinação entre estes dois aspectos revela o *autor*—por meio de seu olhar sobre um recorte sócio-histórico específico, mas, também, por suas convicções no que concerne a elementos permanentes das relações sociais; o *leitor*—na busca pelo entendimento de realidades que se assemelham ou convergem de suas experiências e assim se percebem parte da sociedade; e, finalmente, a *obra* como representação da consciência coletiva que abriga a todos. A leitura do texto literário, bem como sua abordagem, não pode negligenciar a intrínseca relação entre esses elementos, cujas consequências trariam a mecanização de informações estruturais, que privilegiaria dados preconcebidos e minimizaria o sentido ideológico do texto para a contemplação sócio-histórica, relegando a análise e reflexão comportamental à mera identificação de boas e más atitudes para classificar personagens.

Considerar o contexto das manifestações literárias, reconhecendo a posição do escritor e compreendendo a integridade de seu significado histórico para ponderar sobre experiências do presente - não apenas afinidades ou contradições particulares, mas também o aspecto emocional, ideológico e relacional do coletivo - é perceber que estes representam, para além de atitudes e concepções

cristalizadas, a socialização de impulsos íntimos inerentes ao ser humano que originam, perpetuam e tornam a literatura necessária ao equilíbrio do convívio social.

Constituir-se enquanto sociedade implica em submeter-se a um todo que faz com que os indivíduos se relacionem uns com os outros a fim de se perceber como parte de uma coletividade. Para tal, ocorrem conflitos internos e reflexões sobre valores, lutas e jogos de interesses que resultam ora em avanços e vitórias, ora em ranços e derrotas, que vão constituindo, de forma geral, a vivência de cada indivíduo. No entanto, nesse processo, arestas precisam ser aparadas: ações que não foram realizadas, pensamentos que foram descartados, emoções que tiveram que ser contidas – raiva, frustração, arrependimento, saudade, senso de injustiça etc.- e relegados ao limbo das possibilidades, são apropriadas pela literatura que transforma o improvável em verdade possível, canalizando ações improváveis e socialmente descartadas, e transformando-as em elementos de alívio, conforto e apoio à consciência da inevitabilidade da reflexão sobre a própria sociedade.

Assim sendo, a literatura participa da dinâmica social como remanescente dela, mas também como forma de comunicação entre os elementos que a constituem, já que “reorganiza o mundo em termos de arte”(CANDIDO, 2006,p.187), unindo pessoas, pensamentos e até épocas diferentes, sem necessariamente ter essa pretensão, mas tão somente por existir como consequência natural da vida em sociedade. Essa verdade garante sua importância como objeto de estudo, o reconhecimento do valor de textos literários e o direito de todos a ter acesso a eles, principalmente pela percepção e reflexão que podem proporcionar. Por isso, as instâncias sociais, principalmente a educação e a escola como agente responsável pela formação da sociedade futura, assumem o papel de viabilizar seu estudo e oportunizar sua leitura, proporcionando a reflexão necessária para a compreensão do mundo nas interações sociais.

Reconhecendo a relevância da literatura e do texto literário na construção do conhecimento, como instrumento do ensino-aprendizagem, bem como sua relação intrínseca no processo de formação da sociedade, esta pesquisa trata a obra literária como fenômeno social fundamental para reflexão acerca das interações sociais, a partir da percepção dos conteúdos explícitos e implícitos no texto e da reflexão sobre o comportamento revelado no convívio social da sala de aula, ampliado para a comunidade à qual os alunos pertencem.

2.3. O cânone literário no contexto escolar

Os diversos contextos que constituem uma sala de aula convergem para revelar a microssociedade que se forma naquele espaço, sendo sinalizada através do convívio e das relações que vão se estabelecendo nas atitudes e posturas dos alunos diante de situações programadas pelo professor, mais claramente observáveis nos momentos em que os estudantes estão livres de obrigações escolares, mas, ainda carregados de necessidade consciente ou inconsciente de expressão, aceitação ou afirmação do lugar no grupo social que ora se forma.

É nesse cenário que a prática do professor se realiza, planejando a mediação ao conhecimento e a autorreflexão que o ensino-aprendizagem exige. Assim, a leitura do texto literário deve ser realizada no seu conteúdo e forma do mesmo modo que nas implicações sociais que revela, confirmando “o homem em sua humanidade” (CANDIDO, 2011, p. 177) e, expondo os valores e concepções inerentes à sociedade que prevalecem no grupo em questão

Os valores que a sociedade preconiza, ou, os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso, é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, 2011, p. 177).

Por isso, independentemente do valor estético atribuído ao texto e de seu lugar no cânone da historiografia literária, é necessário proporcionar o encontro dos alunos com a realidade por ele revelada de maneira nítida, mas, também, de todas as questões sociais que constituem sensivelmente seu discurso, a fim de perceber como este é recebido e quais questões se evidenciam mais radicalmente na realidade da sala de aula.

Contudo, se a posição do texto como cânone não influencia nesse movimento de apreensão de seu sentido implícito e explícito, por outro lado, há uma exigência subjacente à leitura canônica que confere, no âmbito escolar, certo valor ao aluno que a lê, sendo comumente elogiado e caracterizado como bom, interessado e comprometido aquele que retira mais livros na biblioteca ou que é capaz de reconhecer personagens canônicos. Dessa forma, a leitura do cânone torna-se uma prática opressora, pois, longe de incitar o aluno a descobrir uma nova realidade numa nova linguagem que gera questionamentos e, conseqüentemente,

conhecimento, transfigura-se numa exigência para preenchimento de fichas de leitura ou de seu cartão da biblioteca a fim de premiá-lo com a qualidade de “comprometido com os estudos” – posição à qual a maioria dos estudantes não dá importância nem se interessa verdadeiramente em conquistar.

Estes fatos, aliados à ideia que se formou de que a tecnologia, mais especificadamente a internet, impede ou dificulta também a escolha livre dos alunos pela leitura do cânone, contribuem para o desinteresse pelo texto literário em sala de aula, tornando-o tenso e muito pouco atrativo.

Para além do lamento de que a internet é responsável por uma queda na qualidade e frequência da leitura das novas gerações – queixa jamais fundamentada com pesquisa empírica e agora patentemente desmentida (CASTELLS, 2009) – uma série de novos escritores faz uso das tecnologias de publicação *online* para circular seus textos e manufaturar concepções emergentes de valor literário” (AVELAR, 2009, p. 146).

O fato, porém, é que há uma tendência em repetir como real e inegável a culpa da internet pelo desinteresse dos jovens pelos textos canônicos, com o objetivo de ocultar a deficiência de um trabalho mais efetivo com o texto literário, posto que este exige uma série de ações (necessidade de avaliação/intervenção constantes, questionamentos e realização de atividades diferenciadas para compreensão da linguagem, além do incentivo e acompanhamento da leitura) que se tornam irrealizáveis diante das demandas e tempo pedagógicos.

Dessa forma, torna-se um desafio grande empreender um trabalho em sala de aula com algum título clássico da literatura brasileira quanto é demasiada a exigência para fazê-lo. Uma exigência que não se apresenta de forma concreta em documentos, reuniões ou formações, mas acontece veladamente, em concepções de ensino de literatura baseadas somente na apreensão de estruturas e dados extratextuais, em que o status reconhecido da obra é conferido também a quem a lê, como se alguém que lesse Machado de Assis se tornasse especialista em tipos e relações sociais ou se mostrasse grande conhecedor da língua ao decifrar Guimarães Rosa.

Isto posto, pode-se dizer que proporcionar o contato com essas leituras canônicas por si só não garante conhecimento ou prazer. Ainda que se ofereça um caminho para o aluno escolher como se relacionar com elas, não há garantias para o que poderá ser apreendido e, portanto, não é possível determinar sua fruição, compreensão ou satisfação caso a metodologia utilizada para isso seja tão somente

a obtenção de nota ou um número considerável de visitas à biblioteca ou salas de leitura. Visitas estas que serão certamente registradas para, da mesma forma com que se rotula o bom aluno como aquele que lê, conferir à escola o título de formadora de leitores assíduos e de qualidade. Nesse sentido, cabe relatar um episódio curioso que presenciamos na última reunião de pais em 2017. A escola em que trabalhava presenteou os dois alunos que possuíam o maior registro de retiradas de livro da biblioteca. Entretanto, aquilo que a escola tratava como incentivo, os alunos claramente enxergavam como uma competição desigual e ilógica e, por isso, não se incomodaram em dar atenção, expressando-se por meio de comentários como “Oxe, eu não tenho paciência para isso não” ou “também não tem namorado, se tivesse...”. A melhor reação, contudo, pertence ainda aos pais: “eu nem sabia que tinha que ler isso...” ou, “Quando for para ele ler mande me dizer que ele vai ler...” e “Por que você também não leu esses livros? Está na escola para que?”. Não refletir sobre estas questões para agir sobre elas não resolve o impasse da leitura literária na escola nem aumenta o prazer pela leitura, mas, certamente, ajuda a perpetuar conceitos que estão longe de ser a solução.

Estas concepções se apropriam daquilo que é apresentado pelas instâncias educacionais e meiam as políticas públicas responsáveis pela formação de gerações de educadores e pais afetivamente apegados a elas, constituindo o inconsciente coletivo da comunidade escolar contemporânea que espera que as leituras, nesse ambiente, sejam diferenciadas em relação ao que se vê no cotidiano. Uma linguagem difícil e gramaticalmente impecável, comparável aos mestres do passado, num círculo de repetição fundamentado na ideia de que este método é infalível, absoluto e possível de ser aplicado em qualquer realidade escolar. O método tradicional recebe, neste caso, um juízo de valor tão prestigiado quanto o cânone do qual se utiliza. Dessa forma, a escola agrega mais valor ao cânone e este, em contrapartida, legitima a escola como lugar de apropriação histórico-cultural.

É inegável o valor das obras literárias canônicas, assim como não se pode negar sua importância em ambiente escolar, mas o dilema do professor em sentir-se obrigado a trabalhar com elas, bem como a insegurança quanto à funcionalidade desse tipo de texto na realidade específica de sua sala de aula, associado ao impacto que a tecnologia exerce sobre a língua em movimento adotada pelos alunos, que se distancia cada vez mais da língua que estes encontrarão nos

cânones, justifica, de forma aceitável, a não utilização deles, corroborada pelo senso comum de que os alunos desta geração não os compreendem e os rejeitam.

Pensar a prática pedagógica nestes termos é, também, assumir a responsabilidade de enfrentar os desafios do trabalho com o texto literário, seja ele fragmentado no livro didático ou como uma proposta para um romance, compreendendo que este não é um trabalho que se faz sozinho, mas, junto com os alunos. É necessário envolvê-los nisso, estudar a dinâmica de suas relações sociais, conversar sobre elas e, a partir desse entendimento, selecionar leituras significativas que possam interagir com as experiências que eles têm: afinal, são eles sujeitos do ensino-aprendizagem tanto quanto os professores. Enquanto se conferir exclusivamente aos professores, para o exercício de suas funções, as concepções, os meios e as discussões sobre ensino-aprendizagem, o aluno será tratado de forma passiva, justificando essa negligência pela “falta de vontade” ou de “habilidade” em ler qualquer texto que seja indicado pelo professor, ou pelo seu gosto ser diferente e distante do que se espera na cultura escolarizada.

Ouvir o aluno não significa oferecer o que ele deseja, o que lhe dá prazer imediato, o que confirma suas opiniões e gosto individuais. Ouvir o aluno significa compreender o patamar de conhecimento em que ele se encontra, o repertório de que ele dispõe, não para “respeitar” e confirmar sua “individualidade” irredutível, mas para a partir desses dados, *estimulá-lo* a ascender a um patamar superior, *mais amplo, mais informado*. O maior respeito pelo aluno consiste em considerá-lo apto, qualquer que seja sua extração social e suas carências culturais, a adquirir maiores conhecimentos e competências (PERRONE-MOISÉS, 2006 p.23 - grifo nosso).

Aproximando estas questões do objetivo de analisar a percepção do conteúdo social em textos literários no Ensino Fundamental - cuja presença se efetiva no livro didático de forma fragmentada e sem direcionar a leitura literária para seu ensino e apreensão enquanto literatura -tentaremos fazê-lo através de uma obra canônica reconhecida, objetivando ampliar o repertório do aluno quanto à linguagem, as relações sociais e estruturais que incidem no seu próprio comportamento e na esfera social em que se encontra, bem como conscientizá-lo do potencial da literatura não apenas como instrumento de valorização ou competição no ambiente escolar, mas também como forma de conhecer, compreender e desenvolver a consciência que nos torna humanos.

Além disso, a opção por uma obra canônica permitirá que se faça uma discussão acerca da sociedade de sua época sem, no entanto, distanciar-se da

contemporânea, já que uma se constitui como gênese da outra, carregada de elementos explícitos que constituem a identidade nacional, facilmente identificáveis, e de elementos implícitos que promovem reflexão sobre esta identidade no que concerne a aceitação/negação dela através dos tempos, possibilitando ainda representar contextos possíveis, viáveis e verificáveis existentes na sala de aula, contemplando a função naturalmente complexa da literatura no seu papel de revelar, confirmar ou negar o que a humanidade tem de melhor e pior, quando

[...] analisando-a, podemos distinguir três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado;(2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e visão do mundo dos indivíduos e dos grupos;(3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2011, p. 179).

Assim, a relação professor- texto literário-aluno funciona como catalisador do entendimento necessário ao autoconhecimento, ao questionamento das relações sociais e ao reconhecimento das diversas posturas diante delas. Por isso, os fatores aqui considerados - reflexão sobre a realidade da sala de aula, respeito à individualidade dos alunos, sensibilidade quanto às relações sociais, necessidade do trabalho interventivo e consciência do valor do texto literário quanto às possibilidades que ele proporciona – garantem um caminho, ainda que irregular, mas visível e com um nível confortável de segurança, para a realização das atividades de ensino-aprendizagem que efetivem uma visão mais crítica da sociedade que constituímos.

3. O RACISMO ESTRUTURAL BRASILEIRO

No contexto brasileiro, a discriminação e o racismo aparecem como um incômodo e persistente traço estrutural, ora negado, ora explicitamente discutido. Afinal, “desde que o Brasil é Brasil, ou melhor, quando ainda éramos uma América portuguesa, o tema da cor nos distinguiu” (SCHWARCZ, 1998, p. 8). Como elemento determinante na formação da sociedade brasileira, o racismo tornou-se mais profundamente enraizado quando da introdução do negro em sua composição. De fato, “raça, no Brasil, jamais foi um termo neutro; ao contrário, associou-se com frequência a imagem particular do país, oscilando entre versões ora mais positivas, ora mais negativas” (IDEM, 1998, p. 14), colocando o país desde seus primórdios como um grande laboratório para observação do comportamento humano e de interações raciais envolvendo desde aspectos biológicos até questões antropológicas/sociológicas.

Apesar de pesquisas mais recentes em diversas áreas afirmarem não haver distinção biológica significativa entre diferentes raças e/ou povos, sustentando o imensurável valor de todas as culturas que produzem nossa sociedade –e contradizendo, desse modo, as ideias positivistas e deterministas do século XIX, historicamente implantadas no cerne social como verdades absolutas - a ideia de raça continua sendo um fator determinante de comportamentos e posicionamentos dos indivíduos, servindo como justificativa para atrocidades que revelam a ineficiência social de refletir, discutir e aceitar traumas de decisões políticas que tão intimamente nos constituem enquanto seres sociáveis.

A noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta ao século XVI(...) Por trás da *raça*, sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se torna um conceito *relacional e histórico*. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (ALMEIDA, 2018, p. 19, grifo do autor).

A relevância da ideia de raça na constituição da sociedade brasileira se revela, sobretudo, na contingência e conflitos contínuos que a caracterizam. O que, inicialmente, dizia respeito ao domínio dos “selvagens”(a presença indígena) e do trabalho braçal para gerar e impulsionar a economia açucareira e cafeeira (a presença africana), ambas com lugar e função política e economicamente fixos e marcados, configura-se, atualmente, na afirmação da identidade dos grupos

socialmente marginalizados pelo direito de ocupar qualquer posição que lhes aprouver, evidenciando, mais do que estes fatores, a luta para estabelecê-los.

Dessa forma, os avanços que estas lutas configuram na sociedade promovem discussões que esclarecem e conscientizam a coletividade para a afirmação identitária e posicional por meio de decisões políticas que as endossem - desde os embates abolicionistas até as conquistas mais recentes, como a elaboração do sistema de cotas que viabiliza oportunidades para a comunidade negra. Se é certo que tais avanços não resolvem de todo o problema, servem ao menos para movimentar as estruturas, incomodando as percepções acomodadas de que tudo é perfeito, sem rachaduras. Derruba-se, com isso, a ilusão produzida pela minoria hegemônica para enevoar a visão da maioria que se deixa manipular, de que o respeito é, verdadeiramente, o fundamento de nossas relações, com a justificativa de que, sendo um país plural, não existiria aqui distinção racial, discriminação ou preconceito, ajudando a perpetuar certo paradigma que indica na realidade um lugar de submissão, brutalidade ou incapacidade impostas aos negros pela propaganda escravocrata do século XVI.

Na cultura popular, ainda é possível ouvir sobre a inaptidão dos negros para certas tarefas que exigem preparo intelectual, senso de estratégia e autoconfiança como professor, médico, advogado, goleiro, técnico de futebol ou administrador. Estas constatações nos levam a questões importantes. A primeira delas é saber como elas são criadas e difundidas, tornando-se fundamentais para justificar, minimizar ou denunciar a desigualdade racial. (ALMEIDA, 2018, p. 49)

De fato, o questionamento de ações, posicionamentos, “verdades” pré-concebidas e realidades facilmente comprovadas garante, se não a conscientização, ao menos a desconfiança, a reflexão e a aceitação de que os relacionamentos e as oportunidades supostamente igualitárias não são tão reais quanto as instituições que representam os mecanismos de poder afirmam ser. Ainda que alguns grupos sejam mais resistentes e ignorem as persistentes questões sobre o assunto, é inevitável perceber o incômodo que a luta antirracista causa aos grupos de poder. A dura reação para contê-la ou negar a existência de todo e qualquer tipo de discriminação ou, no pior de todos os comportamentos, ironizar situações para diminuir seu efeito, usando do deboche para manipular a ignorância dos indiferentes, confirma a necessidade de se estabelecer uma discussão permanente sobre o assunto, principalmente quando verificamos tais posturas disseminadas em todos os ambientes sociais, independente de classe, instrução, idade e, até mesmo, cor.

A segunda(constatação), e mais intrigante, é saber como (...) só fui *despertado* para a desigualdade racial ao meu redor pela atividade política e pelos estudos. O que me impedia de ver essa realidade? O que me leva a *naturalizar* a ausência de pessoas negras em escritórios de advocacia, tribunais, parlamento, cursos de medicina e telejornais? O que nos leva, ainda que negros e brancos não-racistas – a *normatizar* que pessoas negras sejam a maioria em trabalhos precários e insalubres e morando em marquises e em calçadas? Por que nos causa a impressão de que as coisas estão *fora de lugar* ou *invertidas* quando avistamos um morador de rua branco, loiro e de olhos azuis e um médico negro? (ALMEIDA,2018, p. 49 – grifo do autor)

A verdade revelada pela reflexão de Silvio Almeida sugere que a natureza relacional e histórica da ideia de raça origina-se na construção do indivíduo. Na sua necessidade de se compreender coletivamente, o sujeito precisa *despertar* para o que o difere do outro, *naturalizar* relações socialmente instituídas e institucionalizadas, *normatizando* estereótipos que conciliem a ideia de igualdade e respeito com a realidade da discriminação nas estruturas do pensamento coletivo comportamental a fim de justificar o descaso e a indiferença com que são tratadas as desigualdades raciais.

Portanto, um tipo de reconciliação frágil e ignóbil entre ações históricas e políticas, das quais descendemos, e a promessa de um futuro onde os ideais de igualdade e fraternidade são o fundamento social que regem, no presente, atitudes que denotam condescendência e aceitação, mas também negação e revolta diante da constatação do racismo - compreendido como uma “forma sistemática de discriminação(...) que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos a depender do grupo racial” (ALMEIDA, 2018, p. 25),um traço forte e persistente de nossa subjetividade enquanto sociedade brasileira.

Compreendendo o *preconceito racial* como “o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertencem a determinado grupo racializado, que podem ou não resultar em práticas discriminatórias” e a *discriminação racial* como “a atribuição de tratamento diferenciado(...)tendo como requisito fundamental o poder, ou a possibilidade efetiva do uso da força para atribuir vantagens e desvantagens por conta da raça”(ALMEIDA,2018, p. 25),é possível identificar facilmente comportamentos sociais e discursos impregnados com estes elementos. Como não identificar o preconceito em expressões como “coisa de preto” ou “tinha que ser negro mesmo”,ou o fundamento racista em cenas de abuso de poder concretizados em abordagens e tratamentos por parte de autoridades estabelecidas?

A cor da pele ainda hoje é utilizada para corroborar o estereótipo do negro como selvagem, ignorante, impetuoso, sem caráter e violento, ideias construídas por teorias raciais ultrapassadas e divulgadas amplamente para solidificar posições de poder sob a legalidade das instituições necessárias a ordem social, facilmente identificadas na pouca presença de representatividade negra nesses lugares.

A desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou indivíduos racistas, mas *fundamentalmente* porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus elementos políticos e econômicos (ALMEIDA, 2018, p. 30 – grifo nosso).

Dessa forma, os poderes institucionais – escola, polícia, ministério público - ou as ações do Estado - políticas públicas -, determinam o grau de representatividade, mantendo sob supervisão suas ideias e ações de modo a garantir a mesma hegemonia branca estabelecida no passado. Para isso, o grupo dominante lida com os conflitos de forma a assegurar o controle, “não somente com o uso da violência, mas pela produção de consenso sobre sua dominação” (ALMEIDA, 2018, p. 32) cuja consequência é um racismo perpetuado não só pelas ações e omissões desse grupo, mas também pela divulgação e manipulação de informações pelas mídias de comunicação.

Portanto, nessa breve análise dos mecanismos discriminatórios que constituem a sociedade brasileira, três pontos estão muito claros: primeiro, que o racismo é um traço estrutural inegável em sua formação; segundo, que todas as instituições públicas e privadas o disseminam de uma forma ou de outra, e por último, que há um conflito não tão velado entre sua existência e sua negação, afinal “uma das especificidades do preconceito vigente no país é seu caráter não-oficial(...), entretanto, silêncio não é sinônimo de inexistência”(SCHWARCZ, 1998 p. 36), e as contradições que esse conflito representa estão em todos os lugares, todos os dias, em todas as relações. Sendo o primeiro ponto uma verdade absoluta, e considerando a ação do terceiro sobre o segundo, pode-se dizer que, apesar de ponderados e questionáveis, eles se manifestam de forma incontornável nas realidades cotidianas, oficializadas ou não pelas instituições.

Mais recentemente, a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, insere no currículo escolar a presença obrigatória da Cultura e História Afro-Brasileira para recuperar a diversidade e valorizar as culturas que constituem a formação do povo

brasileiro, garantindo maior representatividade na escola, instituição historicamente responsável por propagar e solidificar ideologias. Entretanto, como nos recorda Schwarcz:

Uma lei como essa não é de fácil aplicação. Tem sido necessária uma ampla formação de professores, em, por exemplo, História da África, ou do universo das culturas afro-brasileiras, para que não sejam divulgadas visões muito essencialistas sobre uma África mítica, ou acerca de uma só cultura ainda mais exotizada (...) Essa lei, no entanto, visa recuperar a diversidade de nossa cultura e fazer jus à riqueza de nossa história híbrida em povos e culturas(...) Muitas vezes, o corpo da lei abre boas apostas. Se a democracia racial não é uma realidade, é, com certeza, uma ótima utopia para imaginar (SCHWARCZ, 1998, p. 38).

Trata-se, certamente, de um avanço para um país que carece de análises e conhecimento sobre a cultura afro-brasileira. Discussões mais aprofundadas, realizadas de forma ampla e descentralizada por parte da escola viabilizariam o afrouxamento dos laços do preconceito e discriminação que permeiam a sociedade. No entanto, sua aplicação encontra inúmeras dificuldades, tais como a escassez de espaço para debates e de pessoas capacitadas em conhecimento antropológico e sociológico que viabilizem o cumprimento da lei sem que o tema se transforme em folclore. Apesar disso, há muitos profissionais que trabalham para viabilizar esse conhecimento, ainda que de forma superficial. Contudo, na tentativa de efetivar a lei, muitos profissionais não se dão sequer ao trabalho de aprofundar-se no assunto. De todo modo, a própria existência da lei indica que a presença negra no currículo escolar foi ignorada durante anos, e sua obrigatoriedade legal não garante que haja sua efetivação sem a presença de elementos discriminatórios ou preconceituosos.

Mesmo havendo inúmeros exemplos de práticas que confirmam a presença gritante do racismo no país, pode-se dizer que as mais relevantes se manifestam no cotidiano, naqueles atos que, ao mesmo tempo que incomodam as percepções sociais, causando revolta e indignação, exigem uma resposta imediata, mobilizando não somente um grupo, mas causando comoção coletiva. São esses momentos de conflito que garantem os avanços na compreensão do tema em questão, abrindo caminho para a discussão e obrigando a audição de uma voz que incomoda por sua análise das ações e posturas discriminatórias, lançando um olhar questionador sobre grupos e instituições.

Dessa forma, as ações que regem tais conflitos se tornam combustível para tirar a consciência do seu estado letárgico e, quando isso não acontece, as reações de crítica ou resistência a elas o fazem. Afinal, como é possível, no meio de uma

enxurrada de informações, não reconhecer tantas injustiças ou atos racistas em todo o mundo? Basta refletir sobre os mais recentes acontecimentos envolvendo um estadunidense. A maneira como a polícia de Minneapolis, no estado americano de Minnesota, abordou George Floyd, 46 anos, causando sua morte em plena rua, à luz do dia 25 de maio de 2020, provocou uma onda de protestos em todo o mundo, que trouxe o racismo à pauta de uma humanidade em parte distraída, em parte indiferente. Bem mais que uma questão sobre a discriminação racial, movimentos como o *Black Lives Matter* passaram a questionar a própria lógica institucional que permite que um órgão de proteção social como a polícia, a princípio mantenedora da ordem social, condene um homem à morte meramente por sua cor, no abuso evidente de seu poder, invertendo seu propósito de origem e gerando desordem? E mais, quantas “desordens” serão necessárias para a sensação ilusória de igualdade e respeito se desfazer dando lugar a uma postura de enxergar a realidade e agir sobre ela?

Apesar de toda a discussão e questionamentos trazidos por este lamentável acontecimento, é preciso pensar na situação particular do Brasil. Se, é inegável a participação do povo negro na formação do país, nas lutas, interesses e ações que constroem nossa história e constituem a base da sociedade em que vivemos, não se pode negar o elemento preconceituoso e discriminatório que persiste como algo natural, posto que está enraizado no cerne de nossa formação e prolonga-se até os dias de hoje. Segundo dados oficiais, os negros, no geral, ganham menos que os brancos, enquanto a taxa de desemprego tende a ser maior; o índice de analfabetismo entre negros é quase o dobro em relação aos brancos, ao passo que oito em cada dez pessoas assassinadas no país são negras. Além disso, nossa população carcerária é predominantemente negra. Quando passamos às taxas de ocupação de postos de poder político e administrativo, a situação é desoladora, pois, a negritude é absolutamente sub-representada nesse quesito, inclusive no que diz respeito às instituições culturais de “prestígio branco”, como a Academia Brasileira de Letras, que possui mais médicos e políticos brancos do que escritores negros entre seus quadros.

Assim como nos Estados Unidos, a desconfiança acerca das instituições sociais, principalmente com abusos de poder policial, torna-se muito recorrente no Brasil. Basta lembrarmos do caso Amarildo Dias, em 2013, envolvendo policiais e o ajudante de pedreiro, morador da favela da Rocinha, em um contexto bastante

similar ao de George Floyd. No entanto, no caso brasileiro, é possível dizer que existem muito mais casos como esse, tais como o assassinato de Mariele Franco, vereadora e ativista e Anderson Gomes, em 2018; as inúmeras ofensas públicas movidas pelo preconceito e escancaradas nas redes sociais; o descaso e abandono de Miguel, o filho de cinco anos da empregada doméstica Mirtes Renata Santana de Souza, por parte de Sari Corte Leal, esposa do prefeito de uma cidade litorânea, num elevador de um prédio de luxo em Pernambuco, em maio deste ano, resultando em sua morte prematura.

Esses e tantos outros casos silenciados e ignorados por já se tornarem o “normal” falam da violência e negligência com que é tratado o racismo no Brasil, tendo como agravante a tentativa de maquiagem essa mácula incômoda e permanente na sociedade brasileira. Todos os dias, casos como esses se repetem, revelando a ignorância e fragilidade de nossas relações sociais da mesma forma que retratam o caráter urgente de enfrentamento do problema.

Somente a reflexão crítica sobre a sociedade e sobre a própria condição pode fazer um indivíduo, mesmo sendo negro, enxergar a si próprio e ao mundo que o circunda para além do imaginário racista. Se boa parte da sociedade vê o negro como suspeito, se ele aparece na TV como suspeito, se poucos elementos fazem crer que os negros não são outra coisa a não ser suspeitos, é de se esperar que pessoas negras também achem negros suspeitos, especialmente quando fazem parte de instituições estatais encarregadas de repressão, como é o caso de policiais negros (ALMEIDA, 2018, p. 53).

Sendo assim, a compreensão profunda de que as relações sociais são mediadas por ideias que constituem um imaginário racista desde as primeiras interações sociais entre os sujeitos, bem como o entendimento de que “raça e racismo se diluem no exercício da razão pública, onde impera a igualdade perante a lei” (ALMEIDA, 2018, p. 69), torna possível uma reflexão que não pode mais ser adiada, devendo ser tratada a partir de todos os pontos de vista e das diversas situações de uma realidade visível para todos. É preciso questionar as práticas racistas no interior das instituições, pressionando aqueles que negam ou são indiferentes a avançarem, mesmo que a passos lentos, para um estado de análise mais corajosa e franca, de modo que as práticas preconceituosas e discriminatórias sejam cada vez mais tidas como atípicas e inaceitáveis.

Já é possível encontrarmos negros trabalhando como âncoras de jornal, professores, políticos, advogados, como resultado direto das lutas do povo negro, reflexões, análises, críticas, lutas, mortes e conflitos sem fim, representando um

avanço que não pode nem deve ser interrompido. Compreende-se que, da mesma forma que os sistemas de funcionamento social realizam ações discriminatórias, eles podem ser instrumento de uma necessária reflexão antirracista. Afinal, são constituídas por pessoas capazes de realizá-las individualmente. Assim, ações positivas e negativas devem ser discutidas, e o sistema educacional deve assumir o propósito de analisar constantemente a realidade que o cerca, confrontá-la e, desse modo, garantir um debate constante que vise acostumar as próximas gerações a manter um olhar crítico sobre as interações sociais doentias e discriminatórias.

3.1 Na escola: o desafio de enxergar a realidade

A verdade inquestionável do racismo enraizado nas relações sociais e manifesto em ações preconceituosas e discriminatórias, revela não somente a necessidade de análise e reflexão desses atos, mas exorta, também, a compreender a maneira, o lugar e o momento em que acontecem e, principalmente, a intervenção necessária para o exercício da reflexão e discussão sobre o assunto. A escola, como instituição social que abriga grande diversidade de indivíduos e situações, viabiliza tanto as manifestações do pensamento racista quanto abriga os conflitos resultantes dela, tornando-se espaço ideal para a análise e reflexão dessa realidade.

[O racismo] Não é algo criado pela instituição, mas é por ela reproduzido. A estrutura social é constituída por inúmeros conflitos – de classes, raciais, sexuais, etc. – o que significa que as instituições também podem atuar de maneira conflituosa, posicionando-se dentro do conflito. Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como normais em toda a sociedade (ALMEIDA, 2018, p.37.)

Não é necessário muito esforço para verificar de que maneira as relações sociais funcionam na sala de aula. O interesse do Estado, as políticas públicas e o acompanhamento dos índices de desempenho garantem a presença dos alunos que, uma vez juntos, são “obrigados” a se relacionar por um tempo considerável em um espaço reduzido. Inevitavelmente, portanto, vão reproduzir comportamentos conflituosos, onde grupos afins vão se formando e sendo acompanhados pelos educadores, muitas vezes seguindo o mesmo fluxo comportamental dos alunos, dos quais depende o andamento e o resultado dos inevitáveis conflitos. Por tudo isso, é muito fácil -quando se faz parte desse mecanismo institucional - perceber-se reproduzindo ações e discursos questionáveis ou, quando não, negligenciando convencionalmente questões raciais, tratando-as como reações naturais e

aceitáveis, mesmo quando o currículo exige uma abordagem de temas afro-brasileiros.

Nesta perspectiva, tratar de questões raciais no ambiente escolar se revela algo muito complexo, dependendo inteiramente do indivíduo responsável pelas ações e da postura de cada unidade escolar através de sua equipe gestora. Assim, o racismo estrutural pode ser amplamente discutido de forma séria ou, como geralmente acontece, considerado uma questão menor, reduzido às leituras e menções a autores negros ou celebrações em datas específicas. Neste último caso, a reflexão sobre a realidade cotidiana é inexistente fora da esfera de herança cultural, sendo a negritude superficialmente apontada como fator de formação do povo brasileiro.

Na escola cuja experiência como professora incentivou esta pesquisa, embora localizada numa zona rural de uma cidade do interior, num estado que não vigora entre os primeiros com índice de violência elevado (e portanto, onde não é comum abusos de poder ou atos discriminatórios públicos e escancarados), é possível perceber como o racismo se dissolve em conversas e ações corriqueiras, culminando, eventualmente, numa discussão acalorada ou embates físicos entre alunos, que, na maioria das vezes, respondem a insultos ou insinuações de origem racial. Estas são ocorrências tão comuns nesta escola que se tornam algo naturalizado, não só aceito entre todos, como é, em certa medida, algo esperado: afinal, é certo que o relacionamento de tantos jovens num ambiente tão restrito resulte em conflitos, sendo parte do papel da instituição administrá-los.

Assim, o lugar de professora incomodada com a “normalidade” e a fragilidade dessa situação traz à tona o seguinte questionamento: como ninguém percebeu isso antes? Por que a atitude é sempre “conciliar” as partes sem tocar na raiz do problema? Por que não discutir, desnudar o assunto para ver o que acontece? Há amarras invisíveis que impedem de se enxergar o racismo como um problema real e ao alcance de nossas ações, seja a indiferença, medo, impotência ou, simplesmente, o hábito que paralisa reflexões, discussões e enfrentamentos necessários ao nosso crescimento enquanto sociedade.

No entanto, existem vozes que se elevam e se fazem ouvir, ações e instituições que promovem o debate e a resistência contra essa normalização da barbárie, endossando a necessidade de ampliar as discussões e plantar a semente do questionamento. Por isso, torna-se primordial que, uma vez desperta para a

verdade dos fatos, promovam-se ações, por menores que sejam, para perpetuar esse despertar nos outros. Saber desse movimento inspira uma outra visão do lugar em que estamos e como queremos que ele seja. Não é mais possível ficar completamente alheio a essa situação, é preciso coragem para assumir um posicionamento que, ainda que timidamente, traga a temática racial para a pauta do cotidiano escolar, seja em conversa franca com os alunos, seja na sala de aula com atividades e questionamentos. Mas, também, no pátio, nas conversas do intervalo, nas músicas que eles ouvem e na recreação que realizam, pois são nesses momentos que o racismo enraizado floresce de forma mais intensa.

Perceber o preconceito e a discriminação racial numa escola de porte pequeno trouxe uma reflexão que foi muito além das brigas entre alunos, revelando o motivo verdadeiro para os conflitos, que, muitas vezes, sequer era lembrado ou reconhecido, pois o ressentimento se devia a insultos, em sua totalidade, racistas. Além disso, despertou a necessidade de olhar para os cargos ocupados por negros tanto no ambiente administrativo quanto pedagógico e de entender como esses alunos se dirigiam a eles e se percebiam e, quais concepções os acompanhavam enquanto comunidade. Para isso, consideramos a hipótese de que os sujeitos reproduzem o comportamento social mobilizado por instituições como a grade imprensa, pois os programas de TV, em especial as novelas e seus inúmeros estereótipos, são muito apreciadas e constituem uma importante via de formação de laços em uma comunidade pequena cujas atitudes racistas são tão diluídas e naturais quanto a vida comum e simples que eles vivem.

Outro ponto a se analisar diz respeito a um aspecto mais geral. Na mais recente pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – sobre a questão raça/cor da população brasileira, questionamentos sobre a influência da cor ou raça na vida das pessoas (ver apêndice 2), ou sobre em que classificação racial o entrevistado se identificaria (ver apêndice 3), apontam para uma porcentagem em torno de 44.5% da população que se reconhece como negro/preto/moreno/pardo, sendo que, dentre esses, 63.7% disseram que a dimensão racial influencia efetivamente nas suas vidas.

Esses dados apontados pela pesquisa, quando comparados com a realidade da sala de aula desta análise, expõem uma discrepância evidente: analisadas as fichas de matrícula da turma para o corrente ano, somente 28% dos pais ou responsáveis declararam a cor do filho como preta ou parda; 70% declararam

brancos e 2% como outros, enquanto que, quando os próprios alunos são questionados sobre sua cor (apêndice 4), esse número se torna homogêneo: 100% se autodeclara branco e 82% afirmam que a cor/ raça não influencia na vida das pessoas.

Não deixa de ser significativo que, ainda que não seja explicitamente assumida, a dimensão racial não deixe de estar profundamente presente entre os estudantes, como se percebe pelo uso de expressões racistas no trato ou em conversas entre colegas, nas situações diversas e extremamente recorrentes no ambiente escolar, bem como na indiferença com que são tratadas as notícias ou publicações preconceituosas que ocorrem em seu contexto imediato ou na mídia. Tal conjunto de fatores indica que os alunos não se compreendem ou não querem se reconhecer como parte da comunidade negra, historicamente vítima de abuso e discriminação. Por isso, julgou-se necessário intervir e realizar um trabalho que movimentasse as interações sociais a fim de produzir reflexões e discussões sobre o racismo que pudessem ser incorporadas à consciência individual ou ao senso comum, não como verdades, mas como exercício contínuo de questionamento.

3.2.O racismo em *O Mulato*

Convencionalmente, oportunizar reflexões sobre o racismo a partir da literatura mostrou ser uma forma prática de unir o que o sistema educacional espera do ensino da língua, principalmente em se tratando de uma obra clássica e a discussão racial pretendida. Assim, a escolha do romance *O Mulato*, de Aluísio Azevedo, contemplou o aspecto histórico e social que caracteriza o racismo como traço estrutural na formação de nossa sociedade, na tentativa de que, incentivados pela leitura, os alunos compreendessem a força e a intenção de expressões e comportamentos sociais discriminatórios, refletindo, a partir disso, sobre sua própria condição.

O comportamento, o ângulo e a proximidade do aluno com o livro lido, portanto, foram guiados pela perspectiva de transpor o tempo e os enredamentos da obra para a realidade atual, atualizando seu conteúdo para o tempo vigente, no qual ocorrências racistas são evidentes, sem deixar de considerar o contexto de sua escrita ou de perceber traços estilísticos importantes da narrativa.

O trabalho apresentou o título como antecipação do texto, a leitura da capa de duas edições da obra disponíveis na escola e, finalmente, o texto a ser contemplado

em suas expressões, comportamentos e estruturas. Antes de avançarmos, contudo, torna-se necessário explicitarmos algumas questões peculiares em relação ao enredo, autor, contexto, aspectos naturalistas e construção do discurso narrativo.

O enredo do romance trata de um trágico caso de amor entre o mulato Raimundo, educado em Portugal, herdeiro de terras, e sua prima branca, Ana Rosa, filha de um comerciante próspero, desenvolvendo-se num ambiente de intolerância racial em São Luiz, no Maranhão. O que, a princípio, parece um enredo romântico, sobretudo no que se refere à posição de uma heroína que aceita seu destino e uma personagem-título que ignora suas origens servis, vai se caracterizando como naturalista quando “o despertar da luxúria e o conseqüente romance com Raimundo (...) origina um efeito desastroso da paixão mulata sobre a fraca sensibilidade feminina” (BROOKSHAW, 1983, p.45). O amor puro, objeto do romantismo, sob a luz naturalista, torna-se apaixonado e carnal, utilizando a condição mulata como justificativa. Este fator alerta para uma reflexão sobre estereótipos que originam atos discriminatórios tão presentes nas relações contemporâneas.

Entontecia de pensar nele. O hibridismo daquela figura, em que a distinção e a fidalguia do porte harmonizavam caprichosamente com a rude e orgulhosa franqueza de um selvagem, produzia-lhe na razão o efeito de vinho forte, mas de uma doçura irresistível e traidora (AZEVEDO, 2007, p. 102).

Assim, Aluizio Azevedo enfatiza que, apesar da inclinação ao cavalheirismo adquirido por sua educação em Coimbra, são as características físicas ou “naturais” de suas origens negras as responsáveis pela imoralidade desta relação, implicando, ainda, nas interações sociais, pois não havia lugar para a mestiçagem naquela sociedade a qual Raimundo não pertencia nem teria condições de pertencer: “o homem branco está melhor equipado do que o mulato na luta pela sobrevivência, porque possui as qualidades necessárias para viver sob a lei da selva” (BROOKSHAW, 1983, p. 45). É por isso que o mulato é morto por seu rival e Ana Rosa sucumbe às convenções de uma sociedade cheia de caprichos preconceituosos – a complacência e a indiferença são o caminho mais fácil - como podemos constatar facilmente ainda hoje como uma prática social que se perpetuou através dos tempos. Este resultado, bem como o próprio conflito do romance, caracteriza uma clara influência das teorias das raças, iniciadas por Charles Darwin e adaptadas por Herbert Spencer para o plano social, que participam como constituintes da escola naturalista.

De fato, a obra em questão recebeu o status de primeiro romance naturalista da literatura brasileira, sendo publicado num período permeado pelas ideias republicanas e abolicionistas, período em que a sociedade brasileira iniciava uma série de transformações para se firmar como próspera, educada e moderna, seguindo os moldes europeus. Os intelectuais, políticos, aristocratas e, principalmente, os literatos, deviam cumprir seu dever social e, por isso, trataram de descrever a realidade, absorvendo as teorias naturalistas de forma bem singular:

[...] poder-se-ia dizer, portanto, que o Naturalismo trouxe uma revitalização para a literatura abolicionista, embora não um esclarecimento no que concerne ao ponto de vista em relação ao negro. Ao contrário, o Naturalismo floresceu do preconceito dos abolicionistas. Se representava a contraparte literária do republicanismo político, também correspondia ao Darwinismo nas ciências naturais (...) as teorias darwinianas de seleção natural tinham sido transpostas para os seres humanos por Spencer a fim de explicar sociologicamente as divisões sociais. O resultado conjeturado era que o forte sobreviveria enquanto o fraco, para o bem da sociedade, seria eliminado. A mais básica e simples interpretação foi a extraída de temas raciais (BROOKSHAW, 1983, p.42).

Dessa forma, considerava-se que a abolição era necessária para o progresso do país e, para libertá-lo da dependência da “raça inferior”, negra, que constituía a parte fraca, cuja presença na engrenagem sócio/econômica era evidente e devia ser eliminada. Para reforçar este pensamento e divulgá-lo, os escritores voltam-se para a descrição da realidade, uma realidade teoricamente explicável, na qual, todos os fenômenos que a constituem são justificáveis a partir da relação homem-natureza, na qual o homem exerce o poder sobre outro homem, denominando os superiores como irrepreensíveis, cavalheirescos, civilizados e inteligentes – branco - e os inferiores como rudes, brutos, selvagens e incapazes intelectualmente – negro.

No entanto, duas questões se erguem a partir disso, uma delas citadas por Candido (2018, p. 111): “Se é para fazer igual, por que não deixar a realidade em paz”? Ou seja, se a realidade é o objeto puro a ser visto e descrito tal como ele é, todas as obras do mesmo tempo e mesmo espaço social seriam iguais, e seriam atestadas somente pelo seu valor e dimensão histórica. No entanto, *O Mulato* descreve o ambiente, o cotidiano e a fala de uma forma tão impregnada de racismo, apesar do tom romântico, que se destaca mais por este elemento do que pela noção de representação mimética da realidade. Daí, surge a outra questão, complementar a primeira e partindo do ponto de vista do autor: se ele reproduz a realidade, partindo de suas impressões ao vê-la, como seria imparcial em seu registro? Como não se deixar influenciar pela experiência, medos, concepções e preferências

particulares? O que dizer do conflito entre o que se deseja de uma sociedade e os obstáculos para alcançá-la? É possível alcançá-la? Ele quer isso?

Ver criticamente a obra é escolher um dos momentos deste processo como plataforma de observação. Num extremo, é possível encará-la como duplicidade da realidade, de maneira que o plasmador fique reduzido a um registro sem grandeza(...). É possível, noutro extremo, vê-la como objeto manufaturado com arbítrio soberano, que significa na medida em que nada tem a ver com a realidade, cuja presença eventual seja um restolho inevitável ou, de qualquer modo, um traço sem categoria hermenêutica (CANDIDO, 2018, p. 112).

Assim, a realidade que Aluísio Azevedo retrata em *O Mulato* é permeada por sua visão particular de teorias naturalistas que, se pretendiam justificar questões raciais e ordenar as sociedades a partir dessas, acentuaram definitivamente desigualdades, firmando o racismo como um traço permanente de nossas relações sociais com a característica inegável de naturalidade: enquanto relata e crítica os preconceitos da sociedade de seu tempo, no que superficialmente parece uma denúncia da visão e tratamento de inferioridade racial a partir de sua personagem central, periféricamente expõe sua parcialidade e indiferença frente ao racismo, quando trata das outras personagens cujas vozes e ações preconceituosas são evidentes, criando uma espécie curiosa de denúncia racista do racismo.

Apesar de seus elementos particulares e limites ideológicos, o romance naturalista brasileiro apresenta, de fato, uma escrita empenhada em observar as relações sociais, passando “de uma descrição retórica, ou de mera descrição, a uma espécie de crítica corrosiva que foi eficiente naquele período, contribuindo para incentivar os sentimentos radicais que se generalizavam no país” (CANDIDO, 2011, p.187), expondo situações e convenções observáveis na realidade e passíveis de analogias contemporâneas. Sua estrutura e significado, bem como o valor que lhe é atribuído, ajustam-se, perfeitamente, na qualidade de conhecimento histórico-social e de traços e ações humanas que, coletiva ou individualmente, estão incorporados à identidade e ao cotidiano do brasileiro.

Evidentemente que, o fato da personagem central da obra ser um mulato, assim como todo o processo de criação do enredo que constitui a narrativa, constituem elementos fundamentais para a nossa escolha. Tudo que esta situação ficcional ou a percepção dela, implicaria no início da miscigenação no Brasil, que reverbera até nossos dias, e a possível discussão acerca deste aspecto quando relacionado ao contexto dos alunos, contribuiu, significativamente, para a identificação de questões sociais complexas – como compreender concepções

racistas disfarçadas em ações cotidianas e palavras que se repetem pelo hábito – ao mesmo tempo em que se reconhece esses hábitos corriqueiros na época em que são relatados, comparando-os com sua própria realidade.

É certo que a mudança de comportamento quanto à discriminação no país sofreu poucas modificações com o passar do tempo, principalmente no que se refere à representatividade (exemplo disso é a recuperação da cor nas imagens de Machado de Assis, até recentemente “branqueado”; tal fator ocorreu graças à atuação de pesquisadores, jornalistas, advogados e parlamentares negros). Por isso, essas práticas discriminatórias devem ser continuamente discutidas e confrontadas, a fim de promover a compreensão do emaranhado social e histórico que resultou na marginalização dos negros e, conseqüentemente, nas atitudes dirigidas a eles.

Nas caricaturas dos jornais e nas revistas, o esfarrapado e o negro não são mais tema predileto das piadas, porque a sociedade sentiu que eles podem ser um fator de rompimento do estado das coisas, e o temor é um dos caminhos para a compreensão (CANDIDO, 2001, p. 173)

De fato, há, socialmente, um entendimento de fatores - outrora motivo de piada, consideradas por alguns até inocentes - que se tornaram fonte de indiferença, constrangimento e discriminação, após embates que expuseram as feridas abertas da desigualdade na constituição de uma identidade nacional a partir de seus elementos principais: o negro. Vindo da África, este entra no cenário histórico nacional como força motriz para impulsionar e fazer prosperar a economia emergente com a força do seu trabalho, mas, marcado com a cicatriz da escravidão que, “em primeiro lugar, legitimou a inferioridade que, de social, torna-se natural, enquanto durou, inibiu qualquer discussão sobre cidadania” (SCHWARCZ, 1998, p. 17). Dessa forma, a desigualdade que se manifesta nessa sociedade possui, em sua constituição, razões raciais e econômicas que concedem valor de mercadoria ao homem.

Mesmo com as transformações significativas que ocorreram no Brasil, nos últimos séculos, rumo à diminuição de certas desigualdades, alguns problemas sociais e culturais relacionados à marginalização de determinados grupos sociais não foram plenamente resolvidos até hoje, no Brasil (SILVA, 2018, p. 285)

Por isso, as questões que se referem à marginalização do negro não podem deixar de ser amplamente discutidas e estudadas sem constrangimentos ou temor, na tentativa de trilhar o caminho para uma conciliação de pensamento e posturas

dos indivíduos em uma sociedade que carece, ainda, de coragem para encarar seus próprios erros. Não para evitá-los ou resolvê-los por completo, posto que um grande número de pessoas sequer reconhece o problema (ou, quando reconhece, não se importa, sobretudo quando se trata da classe privilegiada branca), mas, para tratá-los com seriedade, de forma pública e aberta como um problema estrutural, enraizado em seu princípio mais elementar e instável: o homem, exposto para análise e julgamento num mundo ficcional, tornado objeto de análise e discussão.

O escritor parece encontrar na literatura um espaço de discussão que abarca, por meio da representação, certas precariedades socioculturais e econômicas que assolam nosso país, discussões que nem sempre se realizam efetivamente no espaço público (SILVA, 2018, p. 285).

Muitas são as questões sociais que precisam estar em discussão, principalmente na escola, sendo inegável que, se a literatura é capaz de tratar de tais 'precariedades', ela certamente será um mecanismo importante de questionamento e reflexão sobre o comportamento humano diante de si e dos demais. Assim, torna-se mais do que necessário fazer um trabalho diferenciado e sério com o texto literário, descobrindo ou reconhecendo, através dele, peculiaridades do ser humano em sua condição de ser social, cujas concepções individuais e coletivas são testadas e evidenciadas, apesar das singularidades internas e externas que o constitui.

4. LEITURAS DE *O MULATO* - INTERVENÇÃO

Como a leitura é uma atividade caracterizada pelo encontro entre as concepções do autor, suas relações com o leitor e todo o conjunto de realidades e anseios que o constituem, é possível dizer que o texto literário promove este encontro a partir do desencadeamento de dimensões socioculturais (como prática ilustrativa de realidades ou consciências coletivas da estrutura social), históricas (quando relata fatos ficcionais e os situam dentro de uma imagem possível da sociedade, baseada em fatos ou ações na história, posto que o autor não escreve do nada, mas, a partir de experiências e percepções a respeito das relações sociais) e, finalmente, estéticas (quando se refere a uma linguagem específica direcionada à arte literária).

Essas dimensões não se desenvolvem isoladamente, e a leitura do texto literário implica que, concomitante à leitura, se realize a percepção desses vieses que se complementam e contribuem para a sua compreensão, bem como para a sua reflexão. A constituição de uma obra literária, segundo Candido (2018, p.111) pode ocorrer “a partir de outras obras que a precederam” ou “em função de estímulos diretos da realidade – pessoal, social ou física”, todavia, cada obra é um mundo que deve ser analisado como tal, em todas as suas dimensões e perspectivas. A disposição de seus núcleos de significado é ordenada de acordo com a realidade do mundo ou do espírito de quem a escreve, transformando-a ou desfigurando-a na gênese de um mundo novo a ser explorado pelo leitor, que decide se ela condiz, imita ou rejeita a realidade vigente.

A leitura de *O Mulato* desenvolvida neste contexto foi realizada para observar o racismo nas falas e atitudes humanas ali descritas. Não de maneira a prender-se exclusivamente à função histórica ou à análise da sociedade transcrita na narrativa, mas, buscando pela percepção do homem enquanto ser social, em como seus pensamentos e relações se convertem em ações que se reproduzem continuamente. A realidade funciona como um lugar onde os eventos se desencadeiam e eventualmente se influenciam através de convenções sociais, impulsionando reações aos fatos. Portanto, o romance é um produto construído por concepções e atitudes livres da fidelidade ao real, da época em que foi escrito e da atual, mas que, uma vez posto para a apreciação do leitor, será questionada em relação ao quanto dela pode ser visto ou refletido na realidade.

Feito este desapego à realidade imediata, a literatura volta-se para o homem e suas relações como objeto com base nos conceitos explícitos nas descrições, falas e atitudes das personagens, tentando construir o significado implícito do qual resulta. Como, por exemplo, no próprio título do romance em questão, a partir do qual se entende que a cor e a posição social do termo *mulato* influenciam tanto a descrição, expectativa e realização da narrativa quanto o imaginário do leitor, que observa o processo de construção da identidade da personagem-título e o impacto que este provoca. Esta é a *primeira leitura* a ser realizada.

Identidade não é apenas um assunto pessoal. Ela precisa ser vivida no mundo, num diálogo com outros. Segundo os construcionistas, é nesse diálogo que a identidade é formada. Mas não é dessa maneira que ela é vivenciada. De um ponto de vista subjetivo, a identidade é descoberta dentro da própria pessoa, e implica identidade com outros. O eu interior descobre seu lugar no mundo ao participar da identidade de uma coletividade (KUPER, 2002, p. 298).

A construção da identidade acontece, portanto, quando o que se sente em relação a si mesmo e a forma como se é visto pelo mundo que o cerca se encontram, tratando-se a um só tempo da percepção de seu lugar na engrenagem social e da reação a ele. Porque a vivência dessas identidades se realiza também no conflito que este encontro gera, no que se refere aos questionamentos pessoais, senso de justiça e igualdade e das diferentes situações da qual se é exposto por ser quem é. A perspectiva da descoberta e afirmação da identidade de Raimundo, personagem-título, é o cerne de todo o enredo, onde a temática da raça, da cor de pele e da mestiçagem se destaca, já a partir do título e capa do livro, provocando certa expectativa em torno desta questão em detrimento ao adultério, ao anticlericalismo, à escravidão, e às convenções sociais relatadas no texto escrito, constituindo, assim, a *segunda leitura* de que trata esta pesquisa.

Ainda assim, a percepção que Raimundo tem de si próprio não acontece na busca pela sua origem, mas na objeção de seu romance com Ana Rosa. Somente quando a relação afetiva que se deseja construir é impedida, a personagem percebe-se através do olhar social. Nesse sentido, o conflito gerador do enredo é o também conflito da personagem: firmar sua identidade e, nela, a representação do ser mulato e do peso que isto implica, do recorte de tempo específico do romance e, na forma como se estende ao presente, gravado na consciência coletiva social.

A identidade se produz na interação de um indivíduo com outro e com a sociedade a qual pertence, portanto, a alteridade será percebida e analisada num contexto histórico e cultural de uma determinada época e

compreendida na forma como o indivíduo se identifica perante a mesma. Uma vez que ‘segundo os modelos da época, pior do que as ‘raças puras inferiores’, eram as raças mestiças, já que, da mistura de espécies muito diferentes só poderiam surgir produtos absolutamente degenerados” (SCHWARCZ, 1996, p.172).

Dessa forma, o que se apresenta não é somente uma discussão sobre superioridade de raças, mas também sobre a definição e o lugar das raças mestiças, desses “produtos degenerados” que não tem espaço, origem ou identidade, somente o conflito de ser quem são, como bem define Ribeiro (2010, p. 223) “Posto entre os dois mundos conflitantes – o do negro, que ele rechaça, e o do branco, que o rejeita- o mulato se humaniza no drama de ser dois, que é o de ser ninguém”, e, por isso, não tem méritos que o qualifiquem socialmente. Raimundo representa a contradição entre conviver socialmente, sendo tolerado, mas não aceito; na própria descrição da personagem, o autor revela essa condição conflitante.

Raimundo tinha vinte e seis anos e seria um tipo acabado de brasileiro se não fossem os grandes olhos azuis, que puxara do pai. Cabelos muito pretos, lustrosos e crespos; tez morena e amulatada, mas fina; dentes claros que reluziam sob a negrura do bigode; estatura alta e elegante; pescoço largo, nariz direito e fronte espaçosa. A parte mais característica da sua fisionomia era os olhos — grandes, ramalhudos, cheios de sombras azuis; pestanas eriçadas e negras, pálpebras de um roxo vaporoso e úmido; as sobrancelhas, muito desenhadas no rosto, como a nanquim, faziam sobressair a frescura da epiderme, que, no lugar da barba raspada, lembrava os tons suaves e transparentes de uma aquarela sobre papel de arroz. Tinha os gestos bem educados, sóbrios, despidos de pretensão, falava em voz baixa, distintamente, sem armar ao efeito; vestia-se com seriedade e bom gosto; amava as artes, as ciências, a literatura e, um pouco menos, a política. (AZEVEDO, 2007 p.26)

Salienta-se que, na descrição, o mulato seria um “tipo acabado de brasileiro” se não fosse descaracterizado pelos olhos azuis, sendo que, mais adiante, ele afirma que é justamente essa característica que mais marca sua fisionomia. Além da pele amulatada e dos cabelos crespos, todos os adjetivos concedidos a ele eram características atribuídas ao branco, supondo que o traço físico e a educação que o fazia agir como branco não escondia sua origem negra. Esse conflito entre seu nascimento e aquilo em que sua educação e o convívio como homem empoderado branco o transformaram não será resolvido. Sua identidade é o conflito.

Essa situação particular gera um tipo de racismo velado, pois, enquanto o negro é tratado brutal e abertamente com todo tipo de castigo, legitimado pela escravidão, o mulato é exposto ao escárnio das conversas privadas, na hipocrisia da tolerância e não aceitação, com o desdém da presença indesejável, mas inevitável.

O mulato não foi trazido ao Brasil para alavancar a economia e o progresso como os africanos, nem tão pouco é um forte e bravo desbravador português, ele foi um “acidente” entre esses dois propósitos, cuja sociedade devia lidar e que “parecia atestar a falência da nação” (SCHWARCZ, 1998, p. 14). Sendo assim, Raimundo demora a perceber-se mulato, apesar de toda discriminação sofrida ao longo da vida, “pequeno, ele não era chamado de menino, com ele era sempre moleque”; “os meninos chamavam-no de Macaquinho”; “os olhares eram sempre cruzados ao entrar numa sala e as conversas cessavam” (AZEVEDO, 2007, p. 36). Somente quando confrontado pela palavra, ele consegue compreender as reservas que as famílias tinham com ele, como numa revelação apocalíptica, ele reconhece os sinais que indicam quem ele deve ser.

Recusei-lhe a mão de minha filha, porque o senhor é filho de uma escrava!
— O senhor é um homem de cor! — O senhor foi forro à pia, e aqui ninguém o ignora! — O senhor não imagina o que é por cá a prevenção contra os mulatos!...” — Mulato! E eu que nunca pensara em semelhante coisa!... Podia lembrar-me de tudo, menos disto!... (AZEVEDO, 2007, p. 125)

Raimundo concebia sua identidade de acordo com o que possuía em comum com os outros rapazes enquanto estava em Lisboa, onde ninguém conhecia sua origem, apesar da cor da pele. Ao chegar à terra natal, a divergência entre o que ele representava, com seus modos europeus, e a ciência de seu nascimento é acentuada no meio social em que se encontra, mas, passa despercebido na forma como ele se vê, pois ele não se tornou outro com a viagem. Esse fato dificulta a compreensão de quem verdadeiramente é, foi preciso ser-lhe negado o futuro que planejava para que pudesse refletir sobre o motivo que recaía sobre si.

Assim, o escritor revela o que a sociedade da época pensaria de tal conexão, numa clara demonstração da discriminação, não só de toda uma sociedade, mas, também, do próprio personagem enquanto participante desta. De fato, enquanto a personagem central se percebe discriminada, não menciona a condição discriminatória pela qual todos os negros estão sujeitos. Nesse contexto, é preciso observar que o escritor trata o preconceito de forma contida, dirigida somente ao mulato/negro que possui condições de ascender para uma posição social destinada ao branco. Daí, a conscientização que atinge a personagem não representar um grito indignado de um grupo, mas, a autocomiseração:

— Mulato! Esta só palavra explicava-lhe agora todos os mesquinhos escrúpulos, que a sociedade do Maranhão usara

para com ele. Explicava tudo: a frieza de certas famílias a quem visitara; a conversa cortada no momento em que Raimundo se aproximava; as reticências dos que lhe falavam sobre os seus antepassados; a reserva e a cautela dos que, em sua presença, discutiam questões de raça e de sangue; a razão pela qual D. Amância lhe oferecera um espelho e lhe dissera: “Ora, mire-se!” a razão pela qual diante dele chamavam de meninos os moleques da rua (AZEVEDO, 2007, p. 123)

Note-se que, a personagem sabia o que significava ser mulato, ele só não se via como tal nem percebia que esta condição refletia seu próprio comportamento. A linguagem utilizada para evidenciar o significado social da palavra, justificando as ações que ela provocou e firmando a identidade da personagem refletem a extensão das concepções que se formam e do seu poder de alcance através dos tempos: a frieza das relações, a conversa cortada, as reservas e a ordem dada para se enxergar como é são condutas preconceituosas verificadas até nossos dias. De forma semelhante ao que foi narrado, é necessário a surpresa do confronto e a reflexão sobre ela, a fim de que se possa perceber como pequenos gestos sociais evidenciam “uma tendência do brasileiro de continuar discriminando, apesar de considerar tal atitude ultrajante (para quem sofre) e degradante (para quem a pratica)” (SCHWARCZ, 1998 p. 35) como marca da sua construção cultural.

Aquela simples palavra dava-lhe tudo o que ele até aí desejara e negava-lhe tudo ao mesmo tempo, aquela palavra maldita dissolvia as suas dúvidas, justificava o seu passado; mas retirava-lhe a esperança de ser feliz, arrancava-lhe a pátria e a futura família; aquela palavra dizia-lhe brutalmente: “Aqui, desgraçado, nesta miserável terra em que nasceste, só poderás amar uma negra da tua laia! Tua mãe, lembra-te bem, foi escrava! E tu também o foste!” (AZEVEDO, 2007, p. 124)

A contradição evidente entre apreender sua origem e, necessariamente, negar o que até então constituía-o como pessoa limita as possibilidades de Raimundo. É preciso ouvir que já não tem passado ou futuro, que é sem nome ou lugar, que já não era um homem livre. A marca da escravidão o tinha atingido da mesma forma que está “guardada num canto escuro da memória nacional” (SCHWARCZ, 1998, p. 23), ditando comportamentos racistas que dizem muito sobre a identidade coletiva do país, “um racismo que é jogado para o outro que não sou eu” (Idem, 1998, p. 23) e que impede a discussão necessária para se compreender e aceitar quem somos enquanto nação até hoje.

— Mas, replicava-lhe uma voz interior, que ele mal ouvia na tempestade do seu desespero; a natureza não criou cativos! Tu não tens a menor culpa do que fizeram os outros, e, no

entanto, é castigado e amaldiçoado pelos irmãos daqueles justamente que inventaram a escravidão no Brasil! E, na brancura daquele caráter imaculado brotou, esfervilhando logo, uma ninhada de vermes destruidores, onde vinham o ódio, a vingança, a vergonha, o ressentimento, a inveja, a tristeza e a maldade. E no círculo do seu nojo, implacável e extenso, entrava o seu país, e quem este primeiro povoou, e quem então e agora o governava, e seu pai, que o fizera nascer escravo, e sua mãe que colaborara nesse crime. “Pois então, de nada lhe valia ter sido bem-educado e instruído; de nada lhe valia ser bom e honesto? E toda essa miséria, toda essa imundícia, que até então se lhe revelava aos bocadinhos, fazia agora uma grande nuvem negra no seu espírito, porque, gota a gota, a tempestade se formara. E, no meio desse vendaval, um desejo crescia, um único, o desejo de ser amado, de formar uma família, um abrigo legítimo, onde ele se escondesse para sempre de todos os homens (AZEVEDO, 2007, p.124).

O entendimento da situação passa pelo processo de encontrar um culpado, direcionando toda indignação e raiva para a sociedade, sua herança histórica, sua hipocrisia de relações e a indiferença com que lida com a mestiçagem. Azevedo evidencia que a “brancura do caráter” se torna irrelevante ante a percepção que atinge a personagem, exigindo uma reação de encolhimento, percebendo-se impotente frente à verdade da inferioridade incontestável que, em Raimundo, caminha para a negação. Ele sairia dali, levaria Ana Rosa e construiria o futuro que desejava, num lugar onde sua origem seria ignorada e ele poderia voltar a viver também na ignorância, “ele, Raimundo, não ligava a mínima importância a semelhante — futilidade!” (AZEVEDO, 2007, p. 125). Ou seja, faz a opção pela indiferença ao contexto que o constitui.

Nessa atitude de fuga, ele remete à condição de muitos outros que preferem permanecer acreditando nos “pontos positivos” da questão racial no Brasil, onde o reconhecimento das contribuições do negro para a formação do povo brasileiro acontece superficialmente, dedicando um dia para isto e incluindo o mulato como um tipo folclórico a ser visto no carnaval, a fim de aliviar a consciência de anos de descaso e indiferença, negligenciando a luta diária pela liberdade de ser, de assumir sua identidade cujas marcas históricas não limitam, mas constitui a plenitude da realização de saber quem é.

O mulato de Azevedo paga com a morte a insolência de renegar sua identidade. Quando escolhe deixar para trás a sociedade que o condena a “ser ninguém”, esta reage, deixando um recado: uma vez que a identidade é firmada, não pode ser ignorada, aquele que nega o que é, construindo concepções e concebendo

desculpas para não se reconhecer, escolhe aceitar passivamente o que lhe é imposto, não optando por lutar, decide por ser mais um que nada significa, nada vale. É preciso fazer-se ouvir e contestar, não há ganho sem luta, não há plenitude sem marcas.

Certamente, o autor não tinha a pretensão de levantar todas estas questões, apesar das inúmeras falas abolicionistas do período histórico ao qual está vinculado. Percebe-se, fortemente em sua obra, a influência das teorias das raças sobre o naturalismo, principalmente no que concerne ao conceito de miscigenação como “fenômenos finais, resultados imutáveis, sendo todo cruzamento, por princípio, entendido como um erro” (SCHWARCZ, 1993, p. 58), pressuposto para a condenação social de tal realização, cuja perspectiva era a ausência de um lugar na sociedade com uma identidade cultural também imutável que não permitia ao indivíduo, por vontade própria, transpassar. Pode-se dizer, inclusive, que Raimundo foi punido pela obra por ser um negro que ousou considerar-se como branco. O tributo de Aluísio Azevedo não é ao protesto negro, e sim à ideologia do branqueamento.

Outrossim, as ideias e discussões, assim como os textos, literários ou não, amplamente publicados à época, possuíam mais uma pretensão de alinhar o Brasil aos ideais racistas da modernidade europeia do que às questões humanitárias, de melhoramento da compreensão e do lugar social do negro na sociedade. Contudo, Schwarcz (1993, p.19) lembra que os intelectuais brasileiros adaptaram essas teorias porque estavam “nos incômodos limites que os modelos lhes deixavam: entre a aceitação das teorias estrangeiras, que condenavam o cruzamento racial – e a sua adaptação a um povo a essa altura já muito miscigenado”. Esse impasse reflete-se na obra de Azevedo, cujo mulato vive a “farsa” de ocupar um lugar social como branco ao mesmo tempo em que representa a miscigenação que essa mesma sociedade abomina.

Entretanto, há mais do que esta discussão a se considerar na obra, posto que, quando Azevedo elimina o mulato, tratando sua morte como algo sem importância, comoção ou investigação no final do livro, levanta duas questões complementares: enquanto sinaliza que o destino desses é não ter lugar ou voz, anulados pelas convenções que superam todo sentimento ou razão humanitária de igualdade, sendo a sua eliminação um fim para a volta à organização social perfeita, o autor expõe o iminente fracasso dessa sociedade já muito miscigenada que, ao

fingir ignorância deste fato, é incapaz de contê-lo. Nesse sentido, mesmo inconscientemente, denuncia o caráter autodestrutivo do racismo brasileiro.

Por conseguinte, reitera-se que não há razão para acreditar que Aluizio Azevedo tivesse a intenção de condicionar, de forma voluntária e consciente, este assunto, uma vez que sua perspectiva mantém um horizonte marcado pelo preconceito, aproximando-se da noção de branqueamento, uma vez que Raimundo só é “defendido” pelo autor por ter se educado no mundo dos brancos, afastando-se de suas origens negras. As personagens negras são retratadas de maneira quase animalizada no romance, os castigos físicos e humilhantes infligidos a Domingas pelo ciúme de d. Quitéria, além dos inúmeros negros surrados até a morte e as demandas de d. Maria Bárbara, que “batia nos negros por gosto” e se referia a eles como “os sujós”, ambas damas de caridade e muito religiosas, sempre descritas como damas irrepreensíveis, cujo comportamento era natural “para manter a ordem das coisas”, somente escancara a ideia de aceitação dessa discriminação. Enquanto isso, o preconceito percorre sutilmente as linhas na descrição de personagens negros, concedendo características estereotipadas de imprestáveis, se idosos, maliciosas, se mulheres jovens, rudes e maliciosos, se ficam sem supervisão, e sedutores com instintos luxuriosos, como dado ao próprio Raimundo, constituídos no enredo como traços humanos inerentes à raça e de posição social inferior, impondo rótulos que não foram contestados ou questionados e confirmando o paradigma racista que ainda podemos constatar.

De todo modo, a leitura que fizemos do romance incita uma reflexão tardia sobre como “essa adaptação singular(das teorias raciais) à realidade brasileira não se fez por simplória conveniência. Aceitar as teorias raciais de maneira grosseira era, antes de tudo, decretar como inviável o projeto de civilização, era relegar o Brasil ao fracasso” (MAURÍCIO, 2017, p. 53), confirmando a inevitabilidade da miscigenação, que ora iniciava como constituinte do país que somos hoje, mas também fixava definitivamente o racismo como traço de nossa formação enquanto indivíduo social.

Portanto, considerar todas estas discussões e possíveis leituras para *O mulato* confirma a literatura como objeto de contemplação e reflexão, e, quando promovidas, contribuem para a formação integral e cidadã porque nos convidam a olhar para uma realidade que há muito tempo carece de atenção e não pode mais ser negligenciada sob pena de perpetuação de um fracasso, não mais somente

tendo em vista os padrões mundiais, mas a compreensão e aceitação de nossa identidade individual e coletiva.

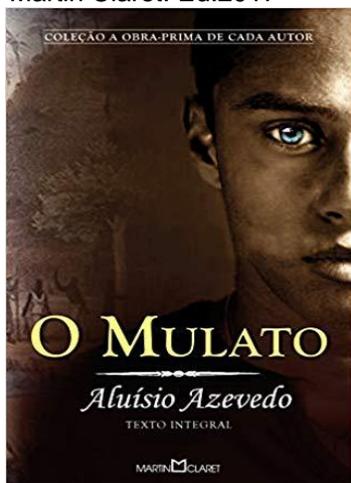
4.1.A capa da obra

Apesar do dito popular que alerta para não julgar um livro pela capa, é inegável que um texto literário, apesar de não iniciar pela capa, apresenta-se através dela. É através de seus elementos constitutivos que a primeira comunicação com o leitor é realizada, cujo contato provoca a primeira impressão e, conseqüentemente, a primeira reação. Bem antes dos dados lá escritos, as imagens e o título combinados dão indícios da história a ser contada, envolvendo previamente o leitor em reflexões que devem se estender à leitura do texto, contribuindo para sua compreensão.

Dada a importância da capa do livro, além de embelezá-lo, as imagens utilizadas para completar visualmente o livro fornecem indícios do que pode ser encontrado no texto. Santaella (2019, p. 12) afirma que as imagens “podem confirmar ou negar o que está sendo dito” e, no caso particular de *O Mulato*, não só complementa, mas cria uma expectativa que tende a ser confirmada, mas, muitas vezes, numa perspectiva diferente do esperado. Dessa forma, quanto mais elementos constituírem a imagem que compõe a capa, mais indícios ela apresenta, salientando que o título, contribuindo para a confirmação ou negação que a imagem produz, influencia as probabilidades que a narrativa concorre em satisfazer, levando o leitor a iniciar o texto sabendo de que se trata, quais questões abordar e que reflexões pode provocar.

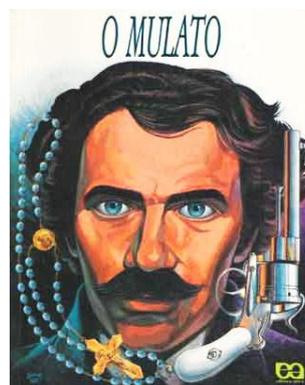
Vale lembrar que o fato de atrair o leitor contribui para a variedade de capas de uma única obra literária, que varia tanto de acordo com editora que a publica como também pela quantidade de edições que possui. Nesse aspecto, os textos canônicos, pelo tempo que foram publicados e pelo valor estético que lhe são atribuídos e legitimados pela escola, são os que recebem mais edições, sendo amplamente adquiridos pelas bibliotecas escolares. *O Mulato*, de Aluísio de Azevedo, pertence a essa categoria e, como tal, possui uma variedade considerável de capas. Para os objetivos de nosso trabalho, no entanto, foram analisadas apenas àquelas que podem ser encontradas na escola em que nossa pesquisa foi realizada.

Figura 1. Capa de *O Mulato*, da editora Martin Claret. Ed.2017



Fonte: Editora Martin Claret (2017)

Figura 2. Capa de *O Mulato*, da editora Ática Ed.1999



Fonte: Editora Ática (1999)

A única informação contida nas capas que concordam entre si, obviamente, além do título e do autor, é o destaque para os olhos da imagem representada. A cor azul representa o branco e tudo o que o constitui socialmente – educação, conceitos, lugar de poder e prestígio social, se opondo à posição da ideia de raça e miscigenação do título; a expressão vidrada e contemplativa indica que há algo a refletir nessa contradição, gerando expectativa quanto ao conteúdo implícito contido na construção descritiva e narrativa do enredo. Logo, a expectativa é direcionada para descobrir o que a personagem título tem a dizer, como ela se revelará, como ela é construída. E, mais importante, como eu, leitor, vejo tudo isso.

Vista a semelhança, pode-se notar que a capa da figura 1 não possui nenhum elemento representativo de constituintes sociais fora do indivíduo, além da cor que confirma o título. Na verdade, todos os elementos que constituem esta capa se harmonizam para este fim: a paisagem rural, as figuras secundárias e a posição em que se encontram, as vestes, a cor e as características físicas indicam o período da escravidão assim como questões relacionadas a ele. Portanto, a perspectiva é clara: uma narrativa onde um mulato possui bem marcadas as características da miscigenação e suas origens negras e que, por isso, gera reações e reflexões sobre questões sociais e étnico-raciais de um período específico da história que pode ou não implicar como fator presente no contexto social contemporâneo.

Os elementos que integram a capa da figura 2, no entanto, são contraditórios em relação ao título: os atributos físicos da representação do que deveria ser a personagem central indicam mais uma questão do branqueamento racial - revelando

um apagamento das características do negro na miscigenação que constitui o mulato, que não se efetiva na narrativa - do que reflete o conteúdo e os questionamentos direcionados aos enredos sociais no contexto histórico e social do livro. E, ainda, a fidalguia representada no texto na forma como ele se veste, fala e age para contrastar com a cor e o cabelo, reveladores de sua origem, que compõem a personagem do mulato educado, perde esta conotação quando comumente designa o que a cor, olhos e cabelos já confirmam.

No entanto, os elementos secundários - o terço e o revólver - são representações da linguagem realizada de forma simbólica. Ambos constituem símbolos por convenção: o crucifixo significa o martírio do Cristo e, por conseguinte, o cristianismo; o terço, associado à sua função de devoção mariana, que diferencia, de forma mais geral, o catolicismo das outras denominações cristãs, indica a presença de um representante desta corrente envolvido na trama narrativa. Da mesma forma, a representação icônica da arma sinaliza que um crime permeia o enredo, posto que simboliza convencionalmente a violência. Ainda que não confirmam o título da obra, indicam outras atitudes e ações que representam outros fatores constituintes da sociedade, especificamente aqueles que regulam as relações sociais: a religião e a autoridade que pode ser exercida de forma violenta. Esses elementos não levam ao conteúdo principal do texto, mas, convergem para a construção da expectativa na leitura.

É possível afirmar, portanto, que tanto a imagem central como os elementos secundários da capa da figura 2 carecem de significado para confirmar a ideia do título enquanto a capa da figura 1 confirma, quase que em todos os sentidos, a temática a ser tratada no texto. No entanto, o que parece problemático do ponto de vista da harmonia entre as linguagens e o que elas querem dizer, pode desencadear o desejo de resolver tal contradição, servindo de possível incentivo para a realização da leitura.

Outrossim, deve-se compreender que, apesar das peculiaridades expressas nas capas, e além do uso simbólico que elas constituem, a palavra *mulato* evoca uma representação que carrega traços físicos, e, principalmente, informações históricas que justificam ações e reações nas relações sociais apresentadas no enredo e condizem com uma marca na realidade contemporânea que não pode ser negligenciada ou silenciada.

Realizada a primeira leitura do livro através da linguagem feita imagem, parte-se para o texto escrito e seus constituintes narrativos, buscando corresponder ou superar às expectativas geradas, transformando imagem/linguagem em prazer pela leitura, reflexão e conhecimento.

4.2 Lendo o texto escrito: aspectos estruturais da obra

Tratar de questões raciais, assim como abordar qualquer tema que se relacione com a complexa rede de relações sociais, não carece, necessariamente, de uma abordagem ficcional ou através de elementos narrativos para suscitar discussões ou questionar a consciência do leitor, sensibilizando-o para o assunto. No entanto, a utilização desses recursos possibilita o envolvimento do leitor a partir do reconhecimento de fatos do enredo ou identificação com atitudes ou situações das personagens.

Neste caso, é necessário destacar três fatores que contribuíram para a leitura proposta: o tempo – determinado por voltas ao passado para explicar e justificar conflitos; o enunciado narrativo – responsável pela construção semântica e conseqüente compreensão das descrições e caracterização das personagens, bem como de suas ações; e, finalmente, a posição do narrador que conduz o nível de informação e de envolvimento que resultará na concretização ou não das expectativas geradas pela narrativa.

Assim sendo, é notável na obra do Azevedo como esses fatores trabalham juntos para o desenvolver do enredo: o tempo de narrativa, que, por sua vez, é definido pelo conjunto de enunciados no uso de relações semânticas e sintáticas para preencher lacunas no texto, aliado à figura do narrador, denominado no modelo narrativo de Genette de heterodiegético(aquela que não dispõe de conhecimento direto da história como parte dela ou de sua experiência), “relata uma história à qual é estranho, uma vez que não integra nem integrou, como personagem, o universo diegético em questão” (REIS *apud* CARDOSO, 2003, p. 4), sendo dotado do poder da onipresença temporal, os estudos literários o classificam como narrador onisciente, é externo à narrativa, narrando qualquer fato que julgue necessário para complementar o enredo que vai além dos sentidos– ele conhece pensamentos e sentimentos e os utiliza para justificar ações, entende o passado e o presente, expondo o passado para explicar conflitos contemporâneos aos fatos narrados:

E, com um novo bocejo, deixou cair ao chão o charuto, e adormeceu tranquilamente. No entanto, a história de Raimundo, a história que ele ignorava, era sabida por quantos conheceram os seus parentes no Maranhão. Nasceu numa fazenda de escravos na Vila do Rosário muitos anos depois que seu pai, José Pedro da Silva aí se refugiara, corrido do Pará ao grito de Mata bicudo! Nas revoltas de 1831. (AZEVEDO, 2007, p. 27)

É possível perceber como o tempo da narrativa vai se extinguindo para que o passado de Raimundo seja revelado, não como uma lembrança, mas como uma explicação, uma justificativa que concorreu para a sensação de relaxamento experimentada pela personagem na primeira noite dele na terra de seu nascimento. É numa espécie de conciliação com a história de seu nascimento, de seus pais e de sua terra que o narrador aproxima o leitor de Raimundo, o familiariza com ele, transferindo, para quem lê, a necessidade de acompanhar o desfecho para a busca da personagem, cujo passado ainda é uma incógnita.

Além do direcionamento do leitor pelo enredo, é possível perceber mudanças no tempo verbal que designa a passagem de um momento para outro, utilizando o pretérito perfeito para o passado imediato na contagem dos fatos: “A fazenda, aos poucos, se converteu em tapera, e lendas e superstições de todo o gênero se inventaram para explicar-lhe o abandono” (AZEVEDO, 2007, p. 36), ora numa sequência curta que não somente apressa a narrativa diante de uma longa passagem de tempo, como também percorre a distância física que ele determina:

Passou pela Espanha, visitou a Itália, foi à Suíça, esteve na Alemanha, percorreu a Inglaterra, e, no fim de três anos de viagem, chegou ao Rio de Janeiro, onde encontrou os seus antigos correspondentes de Lisboa. Demorou-se um ano na Corte, gostou da cidade, relacionou-se, fez projetos de vida e resolveu estabelecer aí a sua residência (...) Foi nessa bela disposição de espírito, feliz e cheio de esperanças no futuro que Raimundo tomou o Cruzeiro e partiu para a capital de São Luís do Maranhão” (AZEVEDO, 2007, p. 39).

Não há novidade na utilização do pretérito perfeito para transcorrer a narrativa, no entanto, quando se associa ao tipo de narrador denominado em D’Onofrio (2001, p. 61) como *narrador onisciente seletivo*, o qual “funciona como transmissor e intérprete da visão de mundo da personagem”, este recurso exorta o leitor a refletir e questionar os fatos para além da personagem que age, transgredindo o limite do contexto da obra para questões sociais universais, tais como o valor da aparência nas relações sociais e a das esperanças perdidas exemplificadas anteriormente nas próprias palavras de Azevedo. “Fazia má

impressão... Parecia convaléscente” (AZEVEDO, 2007, p. 177) ou ainda “retirava-lhe a esperança de ser feliz, arrancava-lhe a pátria...replicava-lhe uma voz interior...” (*Idem*, 2007, p. 124).

Contudo, esta relação tempo-narrador completa-se na disposição do enunciado que complementa o uso do tempo verbal com conjunções subordinativas - “*Desde então*, o pobre Manuel vivia muito apoquentado.” -adjetivas – “Falou-se que os seus cabelos tinham *embranquecido* totalmente...” ou expressões adverbiais – “*Seis anos depois*, em meados de fevereiro...” (*Idem*, 2007, p. 181). Característica semântica-sintática que ajuda na compreensão do texto, conferindo ordem aos acontecimentos, bem como conectando as personagens às suas características, ora de forma pessoal e reflexiva – “bolava à superfície de seus pensamentos: Mulato! E crescia, crescia, crescia...escondia seu passado. Ideia parasita que estrangulava todas as ideias” (*Idem*, 2017, p. 123) - ora apresentando-se de forma social em interações carregadas de expressões, como nesse momento em que se expressa por meio de sinônimos um traço físico da personagem Lindoca:

— Tenho um desgosto desta *gordura!*... Lamentava-se ela às camaradas, que lhe elogiavam a *exuberância adiposa*. Se eu soubesse de um remédio para emagrecer... tomava! As amigas procuravam consolá-la: Dá-me gordura que tedarei formosura! Gordura é saúde! Mas a *repolhuda moça* não se conformava com aquela desgraça. Vivia triste. As *banhas* cresciam-lhe cada vez mais; estava vermelha; cansava por cinco passos. Era um desgosto sério! Recorria ao vinagre; dava-se a longos exercícios pela varanda; mas qual! As *enxúndias* aumentavam sempre. Lindoca estava cada vez *mais redonda*, mais *boleada*; a casa estremecia cada vez mais com o seu peso; os olhos desapareciam-lhe *na abundância* das bochechas; o seu nariz parecia *um lombinho*; as suas costas uma almofada. Bufava (AZEVEDO, 2007, p.42, grifo nosso)

Os diálogos que constroem o enunciado da obra em questão são construídos de forma natural e com fluidez, utilizando-se de expressões populares e informais como “plantar batatas”, “quando a porca torce o rabo” ou “fechou a rosca” para caracterizar o caráter pessoal, íntimo e familiar das conversas e das personagens envolvidas ou na construção das falas para revelar o nível social de uma personagem, negra Mônica, a “mãe pretinha, que, embora afeiçoada à casa, pertence a um nível social diferente: “não *semos* nada neste mundo!” “não te fica nada no bucho!”, para a voz da mulata que vive com a família há muito tempo ou no silêncio de outras personagens na mesma situação, cuja intimidade não lhes é permitida.

Daí, conclui-se que todos os elementos estruturais concorrem para a realização de um romance envolvente, por seus diálogos rápidos, que inspira reflexões para além do contexto da narrativa, pela tendência meditativa das personagens ante os fatos surpreendentes, pela naturalidade em que as palavras, insultos e elogios são proferidos, pela clareza das intenções e personalidades que constituem a sociedade, através de uma linguagem cheia de adjetivos e frases exclamativas. Esta última característica facilita a compreensão de um tipo de linguagem que não é comumente utilizada na literatura de hoje, contribuindo para a percepção da atualização de expressões linguísticas, enquanto vai conferindo significado na construção do texto.

Dessa forma, a abordagem do texto literário na escola deve viabilizar uma compreensão das obras de maneira a contemplar as possibilidades estruturais e na utilização de aspectos não-verbais como instrumentos para a construção do sentido, visando a percepção do conteúdo explícito e implícito, bem como suas singularidades, a fim de despertar o prazer de novas leituras, formando leitores proficientes e efetivos.

4.3 A Intervenção

A realidade da escola em que foi realizada esta pesquisa interventiva condiz, em menor escala, com todas as observações elencadas até aqui. Esta funciona num povoado distante quinze quilômetros da cidade de Lajedo, no sentido Sul, às margens da PE-170, rumo ao Município de Canhotinho-PE. Por ter sido fundada há trinta anos e, até há pouco tempo, contar com turmas que contemplam desde o ensino infantil até o Normal Médio, possui forte vínculo com a comunidade.

Para analisar os resultados da pesquisa sobre a leitura do texto literário e sua apreensão pelos discentes, torna-se necessário reconhecer o lugar da escola na vida dos estudantes, obtendo uma imagem representativa da escola para que suas peculiaridades, assim como as da comunidade que a abriga, possam ser melhor compreendidas.

A escola funciona com o Ensino Infantil pela manhã, com nove turmas regulares distribuídas entre manhã e tarde, e duas turmas de Educação de Jovens e Adultos, no período noturno. São realizados dois eventos anuais envolvendo a comunidade: o dia de interação e exercícios físicos – com torneios e passeio ciclístico - e a semana dedicada ao folclore. A escola não possui projeto de leitura

anual, mas, cada professor realiza individualmente atividades planejadas de leitura e escrita que eventualmente são socializadas. Existe uma sala de leitura e um acervo em sua maioria de literatura infanto-juvenil. Quanto aos recursos humanos, cobre todas as necessidades: gestora, assistentes administrativos, secretária, serviços gerais, merendeira, coordenadores pedagógicos e professores com ensino superior e atuando em suas respectivas áreas do conhecimento. Um fato que apresenta relevância para o desenvolvimento desta pesquisa, enquanto laboratório para percepção de interações sociais racistas, é que, entre estes profissionais, há um assistente administrativo e os responsáveis pelos serviços gerais negros, corroborando com o que se percebe na sociedade em geral quanto a cargos ocupados por negros.

Apesar da distância da sede municipal, raramente há ausência de professores e, existem livros didáticos o suficiente para atender a demanda dos estudantes. As famílias participam do cotidiano escolar e, como esperado em comunidades rurais, se conhecem e se relacionam. Este fato torna as relações sociais mais complexas, posto que os acontecimentos externos à escola influenciam de forma direta e abrangente na convivência entre os alunos e nos vínculos de confiança com os professores, tornando esta, efetivamente, uma extensão de suas casas, onde é possível se expressar livremente e a opinião de todos é importante, o que implica positivamente em mais proximidade dos sujeitos sociais, mas, também, em mais conflitos.

Nesse contexto, todos os alunos se conhecem desde longa data, sendo comum algum grau de parentesco entre eles. Mais especificadamente o 9º ano, turma escolhida para a intervenção, conta com dezoito alunos, sendo oito meninos e dez meninas. Todos moram na comunidade ou em sítios próximos, interagindo bem entre si, apresentando o respeito e a intimidade que o perfil geral da escola sugere.

Quanto ao perfil dos professores, nenhum deles reside no povoado, tendo cursado Pedagogia – os que lecionam nas séries iniciais - e Letras - aqueles responsáveis pelo ensino da língua nas séries finais e EJA. Possuem, em sua maioria, entre vinte e cinco e trinta anos e experiência docente declarada entre cinco e dez anos. A abordagem e a metodologia utilizadas para o trabalho com a leitura literária são, na sua maioria, ditados pelo livro didático e práticas estruturais, aplicações pedagógicas estas verificadas através de questionário (ver apêndice 1) respondido pelos professores, cujos dados foram transcritos em gráficos, e

conversas informais sobre o assunto. Para facilitar a análise, agrupou-se os professores de acordo com as séries que costumam ou tem experiência em lecionar.

Ainda no que se refere à abordagem (ver gráfico 1) – quando questionados sobre o que é o ensino de literatura, com que frequência utilizam o texto literário em suas aulas e que tipo de abordagem do texto fazem – os professores que trabalham somente nas séries iniciais usam o livro da leitura (com seus recursos verbais e não-verbais), apresentam o autor, mas não dados sobre ele, indicando onde pode ser localizada estas informações no livro. Por sua vez, os professores dos anos finais ou que, em outros lugares, trabalham no Ensino Médio, fazem em menor ou maior escala uma abordagem que concede espaço importante para elementos estruturais (tipo de narrador ou de discurso, personagens, espaço etc..), dados sobre o autor e o contexto em que foi escrito, muitas vezes acompanhado de atividade de pesquisa que terminam por substituir o texto lido, empregando o livro didático como norteador do trabalho tanto na escolha do texto e questões sobre ele, como na frequência com a qual o utilizam.

É relevante salientar que, nem no planejamento das aulas nem na execução de projetos de leitura, questionou-se ou discutiu-se a fragmentação das obras literárias no livro didático. Com a desculpa do entendimento comum a respeito da impossibilidade da presença integral desses textos neste instrumento de ensino, deixa-se de contemplar a necessidade de lê-los integralmente, originando uma tendência, entre os alunos, de fragmentar a leitura da obra literária, selecionando partes a serem consideradas mais importantes para sua compreensão ou que respondam as questões estruturais às quais são direcionadas.

Na resposta aos questionamentos sobre os recursos mais utilizados nestas abordagens (ver gráfico 2), o livro literário configura o objeto principal nos anos iniciais, sendo que a leitura de imagens constitui parte tão importante quanto a leitura das palavras para a compreensão do texto. O que é algo previsível, posto que, no início da escolarização, a criança precisa relacionar o signo linguístico ao que ele representa, e, quando já não precisa mais fazê-lo, a partir do segundo e terceiro anos, utiliza as imagens para auxiliá-lo, confirmando e indicando caminhos para a leitura do mundo em imagens. Quando este aluno progride para o sexto ano (quando seu professor trabalha somente neste nível de ensino), contudo, o livro de origem do texto desaparece, e o contato que ele tem com o texto literário é promovido quase que exclusivamente pelo livro didático, que não trata da leitura

literária, mas de seu uso para analisar sua estrutura ou para análise linguística, sendo os recursos semióticos instrumentos que raramente os auxiliam. E, quando o fazem, são de forma preliminar e muito básica.

No entanto, quando o professor também leciona no Ensino Médio, tende a trazer elementos usados nos níveis iniciais: o livro de origem aparece, mas acompanhado de fatores como autor, contexto e, como não poderia faltar, sua estrutura (vide gráfico 1).

Gráfico 1: Abordagem do texto literário

Fonte: A autora (2020)

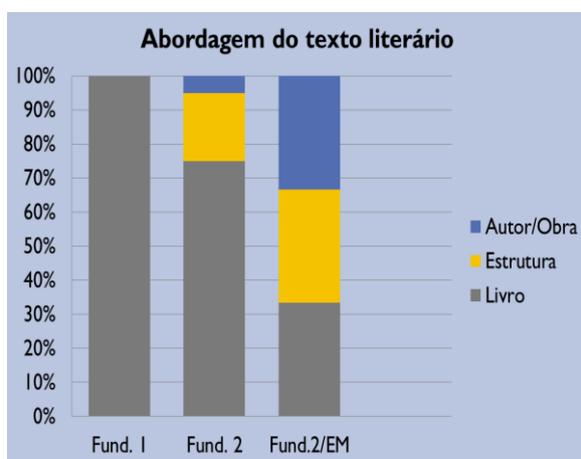
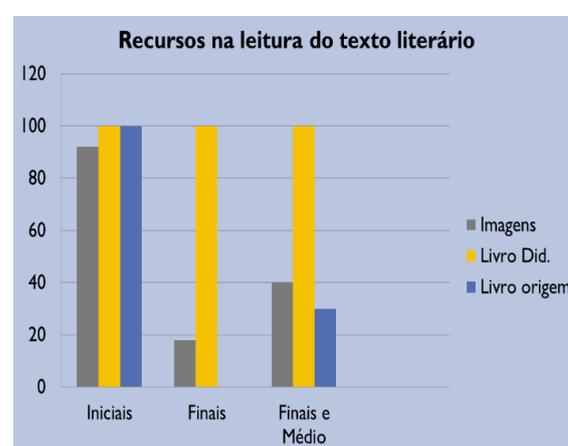


Gráfico 2: Recursos na leitura do texto literário



De forma geral, evidencia-se o desaparecimento do uso do livro de leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental. Talvez seja esse um dos motivos pelos quais os alunos não gostem de ler ou não compreendam a literatura quando chegam ao Ensino Médio. Ou não. O fato é que, até o quinto ano, a literatura faz parte de seu cotidiano escolar, para então sumir e reaparecer somente anos mais tarde de forma fechada para a fruição, como disciplina que exige mais conhecimento extratextual, de tal forma que o próprio texto termina sendo apenas um título abstrato em que se retém o nome do autor.

As novas tecnologias, que constituem e atualizam o mundo a ser lido, exigem a leitura de imagens, utilizada pela escola como recurso para a leitura e compreensão do mundo que nos cerca e tão necessária nas relações sociais. Seu valor na leitura do texto literário é inegável, e já evocado nas práticas pedagógicas, porque, “a leitura é uma atividade de demanda de consciência” (XYPAS, 2018, p. 14) daquilo que se lê em detrimento do que se conhece e experimentou, numa relação de representação que pode ser explicada e justificada pela semiótica em seus elementos mais simples.

Dessa forma, percebe-se que a concepção, abordagem e recursos utilizados para o trabalho com o texto literário variam de acordo com a postura de cada professor, que termina reproduzindo a forma como se tem trabalhado na escola ao longo dos anos, ou coloca suas preferências, por afinidade, facilidade ou exigência singular de cada escola, em sua prática, sendo que o primeiro ponto se liga ao segundo, constituindo o perfil escolar facilmente identificado.

Como o desaparecimento desse tipo de leitura no meio da educação básica consiste num fator importante, nesta intervenção, contemplou-se a leitura do texto literário associada à abordagem estrutural, utilizando a leitura de imagens, notadamente da capa do livro, como prerrogativa do entendimento do texto escrito, para verificar a maneira como se dará a compreensão do conteúdo social explícito e implícito no livro *O Mulato*, bem como os fatores que ocasionaram sucesso e/ou fracasso durante o processo.

Seguindo o proposto, realizaram-se atividades de leitura, compreensão e produção oral e escrita, divididas em fases elaboradas especificadamente para esta pesquisa, nas quais a pesquisadora elaborou e aplicou atividades observando a resposta favorável da turma quanto à participação e desenvoltura, unindo a concepção de que é necessário preparar o ambiente para a leitura através de motivações e uso de intervalos para reflexão (COSSON, 2009) e a necessidade de analisar as impressões que o texto promove (XYPAS, 2018). Nesse sentido, organizou-se uma sequência de atividades levantando discussões acerca das percepções sociais, linguísticas e estruturais presentes nos diversos recursos utilizados, de acordo com as orientações abordadas a seguir.

4.3.1. Primeira Fase: Introdução motivada

Esta primeira etapa consta de atividades que despertem no leitor o interesse em descobrir as inferências possíveis nos textos. “Preparar o aluno para entrar no texto” é o fator responsável “pelo sucesso inicial do encontro do leitor com a obra” (COSSON, 2015, p.164). Por isso, é necessário conceder-lhes a possibilidade de se apropriar do texto, fazer dele algo significativo através do que ele sente em contato com a sua leitura, porque isso “intervém e determina quais informações serão privilegiadas pela memorização” (BLANC *apud* XYPAS, 2018, p. 33) e, conseqüentemente, pela retenção de informações que irão constituir a visão mais

geral do texto. Dessa forma, como preparação do “ambiente físico e mental” (XYPAS, 2018, p.33), foram realizadas as seguintes atividades:

- **Desafio do detetive:** atividade em grupo onde, através de pistas, se reconstitui a profissão e o lugar onde moram indivíduos, cuja descrição foi pré-determinada.
- **Construção de painel com figuras:** também pré-determinadas e misturadas numa caixa ao alcance de todos, com descrições descobertas, seguida de sua apresentação. (Apêndice 3)
- **Leitura com questionamentos** sobre o texto de Marcelino Freire, *Curso Superior*, seguida de atividade para construir a identidade do personagem.

O objetivo destas atividades consistiu em despertar a atenção dos alunos para o julgamento dispensado pela sociedade às pessoas a partir de suas características físicas, moradia e profissão, que determinam grupos socialmente aceitos ou discriminados, bem como questionar sobre a dicotomia entre desejos de realização pessoal *versus* impedimentos sociais, verificando e discutindo a veracidade dos medos a que estão submetidos determinados grupos.

Dessa forma, a turma selecionada foi preparada para refletir sobre ações sociais, sendo capaz de opinar livremente, fazendo inferências e referenciando comportamentos similares dos quais tenham experiência.

Após a avaliação dos procedimentos introdutórios, foi apresentado o projeto para leitura da obra literária, no qual os alunos foram alertados para a realização do mesmo trabalho de construção de personagens feitos no jogo, considerando o tempo e o lugar dos acontecimentos.

4.3.2. Segunda Fase: Leitura compartilhada

Configura-se a etapa da leitura do texto em todos os seus recursos físicos (capa, título, nome de autor e todas as formas que se desejarem), explorando a pré-leitura com o “objetivo de despertar os conhecimentos prévios dos sujeitos leitores e integrar-lhes a obra” (XYPAS, 2018, p. 82). As leituras foram feitas de forma compartilhada com a turma, visando atingir determinados objetivos, sendo, por essa razão, acompanhada mais de perto pelo professor, posto que este “deve acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura” (COSSON, 2009, p. 62). No entanto, não foi uma leitura vigiada ou apressada, pois, ao longo do processo, os alunos foram

levados a perceber o quanto perderiam ao não acompanhar a leitura, e, a maioria expressou o desejo de caminhar no mesmo tempo dos colegas.

Dessa forma, além de participar da leitura, o professor realizou atividades escritas a fim de constituir um diário das percepções da turma, concomitante ao processo de leitura. Essas atividades foram realizadas individualmente e, de tal maneira que alunos não tiveram acesso ao que foi escrito pelos colegas. Posteriormente, tais atividades foram colocadas em grupo e discutidas, a partir de onde foram construídas percepções coletivas. A sequência dos procedimentos desta fase foi realizada em duas etapas. A primeira contemplou a apresentação do livro e as expectativas para a leitura, concentrando-se no título e nas ilustrações da capa, sendo estas escolhidas mediante a disponibilidade da obra na sala de leitura da escola. Assim, constitui-se como objeto a ilustração da *Série Bom Livro*, da Editora Ática, e da coleção *Obra Prima de Cada Autor*, da Editora Martin Claret (anexo 3).

O objetivo, nesta etapa, foi provocar uma série de reflexões acerca da identidade da personagem-título, considerando a maneira como a sociedade a constrói e, confrontando as informações contrastantes que as ilustrações trouxeram, de modo a reconhecer como cada uma delas contribuía para a percepção desta identidade. Para tal, foram realizadas as seguintes atividades:

- Sondagem com os alunos sobre textos literários lidos;
- Apresentação do título do romance, a fim de construir a representação imagética da obra - atividade oral individual;
- Visita à sala de leitura para contato com o livro;
- Discussão sobre as ilustrações das capas através de análise comparativa entre o que foi comentado sobre o título - lido nas informações da capa e contracapa - e a sua leitura não-verbal - atividade em grupo.

A segunda etapa desta fase teve seu foco na leitura do texto com a finalidade de envolver os alunos na narrativa, de forma que estes pudessem, a partir dos elementos estruturais da obra, fazer inferências para além desses, atentando para os conteúdos sociais explícitos e implícitos apresentados no texto, enfatizados tanto nos recursos linguísticos como nas ações das personagens. Para que isto fosse possível, a leitura ocorreu tanto de forma compartilhada quanto individual:

- Leitura de trechos para discussão feita pelo professor antes do início do capítulo a ser lido em casa, levantando hipótese/impressões sobre o contexto do que foi lido – atividade escrita em grupo.
- Leitura do livro extraclasse com apresentação semanal (oral, voluntária e sorteada) sobre o que foi lido – atividade individual onde deveriam constar as impressões e sentimentos relacionados à leitura.

4.3.3. Terceira Fase: Avaliação

Na última fase, consolidaram-se os dados verificados e colhidos ao longo das demais, não para concretizar o que foi percebido, mas, para rever o que foi escrito no decorrer do processo de leitura, acrescentando-se o que foi se modificando ou se desconstruindo com a leitura. Nesse momento, o aluno-leitor encontrou-se com o que escreveu, e, assim, pode fazer a opção por acrescentar, confirmar ou discordar, concedendo-lhes escolhas no ato de leitura cuja “liberdade vive sofrendo atropelamentos” muitas vezes desconsideradas por “educadores de todas as instâncias – da sala de aula ao Ministério da Educação- que manifestam a desconfiança da capacidade do leitor de se posicionar de forma correta” (LAJOLO, 2010, p. 42), motivando assim uma revisão de suas impressões iniciais.

Dessa forma, fez-se necessário uma releitura das anotações dos alunos para completar, confirmar ou retificar observações decorrentes do término do livro, com o objetivo de verificar o conteúdo implícito constituinte das relações sociais do texto e as conexões estabelecidas com a análise do título e ilustração da capa, bem como com as experiências e reflexões dos alunos. Essa terceira parte foi organizada da seguinte forma:

- Leitura compartilhada da letra da música *Eduardo e Mônica*, do grupo Legião Urbana, enfatizando as personagens, suas características, conflitos e, como o espaço e tempo vão contribuindo para a construção do enredo. Esta atividade serviu de suporte para a concretização das duas ações subsequentes a serem realizadas com a obra literária lida.
- Análise da estrutura da narrativa a fim de identificar seus elementos: foi elaborado um quadro social comparativo, considerando o aspecto histórico-cultural, entre o texto literário e a atualidade através dos elementos da narrativa (tempo – enunciado – narrador) - atividade em grupo.

- Parecer com adjetivação das personagens justificadas através das atitudes ao longo do texto – atividade individual.

A partir das próximas atividades, os alunos sintetizaram o que foi apreendido, realizando exercícios de contextualização do conteúdo social da obra frente à realidade contemporânea, a fim de promover uma discussão sobre o preconceito e suas consequências nas relações humanas. Assim posto, estas etapas se tornaram fundamentais para a prática das leituras que requerem criticidade e reflexão:

- Atualização da obra: atividade em que os alunos associam o livro ou parte dele às relações sociais contemporâneas através de memes, músicas, poesia, notícia, relato pessoal, entre outros. Eles devem visitar fatos, notícias ou textos que foram lidos/vistos/vivenciados e verificar se houve uma mudança de perspectiva com a experiência do texto lido.
- Construção de quadro avaliativo da obra – atividade em grupo.

Uma vez encerrado o projeto, todas as atividades que compuseram o diário de leituras e das outras fases formarão o “Conjunto de atividades para a leitura de *O Mulato*”, que ficará na escola como incentivo para outras leituras e projetos literários.

5. ANÁLISE DE DADOS

A perspectiva da leitura integral de uma obra literária não se mostrou promissora de início. Ao serem apresentadas as ideias gerais do trabalho, que seriam realizadas com um texto literário canônico, os alunos não demonstraram grande entusiasmo. As reações, em sua maioria, indicavam a expectativa de que seria algo cansativo e monótono, utilizando-se de expressões como “*eita!* Aquelas palavras que ninguém entende”, “aquelas coisas de antigamente!” ou “isso tudo pra ler!”, citadas por um ou outro e repetidas até atingir a totalidade da turma. Ficou claro, desde o início, a falta de familiaridade com esse tipo de texto, bem como a necessidade de um trabalho mais efetivo e reflexivo com ele.

No entanto, a concepção geral de uma leitura enfadonha foi sendo substituída pela participação nas atividades e pelo interesse progressivo despertado pela leitura compartilhada do texto e pelas circunstâncias e discussões ocasionadas por ele. Evidentemente, que a linguagem constitui um desafio, não só ocasionando alguns atrasos na execução do cronograma de atividades, mas, também, sendo o motivo expresso por alguns para negligenciar a leitura ou abandoná-la, como aconteceu

com dois alunos que, apesar deste fato, continuaram a participar das atividades e expressar sua opinião, acompanhando o enredo superficialmente, por aquilo que contavam os demais colegas.

Feitas essas observações iniciais, a análise do processo de leitura será apresentada a partir das leituras realizadas pelos alunos e do que elas puderam apresentar de novidade ou mudança em sua visão de mundo, considerando o envolvimento dos alunos e sua compreensão do texto literário através de inferências no contexto da obra, utilizando-se dos elementos estruturais como fator norteador para construção do sentido a partir da associação entre as leituras realizadas e a percepção do mundo que os rodeia.

Dessa forma, o subtópico “construindo expectativas” é um relato do processo de preparação dos alunos para o contato inicial com o texto literário, através de discussões prévias e leituras de elementos pré-textuais, como o título da obra e as imagens da capa, constituindo os resultados da primeira leitura realizada.

“Compreendendo possibilidades” apresenta o contato com o texto escrito, bem como sua interpretação através dos elementos estruturais, assim como o conjunto de impressões analíticas sobre elas, tais como a construção de determinada personagem ou o questionamento de suas ações, a posição do narrador e a utilização do tempo-espço como referência para determinar os fatos transcorridos na narrativa.

E, finalmente, em “compartilhando experiências”, iremos destacar os ganhos que a leitura literária tem a oferecer tanto para a compreensão de outros textos quanto para a atuação no interior das relações sociais, contribuindo para a formação de uma consciência mais crítica da realidade.

5.1. Construindo Expectativas

A apresentação de uma série de atividades que ocorreriam simultaneamente com a leitura da obra literária gerou uma expectativa nova entre os alunos, tornando mais receptiva a ideia de ler para execução de atividades. A ludicidade da realização da primeira fase despertou o desejo de saber, questionar e opinar mais.

Observou-se a disposição para o desafio do jogo de detetive de identidades, ocorrido na fase de introdução motivada, no qual os alunos deveriam associar a imagem de um indivíduo a uma profissão e justificar sua escolha. A associação da figura humana com sua atividade profissional apresentou uma distinção na

percepção da realidade social, que dividiu a turma em três grupos que realizaram as atividades juntos, e que, a partir de então, foram monitoradas também em conjunto:

- O primeiro grupo, denominado G1, consiste num total de nove alunos, cujas associações apontaram para a ausência da combinação entre figuras negras e profissões de prestígio social, explicando sua escolha com frases como: *“nunca vi uma pessoa assim nessa profissão”/ “é uma profissão de rico, é muito caro”/ “ele não tem cara de quem faz isso”*, aludindo à incapacidade da comunidade negra de obter êxito por motivos socioeconômicos. Este grupo apresenta ideias preconcebidas e, normalmente, repetem frases e expressões preconceituosas que, em muitos casos, são fruto da convivência ou indiferença frente ao assunto, reproduzindo opiniões que, de fato, não são deles.
- O segundo grupo, nomeado G2, conta com quatro alunos que realizaram a combinação entre sujeitos negros e posições de prestígio, usando como justificativa o enfrentamento do preconceito que julga a capacidade de alguém pela aparência: *“Por que não podia ser?”/ “Não concordo com o preconceito de que os negros não podem ser o que quiserem”*, demonstrando uma percepção mais acentuada do conflito social, mesmo que sem maiores argumentos. Esses alunos apresentam certa consciência coletiva e um olhar crítico quanto ao respeito nas relações humanas, expressando bem suas opiniões, mesmo que sem uma argumentação consistente.
- O terceiro grupo, chamado G3, consiste nos alunos que seguiram as combinações dos outros, dispendo de suas atividades aleatoriamente, sem responder ao questionamento com relação à sua combinação. Representam aqueles que se incomodam com a falta de respeito e dignidade nas relações sociais, mas, não querem se envolver diretamente com o tema, expressando ora indiferença, ora posicionamentos fortes.

A leitura do conto *Curso Superior*, de Marcelino Freire, desconhecido por todos (tanto texto quanto autor), trouxe uma discussão complementar àquela realizada com os desafios. Questionados sobre o título, os alunos unanimemente esperavam que se tratasse da escolha da vida profissional, do ingresso ao mundo acadêmico e todas suas implicações – estudar fora, conhecer pessoas diferentes, dificuldades com conteúdo e professores. O texto, no entanto, retrata a reflexão de

um jovem cujas perspectivas são a de enfrentar o olhar julgador de uma sociedade preconceituosa, cujos atos discriminatórios aparecem como angustiantes, reais e inevitáveis na construção textual, abrangendo inúmeros aspectos como a construção de sua autoimagem, a percepção dos outros ao seu redor, a reação às políticas públicas inclusivas até a percepção clara de um futuro marcado por inúmeros obstáculos socialmente impostos. Trata-se de uma narrativa cuja personagem vai sendo construída no imaginário do leitor a partir de seus medos e expectativas pessoais e sociais e, que terminam determinando, inclusive, a possibilidade de ser negro.

Concluída a leitura, os grupos apresentaram o perfil da personagem, a impressão que ela causou e um comentário sobre algum aspecto do texto:

- O G1 descreveu a personagem como sendo *“pobre, favelado, leso, coitado, nêgo, sem capacidade para estar na faculdade e que deveria estar no fundamental”*. Esse grupo acreditava que o texto teria sido escrito pela própria personagem, um sujeito histórico real, o que se confirmava pela falta de pontuação do texto. A opinião expressa pelo grupo de forma tão natural corrobora com a visão do negro como inferior, incapaz e marginalizado, revelando o racismo que impregna a estrutura de nossa sociedade, que concebe como normal essa classificação determinada pela cor da pele.
- O G2 aponta a personagem como *“um estudante de escola pública, com baixa autoestima, assustado e meio depressivo porque tem medo do futuro”*, solidarizando-se com a situação descrita e afirmando ser algo muito comum, principalmente nas grandes cidades. Pontuaram, também, o uso do vocativo “mãe” e a falta de pontuação.
- O G3 denominou que a personagem *“era pobre e nêgo e que devia ter sofrido preconceito, mas aceitava tudo que o povo dizia”*, afirmando que o texto “era um desabafo” e chamando atenção para os parágrafos curtos e a linguagem informal, reproduzindo a oralidade.

Ao serem questionados sobre que conselhos dariam caso o texto fosse dirigido a eles por um amigo, a grande maioria disse que só ouviria, alegando não ter nada a dizer. Apenas duas pessoas afirmaram que “dariam força ao amigo que precisa de um apoio para não desistir”.

A princípio, a atitude indica um julgamento negativo, mas, quando analisada de forma mais objetiva, reflete uma postura social comum, principalmente porque,

quando a situação se aproxima do círculo de convivência, a sensação de não saber o que dizer ou fazer e a indignação silenciosa diante da conjuntura injusta os atinge, chamando atenção para grupos específicos da sociedade (representado, segundo os alunos, pelo negro, o pobre e a mulher) que vivenciam estas situações como conflitos reais e diários. Neste momento da socialização, alguns alunos do G3, inclusive, relataram algumas experiências de preconceito por eles vivenciadas, fato este que não só comoveu a turma como contribuiu para as leituras de *O Mulato* que se seguiriam.

A apresentação do título foi realizada na sala de leitura, especulando que tipo de história poderia ser contada com uma personagem central que tenha a característica evocada no título. Com todos os palpites baseados no perfil do texto *Curso Superior*, imaginando uma óbvia narrativa sobre preconceito e luta pelo reconhecimento social, realizou-se a leitura da capa de *O Mulato* presentes em duas edições de editoras diferentes (anexo 3). Diante da discrepância entre as representações, as primeiras reações foram perguntas do tipo “eles falam da mesma coisa?”, “realmente é a mesma história?”.

Esses questionamentos revelam a importância dessas imagens para a projeção das expectativas sobre o texto, ao mesmo tempo em que desvela a habilidade com que os estudantes compreendem a linguagem feita imagem e o que elas significam dentro do contexto de uma narrativa. Para conciliar o que eles estavam vendo com a expectativa do enredo, cada grupo teria de fazer um resumo da história que contemplasse todas estas perspectivas antes da leitura da obra, tomando apenas a capa como ponto de partida.

- G1:

Esse romance conta a história de um mulato que fugiu da fazenda onde morava, abandonando sua mãe que apanhava todo dia, durante sua vida, se escondendo, faz amizade com uma viúva rica e religiosa, pois ele era muito bonito e tinha os olhos azuis. Ela morre lhe deixando uma herança. Quando fica rico, volta pra se vingar do patrão e salvar sua mãe das mãos dele, aí descobre que o homem que ele matou e maltratava ele e sua mãe, era seu pai, aí sua mãe manda ele fugir pra Europa pra ser feliz em outro lugar e nunca mais voltar.

- G2:

Conta o romance entre um mulato, filho de uma ex-escrava com um comerciante, que se apaixona pela filha do fazendeiro e fica hipnotizada pelos seus olhos azuis. Todos são contra o relacionamento, mas uma tragédia mata os pais dele. Ele fica muito rico e pede ajuda ao padre para fugir com sua amada. O padre acoberta a fuga para que eles fujam de trem, o pai dela chega muito bravo e atira. Mata o padre por engano na frente de

muita gente que estava na estação, logo ele é preso e o casal consegue viver seu amor.

- G3:

Era um mulato que não tinha família nem amigos e vivia fazendo bico para as pessoas da cidade, mas ninguém gostava dele porque ele era livre e tinha o olho azul, isso incomodava porque ele podia ser filho de qualquer homem branco até os que fossem ricos. Um dia ele foi humilhado na frente da cidade toda pelo coronel e prometeu vingança. Uma noite de festa do padroeiro, o coronel saiu da igreja e ele atirou nele. No outro dia encontraram ele (o coronel) morto com um terço na mão. Ele conseguiu sua vingança e ninguém nunca sobe quem tinha feito esse crime”.

É notória a tentativa de incluir todos os elementos constituintes das imagens das capas como fator importante do enredo, confirmando sua importância na criação de expectativa para atrair o leitor ao texto e atestando a imagem como representação simbólica: os olhos azuis como elemento que se destaca ora para confirmar beleza, ora como indicativo de uma origem obscura e mestiça; o terço, representando o elemento religioso, sempre com uma característica redentora, ao mesmo tempo em que a arma simboliza o crime, a perseguição e o tormento.

Com as histórias socializadas, seguiu-se certa comoção para verificar se as histórias apresentadas se aproximariam do romance a ser lido. Essa expectativa do que pode se confirmar ou não foi o início da leitura do livro e, mostrou-se bastante eficaz, posto que todos os alunos participaram das atividades até aqui, demonstrando motivação para descobrir o que o texto poderia revelar.

5.2. Compreendendo Possibilidades

O entusiasmo pela leitura que se seguiria foi alimentado pela delimitação do texto: o primeiro capítulo foi lido na sala de leitura de forma compartilhada. O objetivo foi o de acompanhar o primeiro contato com a linguagem, a fim de dissipar qualquer estranheza ou antipatia pela sua formalidade, evitando que se tornasse um impedimento para que a leitura acontecesse, posto ser esse fato comumente apontado como um obstáculo para o entendimento do texto literário.

O primeiro capítulo trata da ambientação e apresentação do núcleo de personagens, quem são, onde vivem, o que fazem e seu temperamento. Além dos comentários sobre a dificuldade de compreender alguns termos, a discussão foi fomentada pela leitura do trecho: “Em certos pontos não se encontrava viva alma na rua; tudo estava concentrado, adormecido; só os pretos faziam as compras para o

jantar ou andavam no ganho” (AZEVEDO, 2007, p. 12), seguido pelo comentário de uma aluna do G3: “*Se não tinha alma viva, o negro é uma alma morta?*”

Com isto, os alunos passaram a discutir entre eles a respeito de diversos assuntos, como o valor que era dado ao negro na sociedade, o valor do trabalho braçal hoje, a exploração e abuso do poder aquisitivo. Alguns alunos do G1 permaneceram em silêncio, se recusando a responder qualquer questionamento. A frase que resumia para a turma o que havia sido descoberto foi proferida por um garoto tímido e recluso do G3: “*Parece que hoje todo mundo experimenta ser negro em algum momento*”. O silêncio que se seguiu indicava aceitação ou pelo menos reflexão. Não houve intervenção do professor nesse momento, afinal, a apropriação do texto e sua contemplação haviam começado.

Estabeleceu-se uma rotina de leitura em que um capítulo era compartilhado na sala de leitura, seguido de discussões, como relatado anteriormente, num total de quatro encontros. Entre esses encontros e a leitura feita extraclasse, ocorreram diversas atividades, aqui denominadas de *hiatos*, que não tratavam diretamente do livro, mas de aspectos estruturais que logo eram comparados ao texto literário, totalizando três hiatos:

Tabela 1. Leitura dos Capítulos

SALA DE LEITURA	CASA	SALA DE LEITURA	CASA	SALA DE LEITURA	CASA	SALA DE LEITURA
1	02 ao 06	7	08 ao 12	13	14 ao 18	19
HIATO 1		HIATO 2		HIATO 3		

Fonte: A Autora (2020)

O primeiro hiato ocorreu a partir da leitura da letra da canção *Eduardo e Mônica* (anexo 5), com alguns alunos assumindo as vozes das personagens e do narrador. Feita a leitura, eles deveriam identificar o perfil de cada uma das personagens a partir do relacionamento entre elas. O objetivo consistia em determinar a personalidade e o tipo de relação estabelecido entre eles, reconhecendo o tempo transcorrido, expressões utilizadas, bem como o papel do narrador nesta descoberta. Logo percebeu-se que, apesar de não ter voz, as personagens sentiam através do narrador ou, o inverso. Questionados como esse movimento de descoberta poderia ser aplicado à narrativa de *O Mulato*, cada grupo apresentou um trecho da obra com a devida explicação.

O segundo hiato foi realizado a partir de uma roda de conversa sobre algumas características que se identificavam entre os colegas. À medida que alguns adjetivos eram ditos individualmente por cada aluno, os demais deveriam nomear quem da turma possuía aquelas qualidades. Da mesma forma, cada grupo deveria eleger uma personagem do romance para falar sobre ela, adjetivando-a e inserindo-a no contexto do enredo. Ao final do processo, os hiatos combinados forneceram os seguintes dados:

O G1 apresentou uma preferência pelo cômico, “*ele tem uma atitude suspeita. Finge ser o santo, mas é muito vaidoso e intrometido*”, “*Vai passear em Lisboa, mandava buscar suas roupas na Europa e ainda se envolveu com uma mulher casada*”, “*Fica colocando ideias na cabeça dos outros personagens, conquista a confiança para os outros fazer o que ele quer*”, “*é falso, metido, gente ruim mesmo*” e “*ele é preconceituoso, não aceita Raimundo e ainda faz com que todo mundo não goste*”. Com estas frases, definem que ele seria o “vilão” da história, mas expressam aceitação e simpatia pela personagem “*mais interessante da narrativa*”, escolhendo o seguinte trecho para caracterizá-lo:

O cômico entrou, devagar, com o seu sorriso discreto e amável. Era um velho bonito; teria quando menos sessenta anos, porém estava ainda forte e bem conservado; o olhar vivo, o corpo teso, mas unido de brandura santarrona. Calçava-se com esmero, de polimento; mandava buscar da Europa, para seu uso, meias e colarinhos especiais, e, quando ria, mostrava dentes limpos, todos chumbados a ouro. Tinha os movimentos distintos; mãos brancas e cabelos alvos que fazia gosto. (AZEVEDO, 2007, p. 15)

Escolhendo e se afeiçoando ao cômico, não só revelam a personalidade e as intenções do clérigo, ora explícita ora implícita no texto, mas, também, terminam por descobrir, de forma inconsciente, uma característica forte do livro e do próprio Azevedo – o anticlericalismo.

Os dois grupos restantes focaram em Raimundo, “*o mulato que não sabia quem era, vivia como uma pessoa e era outra*”, mas se diferenciam no enfoque geral. Ou seja, ainda que ambos os grupos apresentassem uma caracterização semelhante da personagem como um sujeito “*bem-educado, meio esnobe, inspirador de paixões e sedutor*”, o G2 se deteve no relacionamento amoroso com Ana Rosa, apostando na vitória do amor sobre a sociedade preconceituosa. Por isso, a escolha por momentos que relatava o interesse e o cortejo entre eles:

Correram a cumprimentar a pianista. O Freitas profetizou:- logo que ali estava um segundo Lira! Raimundo foi o único que não se abalou. Estava fumando à janela, e fumando deixou-se ficar. Ana Rosa, sem dar a

perceber, sentiu por isso uma ligeira decepção. Esforçara-se por tocar bem e ele, nem assim! Até parecia não ter notado nada!... É malcriado! Concluiu ela, de si para si. E, com uma pontinha de mau humor, assentou-se ao lado de Lindoca. (AZEVEDO, 2007, p. 45)

O G3, por sua vez, ainda que demonstrasse certa inclinação por Raimundo, direcionou sua atenção ao jogo social e às reflexões da própria personagem, valorizando o que ele pensava e sentia, bem como sua situação de isolamento social: “todo mundo tinha uma opinião sobre ele e falava dele mas, ninguém queria saber o que ele pensava”, “ele não podia contar com ninguém, não tinha confiança”, “ninguém era sincero com ele, nem tinha uma amizade, em muitas partes do livro, ele fica pensando, conversando com ele mesmo, só podia dizer o que sentia de verdade em sua cabeça”. Sendo assim, para o grupo, toda interação era mal-intencionada e o amor por Ana Rosa um motivo a mais para ser rejeitado.

E o Freitas nem cuspiu. Acudiam-lhe fatos engraçados sobre o teatrinho; soltava as anedotas em rebanho, sem intervalos. Raimundo já não achava posição na janela; virava-se da esquerda, da direita, firmava-se ora numa perna, ora na outra deixando afinal pender a cabeça e olhando para os pés, entristecido pelo tédio. Que maçante!... pensava. Entretanto, o Freitas a sacudir-lhe a manga do fraque, que Raimundo sujara na calça da janela, ia confessando que estavam em vazante de divertimentos; que a sua distração única era cavaquear um bocado com os amigos...— Ah! Exclamou, minto! Minto! Há uma festa nova! A de Santa Filomena! Mas não será como a dos Remédios, isso, tenham paciência!...— Sim, decerto, balbuciou Raimundo, fingindo prestar atenção (AZEVEDO, 2007, p. 48).

Ao reconhecer as reflexões de Raimundo como uma forma de entender-se individualmente como sujeito (pela ignorância de suas origens), e socialmente (pelas reticências, superficialidades e silêncios de suas interações sociais), o grupo encontra a verdade de suas rumações, valorizando o processo de conscientização e revelação da identidade exercida no romance pelo narrador: Raimundo não fala o que sente, o narrador é a voz de seus pensamentos.

Todas essas preferências, reveladas nos grupos de trabalho se evidenciaram quando, no hiato 3, após a finalização da leitura, mas antes da socialização do desfecho, eles deveriam apresentar um final alternativo, no qual fizeram a opção de encenar.

- O G1, partindo do assassinato de Raimundo,

Mostra o cônego denunciando e desacreditando diante de toda a igreja o criminoso que, preso, se mata. Ana Rosa, grávida e frágil não sai mais de casa sendo protegida e cuidada por ele, que também se torna tutor legal de seu filho, herdeiro do patrimônio de sua mãe.

- O G2 resolve que:

Ana Rosa descobre a identidade do assassino e quem o motivou, ouvindo uma conversa no velório de Raimundo, enquanto eles achavam que ela estava sedada. Após a missa de corpo presente, na sala de visitas de sua casa, ela resolve se vingar, envenenando os dois. Como ela era considerada frágil, não é descoberta, vivendo feliz com seu filho, muito parecido com o pai, fruto do seu amor com o Mulato.

- O G3 optou por deixar Raimundo vivo:

Ana Rosa vê Manuel sair armado e desconfiada de suas intenções, escreve para Raimundo, pedindo-lhe que tome cuidado. Ele contrata uns trabalhadores do porto para lhe dar uma surra e roubar a arma. No outro dia, ele foge com Ana Rosa para o Rio de Janeiro, não voltando mais ao Maranhão.

Embora o último final alternativo tenha sido o esperado para um romance romântico, revelando mais do que uma correção justa ao apego sincero e às injustiças impostas a Raimundo pelo preconceito, aponta, com certa ingenuidade, o desejo de que tudo dê certo no fim com todos os sofrimentos ficando no passado ou, neste caso, no Maranhão. Apesar de todos os esforços para terminar o livro, esse grupo não leu integralmente o romance, muitas vezes acompanhando-o indiretamente, pelo relato dos colegas. Ainda assim, envolveu-se nos problemas da personagem e participou das atividades propostas, compreendendo que a leitura literária merece, assim como as outras, uma resposta, nem que seja refletindo e desejando um desfecho diferente.

As duas primeiras alternativas de final revelaram um nível de consciência da realidade mais condizente com o mundo ao nosso redor. Enquanto o G1, que sempre mostrou parcialidade em relação ao cônego, mesmo o apontando como vilão, indica como as pessoas podem ser manipuláveis ao mesmo tempo em que nada pode ser o que parece, o G2, mesmo torcendo pelo romance de Ana Rosa e Raimundo, reconhece que o preconceito, a ambição e o orgulho não são facilmente vencidos, e mesmo com a natureza passiva de Ana Rosa fazem a opção pela vingança, revelando um desejo de lutar pelo que foi perdido e mudar o que pode ser mudado. Não é pessimista como o primeiro, mas, também, não espera que o destino resolva todos os problemas.

A leitura do capítulo final pode ser caracterizada como melancólica. Ouviram em silêncio. No final, quando alguns expressaram o desejo que fosse diferente, um aluno, o mesmo tímido e reservado do outro momento, para encerrar a leitura, disse: *“E vocês acham que se fosse verdade acabaria diferente! Ah, meu filho a realidade é*

dura!”; Não houve interferência do professor, mas certamente, todo o processo de leitura encaminhou-se para esse processo de reflexão e discussão. Valeu a pena.

5.3. Compartilhando Experiências

Encerradas as leituras e as atividades relacionadas, a proposta era construir um quadro avaliativo da obra, com as impressões que o texto deixou, ao mesmo tempo em que deveriam trazer outro texto, de qualquer gênero, que foi lembrado durante a leitura ou que, de alguma forma, pudesse ser relacionado com ela.

O primeiro objetivo fracassou. As impressões variavam entre “*bom*”, “*gostei apesar do fim*” ou “*foi difícil entender a linguagem, mas, foi bom*”. Eles não conseguiram ou não quiseram articular uma opinião mais complexa, enumerando pontos positivos e negativos de forma eloquente e crítica. No entanto, a resposta à segunda proposta foi surpreendente:

- O G1 apresentou a música *A vida é desafio*, dos Racionais Mc’s, seguido da confirmação das dificuldades que a música elenca – um dos alunos morou até os treze anos em São Paulo, relatou a insegurança causada pela violência e, principalmente, pela falta de perspectiva de vida, a preocupação com o futuro quando não se sabe se haverá um. “*Se esse livro estiver certo e antigamente você só valia o que tinha e de onde você vinha, hoje tá pior, eu vim pra aqui viver com minha vó porque minha mãe disse que é melhor e talvez seja, mas vai ter uma hora que eu vou ter que ir pra lá porque aqui não tem emprego.*”
- O G2 trouxe uma reportagem, datada do dia 31 de outubro de 2019, publicada no istoé.com.br, intitulada *o que se sabe sobre o assassinato de Marielle Franco*. A reportagem reconta sucintamente o assassinato, incluindo novos depoimentos polêmicos, mas que não responde quem é o responsável e o motivo, expressando indignação pela morosidade das investigações. Uma aluna explicou que a escolha do grupo foi determinada pela polêmica em torno disso, mas, principalmente, porque elas perceberam, de forma mais clara, as injustiças e a impunidade: “*a gente tá tão acostumado a ligar a televisão e ver mulher sendo morta pelo marido, pai matando filho, gays sendo espancados que a gente acha normal e nem liga para o que está acontecendo com o mundo*”.

- No G3, um dos alunos compartilhou uma experiência pessoal. Emocionado, contou que na festa de casamento do irmão, um dos parentes da noiva o confundiu com um garçom, mandando-o se levantar da mesa para trabalhar,

Fui humilhado, chamado de preguiçoso, desleixado e vagabundo. Quando a confusão foi resolvida, todo mundo ria e até mãe disse que eu deixasse de frescura que isso era besteira, o que é que tinha? eu não saí em nenhuma foto do casamento, pode ir olhar! Minha cunhada não escolheu nenhuma foto em que eu tava e ainda hoje todo mundo ri, eu tenho um ódio! As pessoas pensam que é bom, que tudo é brincadeira, eu me senti aqueles jogadores que o povo chama de macaco, mas eu não sou famoso nem ganho muito dinheiro pra passar por isso.

Compartilhar ideias e experiências, discutir fatos e refletir sobre os textos que nos rodeiam – músicas, propagandas, memes – é um caminho para ampliar nossa visão de mundo, reconhecer a humanidade da qual somos parte e, assim nos tornarmos conscientes uns dos outros, ponderar nossas atitudes e reagir em defesa daquilo que acreditamos. A apresentação desses alunos mostra sua capacidade de enxergar além do que comumente se espera.

A superficialidade das observações do G1, exibidas nas atividades da introdução, ao longo do processo, foi se transformando em uma percepção mais ampla daquilo que se vê ou do que se quer mostrar; a capacidade de expressar indignação do G2 foi se revelando na disposição de revisitar os fatos e melhorar a sua leitura, acrescentando criticidade; e, o que parecia ser indiferença e apatia no G3 mostrou-se ser, antes, o medo de ser julgado, a revolta diante das demandas de injustiça e preconceito silencioso e o desejo de que, milagrosamente, algo aconteça para reparar erros dos quais não somos responsáveis, mas que mesmo assim nos atinge.

O trabalho com *O Mulato* pode não ter sido o catalisador de uma profunda mudança de visão, atitude ou pensamento e, certamente muitos aspectos do texto não foram observados. Outrossim, a abertura para discussão permitiu que, ao externar o que pensavam, ao menos alguns alunos pudessem se perceber enquanto seres sociais, demonstrando indícios de autoconhecimento. Revelando seus sentimentos, eles se perceberam ou aceitaram sua posição numa sociedade desigual, cuja negritude se revela no cotidiano e não pode ser negada. E, mesmo aqueles estudantes que não demonstraram isso abertamente, mostraram-se visivelmente incomodados com essas discussões, pensar em racismo, se perceber negro, reconhecer em si próprio atitudes preconceituosas, nesse sentido, não é fácil,

ao contrário, incomoda. É necessário muito cuidado e perícia para tratar estas questões que, no contexto da comunidade escolar, é tão velado e natural. No entanto, o que se percebeu foi o despertar para uma realidade que, não distante, um olhar reflexivo sobre ações e palavras que representam a perpetuação de um discurso discriminatório, silenciosamente violento, que mutila a autoestima e a autopercepção, minando as relações sociais com um ressentimento mal percebido.

Por tudo isso, é inegável que as atividades realizadas contribuíram positivamente na construção de um posicionamento mais crítico diante da realidade, ampliando percepções, alertando para comportamentos pessoais e sociais preconceituosos e, oportunizando espaços e discussões que, sem a literatura, não teriam acontecido de forma tão efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do trabalho em sala de aula exige conhecimento, estudo de perspectivas, pesquisa e planejamento, num movimento de reflexão contínua sobre a realidade dos alunos, da escola e do próprio professor, cujas variáveis são diversas e incontroláveis. No entanto, com o passar do tempo, a prática e a experiência, aliadas ao compromisso e esforço em corresponder às demandas que nos são exigidas, vão transformando o que inicialmente eram angústias na compreensão de que este caminho trilhado é a aprendizagem.

O trabalho com o texto literário funciona como a concretização deste raciocínio. É um trabalho lento, que, na maioria das vezes, vai muito além da sala de aula, e consiste do entendimento de muitos fatores combinados, de percepções múltiplas que podem ser aceitas ou negadas, mas que exigem uma reação. A satisfação residiu muito mais na inevitável resposta/reação às ações que na natureza dela.

Dessa forma, esta pesquisa se originou do desejo de obter respostas, no exercício da função de professora de língua portuguesa, sobre o desenvolvimento dos alunos enquanto seres sociais dotados de atitudes, ideias e opiniões. Foi observando as interações dos alunos com os professores, com os pais e entre eles, que nasceu a necessidade de analisar o funcionamento da escola como instituição formadora e a relação entre literatura e sociedade; descobrir como o texto literário é tratado e recebido na sala de aula, bem como a percepção de seus conteúdos por parte dos alunos e seus reflexos na vida social.

Para tal, o capítulo dois apresentou reflexões sobre o caminho que deve ser percorrido para garantir uma prática pedagógica que promova um alinhamento entre os documentos que regem a educação no Brasil, as dificuldades dos professores e as diversas realidades que constituem a sala de aula. Um alinhamento que precisa ser ainda mais reflexivo e cuidadoso quando se refere ao ensino de literatura e a leitura do texto literário que, com tantas especificidades e possibilidades, se torna mais complexo e, infelizmente, mais negligenciado.

Desse modo, são discutidos os aspectos da crise no ensino de literatura nas escolas e seu lugar nos documentos oficiais e nas diretrizes que devem nortear sua prática. As inquietações nele descritas são verdadeiras e constantes: as exigências dos planos educacionais, a demanda de trabalho para o professor, a situação de muitas escolas e as necessidades da comunidade que as constituem, bem como as

inovações tecnológicas e as tentativas de acompanhá-las para fazer um bom trabalho. Por isso, a necessidade de construir a prática pedagógica a partir da pesquisa – reflexão – ação se torna evidente e altamente eficaz.

Nesse sentido, estabeleceu-se alguns aspectos metodológicos para direcionar uma pesquisa que analisou o trabalho com o texto literário numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental, com alunos de poder aquisitivo baixo e poucas opções de emprego. Essa escola se localiza em um ambiente de zona rural, e, as expectativas dos estudantes em relação à escola são as mais variadas, desde passar o tempo até encontrar meios para sair da situação em que se encontram, revelando, nos inevitáveis conflitos de suas interações sociais, traços racistas e a compreensão do preconceito como normal e, portanto, aceito sem restrições ou constrangimentos. Este foi um fator importante para o desenvolvimento do trabalho, explicando comportamentos, justificando a escolha da obra literária trabalhada e reafirmando a intrínseca relação entre literatura e sociedade.

Corroborando com a necessidade de analisar a compreensão do texto literário a partir das peculiaridades do comportamento dos alunos, tratamos, no capítulo três, da abordagem escolhida para embasar a ação interventiva, utilizando a estrutura da narrativa associada ao fator social que constitui a literatura, enfatizando a impressão dos alunos a partir de duas leituras da obra – a capa e o texto – detalhados no capítulo cinco, para verificar a percepção do sentido no seu conteúdo, e os elementos explícitos e implícitos que o constituem, através das atividades descritas no capítulo seis.

Entre a abordagem metodológica e a intervenção, foi necessário estabelecer a escolha do livro a ser lido. Não poderia ser um título aleatório, mas um que despertasse o desejo do estudante em compreender a literatura como um possível reflexo dessas relações sociais que podem assim ser lidas, analisadas e discutidas por diversas perspectivas, desde que norteadas pelo texto literário. Por isso, o capítulo quatro e cinco contemplaram uma análise do racismo como traço estrutural na sociedade brasileira, para ajudar a compreender como se manifesta de forma corriqueira na escola, notadamente na que foi escolhida para esta pesquisa, e justificar a escolha o romance naturalista *O Mulato*, de Aluísio de Azevedo, como texto base para as discussões sobre o assunto. Junto à temática de raça, foram consideradas, para tal escolha, sua posição como obra canônica da literatura nacional, seu conteúdo preconceituoso, mesmo que velado (o qual poderia ser

confrontado em sala de aula), e a possibilidade do trabalho de atualização de expressões linguísticas como forma adicional de refletir sobre o tema.

Nesta perspectiva, a proposta de intervir junto à leitura do texto literário obteve resultados mais que satisfatórios. Foi surpreendente como a motivação constante através de atividades diferenciadas, mas ligadas ao texto principal, facilitou a leitura, a compreensão e a discussão suscitadas pela obra e mais ainda foi perceber que uma tomada de consciência foi iniciada. Não constitui um trabalho acabado, porque o professor não trabalha para produzir uma peça que consista num produto final. O objeto do nosso trabalho são mentes, com suas possibilidades infinitas. Não há como prever. Não há como mesurar. Somente motivar, oportunizar e esperar.

Há muito a ser dito e feito para despertar o interesse pela leitura literária, e esta pesquisa explora apenas o que pode acontecer quando o trabalho com a literatura é realizado de forma ordenada e monitorada: a leitura ocorrerá, a linguagem vai sendo apreendida, as estruturas vão sendo reconhecidas e valorizadas e o conteúdo social vai sendo discutido e atualizado para um entendimento do lugar e da visão de mundo de cada leitor. Além de fortalecer laços afetivos na sala de aula, desenvolve a oralidade e expressão do pensamento e sua escrita como consequência.

Este foi o resultado obtido com os alunos do nono ano numa escola do Município de Lajedo-PE e, certamente, pode ser aplicado em outros contextos, com as devidas adaptações, desde que continue sendo experienciado. Este é a função do professor, portanto: promover experiências e gerenciar sua partilha, decepcionando-se, algumas vezes, saboreando o prazer de respostas favoráveis em outras, mas continuar oportunizando possibilidades, sempre.

REFERÊNCIAS:

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALMEIDA, Maria do Socorro Pereira de. Literatura e Ensino: Perspectivas metodológicas. **Rios Eletrônica** -Revista Científica da FASETE. V 8, n.8, p 7-19. Dez, 2014.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AVELAR, Idelber. Cânone Literário e Valor Estético: notas sobre um debate de nosso tempo. **Revista Brasileira de Literatura Comparada da ABRALIC** V.11, n. 15, p 113 – 150. 2009. <http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/232>. Acessado em: 20 de janeiro de 2019.

AZEVEDO, Aluizio de. **O Mulato**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2007.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 04 de janeiro de 2019.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo: Fapesp. 1996

BRASIL. MEC - Ministério da Educação e Cultura. **Reforma do Ensino – 1º e 2º Graus**. Brasília. CFE, 1971

BROOKSHAW, David. **Raça & Cor na Literatura Brasileira**. Porto Alegre-RS: Mercado Aberto, 1983.

CANDIDO, Antonio. De Cortiço a Cortiço. **Novos Estudos**, Nº 30 p. 111-129, Jul de 1991. <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/mhlima/De%20cortico%20a%20cortico%20-%20Antonio%20Candido.pdf/view>. Acesso em: 13 de out de 2018.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARDOSO, Luiz Miguel. A problemática do narrador. Da literatura ao cinema. **Lumina** – Facom/UFJF, v 6, n ½, p 52-72, jan/dez 2003. ISSN 1516-0785.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria:** literatura e senso comum. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola. **Nuances:** estudos sobre educação. V.26, n 3, p 161-173, Set-Dez 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3735>. Acesso em: 10/02/2020

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto 2009.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto:** Prolegômenos e teoria da narrativa. 2 ed. São Paulo: Ática, 2001.

FREIRE, Marcelino. **Contos negreiros.** Rio de Janeiro: Record, 2011.

GENETTE, Gérard. **O Discurso da Narrativa.** São Paulo: Veja, 1989

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Características étnico-raciais da população:** um estudo das categorias de classificação de cor ou raça/2008. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/default_zip.shtm. Acessado em 18/02/2019.

KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências do ensino médio. In: BUNZEN, Clecio e MENDONÇA, Márcia (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Cap. 2, p. 23-36.

KUPER, Adam. **Cultura:** a visão dos antropólogos. São Paulo: Atlas, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Literatura:** leitura e leitores. São Paulo, Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa. **Quem paga a música escolhe a dança?** In: IG Último Segundo. 3 de novembro de 2010. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/artigo-quem-paga-a-musica-escolhe-a-danca/n1237819120574.html>. Acesso em: 15/11/2019.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola.** Sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MAURÍCIO, Mariztoni Marrelli Matos. **Sob a insígnia da raça:** a concepção de nação e a representação do negro n' *O Mulato* de Aluízio de Azevedo. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2017.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, 11(9), 16-29. <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29>. Acessado em 25/02/2019.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro:** evolução e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de Imagens.** Edições Melhoramentos. 184 p. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/xc8vc5>. Acesso em: 29/05/2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto brasileiro. *In*: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (orgs) **Raça e Diversidade.** São Paulo: EDUSP, 1996.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto, nem branco.** Muito pelo contrário. Coleção Agenda Brasileira. São Paulo: Claroenigma, 1998.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SILVA, Paulo Ricardo Moura da. Naturalismo Brasileiro: as tensões e contradições em relação ao projeto da objetividade. **Travessias Interativas.** V.15, n. 1, p 277-293, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/8897>. Acesso em: 05 fev. 2019.

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

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

APÊNDICES

Questionário I – Professor

1. Dados Pessoais:

1.1 Curso de formação : () Pedagogia () Letras

1.2 Idade: () entre 18 e 25 () entre 26 e 30 () entre 31 e 39

1.3 Há quantos anos você leciona língua portuguesa (nesta e em outras escolas)? _____

2. Séries/anos que leciona:

() Ensino Fundamental I () Ensino Fundamental II () Ens. Fundamental e Médio

3. Você considera que o ensino de literatura é:

() leitura e compreensão de textos literários diversos. (cordel, músicas, poemas, romances...)

() leitura e discussões com romances ou trecho deles (Ex.: Dom Casmurro, Os sertões, A Moreninha, Iracema...)

() conhecimento sobre o autor e a obra.

4. Com que frequência você utiliza um texto literário em suas aulas

() uma vez por semana () a cada quinze dias () uma vez por mês

() quando aparece no livro () uma vez a cada bimestre

5. Que tipo de abordagem é utilizado na leitura do texto literário:

() Segue os questionamentos e atividades propostas no livro.

() Fala ou pede atividade de pesquisa sobre o autor e a obra.

() Explora a estrutura do texto (rima/métrica no caso de poesia ou personagem, tempo e espaço da narrativa, tipo de narrador, enredo)

6. Nas suas aulas, para compreensão do texto literário é utilizado:

() outras formas de suporte como história em quadrinhos, imagens, reportagens...

() visita a sala de leitura e apresentação do livro à turma (quando se tratar do trecho)

() Nenhum, já que o livro geralmente vem ilustrado.

Apêndice 2

Questionamentos sobre o texto literário

Sendo anunciado que o trabalho da aula de hoje será com o texto literário, o aluno deverá expressar sua opinião:

Antes da Leitura	Objetivo
1. O que é esperado para essa aula?	Identificar a perspectiva para a aula.
2. Alguém conhece, já ouviu falar do texto ou do autor? O que se espera de um título assim?	Conhecer a expectativa levantado pelas informações preliminares a fim de incentivar inferências.
Depois da Leitura	Objetivo
1. O que se pode falar do texto? O que é perceptível?	Identificar informações explícitas - assunto/ elementos da narrativa.
2. O texto correspondeu ao que você esperava? O que surpreendeu?	Apreender opinião e contentamento do aluno com o texto
3. Houve algo que incomodou ou que foi peculiar (diferente/ estranho/atípico)?	Identificar reação ao texto através do reconhecimento de ações ou personagens com outros contextos

Apêndice 3 Construção de painel com figuras de pessoas

PROFISSÕES

ADVOGADO

AGRICULTOR

COMERCIANTE

ENGENHEIRO

FEIRANTE

JORNALISTA

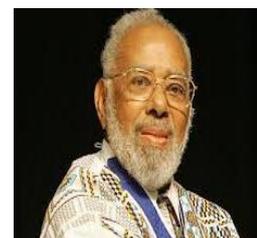
PEDREIRO

PORTEIRO

PROFESSOR

TAXISTA

PESSOAS*



*Imagens retiradas da Internet de forma aleatória (Domínio público)

ANEXOS

Tabela 2.3 – Pessoas de 15 anos ou mais de idade, total e distribuição percentual por influência da cor ou raça na vida das pessoas, segundo as Unidades da Federação selecionadas e grupos de idade – 2008

Unidades da Federação selecionadas e grupos de idade	Pessoas de 15 anos ou mais de idade		
	Total (1) (2)	Distribuição percentual por influência da cor ou raça na vida das pessoas (%)	
		Sim	Não
Total			
15 a 24 anos	11 081 365	67,2	30,8
25 a 39 anos	15 378 344	67,8	30,6
40 a 59 anos	15 724 402	61,8	35,1
60 anos ou mais	7 327 694	53,7	40,3
Amazonas			
15 a 24 anos	683 582	56,9	37,9
25 a 39 anos	728 376	56,0	40,7
40 a 59 anos	592 702	54,9	37,1
60 anos ou mais	273 219	46,3	38,1
Paraíba			
15 a 24 anos	627 991	69,9	27,0
25 a 39 anos	915 521	63,5	31,6
40 a 59 anos	785 378	55,9	37,7
60 anos ou mais	494 601	64,5	22,4
São Paulo			
15 a 24 anos	6 956 634	69,8	28,7
25 a 39 anos	10 008 207	70,1	28,8
40 a 59 anos	10 234 722	62,6	34,1
60 anos ou mais	4 617 082	54,4	40,4
Rio Grande do Sul			
15 a 24 anos	1 772 326	59,0	38,5
25 a 39 anos	2 298 603	62,7	35,0
40 a 59 anos	2 847 220	58,8	39,8
60 anos ou mais	1 479 206	47,2	48,4
Mato Grosso			
15 a 24 anos	546 583	62,8	34,3
25 a 39 anos	751 482	60,3	37,3
40 a 59 anos	712 692	60,0	36,9
60 anos ou mais	254 658	49,8	40,6
Distrito Federal			

15 a 24 anos	494 248	75,3	24,7
25 a 39 anos	676 154	77,4	22,0
40 a 59 anos	551 688	79,5	19,9
60 anos ou mais	208 929	72,7	27,3

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa das Características Étnico-raciais da População 2008.

Anexo 2

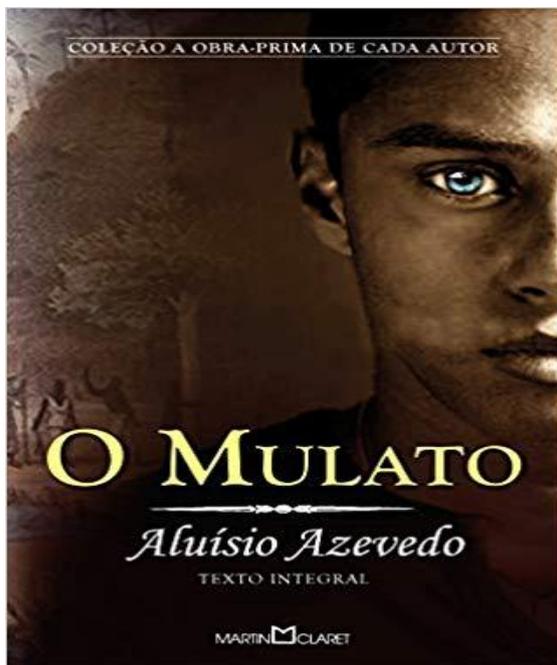
Tabela 2.9 – Distribuição percentual das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo as Unidades da Federação selecionadas e a forma de classificação de cor ou raça – 2008

Unidades da Federação selecionadas e forma de classificação de cor ou raça	Distribuição percentual das pessoas de 15 anos ou mais, por cor ou raça (%)								
	Total	Branca	Morena	Parda	Negra	Preta	Amarela	Indígena	Outras
Total									
Autoclassificação	100,0	49,0	21,7	13,6	7,8	1,4	1,5	0,4	4,6
Heteroclassificação	100,0	56,2	9,3	22,5	8,4	1,0	1,2	0,2	1,1
Amazonas									
Autoclassificação	100,0	16,2	49,2	23,3	3,6	1,7	1,6	1,5	2,9
Heteroclassificação	100,0	20,4	29,7	41,1	4,4	1,3	0,9	1,8	0,4
Paraíba									
Autoclassificação	100,0	31,9	45,7	10,9	4,3	0,7	0,8	0,4	5,3
Heteroclassificação	100,0	37,5	4,3	45,2	11,3	1,3	-	-	0,3
São Paulo									
Autoclassificação	100,0	51,4	19,1	14,5	8,9	1,3	1,9	0,2	2,7
Heteroclassificação	100,0	58,0	7,9	21,6	8,7	0,9	1,8	0,1	1,0
Rio Grande do Sul									
Autoclassificação	100,0	63,5	12,4	3,8	5,0	1,6	0,4	1,1	12,3
Heteroclassificação	100,0	76,0	5,6	10,0	4,7	1,5	0,1	0,2	1,9
Mato Grosso									
Autoclassificação	100,0	30,4	35,6	18,6	9,7	2,0	1,0	0,2	2,4
Heteroclassificação	100,0	36,9	16,4	30,4	14,6	0,7	0,1	0,8	0,2
Distrito Federal									
Autoclassificação	100,0	29,5	21,1	29,5	10,9	0,7	1,0	-	7,3
Heteroclassificação	100,0	34,0	23,8	28,0	11,8	-	0,2	0,2	1,8

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa das Características Étnico-raciais da População 2008.

Nota: Foram agregadas as 7 categorias mais frequentes de cor ou raça declarada de forma espontânea (autoclassificação) e de cor ou raça definida pelo entrevistador (heteroclassificação).

Anexo 3



Anexo 4**CURSO SUPERIOR – Marcelino Freire**

O meu medo é entrar na faculdade e tirar zero eu que nunca fui bom de matemática fraco no inglês eu que nunca gostei de química geografia e português o que é que eu faço agora hein mãe não sei.

O meu medo é o preconceito e o professor ficar me perguntando o tempo inteiro por que eu não passei por que eu não passei por que eu não passei por que fiquei olhando aquela loira gostosa o que é que eu faço se ela me der bola hein mãe não sei.

O meu medo é a loira gostosa ficar grávida e eu não sei como a senhora vai receber a loira gostosa lá em casa se a senhora disse um dia que eu devia olhar bem para a minha cara antes de chegar aqui com uma namorada hein mãe não sei.

O meu medo também é do pai da loira gostosa e da mãe da loira gostosa e do irmão da loira gostosa no dia em que a loira gostosa me apresentar para a família como o homem da sua vida será que é verdade será que isso é felicidade hein mãe não sei.

O meu medo é a situação piorar e eu não conseguir arranjar emprego nem de faxineiro nem de porteiro nem de ajudante de pedreiro e o pessoal dizer que o governo já fez o que pôde já pôde o que fez já deu a sua cota de participação hein mãe não sei.

O meu medo é que mesmo com diploma debaixo do braço andando por ai desiludido e desempregado o policial me olhe de cara feia e eu acabe fazendo uma burrice sei lá uma besteira será que vou ter direito a uma cela especial hein mãe não sei.

Anexo 5

Eduardo e Mônica – Legião Urbana

Quem um dia irá dizer
Que existe razão
Nas coisas feitas pelo coração?
E quem irá dizer
Que não existe razão?

Eduardo abriu os olhos, mas não quis se levantar
Ficou deitado e viu que horas eram
Enquanto Mônica tomava um conhaque
No outro canto da cidade, como eles disseram

Eduardo e Mônica um dia se encontraram sem querer
E conversaram muito mesmo pra tentar se conhecer
Um carinho do cursinho do Eduardo que disse
"Tem uma festa legal, e a gente quer se divertir"
Festa estranha, com gente esquisita
"Eu não 'to legal, não aguento mais birita"
E a Mônica riu, e quis saber um pouco mais
Sobre o boyzinho que tentava impressionar
E o Eduardo, meio tonto, só pensava em ir pra casa
"É quase duas, eu vou me ferrar"

Eduardo e Mônica trocaram telefone
Depois telefonaram e decidiram se encontrar
O Eduardo sugeriu uma lanchonete
Mas a Mônica queria ver o filme do Godard
Se encontraram então no parque da cidade
A Mônica de moto e o Eduardo de camelo
O Eduardo achou estranho, e melhor não comentar
Mas a menina tinha tinta no cabelo

Eduardo e Mônica era nada parecidos
Ela era de Leão e ele tinha dezesseis
Ela fazia Medicina e falava alemão
E ele ainda nas aulinhas de inglês
Ela gostava do Bandeira e do Bauhaus
De Van Gogh e dos Mutantes, de Caetano e de Rimbaud
E o Eduardo gostava de novela
E jogava futebol de botão com seu avô
Ela falava coisas sobre o Planalto Central
Também magia e meditação
E o Eduardo ainda tava no esquema "escola, cinema
Clube, televisão"

E mesmo com tudo diferente, veio mesmo, de repente
Uma vontade de se ver

E os dois se encontravam todo dia
E a vontade crescia, como tinha de ser

Eduardo e Mônica fizeram natação, fotografia
Teatro, artesanato, e foram viajar
A Mônica explicava pro Eduardo
Coisas sobre o céu, a terra, a água e o ar
Ele aprendeu a beber, deixou o cabelo crescer
E decidiu trabalhar
E ela se formou no mesmo mês
Que ele passou no vestibular
E os dois comemoraram juntos
E também brigaram juntos, muitas vezes depois
E todo mundo diz que ele completa ela
E vice-versa, que nem feijão com arroz
Construíram uma casa há uns dois anos atrás
Mais ou menos quando os gêmeos vieram
Batalharam grana, seguraram legal
A barra mais pesada que tiveram

Eduardo e Mônica voltaram pra Brasília
E a nossa amizade dá saudade no verão
Só que nessas férias, não vão viajar
Porque o filhinho do Eduardo 'tá de recuperação

E quem um dia irá dizer
Que existe razão
Nas coisas feitas pelo coração?
E quem irá dizer
Que não existe razão!

Anexo 6

A Vida É Desafio - Racionais MC's

Sempre fui sonhador, é isso que me mantém vivo
 Quando pivete, meu sonho era ser jogador de futebol, vai vendo
 Mas o sistema limita nossa vida de tal forma
 Que tive que fazer minha escolha, sonhar ou sobreviver
 Os anos se passaram e eu fui me esquivando do ciclo vicioso
 Porém, o capitalismo me obrigou a ser bem sucedido
 Acredito que o sonho de todo pobre é ser rico
 Em busca do meu sonho de consumo
 Procurei dar uma solução rápida e fácil pros meus problemas:
 O crime, mas é um dinheiro amaldiçoado
 Quanto mais eu ganhava, mais eu gastava
 Logo fui cobrado pela lei da natureza, vish
 14 anos de reclusão
 Barato é loco, barato é loco

É necessário sempre acreditar que o sonho é possível
 Que o céu é o limite e você, truta, é imbatível
 Que o tempo ruim vai passar, é só uma fase
 E o sofrimento alimenta mais a sua coragem
 Que a sua família precisa de você
 Lado a lado se ganhar pra te apoiar se perder
 Falo do amor entre homem, filho e mulher
 A única verdade universal que mantém a fé
 Olho as crianças que é o futuro e a esperança
 Que ainda não conhecem, não sentem o que é ódio e ganância
 Eu vejo o rico que teme perder a fortuna
 Enquanto o mano desempregado, viciado, se afunda
 Falo do enfermo, irmão, falo do são, então
 Falo da rua que pra esse louco mundão
 Que o caminho da cura pode ser a doença
 Que o caminho do perdão às vezes é a sentença
 Desavença, treta e falsa união
 A ambição é como um véu que cega os irmão
 Que nem um carro guiado na estrada da vida
 Sem farol no deserto das trevas perdidas
 Eu fui orgia, ébrio, louco, mas hoje ando sóbrio
 Guardo o revólver quando você me fala em ódio
 Eu vejo o corpo, a mente, a alma, o espírito
 Ouço o repente e o que diz lá no canto lírico
 Falo do cérebro e do coração
 Vejo egoísmo, preconceito de irmão pra irmão
 A vida não é o problema, é batalha, desafio
 Cada obstáculo é uma lição, eu anuncio
 É isso aí, você não pode parar
 Esperar o tempo ruim vir te abraçar
 Acreditar que sonhar sempre é preciso

É o que mantém os irmãos vivos

Várias famílias, vários barracos
 Uma mina grávida
 E o mano tá lá trancafiado
 Ele sonha na direta com a liberdade
 Ele sonha em um dia voltar pra rua longe da maldade
 Na cidade grande é assim
 Você espera tempo bom e o que vem é só tempo ruim
 No esporte, no boxe ou no futebol
 Alguém sonhando com uma medalha o seu lugar ao sol, porém
 Fazer o que se o maluco não estudou
 500 anos de Brasil e o Brasil aqui nada mudou
 Desesperô aí, cena do louco
 Invadiu o mercado farinhaado armado e mais um pouco
 Isso é reflexo da nossa atualidade
 Esse é o espelho derradeiro da realidade
 Não é areia, conversa, xaveco
 Porque o sonho de vários na quebrada é abrir um boteco
 Ser empresário não dá, estudar nem pensar
 Tem que tramar ou ripar pros irmãos sustentar
 Ser criminoso aqui é bem mais prático
 Rápido, sádico, ou simplesmente esquema tático
 Será instinto ou consciência
 Viver entre o sonho e a merda da sobrevivência

O aprendizado foi duro
 E mesmo diante desse revés não parei de sonhar
 Fui persistente, porque o fraco não alcança a meta
 Através do rap corri atrás do preju
 E pude realizar meu sonho
 Por isso que eu, Afro-X, nunca deixo de sonhar

Conheci o paraíso e eu conheço o inferno
 Vi Jesus de calça bege e o diabo vestido de terno
 No mundo moderno, as pessoas não se falam
 Ao contrário, se calam, se pisam, se traem, se matam
 Embaralho as cartas da inveja e da traição
 Copa, ouro e uma espada na mão
 O que é bom é pra si e o que sobra é do outro
 Que nem o sol que aquece, mas também apodrece o esgoto
 É muito louco olhar as pessoas
 A atitude do mal influencia a minoria boa
 Morrer à toa, que mais? Matar à toa, que mais?
 Ser presa à toa, sonhando com uma fita boa
 A vida voa e o futuro pega
 Quem se firmô, falô
 Quem não ganhou, o jogo entrega
 Mais um queda em 15 milhões
 Na mais rica metrópole, suas várias contradições

É incontável, inaceitável, implacável, inevitável
Ver o lado miserável se sujeitando com migalhas, favores
Se esquivando entre noite de medo e horrores
Qual é a fita, a treta, a cena?
A gente reza, foge, continua sempre os mesmo problema
Mulher e dinheiro tá sempre envolvido
Vaidade, ambição, munição pra criar inimigo
Desde o povo antigo foi sempre assim
Quem não se lembra que Abel foi morto por Caim
Enfim, quero vencer sem pilantrar com ninguém
Quero dinheiro sem pisar na cabeça de alguém
O certo é certo na guerra ou na paz
Se for um sonho não me acorde nunca mais
Roleta russa, quanto custa engatilhar?
Eu pago o dobro pra você em mim acreditar
É isso ai você não pode parar
Esperar o tempo ruim vir te abraçar
Acreditar que sonhar sempre é preciso
É o que mantém os irmãos vivos

Geralmente quando os problemas aparecem
A gente está desprevenido né, não?
Errado!
É você que perdeu o controle da situação
Perdeu a capacidade de controlar os desafios
Principalmente quando a gente foge das lição
Que a vida coloca na nossa frente assim, tá ligado?
Você se acha sempre incapaz de resolver
Se acovarda, morô?
O pensamento é a força criadora
O amanhã é ilusório
Porque ainda não existe
O hoje é real
É a realidade que você pode interferir
As oportunidades de mudança
Tá no presente
Não espere o futuro mudar sua vida
Porque o futuro será a consequência do presente
Parasita hoje, um coitado amanhã
Corrida hoje, vitória amanhã
Nunca esqueça disso, irmã.

