



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

FRANCISCO RIVANILDO FERNANDES DE ALENCAR

**DAS PRÁTICAS DE LEITURA AO LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE A CRIANÇA NEGRA À LUZ DO PÓS
COLONIALISMO PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Cajazeiras – PB

2020

FRANCISCO RIVANILDO FERNANDES DE ALENCAR

**DAS PRÁTICAS DE LEITURA AO LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE A CRIANÇA NEGRA À LUZ DO PÓS
COLONIALISMO PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras – da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras – PB, como requisito para obtenção do título de Mestre, na área de concentração Linguagens e letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa

Cajazeiras – PB

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

A368p Alencar, Francisco Rivanildo Fernandes de.
Das práticas de leitura ao letramento literário: uma sequência didática sobre a criança negra à luz do pós-colonialismo para o 9º ano do ensino fundamental / Francisco Rivanildo Fernandes de Alencar. - Cajazeiras, 2020.
176f.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG/CFP, 2020.

1. Leitura. 2. Letramento literário. 3. Professor. 4. Aluno-leitor. 5. Pós-colonialismo. I. Sousa, Elri Bandeira de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS CDU - 028(043.3)

FRANCISCO RIVANILDO FERNANDES DE ALENCAR

**DAS PRÁTICAS DE LEITURA AO LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE A CRIANÇA NEGRA À LUZ DO PÓS
COLONIALISMO PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras, na área de concentração Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação do Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa.

Aprovado em: 16/04/2020

Banca Examinadora

Elri Bandeira de Sousa

Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa

(UAL/UFCG – Orientador)

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA

Profª. Drª Daise Lillian Fonseca Dias

(UFCG – Examinadora 1)

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA

Prof. Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes

(UFCG – Examinador 2)

Profª. Drª Lígia Regina Calado de Medeiros

(UFCG - Suplente)

Aos meus filhos, Davi e Maísa, que inspiraram a temática desta dissertação e sobretudo pelo sincero sentimento que emana dos seus gestos de carinho que só podem ser revelados por quem é (ou se parece com) uma criança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu Supremo, pela sabedoria e discernimento na busca pelo conhecimento.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa, pelas orientações imprescindíveis à construção deste trabalho e incentivo durante toda a caminhada para esta conquista.

À minha esposa Angelita, ao meu filho Davi e minha filha Maísa, meu suporte, por compreenderem a minha ausência nos momentos dedicados à minha formação ao longo desses dois anos em busca de aperfeiçoamento profissional.

Aos meus pais e meus irmãos pelo apoio e incentivo que sempre me motivaram a aprimorar os meus conhecimentos acadêmicos.

Às professoras Dr^a Daise Lilian Fonseca Dias e Dr^a Lígia Regina Calado de Medeiros pelas imensuráveis contribuições para o direcionamento desta pesquisa na banca de qualificação desta dissertação.

Aos professores do Profletras, que ministraram as disciplinas da nossa turma, pelos conhecimentos indispensáveis à nossa formação e pelo aperfeiçoamento da nossa prática pedagógica.

Aos colegas de Mestrado da turma V do Profletras da UFCG, *Campus* de Cajazeiras, pelo convívio e partilha de experiências, fundamentais para o nosso crescimento pessoal e profissional.

Ao Profletras, pelos conhecimentos adquiridos nas disciplinas, essenciais para a construção de novos saberes que estão para além deste curso, bem como pelo incentivo à pesquisa, indispensável a qualificação de todo professor, e aperfeiçoamento profissional e pessoal.

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.

Rildo Cosson (2018)

O que se deve exigir de um escritor antes de tudo, é certo sentimento íntimo, que o torne homem do seu tempo e do seu país, ainda quando trate de assuntos remotos no tempo e no espaço.

Machado de Assis (1973)

RESUMO

As abordagens do texto literário na sala de aula têm se manifestado como uma reprodução de propostas de leitura e escrita motivadas pelo livro didático, principal instrumento utilizado nas aulas de língua materna. Essa concepção de ensino acaba negligenciando, no contexto escolar, um contato positivo do discente com a Literatura, haja vista a tradição mantida na seleção de textos que se repetem nos manuais didáticos, reproduzindo estereótipos de personagens negras, sendo que mais de cinquenta por cento da população brasileira se declara preta ou parda. Diante disso, essa dissertação, seguindo a proposta do PROFLETRAS, se propõe a analisar as estratégias utilizadas para as práticas de leitura e apresenta uma sequência didática sobre a criança negra à luz do Pós Colonialismo, a partir do conto *Pai contra Mãe* de Machado de Assis, publicado em 1906, na perspectiva do letramento literário. A fim de promover situações em que a leitura e as produções orais e escritas sejam significativas e produtivas no processo ensino-aprendizagem, os textos selecionados e as atividades elencadas na proposta de intervenção encontram-se embasados na sequência expandida de Cosson (2018), nas estratégias de leitura, apontadas por Bonnici (2012) nas estratégias de leitura, de Solé (1998) e nas alternativas metodológicas de Bordini e Aguiar (1988). Nesse sentido, entende-se que as práticas de leitura e escrita se tornam mais consistentes, uma vez que o professor de Língua Portuguesa é motivado a promover o letramento literário, com o intuito de formar uma comunidade de leitores no contexto escolar. A narrativa apresentada como texto-base da proposta sugerida encontra-se permeada por textos que se apropriam da linguagem verbal, visual e sonora, o que poderá contribuir para a fruição leitora dos sujeitos e aguçar o pensamento crítico, transformando esse ambiente em um espaço de reflexão, construção e ressignificação de culturas e sensibilização do aluno-leitor envolvido nos processos de letramentos, principalmente o literário, para que reflita sobre si mesmo (subjetividade) e sobre os outros (alteridade).

Palavras-chave: Leitura. Letramento literário. Professor. Aluno-leitor. Pós-colonialismo.

ABSTRACT

The way teachers approach literary texts has been a practice inspired by textbooks, since they constitute their main didactic material used in mother tongue classes. Such a teaching practice neglects a positive contact of students with Literature, as the tradition in the selection of texts repeat those proposed in teachers' manuals show, since they portray black characters as stereotypes, in a country like Brazil, where fifty percent of the population declares themselves as black or brunnette. For this reason, this dissertation, following PROFLETRAS Master's Course Program rules, analyses strategies used as reading practices and presents a didactic sequence about black child based on a Post-Colonialist perspective, having the short story "Pai contra mãe" [Father against mother, translation ours], a Machado de Assis text, published in 1906, as the main one, aiming at literary literacy. In order to promote situations in which reading as well as oral and written activities are meaningful and productive in the teaching-learning process, the selected texts and the activities presented for an expanded didactic sequence, according to Cosson (2018) model are also built having Bonnici (2012) and Solé (1998) reading strategies as theoretical support, as well as Bordini & Aguiar (1988) methodologies. It is understood in this academic study that reading and writing practices become more consistent when the teacher is motivated to promote literary literacy in order to form a community of readers in the school context. Thus, the narrative presented as the main text of the didactic sequence is going to be followed by other texts that deal with oral, visual and verbal languages, since such a practice can contribute to fruition of students in the reading context and can foment their critical thinking, due to the discussions that will repurpose cultural perspectives and make students as readers more sensitive in the process of literacies, specially the literary one, so that they can think about themselves (subjectivity) and the others (alterity).

Key-words: Reading. Literary Literacy. Teacher. Student-reader. Post-colonialism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 AS RELAÇÕES ENTRE LITERATURA E ENSINO	14
1.1 Leitura e literatura: importância e abordagens do texto literário na escola.....	14
1.2 Letramento literário: sua relevância no contexto escolar.....	33
1.3 Letramento literário na perspectiva do Pós-colonialismo.....	40
1.4 O livro didático de Língua Portuguesa: uma análise das sugestões metodológicas para o letramento literário.....	57
1.4.1 O livro didático de Língua Portuguesa: procedimentos de escolha.....	58
1.4.2 O livro didático de Língua Portuguesa: análise dos dados.....	68
2 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS	83
2.1 Natureza da pesquisa.....	83
2.2 Proposta metodológica: sequência didática sobre a criança negra na perspectiva do letramento literário.....	86
3 PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	103
3.1 Sequência didática: um olhar para a criança negra a partir do conto “Pai contra mãe” à luz do Pós-colonialismo.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	162
ANEXOS	170

INTRODUÇÃO

Discorrer sobre um assunto tão relevante como a arte do letramento literário nas práticas de leitura no cotidiano escolar é uma tarefa desafiadora, quando se observa a realidade em que se dão essas práticas nas escolas públicas brasileiras, em que o ensino da cultura letrada ainda não alcança a todos.

Os documentos oficiais que orientam o ensino da Língua Portuguesa, tomando como referência os *Parâmetros curriculares Nacionais* (doravante PCNs, 1997, 1998), apresentam a relevância a ser dada às práticas de leitura e escrita de textos de gêneros variados para assegurar ao aluno o exercício de sua cidadania nas diversas práticas sociocomunicativas. No entanto, há uma discrepância em relação ao que propõem esses documentos, principalmente no que tange ao acesso às obras literárias, uma vez que os recursos que são destinados às escolas, seja nos aspectos físicos, seja nas orientações metodológicas, seja nas práticas docentes, não são suficientes para formação integral do discente.

No Ensino Fundamental II, o tratamento dado ao texto literário nem sempre cumpre com o seu principal objetivo: a fruição e o prazer que a leitura provoca no leitor e sua posterior formação enquanto sujeito consciente e agente das práticas sociais. Isso acontece por diversos fatores, dentre eles, a importância e o lugar dado a essas práticas no contexto da sala de aula, a quantidade e qualidade dos livros literários disponíveis na biblioteca ou sala de leitura, a formação leitora do professor, especialmente o de Língua Portuguesa, dedicação de tempo para o planejamento de projetos de letramentos literários e a dedicação a práticas de leituras nas demais disciplinas do currículo escolar.

Embora os PCNs, que norteiam o ensino da língua materna, sinalizem para uma prática permeada pelas teorias sociointeracionistas, ainda persistem na sala de aula as abordagens de metodologias tradicionais focadas na transmissão de conteúdo. Isso advém das falhas nos processos de formação do professor, incluindo nestes as formações continuadas, e, em muitos casos, da pouca importância que se dá ao planejamento, sem uma orientação consistente e realizado de forma individual. Desse modo, o pouco material disponível na instituição, para subsidiar e dinamizar as aulas de língua materna, acaba sendo deixado de lado, depositado na sala de leitura ou biblioteca.

Ademais, quando se trata do estudo dos gêneros literários, isso parece ainda mais grave. Os PCNs, embora não apresentem sugestões detalhadas para as abordagens desses gêneros, destacam a necessidade de atentar para suas especificidades. No entanto, estes além de serem tratados da mesma forma que os gêneros utilitários, sem considerar as suas

peculiaridades, são utilizados para motivar o ensino da gramática, perdendo de vista a sua principal função: o prazer que despertam no leitor através de sua linguagem artística.

O livro didático de Língua Portuguesa (doravante LDP), mesmo embasado em teorias renomadas na área da linguagem e da literatura, apresenta um tratamento ainda inconsistente no que se refere às sugestões de análise da obra literária. Tomando como exemplo o LDP para o Ensino Fundamental II, percebe-se que a literatura vem diluída em outros conteúdos. O tratamento dado aos textos literários é a leitura e exercícios de estudos do texto e, em muitos casos, serve de pretexto para os estudos da gramática. Raramente se percebe uma proposta de diálogo entre os textos, a qual promova um *continuum* na prática de leitura e escrita desses textos.

Enfim, nem sempre as estratégias de leitura do texto literário abrangem a totalidade de possibilidades desse gênero para a construção de conhecimentos que a literatura proporciona, tendo em vista as suas inúmeras funções, pois além de servir ao deleite, também promove a crítica da realidade social, sendo fonte inesgotável de conhecimento acerca do mundo, dos outros e de si mesmo.

Diante dos entraves que encontram para cumprir sua função - a disseminação do conhecimento -, ainda há escolas que não têm efetivado o seu real papel nesse sentido, e acabam por limitar as oportunidades para efetivação das práticas de leitura e principalmente do letramento literário. Essa ideia aqui defendida dialoga com o pensamento de Brandão e Micheletti (2011, p. 26) ao argumentarem que “A escola deveria, desde as séries iniciais, considerar a literatura como uma atividade produtiva no sentido mais amplo”.

Nesse sentido, este trabalho objetiva contribuir com a dinâmica da sala de aula do professor de Língua Portuguesa, a partir de uma sequência didática sobre a criança negra na perspectiva teórica do Pós-colonialismo, construída a partir das contribuições metodológicas de Thomas Bonnici (2012), Cosson (2018), Solé (1998) e de Bordini e Aguiar (1988) para o fomento de práticas de leitura e do letramento literário, com o intuito de formar uma comunidade de leitores.

O primeiro passo para a realização desse estudo foi debruçar-se em obras de vários teóricos, que serviram de base para essa pesquisa, como Bordini e Aguiar (1998), Zilá Bernd (2003), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Goulart (2007), Colomer (2003, 2007), Frantz Fanon (2008), Moisés (2008), Marcuschi (2010), Cândido (1977, 2010, 2011), Brandão e Micheletti (2011), Bakhtin (2011, 2014), Geraldi (2012), Eliane Debus (2017) e Cosson (2018). À luz dessas teorias, procura-se responder a questões relevantes para as práticas do letramento literário na escola, em três capítulos.

No primeiro, apresentam-se as relações entre leitura e literatura, verificando o espaço e as abordagens dos gêneros literários nas aulas de língua materna e as contribuições do gênero conto, aliado a outros gêneros e linguagens artísticas, para a formação de um leitor crítico. Ainda nesse capítulo faz-se uma abordagem de letramento literário e das estratégias de leitura na perspectiva dos estudos pós-coloniais. Analisa-se, também, o LDP, Português: linguagens, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, exemplar designado ao 9º ano do Ensino Fundamental, 9. ed., 2015, com ênfase na seleção de textos literários e as sugestões metodológicas para a leitura dos gêneros literários.

No segundo, expõe-se a metodologia aplicada para esta pesquisa e a natureza desta, bem como as bases teórico-metodológicas que confirmam a escolha pela Sequência Didática (doravante SD) ancorada na proposta de Cosson (2018), nas estratégias de leitura de Bonnici (2012), Solé (1998), Bordini e Aguiar (1988) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Ainda neste, justifica-se a opção pelo autor, pelo gênero conto, especificamente o conto “Pai contra mãe” (2007) que se configura na narrativa literária do escritor Machado de Assis.

No terceiro, apresenta-se uma proposta metodológica, focada no letramento literário sobre a criança negra na perspectiva do Pós-colonialismo para o 9º ano do Ensino Fundamental. A SD, aqui proposta, toma por base o conto *Pai contra mãe* (2007), de Machado de Assis, publicado pela primeira vez na obra *Relíquias de Casa Velha* em 1906, pela editora Garnier. Desse conto emergem constantes diálogos com outros textos seja pelo viés da ironia, seja pela abordagem temática, seja por meio da interdiscursividade, uma vez que outros discursos atravessam o texto (BRANDÃO; MICHELETTI, 2011).

Além do texto-base, as atividades sugeridas e comentadas nessa SD propõem um debate acerca das relações étnico-raciais, marcadas pelo preconceito de cor, no decorrer da história a partir de outros gêneros e linguagens, a saber, vídeo *Professora Brasileira emociona plateia falando sobre racismo - Diva Guimarães*, (publicado a 28/07/2017) para a etapa da motivação; a tela *A redenção de Cam* (1895), de Modesto Brocos, e a obra *Felicidade não tem cor* (2002), de Júlio Emílio Braz, para a contextualização temática; notícia *MC Soffia: rapper de 12 anos combate racismo e questiona padrões* (publicada em 05/04/2016, no Jornal Diário de Pernambuco), a canção *Menina Pretinha*, composição de MC Soffia, e a canção *Black or white*, de Michael Jackson, que são sugeridos para a contextualização presentificadora.

Para finalizar a SD sugere-se uma análise comparativa entre os contos *Negrinha* (2019), de Monteiro Lobato, e *Pai contra Mãe* (2007) de Machado de Assis, na etapa da expansão. Sendo que no primeiro enfatiza-se a resistência da mãe e ao mesmo tempo a

fragilidade da criança diante do sistema opressor. No segundo, atenta-se para a relação entre as personagens, na qual a criança negra não aceita a sua condição de sujeito-objeto (Negrinha) em relação ao Outro (Dona Inácia).

A escolha pelo conto *Pai contra mãe* (2007) como texto-base da SD justifica-se por sua abertura ao diálogo com outros textos que se inscrevem tanto na tradição literária como problematiza um assunto bastante em voga que tem despertado o interesse de muitos escritores em várias linguagens como a literatura, a música, o poema, a pintura etc. O conto *Negrinha* (2019), sugerido na etapa final dessa SD, além de pertencer ao mesmo gênero textual de abertura da proposta de intervenção também possibilita vários diálogos com este, seja pela temática, seja pelo viés da ironia do narrador, seja pela questão da crítica à condição social imposta à pessoa negra na nossa sociedade.

Para que as práticas de leitura se efetivem de fato, além da temática a ser abordada, faz-se necessário que as estratégias escolhidas para essas práticas sejam muito bem articuladas e fundamentadas em teorias pertinentes como as que fundamentam a proposta de intervenção sugerida neste trabalho. Com o intuito de contribuir de alguma forma com estratégias desafiadoras e inovadoras para redimensionar a prática pedagógica do professor de língua materna, sobretudo nas atividades de leitura dos gêneros literários, os textos elencados na SD são favoráveis a essas estratégias, pois todos eles se aproximam em algum aspecto, favorecendo o letramento literário, uma vez que o processo se torna não apenas sistêmico, mas também contínuo.

1 AS RELAÇÕES ENTRE LITERATURA E ENSINO

1.1 Leitura e literatura: importância e abordagens do texto literário na escola

A formação de leitores proficientes é um assunto em voga, pois este vem fazendo parte de constantes debates nos vários segmentos da educação. Não é raro deparar-se com as inquietações que provocam uma crítica aos métodos utilizados para ensinar o aluno a ler e escrever de forma eficiente. São muitas as queixas no que se refere às competências e às habilidades básicas de leitura e escrita dos discentes, que, em muitos casos, concluem a educação básica sem terem adquirido essas competências e habilidades tão necessárias para a formação de um sujeito-leitor crítico.

Diante disso, surge a necessidade de observar como a literatura tem sido concebida pelo professor nas práticas de leitura e como o aluno tem recepcionado os textos literários durante as atividades de leitura e de produção, seja na perspectiva da oralidade, seja no âmbito da escrita, pois entende-se que essas práticas precisam estar para além da obrigação. Nesse sentido, a inserção do leitor no universo da literatura implica a sistematização e articulação de atividades que instrumentalizem o aluno para as práticas sociais da leitura e da escrita.

Como a aprendizagem da língua passa obrigatoriamente pelo crivo da leitura e da escrita, faz-se necessário um olhar mais criterioso para as concepções que se tem e os instrumentos que se usa nas práticas de letramento, principalmente o letramento literário, bem como para os meios em que ocorre esse processo, a fim de que sejam desenvolvidas as competências inerentes à construção de novos saberes.

No que concerne ao ensino/aprendizagem da língua materna é importante frisar que o processo de colonização impõe ao indígena, a princípio nas escolas jesuíticas e posteriormente na escola pública, a tentativa de apagamento da língua do nativo. Esse fato se repete com os africanos escravizados. Consoante Silva (2011, p. 21):

A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de incutir-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco.

Como se percebe, a aprendizagem na escola passa a ser concebida sob a negação do sujeito para a assimilação não só da língua, mas também da cultura imposta pelos sistemas dos colonizadores europeus. Nesse sentido, faz-se necessário investigar as causas do

desinteresse, a falta de hábito de leitura e o fracasso das produções textuais dos alunos, como o professor tem articulado essas duas áreas da língua para os processos em que ocorrem novas aprendizagens e, principalmente, como acontece a seleção do material didático e em que teorias se apoiam para o ensino da língua materna.

Em primeiro plano, vale destacar, a relevância dada ao ensino da Língua Portuguesa, enquanto disciplina do currículo escolar, consoante pontuam Brandão e Micheletti (2011, p. 33; grifo das autoras):

A língua nacional no ensino brasileiro só recebeu *status* de obrigatoriedade em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 5.692. [...] Em 1971, durante a vigência do regime ditatorial, o interesse político estava voltado para o interesse da nação. A consequência desse fato foi um ensino de língua indiferenciado para todo o território nacional, garantido pela Resolução n. 8/71 do Conselho Federal de Educação (CFE), que estabelecia o núcleo comum para o ensino de nível fundamental e médio.

Nesse contexto, a matéria Português inclui teatro, música, coreografia, artes plásticas dentre outras linguagens, como conteúdos de Comunicação e Expressão, denominação dada a disciplina de Língua Portuguesa. Essa modificação nos conteúdos acaba minimizando o tempo e a importância destinados ao ensino da língua. Em 1975, surge uma tentativa de diminuir esse percalço em relação à organização curricular, a partir do Parecer n. 4.833 do CFE.

Consoante Brandão e Micheletti (2011, p. 34):

Ao contrário do que se esperava, no entanto, tal parecer só formalizou uma situação que pouco se alterou, pois com ele o ensino de língua continuou a exercer funções que não lhe cabiam, [...] não se dando ênfase ao tratamento da língua na sua especificidade.

Desse modo, infere-se que essas falhas no tocante ao ensino da língua materna ainda respingam nos materiais didáticos destinados à escola, a exemplo do livro didático.

Em segundo, a importância dada ao ensino da literatura, o espaço reservado à esta, não só na grade curricular, mas nos livros didáticos e nas práticas de leitura no contexto escolar. Ainda Brandão e Micheletti (2011, p. 33) destacam:

Em 1986, com a resolução n. 6 e o Parecer n. 785 do CFE, ocorre uma reformulação do núcleo comum para o ensino do 1º e 2º graus. Somente nesse momento se expressa, em forma de lei, que as atribuições ao ensino de língua nacional eram descabidas, e se estabelece o Português como disciplina que deveria ensinar língua nacional e literatura, com ênfase à literatura brasileira.

Embora haja essa reformulação do núcleo comum para o ensino da língua, é perceptível a pouca ênfase dada ao ensino da literatura brasileira, principalmente no Ensino Fundamental. Nos livros didáticos, quando os textos literários aparecem são tratados como outros gêneros, os não-literários, e, em muitos casos, fragmentados, para exemplificação de tópicos gramaticais na perspectiva da gramática prescritiva. Desse modo, percebe-se que o ensino da literatura ainda não galgou, na prática, a sua real importância, pois além de não ser vista em sua especificidade não contempla a diversidade da cultura brasileira, uma vez que reproduz o discurso da elite letrada em detrimento das produções orais e escritas, do povo negro e indígena, que quase não aparecem nos instrumentos didáticos. Diante disso, cabe historicizar o processo de ensino no país, bem como observar o lugar que o negro ocupa na educação nacional.

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004, p. 7).

Nesse contexto, fica claro que o acesso ao ensino não é uma realidade efetiva para o negro desde o cerne da formação das primeiras instituições públicas de ensino. Mesmo a população brasileira sendo constituída por 9,3% de pessoas que se declaram pretas e 46,5% que se reconhecem pardas, totalizando 55,8 %, segundo o IBGE/2018¹, ainda o que se observa nos manuais didáticos, via de regra, é uma reprodução da marginalização sofrida pelo povo negro ao longo da história, ou seja, a situação em que aparecem as personagens negras nos livros didáticos são respingos da cultura elitizada que imprimiu uma imagem negativa e subalterna dos negro no sistema de ensino.

Consoante Debus (2017, p. 29-30; grifos da autora):

No que diz respeito à presença de personagens negros ou de elementos da cultura africana e afro-brasileira em narrativas de recepção infantil e juvenil, produzidas no Brasil, quase inexistente anteriormente à década de 1970, e, quando isso ocorre, o

¹ Informações coletadas na Tabela 1.1 (UF) - Distribuição da população, por cor ou raça, com indicação do coeficiente de variação, segundo Grandes Regiões e Unidades da Federação – 2018 (IBGE/2018), disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados>. Consultada em abril de 2020.

negro é representado com docilidade servil, submisso ao cumprimento de seu papel de subalternidade (Tia Nastácia, de Monteiro Lobato), ou é aquele que provoca o apiedamento (Menino André, da lenda Menino do Pastoreio) ou, ainda, aquele que não é o que é, transvestindo-se de outra pele: o negro de alma branca (como Joaquim, de *Joaquim, Zuluquim, Zulu*, 1983), repercutindo ideias vinculadas, seja pelo regime de subalternidade promovido pela escravização dos povos africanos, seja pela política de branqueamento.

Além dos exemplos citados pela autora, pode-se acrescentar o episódio que retrata a visita da família do Pica-Pau Amarelo à Grécia, no qual “[...] tia Nastácia, a cozinheira negra, conquista o Minotauro com seus deliciosos bolinhos e salva a todos” (SANTOS, 2016, p. 46). Ao descrever os dotes culinários da personagem negra, Lobato recorre a mecanismos racistas, como se “o lugar do negro” fosse a cozinha. Assim, a obra passa para o público, principalmente o infantil, uma imagem subalterna da pessoa negra, o que provavelmente vai influenciar na construção da identidade do aluno.

Em 2003, depois de lutas travadas em defesa do povo negro por meio de organização do Movimento Negro², é implementada as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Lei 10.639/2003 (SILVA, 2011). Conforme argumenta Gomes (2011, p. 56; grifo nosso), essa Lei:

[...] não pode ser interpretada apenas como resposta do Estado à reivindicação de um movimento social [é] preciso localizar o surgimento da legislação no contexto das lutas e dos saberes da comunidade negra, organizados e sistematizados pelo Movimento Negro.

A sanção dessa Lei desencadeia exigências étnicas, epistemológicas e pedagógicas, o que instiga conhecer e esquadrihar condições, contextos e redes de relações dos sujeitos (homens e mulheres) para a construção da cidadania. Nesse período, o Conselho Nacional de Educação toma ciência das desigualdades e discriminações que atingem a população negra e orienta a execução das determinações, colocando a educação das relações étnico-raciais, no cerne dos posicionamentos recomendações e ordenamentos.

Desde 2003, o Ministério de Educação, os cursos de licenciatura, as secretarias municipais e estaduais de educação são responsáveis pela realização de políticas voltadas para a formação de professores na perspectiva da diversidade étnico-racial. Assim, as escolas de educação básica passam a contar com esse documento para discutir e aprofundar o teor da Lei

² Em artigo intitulado *Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões*, Nilma Lino Gomes (2010) Aponta o Movimento Negro, como movimento social, compreendido como um novo sujeito coletivo e político que, juntamente com outros movimentos sociais, emergiu na década de 70 no cenário brasileiro.

e, inclusive, inserir, na prática pedagógica, as orientações legais acerca dos estudos étnico-raciais.

Consoante Gomes (2011, p. 41):

A implementação da Lei nº 10.639/2003 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade.

Assim, não é só importante, mas necessário implementar estratégias que considerem a diversidade da nossa cultura e formação da identidade nacional. Contudo, ainda que conste no Currículo e no Projeto Político Pedagógico de muitas escolas, essa temática, muitas vezes, não é contemplada na prática como deveria, pois além da pouca relevância dada pelo livro didático, sua abordagem resume-se em alguns projetos, inclusive para comemorar o “Dia da Consciência Negra”³. Vale ressaltar que esse dia deve ser comemorado sim, mas a responsabilidade da escola em relação à essa temática não se resume em comemoração. É preciso olhar para além desses eventos, a começar pela forma como os textos, que abordam essa questão, são selecionados e quais estratégias são sugeridas para problematizar e cumprir as determinações dessa Lei.

Tendo em vista o que determina a Lei 10.639/2003 e a persistência dos estereótipos da pessoa negra nos instrumentos de ensino e principalmente nos livros didáticos, seja na linguagem verbal, seja nos textos visuais, nos quais o negro quase sempre assume uma condição subalterna, faz-se necessário rever esse contraponto e apresentar o negro protagonista de sua história e como parte, e não à parte, da nossa identidade.

Embora a Lei tenha entrado em vigor em 2003, ainda há uma tradição de textos que apresentam uma imagem negativa da pessoa negra. Nos instrumentos didáticos, as crianças negras muitas vezes aparecem como flanelinhas, engraxates, malabaristas ou vendedores de balas no trânsito, crianças de rua, crianças que trabalham em minas de carvão, crianças sem teto, de famílias numerosas e vistas como ameaça à segurança do cidadão. Sendo assim, essa visão nega à pessoa negra seu direito à cidadania, pois quando não anula a sua presença no

³ A partir do ano de 2003, a Lei 9.394/96 passou a vigorar com o acréscimo dos artigos: 26-A, 79-A E 79-B. Neste último, consta o seguinte: Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra” (GOMES 2011, p.40).

espaço social, essa presença é marcada por rejeição e inferioridade. Nesse sentido, o uso desses textos como instrumentos didáticos não contribui para desfazer o preconceito existente na sociedade; ao contrário, além de limitar a presença do negro na formação cultural do país, alimenta e dissemina o racismo praticado contra o povo negro e afro-brasileiro.

Ao refletir sobre a diversidade étnico-racial na educação brasileira, Gomes (2010) defende que a escola brasileira, pública e particular, precisa rever posturas, valores, conhecimentos e currículos. A autora assim argumenta:

Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, por força da lei (GOMES, 2010, p. 104; grifo da autora).

Embora as leis e os documentos oficiais que norteiam a educação, como os PCNs (1997, 1998), venham contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, parece não haver um consenso entre os atores responsáveis pela inserção dos aprendizes no mundo letrado. Em primeiro plano, deve-se observar que a cultura veiculada na escola, através da escrita, está condicionada a um sistema que reproduz os saberes acumulados pela classe elitista, que não reconhece a presença do povo negro nas representações sociais; práticas que advêm do cerne da construção da educação do país. Em uma segunda análise, percebe-se que os discursos que ecoam nas salas de aula, ainda que tente reparar os danos causados à cultura negra, não se concretizam na vida social dos alunos, principalmente quando estes são negros ou pardos. Na prática, o que se percebe são “[...] situações cotidianas de humilhação e racismo vivida pela parcela da população “preta” e “parda [...]” (GOMES, 2010, p. 101; grifos da autora) nos diversos segmentos da sociedade.

Quando se verifica a seleção de textos e as estratégias de leitura para obras literárias, não é difícil perceber que essas escolhas estão muito aquém do que, de fato, possa instigar a maioria dos alunos a ler e prosseguir na busca por outras leituras. As obras literárias, na maioria das vezes, selecionadas sem critérios pré-estabelecidos e ademais impostas em muitas abordagens cristalizadas no cotidiano escolar, mais distanciam do que aproximam o discente da literatura, pois os sujeitos envolvidos nesse processo não se reconhecem naquilo que leem.

Tornar a aprendizagem significativa implica considerar o interesse do público leitor de literatura e por qual viés encaminhar um procedimento de análise literária, o que não se

efetiva na prática quando esta tem como referência as sugestões elencadas nos livros didáticos. Ademais, ainda é muito tímida a seleção de textos que tematizam a diversidade da cultura nacional, inclusive da literatura afro-brasileira.

Para que as práticas de leitura sejam expressivas para o aprendiz é imprescindível fomentar o ensino da literatura por meio de artefatos culturais em que o aluno se identifique com aquilo que está lendo. Nesse sentido, a escola precisa sentir-se responsável, enquanto instituição veiculadora da linguagem, pela inserção da literatura como prática social. De acordo com Brandão e Micheletti (2011, p. 22):

A leitura como atividade de linguagem é uma prática social de alcance político. Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura do mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de inteligir o mundo e nele atuar como cidadãos.

Quando inserida na escola, a criança inicia o processo de leitura que é essencial para outras aprendizagens. Conforme Kleiman (1989, p. 7) “a aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura”. Nessa perspectiva, a literatura torna-se algo imprescindível para a formação desses leitores iniciantes, pois é através dela que as crianças e os jovens têm seu primeiro contato com o mundo da fantasia que lhes é apresentado através das obras literárias. No entanto, conforme destaca Lajolo (1997, p. 12; grifos da autora):

O problema é que os rituais de iniciação propostos aos neófitos não parecem agradar: o texto literário, objeto do zelo e do culto, razão de ser do templo, é objeto de um nem sempre discreto, mas sempre incômodo, desinteressante e enfado dos fieis – infidelíssimos, aliás – que não pediram para ali estar. Talvez venha desse desencontro de expectativas que a linguagem pela qual se costuma falar do ensino de literatura destile o amargor e o desencanto de *prestação de contas, deveres, tarefas e obrigações* [...].

Nesse entendimento, o processo de iniciação leitora do discente ao invés de promover a fruição e o gosto pela leitura muitas vezes tem causado o desinteresse e rejeição ao ato de ler por conta da ineficácia dos processos para a aquisição das competências básicas que visam à formação do leitor fluente, crítico, reflexivo e participativo nas práticas sociais que ocorrem no mundo letrado.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a

escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la (BRAZIL, 1997, p. 41).

Reverter essa situação requer tomar a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto, mediado pelo professor através de situações que promovam, de fato, momentos prazerosos para o deleite e posterior inserção na cultura letrada, o que exige estratégias pertinentes que contextualizem os textos literários com as vivências do aluno-leitor.

Nas abordagens de Goulart (2007, p. 46):

As atividades com textos literários na escola vão inserindo a criança na esfera social letrada da literatura, o que representa o conhecimento de novos modos de compreender a realidade, de organizá-la, abrindo-lhe as portas para conteúdos de um novo campo de saber.

Dessa forma, é imprescindível a elaboração de estratégias para o trabalho com o texto literário no Ensino Fundamental, destacando a sua contribuição para a formação de leitores proficientes, capazes de degustar, ler com fruição, percorrendo as trilhas deixadas nas entrelinhas dos textos, comparando histórias e personagens de outros textos já lidos.

Ao adentrar no campo da leitura, o aluno irá entender que ler, no sentido amplo do termo, não é cumprir uma obrigação para a *posteriori* responder a questionários ou fichas de leitura para provar o que compreendeu do texto, mas que o ato de ler pode tornar-se um momento de prazer. Para tanto, a leitura precisa ser encaminhada pela fruição para que o leitor se sinta motivado para uma análise mais aprofundada do texto, seja em busca dos seus elementos estéticos, seja para compreender os seus aspectos linguísticos, seja para estudar as relações contextuais. Nesse sentido, as abordagens da leitura visam não somente a produção do ler para responder, mas ler de forma significativa, uma vez que a avaliação dos resultados será contínua assim como também é contínuo o processo da leitura na perspectiva do letramento literário.

Na concepção de Geraldi (2012, p. 97; grifo do autor):

No sistema capitalista, de uma atividade importa seu produto. A fruição, o prazer, estão excluídos (para que alguns e somente alguns possam usufruir à larga). A escola, reproduzindo o sistema e preparando para ele, exclui qualquer atividade 'não rendosa' [...] Está no interior dessa mesma ideologia da atividade produtiva a questão sempre levantada por professores, bem intencionados, relativa à avaliação de uma atividade.

A escola precisa criar situações em que as práticas de leitura sejam vivenciadas em situações de prazer e desobrigação *a priori*, para que posteriormente, motivado para desvendar os segredos do texto em apreço, o sujeito, envolvido nesse processo, descubra indícios necessários para a compreensão da sua leitura de forma mais aprofundada, isto é, para que esse contato com a leitura seja prazeroso, os alunos, necessariamente, precisam ser encaminhados para estudos mais detalhados do texto literário através de atividades que os instiguem a novas descobertas.

Desse modo, faz-se necessário inserir situações de interlocução, em que o ato de ler seja apreciado em sentido global, praticamente ausente das aulas de língua portuguesa. Isso não quer dizer que a leitura, nesse sentido, não dê resultado, pois o que determina esse tipo de interlocução é a falta de interesse pelo controle do resultado. Assim, faz-se necessário que as atividades de leitura incentivem não só a participação do leitor nas atividades, mas sobretudo seu envolvimento em cada etapa da leitura, registrando os avanços e dificuldades no decorrer do processo de letramento.

Para que o letramento literário, de fato, se efetive no âmbito escolar torna-se imperativo investigar a importância dada à literatura para a formação dos alunos, qual o relacionamento destes com o texto literário, qual o papel que a escola desempenha entre a obra e o leitor, quais as estratégias que o professor utiliza para mediar a leitura do aluno, pois na acepção de Kleiman (2005, p. 51-52) “Para formar leitores, o professor, além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social”. Essa ideia da autora corrobora com o que defende Bordini e Aguiar (1988, p. 17):

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área da literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura, e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor.

De posse dessas respostas, é possível compreender a causa do fracasso escolar no tocante a formação de leitores proficientes e delinear outros mecanismos pertinentes que possam favorecer ao sucesso na formação de alunos-leitores, capazes de ler não só na superfície do texto, mas sobretudo o que está “oculto” na obra literária, pois a literatura além de encantar e divertir, instiga a reflexão e a crítica de realidades. Contudo, antes de

proporcionar o contato do discente com o texto literário é imprescindível selecionar a obra, considerando a diversidade da cultura brasileira e a presença do povo negro na sociedade.

Gomes (2011, p. 44-45) argumenta que:

Atualmente, os dados sobre desigualdades raciais e sociais (HENRIQUES, 2011), as pesquisas sobre os impactos do racismo na vida, na identidade, na trajetória pessoal e coletiva dos negros e negras brasileiros (GOMES, 1995; MUNANGA, 2004), entre outros atestam que a melhor forma de superar a situação é reconhecer a existência do racismo e adotar uma postura política e pedagógica que vise à sua superação. [...] É preciso desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico racial na escola. Essa discussão precisa fazer parte da formação inicial de professores e professoras e não somente das práticas de formação continuada.

Como se percebe, a temática em discussão sinaliza para a necessidade de uma formação mais consistente do docente para que esse profissional se muna de estratégias que promovam reflexões pertinentes no combate aos estereótipos construídos na sociedade e presentes no cotidiano escolar. Entende-se que o contato com a literatura pode proporcionar ao sujeito experienciar o mundo feito linguagem e através dele inventar e reinventar-se, questionar-se e questioná-lo, processo de suma importância para a formação de sua identidade. Essa capacidade de encantar e ao mesmo tempo de problematizar a realidade são características intrínsecas à arte literária. Consoante as contribuições de Paulino e Cosson (2009, p. 69):

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

Nessa concepção, é fundamental considerar as condições de produção da obra, visão do autor em relação ao outro, abordagem temática, entre outros elementos subjacentes à tessitura do texto, e principalmente, conceber o processo de leitura como um “modo” de reescrever o texto no ato de ler; momento de construção e reconstrução da identidade do sujeito-leitor no contato com o outro/autor através da obra.

Conforme os PCNs (1998):

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro

exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. (BRAZIL, 1998, p. 26).

Por conta dessas peculiaridades dos textos literários, capazes de provocar reações e despertar diferentes sentimentos nos leitores, bem como sua expressiva relação com a sociedade que o gerou, a escolha das obras a serem apreciadas deve seguir certo critério para que desperte no leitor principiante o desejo de ler. Sobre essa questão sinalizam os PCNs (1997):

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos, que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto, que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo. (BRASIL, 1997, p. 36).

Assim, a escola precisa responsabilizar-se pela formação de um leitor eficiente. Para tanto, as práticas de leitura devem ser vivenciadas, a *priori*, em situações de prazer para que, posteriormente, motivado para desvendar os segredos do texto em apreço, o sujeito envolvido nesse processo descubra indícios necessários para a compreensão da sua leitura de forma mais aprofundada e crítica, estabelecendo relações entre os seus conhecimentos construídos em leituras anteriores, em experiências vividas e o texto em análise, para dar sentido ao que ler.

Consoante Cosson (2018, p. 27) “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. Assim, negar o contato positivo do discente com a diversidade cultural brasileira é mutilar as vivências e experiências coletivas.

As obras literárias, por seu caráter polissêmico e singular, “nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com múltiplos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades, da linguagem e da vida” (ECO, 2003, p. 12). Nesse entendimento, a literatura é o caminho mais viável para introduzir o jovem nessa empreita, já que é capaz de nos inserir no mundo ilusório, no mundo de fantasias, por que nos inquieta, nos impulsiona em busca de novas experiências. Sobre a relação entre homem, mundo e literatura, Brandão e Micheletti (2011, p. 23) destacam:

A literatura é um discurso carregado de vivência íntima e profunda que suscita no leitor o desejo de prolongar ou renovar as experiências que veicula. Constitui um elo privilegiado entre o mundo e o homem, pois supre as fantasias, desencadeia nossas emoções, ativa o nosso intelecto, trazendo e produzindo conhecimento.

Assim, há uma relação íntima entre a necessidade que temos em representar o mundo à criação literária, pela força expressiva que a arte tem para dar sentido, responder a interrogações e ao mesmo tempo ativar a produção de novos conhecimentos, transformando a percepção que temos de nós mesmos e nossa visão de mundo.

Conforme Bordini e Aguiar (1988, p. 13), “Uma das necessidades fundamentais do homem é dar sentido ao mundo e a si mesmo e o livro, seja informativo ou ficcional, permanece como veículo primordial para esse diálogo”. Logo, a escola não deve negar ao aluno o acesso a esse bem cultural nem deixar de lado a importância que este possui e o lugar que deve ocupar no seu contexto.

Em uma publicação do periódico *Remate de Males*⁴, Candido (1999) discorre sobre a função do texto literário, destacando a função humanizadora da literatura e como esta é abordada pelas correntes mais modernas:

Este conceito social de função não está muito em voga, pois as correntes mais modernas se preocupam sobretudo com o de estrutura, cujo conhecimento seria, teoricamente, optativo em relação a ele, se aplicarmos o raciocínio feito com referência à história. Em face desta os estruturalistas optam, porque acham que é possível conhecer a história ou a estrutura, mas não a história e a estrutura. Os dois enfoques seriam mutuamente exclusivos (CANDIDO, 1999 p. 81).

Como se percebe, para que o texto literário cumpra com o seu papel fundamental faz-se necessário considerá-lo em seus aspectos mais gerais, e não específicos como propõem os estruturalistas, numa concepção mais estática do texto, pois para a construção de seus significados estão imbricados vários elementos que transcendem a sua estrutura, uma vez que carrega dentro de si os aspectos sociais de seu contexto de produção.

O texto literário está para além das palavras, pois carrega junto de si um emaranhado de questões que vão da ficção à realidade, as quais se correlacionam nesse contexto que circunscreve autor/leitor, sempre em busca de respostas para as suas indagações. Aludindo à literatura como experiência do ser humano, é necessário considerar que o contexto, assim como a estrutura de um texto, é de fundamental importância para o processo de construção da identidade do indivíduo em face do que o texto literário nos apresenta em relação aos problemas individuais e sociais, tendo em vista que:

⁴ Transcrição de uma palestra proferida por Antonio Candido para a revista *remate@iel.unicamp.br*. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: julho de 2018.

[...] na medida em que nos interessa também como experiência humana, [...] a literatura desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais. Tanto quanto a estrutura, eles nos dizem de perto, porque somos levados a eles pela preocupação com a nossa identidade e o nosso destino, sem contar que a inteligência da estrutura depende em grande parte de se saber como o texto se forma a partir do contexto, até constituir uma independência dependente (se for permitido o jogo de palavras). Mesmo que isto nos afaste de uma visão científica, é difícil pôr de lado os problemas individuais e sociais que dão lastro às obras e as amarram ao mundo onde vivemos. (CANDIDO, 1999, p. 82).

Nesse sentido, entende-se que o texto literário deve ser abordado a partir de duas concepções: uma analítica e outra crítica. A primeira com o objetivo de analisar os aspectos estruturais da obra, e, a segunda, indagar sobre o valor e a função social que desempenha ao sintetizar e projetar as experiências humanas, em constantes movimentos e atualizações de outros momentos históricos que deixaram seu legado para a sociedade. Pressupõe-se que é por meio do prisma social que lemos o mundo, mas essa leitura tão peculiar a todo indivíduo implica olhar para o mundo com as lentes da diversidade construída nas interações entre os sujeitos de determinados grupos sociais.

O discurso veiculado pela literatura tem o poder de aproximar o leitor dessa diversidade, uma vez que “Ela é criação, uma espécie de irrealidade que adensa a realidade, tornando-nos observadores de nós mesmos. Ler um texto literário significa entrar em novas relações, sofrer um processo de transformação” (BRANDÃO; MICHELETTI, 2011, p. 23). Para extrair o máximo do que um texto literário carrega em seu bojo, a leitura deste deve ser mediada por mecanismos que considere a *priori* que “a literatura *cria* a partir da realidade, da experiência de um *eu*, um objeto verbal, visando dialogar com a visão de um outro” (BRANDÃO; MICHELETTI, 2011, p. 23; grifo das autoras).

As narrativas literárias permitem desencadear um leque de possibilidades de análise, uma vez que possui uma gama de elementos a serem apreciados, seja no seu plano estético, seja em seu contexto de criação e de recepção, seja na sua função como fonte de prazer ou de reflexão. A abordagem do conto na perspectiva do letramento literário poderá promover aprendizagens significativas, pois as estratégias contemplam os segmentos oralidade, leitura e escrita, tão necessários para o aprimoramento da competência comunicativa dos alunos. Nesse sentido, atraído a princípio pela estética do texto o leitor precisa ser desafiado a esmiuçá-lo a fim de compreender a sua tessitura a partir de elementos essenciais como o enredo. Conforme Mesquita (1994, p. 7; grifos da autora), esse elemento da narrativa:

[...] pode assumir [...] algumas variações de sentido, mas não perde nunca o sentido essencial de *arranjo* de uma história: a apresentação/representação de situações, de

personagens nelas envolvidos e as sucessivas transformações que vão ocorrendo entre elas, criando-se novas situações, até se chegar à final – o desfecho do enredo.

Ao percorrer esse trajeto oferecido pelo enredo, o leitor atento faz descobertas que além de o prenderem ao texto são capazes de encaminhá-lo para outros elementos da narrativa. No capítulo que trata do autor e da personagem, Bakhtin (2011, p. 3; grifo do autor) afirma:

[...] cada elemento de uma obra nos é dado na resposta que o autor lhe dá, a qual engloba tanto o objeto quanto a resposta que a personagem lhe dá (uma resposta à resposta); neste sentido, o autor acentua cada particularidade da sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento e cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos, da mesma forma como na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam [...].

Assim, conclui-se que o autor “dá vida à personagem”, a partir de sua capacidade criadora e, de princípio; não é uma criação aleatória. Esta exibirá vários trajetos, trocará de máscaras, apresentará mudança de postura e atos inesperados em função das vontades, emoções e dos caprichos do seu criador. Nesse percurso de criação, o autor-criador acaba revelando o autor-pessoa. Contudo sua criatura (a personagem) vai se desprendendo desse processo de criação e ganhando vida autônoma. O autor dá corpo à personagem, mas não detém seu “espírito”. Bakhtin (2011, p. 7) reitera que “a personagem e o autor acabam não sendo elementos do todo artístico da obra, mas elementos de uma unidade prosaicamente concebida da vida psicológica e social”, por questões biográficas e sociológicas.

Ao abordar o texto como obra de arte, Candido (2010, p. 14-15) afirma:

[...] quando estamos no terreno da crítica literária somos levados a analisar a intimidade das obras, e o que interessa é averiguar que fatores atuam na organização interna, de maneira a construir uma estrutura peculiar. Tomando o fator social, procuraríamos determinar se ele fornece apenas matéria [...] que serve de veículo para conduzir a corrente criadora[...]; ou se, além disso é elemento que atua na constituição do que há de essencial na obra enquanto obra de arte [...].

Parte desse princípio, o que se considera relevante para o direcionamento que a escola deve dar ao abordar o estudo do texto literário, instigar a curiosidade do aluno para perceber as nuances que compõem a tessitura dos gêneros literários narrativos. Nesse sentido, a literatura deve passar a ser a matéria essencial para a vida pessoal e social do aluno, pois:

A literatura integra diversos prazeres: o da criação, o da ação, o do conhecimento, o do bem-estar interior, o do lazer – que se condensam na *fruição*; a escola pode ser

séria sem ser sisuda e enfadonha” (BRANDÃO; MICHELETTI, 2011, p. 27; grifo das autoras).

É sob esse prisma que a escola deve conceber o ensino da leitura e das práticas de letramento, suscitando o prazer, a investigação e a reflexão, isto é, partir dos aspectos literários, como sua fatura estética, para os aspectos sociais, que o texto comunica, imbricados na sua tessitura, quando sob o olhar de um leitor proficiente, conforme destaca Mesquita (1994, p. 13):

Pela criação da narrativa de ficção, a palavra [...] é, ao mesmo tempo, a articulação de um mundo que pode contribuir para o nosso apaziguamento existencial, para maior conhecimento, visão crítica do homem, do mundo, das relações do homem consigo mesmo, com o outro, com o mundo.

Nesse sentido, a obra constitui-se de componentes estéticos que permitem, dependendo da maneira como se lê, a construção de vários sentidos, condicionados por fatores pessoais (afetividade e cognição) e sociais (história, cultura, ética e ideologia), ou seja, da capacidade que o leitor tem para aliar os componentes estéticos do texto aos seus elementos contextuais.

No decorrer da história, a literatura tem se apresentado como uma manifestação criadora do homem que busca humanizar-se e também provocar este ato de humanização em outrem. Para os estudiosos contemporâneos, interessados pelos seus aspectos sociais e psíquicos, esses elementos acabam tomando parte da estrutura sem atentar para o registro do texto através de um trabalho criador, ou seja, os aspectos estéticos da matéria escrita.

Na acepção de Candido (2010, p. 14-15) “A análise crítica, de fato, pretende ir mais fundo, sendo basicamente a procura dos elementos responsáveis pelo aspecto e o significado da obra, unificados para formar um todo indissolúvel, do que se pode dizer [...]”. É esse olhar para o todo indissolúvel, que é o texto, que o leitor precisa lançar para o objeto de leitura em apreço, pois “O texto, na sua superfície linguística, não diz tudo objetivamente. Em graus diferentes de complexidade, um texto é sempre lacunar, reticente” (BRANDÃO; MICHELETTI, 2011, p. 20).

Desse modo, o leitor não deve se limitar à superficialidade do material escrito, mas mergulhar para a parte mais profunda desse mar de sutilezas da obra de arte. Nesse sentido, o leitor desperta um olhar artístico para o texto, pois se o autor é o artífice criador da obra, o leitor precisa ser também um artista para enxergar a beleza que carrega essa arte, haja vista

que a literatura trilha caminhos carregados de simbologias e representações de elementos materiais e sociais. A esse respeito, Chartier (2002, p. 23-24; grifo do autor) pontua:

A problemática do mundo como representação, moldado das séries de discursos que o apreendem e o estruturam, conduz obrigatoriamente a uma reflexão sobre o modo como uma figuração desse tipo pode ser apropriada pelos leitores dos textos (ou das imagens) que dão a ver e a pensar o real.

Nessa concepção, percebe-se a relação estabelecida entre texto e discurso, na questão da significação dada pelo leitor para a leitura do texto, pois este mostra o processo de organização da discursividade, ou seja, como o sujeito se coloca, a partir de suas leituras anteriores, e como relaciona o mundo com o simbólico, textualizando e materializando os sentidos. Para Bakhtin (*apud* GOULART, 2007 p. 38):

[...] mesmo a seleção de uma palavra, durante a elaboração de um enunciado por um sujeito, passa por outros enunciados ouvidos/lidos que, na maioria das vezes são apresentados à especificidade do gênero que está sendo utilizado.

Desse modo, os textos são organizados mediante a natureza do discurso, estruturando-se conforme as suas peculiaridades em gêneros para comunicar.

Orlandi (2012, p. 63; grifo da autora) sinaliza que “O discurso, definido em sua materialidade simbólica é ‘feito de sentidos entre locutores’, trazendo em si as marcas da articulação da língua com a história para significar”. Como os textos são um repertório de enunciados, que vão sendo construídos historicamente, nas múltiplas manifestações dos discursos, relacionados a situações sociais, a interpretação textual requer que o sujeito-leitor, situado num dado momento histórico, situe o texto e seu produtor historicamente no seu tempo, atento para as questões que norteiam a sua organização estética e linguística. Sobre a tessitura do texto, conceitua Orlandi (2012, p. 66):

A organização do texto enquanto unidade é reflexo indireto da ordem do discurso, não sendo possível se passar de um para outro. É só a teoria que permite, a partir de indícios sobre a ordem do discurso, detectar a configuração da organização das unidades do texto que são significativas em relação a essa ordem. Trata-se da relação do real do discurso com seu imaginário e que a textualidade representa.

Nesse entendimento, percebe-se a relação estabelecida entre texto e discurso, na questão da significação dada pelo leitor para a leitura do texto, pois este mostra o processo de organização da discursividade, ou seja, como o sujeito se coloca, a partir de suas leituras

anteriores, e como relaciona o mundo com o simbólico, textualizando e materializando os sentidos.

Assim, os gêneros do discurso são gerados polifonicamente nessa teia de comunicação verbal em que diversas vozes ecoam dos discursos até a sua materialização no texto tanto oral quanto escrito. Desse modo, o leitor, inserido em seu contexto sócio-histórico, participa da construção do sentido do texto nesse trabalho de completude dos “espaços em branco” deixados pelo autor.

Quando se trata dos gêneros literários, faz-se necessário que o leitor seja capaz de compreender as nuances desses gêneros, uma vez que estes exigem um olhar mais minucioso para todos os elementos que o constitui e como esses elementos estão articulados em seu plano estético e linguístico. Isso exige que o leitor projete a compreensão dos enunciados para além das linhas do texto; que seja capaz de diferenciar o texto literário de outros gêneros discursivos, a partir de seus traços distintivos. Azevedo (2007, p. 76) descreve leitores como:

[...] pessoas que sabem diferenciar uma obra literária de um texto informativo; pessoas que leem jornais, mas também leem poesia, gente, enfim, que sabe utilizar textos em benefício próprio, seja para receber informações, seja por motivação estética, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por puro e simples entretenimento.

Nessa compreensão, a escola precisa mediar a formação do leitor nesse processo de aquisição da competência leitora, para que o aluno seja capaz de construir um repertório considerável de habilidades para compreender os diferentes gêneros que circulam socialmente, para que seja capaz de selecionar os textos a partir de suas necessidades, seja para desfrutar dos prazeres que a leitura proporciona, seja para informar-se e interagir nas mais diversas situações sociocomunicativas. Marcuschi (2010, p. 20) destaca:

Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente, o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a *internet*, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade quanto na escrita.

O sujeito-leitor precisa ser inserido nesse universo de múltiplas possibilidades de contato com a diversidade de textos que circulam nas várias esferas, inclusive nas mídias mais modernas, como a *internet*, considerada atualmente uma fonte inesgotável de pesquisa e acesso à informação para todos os tipos de público.

O enunciado, oral ou escrito, mesmo construído num contexto sócio-histórico, compartilhando de outros discursos, revela muito da personalidade de seu enunciador, ou seja,

o texto produzido “denuncia” o estilo de seu autor. Consoante Bakhtin (*apud* GOULART, 2007 p. 39) “[...] a variedade dos gêneros do discurso pode revelar a variedade dos estratos e dos aspectos da personalidade individual”. Pode-se, desse modo, estabelecer uma ligação entre a noção de polifonia e a noção de letramento literário, quando se considera que os gêneros literários estão situados num determinado contexto cultural. Como produção ao estilo individual, ainda que sua matéria seja coletiva, apresentam uma carga de subjetividade mais acentuada do que outros gêneros, os não literários.

Em sua natureza linguística, o texto literário apresenta uma linguagem plurissignificativa, o que permite leituras diversas. Essa riqueza polissêmica que a literatura possui dá abertura para a liberdade do leitor. Para Bordini e Aguiar (1988, p. 15):

A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade [...] a obra literária captura o seu leitor e o prende a si mesmo por ampliar suas fronteiras existenciais sem oferecer os riscos da aventura real.

Nessa compreensão, o leitor pode interagir com o texto e participar de forma ativa na construção dos sentidos linguísticos. A seleção dos significados é operacionalizada com base num contexto que veicula um conjunto de valores convencionados, ou seja, pela cultura.

Bordini e Aguiar (1988) destacam que o interesse pela leitura decorre de uma necessidade de caráter recreativo ou informativo e que, assim como os sujeitos-leitores são diferenciados, esses interesses também variam. Em relação à escolaridade, o aluno atinge o nível crítico de leitura quando inserido no último ano do Ensino Fundamental. Consoante Bordini e Aguiar (1988, p. 21):

[...] o aluno elabora seus juízos de valor e desenvolve a percepção dos conteúdos estéticos. Sensível aos problemas sociais, o jovem interroga-se sobre suas possibilidades de atuação na comunidade adulta. A busca da identidade individual e social e o maior exercício da leitura tem como dividendo uma postura crítica diante dos textos, através da comparação de ideias, da conclusão, da tomada de posições.

O texto literário possibilita um amplo universo de construção de significados, uma vez que é construído com múltiplas finalidades. Para a efetivação do letramento literário no contexto escolar, argumenta Cosson (2018, p. 29) que “Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”.

Em uma sociedade letrada como a nossa são inúmeras as possibilidades de exercício da linguagem pelo uso das palavras, pois além de informar estas tem o poder de encantar quando são tragadas pelo olhar de um leitor eloquente. Segundo Cosson (2017, p. 16): “A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem [...]”.

A respeito das práticas de leitura, interessado em diferenciar o que é historicamente produzido da significação construída, destaca Chartirer (2002, p. 24):

Tal tarefa cruza-se de maneira bastante evidente, quando se esforça por compreender como é que um texto pode aplicar-se à situação do leitor, por outras palavras, como é que uma configuração narrativa pode corresponder a uma refiguração da própria experiência. No ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo.

Os textos são um repertório de enunciados, que vão sendo construídos historicamente, nas múltiplas manifestações dos discursos, relacionados a situações sociais. Assim, as estratégias para desenvolver o letramento literário na sala de aula precisam criar pontes que liguem autores de diferentes épocas seja pelo viés temático, seja pelos critérios linguísticos; o mais importante é que as leituras estejam em sintonia de modo que o leitor possa saltar de um texto para outro sem o risco de se perder em algum ponto desse trajeto.

Como mediador desse processo contínuo de leitura e escrita, tão necessários à prática do letramento, “O professor é um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições” (KLEIMAN, 2005, p. 53).

A escola, enquanto principal agência de letramento, precisa assumir a incumbência de promover de forma eficaz práticas de leitura que contribuam significativamente para a formação do leitor de literatura, de modo que os sujeitos envolvidos nos eventos de letramentos literários, compreendam que a obra literária é construída em determinado momento histórico e, por isso, carrega dentro de si as impressões do autor que são atualizadas no ato de ler. Sendo assim, os alunos ao entrarem em contato com a obra literária vão construindo sua identidade na relação com o outro, constituído das diversas vozes que emanam do discurso do autor na voz do narrador.

Conforme destaca Zilberman (1989, p. 21):

É o receptor que transforma a obra, até então mero artefato, em objeto estético, ao decodificar os significados transmitidos por ela. Em outras palavras, a obra de arte é um signo, porque a significação é um aspecto fundamental de sua natureza, mas ela só se concretiza quando percebida por uma consciência, a do sujeito estético.

Desse modo, o leitor transforma a obra em objeto significativo. Portanto, a escola deve imbuir-se da tarefa de formar leitores capazes de ultrapassar os níveis elementares de leitura, encantando-se pela literatura. Ao considerar o texto literário na sala de aula como ferramenta de construção de conhecimentos, Goulart (2017, p. 46) sinaliza que:

As atividades com textos literários na escola vão inserindo a criança na esfera social letrada da literatura, o que representa o conhecimento de novos modos de compreender a realidade, de organizá-la, abrindo-lhe as portas para conteúdos de um novo campo de saber.

Nessa acepção, é imprescindível a elaboração de estratégias para o trabalho com o texto literário no Ensino Fundamental II, destacando a sua contribuição para a formação de leitores proficientes, capazes de sentir gosto pela leitura, percorrendo as trilhas deixadas nas entrelinhas dos textos, comparando histórias e personagens de outros textos já lidos, criando pontes entre obras de diferentes autores e épocas, ampliando seu repertório de leitura e construindo novos conhecimentos.

Para a compreensão da proposta construída nesse trabalho, é essencial entender a concepção de letramento literário e, sobretudo, suas implicações no contexto escolar. Assim, considera-se pertinente tecer considerações mais detalhadas acerca do letramento, sobretudo o letramento literário.

1.2 Letramento literário: sua relevância no contexto escolar

No tópico anterior, introduziu-se a discussão acerca do letramento literário. Neste, discute-se seu significado e suas implicações para as práticas sociais de uso da leitura e da escrita no contexto escolar, bem como suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem, principalmente da Língua Portuguesa. Para tanto, busca-se *a priori* compreender a origem do letramento literário.

A palavra letramento surge no Brasil, na década de 80, e posteriormente ganha a designação que se atribui hoje. Consoante Soares (2006) o termo letramento literário tem sua origem no vocábulo *literacy*, palavra da língua inglesa, e encontra-se associado às exigências sociais de uso da leitura e da escrita, advindas das transformações culturais que vêm ocorrendo na sociedade.

Conforme Paulino e Cosson (2009, p. 67), letramento literário é “[...] um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Essa construção de sentidos decorre das experiências que o leitor já possui por meio de outras leituras. Nessa concepção, os textos vão ganhando sentido à medida que passam a significar para o sujeito-leitor. Logo, a leitura literária não é uma habilidade adquirida na escola, mas trata-se de um processo que se constrói a partir de novas experiências. Aliar as atividades de leitura à produção escrita de textos literários proporciona a construção não só dessa habilidade, mas também de competências essenciais para a formação de leitores proficientes, conforme destaca Cosson (2018, p. 12):

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

Assim, o letramento literário refere-se ao processo de escolarização da literatura, o que implica oportunizar o contato do aluno com a escrita literária, considerando, de fato, o uso social dessa escrita, ou seja, o texto literário concebido na perspectiva do letramento literário não pode estar dissociado de sua função social, assim como qualquer outro gênero. A essa concepção de letramento, deve-se considerar além desses aspectos destacados, a fruição estética do texto literário, conforme destaca Freitas (*apud* MELO; MAGALHÃES, 2009, p. 173) “Letramento literário é uma maneira de considerar e valorizar a imaginação ao vivenciar e criar acontecimentos; é um espaço de reflexão e fruição estética”.

A literatura pode contribuir para a formação de um leitor que não se limita à margem do texto, mas que, em contato com a obra, mergulha nas partes mais profundas em busca de respostas para as suas inquietações. Quando isso ocorre, o leitor se situa, se identifica e se posiciona diante da obra literária, não se limitando, por exemplo, aos elementos superficiais que a constituem, como narrador, personagens, ponto de vista da narrativa, mas considera, dentre outros, os contextos de produção e de recepção do texto e, sobretudo, os sentidos que são construídos no contato do leitor com a obra.

Pensar na formação de um leitor de literatura, é imperativo entender como encaminhar esse sujeito para que o encontro entre leitor e literatura possa ocorrer de forma prazerosa, pois a fruição da leitura perpassa pela formação de um leitor lúdico. A esse respeito, destaca Candido (2011, p. 188):

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

Nesse sentido, a fruição é função essencial da literatura, e, por isso, torna-se imprescindível que o contato do aluno com o texto literário seja positivo. No entanto, a humanização que a literatura é capaz de provocar no leitor implica compreender qual visão de mundo o texto apresenta para o aluno, por qual ângulo de visão o professor encaminha a apreciação da obra e qual a ótica do leitor para interpretar o texto. Essas indagações instigam pensar em uma proposta de leitura que possa contribuir para a formação de um leitor que não paira na superfície do texto literário, mas que compreenda o tecido linguagem, construído por outro sujeito e veiculador de uma intencionalidade.

Desse modo, a proposta de intervenção desta dissertação busca abordar a leitura na perspectiva do letramento literário, bem como encaminhar procedimentos de análise de textos que tematizam a criança negra a fim de que o discente seja instigado a perceber o processo de formação da identidade nacional (BERND, 2003). Compreende-se, assim, que o ato de ler literatura não pode ser entendido como passatempo nem tampouco mera obrigação, mas que seja um momento prazeroso e ao mesmo tempo investigativo, pois o texto literário, se bem explorado, pode revelar muitos “segredos” ao leitor.

Destaca Cosson (2018 p. 28) que “O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros”. Consoante essa ideia, a apreciação do texto literário escrito deve ser concebida em sentido amplo, ou seja, não pairar na temática nem na estética do texto.

A respeito disso, argumenta Colomer (2007, p. 159):

A leitura literária pode expandir o seu lugar na escola através de múltiplas atividades, que permitam sua integração e conferência com outros tipos de aprendizados. Os mais imediatos, é claro, são os aprendizados linguísticos. Por um lado, o trabalho linguístico e literário conjunto permite apreciar as possibilidades da linguagem naqueles textos sociais que o compõem deliberadamente, como é o caso da literatura. Por outro, a inter-relação se produz através de formas mais indiretas, já que o contato com a literatura leva as crianças a interiorizar os modelos do discurso, as palavras ou as formas sintáticas presentes nos textos que leem.

Assim, a prática de leitura do texto literário no contexto da sala de aula, através de narrativas como o conto, permeada por textos que se apropriam da linguagem verbal, visual e sonora, poderá abrir espaços para a fruição leitora dos discentes, transformando esse ambiente

em um espaço de reflexão, construção e ressignificação de culturas e sensibilização dos sujeitos envolvidos nos processos do letramento literário, uma vez que a literatura permite que o leitor a atualize conforme suas experiências com outras leituras. Candido (2010, p. 84) argumenta:

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em estas a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu feito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária para configurar a realidade da literatura atuando no tempo.

Entende-se, assim, que a literatura como sistema vivo de obras produzidas por um autor, iniciador do processo de construção do texto, são mediadas pelo leitor, que vai construindo sentidos para as obras, de modo que umas vão agindo sobre as outras nesse processo de circulação literária, atuando num determinado momento histórico, tanto do produtor quanto do leitor de determinada obra.

Na acepção de Bordini e Aguiar (1988, p. 16):

A formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito. [...] Portanto, a preparação para o ato de ler não é apenas visual-motora, mas requer uma contínua expansão das demarcações culturais da criança e do jovem.

Sendo assim, a fruição leitora deve ser o fio condutor para que a o professor consiga motivar o aluno a se inserir no universo da literatura, para que este compreenda uma obra literária nos seus aspectos mais gerais. Nesse sentido, cabe ao sujeito-leitor esmiunçar os elementos que constituem o texto, com a orientação de seu mediador, o professor. Na análise do texto, é crucial que o leitor perceba a obra literária como manifestação cultural que veicula um discurso, carregado de outros discursos, o que exige uma compreensão desse(s) discurso(s) para que a leitura seja significativa.

Consoante Bakhtin (2011, p. 299-300):

O discurso do outro [...] tem uma dupla expressão: a sua, isto é, a alheia, e a expressão do enunciado que acolheu esse discurso. Tudo isso se verifica, antes de tudo, onde o discurso do outro [...] é citado textualmente [...]: os ecos da alternância dos sujeitos do discurso e das suas mútuas relações dialógicas aqui se ouvem nitidamente. [...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas.

Logo, a construção dos significados atribuídos ao texto deve ser criteriosa e cuidadosa a fim de que não incorra em equívocos de informação por parte do leitor. Sendo assim, faz-se necessário compreender que os discentes, até mesmo antes de chegarem à escola, já têm percorrido caminhos nos quais construíram conhecimentos a partir de suas vivências nesses trajetos. Luiz e Ferro (2011, p. 135) advertem:

É crucial, portanto, comprometer-se com uma educação leitora, que priorize o percurso que o aluno realiza para construir e reconstruir o significado do texto, bem como a ampliação de seu repertório textual, linguístico e estético. Esse comprometimento nos permitiria enxergar, na ótica do docente, em que estágio os estudantes se encontram e até onde podem chegar, ou seja, sugere-se aqui partir do conhecimento prévio do leitor, para, a seguir, conduzi-lo ao prazer e à fruição perante os artifícios da literatura.

Nesse sentido, o tratamento dado ao texto literário requer conhecimento prévio do perfil do leitor para que as práticas de letramentos tenham sentido para o sujeito envolvido nesse processo. A escola precisa encontrar mecanismos para que a leitura do texto literário encontre espaços para momentos de fruição e prazer e conseqüentemente contribua para formação de leitores conscientes e agentes das práticas sociais.

Cosson (2018, p. 47) esclarece:

[...] o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as repostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários.

Nesse entendimento, torna-se imperativo olhar para a importância e o lugar que se deve dar a essas práticas, organizar o acervo de obras literárias na biblioteca, estimular a formação continuada do professor, dedicação de tempo para o planejamento de projetos de letramentos literários e práticas dialógicas com demais disciplinas do currículo escolar, a fim de que as ações desenvolvidas em torno do texto literário oportunizem aos alunos o contato com obras com as quais o aluno/leitor se identifique e conseqüentemente potencialize seus conhecimentos literários.

Conforme destacam os PCNs (1998):

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto

para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRAZIL, 1998, p. 27).

Desfazer esses equívocos é um desafio não só para a escola, mas principalmente para o professor. Para que o texto literário seja utilizado consoante as orientações sugeridas pelos PCNs (1998), a escola precisa definir um projeto de leitura em sentido amplo, delinear ações interdisciplinares e enfatizar, na prática, atividades que contemplem, de fato, o letramento literário. Sistematizar uma prática contínua de leitura literária proporcionará a formação de uma comunidade de leitores (COSSON, 2018) e conseqüentemente os alunos vão desenvolvendo competências e habilidades essenciais para uma visão crítica e politizada em relação à sociedade. Essa ideia dialoga com a de Colomer (2007, p. 143) que discorre sobre a socialização das experiências de leitura das obras literárias:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em uma dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas.

A leitura, enquanto prática contínua, precisa desencadear uma série de atividades em que os sujeitos-leitores, envolvidos nesse processo, compartilhem suas experiências em momentos de interação, de discussão e posicionamentos diante da obra lida, seja para concordar com o autor, seja para refutar uma ideia, o que possibilita a formação da criticidade dos discentes. Cosson (2018, p. 66) sinaliza que:

Na escola [...] é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disto é que por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois de uma comunidade de leitores [...]

Diante dos argumentos de Cosson (2018) e Colomer (2007), é incontestável a relevância do compartilhamento das leituras vivenciadas pelos alunos, uma vez que proporciona troca de experiências que ampliam a visão de mundo dos sujeitos dessa comunidade.

Sendo a escola a instituição responsável pela veiculação do conhecimento, assumir a função de promover o letramento literário é propiciar situações de aprendizagens significativas, em que sejam contempladas as diversas funções da literatura, uma vez que esta

agrega diversos prazeres, conforme destacam Brandão e Micheletti (2011, p. 27; grifo das autoras): “[...] o da criação, o da ação, o do conhecimento, o do bem-estar interior, o do lazer – que se condensam na *fruição* [...]” bem como desempenha uma função social associada ao sentimento estético.

Candido (2010 p. 65) sinaliza:

[...] a criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma práxis socialmente condicionada. Mas isso só se torna possível graças a uma redução ao gratuito, ao teoricamente incondicionado, que dá ingresso ao mundo da ilusão e se transforma dialeticamente em algo empenhado, na medida em que suscita uma visão de mundo.

Percebe-se, desse modo, que a literatura desempenha uma função social relacionada aos meios de vida, à organização comunitária e representa normas, valores e tradições da sociedade; como pode também questionar valores éticos e estéticos dessa mesma sociedade.

Desse modo, entende-se que a exploração da temática da criança negra, no contexto escolar, possibilita ao aluno aliar diferentes linguagens de autores também diversos e de épocas distintas num processo contínuo de leitura e produção de significados, seja através da oralidade, seja da escrita, contribuirão para a formação crítica do sujeito-leitor. Para tanto as atividades de leitura precisam estar aliadas à prática da escrita; uma boa estratégia é o registro das impressões que ficaram do contato com a obra como propõe Cosson (2018).

Abordar a leitura na perspectiva do letramento literário, implica, no entanto, escolarizar e didatizar a literatura, já que as estratégias de leitura ainda são bastante tímidas nos livros didáticos. Ademais, quando se trata da seleção de textos que abordam a personagem negra a situação torna-se mais aguda, uma vez que se mantém uma tradição de textos que se repetem nos instrumentos didáticos, reproduzindo estereótipos construídos sobre a pessoa negra.

Em argumentos de Debus (2017, p. 21-32) constata-se:

Quase a maioria das pesquisas realizadas da década de 1990 em diante, embora apontem para uma introdução, a partir da década de 1970 e 1980, de personagens negros como protagonistas, constata que, em muitas produções, encontra-se, ainda, um discurso contraditório e, por vezes, preconceituoso.

Essa visão acerca do fazer pedagógico implica outras questões para além do material selecionado como a formação e letramento literário do professor de língua portuguesa. As indagações a seguir feitas por Gomes (2011), sobre os cursos de licenciatura e de pedagogia no que tange à diversidade étnico-racial, corroboram essa proposição:

Ela está presente nos currículos? Como? Ela está condicionada à oferta de disciplina optativa, a critério dos professores considerados militantes ou simpatizantes da questão racial? A diversidade étnico-racial é considerada uma questão pedagógica que todos(as) devemos discutir? Ou ainda é vista como um “problema dos negros”? (GOMES, 2011, p. 42; grifos da autora).

Esses questionamentos da autora incitam reflexões acerca da formação acadêmica do professor, trazendo à tona a pouca atenção dada à diversidade étnico-racial no Brasil, o que tende a ser um obstáculo a ser superado pelo professor que busca outras alternativas como os cursos de especialização e de formação continuada para dirimir as dificuldades no tocante à essa temática. Para que o professor possa escolarizar e didatizar a literatura, precisa instituir-se “[...] como sujeito do processo, pesquisando textos em diversas fontes e trazendo-os para a sala de aula, com a sua proposta de trabalho” (BRANDÃO; MICHELETTI, 2011, p. 32). Tornando-se o construtor da sua proposta, o professor se instaura como sujeito desse processo de didatização.

Entende-se que a construção de uma proposta de leitura na perspectiva do letramento literário sobre a personagem negra mirim à luz da teoria dos Estudos Pós-coloniais pode ser uma metodologia pertinente para colocar em discussão um assunto que não é discutido com profundidade no contexto escolar. Nesse sentido, tece-se algumas considerações sobre letramento literário e Pós-colonialismo no tópico a seguir.

1.3 Letramento literário na perspectiva do Pós-colonialismo

Para discorrer sobre as questões que circundam o termo Pós-colonialismo, faz-se necessário, primeiramente, compreender como ocorre o processo de colonização e sua consequência na história universal. Nesse sentido, algumas reflexões pontuadas por Aníbal Quijano (2009, p. 43; grifo do autor) ao tratar sobre a ideia de “raça” são pertinentes para esse entendimento:

A ideia de raça é, seguramente, o mais eficaz instrumento de dominação social inventado nos últimos 500 anos. Produzida no início da formação da América e do Capitalismo, na passagem do século XV para o XVI, nos séculos seguintes foi imposta sobre toda a população do planeta como parte da dominação colonial da Europa.

Imposta como critério básico de classificação social universal da população mundial, de acordo com a ideia de “raça” foram distribuídas as principais novas identidades sociais e geoculturais do mundo.

Assim, ocorre o eurocentramento do poder mundial capitalista e a conseguinte distribuição mundial do trabalho, que coloca a metrópole em situação privilegiada em relação às colônias. A raça passa a ser uma maneira de dominação e espoliação colonial modernas. Quijano (2009, p. 43-44) reitera que:

[...] a colonialidade se constituiu na pedra fundamental do padrão de poder mundial capitalista, colonial/moderno e eurocentrado. Tal colonialidade do poder tem provado ser mais profunda e duradora que o próprio colonialismo em cujo seio foi engendrada, e que ajudou a ser mundialmente imposto.

As inscrições do autor acima sobre raça e sua implicação para a relação entre eurocentrismo e colonialidade encaminham à discussão acerca dos Estudos pós-coloniais à luz de teóricos que vêm contribuindo expressivamente nesse campo de conhecimento.

Consoante Bonnici (2009), a teoria do Pós-colonialismo surge no século XX, num contexto marcado pela discriminação e negação de direito de milhões de negros nos Estados Unidos e na África do Sul, pela subordinação de populações submetidas ao colonialismo europeu, pela visão patriarcal a qual metade da população mundial feminina é submetida, pelo poder político e econômico nas mãos da raça branca em países industrializados. Apesar da relevância desse triste panorama, um dos maiores fatores desse período foi:

[...] a nítida consciência da subjetividade político-cultural e da resistência de povos e nações contra qualquer tentativa para manter a objetificação ou iniciar uma nova modalidade de dependência” (BONNICI, 2009, p. 260).

No que tange à rebeldia negra, a história é marcada por diversos eventos de resistência pela liberdade, fatos não muito bem esclarecidos e até camuflados nos livros didáticos que são construídos sob o prisma do eurocentrismo, fato perceptível nas imagens em que o negro aparece como cervical, sendo castigado, e civilizado. Assim, entende-se que a escola precisa colocar em discussão essas questões para que certas “crenças” possam ser desfeitas e sejam construídas percepções multiculturais.

Ao tratar da rebeldia negra, em plano universal, Santos (2016, p. 33) destaca que:

A história do negro na África durante a travessia pelo Atlântico e pela América, é de rebeldia permanente.
Africanos especializados em capturar africanos para vender enfrentaram [...] a resistência de aldeia e de reinos [...] à escravização, resistência do meio de fuga, luta armada, suicídio. [...]
Rebeliões em negreiros também eram comuns, apesar da constrição física e da distância linguística entre os cativos.

Não são poucos os autores que discutem sobre o negro. Há diversos estudos sendo realizados nas universidades, na área da História, da Antropologia, da Sociologia e da Literatura, entre outras, nas últimas décadas. Contudo, são poucos os estudos que demonstram uma visão positiva da pessoa negra no contexto escolar, o que exige desse espaço de ensino-aprendizagem um olhar mais cuidadoso para a abordagem dessa temática nas práticas de letramento, principalmente quando se trata da leitura do texto literário, pois este pode imprimir o ponto de vista do colonizador que subalterniza o colonizado, reforçando a negação da identidade coletiva.

A busca por parâmetros teóricos sobre a estética da literatura Pós-colonial tem suscitado tentativas de sistematização internacional dessa literatura. Consoante Bonnici (2012, p.319):

Talvez por causa da extensão do antigo império britânico, a reflexão começa após maciça produção literária em inglês, principalmente por autores indianos, africanos e caribenhos, a partir de meados da década de 50. Concomitantemente, as antigas colônias francesas e portuguesas também produzem obras literárias que muitas vezes superam esteticamente as produzidas na metrópole e que hoje integram, queiram ou não, o cânone literário [...].

Assim, a crítica pós-colonial, sob a ótica de teóricos ingleses e norte-americanos, focaliza a experiência de sociedades dominadas pelo império britânico, problematizando o processo da colonização europeia. Os Estudos Pós-coloniais, restritos à literatura em inglês, são definidos por Toller Gomes (*apud* BONNICI, 2012, p. 322):

[...] como um conjunto de estratégias interpretativas voltadas para a rica diversidade de práticas culturais que caracterizam as sociedades colonizadas ou egressas da colonização europeia, desde o momento inicial da colonização europeia, no alvorecer da modernidade [...] até o presente.

Em meados dos anos 50, a reflexão pós-colonialista surge a partir de uma vasta produção literária, escrita em inglês, na voz de autores indianos, africanos e caribenhos. A crítica de cunho pós-colonial continua sendo escrita por autores que foram colonizados, para além das fronteiras britânicas e norte-americanas, uma vez que outros povos também foram submetidos ao processo da colonização. A exemplo dessas outras ex-colônias, no Brasil, vários autores têm produzido obras que instigam a reflexão de obras canônicas de autores consagrados na literatura nacional. Em sua obra *Literatura e identidade Nacional*, Zilá Bernd (2003), põe em discussão a construção da identidade do povo brasileiro e aponta argumentos pertinentes para a compreensão do discurso colonialista em obras canônicas de autores como Alencar ao destacar a obra desse escritor como “[...] testemunha dos movimentos recíprocos

de desculturação/aculturação de duas das etnias inaugurais do povo brasileiro: o branco e o índio” (BERND, 2003, p. 51).

Nesse contexto, verifica-se uma diferença em relação à concepção política do poder entre o colonialismo britânico e o colonialismo português. O colonialismo português, do qual o Brasil foi vítima, foi um colonialismo subalterno e periférico. Por conta disso, “[...] criou não somente tipos de interidentidade, mas também vários colonialismos internos” (BONNICI, 2012, p. 320).

A partir dos anos 60 as literaturas emergentes, consideradas periféricas nos campos literários hegemônicos, passam a reivindicar seu reconhecimento já que a identidade de uma nação não se constitui de forma individual, mas resulta de uma construção coletiva. Ainda que às vezes próximas de seu passado colonial, essas literaturas desempenham uma importante função na elaboração da consciência de uma nação.

Bernd (2003, p.15; grifos da autora) sinaliza que:

[...] as literaturas dos grupos discriminados – negros, mulheres, homossexuais – funcionam como o elemento que vem preencher os vazios da memória coletiva e fornecer os pontos de ancoramento do sentimento de identidade [...].

Dentre os grupos discriminados vale ainda destacar a presença de mulheres nordestinas no cangaço, em uma sociedade que impunha um papel social muito específico para a mulher. A entrada em um movimento que já era por si só subversivo à ordem se mostrou um ato de coragem e resistência a diversos padrões de gênero. Contudo, aconteciam muitas violências contra as cangaceiras, como raptos, assassinatos por serem acusadas de adultério e violências físicas praticadas pelos próprios companheiros. Rodrigues e Nielsson (2019, p. 2) afirmam que:

A relação das mulheres com o cangaço é, em sua maioria, cheia de paradigmas, contrastes e conflitos. Enquanto, por um lado, o movimento possibilitava a quebra de papéis de gênero e a resistência feminina, por outro muitas vezes elas eram vítimas de violência e não podiam escolher sair e, às vezes, nem se queriam entrar para o bando. Mesmo dentro de novos paradigmas, o papel das cangaceiras como mulheres de acordo com os padrões da sociedade era reafirmado. No entanto, é impossível não reconhecer a importância da sua participação no movimento, representando resistência, força e reinvenção dos limites possíveis para as mulheres nordestinas da época, ocupando um espaço antes impensável.

Essas práticas violentas contra as mulheres revelam que o contexto do cangaço não se isenta da visão machista da época, reflexo do pensamento social vigente. Como se pode perceber, a relação com o outro, no que se refere ao gênero, impõe a mulher uma condição de

inferioridade. Bernd, (2003, p. 17; grifo da autora) colabora com esse entendimento ao afirmar que “A identidade é um conceito que não pode afastar-se do de *alteridade* [...] excluir o outro leva à visão especular que é redutora: é impossível conceber o ser fora das relações que o ligam ao outro”. Essa acepção da autora dialoga com os argumentos de Bonnici (2012, p. 11) quando afirma que: “[...] a inscrição colonial na consciência, na língua e na cultura de milhões de pessoas de todos os continentes permanece nas cicatrizes profundas causadas pela alteridade dentro do pretexto da hegemonia cultural europeia”.

Ainda sobre o que tange ao percurso histórico do Pós-colonialismo, Bonnici (2012) argumenta que, mesmo havendo precursores autóctones, apenas pelas décadas de 1990 e 2000 a reflexão teórica pós-colonialista britânica começou a impactar na teoria literária praticada no Brasil e na releitura da literatura brasileira. Nesse período, teóricos brasileiros começaram a se interessar pelos problemas indigenistas, a estudar a construção nacional, os problemas da escravidão, da etnicidade e do racismo. Esses teóricos também passam a questionar a dependência literária, o cânone literário, e debruçam-se em estudos sobre o feminismo branco e negro, a miscigenação e hibridismo, a identidade brasileira e a resistência das minorias.

Por esse viés, compreende-se que a releitura de obras canônicas de autores brasileiros oportuniza uma reflexão acerca dos problemas sociais que afetam os grupos minorizados, entendendo esses problemas como um fenômeno de raízes profundas, advindos da dupla colonização do povo brasileiro. Contudo, faz-se imprescindível considerar estes argumentos de Bonnici (2012, p. 322):

[...] no caso da literatura brasileira, os estudos Pós Coloniais devem levar em consideração certas particularidades das relações *sui generis* colônia-metrópole com suas repercussões na contemporaneidade. Destacam-se, portanto, a profunda singularidade da experiência do colonialismo português e da dupla colonização brasileira; o hiato existente na tensão com o poder imperial, o qual, no caso português, não existe mais (não pelo fato que o império português desapareceu há muito tempo, mas porque atualmente Portugal se encontra na periferia europeia) e consequentemente, a polaridade nós-eles encontra-se altamente diluída; o deslocamento para eixos indigenistas, africanos, identidade, etnicidade, racismo e agência.

A literatura brasileira, reconhecida como pós-colonial, além de vários conceitos teóricos como o multiculturalismo e a transculturação, pode também instigar reflexões e ressignificação de crenças e visões preconceituosas em relação à língua, à miscigenação, à resistência e autorrepresentação, bem como ao cânone pós-colonial.

A teoria e crítica pós-colonialistas baseiam-se na relação entre discurso e poder, configurando-se como uma nova estética para a interpretação de textos, conforme destaca

Bonnici (2009, p. 257) ao afirmar que “As forças políticas e econômicas, o controle ideológico e social subjazem ao discurso e ao texto”. Nesse sentido, as práticas de leitura e de produção do texto literário à luz dessa teoria podem desafiar o leitor a perceber essa relação entre o discurso e o poder.

Sendo o discurso um mecanismo de exploração do colonizado, a imposição da linguagem pela metrópole passa a ser assimilada como forma de apropriação de uma cultura vista como “superior”, o que além do complexo de inferioridade é uma tentativa de apagamento da cultura desse povo. Sobre o quesito linguagem, Fanon (2008, p. 34) explica:

Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa expressa e que lhe é implícito. [...] Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana.

De posse das estratégias de leitura nessa perspectiva, o aluno será capaz de estabelecer relações entre a tessitura do texto e contexto de sua produção, entre o discurso do narrador e das personagens, bem como a ideologia do autor em relação à temática do texto. Nesse sentido, o fomento às práticas de leitura, através das estratégias dos Estudos Pós-coloniais, contempla esses fatores, bem como proporciona o contato do sujeito-leitor com as narrativas literárias, carregadas de significados imprescindíveis para a compreensão da identidade coletiva, pois essa identidade se constrói por meio do narrar, prática comum na tradição literária.

Sendo o texto literário o tecido linguístico gerado a partir das relações entre os indivíduos de uma determinada comunidade, a leitura da obra literária permite que o aluno-leitor perceba que a construção de sua identidade se dá na relação com o outro, pois a literatura tem o poder de promover uma catarse no leitor e imprimir um outro olhar para a pluralidade. Consoante Bernd (2003, p. 17; grifos da autora):

[...] os conceitos estáveis de “caráter nacional” e “identidade autêntica” são modernamente substituídos por uma noção pluridimensional na qual as identidades construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos de sua história se justapõem para construir um mosaico. As partes se organizam para formar o todo.

Nesse entendimento, a construção da identidade não se dissocia da coletividade, e, portanto, carrega em sua essência a pluralidade dos diversos grupos que a constitui como um todo. Nesse sentido, abordar o conto na perspectiva do letramento literário permite construir estratégias cujas atividades podem contemplar as diversas funções que o texto literário possui,

pois estas se consolidam por meio de um percurso contínuo de leitura e produção, mediado pelo diálogo, pelas construções coletivas e intercâmbio de aprendizagens.

Bernd (2003, p. 33; grifos da autora), ao situar a literatura no contexto histórico, assim discorre:

A literatura atua em determinados momentos históricos no sentido da união da comunidade em torno de seus mitos fundadores, de seu imaginário ou de sua ideologia, tendendo a uma homogeneização discursiva, à fabricação de *uma palavra exclusiva*, ou seja, aquela que pratica uma ocultação sistemática do outro, ou uma apresentação *inventada* do outro. No caso da Literatura Brasileira este outro é o negro cuja representação é frequentemente *ocultada*, ou o índio cuja representação é, via de regra, *inventada*.

Essa ocultação e reinvenção do outro, e, em alguns casos, o reconhecimento do outro em sua alteridade encontram-se diluídas em diversas obras de autores brasileiros no decorrer do período colonial e pós-colonial. Bonnici (2009) apresenta a literatura brasileira marcada pelo colonialismo e destaca que no contexto atual há várias produções oriundas da academia, como dissertações e teses, que dão novos contornos a análises de obras literárias antigas e contemporâneas. Assim, “[...] pode-se dizer que diversas produções brasileiras são pós-coloniais [...]” (BONNICI, 2012, p. 333).

Nesse sentido, considera-se pertinente uma proposta de releitura dessas obras a fim de que se instaure uma ressignificação da visão construída em torno dos grupos sociais excluídos desse “mosaico” a que se refere Bernd (2003). Dessa forma, pode-se realizar uma abordagem produtiva das narrativas literárias, de autores brasileiros, o que implica um olhar pelo prisma dos estudos pós-coloniais, especialmente em seu viés latino-americano.

Propor a leitura da obra literária sob a ótica pós-colonialista encaminha o leitor para uma visão crítica do discurso que emana do texto. Acerca da questão do discurso advindo da obra literária, Bernd (2003, p 28; grifo da autora) alerta:

Argumentos no sentido de mostrar o perigo que constituem as identidades de diferença, baseadas em uma lógica binária (negro/branco; autóctone/estrangeiro; eu/outro), de reconduzirem o racismo, cuja persistência – e quase impossibilidade de desaparecer de nossas sociedades – se deve a algo teoricamente muito simples: os discursos que surgem para combatê-lo, alicerçando-se no binarismo do revide, organizam-se como novas formas de racismo, criando uma cadeia infundável de mútuas exclusões.

Nessa concepção, torna-se imprescindível uma abordagem dos textos literários, situando o aluno no contexto de produção, bem como no contexto de recepção da obra, a fim de que o leitor compreenda o discurso do autor e os diversos discursos que estão imbricados

na tessitura da obra e no repertório de leitura do apreciador do texto, seja das suas vivências seja de outras leituras literárias.

Considerar a leitura na perspectiva dos Estudos Pós-coloniais pode ser uma excelente estratégia para abordar o texto literário, pois permite que o aluno olhe aprecie a obra por outro ângulo, sentindo-se parte do processo de construção identitária na tessitura do texto, seja no seu plano linguístico, seja no seu plano temático, seja nos aspectos culturais e ideológicos.

Na acepção de Bonnici (2012, p. 11):

[...] em decorrência dos movimentos pró-independência e da conscientização política no seio desses países, ocorre um processo de descolonização cultural para que a imagem e a identidade dos povos colonizados possam ser recuperadas através da ‘volta’ às suas origens. Embora a alteridade cultural possa ser um dos caminhos para a recuperação da identidade junto com a busca incessante dos pressupostos subjetificantes, paradoxalmente a língua e a literatura do colonizador são usadas para denunciar e expor as estratégias de colonização para retrucar ao Outro com os mesmos métodos pelos quais os colonizados foram reduzidos à alteridade, a objetificação e à degradação cultural.

Consoante o entendimento do autor, encaminhar o leitor ao universo da literatura exige averiguar esse processo de descolonização da cultura, alteridade e identidade do colonizado. O prazer que uma obra literária proporciona ao aluno pode estar em sua identificação com a personagem de um conto, de uma crônica, de um romance; no levantamento de hipóteses; na antecipação de ações de personagens; na decifração de enigmas a serem confirmados ou refutados após a leitura; na curiosidade de saber o desfecho da história; na composição estética de um poema ou de uma canção que o envolva pela sugestão sonora e imagética.

Sobre o quesito leitura, Bonnici (2012, p. 11-12) argumenta:

[...] a releitura pós-colonialista proporciona ao estudioso uma estética diferente, pela qual se podem investigar não somente as obras literárias escritas durante o período pré-independência, mas também as inscrições coloniais que informam e permeiam as manifestações culturais dos povos que sofreram a colonização de uma forma ou de outra.

Com essa visão transformadora das práticas de leitura, a escola deve apresentar aos alunos um novo caminho para trilhar e, assim, construir novos conhecimentos, que os tornarão mais críticos, reflexivos e autônomos diante dos desafios do dia a dia, encontrados nas mais diversas situações de comunicação, seja no âmbito da oralidade, seja no âmbito da escrita. Nesse sentido, é imperativo viabilizar mecanismos que tomem o texto literário não apenas como mero passatempo, mas que considerem “[...] as funções que a literatura

desempenha tanto na vida individual como social do sujeito” (DEBUS, 2017, p. 21). Para tanto, o ensino da literatura precisa despertar o leitor para uma visão crítica da obra, considerando as condições em que esta foi escrita, qual a intencionalidade de seu autor e qual sua contribuição para a atualidade.

Candido (2011, p. 182) afirma que “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Contudo vale destacar que é imprescindível averiguar quais discursos estão por traz da obra literária, haja vista as condições nas quais a literatura brasileira é produzida, pois assim como em outras colônias americanas:

Os textos inaugurais sobre as Américas, escritos pelos descobridores e mais tarde pelos primeiros viajantes e colonizadores têm uma característica comum: negar uma identidade aos autóctones [...] (BERND, 2003, p. 22).

Uma releitura da literatura brasileira, à luz do Pós-colonialismo, permite compreender a relação estabelecida entre colonizador e colonizado, pois esta é marcada pela tipologia pós-colonial do outro e da resistência, já sinalizadas no primeiro documento sobre o Brasil, a Carta de Pero Vaz de Caminha. Esse texto revela o timbre colonial constituído pelo posicionamento do europeu diante do indígena, provocando estranhamento e a imediata postura de negação do outro.

Nesse contexto, emerge uma produção literária constituída sob a ótica do colonizador sobre o nativo, através de um processo de tentativa de anulação da voz do colonizado e apagamento de sua cultura. Bonnici (2012, p. 329; grifo do autor) reitera:

No âmbito do colonizador português, nos dois primeiros séculos da colonização, à população ‘brasileira’ (consistindo em tribos indígenas, índios semi-escravizados, negros escravizados e alguns mulatos livres) não é dado acesso a voz. O europeu [...] encarna a metrópole e posiciona o ‘brasileiro’ como o outro, diferente, subalterno e sem voz.

Contudo, ainda que de forma tímida, alguns “brasileiros”, educados em colégios jesuítas ou colégios portugueses e instruídos por religiosos portugueses, vão sendo inseridos na sociedade colonial, formando uma nova camada da sociedade de natureza ambígua e contraditória. Assim, da literatura brasileira surgem vozes de resistência, modalidades de submissão e posicionamento pós-colonial.

É por esse prisma que a escola precisa conceber o ensino da literatura, isto é, desmistificar as informações camufladas e disseminadas em diversos instrumentos didáticos,

como manuais didáticos, livros literários e recursos multimídias, muitas vezes impregnados de preconceitos e sem uma devida atenção para questões dessa natureza. Para tanto, cabe ao professor averiguar como as estratégias de leitura propostas pelos autores desses instrumentos podem contribuir para a perspectiva de leitura concebida pelo Pós-colonialismo.

Em discussão pontuada sobre a penetração do negro na cultura norte-americana, Fanon (2008, p. 149) adverte que é preciso “[...] prestar muitíssima atenção ao modo como as crianças brancas entram em contato com a realidade do preto”. E reitera com este exemplo: “Na América, [...] o jovem branco, mesmo que não habite no Sul, onde tem concretamente a oportunidade de ver pretos, conhece-os através do mito de Tio Remus” (FANON, 2008, p. 149).

O personagem Tio Remus⁵, torna-se popular ao narrar histórias, reunidas por Joel Chandler Harris, jornalista norte-americano, escritor de ficção e folclorista. Como um *best-seller* a obra foi aceita pelo público da época e até inspirou *Song of the South* (Canção do Sul), um clássico da *Disney*. O filme lançado originalmente em 1946, vencedor do Oscar de melhor canção original (“Zip-A-Dee-Doo-Dah”)⁶, posteriormente posta em discussão sobre a reprodução de estereótipos do negro.

Nesse sentido, é fundamental entender que:

[...] não adianta fortalecermos a identidade da criança negra se não educarmos a criança não-negra no combate ao racismo e todas as formas de discriminação, bem como no respeito às diversidades. Pode-se entender que, embora a escola possa refletir desigualdades estruturais, ela não pode ser resumida a um mero instrumento de reprodução, uma vez que possui também autonomia em relação à sociedade na qual está inserida. Afirmar que a escola é apenas um produto da sociedade significa negar a riqueza e a possibilidade produtiva da mesma, capaz de desenvolver um tipo de educação que favoreça a interrelação dos diferentes grupos sociais e culturais na perspectiva da superação de uma sociedade de classes com seus valores injustos e desiguais (SOARES; NORONHA; SILVA, 2017, p. 265).

Diante do exposto, fica evidente que a escolha da obra literária, bem como as estratégias que são utilizadas para a leitura, implica na concepção que a escola tem do seu papel na sociedade. Para que a leitura do texto literário não reproduza os vários preconceitos, muitas vezes velados nas obras literárias, é necessário encaminhar a análise literária na perspectiva da teoria pós-colonialista.

⁵ Após o lançamento, a obra foi bem recebida e o próprio Mark Twain leu o livro para seus filhos. Nos anos atuais, a obra e o personagem do tio Remus têm sido vistos como controversos devido ao dialeto que Harris escolheu para representar o discurso dos escravos das *plantations* e porque o personagem do tio Remus é visto como um exemplo do racismo e condescendência que os afro-americanos enfrentaram na época. Por Shalor Toncray, colaborador da *Wiki Education Foundation*. Disponível em: <https://difusaoneuromat.wordpress.com/2018/02/27/revisao-literatura-norte-americana-desde-1865/>. Acesso em: fev. de 2020.

⁶ Disney deve relançar filme acusado de racismo "Canção do Sul". Folha de São Paulo. 28/03/2007. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u69791.shtml>. Acesso em fev. de 2020.

Conhecer as nuances das narrativas que ainda imprimem ao personagem negro uma condição subalterna é fator fundamental para que o leitor faça uma releitura das obras pelo ângulo do colonizado, pois ainda que a emergência do nacionalismo literário, inscrito no contexto do século XIX, ofereça, na obra de alguns autores, um novo ângulo de visão para abordar a personagem negra, persiste uma prática de discriminação e negação dos negros e afrodescendentes, caracterizados por meio de atributos negativos, como se percebe neste esboço Duarte (2007, p. 252; grifo do autor):

[...] os estereótipos do escravo vingativo e assassino, do feiticeiro deformado física e moralmente ou da mucama pervertida que destrói a família do senhor, estão presentes em *As Vítimas e Algozes* (Sic. *As vítimas-Algozes*), de Joaquim Manoel de Macedo; já a mulata assanhada, que seduz e leva o português à perdição, destaca-se nas páginas de *O cortiço*, de Aluísio Azevedo; e o negro de alma branca, reduzido a ‘cão’ fiel ao senhor, ajuda a compor a figura do preto Domingos, personagem de José do Patrocínio em *Mota Coqueiro*. Apesar de condenarem explicitamente a escravidão e de se envolverem na campanha abolicionista, [...] tais autores deixam aflorar em seus textos as marcas discursivas oriundas do pensamento racial hegemônico [...].

Olhar para a condição do cativo, sensibilizar-se com a causa do povo negro, reconhecendo “[...] que a originalidade da civilização brasileira é fornecida pelo encontro peculiar, especialíssimo, das culturas negras com outras” (SANTOS, 2016, p. 45) passa a ser objeto de estudo de vários autores brasileiros. Esse posicionamento é facilmente perceptível em Machado de Assis quando o autor adota uma perspectiva distinta da então vigente. Duarte (2007, p. 252) sinaliza que:

Em lugar desses atributos, a visão machadiana vai lançar a perspectiva da opressão sofrida pelos escravos, fato que está presente em obras como “Memórias póstumas de Brás Cubas” (na relação entre Brás Cubas / Prudêncio), nos contos “O caso da vara”, “Pai contra mãe” e “Mariana” – nos quais se defrontam, respectivamente, os personagens Lucrecia / Damião, Cândido Neves / Arminda e Mariana / Coutinho.

Machado de Assis subverte profundamente os rituais discursivos sacralizantes na literatura brasileira (BERND, 2003). Da relação “Cândido Neves/Arminda”, citada no exemplo de Duarte (2007) acima, comprova-se a subversão de Machado quando imprime a resistência da personagem Arminda, pois, mesmo não tendo forças para vencer o seu oponente Cândido Neves, esta não é silenciada diante do discurso impositor da sociedade escravocrata; a escrava pede, implora e luta pela sua liberdade.

Incluir no contexto escolar temas destacados por Bonnici (2012) como a escravidão, a diáspora, a memória coletiva, a predominância branca, a convivibilidade, a exclusão, a

negociação com a cultura hegemônica, oportunizam reflexões significativas para outras formas de se perceber e ver o “outro”. A leitura nessa perspectiva proporcionará a desconstrução dessa visão etnocêntrica, que nega o colonizado (dominado) para atribuir-lhe a identidade do colonizador (dominante). Sobre essa questão, Bernd (2003, p. 22-23) argumenta:

Resta para nós que fazemos hoje a releitura desses textos fundacionais, a dolorosa constatação da falta [...].

A exemplo de Colombo, a classificação dos ameríndios será estabelecida em relação a uma falta: falta de evangelização, de civilização, de bens, revelando e negando ao mesmo tempo sua alteridade. [...]

Esta visão etnocêntrica que dividia o mundo entre civilizados e bárbaros e que se recusava a reconhecer os ameríndios em sua alteridade terá tendência a cristalizar-se como doxa até nossos dias, gerando o preconceito e o racismo.

Por esse ângulo, a literatura além de atender a uma necessidade pessoal do aluno também permite compreender melhor o outro e a sociedade em que ambos estão inseridos, proporcionando a reconfiguração de valores e crenças. Nesse sentido, o contato do aluno com as narrativas literárias, que abordam questões étnico-raciais, provavelmente desencadeará momentos de reflexões pertinentes acerca da diversidade cultural do país e como essas diferenças são tratadas, possibilitando uma aproximação entre leitores e personagens e possíveis ressignificação da cultura já impregnada na sociedade. Sobre a inserção dessa temática, Marisa Lajolo *in* Debus (2017, p. 13)⁷ pontua:

[...] com a criação da Lei n.10639/2003, a história da África e da cultura afro-brasileira foi incluída no currículo da Educação Básica, o que multiplicou a publicação de livros voltados para questões étnico-raciais. Acredita-se que leitura e discussão de livros que tragam histórias, poemas, crônicas, peças de teatro favoreçam – e favorece mesmo – o desenvolvimento, no Brasil, de uma sociedade que, desmontando preconceitos e desconstruindo intolerâncias, assuma sua identidade multi-étnica, orgulhando-se dela.

Como espaço de circulação da cultura, a escola não pode negligenciar aos discentes essa diversidade que há na nossa literatura, haja vista essa pluralidade que há na construção da nossa identidade. O reconhecimento da inclusão dos estudos da cultura afro-brasileira encontra respaldo legal no Parecer n.º CNE/CP 003/2004, que estabelece a obrigatoriedade do

⁷ Palavras de Marisa Lajolo destacadas no prefácio da obra *A temática da Cultura Africana e Afro-brasileira na Literatura para Crianças e Jovens*, da autora DEBUS, Eliana (2017, p.13).

ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica no Brasil.⁸ Contudo vale destacar os seguintes apontamentos de Consoante Gomes (2010, p. 101):

As pesquisas comprovam que a intensa miscigenação racial e cultural brasileira [...] não está devidamente representada nos diversos setores da sociedade, sobretudo, nos postos de comando, nos meios acadêmicos, nos primeiros escalões da política e nem na constituição das camadas médias. No caso dos negros, mesmo quando estes conseguem algum tipo de ascensão social, não deixam de viver situações de racismo e de serem tratados com desconfiança, como um incômodo. [...] o racismo e a discriminação racial continuam sendo o alicerce da estrutura social do país notadamente desigual.

Diante disso, é imperativo mobilizar a articulação entre os textos canônicos e os textos “não canônicos”, proporcionando diálogos que favoreçam a construção de conhecimentos múltiplos. A respeito da seleção de textos, o professor deve valer-se do que sinaliza Pinheiro (2013, p. 36; grifo do autor):

[...] devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, veiculada por diferentes suportes – oral ou escrito. E por que fazê-lo? Porque toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo. É preciso ouvir a experiência do outro não como *menor*, ou menos universal, mas como diferente.

Nessa perspectiva, o letramento literário atinge seu objetivo, já que além de transitar entre os diferentes gêneros textuais contribui também para identificação dos leitores diversos que vivenciam essas experiências inovadoras da leitura e escrita. Outrossim a leitura literária vivenciada, em situações de interlocução do leitor com obras literárias escritas por autores que tematizam a personagem negra, principalmente a criança, possivelmente influenciará positivamente na formação crítica do aluno.

Consoante as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013):

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. [...] Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras [...] (BRAZIL, 2013, p.480).

⁸. Este Parecer visa [...] regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal [...] na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (BRAZIL, 2013, p.477).

Atentando para essas informações, fica evidente a necessidade de delinear estratégias que fomentem discussões sobre essa visão eurocêntrica que ainda persiste na cultura brasileira. Como se percebe, o padrão estético e cultural branco europeu ainda está impregnado no imaginário do povo brasileiro como cultura privilegiada em detrimento da cultura afro-brasileira e indígena, ignorada ou pouco valorizada.

Na apresentação da obra *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*, Silva (2017)⁹ destaca as abordagens de Eliane Debus (2017, p. 16-17) acerca de alguns autores que trilham pelo caminho das narrativas, as quais tematizam a personagem negra:

Júlio Emílio Braz [...] debate os conflitos que afligem as personagens negras mirins, ou seja, traz para a ficção o ponto de vista do enunciador negro(a) e suas agruras, deparando-se com a dupla consciência de ser negro(a) na sociedade brasileira [...]. Georgina Martins trabalha a poética nos conflitos arraigados na condição de ser criança nessa floresta cheia de perigos que é a sociedade brasileira [...] Joel Rufino dos Santos [...] impregna as temáticas dos povos excluídos e [...] vozes silenciadas em discursos oficiais [...].

Conforme os recortes feitos pelo autor, sobre as obras desses escritores, fica clara a relevância de investir em leituras como essas no contexto escolar, por se tratar de histórias muito próximas das realidades vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano. Nesse sentido, torna-se imprescindível delinear estratégias que deem voz aos personagens que foram e continuam sendo silenciadas ao longo da nossa história como os afro-brasileiros, pois um contato mais íntimo do aluno com a leitura literária poderá contribuir para a compreensão da construção de sua identidade no contato com a alteridade. Sinaliza Bernd (2003, p. 24) que:

[...] a construção identitária assim como a história literária das Américas é marcada, de um lado, pela realização do trabalho do luto da origem e, de outro, pela tentativa de reinvenção de outras matrizes identitárias e culturais através das quais haveria reapropriação da nossa condição de sujeitos da história e da cultura.

A obra literária requer que o leitor, situado num dado momento histórico, situe o texto e seu produtor historicamente no seu tempo, atento para as questões que norteiam a sua organização não só estrutural, mas também, dentre outros aspectos, os artísticos, linguísticos e sociais que estão imbricados tanto no seu contexto de produção quanto de recepção.

Cosson (2018, p. 30) argumenta:

⁹ Paulo Vinicius Baptista da Silva in Apresentação da obra Eliane Debus *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens* (2017, p. 14-17).

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

Sendo assim, partir da apreciação artística do texto para posteriormente encaminhar o leitor para outros aspectos textuais, comparando-o a outros gêneros, pode ser uma estratégia eficiente, pois, ao contemplar uma análise mais ampla da obra, promove-se o letramento literário. Essa concepção de Cosson (2018) aliada à de Bonnici (2012) incita a uma análise mais apurada da obra literária, pois na perspectiva do Pós-colonialismo o sujeito envereda por uma leitura diferente da abordada pela análise tradicional da obra literária, pois o leitor ao ser estimulado:

[...] vai além de uma análise estética, penetrando mais nas estruturas profundas da ficção [...]. (Essa) nova estratégia de leitura pode ser aplicada na literatura brasileira em seu volumoso acervo de obras literárias pré e pós-independência, canônicas ou não” (BONNICI, 2012, p 13; grifo nosso).

Pôr em discussão a temática da criança negra na literatura brasileira, à luz dos Estudos Pós-coloniais contemporâneos é oportunizar ao aluno refletir sobre as relações étnico-raciais. Entende-se também que, quando os textos são explorados na perspectiva do letramento literário cumprem suas funções de forma mais completa, pois durante o percurso das leituras, os alunos entram em contato com atividades que exploram o lúdico e ao mesmo tempo a função social que a obra possui, conforme destaca Debus (2017, p. 108):

A linguagem literária e sua capacidade humanizadora podem contribuir para a vivência, mesmo que ficcionalizada, de experiências que tragam à cena um fabulário positivo em relação aos africanos aqui escravizados e, por consequência, seus descendentes. Em uma sociedade étnico-plural como a brasileira, faz-se necessário, todos os dias, lembrar quem fomos para não esquecer o que somos.

Assim, compreende-se o quanto pode ser eficaz desenvolver o letramento literário na perspectiva do Pós-colonialismo e, sobretudo, a valorização da nossa pluralidade étnica. Uma sequência de atividades, com uma proposta bem definida e conduzida pelo professor, pode proporcionar ao aluno, não só o contato com a nossa cultura e construção de novos conhecimentos, mas também a ampliação do campo de visão da leitura e ressignificação da concepção da cultura na qual as obras estão inscritas.

Ao analisar a produção literária brasileira, Bonnici (2012, p. 330); grifo do autor) sinaliza:

[...] A hierarquização e o binarismo realizam-se também nas peças dramáticas de Anchieta (1534-1597). [...] Apaixonado pela fé cristã, que promove proporcionalmente ao avanço do poder colonial, Anchieta é o colonizador para quem a alteridade é tão essencial que adapta a língua indígena [...] às formas linguísticas europeias, cerceando metonimicamente a sociedade indígena. Na peça trilingue, [...] a taxonomia herdada da Idade Média europeia é atribuída aos índios brasileiros, que, do ponto de vista do autor europeu, formam uma guilda compacta contra a civilização cristã.

Percebe-se, assim, que o fator binário considera o indígena americano vencido pela civilização europeia, vista como superior. Contudo, o nativo não é totalmente subalterno, pois à medida que a colonização avança, o indígena não se curva, mas tem voz que reclama, protesta, exprime desejos e reage diante do avanço da colonização. Nesse contexto, pode-se incluir outra voz que sinaliza a dicotomia intrínseca ao texto colonial. Os Sermões, de Antônio Vieira constituem o protótipo da contestação, pois seu discurso imprime os sofrimentos dos escravos, os ladrões do reino, os peixes pequenos devorados pelos peixes grandes.

Como se pode perceber, alguns textos de Anchieta e Vieira apontam respectivamente para fontes de resistência e de objetivação pós-coloniais, haja vista o posicionamento de ambos no que concerne à questão das classes desfavorecidas nessa época da história do país.

Na acepção de Bonnici (2012, p.55; grifo do autor):

[...] o pós-colonialismo pode, com várias restrições, ser denominado um ‘descendente’ do pós-modernismo, apelando à sua origem primeiro-mundista. Todavia, é também legítimo dizer que o pós-colonialismo não nasceu de novas perspectivas históricas ou culturais, mas devido à crescente visibilidade de intelectuais do Terceiro Mundo como inovadores na crítica cultural, a tal ponto que Ahmad (1992) concebe a literatura pós-colonial a sensibilidade pós-moderna.

Nesse sentido, é possível perceber em Machado de Assis seu engajamento com a causa da personagem negra, excluída do “convívio social”; do “mundo do homem branco”. Mesmo antes da Abolição da Escravidão, o autor, ao narrar um episódio ocorrido em um leilão de escravos em uma de suas crônicas¹⁰, datada de 25 de julho de 1864, denuncia ironicamente a disputa dos leiloeiros “atraídos pela tenra idade e triste singeleza” de uma negrinha e o preço fabuloso do arremate para a “liberdade da pobre criancinha”.

¹⁰ Texto disponível em: <http://machado.mec.gov.br/obra-completa-lista/itemlist/category/26-cronica>. Acesso em julho de 2019.

Consoante Oliveira e Bora (2010, p. 9):

[...] por meio de sua obra, Machado de Assis conseguiu se destacar em meio aos demais autores de sua época, uma vez que abordou o negro sob uma nova perspectiva, incluindo tanto o sofrimento pelo qual passava, quanto a condição de livre [...].

Nesse sentido, considera-se relevante selecionar a obra desse autor para desencadear um estudo mais aprofundado na sala de aula, pois “[...] a literatura pode problematizar reflexões sobre práticas antirracistas para o universo da infância, seja no espaço escolar, seja em outros espaços socioeducativos” (DEBUS 2017, p. 19). Assim, da obra *Pai contra Mãe* (2007) insurge um estudo aprofundado sobre a personagem negra mirim, à luz da teoria pós-colonial, valendo-se de estratégias diversas na perspectiva do letramento literário, sugerido por Cosson (2018).

Embora, citado anteriormente o episódio do Sítio do Pica pau Amarelo, percebe-se que Lobato, ao adotar a perspectiva social, imprime no conto *Negrinha* (2019) a resistência da criança negra ao se perceber como gente. Na obra, a personagem central é revestida pela sensibilidade do narrador que, em tom irônico, denuncia explicitamente as práticas racistas ainda persistentes no comportamento de Dona Inácia, mesmo depois da abolição.

Esse conto do autor, ao tornar-se objeto de estudo, permite que a leitura fuja dos moldes tradicionais e seja concebida na perspectiva do letramento literário, isto é, permite promover diálogos entre as obras para compreender suas nuances. Uma comparação bem pontuada desse conto com a obra *Pai contra Mãe* (2007), adotada como texto-base da sequência didática, visa delinear estratégias de leitura à luz do Pós-colonialismo.

Vale destacar que o letramento literário não contempla apenas a diversidade de gêneros, mas principalmente como esses gêneros serão abordados para a efetivação dessa prática. Sob o prisma teórico do Pós-colonialismo, sobretudo em seu viés latino-americano, o letramento literário pode ser contemplado com mais expressividade.

Bonnici (2012, p. 333, grifos do autor) sinaliza:

A narração dos eventos, o suprimento dos textos e a canonização das obras tem novas interpretações quando são vistos pelo prisma teórico do pós-colonialismo, especialmente em seu viés latino-americano. Ficam mais claros problemas como a formação da alteridade, a dicotomia entre sujeito e objeto, a ausência e recuperação de voz do escravo e do colono, a dupla colonização feminina, a construção do imaginário literário sobre o índio e o brasileiro interiorano, a reação e a ruptura produzidas por uma literatura desde o início inscrita como tributária, a miscigenação, a ‘cordialidade’, do colonialismo brasileiro e a diferenciação pela ‘democracia racial’.

As atividades que constituem cada etapa dessa sequência procuram sistematizar a abordagem do material literário, integrando leitura, oralidade e escrita, motivando os alunos a desenvolverem sua autonomia e edificarem seu conhecimento.

A partir de diálogos com outros textos, objetiva-se que o aluno amplie seu horizonte de expectativa, possibilitando a aquisição de uma competência leitora crítica. Para tanto, o professor precisa incentivar o registro das atividades no Caderno Literário¹¹ a fim de que o aluno possa visualizar, através dos registros, o caminho trilhado e refletir sobre esse trajeto. Para o professor esses registros servem como parâmetro de avaliação, pois ao compará-los é possível se ter uma visão mais ampla dos avanços na aprendizagem do processo como um todo.

As propostas de Cosson (2018), aliadas às estratégias de leitura, propostas por Bonnici (2012), contribuem de forma significativa para as práticas de leitura na perspectiva do letramento literário. Assim, a sequência didática apresentada como proposta de intervenção desse trabalho objetiva auxiliar o professor em sua prática pedagógica, uma vez que o tratamento dado pelos livros didáticos ao texto literário ainda não contempla de forma pontual o letramento literário, como se comprova na análise a seguir.

1.4 O livro didático de Língua Portuguesa: uma análise das sugestões metodológicas para o letramento literário

O livro didático tem se apresentado, se não como o único, o principal material didático utilizado pela maioria dos professores, muitas vezes, desprovido de uma análise criteriosa em torno dos gêneros textuais (orais e escritos), seja das propostas de produção escrita, seja das abordagens dos estudos linguísticos, seja das estratégias de leitura para os textos literários. Isso acaba afetando negativamente a recepção desse recurso didático pelo principal sujeito do processo ensino-aprendizagem: o aluno. Nesse sentido, faz-se necessário analisar como esse instrumento didático tem sido estruturado, como ocorre o processo de escolha para que chegue às mãos dos discentes, bem como este apresenta os textos literários que abordam a personagem negra, nos subtópicos a seguir.

¹¹ Julga-se mais viável o uso de um caderno pequeno de brochura para que os alunos façam seus registros, substituindo o *portfólio* sugerido por Cosson (2018, p.48).

1.4.1 O livro didático de Língua Portuguesa: processo de escolha

Acerca do livro didático, Bezerra (2003) argumenta que este se institui, se não o único, o mais importante material para o processo ensino-aprendizagem na maioria das escolas brasileiras. Assim, pontua essa autora (2003, p. 35):

O LDP, entendido como um livro composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdos e atividades preparadas a serem seguidos por professores e alunos, principalmente na sala de aula, constitui-se, se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante em grande parte das escolas brasileiras. Essa importância é tal, que o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do LDP: interlocutor distante, dificultando a interação com os alunos, e portavoz presente (professor), quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor.

Nesse contexto, percebe-se que, se o professor, sujeito mediador do processo de ensino-aprendizagem, não tiver uma visão crítica diante do livro didático, amparado por outros suportes como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o seu conhecimento acadêmico, aliados a teorias que abordam questões subjacentes ao ensino da língua materna, a escolha do livro didático pode ser catastrófica. Ademais isso pode se tornar ainda pior caso o professor deixe de ser o interlocutor dos alunos, atribuindo essa função ao(s) autor(es) do livro didático de Língua Portuguesa (doravante (LDP)).

O PNLD, a cada três anos, disponibiliza várias coleções de livros didáticos, com a finalidade de oportunizar aos professores da Rede pública de Educação no Brasil a escolha do manual que melhor se adeque a realidade da escola. Nesse sentido, tal escolha sinaliza para uma ação democrática, o que não se efetiva na prática, pelo menos na Rede Municipal de Ensino, uma vez que tem se tornado uma prática selecionar apenas uma coleção de cada disciplina para ser utilizada em todas as escolas do município.

Essa unificação do material didático, embora pareça ser positiva, afeta negativamente o ensino, pois além de não considerar as diferentes oportunidades concernentes a questões de acesso aos bens culturais, também acaba se distanciando ainda mais da realidade dos discentes. Como várias escolas não dispõem de muitos recursos destinados à prática pedagógica na sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem fundamenta-se no livro didático.

Contudo, é imprescindível considerar o que sinaliza Marcuschi (2003, p. 48):

[...] o manual de Língua Portuguesa (LP) usado hoje, seja no ensino fundamental ou no médio, de um modo geral não satisfaz. Muitas são as razões desse estado de

coisas. Entre as principais estão sua desatualização em relação às necessidades de nossa época de incorporação dos conhecimentos teóricos acerca da língua hoje disponíveis. As análises que buscam comprovar este aspecto são muitas e minuciosas, mas ainda não rendem os frutos esperados. Os livros didáticos continuam enfadonhos pela monotonia e mesmice, sendo todos muito parecidos.

Mesmo que essa referência seja do início da década passada é evidente a sua atualidade, pois quase nada mudou nos manuais de Língua Portuguesa, disponíveis para escolha pelos professores. Ainda esse teórico (2003, p. 48; grifo do autor) faz uma indagação pertinente acerca do trabalho com a língua materna: “Qual a *noção de língua* subjacente aos livros de LP?”. É imprescindível compreender esse questionamento do autor e, principalmente, o que implica essa noção de língua, isto é, como os quesitos texto, leitura, escrita – elementos indissociáveis da língua – estão abordados no LDP. Ademais, quais temáticas são priorizadas para as práticas de letramento no contexto da sala de aula, e, se contemplada questões étnico-raciais, e sobretudo, quais estratégias de leitura são utilizadas quando se trata dessa temática, haja vista a presença da cultura africana na formação da identidade brasileira.

Persiste, nos livros didáticos, a ideia de que a figura do homem branco representa toda a humanidade, vista como a classe responsável pelo desenvolvimento científico, humano e civilizatório, o que lhe “dar o direito” de ocupar os melhores postos na sociedade. Às outras matrizes culturais, não são (re)conhecidas em profundidade.

No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência. (SILVA, 2005, p. 21).

A ineficácia na representação positiva do povo negro, desencadeia um sentimento de inferiorização e não pertencimento, de rejeição de seus valores estéticos e culturais, uma vez que não se reconhecem como pertencente às representações sociais. Quando a personagem negra aparece no livro didático carregada de estereótipos, e se são reproduzidos pelos professores, ao invés de afirmar a identidade, concorrem para a persistência do preconceito racial que, de forma velada, persiste no Brasil. Assim, o espaço escolar precisa:

[...] visibilizar as diferentes práticas cotidianas, experiências e processos culturais, sem o estigma da desigualdade, colocando todos eles como parte do passado significativo, da tradição e do conhecimento universal [...] (SILVA, 2005, p. 22).

Conforme pontuado anteriormente, a publicação da Lei 10.639/03 torna obrigatório o estudo da cultura e da história africana e afro-brasileira nas instituições públicas e privadas do Brasil. Outra conquista foi a alteração desta pela Lei 11.635/08, passando a incluir também o ensino da cultura e história indígena no contexto educacional em 2008. É inegável que isso foi um passo importante para se pensar, de maneira mais eficaz, nas questões identitárias do país. No entanto, é fundamental averiguar como essa Lei tem se efetivado na prática pedagógica.

Com a aprovação dessas leis, as vozes que foram silenciadas ao longo de todo o percurso histórico do Brasil, adquirem o direito de serem ouvidas. Contudo, é imprescindível destacar que para que essas vozes ganhem volume dentro das nossas escolas, não é só abordar a temática da cultura afro-brasileira, mas vivenciar na prática quais os caminhos para desfazer certos preconceitos e ressignificar culturas.

Santos (2016, p. 23; grifos do autor) traz considerações pertinentes sobre essa questão:

O choque de civilizações em curso no Brasil iniciou-se no momento em que diversos povos e culturas (alguns em si mesmos civilizados) se encontraram aqui. No entanto, o que infelizmente ainda se ensina em diversas escolas sob o nome de História do Brasil é a crônica patriótica da vitória dos europeus sobre os povos americanos e africanos. [...] Ignorar e rejeitar as maneiras singulares de cada povo empobrece nossa civilização. E, curiosamente, uma boa definição para civilização seria: oportunidade rara de encontro de culturas, orquestração excepcional em que um número considerável de instrumentos tem tempo de ser ouvido.

Nesse sentido, selecionar o texto literário, que tematizam a criança negra, para analisá-lo sob a ótica dos Estudos Pós-coloniais, na perspectiva do letramento literário, é um passo importante a ser dado para efetivar práticas de leituras significativas.

É importante atentar para o que sinaliza Cosson (1018, p. 31) a respeito da seleção dos textos literários:

Quando queremos ler uma obra literária podemos ir a uma biblioteca ou a uma livraria e escolher o título, o autor ou o assunto que nos mais apraz. [...] Essas são algumas das maneiras pelas quais a literatura é selecionada tendo como ponto de orientação o leitor. É a chamada livre escolha que, como se pode observar, nunca é inteiramente livre, mas conduzida por uma série de fatores que vão desde a forma como os livros são organizados nos catálogos, passando pelas estantes, até aos mecanismos de incentivo ao consumo comum à maioria dos produtores culturais.

Logo, a escolha do LDP não pode se dar sem a devida atenção à essas questões pontuadas por esse autor. Como se percebe, a escolha de uma obra literária, por mais que pareça ser livre, ela está condicionada ao interesse do leitor, seja pela temática, seja pela

escolha do autor, seja por outros critérios delineados por sua necessidade no ato da seleção da obra que deseja ler. Ademais, conforme ainda destaca Cosson (2018, p. 32-32; grifo nosso):

Na escola outros fatores são acrescentados à seleção da literatura. [...] (os) ditames dos programas que determinam a seleção dos textos de acordo com os fins educacionais, que podem ser tanto a simples influência da leitura, [...] quanto a ratificação de determinados valores. [...] (a) legibilidade dos textos [...] segundo a faixa etária ou série escolar [...] com base na correlação das duas variáveis. [...] (as) condições oferecidas para a leitura literária na escola. [...] (o) cabedal de leituras do professor. [...] os livros que ele ler ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos.

Diante desses fatores, o professor precisa estar atento à escolha do LDP para que este contemple o letramento literário, haja vista a carência de muitas escolas brasileiras no tocante a obras de literatura disponíveis para fomentar a elaboração de materiais que encaminhem o aluno para práticas efetivas de leitura e produções orais e escritas num processo contínuo. Ainda assim, é imprescindível que o mediador do processo de leitura não se limite às atividades elencadas no livro didático, mas que implemente outros recursos, inclusive outras estratégias, de modo que contemple práticas efetivas de letramento literário, pois, consoante Brandão e Micheletti (2011, p. 34-35):

[...] apesar de o livro didático estar no meio estudantil desde antes de 1971, nunca foi alvo de preocupação pedagógica, pelo menos na forma de lei. [...] Ele mudou seu conteúdo, mas não soube elaborar uma estrutura que acompanhasse as novas exigências. Daí ter-se um livro tão repetitivo e massificante.

Como o livro didático acaba sendo o principal material ao alcance do aluno, a sua escolha deve partir de uma análise minuciosa, seguindo critérios pré-estabelecidos, para que, apesar de suas limitações, este contemple um repertório considerável de textos literários, com gêneros diversificados, que veiculem a cultura em suas várias dimensões.

Diante dessas premissas, as práticas de letramento só se efetivarão, de fato, se o mediador do processo – o professor – construir outras estratégias e implementar outros suportes que fomentem o interesse e “predam” a atenção do discente. Essa acepção do autor no tocante ao LDP converge com o que pontuam Brandão e Micheletti (2011, p. 35; grifo das autoras):

Atualmente o livro didático continua equivocado quando se pensa na individualidade do aluno, até de um grupo de alunos (o caso das diferenças regionais, por exemplo); no direito à cidadania; na preservação do patrimônio cultural etc., pois ele se coloca como um grande modelo que deve ser seguido do Norte ao Sul do país, suprimindo a voz do professor, que por sua vez suprime a voz

e as inquietudes do aluno, não deixando acontecer “o cidadão/leitor que pretendemos”.

Essa unificação do LDP acaba comprometendo a aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento, uma vez que não dialoga com as especificidades da sua região, principalmente no quesito cultura, destoando muitas vezes das expectativas dos discentes e conseqüentemente ferindo o princípio de cidadania já que ao invés de inquietar o aluno suprime as suas indagações.

Desse modo, a formação de um sujeito crítico, ou seja, do cidadão/leitor não se efetiva conforme orientam os PCNs (1998):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p.69-70)

A análise da escolha desse manual, que norteará a prática docente ao longo de três anos, implica cautela e suporte teórico por parte do professor, fato que se não se concretiza na prática, pois muitas coleções disponibilizadas pelo programa não chegam às escolas e as poucas que chegam são divididas entre os professores, para que cada um as analise, em um curto período, seguindo intuitivamente os seus próprios critérios, e posteriormente se reúna com os demais, finalizando a etapa realizada na escola. Logo, a escolha do LDP, ao invés de ocorrer de forma democrática acaba se tornando um processo fragmentado, imprimindo nessa análise a pouca importância dada à proposta didático-pedagógica da instituição de ensino. Além disso, não há uma atenção devida às análises das coleções de livros didáticos, disponibilizadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em seu site na *internet*, incluídas no PNLD.

A conclusão do processo de escolha do LDP acontece em uma assembleia com os professores de Língua Portuguesa, alguns deles sem a formação específica, sob as orientações de um supervisor da Secretaria de Educação, responsável pela formação continuada dos professores da Rede Pública Municipal. Esse formato de escolha unificada para todas as escolas do município acaba dificultando o trabalho do professor porque muitas vezes não contempla as reais necessidades de cada instituição de ensino, já que a clientela varia de uma

escola para outra em inúmeros aspectos, dentre eles, a localização dessa instituição e o perfil sociocultural dos alunos.

Ademais, alguns professores não participam da escolha do LDP a ser adotado pelo município porque entendem que esse modelo de seleção não contempla a sua concepção e, insatisfeitos, utilizam o livro adotado como uma ferramenta imposta, em muitos casos, tecendo críticas ferrenhas a esse material didático. Somando-se a essa abstenção é imprescindível refletir acerca da formação do professor, uma vez que esse fator interfere no processo de ensino e aprendizagem, repercutindo diretamente na qualidade do ensino ofertado e na formação dos sujeitos aprendizes. Consoante Feldmann (2009, p. 75):

As recentes investigações nacionais e internacionais sobre a formação de professores apontam a necessidade de tomar a prática pedagógica como fonte de estudo e construção de conhecimento sobre os problemas educacionais, ao mesmo tempo que se evidencia a inadequação do modelo racionalista-instrumentalista em dar respostas às dificuldades e angústias vividas pelos professores no cotidiano escolar.

Esse argumento da autora sinaliza para a necessidade de um olhar mais cauteloso para a prática pedagógica. Além de uma formação acadêmica que não vincula a teoria à prática há que considerar o fator resistência, pois alguns professores não participam dos cursos de formação continuada, nem buscam um curso de pós-graduação. Isso acaba afetando negativamente o trabalho daqueles que se atualizam e estão abertos a mudanças, já que terão que trabalhar com um livro didático que não condiz com a sua visão de ensino.

São muito pertinentes as considerações de Bezerra (2003, p. 35) acerca do histórico do livro didático:

O feitio que tem os livros didáticos hoje (com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustrações) surgiu no fim dos anos 60, vindo a se consolidar na década de 70, início da expansão editorial desse tipo de livro, que na década de 80 chegou a aproximadamente 20000 títulos e, na de 90, em torno de 25000.

Tomando como referência a colocação dessa autora, percebe-se que subjazem à essa escolha a concepção que o professor tem de texto, suas peculiaridades e implicações até a sua recepção pelo leitor, do discurso que este veicula, as escolhas linguísticas para sua composição, pois nas acepções de Dolz e Schneuwly (2004, p. 40), “Os discursos são considerados objetos de aprendizagem e instrumentos a serviço da aprendizagem, mas são raramente abordados como objetos de ensino”.

Além dessas competências, o professor precisa ter clareza em relação aos objetivos que a escola contempla em seu currículo para a formação de um sujeito competente para as vivências e uso social da linguagem. Consoante Dolz e Schneuwly (2004, p. 41):

[...] o currículo deve fornecer uma visão de conjunto dos objetos de ensino e dos objetivos limitados a atingir em face desses objetos. Esses objetos culturais são abordados em toda sua completude, isto é, do ponto de vista das normas e das significações partilhadas que veiculam, mas são também decompostas para o ensino.

Uma prática que, de fato, efetive o letramento literário precisa estar pautada em um conjunto de atividades articuladas em torno do texto literário ancorado a outras linguagens que efetivamente suscitem conhecimentos a serem ativados e construídos enquanto experiência enriquecedora para a produção de sentido.

No tocante aos critérios relativos à leitura, o Guia do PNLD/2017 (2016) destaca que as atividades de compreensão e interpretação do texto precisam contemplar a formação do leitor, inclusive a do leitor literário, e o desenvolvimento da proficiência em leitura, objetivo final para a formação de um leitor proficiente. Isso só se torna possível se essas atividades:

- encararem a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada;
- respeitarem as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários;
- desenvolverem estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o estudante a atingir (Brasil. Ministério da Educação. PNLD/2017, 2016, p. 19).

Nesse sentido, o trabalho com o texto implica considerar a relevância da diversidade de estratégias em relação à leitura. Ademais, os PCNs orientam que o aluno deve ser levado a compreender a leitura em suas diferentes dimensões: “[...] o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler”. (BRASIL, 1998, p. 51).

No que concerne aos critérios de escrita, o Guia do PNLD/2017 (2016) sinaliza que as propostas de produção escrita devem visar à formação do produtor de texto e, portanto, ao desenvolvimento da proficiência em escrita. Nesse sentido, não podem deixar de:

- considerar a escrita como uma prática socialmente situada, propondo ao estudante, portanto, condições plausíveis de produção do texto;
- abordar a escrita como processo, de forma a ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção e na revisão e reescrita dos textos;
- explorar a produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado;

- desenvolver as estratégias de produção escrita relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o estudante a atingir (Brasil. Ministério da Educação. PNLD/2017, 2016, p. 20).

Diante do exposto fica evidente que as atividades direcionadas para o processo de produção textual devem encarar a escrita como uma prática socialmente situada, por meio de atividades plausíveis. Ademais, considerar os processos de produção como planejamento, revisão e reescrita do texto, bem como contemplar a produção de gêneros diversos e pertinentes para alcançar os objetivos situados e progressão da proficiência em escrita.

No tocante à oralidade, o Guia do PNLD/2017 (2016) orienta que os LDLP devem:

- recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos;
- valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando, nesse contexto sociolinguístico, o ensino das normas urbanas de prestígio;
- propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco (Brasil. Ministério da Educação. PNLD/2017, 2016, p. 20).

Nesse quesito, as coleções precisam viabilizar os conhecimentos linguísticos, tendo como objetivo contribuir para ampliação do domínio linguístico dos discentes, através da análise e reflexão dos fatos da sua língua, tendo em vista as diversas situações sociocomunicativas nas quais estarão envolvidos, sobretudo no contexto escolar.

Conforme se comprova, o Guia pontua visivelmente as seções e componentes que devem ser contemplados no LDP para que a sua escolha persiga os parâmetros da qualidade em todos os aspectos no que se refere ao ensino da língua, a saber, a leitura, a escrita, a oralidade, a análise linguística, e o que interessa investigar, de forma mais pontual, nessa pesquisa, o letramento literário. Logo, é imprescindível que o professor esteja atento às metodologias subjacentes à essa prática para que estas, não só o auxiliem em seu trabalho, mas também fomentem práticas de letramento literário.

Para que haja uma compreensão mais asseverada do LDP, faz-se necessário refletir sobre as discussões que vêm sendo levantadas sobre esse material. Com o objetivo de valorizar a qualidade dos livros didáticos comprados para a escola pública, em 1993, a FAE constituiu uma comissão para definir critérios de avaliação de LD. A partir de 1996, o MEC subordinou a compra dos LD inscritos no PNLD à uma avaliação oficial sistemática para uma aprovação prévia. Contudo, mesmo passando pelo crivo dessa avaliação do PNLD, e indicados pelo Guia, conforme sinaliza Rangel (2003), alguns problemas ainda persistem. Embora aponte falhas ao processo de avaliação do LD, Rangel (2003, p. 14) pontua:

[...] o PNLD, especialmente a partir da Avaliação, estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o LDP, perspectivas estas que se tornaram possíveis graças a uma movimentação no campo da reflexão sobre o ensino da língua materna que bem poderíamos considerar como uma mudança de paradigma.

Percebe-se, assim, que o PNLD vem contribuindo significativamente na escolha do LD, especialmente o LDP, suscitando reflexões acerca da escolha e do uso deste, bem como seu papel nas relações de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, é oportuno destacar que a virada pragmática¹² no ensino da língua materna tem delineado princípios e critérios que orientam a Avaliação do LDP. Nesse sentido, ensinar língua materna implica articular orientações teóricas e/ou metodológicas sugeridas nas concepções de ensino e linguagem.

Diante das reflexões incitadas no campo da linguagem, questiona-se as concepções e práticas estabelecidas na esfera do ensino. Rangel (2003, p. 15; grifo do autor) instiga reflexões pertinentes:

Por que não fazer das situações de ensino um momento de interação planejada, já se sabemos que é preciso interagir com o objeto de conhecimento e com outros parceiros, para aprender? Por que ignorar as crenças e as hipóteses do aprendiz, se é com base nelas que o sujeito elabora o conhecimento novo? [...] por que insistir em práticas de ensino que, por mais bem intencionadas que sejam, andam *na contramão da aprendizagem?*

Os questionamentos dos pressupostos teóricos e metodológicos levantados acerca do ensino da língua materna provocam reflexões de teóricos, o que exige considerar fatores preponderantes que implicam na aprendizagem como os conhecimentos prévios, as hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da escrita e da linguagem, as habilidades e competências em leitura, produção de textos e reflexão sistemática sobre a língua.

Consoante Rangel (2003), as pesquisas empíricas sobre estratégias, operações mentais, tipos de processamento do texto formulam modelos plausíveis de proficiência em leitura/escuta e em escrita/fala, do ponto de vista, tanto das condições de produção do discurso quanto dos esquemas sócio-interacionais, bem como dos processos cognitivos envolvidos. Diante dessas contribuições, os responsáveis pelo ensino passam a perceber o aprendiz como sujeito ativo de seu próprio processo e compreender a função do contexto para o sucesso da aprendizagem.

Ao abordar a leitura na perspectiva interativa Solé (1998, p. 23) assinala:

¹² Expressão utilizada para caracterizar uma ruptura epistemológica ocorrida no campo da filosofia da linguagem, tendo como objeto privilegiado o uso da linguagem.

[...] a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões antes mencionadas.

Nesse sentido, o objetivo de leitura, mais especificamente a leitura literária, precisa contemplar a perspectiva interacionista. Entende-se que a leitura concebida nessa perspectiva implica delinear estratégias que considerem de fato as relações entre a linguagem impressa no texto e as expectativas levantadas pelo leitor apoiado em seus conhecimentos prévios.

Sobre esse enfoque da leitura, Dell 'Isola (1996, p. 73) destaca:

A leitura acontece ao desencadear-se o processo criativo em que sujeito e linguagem interagem permanentemente, uma vez que o texto nunca está acabado, não é produto, antes, dispositivo de produção. [...]. A leitura produto é pessoal, individual, determinada pelas condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor, portanto, é variável, porque o texto apresenta lacunas que convidam o leitor a preenchê-las. Nesse processo ativo, os espaços textuais serão ocupados pelo eu/sujeito/leitor/ser do mundo a seu modo: ele pode produzir do mesmo texto diferentes leituras, passíveis de variação de momento para momento, pois a relação leitor/mundo/contexto também é passível de mudanças (as novas experiências pessoais interferem nas impressões que se têm sobre a realidade, sobre o modo de ver, de estar e viver no mundo).

Nesse entendimento, o texto é considerado um dispositivo de produção e não um mero produto acabado, uma vez que o produtor deixa lacunas no texto a serem preenchidas pelo leitor que ao acionar seus conhecimentos anteriores à leitura pode produzir diferentes leituras em contato com a obra. Enquanto produto, a leitura é um ato individual e, portanto, variável tanto de um leitor para outro quanto do momento do ato de ler. Assim, a leitura é concebida como produção de sentidos, autor e leitor como são partes constitutivas da comunicação verbal, e a compreensão de um texto como parte preparatória da atitude responsiva ativa do leitor.

Embasado nas teorias da aprendizagem acerca da estrutura e a organização do ensino, Rangel (2003, p. 16) adverte:

[...] o ensino de Português não pode mais desconhecer, nos passos e atividades que propõe ao aluno, o que já se sabe sobre as condições sócio-interacionais e os mecanismos cognitivos envolvidos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, tanto a oral quanto a escrita.

Nesse sentido, antes de se pensar nas estratégias para as práticas de letramento literário, é imperativo avaliar e selecionar o suporte (textos) a serem utilizados nas atividades de leitura e escrita, com foco no sujeito-leitor que manuseará esse material em busca das pistas deixadas pelo autor a fim de que construa sua aprendizagem. Como mediador de todo esse processo, o professor não pode desconhecer a qualidade dos instrumentos que utiliza para inserir o aluno nesse processo, o que implica avaliar, a princípio, o LDP a ser adotado no ato da escolha deste, atento às orientações do Guia do PNLD/2017 (2016), pois consoante Marcuschi (2003, p. 52):

Os livros mais recentes, especialmente dos anos 90, têm uma visão diferente em relação ao tratamento do texto. Há exercícios de compreensão, mas deixam muito por conta do aluno e não dão atenção especial ao professor. Trazem variedade textual, menos gramática formalmente trabalhada e mais discussão pessoal. Contudo, ainda evitam questões interessantes, tais como as que se referem à variação e à oralidade. Pode-se dizer que os livros melhoraram o aspecto visual, mas são menos densos e mais dispersivos.

Nesse contexto, entende-se a necessidade de tecer considerações acerca do LDP, atentando para os procedimentos adotados pelos professores de Língua Portuguesa no processo de escolha para a adoção desse instrumento que norteará o estudo da língua materna por um período de três anos. No subtópico a seguir, procura-se apresentar um esboço desses procedimentos, tendo como referência a coleção escolhida pelos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal do Município de Mauriti – CE, seguindo as orientações do PNLD PNLD/2017 (2016).

1.4.2 O livro didático de Língua Portuguesa: análise dos dados

Para propor estratégias de trabalho com o texto literário, sobretudo com os gêneros que tematizam a personagem negra, a fim de desenvolver a competência leitora e fomentar a percepção crítica dos discentes, precisa-se verificar como estas habilidades têm sido trabalhadas no contexto escolar e sob qual concepção se baseia a prática dos professores, tomando por base o livro didático de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, dos livros aprovados pelo PNLD, segue uma análise de umas das coleções disponibilizadas nas escolas de Ensino Fundamental do município de Mauriti/CE, embasando-se no aporte teórico disposto anteriormente. Para tanto, escolheu-se a coleção **Português: linguagens**, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015). Considera-se importante salientar que a coleção foi adotada pelos professores da Rede

Municipal de Ensino no processo de escolha disponibilizada pelo PNLD/2017 (2016). Para a análise dos dados, optou-se pela ênfase no exemplar do 9º ano, uma vez que a proposta de intervenção dessa pesquisa também está focada nessa série/ano de ensino.

Em relação ao procedimento de análise do livro, verificou-se a seleção e as sugestões metodológicas para as abordagens dos gêneros literários no exemplar da coleção. Assim, analisou-se os aspectos relacionados à leitura e ao letramento literário. A fim de facilitar a compreensão dos dados dispõe-se a seguinte tabela:

TABELA: GÊNEROS LITERÁRIOS NO EXEMPLAR PORTUGUÊS: LINGUAGENS

ESTRUTURA	GÊNEROS LITERÁRIOS	QUANTIDADE	OBJETIVO
Estudo do texto	Conto	1	Compreender, interpretar e estudar a linguagem.
	Crônica	5	
	Poema	1	Compreender e comparar textos
Produção de texto	Conto	3	Ler e interpretar, estudar as características do gênero, planejar a produção, revisar e reescrever o texto.
Para escrever com expressividade	Poema	3	Estudar os recursos poéticos.
	Conto	1	Estudar o discurso indireto livre.
A língua em foco	Conto	1	Estudar a gramática.
	Poema	23	

A tabela acima é uma sistematização, por seção, dos gêneros literários presentes no livro analisado, *Português Linguagens* (2015). Por meio de sua análise, percebe-se a insuficiência da quantidade de textos pertencentes ao gênero conto, explorado no trabalho de leitura, conforme suas especificidades, e, em três ocorrências, para a escrita desse gênero. Percebe-se também que a maior quantidade (5) incide sobre a crônica, se sobrepondo aos demais. Já para o poema, apenas 1 texto é selecionado com o propósito de estudo da especificidade desse gênero, sendo que esse mesmo gênero se apresenta em maior quantidade; entre textos e fragmentos deste são 23, diluídos em estudo da gramática prescritiva.

Consoante os autores dessa coleção, essa é a 9ª edição, revista, ampliada e atualizada para que tomando posse dela, o professor transforme sua prática no ensino da língua materna. Desse argumento, infere-se que essa coleção tem uma boa aceitação, seja pelo PNLD, seja pelos professores regentes da disciplina de Língua Portuguesa. Contudo, questiona-se: qual a relevância desse material, disponível na coleção Português: linguagens, para que essa prática seja de fato transformada? Essa indagação encaminha a análise do exemplar do 9º ano, atentando para as estratégias sugeridas, principalmente, nas atividades de leitura e produção dos gêneros literários a fim de analisar como está sendo proposto o ensino da leitura pelo livro didático, mais especificamente, sobre quais são as formas de apresentação dos objetivos de leitura nesse exemplar.

Como se percebe pela leitura da tabela, esse volume da coleção estrutura-se em quatro unidades, sendo que nenhuma dessas temáticas aborda a questão do negro no Brasil; salvo uma proposta de produção do texto dissertativo-argumentativo, que será detalhada mais adiante. A partir, da análise do exemplar, observa-se que cada uma dessas unidades versam sobre uma temática que traz, como sugestão de leitura, textos visuais ou que mesclam linguagem verbal e não-verbal, como fotografias e poemas e um comando para o planejamento da seção “Intervalo”, com a sugestão de um projeto que dialoga com o tema a ser abordado disposto no final de cada unidade temática. Essas unidades contêm três capítulos que introduzem os temas através de leituras de textos visuais (fotografias) ou que mesclam linguagem verbal e visual (cartuns), divididos nas seguintes seções:

Estudo do texto (Primeira seção), aparece diluída nos tópicos, que se alternam, em “Compreensão e interpretação”, “A linguagem do texto” e “Trocando ideias” que aparecem com maior incidência e “Leitura expressiva do texto”, contemplando os seguintes gêneros: artigo de opinião (na primeira unidade), conto (na segunda unidade), crônica (na segunda, terceira e quarta unidades); com menor frequência, “Cruzando linguagens” traz cartaz de filme com sugestão de análise, trechos de letras de *funk* ostentação, artigo de opinião, crônica; o tópico “Ler é...” traz os gêneros artigo de opinião (reflexão), história em quadrinho (diversão), charge (reflexão).

Produção de texto (Segunda seção), traz uma sugestão de leitura e exercícios de interpretação, destacando as características do gênero a ser produzido, seguidos dos tópicos: agora é sua vez, planejamento do texto, revisão e reescrita. Os gêneros sugeridos são a reportagem, o editorial, o conto, o debate regrado público, o artigo de opinião, o texto dissertativo-argumentativo.

Para escrever com expressividade (Terceira seção), enfatiza o discurso citado nos textos jornalísticos, o discurso indireto livre, o verso e seus recursos musicais, coerência e coesão.

A língua em foco (Quarta seção), estrutura-se nos seguintes tópicos: “Construindo o conceito” e “Conceituando” que traz o cartum, anúncio, tira, trecho de conto; “A categoria gramatical estudada na construção do texto”, através de poema, anúncio, tira; “Semântica e discurso” no qual traz anúncio, cartaz, tira, convite de casamento; “De olho na escrita” em que constam tira, poema, piada, bilhete; “Divirta-se” que traz textos como enigmas visuais, quadrinhos, uma releitura do personagem Pinóquio em linguagem mista, texto visual em 3D, piada, adivinhas. Além desses, o tópico “Passando a limpo” contém uma sequência de dez questões, contemplando os descritores da matriz do Saeb¹³ (conforme os autores, Prova Brasil), a partir dos gêneros crônica, conto, tira, fotografia, gráfico, cartum, reportagem.

Ainda se encontram diluídos em exercícios (não intitulados) de estudo da gramática os seguintes gêneros: poema, cartum, quadrinhos, anúncio, tira, anedota, bilhete, explorando, na maioria das ocorrências, apenas o aspecto linguístico, desprovidos de sua função estética e social. Isso fere os princípios dos PCNs (1998), que orientam a seleção de textos, considerando suas funções para:

favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24).

Os PCNs (1998) orientam ainda a seleção de textos que priorizem os gêneros que favoreçam a reflexão crítica e a fruição estética de uso da linguagem. Nesse sentido, percebe-se que o LDP em análise contempla uma diversidade considerável de gêneros literários e não-literários, que favorecem tanto a fruição leitora quanto a reflexão crítica do aluno. No entanto, todos os gêneros abordados seguem uma estrutura-padrão de exercícios de estudo do texto em que a maioria das questões propostas são de mera decodificação e localização de respostas na superfície do texto, salvo algumas exceções em que o aluno é convidado a expressar sua opinião ou refletir, fazendo inferências. Quando estão a serviço do estudo da linguagem, os textos são tomados como pretexto para introduzir questões, na maioria das ocorrências, da gramática normativa.

¹³ Matriz do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Trata-se de uma matriz que contempla competências e habilidades a serem avaliadas para aferir o nível de aprendizagem dos discentes da educação básica na rede pública de ensino no Brasil. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em dezembro de 2019.

No LDP em questão, aparece uma diversidade de poemas e, em muitos casos, fragmentos desse gênero, como pretexto para a análise de tópicos gramaticais, o que acaba ferindo os princípios desse documento. Ademais, com um olhar atento para disposição dos textos nas seções e tópicos apresentados nos capítulos, é fácil perceber a priorização destes para a produção textual e ensino da gramática.

A seção *Estudo do texto* contempla dois gêneros: o conto e a crônica, textos literários bastante disseminados nos livros didáticos. Contudo, é imprescindível que a leitura desses gêneros encaminhe o leitor para o contato com outros textos tanto literários quanto em outras linguagens, por meio de estratégias que promovam o diálogo entre esses textos. Em relação à essa questão, o exemplar em análise dispõe de uma seleção considerável de outros textos que, em algumas ocorrências, fazem referência a outros gêneros através de atividades, porém, sempre em um mesmo formato; ademais, nem sempre muito claras quando a intenção é aproximar esses textos.

Esse modelo de abordagem dos gêneros confirma o que defende Marcuschi (2003, p. 51; grifo do autor):

Todos os autores de LDP julgam relevante o trabalho com a compreensão textual, o que é atestado pelo fato de inserirem farta dose de exercícios nesse campo. Portanto, o problema não é a ausência deste tipo de trabalho e sim a *natureza* do mesmo.

Sendo assim, para que o LDP adotado pelas redes de ensino oportunize uma aprendizagem, de fato, satisfatória, esse suporte deve se tornar objeto de discussão e reflexão e, ainda, de reelaboração de exercícios que valorizem estratégias de leitura na perspectiva da interação entre autor-texto-leitor, propondo desafios aos alunos, tendo como foco as práticas que vêm sendo elencadas para o letramento literário.

Cosson (2018) destaca que no ensino fundamental, a literatura apresenta sentido amplo e está relacionada a qualquer texto escrito que tenha parentesco com ficção e poesia. Contudo, o limite entre a literatura e o texto, na concepção da escola, não se dá por conta dessa aproximação, mas pela temática e linguagem. Via de regra, a escola orienta o professor para que este selecione os textos que se adequem ao interesse do aluno. Tendo em vista que o repertório de leitura da maioria dos alunos é bem inferior ao desejado, a seleção segue os critérios de extensão (textos curtos), contemporâneos e atrativos. Sendo assim, o LDP escolhido muitas vezes não contempla uma seleção de gêneros literários que assegurem ao aluno um processo contínuo de leitura da obra literária em diálogo com outros gêneros e linguagens artísticas.

Sobre a presença e a importância dada ao texto literário no livro didático, Cosson (2018, p. 21) pontua:

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

Essa observação feita pelo autor pode ser exemplificada com o LDP em análise. O primeiro capítulo da Unidade 1, após a motivação do aluno sobre a temática, a partir de fotografias e um cartum, insere uma reportagem seguida de uma atividade de “estudo do texto”, com foco nas características desse gênero, e uma produção textual. Essa proposta de leitura e escrita do texto não contempla nenhum gênero literário nem promove o diálogo entre esses textos, ou seja, os autores não sugerem uma proposta de letramento literário, ficando a cargo do professor fazer esse entrecruzamento dos textos.

Ao tratar de problemas relacionados ao contexto do LDP, Marcuschi (2003, p. 51; grifo do autor) destaca os seguintes:

- a) A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de *decodificação* de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender texto resume-se, no geral, a uma atividade de extração de conteúdos.
- b) As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que não têm a ver com o assunto. Esta simples mistura já atesta a falta de noção do tipo de atividade.
- c) É comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, sendo apenas indagações genéricas com qualquer dado.
- d) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes no processo de compreensão.

Esses problemas identificados pelo teórico, na análise feita em LDP no quesito compreensão, norteiam a interpretação dos dados analisados na investigação dessa pesquisa. Como o objeto de interesse desse estudo é o texto literário, destaca-se na sequência um exercício de “estudo do texto”, construído a partir do conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector. Esse texto encontra-se disponível no primeiro capítulo da Unidade 2, intitulada “O amor”. As atividades são introduzidas pelo poema Amar, de Drummond. Na sequência, os autores intitulam o capítulo de “O primeiro amor”, seguido de duas perguntas como motivação para a leitura do supracitado conto, a saber:

Quando falamos em amor, sempre pensamos no amor à pessoa amada, ou no amor a pais, familiares e amigos. Mas pode o ser humano apaixonar-se com a mesma intensidade por um objeto ou por um hábito?

E o que fazer quando esse sentimento é confrontado com sentimentos como a crueldade e a perversidade? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 70).

Conforme se percebe, as questões de motivação não dialogam claramente com o poema de Drummond nem o mencionam, ficando a cargo do professor encaminhar o aluno para essa leitura. Essa estratégia adotada como motivação para a leitura do texto em análise, se não bem conduzida pelo mediador da leitura, não alcançará seu objetivo.

O conto “Felicidade clandestina, de autoria de Clarice Lispector, disposto abaixo das perguntas sugeridas, é seguido da seção “Estudo do texto”, organizado em três atividades: a primeira “Compreensão e interpretação”, a segunda, “A linguagem do texto” e a última, “Trocando ideias”.

A distribuição desses exercícios já sinaliza uma quebra da sequência didática para o letramento literário sugerida por Cosson (2018). Ao invés de iniciar a discussão e socialização do que os alunos conseguiram extrair da leitura através da atividade “Trocando ideias”, inicia-se com a “Compreensão e interpretação” escrita do texto. A título de exemplificação, segue um recorte da atividade “Trocando Ideias”:

1. A filha do dono da livraria agia com crueldade com a narradora e com as outras meninas.

a) Você acha que ela era naturalmente má, ou tornou-se má no convívio com as pessoas?

b) Você acha que algumas pessoas nascem com uma índole má?

c) Você conhece pessoas perversas e ardilosas? Se sim, conte para os colegas como são essas pessoas. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 72).

Percebe-se nessa questão, mais precisamente no comando, que não se menciona que esse posicionamento em relação à personagem a filha do dono da livraria parte do ponto de vista da narradora-personagem. A falta dessa informação acaba generalizando essa percepção, induzindo o leitor a assumir o mesmo posicionamento, julgando sem antes conhecer os motivos do comportamento dessa personagem. Ademais, não há clareza na relação entre o bem e o mal, opostos que permeia toda a narrativa, pra que os alunos possam expor suas ideias e suas impressões sobre o assunto em voga.

Nesse sentido, o professor precisa além de antecipar esse exercício reorganizá-lo de modo que proporcione aos alunos um momento mais aprofundado de troca de ideias acerca da temática central do conto e também de outros assuntos que são destacados na narrativa, pois,

ao fazer essa inversão das atividades, primeiro explora-se a oralidade e, em seguida, leitura mais aprofundada através da escrita.

A atividade “Compreensão e interpretação” dispõe uma sequência de questões, dentre elas:

1. Os três primeiros parágrafos formam a introdução do conto lido. Nele, são apresentadas as características das personagens da história.
 - a) Quais são as personagens principais da história?
 - b) Como é feita a caracterização das personagens: de modo superficial ou de modo minucioso, aprofundado?
 - c) Que aspectos dessas personagens são ressaltados?
2. Embora a filha do dono da livraria não tivesse muitas qualidades, algo a fazia se sentir superior aos olhos da narradora. O que era? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 72).

O comando da questão em análise encaminha as perguntas para as características das personagens, nos moldes das atividades da maioria dos livros didáticos. Percebe-se que esta associa-se à contextualização poética proposta por Cosson (2018), contudo não contempla estratégias consoante as ideias sugeridas por esse teórico.

Conforme se percebe, as estratégias de perguntas estão focadas no texto. Esse tipo de atividade comprova o que sinaliza Menegassi (2009, p. 3):

[...] o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução. Assim, a leitura é caracterizada como sendo passiva, simples reconhecimento de palavras e ideias e o papel do leitor é o de extrair conteúdo do texto.

Consoante a Tipologia de Perguntas de Compreensão, elaborada por Marcuschi (2003), percebe-se que a pergunta elencada, na letra “a”, focada no texto, instrui o aluno a localizar uma informação explícita no texto. Essa pergunta pode ser considerada objetiva, uma vez que indaga sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto e a resposta encontra-se exclusivamente centrada no texto. A letra “b”, além de indagar sobre uma informação de fácil localização no texto, a própria pergunta já dispõe de duas opções para a escolha da resposta. Esse formato aproxima-se do tipo de questões que Marcuschi (2003) nomeia de “A cor do cavalo branco de Napoleão”. A letra “c” complementa as duas perguntas anteriores no formato da letra “a”, ou seja, trata-se de uma questão também objetiva, com resposta a ser localizada na superfície do texto.

Para a segunda questão do exercício supracitado, embora inclua mais um elemento da narrativa (narrador), os autores recorrem a mesma estratégia de pergunta da letra “a” da

primeira questão, pois, embora, a afirmação pareça encaminhar para uma questão de inferência, a pergunta esbara-se na literalidade do texto. Trata-se também de um tipo de pergunta objetiva, conforme Marcuschi (2003). Como se pode perceber, em nenhuma dessas questões, o aluno é motivado a interagir com a obra; o seu papel é apenas localizar a resposta a ser extraída literalmente do texto.

Na sequência, as questões três e quatro apresentam um formato diferenciado das anteriores em relação à estrutura: antes de partir para as perguntas, os alunos são orientados a reler um trecho destacado do texto. Contudo as estratégias são muito semelhantes às anteriores:

3. Observe estes trechos do texto:

“Mas que talento tinha para a crueldade”.

“Ela toda era pura vingança”

a) Por que, na opinião da narradora, a outra menina tinha talento para a crueldade?

b) Qual é a explicação da narradora para o ócio e o desejo de vingança da menina?

4. Releia este trecho:

“Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.”

a) O emprego da expressão como casualmente dá a entender que a iniciativa da filha do dono de livraria foi uma ação casual ou planejada?

b) O que a menina provavelmente imaginou a respeito da importância do livro para a narradora? Justifique sua resposta. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 72).

As perguntas direcionadas para a questão três estão focadas em um dos elementos da narrativa: o narrador. Na letra “a”, fica claro que, ao aluno cabe o papel de identificar a “opinião da narradora”; não que isso não seja importante, mas para que ocorra interação entre autor-texto-leitor, a opinião do leitor não poderia ser descartada. No mesmo molde, a letra “b”, solicita que o leitor perceba a “explicação da narradora” para um ponto destacado sobre a personagem antagonista da narrativa. Esta, como as primeiras questões, também se aproxima do tipo perguntas objetivas, consoante Marcuschi (2003).

Na questão quatro, há um recorte do conto no qual aparece a referência à obra “*As reinações de Narizinho*”. No entanto, nenhuma pergunta é direcionada a obra citada; o trecho serve apenas de pretexto para tratar de um conteúdo gramatical: o advérbio. Na letra “a”, percebe-se a mescla de duas estratégias de pergunta, sinalizadas por Marcuschi (2003), “a cor do cavalo branco de Napoleão”, associada a perguntas do tipo “metalinguísticas”. Sendo assim, o que poderia encaminhar uma atividade de intertextualidade, que contemplasse o letramento literário, acaba se dissolvendo em estratégias tradicionais de leitura que pouco contribuem para uma prática efetiva, interativa e significativa de leitura.

A letra “b”, introduzida pela forma interrogativa “o que”, pode ser associada ao tipo de perguntas objetivas, consoante Marcuschi (2003). Ainda se percebe que o uso do advérbio “provavelmente” e da forma verbal “poderia” mescla dois tipos de perguntas de acordo com Marcuschi (2003): as do tipo metalinguísticas, no destaque do léxico do texto, e de inferências, uma vez que o leitor precisa associar elementos do texto com outros conhecimentos. Logo, essa pergunta pode ser classificada como híbrida ou mista consoante Marcuschi (2003).

Nas questões subsequentes, os autores retomam aos tipos de perguntas elencados na análise das três questões iniciais do exercício na questão cinco:

5. A posse do livro “As reinações de Narizinho” possibilitou à menina exercer sobre a narradora uma “tortura chinesa”, num jogo infundável de promessas e mentiras.
- Que características da menina e da narradora se observam nessa relação?
 - Que consequências físicas resultam dessa tortura para a narradora?
 - Explique: Por que a narradora se submetia a esse jogo criado pela menina? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 72).

Conforme se percebe, o comando dessa questão continua mencionando a obra “As reinações de Narizinho”, no entanto, as estratégias de compreensão do texto são as mesmas. A letra “a” persiste na análise das características psicológicas da menina (narradora-personagem) e da menina (personagem). Ao comparar essa pergunta com a letra “c” da primeira questão, o que se acrescenta à caracterização das personagens é a observação dessas características nessa relação de poder entre subordinador e subordinado. Ainda que acrescente esse dado, a pergunta pode ser considerada do tipo objetiva, introduzida pelo pronome interrogativo “que” sinalizado por Marcuschi (2003), ou seja, mais uma vez recorre-se à uma estratégia de pura decodificação.

A letra “b” sobre a narradora, indaga acerca das consequências físicas advindas dessa tortura sofrida por ela. Contudo, permanece no tipo de pergunta objetiva também iniciada com o pronome “que”, centrada exclusivamente no texto (MARCUSCHI 2003). Já a letra “c” embora pareça mudar de estratégia, por conta do emprego da forma verbal “explique”, a indagação é feita a partir da forma interrogativa “por que”, o que comprova a recorrência do tipo de pergunta objetiva, consoante Marcuschi (2003), uma vez que o leitor buscará a resposta na materialidade do texto.

Nos moldes da anterior, segue a questão seis:

6. Um dia, a mãe descobre o jogo que a menina vinha fazendo com a narradora.
- O que parece ter chocado mais a mãe nessa descoberta?

b) O que a decisão da mãe representou para a narradora? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 72).

O comando dessa questão poderia colocar em discussão assuntos pertinentes como ética, respeito e solidariedade. No entanto, as perguntas estão centradas no texto e por isso, ao aluno cabe decodificar a informação no plano material do texto. Além disso, o pronome “que” aproxima essas indagações do tipo de perguntas objetivas de acordo com a tipologia de Marcuschi (2003). A letra “a” ao indagar sobre o que mais espantou a mãe, supõe-se que o leitor irá inferir que o que mais a surpreende é descobrir que sua filha é mentirosa. Sendo assim, essa pergunta aproxima-se do tipo inferências consoante Marcuschi (2003), haja vista que a sua compreensão exige que o leitor associe os conhecimentos textuais a outros, os contextuais. Já a letra “b” pode ser relacionada à do tipo questões objetivas, já que se trata de uma pergunta que busca uma resposta a ser facilmente encontrada no texto.

A sétima questão, embora pareça aprofundar a temática do texto, continua dando mais importância a perguntas superficiais, com ênfase na narradora-personagem:

7. Nos três últimos parágrafos do texto, a narradora tem atitudes que surpreendem.
- a) Por quê?
 - b) Levante hipóteses: Por que a narradora fingia que não sabia onde tinha guardado o livro e depois “acha-o”?
 - c) Interprete: Que relação há entre as atitudes surpreendentes da narradora e o título “Felicidade clandestina”, dado ao conto? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 73).

A afirmação apresentada inicialmente encaminha o leitor para uma releitura dos três últimos parágrafos do texto e serve de comando para as indagações na sequência. No entanto não deixa isso muito claro; para que haja uma compreensão mais pontual do desfecho, o professor precisa motivar os alunos para essa releitura. A pergunta da letra “a” composta da interrogação “Por quê?” exige imediatamente sua conexão com o comando para que haja compreensão do que levou a narradora a agir de determinado modo. Conforme a tipologia proposta por Marcuschi (2003), essa indagação associa-se às perguntas objetivas. A letra “b” está mais próxima das questões do tipo inferências, pois além dos conhecimentos textuais, o leitor, ao levantar hipóteses, precisa acionar seus conhecimentos prévios.

A letra “c” faz uso de uma redundância ao empregar a forma verbal “interprete”, e, em seguida, inicia a pergunta com o pronome “que”, muito recorrente nas perguntas do tipo objetivas na tipologia de Marcuschi (2003). Como essa pergunta exige que o leitor ligue duas partes do texto, o desfecho ao título, também aproxima-se do tipo inferências na análise

proposta por Marcuschi (2003), uma vez que, nesse percurso, para ligar as duas pontas do texto, o leitor precisa, não dos conhecimentos textuais, mas também de outros conhecimentos, construídos em contato com leituras anteriores. Em síntese, a junção desses dois tipos de perguntas comprova o hibridismo, já mencionando na letra “b” da quarta questão.

No mesmo molde das questões anteriores, a oitava (última) questão do exercício “Compreensão e interpretação” propõe:

8. Com base em suas respostas anteriores, interprete a frase final do texto: “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante”. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 73).

Embora o conteúdo da questão seja interessante, uma vez que aproxima das perguntas de inferências, conforme a Tipologia das Perguntas de Compreensão em LDP, de Marcuschi (2003), a estratégia abordada não foge à metodologia tradicional de leitura, compreensão e interpretação da maioria dos livros didáticos. Essa concepção de leitura, centrada no leitor, admite compreensões distintas do texto, pois os leitores são diferentes, e por isso os conhecimentos prévios variam. Acerca dessa acepção de leitura, Menegassi (2009, p. 4) argumenta:

[...] essa concepção descarta os aspectos sociais em volta do leitor, confiando exageradamente nas “adivinhações” que produz, assim acaba por considerar qualquer significado apresentado por ele como possível, dando origem a um valeduto na leitura, o que pode ser perigoso, pois daí pode-se originar a leitura errada.

Ao tomar como base os dados aferidos nas questões elencadas no exercício analisado, a compreensão é considerada, na maioria das ocorrências, como uma simples atividade de decodificação; a compreensão do texto resume-se a uma atividade de extração de conteúdos, do tipo objetivas a serem localizados facilmente na superfície do texto. Algumas questões são híbridas, aproximando-se, principalmente, dos tipos de perguntas objetivas, outras são de inferências e metalinguísticas, pontuadas por Marcuschi (2003).

Como se pode perceber, o exercício de compreensão não traz reflexões críticas sobre o texto e não permite expansão ou construção de sentido; em raras exceções pontua algumas perguntas de inferências, deixando de destacar outros aspectos relevantes no processo de compreensão como a antítese e a metáfora. Isso confirma este ponto destacado por Marcuschi (2003, p. 51), para elencar problemas relacionados ao contexto do LDP:

Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que

compreender é apenas identificar conteúdos. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes no processo de compreensão.

O conto *Felicidade Clandestina*, que desencadeia o exercício em discussão, deixa claro que a trama ocorre entre duas forças antagônicas: os sentimentos contraditórios da narradora-personagem (a menina boa) e a filha do dono da livraria (a menina má). Por ser escrito em primeira pessoa, o leitor coloca-se imediatamente do lado da narradora. Se a dona do livro era má, o leitor deverá posicionar-se ao lado da justiça reivindicada pela narradora que esperava humildemente pelo empréstimo do livro.

Além de não pôr em discussão temas como as relações interpessoais, as dúvidas, as perturbações dos seres humanos, presentes no texto, os autores em nenhum ponto exploram os recursos estilísticos, como por exemplo, as antíteses presentes na descrição das personagens, como se pode constatar nestes trechos:

Ela era gorda, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados [...] Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguia, altinhas de cabelos livres [...] Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 70).

Como se percebe, também não propõem a análise das metáforas em outra passagem do conto: “Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levam e me traziam” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 70).

No que tange à temática em apreço na proposta de intervenção, o exemplar traz na Unidade 4, intitulada *Nosso tempo*, na seção *Produção de texto*, tópico *Agora é sua vez*, uma sugestão de produção de texto dissertativo-argumentativo sobre o tema **Brasil: um país sem preconceito?**. Vale salientar que essa produção é motivada a partir das seguintes perguntas: “Você acha que no Brasil, existe preconceito racial? Se sim, acha que ele é assumido ou enrustido? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 212). Na sequência, os autores dispõem um painel de textos motivadores, todos da esfera jornalística, de caráter informativo, para subsidiar a produção escrita dos alunos. Após os textos, seguem as orientações em dois itens: o primeiro, *Planejamento do texto*, com pontos bastante pertinentes para auxiliar o aluno durante a produção do texto; o segundo, *Revisão e reescrita*, no qual pontuam informações relevantes para a leitura, reflexão e refacção da tessitura do texto.

É perceptível que se trata de uma boa proposta que alia oralidade, leitura e escrita. Contudo, não diversifica os gêneros textuais, não há espaço para o gênero literário, não abre

espaço para a socialização dos textos produzidos pelos alunos; apenas sugere-se que o aluno guarde seu texto para o expor no jornal mural a ser produzido pela classe no capítulo *Intervalo*. Ademais, como essa proposta se encontra no final do exemplar, se o professor seguir a ordem linear das atividades do livro, corre-se o risco de que não haja tempo para trabalhar essa produção textual.

Diante do exposto acerca da proposta do LDP, percebe-se, claramente, algumas inadequações no tocante ao tratamento dado ao texto literário; problema que não acontece só nesse exemplar, mas na maioria dos livros didáticos destinados ao ensino da língua materna. Como cada gênero tem suas especificidades, a sua abordagem não deve, em hipótese alguma, ser única, assim como também deve-se considerar para qual leitor o texto está sendo apresentado. Já na relação texto/leitor parece não haver inadequação na escolha do texto, pois os assuntos veiculados são próximo à faixa etária de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental; o que se constata são falhas na elaboração dos exercícios de compreensão do texto.

Diante de situações como essa, o professor precisa buscar outras estratégias que considerem a interação autor-texto-leitor. Conforme Menegassi (2009, p. 4):

Assim, os participantes desse processo dialógico, no caso, o leitor e o autor, se encontram no texto, que é o lugar em que a interação verbal se constitui. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Apesar da possibilidade de produção de vários sentidos ao texto, este, por sua vez, dentro de seus limites linguísticos-discursivos, delimita os sentidos possíveis, não permitindo o vale-tudo na leitura, como na concepção do leitor.

Sendo assim, autor e leitor são sujeitos ativos que dialogam, que se constroem e são construídos no texto. O sentido do texto é resultado da interação entre o autor e o leitor mediada pela obra. Assim, a leitura é concebida como uma atividade interativa, repleta de produção de sentidos. Evidentemente a leitura se realiza com base nos elementos linguísticos presentes e estruturados na superfície do texto, todavia exige a mobilização de um amplo conjunto de saberes - os conhecimentos prévios - do leitor sobre o assunto, sua situação social e suas concepções ideológicas, que são transportadas ao texto, para a produção de sentidos nos eventos de comunicação.

Como mediador desse processo de interação, o professor deve conceber o livro didático não como o único instrumento didático para as atividades de leitura, mas como um recurso de apoio, utilizando os textos para a elaboração de outras atividades, aliadas a diversas linguagens como músicas, filmes, séries, fotografias, poemas, canções entre outras.

Além da seleção de textos que possam ser implementados, deve criar junto aos alunos situações prazerosas de contato com o texto literário, como a escuta de um texto gravado, declamação de poemas, encenação, contação de histórias, retextualização de narrativas, elaboração de mapas conceituais em laboratórios de informática, entre outras atividades.

Em planos gerais, o livro *Português: linguagens* (2015), exemplar do 9º possui uma diversidade de gêneros, com temas interessantes e favoráveis à discussão, que circulam em diferentes esferas sociais; contempla exercícios, ainda bastante tímidos, que trabalham com a oralidade; aproxima textos com diferentes linguagens; a produção textual está ancorada na perspectiva dos gêneros, além de dispor de textos motivadores, de orientar o planejamento da escrita, revisão e reescrita do texto. Contudo, a disposição dos exercícios e o formato destes, parece não favorecer às práticas de letramento para a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade. Isso acaba ferindo o seu principal objetivo, consoante Rangel (2008, p.154):

[...] como ferramenta e, mais que isso, como parte das condições materiais de letramento do aluno, o LDP deve organizar suas propostas de leitura a partir do reconhecimento não apenas da diversidade dos gêneros e dos tipos de textos que caracterizam a cultura letrada mas também dos diferentes tipos de letramento que mobilizam e lhes atribuem funções e sentidos circunstanciais.

Tendo em vista as dificuldades encontradas pelo professor de língua materna para as aulas de leitura e escrita e, sobretudo, para as abordagens da leitura e escrita do texto literário, entende-se ser de considerável relevância apontar subsídios metodológicos que dinamizem as práticas de leitura e análises de textos literários, apresentando outras possibilidades de abordagens destes nas aulas de língua materna a partir do gênero conto, promovendo diálogos com textos, produzidos em outras linguagens, como textos visuais e o gênero canção.

A concepção de letramento literário à luz da teoria de Cosson (2018), tem como princípio a formação de uma comunidade de leitores. “Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura” (COSSON, 2018, p.47). Logo, urge pensar em práticas pedagógicas que redimensionem as atividades de leitura no contexto escolar e, mais especificamente, na sala de aula, o que motiva a elaboração de sugestões metodológicas que fomentem novas possibilidades de abordagens do texto literário.

Como as estratégias de leitura e produção encontram-se embasadas no letramento literário (COSSON, 2018) e nas teorias pós-coloniais, tecem-se algumas considerações para um melhor entendimento da proposta de intervenção no próximo capítulo que trata da metodologia aplicada na pesquisa desse trabalho e o suporte teórico para a sugestão da sequência didática.

2 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Natureza da pesquisa

O presente trabalho, de natureza qualitativa, se propõe a analisar as estratégias utilizadas para as práticas de leitura do texto literário e instaura discussões que insurgem a partir de pesquisas e observações sobre os instrumentos e quais estratégias de leitura são utilizados para as práticas de leitura e de letramento literário no contexto escolar.

Essa pesquisa encontra-se inter-relacionada à construção de uma proposta didático-metodológica como instrumento de ação para o professor de Língua Portuguesa. A consulta e revisão bibliográfica sobre o tema aqui proposto foram de fundamental importância para a obtenção das bases teóricas e construção do *corpus*. Além disso, forneceram, também, os suportes necessários para a construção da proposta de intervenção.

A proposta metodológica sugerida objetiva contribuir com a dinâmica da sala de aula do professor de Língua Portuguesa, a partir de uma sequência didática sobre a criança negra na perspectiva teórica do Pós-colonialismo, visando o fomento do processo de letramento literário e tem como público-alvo alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de formar uma comunidade de leitores.

Entende-se que o embasamento teórico precisa ser pautado em referências que deem sustentação à proposta para uma intervenção eficiente e eficaz na prática do letramento literário no contexto de ensino da língua materna. Ele é de suma importância para a construção de novos conhecimentos e deve corroborar em significações e contribuições para a compreensão do objeto em estudo. A pesquisa, conforme define Tozoni Reis (2010, p. 12), é “um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade, isto é, conhecimentos que auxiliem na sua interpretação”. Nessa perspectiva, a autora destaca a pesquisa como instrumento de ação que possibilita ao sujeito compreender, interpretar e agir sobre o mundo que o circunscreve.

De acordo com a compreensão de Bicudo (2011, p. 21) na pesquisa qualitativa:

[...] o fenômeno investigado é sempre situado/contextualizado. Exploram-se as nuances dos modos de a qualidade mostrar-se e explicitam-se compreensões e interpretações. Sendo assim, os dados trabalhados não se permitem generalizar e transferir para outros contextos. Admitem apenas tecerem-se generalidades sustentadas por articulações efetuadas sucessivamente com os sentidos do que está sendo expresso.

A pesquisa bibliográfica, além de ser socialmente relevante para a atuação do pesquisador, também auxilia na elaboração do conhecimento almejado, pois é a fonte onde se buscam respostas para as indagações que vão surgindo no percurso da tessitura do texto que está sendo elaborado. Um esclarecimento nesse sentido é dado por Severino (2007, p. 122):

Pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fonte dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos e constantes do texto.

Vale destacar que a pesquisa bibliográfica serve de suporte, ao pesquisador, para a coleta e análise de dados, cuja interpretação contribuirá para a intervenção a ser realizada com vistas à superação do problema identificado. Consoante as contribuições de Tozoni-Reis (2010) essa modalidade de pesquisa não pode se limitar à exposição de ideias de diversos autores, mas principalmente valer-se de procedimentos sistemáticos de análise e interpretação do problema investigado. Assim, a interpretação do tema pesquisado não deve limitar-se à exposição de ideias defendidas pelos diferentes autores consultados, mas para comparar posicionamentos e confrontá-los, considerando todo processo da pesquisa.

Tozoni-Reis (2010, p. 43) sinaliza, que nessa modalidade, cabe ao pesquisador “Concordar, discordar, discutir, problematizar os temas à luz das ideias dos autores lidos [...]”. Logo, é preciso considerar a relevância do papel do professor/pesquisador para que o objetivo de sua pesquisa seja atingido.

Nesse sentido, foram investidos esforços, seguindo essas orientações acerca da pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Assim, procedeu-se, no primeiro capítulo, a discussão teórica acerca do tema abordado, a leitura do texto literário na perspectiva do letramento, à luz de teóricos como Bonnici (2012), Bordini e Aguiar (1998), Solé (1998), Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), Goulart (2007), Azevedo (2007), Colomer (2003, 2007), Moisés (2008), Marcuschi (2010), Candido (1977, 2010, 2011), Bakhtin (2011, 2014), Geraldi (2012), Orlandi (2012), Cosson (2018), Zilá Bernd (2003), Frantz Fanon (2008), dentre outros autores.

A partir dos estudos desses teóricos, compreende-se como a literatura é percebida e tratada no contexto escolar, bem como da sua importância para a formação de um aluno/leitor crítico. A ineficácia nas abordagens do texto literário, condicionado à estratégias veiculadas pela maioria dos livros didáticos e reproduzidas pelo professor na sala de aula, instiga a

construção de uma proposta que contemple o letramento literário “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2010, p. 67).

Além das observações feitas em torno da literatura no contexto escolar e das práticas de letramento, mais especificamente, o literário, também se empreendeu uma investigação teórica acerca das análises de LDP, a fim de examinar quais são as concepções de literatura, leitura e escrita que subsidiam as atividades elencadas nesse suporte, ainda concebido, se não o único, quase o único, instrumento didático a ser utilizado na prática de muitos professores.

Por meio de análises e problematização de ideias sobre essas análises pode-se constatar que o LDP, ainda que submetido ao crivo do PNLD, apresenta ainda muitas falhas, o que o torna ineficaz para desenvolver a competência comunicativa dos alunos, seja no âmbito da leitura, seja no quesito escrita, seja no tratamento dado à literatura, haja vista que as atividades seguem um mesmo formato para qualquer um desses eixos da língua.

Conclui-se a partir das análises dos LDP feitas pelos teóricos citados anteriormente, que a leitura do texto literário nos moldes como aparece nas atividades elencadas no LDP, da coleção *Português: linguagens*, (2015) para o 9º ano, não se mostra suficiente para que a literatura seja contemplada na perspectiva do letramento literário.

Uma prática de letramento só se efetiva quando se põe os textos em diálogos. O letramento literário, enquanto processo, proporciona ao aluno, além da formação de um repertório considerável de leituras, também, a possibilidade de discussão e reflexão, a construção de pontos de vista, posicionamentos e criticidade, relacionados aos temas abordados nas obras.

Nesse sentido, as estratégias concebidas nas práticas de leitura na perspectiva do letramento literário vinculam-se ao prazer, à fruição, bem como a atividades mais complexas, haja vista que a formação de um leitor crítico está para além do lúdico. Logo, é preciso unir o ato de ler por prazer ao ato de ler por necessidade, o que exige um planejamento criterioso e estratégico.

Ao tomar posse dos resultados oriundos dessa pesquisa, constatou-se a necessidade de implementar novas estratégias de leituras, abrindo espaço para a reflexão e ressignificação das práticas de leituras literárias no contexto escolar. Assim, surgiu a ideia da construção de uma sequência didática, à luz da proposta de Cosson (2018) para o letramento literário, e as estratégias de leitura sugeridas por Bonnici (2012), direcionada ao 9º ano do Ensino Fundamental, última série, dessa etapa da educação básica.

Essa proposta é fruto de muitas reflexões suscitadas durante o percurso de seleção e revisão bibliográfica, e, ao mesmo tempo, apresenta-se como contribuição dessa pesquisa a fim de que professores e professoras brasileiros, principalmente os que atuam em escolas públicas da educação básica, compreendam a necessidade de buscar novas estratégias e assim aperfeiçoar sua prática pedagógica para o ensino da língua materna.

No próximo tópico tece-se considerações pertinentes acerca das sequências didáticas, com ênfase na metodologia escolhida (COSSON, 2018), a opção pelo gênero conto como “texto-base” da SD, bem como a escolha do autor, Machado de Assis, e a relevância da temática, abordada no conto *Pai contra Mãe* (2007), à luz do Pós-colonialismo (BONNICI, 2012).

2.2 Proposta metodológica: sequência didática sobre a criança negra na perspectiva do letramento literário

A sequência didática, proposta nesse estudo, trata-se de uma sugestão metodológica para subsidiar, diversificar e dinamizar o trabalho do professor no tocante às práticas de leitura das narrativas literárias, pois considera-se um método que trará contribuições significativas para os exercícios de letramento literário no contexto escolar. Acerca dessa metodologia, Dolz e Schneuwly (2004, p. 43) definem sequência didática como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. E reiteram: “As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 43; grifos dos autores).

Ao tratar dos desafios que a escola enfrenta para desenvolver a proficiência leitora dos alunos, Solé (1998, p. 33) adverte:

[...] o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é validada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

Assim, a escolha da metodologia, formulada por Cosson (2018) para a proposta deste trabalho, justifica-se a priori pela capacidade de articular sistematicamente atividades interativas que tomam o texto como “unidade básica do ensino” (BRAZIL, 1997, p. 29),

contemplando, desse modo, o que orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Além disso, ancora-se na diversidade de gêneros de linguagens também diversificadas.

No que tange à abordagem do texto literário os PCNs (1997) destacam:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (BRASIL, 1997, p. 29).

Sob esse prisma, percebe-se, claramente, que a SD além de estar voltada para as práticas cotidianas de sala de aula, oportuniza ao discente potencializar sua linguagem através de leituras e interpretações via oralidade, leitura e escrita, pelo seu caráter organizacional.

Com base nos pressupostos de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) e fundamentada em Cosson (2018), a SD na perspectiva do letramento literário visa à sistematização das abordagens da leitura de textos literários e de outras linguagens artísticas, em consonância às práticas de uso da oralidade e escrita dos alunos. Nesse sentido, a escolha dessa metodologia se justifica também pela dinamicidade e articulação das atividades que, além de motivarem os alunos no processo de ensino-aprendizagem, promovem também o aprimoramento de sua competência linguística num processo contínuo.

Nesse contexto, Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 83) sinalizam para a finalidade da SD:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aquelas dificuldades acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Desse modo, as sequências didáticas, pela sua natureza, instrumentalizam os alunos, capacitando-os para superar dificuldades relacionadas à linguagem por meio da elaboração de textos orais e escritos, adequando-os às situações de sua produção. Esses teóricos, com foco nos gêneros orais e escritos, destacam que a estrutura de base de uma sequência didática deve contemplar a apresentação da situação, produção inicial, os módulos e produção final.

As atividades contempladas nessas etapas são significativas e pertinentes para a aprendizagem porque partem das dificuldades dos alunos, identificadas pelo professor. Diante

de uma situação proposta, os alunos podem refletir e tomar decisões, durante a produção de um determinado gênero textual, através de sua familiaridade com esse gênero em questão. Vale destacar que nesse percurso do planejamento à produção final, a sequência pode ser ajustada de modo que contemple melhor o seu objetivo, o que a torna flexível a cada situação.

Ao observar o fracasso do ensino da literatura nas escolas brasileiras, Cosson (2018) elabora uma proposta de letramento literário em duas sequências didáticas: uma básica (para o ensino fundamental) e outra expandida (para o ensino médio). Na visão desse autor (2018, p. 23) “[...] é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária”.

Nesse sentido, é imprescindível que a leitura seja organizada consoante os objetivos da formação do aluno-leitor. Reitera Cosson (2018, p. 23) que “[...] o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.” Nesse sentido, a narrativa, como o conto, tem o poder de atrair a atenção do leitor e ao mesmo tempo cumprir, não só a função estética, mas também ser instrumento de comunicação nas práticas sociais em que linguagem é utilizada. Se abordado pelo viés do letramento literário esse gênero pode dialogar com muitos outros textos, provocando além da fruição do leitor um olhar crítico para a sociedade.

Pautada nessa ideia, a proposta de intervenção para a problemática dessa pesquisa configura-se em uma sequência didática com foco no letramento literário, como sugestão para auxiliar a prática do professor nas atividades de leitura do texto literário. Essa proposta está pautada na sequência didática expandida de Cosson (2018), nas estratégias de leitura de Bonnici (2012) e de Solé (1998), na metodologia de abordagem de leitura sugerida por Bordini e Aguiar (1988) e contempla uma diversidade de atividades sistematizadas e ao mesmo tempo lúdicas, com o intuito de promover momentos de leituras, discussão e escrita significativos e atraentes para os sujeitos envolvidos nesse processo.

Vale ressaltar que a SD não deve ser tomada como um produto pronto, mas como um processo, e, por essa natureza, flexível a eventuais mudanças mediante as necessidades dos sujeitos envolvidos nesse processo. Assim, a SD, proposta neste trabalho organiza-se em torno do conto *Pai contra mãe* (2007), de Machado de Assis, com o objetivo de apontar subsídios para a prática pedagógica de outros professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental II, além de motivá-los a descobrir, através da pesquisa, novas estratégias para diversificar o trabalho com a literatura no contexto da sala de aula. Para tanto, realizar-se-á numa perspectiva comentada, justificando a importância de cada etapa e das atividades sugeridas para cada uma delas.

No desenvolvimento da SD, alguns gêneros podem surgir como resposta a atividades de leitura, bem como outros podem ser solicitados para que permita ao aluno ampliar seu horizonte de leitura por meio da compreensão e interpretação dos textos sugeridos na SD proposta. Como essa metodologia alia atividades de produção textual às de leitura, para fins de constatação das dificuldades dos alunos nesses quesitos, o professor pode criar e instrumentos e condições a fim de que os discentes superem essas dificuldades.

A proposta de Cosson (2018) apresenta o *portfolio* como uma ferramenta metodológica para o registro das atividades a serem realizadas no decorrer de todo o processo da SD. Assim, o autor justifica a importância do uso desse instrumento:

[...] o uso do *portfolio* oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em um curso, ao mesmo tempo em que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, quer seja do aluno, quer seja da turma. (COSSON, 2018, p. 48)

Consoante essa ideia do autor, optou-se, nesse trabalho, pela construção de um Caderno Literário¹⁴, uma versão do *portfólio*, a fim de que os alunos façam registros das suas impressões sobre os textos lidos, ouvidos, visualizados e discutidos, no percurso das atividades de leitura e produção textual. Esse instrumento auxiliará o professor, pois permite observar a evolução e as dificuldades dos alunos. Atento aos registros, o docente poderá orientar e direcionar o trabalho com a turma. Já para os alunos, além de servir como suporte para os registros, também pode funcionar como um espaço de reflexão sobre o processo do qual estão participando e assim desenvolver um olhar crítico a partir dos avanços nos quesitos leitura, compreensão e interpretação, bem como compreender o real valor da escrita.

Cosson (2018), ao destacar as imensuráveis possibilidades de exercício do corpo linguagem, destaca que, entre essas possibilidades, a escrita ocupa lugar central, e assim argumenta:

[...] é por meio dela que armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade e nos libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço. A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano” (COSSON, 2018, p. 16).

Além das contribuições dos teóricos, citados anteriormente, em torno da sequência didática, considerou-se os estudos de Oliveira (2013) acerca da Sequência Didática Interativa (SDI), proposta didático-metodológica que visa facilitar a interação professor-aluno na

¹⁴ Instrumento a ser utilizado na SD da proposta metodológica, descrito na página 57 dessa dissertação.

construção de novos saberes, como suporte para a elaboração da SD apresentada na proposta de intervenção desse trabalho. Nessa acepção, a construção do conhecimento parte do aluno, sendo que o professor precisa flexibilizar essa metodologia a partir da necessidade de cada turma consoante a temática a ser trabalhada em sala de aula. Ao tratar sobre a técnica da SDI, essa autora assim define os seus passos básicos:

- escolha do tema a ser trabalhado;
- questionamentos para problematização do assunto a ser trabalhado;
- planejamento dos conteúdos;
- objetivos a serem atingidos no processo ensino-aprendizagem;
- delimitação da sequência de atividades, levando-se em consideração a formação de grupos, material didático, cronograma, integração entre cada atividade e etapas, e avaliação dos resultados (OLIVEIRA, 2013, p. 40).

Percebe-se, dessa forma, que as sequências didáticas valem-se de uma metodologia eficaz, uma vez que, ao abordar uma determinada temática, organiza-se em etapas, exige todo um planejamento criterioso e também flexível, trabalho em equipe, diversidade de atividades e interação entre cada atividade, o que permite consolidar os objetivos definidos para cada uma dessas etapas e atividades apresentadas como desafios para o aluno. Além dos passos básicos destacados pela autora, é fundamental definir o gênero textual, que servirá de base da SD, no qual serão ancoradas nas atividades a serem propostas na SD.

Nesse sentido, optou-se pelo gênero conto literário moderno, por considerar-se a narrativa literária o caminho mais viável para o fomento da leitura e produção textual, seja na perspectiva da oralidade, seja na perspectiva da escrita, haja vista que a gênese desse gênero tendo ocorrido na pré-história atravessa o tempo para se inscrever no cenário atual, ganhando novos contornos, como sinaliza Moisés (2012, p. 260): “Nas últimas décadas do século XIX, com o advento do Realismo, o conto literário passou a ser cultivado amplamente, iniciando um processo de requintamento formal que não cessou até os nossos dias”.

Essa força expressiva do conto se explica pela faculdade humana de contar histórias: primeiramente, nas paredes e tetos das cavernas para registrar acontecimentos da vida cotidiana; secundamente, a transmissão oral de narrativas que são transmitidas de geração a geração; e, conseqüentemente, a sua perpetuação com o advento da escrita e surgimento da imprensa. De sua origem à contemporaneidade, o conto ganha diferentes contornos, contudo, conserva a sua essência, conforme confirmam algumas teorias.

Consoante os estudos de Moisés (2012), os irmãos Wilhelm e Jacob Grimm buscam explicar a gênese do conto. De acordo com essa teoria, mais tarde retomada pelo linguista

Max Müller, o conto remontaria aos mitos arianos, em circulação na Índia no período da Pré-história.

Na acepção de Theodor Benfey (*apud* MOISÉS, 2012), o mais viável seria associar sua origem à Índia, onde surgem os contos maravilhosos. Contrapondo-se a Max Müller, o inglês Andrew Lang, propunha, com a teoria etnográfica, que o conto, além de surgir antes dos mitos, brota simultaneamente em várias culturas.

Paul Saintyves postula a teoria ritualista na qual defende que as personagens dos contos advêm de cerimoniais, ritos populares. Vladimir Propp, defensor da teoria marxista, propõe o conto como uma superestrutura nas quais pode-se reconhecer sinais dos modos de produção e dos regimes políticos.

Contudo, por serem consideradas relativas, incompletas e insatisfatórias, essas teorias tendem a ser substituídas por uma visão mais flexível, que considera a abundância das raízes históricas do conto e sua disseminação em tradições heterogêneas como sinalizam Claude Bremond e Jean Verrier (*apud* MOISÉS, 2012).

Em contraposição a formas artísticas, em que a obra é fechada em si mesma, o conto é definido por *Joles* (*apud* MOISÉS, 2012, p. 262; como formas simples nas quais “[...] a linguagem permanece fluída, aberta, dotada de mobilidade e de capacidade de renovação constante”. Contudo, não são consideradas como verdadeiras obras de arte. “Sublinhe-se que o conto, seja como ‘formas simples’, seja como ‘forma artística’, gravita ao redor do mesmo núcleo central” (MOISÉS, 2012, p. 262, grifos do autor).

No início do século XIX, esse gênero conquista um espaço de destaque na literatura. Ao lado das formas poéticas, passa a ser largamente cultivado quando é considerado uma forma artística. Assim, o conto:

[...] abandona o estágio de “formas simples”, podes-meia com o folclore e o mito, para ingressar numa fase em que torna estrito produto literário. [...] A publicação de obras no gênero cresce na segunda metade do século XIX: instala-se o reinado do conto, a dividir a praça com o romance” (MOISÉS, 2012, p. 263; grifo do autor).

A conquista dessa posição do conto, enquanto forma artística, que se aclimatou na França como narrativa breve, coloca em cena grandes autores, como Balzac, Haubert e Maupassant, Edgar Allan Poe e Nicolai Gogol, considerados entre os introdutores do conto moderno. No entanto, mudanças significativas ocorrem no rumo do conto moderno com Anton Tchekov, reconhecido como o paradigma dos contistas russos. Ainda nesse panorama,

destacou-se Hoffmann com seus contos fantásticos. Nessa mesma época, surgem grandes contistas no cenário da literatura brasileira, como “Machado de Assis, autor de uma grande quantidade de contos, alguns dos quais de fina estrutura e densidade psicológica” (MOISÉS, 2012, p. 264).

No século XX, mais do que no século anterior, o conto atingiu o seu apogeu como estrutura tanto erudita quanto literária. Isso talvez se deva, além da sua forma breve, ao que destaca Moisés (2012, p. 264, grifos do autor):

Entrevisto em sua longa história, o conto é, provavelmente, a mais flexível das formas literárias. Entretanto, a despeito das contínuas metamorfoses, não raro espelhando mudanças de ordem cultural, manteve-se estruturalmente coeso, essencialmente idêntico, seja como “forma simples”, seja como “forma artística”: é uma estrutura de longa duração”.

Nesse sentido, percebe-se que o gênero conto literário moderno pode ser relevante para inserir o sujeito-leitor nas práticas de letramento literário. Compreende-se que o narrar, tão peculiar ao ser humano, coloca esse gênero numa relação de aproximação com o leitor, o que o instiga a buscar respostas para indagações acerca de si (subjetividade) e dos outros (alteridade), “[...] construindo-se como uma *diferença*, sem negar o outro[...]

(BERND, 2003, p. 19; grifo da autora). Entende-se que o conto escolhido como texto-vase da SD permite ao leitor refletir sobre a realidade numa perspectiva mais aprofundada, e, conseqüentemente, provocará reflexões significativas para a aprendizagem da leitura no contexto escolar.

Analisar a obra de Machado de Assis do ponto de vista pós-colonialista implica abordá-la não somente pelo ângulo da estética, mas principalmente pela carga ideológica e contexto de sua criação, uma vez que seus textos são carregados de significados e desafios para o leitor. Bonnici argumenta que (2012, p. 330):

Até agora, as obras literárias dos escritores brasileiros foram analisadas do ponto de vista estético e jamais pelo crivo da ideologia dominante e do contexto hegemônico que elas representam e que delas hauriram suporte.

Nesse sentido, propor a leitura do conto *Pai contra Mãe* (2007) à luz dessa teoria na perspectiva do letramento literário pode cumprir esse papel fundamental para colocar em discussão a resistência do povo negro ao processo de escravidão. Além disso, os diálogos a serem promovidos entre essa obra e outros textos de gêneros diversos provavelmente desencadeará um leque de questionamentos acerca da influência da cultura eurocêntrica na

produção da literatura brasileira. Sobre esse autor, ao referir-se à sua capacidade criadora, Candido (1977, p. 18) tece os seguintes elogios:

Sob o rapaz alegre e o burguês comedido que procurava ajustar-se às manifestações exteriores, [...] funcionava um escritor poderoso e atormentado, que recobria os seus livros com a cutícula do respeito humano e das boas maneiras para poder, debaixo dela, desmascarar, investigar, experimentar, descobrir o mundo da alma, rir da sociedade, expor algumas das componentes mais esquisitas da personalidade.

A leitura da produção literária machadiana, sobre a personagem negra no conto *Pai contra Mãe* (2007), transporta o leitor para um amplo universo de interpretações aguçando a imaginação e compreensão acerca do mundo que o circunda. Assim, sua obra ao ser abordada na sala de aula pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de compreender o processo de construção da sociedade étnico-plural brasileira, uma vez que esse autor não ficou apático ao contexto do pós-abolição, ao contrário, através de sua crítica, denuncia, em tom irônico, a situação a que os negros eram submetidos naquele período.

O conto machadiano, selecionado para a sequência didática, não só pela composição estética, mas sobretudo por sua carga ideológica, é de suma importância para a inserção do sujeito-leitor no universo da literatura, pois a partir dele é possível construir uma série de atividades que promovam o letramento literário, através de entrecruzamento de textos canônicos e contemporâneos, permeados pela diversidade linguística e cultural, encaminhando o aluno para as práticas sociais da leitura.

A relevância das produções de Machado para a formação de novos leitores, tendo em vista a qualidade literária de suas obras, não pode se esvanecer pela eloquência de seu discurso. Ao invés deste ser encarado como um empecilho, deve ser visto como um desafio para instigar os alunos a ampliar seu repertório linguístico através da pesquisa e estudo da linguagem. Candido (1977, p. 18-19; grifo do autor), destaca traços relevantes da prosa machadiana e a atualização da sua obra:

Na razão inversa da sua prosa elegante e discreta, do seu tom humorístico e ao mesmo tempo acadêmico, avultam para o leitor atento as mais desmedidas surpresas. A sua atualidade vem do encanto quase atemporal do seu estilo e desse universo oculto que sugere os abismos prezados pela literatura do século XX. [...] O seu gosto pelas sentenças morais, herdado dos franceses dos séculos clássicos e da leitura da Bíblia, levava-o a compor fórmulas lapidares, que se destacavam do contexto e corriam o seu destino próprio, difundindo uma ideia algo fácil de *sabedoria*.

Sendo assim, não se deve resistir à leitura da obra de Machado sob a justificativa do seu discurso acadêmico, pois o contexto em que se inscreve sua produção literária é uma

oportunidade de instigar o discente a compreender melhor a si mesmo e ao mundo que o circunda, uma vez que a sua obra carrega em si os dilemas da sociedade, seja da época de sua produção (o contexto do autor), seja da atualidade (o contexto do leitor). Essa ideia corrobora com o seguinte argumento de Bosi (2006, p. 177; grifos do autor):

Creio que nada se ganha omitindo, por excesso de purismo estético, as forças objetivas que compuseram a *situação* de Machado de Assis: elas valem como o pressuposto de toda análise que se venha a realizar do tecido de sua obra. Mas, em última instância, foi a maneira pessoal de Machado-astista responder a essa situação de base, dada, que explica muito do que já se disse a respeito do humor, do micro-realismo, das ambivalências, da oculta sensualidade, das reiterações, do resabio vernaculizante, da fatura bizarra de alguns trechos seus e, até mesmo, daqueles “sestros pueris” que lhe descobrira, irritado, Lima Barreto ao negar que o tivera jamais por mestre de ironia.

O conto *Pai contra mãe* (2007), de Machado de Assis, tecido de ironia e linguagem metaforizada, é uma narrativa em tom de denúncia à prática da escravidão do negro no Brasil e destaca os instrumentos de castigo e principalmente o aparelho ideológico que vitimam até as crianças negras ainda no ventre da mãe, conforme lê-se na fala de Cândido Neves no desfecho desse conto: “Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração” (2007, p. 30).

Da relação entre colonizador e colonizado, Bonnici (2009, p. 262, grifos do autor) esclarece o seguinte:

Entre o colonizador e o colonizado estabeleceu-se um sistema de diferença hierárquica fadada a jamais admitir um equilíbrio no relacionamento econômico, social e cultural.

Entre o colonizador e o colonizado havia o fator *raça*, que construía um relacionamento injusto e desigual. Os termos *raça*, *racismo* e *preconceito racial* são oriundos da posição hegemônica europeia.

Desse entendimento surge a ideia de motivar os alunos para a leitura do conto escolhido para essa proposta a partir do vídeo *Professora Brasileira emociona plateia falando sobre racismo - Diva Guimarães*, no qual a professora relata a sua infância na escola, onde foi vítima de preconceito por conta da sua cor. Assim, o professor insere os alunos na etapa da **motivação** consoante a proposta de Cosson (2018). Esse momento proporciona uma reflexão pertinente para que os alunos compreendam a visão eurocêntrica ainda muito presente na nossa sociedade. Bonnici (2009, p. 265, grifos do autor) reitera:

A opressão, o silêncio e a repressão das sociedades pós-coloniais decorrem e de uma ideologia de sujeito e de objeto mantida pelos colonizadores. Nas sociedades pós-coloniais, o sujeito e o objeto pertencem a uma *hierarquia* em que o oprimido é fixado pela superioridade moral do dominador. O colonizador [...] se impõe como

poderoso, civilizado, culto, forte, versado na ciência e na literatura. Por outro lado, o colonizado é descrito constantemente como sem roupa, sem religião, sem lar, sem tecnologia, ou seja, em nível bestial. É a dialética do sujeito (agente) e do objeto (*o outro*, subalterno).

Para a etapa da **introdução**, essa sequência didática traz como sugestão uma minie Exposição (COSSON 2018) a ser realizada na sala de leitura ou biblioteca da escola com obras de Machado, seguida de um vídeo sobre a vida e obra desse autor. Como estratégia, para a etapa da **leitura**, propõe-se a dramatização do conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis, previamente planejada pelo professor.

A etapa da **interpretação** sugere a elaboração de um mapa conceitual, por meio do programa de computador *IHMC Cmap Tools*¹⁵, com o objetivo de aliar a prática da escrita às tecnologias digitais. Sobre esse instrumento, Candau (2012, p. 244) afirma que

[...] os mapas conceituais têm sido utilizados para diferentes finalidades: organização de sequências de aprendizagem, estratégias de estudo, construção de instrumentos de avaliação escolar, realização de pesquisas educacionais, dentre outros.

Incluir essa ferramenta como instrumental para a leitura do texto literário contempla simultaneamente estratégias de leitura e de escrita, tão necessárias para aprimorar as competências e habilidades sociodiscursivas do sujeito aprendiz.

Os mapas conceituais surgem em 1972 através de uma pesquisa realizada por Novak na Universidade de Cornell, com a finalidade de acompanhar e entender as mudanças na maneira como as crianças compreendiam a ciência. No decorrer desse estudo, baseado na psicologia da aprendizagem de David Ausubel, os pesquisadores tiveram dificuldade em identificar mudanças específicas na compreensão de conceitos científicos por parte das crianças entrevistadas, apenas examinando entrevistas transcritas. Nesse contexto nasce a ideia de representar o conhecimento infantil na forma de mapa conceitual.

Consoante Novak e Cañas (2010, p. 11):

A ideia fundamental na psicologia cognitiva de Ausubel é que a aprendizagem se dá por meio da assimilação de novos conceitos e proposições dentro de conceitos preexistentes e sistemas proposicionais já possuídos pelo aprendiz.

Assim, essa ferramenta pode ser aplicada em muitas áreas do conhecimento, inclusive como estratégia de leitura e interpretação de texto e sem distinção de faixa etária.

¹⁵ Programa de computador utilizado para a elaboração de mapas conceituais, o *IHMC Cmap Tools* pode ser baixado através do site <https://www.baixaki.com.br/download/cmaptools.htm>.

Para a **contextualização poética**, primeira contextualização a ser realizada, sugere-se a análise dos elementos que compõem a narrativa. Essa análise será praticada por meio de diagramas, os quais serão preenchidas com trechos do texto e interpretação que os alunos fizerem da leitura do texto.

Para a etapa da **contextualização temática**, sugere-se que o professor recorra à obra *Felicidade não tem cor* (BRAZ, 2002), a qual põe em discussão o ponto de vista de um narrador-testemunha, a boneca Maria Mariô, que vivencia o mesmo sentimento de abandono do menino Fael, personagem negra, o qual deseja conhecer *Michael Jackson* para descobrir a fórmula de branqueamento porque não suporta a solidão e tantos apelidos dos colegas na escola por conta da sua cor. Em sua aventura em busca do endereço do cantor, o menino Fael vai à rádio onde o locutor Cid Bandalheira apresenta o seu programa favorito. Ao se deparar com o apresentador, negro e paraplégico, o menino fica surpreso. Cid, em um “papo cabeça”, convence Fael de que “Felicidade não tem cor”.

Como sugestão de atividade escrita, o professor deve propor a retextualização da narrativa em um texto teatral escrito, consoante a proposta de Marcuschi (2010). Embora este teórico enfatize a retextualização da fala para a escrita, destaca que:

[...] o modelo sugerido poderá servir não só para o tratamento da passagem da oralidade para a escrita, mas pode ser estendido a outros tipos de retextualização. Certamente, na passagem de um gênero textual para outro, deverá haver considerações sobre a questão dos gêneros [...]. O que fica claro, em todos os casos possíveis, seja da fala para a escrita ou da escrita para a fala; de uma escrita para outra escrita e de uma fala para outra fala, é sempre a possibilidade de se chegar a um conjunto de operações identificáveis (MARCUSHI, 2010, p. 121-122).

Outra atividade a ser realizada nessa etapa é a produção de um mapa conceitual, de preferência em um laboratório de informática. Contudo essa estratégia também pode ser adaptada, como por exemplo para o papel ofício, caso a escola não disponha desse tipo de laboratório. De acordo com Novak e Canãs (*apud* CANDAU, 2012, p. 244):

Os mapas conceituais são estruturados a partir de conceitos fundamentais e suas relações. Usualmente, os conceitos são destacados em caixas de texto. A relação entre dois conceitos é representada por uma linha ou seta, contendo uma palavra ou frase de ligação. Esta ferramenta está orientada a reduzir e concentrar a estrutura cognitiva subjacente a um dado conhecimento, visibilizando os elementos básicos dessa estrutura e permitindo analisar seus elementos fundamentais.

Esse método, além da análise do texto literário e a produção de um novo texto, dinamiza a aula, proporcionando momentos de interação entre os alunos e professor/alunos, o

que fomenta a exploração do eixo oralidade, muitas vezes pouco valorizado, mas de suma importância para a aprendizagem da língua materna.

Para a etapa da **contextualização histórica** recomenda-se a metodologia da pesquisa extraclasse sobre o contexto de produção do conto *Pai contra Mãe* (2007), de Machado de Assis, em parceria com o professor de História.

A etapa da **contextualização presentificadora** converge para a culminância das demais etapas. Durante a realização das atividades dessa etapa propõe-se a leitura da notícia *MC Soffia: rapper de 12 anos combate racismo e questiona padrões*, (cópia do texto disponível no anexo II), seguida pela análise da canção *Menina Pretinha* (disponível no anexo III), composição que põe em discussão o preconceito de cor e, ao mesmo tempo, reivindica o direito à igualdade entre as raças. Sugere-se também uma atividade de leitura e dramatização da canção *Black or White*, composição de *Michael Jackson*.

Propõe-se ainda uma atividade de análise comparativa entre os contos *Pai contra mãe* (2007) e *Negrinha* (2019) para a **expansão**, a partir de uma tabela, a fim de que os alunos comparem esses textos, considerando os aspectos linguísticos, semânticos e relações contextuais, enfatizando a resistência da personagem negra em ambos os textos.

Como se pode perceber, o texto escolhido para gerar a SD pertence ao cânone literário. Conforme Cosson (2018, p. 33-34):

[...] não se pode pensar em letramento literário abandonando-se o cânone, pois este [...] guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la. Até porque, admitindo ou não os críticos, haverá sempre um processo de canonização em curso quando se seleciona textos.

Optar pelo cânone como texto-base para uma sequência didática na perspectiva do letramento literário é oportunizar ao aluno não só o contato com um autor consagrado como patrimônio cultural, mas instigá-lo a investigar as possibilidades de atualização dessa obra, uma vez que esta não se inscreve, apenas no contexto de seu autor, mas também no contexto do leitor. Cosson (2018, p. 34) argumenta:

Aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não significa prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura. É por isso que ao lado do princípio positivo da atualidade das obras é preciso entender a literatura para além de um conjunto de obras valorizadas como capital cultural de um país. [...] O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos.

Nesse sentido, o que torna uma obra atual não é o fato de ela ser contemporânea, mas como ela pode se atualizar no momento da leitura. À escola cabe promover, de forma sistemática, o letramento literário, tão caro às práticas de leitura desenvolvidas no contexto da sala de aula, na qual, quase sempre, a prática de leitura se resume às aulas de língua portuguesa, quando deveria ser responsabilidade de todas as disciplinas do currículo escolar. Conforme Luiz e Ferro (2011 p. 135), “[...] na realidade, o papel daquele que trabalha com educação é fomentar todas as experiências e possibilidades de visão de arte e de mundo”. Enquanto mediador desse processo, o professor deve insistir na formação leitora do aluno.

Na acepção de Cosson (2018, p. 35):

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos [...] em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos.

Acredita-se que a articulação entre textos literários e de outras linguagens abre um leque de possibilidades de leitura num processo constante de transição entre diferentes textos de autores de diferentes épocas e vertentes literárias como Machado de Assis, Monteiro Lobato e Júlio Emílio Braz.

Na acepção de Bonnici (2012, p. 33-34; grifo do autor):

A análise da obra literária sob o enfoque da teoria pós-colonialista pode ser uma tarefa difícil, porque implica uma *metánoia* no leitor e no crítico. [...] Ela favorece a escolha de textos de origem pós-colonial, escritos por autores que experimentaram a degradação e, às vezes, o aniquilamento de sua cultura pelo colonialismo, para investigar a resposta de cada um diante da arrogância colonial ainda existente. Oferece também a oportunidade de [...] de analisar textos sob uma nova perspectiva e recuperar aspectos satíricos e irônicos pelos quais os autores, superando conveniências laudatórias, mostram a infâmia da colonização e da alteridade.

Sob esse prisma, Machado e Lobato dispõem de obras em que o leitor pode ser encaminhado para a leitura numa perspectiva não só analítica, mas também crítica da condição social da personagem negra mirim. No conto machadiano *Pai contra mãe* (2007), a criança negra é ceifada no ventre materno. No conto *Negrinha* (2019), de lobato, com uma infância sofrida a criança “sem nome” não sobrevive quando aos sete anos toma ciência de sua condição de gente. A ironia que permeia o discurso do narrador nessas duas narrativas é uma forma de repudiar o sistema a que o negro é submetido no contexto da escravidão e pós-escravidão respectivamente.

Na acepção de Santos (2018, p. 23): “Tratar da questão do negro em sala de aula tem por objetivo expor, deixar transparentes aspectos e alternativas recalcadas da civilização brasileira”. Nesse sentido, propor a leitura de textos que tratam da criança negra, na sala de aula, à luz da teoria pós-colonialista, permite ao educando ver e sentir o mundo de outra forma, pois a ele são oportunizadas situações de reflexão sobre a construção da sua identidade.

A respeito dessa articulação entre textos, Bernd (1998, p. 22) sinaliza:

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

Uma proposta de leitura sobre a criança negra à luz do Pós-colonialismo, na perspectiva do letramento literário, aponta novos caminhos para que o professor possa encarar os desafios impostos em relação a essa temática. Conforme argumento de Santos (2016, p. 11; grifo do autor): “A questão do negro brasileiro está presente na sala de aula. Para tratar dela, porém, precisamos entender que nós, brasileiros, não gostamos de tocar nessa questão, pois acredita-se que o Brasil é uma *democracia racial*. Porém, essa democracia realmente existe?”. No decorrer da história do nosso país, quase sempre, brancos, negros e índios ocuparam posições sociais distintas. Sendo que estes últimos estiveram e ainda se encontram em posições de inferioridade em relação ao primeiro.

Reitera Santos (2016, p. 12) que “[...] o motor da desigualdade racial brasileira está no presente e não no passado escravista, como geralmente se pensa”. Nesse sentido, insurge a necessidade de inserir essa discussão na sala de aula, onde a discriminação racial muitas vezes não é tratada da forma devida. Para tanto, faz-se necessário selecionar obras de autores que além de tematizar questões relativas à identidade e à alteridade na construção da identidade nacional, possibilitem, pelo viés da ironia e de outros recursos linguísticos, colocar em discussão no contexto da sala de aula problemas atuais relacionados ao racismo, seja ele visível ou velado nos discursos materializados nos diversos textos como os selecionados para a sequência didática proposta nesse trabalho.

No que se refere à abordagem da personagem feminina, vítima do sistema imperial e, ademais sob a ótica do patriarcalismo, do conto *Pai contra Mãe* (2007), texto base da SD, pode insurgir indagações e reflexões sobre a dupla colonização da mulher que ainda persiste

na sociedade brasileira, pois Consoante Du Plessis (*apud* BONNICI, 2009, p. 266) “Uma mulher da colônia é uma metáfora da mulher como colônia”.

A crítica de Machado, no conto *Pai contra mãe* (2007) torna-se ainda mais aguda, quando à criança é negado o direito até de nascer, ceifada no ventre da mãe, uma escrava fugitiva em busca da sua liberdade. O episódio central dessa narrativa instigou a elaboração desta proposta de leitura na perspectiva do letramento literário, pois como defende Bonnici (2012, p. 19) “Os grandes silêncios e hiatos [...] do negro, escravo ou foragido, como também a dupla colonização da mulher, são dignos de serem apreciados no contexto pós-colonial brasileiro”.

Bonnici (2009, p. 266-267) ainda acrescenta que:

[...] se o homem foi colonizado, a mulher, nas sociedades pós-coloniais, foi duplamente colonizada. [...] Na história do Brasil, a mulher sempre foi relegada ao serviço do homem, ao silêncio, à dupla escravidão, à prostituição ou a objeto sexual. [...]
Efetivamente, a dupla colonização causou a objetificação da mulher pela problemática da classe e da raça, da repetição de contos de fada europeus e da legislação falocêntrica apoiada por potências ocidentais.

Sendo a literatura um sistema vivo de obras produzidas por um autor, o iniciador desse processo, mediadas pelo leitor (o aluno), com a orientação de um outro leitor mais experiente (o professor) pode promover um diálogo entre essas obras, num processo de circulação literária, contribuindo para a construção de uma comunidade de leitores conforme propõe Cosson (2018).

Nesse sentido, a sugestão metodológica a ser proposta busca promover, de fato, o letramento literário. Para tanto, apresenta-se uma série de atividades interativas que transitam entre textos literários e de outras linguagens artísticas, através de diálogos entre estes, contemplando os eixos leitura, oralidade e escrita. Do conto *Pai conta Mãe* (2007) surge a temática a ser problematizada nas etapas da sequência didática: a condição da personagem negra mirim compreendida sob a perspectiva do Pós-colonialismo.

Sob o prisma dos Estudos Pós-coloniais, procura-se analisar a condição à que é submetida a criança negra. Consoante Cosson (2018, p. 35):

[...] o leitor não nasce feito [...] o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura.

Nessa perspectiva, apresenta-se a seguir, uma sequência didática, como sugestão, para um trabalho pedagógico mais consistente, uma vez que se trata de uma sequência de atividades sistematizadas, que dinamizarão a prática do professor, no processo de mediação de leitura dos alunos. Mediante o contato dos discentes com textos literários e de outras linguagens artísticas que tematizam a criança negra, o professor, por meio dessa proposta, se valerá de estratégias do letramento literário sob a ótica dos Estudos Pós-coloniais.

Entre os critérios de seleção dos textos dispostos na SD estão a relevância dos autores para a temática, o contexto de produção de suas obras, a tessitura do texto, as escolhas linguísticas e sua função social, com o intuito de desencadear uma série de atividades que explorem a oralidade, a (re)leitura e a (re)escrita de textos, que desafiem o aluno a aproximar e confrontar ideias, haja vista que as “[...] obras atravessam o tempo ou porque nem sempre se conceitualizou o conjunto de saberes de que elas são portadoras, ou porque tocam algo de profundo que continua, senão a fascinar, pelo menos a interessar” (JOUVE, 2012, p. 120).

SEQUÊNCIA DIDÁTICA			
ETAPA	OBJETIVO	TEXTO(S)/RECURSOS	TEMPO
MOTIVAÇÃO	Preparar os alunos para a recepção do texto “Pai contra Mãe” (2007), através do vídeo e fomentar uma discussão sobre o tema.	Exibição do vídeo “Professora Brasileira emociona plateia falando sobre racismo - Diva Guimarães”, publicado em 28/07/2017.	1 hora/aula
INTRODUÇÃO	Apresentar o autor e suas obras aos alunos, através de uma minixposição na biblioteca para despertar o interesse do aluno pela obra.	Várias obras, do autor, principalmente as que abordam a temática em questão.	1 hora/aula
LEITURA	Ler o conto de forma dramatizada.	Conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, publicado em 2007 pela editora Oficinas.	2 horas/aula
INTERPRETAÇÃO	Incentivar o aluno a traduzir a impressão global da obra através de interpretações, orais e escritas, compartilhadas.		2 horas/aula
POÉTICA	Observar os princípios de organização para a estruturação da obra.		3 horas/aula
TEMÁTICA	Debater a temática do conto “Pai contra mãe” (2007), destacando a perspectiva apresentada pelo autor	Tela “A redenção de Cam”, Obra “Felicidade não tem cor” (2002), de	4 horas/aula

C O N T E X T U A L I Z A Ç Ã O		e observar como essa temática é abordada em outros textos.	Júlio Emílio Braz.	
	HISTÓRICA	Relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente.	Pesquisa interdisciplinar sobre: Período Pré e Pós Abolição da Escravidão no Brasil; Movimentos de Resistência do Povo Negro no Brasil; Cultura Afro-brasileira; Sobrevivência da Religiosidade do Povo Negro no Brasil; Racismo “Científico”; Escritores Negros Brasileiros.	2 horas/aula em sala de aula. 2 horas/aula para a pesquisa.
	PRESENTIFICADORA	Associar o conto “Pai contra mãe” a outros textos contemporâneos, comparando-os para verificar a sua atualidade.	Notícia <i>MC Soffia: rapper de 12 anos combate racismo e questiona padrões.</i> Canção “Menina Pretinha”, de MC Soffia. Canção “ <i>Black or White</i> ”, autoria de Michael Jackson.	3 horas/aula em sala de aula. 3 horas/aula para a culminância das atividades.
	EXPANSÃO	Destacar as possibilidades de diálogo que o conto articula com outros textos.	Conto “Negrinha” (2019), de Monteiro Lobato.	2 horas/aula
CARGA HORÁRIA TOTAL DA SEQUÊNCIA				26 h/aula

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO LITERÁRIO PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 Sequência didática: um olhar para a criança negra a partir do conto “Pai contra mãe” à luz do Pós-colonialismo

A metodologia elaborada por Cosson (2018) tem motivado muitos professores pesquisadores a inovar as práticas de leitura do texto literário no contexto escolar. Isso tem resultado em trabalhos significativos, uma vez que o texto literário encaminha o leitor para o conhecimento da literatura. Nesse sentido, problemas relacionados ao planejamento, à uma metodologia mais bem direcionada ao letramento literário, a seleção de textos que se adequem à faixa etária e nível de cognição do aluno, podem ser, se não sanados, pelo menos minimizados, pois o professor, diferente do que propõem as abordagens de leitura literária sugeridas na maioria dos livros didáticos, passa a ser o agente desse processo.

Diante do exposto, espera-se que as atividades sugeridas na SD dessa proposta não sejam tomadas como um manual a ser seguido, mas que sirvam para reflexão e incentivem outros professores a pesquisar e inovar as estratégias direcionadas às atividades de leitura, transformando-as em práticas efetivas de letramento literário, tão necessárias para sensibilizar, humanizar e despertar o senso crítico dos alunos-leitores.

As etapas da SD a seguir são compostas de atividades diversificadas, as quais aproximam textos de autores diferentes, com linguagens também diversas, num processo contínuo de leitura e produção tanto oral quanto escrita. Essa metodologia escolhida encontra-se embasada na proposta de Cosson (2018), na qual a leitura ocorre em forma circular, ou seja, o fim de uma sequência corresponde ao início de outra. Além disso, vale destacar que as abordagens dos textos seguem as estratégias de leitura sinalizadas por Bonnici (2012), as quais propõem uma releitura da produção literária. Consoante as abordagens desse teórico, o Pós-colonialismo propõe a reversão do colonizado-objeto em sujeito dono de sua história e capaz de reescrevê-la. Nessa perspectiva, o autor destaca três teorias subjacentes à essa questão, bem como o posicionamento que tais teorias apresentam:

JanMohammed (1985) afirma que o autor da literatura pós-colonial deve dedicar-se à produção de estereótipos negativos do colonizador e de imagens autênticas do colonizado. Bhabha (1983) recusa a polaridade colonizador-colonizado e reconhece que a alteridade é “a sombra amarrada” do sujeito, porque ambos se construíram. Esse hiato entre o sujeito e o objeto, o território da incerteza, é aproveitado pelo autor pós-colonial, para reconstruir suas personagens pós-coloniais. [...] Wilson

Harris (1973) fala do sujeito colonizado como alguém que tem muitas facetas, o eu e o outro. A procura desse eu composto é a nova identidade pós-colonial (BONNICI, 2012, p. 27; grifo do autor).

Da visão desses teóricos, delineados por Bonnici (2012), considera-se pertinente a abordagem dos dois últimos, uma vez que mostram a possibilidade de ser do sujeito pós-colonial, construindo-se na relação entre o *eu* e o *outro*. Não se percebe relevante a visão do primeiro, por propor a oposição entre colonizador e colonizado, já que a identidade se constrói na relação do *sujeito* com o *outro*.

A leitura proposta na perspectiva dos estudos pós-coloniais, permite ao leitor posicionar-se de forma crítica em relação aos vários elementos que constituem a obra, comparando os discursos, seja na voz do narrador, seja na voz “emprestada” às personagens, seja no contexto em que a obra foi escrita. Também vale ressaltar que as atividades se encontram fundamentadas teoricamente e comentadas com sugestões para que o professor possa melhor direcionar cada etapa a ser realizada com os alunos.

1. Motivação: Afinal, do que se trata?

Objetivo: Preparar os alunos para a recepção do texto *Pai contra mãe* (2007), de Machado de Assis, através do vídeo e fomentar uma discussão sobre o tema.

Duração: 1 h/a

Esta etapa objetiva preparar os alunos para a recepção da obra. Consoante Cosson (2018, p. 77), “[...] a motivação consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido”. Nesse sentido, o professor pode propor a apreciação de um texto, de preferência breve, como um vídeo, uma fotografia, uma pintura, uma charge, através de uma atividade relacionada ao tema, à linguagem ou à estrutura do texto. de acordo com Cosson (2018), embora haja outras possibilidades para encaminhar a leitura, como a poética do texto e o princípio estrutural, a via mais usual é a temática. Desse modo, optou-se por esta última aliada ao que sinaliza Bordini e Aguiar (1988, p. 64), que ao tratar do método criativo como sugestão metodológica para a leitura:

A motivação provoca a reação espontânea e intuitiva do sujeito, que desencadeia o processo criativo, voltando-se para o mundo à busca de traços referenciais que o ajudem a solucionar a tensão inicial. O modo de conhecimento do mundo de que o sujeito se vale é o perceptivo, apoiado nas impressões sensoriais. Os dados

conhecidos e novos que o atingem via percepção se ordenam num conjunto estável e significativo porque o sujeito não só os capta, mas os interpreta [...]

Como se trata do primeiro contato do aluno com o texto, precisa ser uma experiência positiva, o que implica uma boa motivação a fim de que o encontro do leitor com a obra seja prazeroso. Assim, pensou-se em propor situações que instiguem um posicionamento crítico dos alunos diante da temática a ser apresentada no texto selecionado para essa etapa.

Consoante Cosson (2018, p. 56), é importante que o professor tenha consciência de que:

a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor. É preciso confiar mais em ambos, sobretudo quando tratamos de leitura literária. Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura.

Assim, para a primeira etapa dessa sequência, sugere-se a exibição do vídeo *Professora Brasileira emociona plateia falando sobre racismo - Diva Guimarães*, ao participar (como plateia) da mesa “A Pele que Habito” na 15ª Festa Literária Internacional de Paraty (Flip), no litoral sul fluminense, publicado em 28/07/2017, disponível no *site* <https://www.youtube.com/watch?v=AnuCVh1-UA8>, com duração de 13 min. e 15 seg. considera-se pertinente trabalhar esse vídeo, por tratar-se de uma experiência vivida pela professora na escola, quando ainda era criança, onde foi vítima de preconceito racial, e a mesma enfatizar a sua persistência para continuar estudando

Como a apreensão perceptiva do leitor se dá de forma global, e a significação se constrói conforme sua intuição em relação ao objeto, cada sujeito constrói sua percepção, sendo ela única para cada sujeito/leitor.

Para Ostrower (*apud* BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 64):

O momento da visão intuitiva é um momento de inteira cognição que se faz presente. Internalizamos de pronto, em um momento súbito, instantâneo mesmo, todos os ângulos de relevância e de coerência de um fenômeno. Nesse momento, aprendemos – ordenamos – reestruturamos – interpretamos a um tempo só.

Acerca das possibilidades de motivação, Cosson (2018, p. 79) adverte: “o primeiro passo na montagem de motivação é estabelecer o objetivo, aquilo que se deseja trazer para os alunos como aproximação do texto a ser lido depois”. A partir desse vídeo, os alunos podem vivenciar uma situação real do preconceito racial sobre a qual poderão refletir e opinar acerca dessa problemática, tema a ser estudado ao longo dessa SD.

Após a exibição do vídeo, o professor conversa com os alunos sobre suas impressões, incentivando-os a expressar sua opinião e posicionar-se diante da temática. Algumas indagações, como as que seguem, podem nortear essa discussão, partido dos aspectos globais para os específicos do texto. Sugere-se que esta atividade seja feita oralmente:

1. O que chamou a atenção de vocês no vídeo? Por quê?
2. De qual acontecimento o vídeo trata?
3. Qual o sentimento expresso no depoimento da professora?
4. Que relação vocês estabelecem entre o título e a situação apresentada no vídeo? Por que a plateia se emociona?
5. O que vocês compreendem do episódio relatado pela professora?
6. De qual ponto de vista é contado o fato que a professora relata no evento? Essa visão aproxima-se do pensamento do povo branco ou do povo negro?
7. Ainda é possível nos depararmos com situações parecidas com a vivida pela professora na infância? Comente.
8. Como a professora, na infância, conseguiu ingressar em uma escola particular? Como ela era tratada nessa escola?
9. Existe no Brasil, de fato, uma democracia racial, isto é, negros e brancos têm as mesmas oportunidades em relação a estudos e ingresso no mercado de trabalho?

Durante essa discussão sobre o vídeo, é imprescindível que o professor tenha consciência de que, além dos componentes do texto e de seu contexto, os conhecimentos prévios dos alunos influenciarão nas previsões que farão acerca do tema abordado no evento (Flip). Conforme Solé (1998, p. 27), “[...] a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação”.

No relato que a professora Diva Guimarães faz, menciona um episódio que vivera na infância: o preconceito da freira ao narrar o episódio do rio no qual destaca a preguiça do negro que só consegue molhar “a palma das mãos e a sola dos pés”. A partir da interação dos alunos ao discutir sobre essa narrativa, o professor pode promover uma atividade escrita.

Para a realização dessa atividade, o professor previamente confecciona tarjetas coloridas, pelo menos em cinco cores, para que os alunos escrevam algo relacionado ao preconceito racial como uma pequena narrativa (relato pessoal), um ditado popular, uma cena de novela, uma notícia, um trecho de música, um verso ou estrofe de poema, o resumo de um conto. Após os registros, o professor orienta que os alunos formem grupos de acordo com a cor das tarjetas para socializarem as suas produções. Na sequência, os alunos de cada grupo, escolhem um dos membros da equipe para socializar com a classe as impressões de seu grupo, bem como as suas próprias impressões acerca da discussão.

Como se percebe, essa proposta para a motivação compõe-se de uma atividade integrada de leitura, escrita e oralidade, consoante as sugestões de Cosson (2018), nas quais os

alunos argumentam e expressam sua opinião acerca do tema, contemplando assim o letramento literário.

2. Introdução: Entre leitor e criador, a arte

Objetivo: Apresentar o autor e suas obras aos à turma, através de uma minie Exposição na biblioteca para despertar o interesse do aluno pela obra.

Duração: 1 h/a

Essa etapa é o momento do contato dos alunos com o autor do conto e algumas de suas obras. Por isso é fundamental que o aluno receba a obra *Pai contra Mãe* (2007) de maneira positiva. Para tanto, o professor seleciona alguns livros de Machado de Assis, principalmente de contos, crônicas, romances; se possível, obras que abordam a personagem negra. Consoante as sugestões de Cosson (2018) é importante que essa etapa da SD aconteça na biblioteca da escola. Para a realização do momento de contato com o autor e apreciação da obra, o professor organiza com o bibliotecário o ambiente para a recepção dos alunos. A disposição das mesas em diferentes pontos para a formação de grupos contribui para a organização e circulação dos alunos. Caso a escola não disponha desse espaço, o professor prepara antecipadamente, a sala de aula, a fim de que o ambiente impacte positivamente os alunos.

Sobre essa etapa Cosson (2018, p. 60) orienta que o professor deve tomar alguns cuidados para que “[...] a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor [...]”. Logo, faz-se necessário que as estratégias para essa atividade sejam delineadas de forma interativa para que não seja enfadonha. Cosson (2018, p. 60) sinaliza para a importância da apresentação física da obra:

A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. Nesse caso, o professor realiza coletivamente uma leitura do livro. Por isso não pode deixar de levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las, depois de finalizada a leitura da obra [...]

Ainda reitera esse autor: “As apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a interpretação” (COSSON, 2018, p. 61).

Assim, o professor planeja dois momentos: o primeiro pode ser feito entre os alunos do grupo com a finalidade de manusear a obra, atentando para os elementos paratextuais como a capa, a orelha e a contracapa; para o segundo momento, pode-se promover a circulação dos alunos por outros grupos para que possam dialogar a respeito dessas primeiras impressões. É importante que essa atividade seja bem planejada para não causar tumulto e os alunos perderem o foco. Uma sugestão é fazer a permuta de um aluno por outro de outro grupo, e, assim, sucessivamente. Por fim, os alunos são solicitados a socializar suas impressões sobre o contato com o autor, destacando algum ponto da sua obra.

Esse momento da socialização é oportuno para que o professor chame a atenção dos alunos para a obra em que se encontra o conto *Pai contra mãe* (2007), solicitar que os alunos já comentem sobre o título, fazendo previsões acerca da narrativa. É também fundamental para motivar os alunos para a leitura. Consoante os PCNs (1998):

A leitura de um texto compreende, por exemplo, pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações, apropriação das características do gênero” (BRASIL, 1998, p. 38).

Nesse sentido, para essa atividade, o professor pode recorrer a perguntas como estas:

1. O que sugere o título do texto?
2. Que conflito pode surgir entre as personagens que que dão título ao conto?
3. Quais circunstâncias podem desencadear esse conflito?
4. De qual assunto esse texto irá tratar?

Na acepção de Cosson (2018, p. 60), “A apresentação física da obra é [...] o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra”. Além dessa pré-leitura, é pertinente que os alunos leiam os dois primeiros parágrafos como predição para a leitura a ser realizada na próxima etapa.

Para finalizar essa etapa, o professor faz uma breve apresentação do autor. Nessa proposta sugere-se o vídeo *Machado de Assis: um mestre na periferia*, disponível na série *Mestres da Literatura* (DVD 18), uma realização da TV Escola / MEC. Brasil, 2001. Esse material foi enviado pelo Ministério da Educação para as escolas públicas brasileiras e encontra-se disponível também em <https://www.youtube.com/watch?v=M9uArkiTaAM>. Essa série apresenta a vida e a obra de grandes escritores brasileiros, particularidades da vida pessoal e profissional de cada um como a formação acadêmica, o estilo literário e suas

principais publicações. Essa série apresenta Machado de Assis, como um mestre na periferia. A vida do escritor e as duas fases de sua obra. Os caminhos de sua profissionalização até o ingresso na Academia Brasileira de Letras. A visão política de Machado de Assis sobre as transformações da sociedade brasileira, em 24min. e 43seg.

Com relação a esse vídeo, o professor pode fazer alguns recortes, selecionando as partes mais relevantes para que não extrapole o tempo. Cosson (2018, p. 61) adverte: “[...] é preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode ser estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva”. Para que as informações desse vídeo possam ser retomadas ao longo das atividades destinadas ao conto *Pai contra Mãe* (2007), o professor solicita aos alunos que selecionem, livremente, as informações mais relevantes e suas impressões sobre o autor e suas obras mencionadas nesse vídeo e as registrem no Caderno Literário.

Com base nas informações registradas no Caderno Literário e as discussões realizadas em classe, o professor também pode solicitar que os alunos, individualmente, escrevam uma minibiografia do autor para ser exposta na Feira Cultural, na etapa da contextualização presentificadora. Desse modo, os alunos perceberão a função sociocomunicativa de suas produções, o que servirá de motivação para as próximas produções escritas.

Na sequência, apresenta-se informações pertinentes sobre o autor e algumas de suas obras com o intuito de auxiliar o trabalho do professor no decorrer das atividades de leitura, compreensão e interpretação do conto em apreço.

SOBRE O AUTOR

Considerado o maior romancista brasileiro e um dos fundadores e primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras, JOAQUIM MARIA MACHADO DE ASSIS nasceu no Morro do livramento, Rio de Janeiro, em 1839, filho de um pintor mulato e de uma lavadeira açoriana. Órfão de ambos muito cedo, foi criado pela madrastra, Maria Inês. Já na infância apareceram sintomas de sua frágil compleição nervosa, a epilepsia e a gaguez, que o acometiam a espaços durante toda a vida e lhe deram um feitio de ser reservado e tímido. Aprendeu as primeiras letras numa escola pública e depois recebeu aulas de francês e de latim de Silveira Sarmiento, um padre amigo. Contudo, como autodidata é que construiu sua vasta cultura literária. O êxito de sua obra, de reconhecimento internacional, revela “a capacidade de sobreviver, isto é, de se adaptar ao espírito do tempo, significando alguma coisa para as gerações que leram Proust e Kafka, Faulkner e Camus, Joyce e Borges” (CANDIDO, 1977, p. 17). “A sua atualidade vem do encanto quase intemporal do seu estilo e de seu universo oculto que sugere os abismos prezados pela literatura do século XX” (CANDIDO, 1977, p. 18).

Ao analisar sua carreira intelectual percebe-se que Machado foi admirado e apoiado desde cedo. Aos dezesseis anos, entrou na Imprensa Nacional como tipógrafo aprendiz, aos dezoito, na editora de Paula Brito para cuja revistinha, *A Marmota*, compôs seus primeiros versos. Pouco depois, é admitido à redação do *Correio Mercantil*. Trava conhecimento com alguns autores românticos, entre eles, Quintino Bocaiúva, que o introduz, em 1860, no *Diário do Rio de Janeiro* para o qual resenhará os debates do Senado empregando linguagem sarcástica em função de um ardente liberalismo. Na década de 60 escreve quase todas as suas comédias e os versos ainda românticos das *Crisálidas* em 1864 (BOSI, 2006).

Os críticos que estudaram Machado de Assis nunca deixaram de inventariar e realçar as causas

eventuais de tormento, social e individual: cor escura, origem humilde, carreira difícil, humilhações, doença nervosa. Em nosso Império Liberal, poucos foram os mestiços de origem humilde que galgaram a posição social de Machado. Tipografo, repórter, funcionário modesto, finalmente alto funcionário, a sua carreira foi plácida. A cor parece não ter sido motivo de desprestígio, e talvez só tenha servido de contratempo num momento brevemente superado, quando casou com uma senhora portuguesa (CANDICO, 1977). Essa companheira afetuosa, com quem casara aos trinta anos, Carolina Xavier de Novais “[...] iria inspirar a bela figura de Dona Carmo do *Memorial de Aires*” (BOSI, 2006, p. 174).

Amparado por uma carreira burocrática, dedica-se à sua vocação de ficcionista. Entre as décadas de 1860 e 1880, escreveu vários contos e romances dentre eles *Contos Fluminenses* (1870), *Helena* (1876), *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881). Neste último “o escritor atinge a plena maturidade de seu realismo de sondagem moral que as obras seguintes iriam confirmar” (BOSI, 2006, p. 174). Nesse contexto, surgem as obras *Quincas Borba* (1892), *Dom Casmurro* (1900), *Esaú e Jacó* (1904).

O seu equilíbrio não era o dos fortes e felizes, “mas o dos homens que sensíveis à mesquinhez humana e à sorte precária do indivíduo, aceitam por fim uma e outra como herança inalienável, e fazem delas alimento de sua reflexão cotidiana” (BOSI, 2006, p. 176).

Machado, inicialmente cronista liberal indignado com os males causados pelo regime político de seu tempo, com a maturidade “acabou abraçando como fado eterno dos seres o convívio entre egoísmos”, repudiando o convencional. (BOSI, 2006, p. 174). Consoante Bosi (2006, p. 176-177) “A gênese dessa posição, que vela as negações radicais com a linguagem da ambiguidade, interessa tanto ao sociólogo ao pesquisar os problemas de classe do mulato pobre que viveu a duras penas, como ao psicólogo para quem a gaguez, a epilepsia e a consequente timidez do escritor são fatores que marcaram primeiro o rebelde, depois o funcionário e o acadêmico de notória compostura”.

Após a experiência dos romances juvenis, o roteiro de Machado desenvolve uma “linha de análise das máscaras que o homem afivela à consciência tão firmemente que acaba por identificar-se com elas” (BOSI, 2006, p. 178). Nos contos e romances de sua maturidade, há “um permanente alerta para que nada de piegas, nada de enfático, nada de idealizante se pusesse ente o criador e as criaturas” (BOSI, 2006, p. 180). Assim reitera Bosi (2006, p. 180): “Machado teve mão de artista bastante leve para não se perder nos determinismos de raça ou de sangue que presidiriam aos enredos e estofariam as digressões dos naturalistas de estreita observância”.

Ainda Candido (1977, p. 16) afirma: “aos cinquenta anos era considerado o maior escritor do país, objeto de uma reverência e admiração gerais, que nenhum outro romancista ou poeta brasileiro conheceu em vida”.

Não obstante, Machado de Assis tem mais caracteres negros do que qualquer escritor da vida urbana, e à galeria dos tipos negros encontrados na literatura brasileira ele acrescenta outros que são mais completos e satisfatórios do que quaisquer anteriores. Além do mais, quase sempre trata com simpatia os negros e seus problemas.

Em 1862, elogia o tema do drama antiescravista, *Haabas*. Em 1876, satirizou um homem que suspirava pelos bons tempos em que os escravos eram tratados a chicote, e em 1877 ridicularizou outro que havia emancipado um escravo com sessenta e cinco anos de idade e que havia escrito para a imprensa sobre o seu ato meritório [...].

Nessas crônicas, vazadas sempre a uma luz humorística, é sempre grave ou satírico em suas referências à escravidão. Em 1887, escreveu um poema satírico em dialeto negro criticando os debates parlamentares sobre a situação dos negros; nesse poema, um negro diz que toda aquela falação não melhorará sua posição [...] (Raymond Sayers, 1958, p. 393-4).

Dois anos antes de sua morte, ocorrida em 1908, é publicado o conto *Pai contra Mãe*, no qual o autor expõe o drama de uma história, tecida pela ironia, que ao mesmo tempo comove e expõe a cruzeza sem compleição; drama esse que retrata a resistência de uma mulher negra para defender a sua posteridade.

Os dez minutos finais devem ser reservados para a distribuição de cópias do conto *Pai contra Mãe* (2007), de Machado de Assis. De posse dos textos os alunos são orientados pelo professor sobre a leitura desse conto a ser realizada em local escolhido por eles e que após a leitura registrem suas impressões sobre algum aspecto que consideram importante na obra. Consoante Solé (1998, p. 25): “Fazemos previsões sobre qualquer tipo de texto e sobre qualquer um de seus componentes”.

3. Leitura: As aparências enganam?

Objetivo: Ler o conto *Pai contra mãe* (2007) de forma dramatizada.

Duração: 2 h/a

Essa etapa consiste no encontro do leitor com a obra literária. Nesse sentido, é crucial que essa experiência seja prazerosa e, por isso, um momento pessoal e individual do aluno com a leitura. Para tanto, convém que seja feita extraclasse, conforme propõe Cosson (2018), o que justifica a entrega e as orientações feitas na etapa anterior. Silva (2008), ao construir unidades de leitura, tendo como referência a teoria da hermenêutica, propõe estratégias significativas para práticas de leitura crítica e compartilhada com outros leitores e também produzir outros textos relacionados a outras experiências de leitura. Na acepção de Silva (2008, p. 57, grifo do autor):

Um possível modelo de leitura para explorar criticamente os textos pressupõe um movimento de interpretação que vai do *Constatar* (compreensão individual primeira: leitura preliminar do aluno individualmente) passa pelo *Cotejar* (partilhar coletivamente, com os colegas e com o professor, as primeiras constatações) e chegar ao *Transformar* (produzir mais sentidos, elaborar outros textos vinculados à realidade concretamente vivida pelos alunos leitores).

Esse movimento de interpretação apresentado nessa metodologia, como a compreensão individual, a socialização da interpretação e a produção de outros textos, converge com a proposta de Cosson (2018). Não se pode perder de vista esse processo da leitura inicial, o que implica na presença do professor para auxiliar os alunos em suas dificuldades. “A leitura escolar precisa de acompanhamento por que tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não pode ser perdido de vista” (COSSON, 2018, p. 62). Nesse sentido, é fundamental que os educandos façam seus registros no Caderno Literário. Essa estratégia além de servir de suporte para os alunos no momento da socialização permite que o professor acompanhe esse processo para mediar os próximos passos dessa etapa.

Os argumentos de Solé (1998, p. 27), a seguir, contribuem para o entendimento desse processo de leitura:

Mediante as previsões, [...] podemos construir uma interpretação, o compreendemos. Em outros termos, quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos compreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e de previsões que levam à construção de uma interpretação.

Como essa leitura inicial irá preparar o aluno para outros momentos num processo de letramento literário, o professor precisa pesquisar, selecionar os textos, ler previamente as obras com o objetivo de apropriar-se de estratégias condizentes com a realidade da turma, e, sobretudo, da individualidade de cada aluno. É imprescindível que o professor planeje antecipadamente cada passo dessa atividade a fim de mediar a leitura e fornecer subsídios aos alunos de modo que se sintam preparados para encarar os desafios que irão encontrar. As seguintes considerações de Oliveira e Antunes (2013, p. 77) favorecem esse entendimento:

O professor deve avaliar, previamente à atividade leitora, a complexidade da obra e capacidade de seus alunos de enfrentá-la. Desse modo, ele perceberá de quais recursos terá de lançar mão, a fim de fornecer andaimes (Bortoni-Ricardo et alí, 2010b) aos educandos para a superação dos desafios que existem nas leituras literárias.

No segundo momento, os alunos são incentivados a compartilhar suas experiências com a leitura inicial, recorrendo aos registros feitos no Caderno Literário. Essa socialização não deve se estender, por isso o professor precisa negociar com os alunos; sugere-se que não ultrapasse vinte minutos. Em seguida, propõe-se a leitura dramatizada do conto *Pai contra Mãe* (2007). Considera-se pertinente essa estratégia, uma vez que o conto é permeado pelo discurso direto, abrindo espaço para a encenação das vozes das personagens, a serem encenadas pelos alunos.

A leitura dramatizada, na concepção de Almeida e Josgrilberg (2014/2015, p. 4) pode: “[...] dinamizar o ato de ler e aproximar o texto literário do contexto do leitor, pois ao ler, o educando sente-se parte da história (narração), ou seja, dá voz, som e corpo aos personagens literários e cria nos leitores a representação/participação efetiva no texto literário”.

Se bem planejada, essa modalidade de leitura, pelo seu caráter lúdico, pode prender a atenção dos alunos, evitando a dispersão dos mesmos, bem como pode ser um momento em que o leitor (interprete/expectador) ao seu modo poderá preencher os espaços em branco, da obra literária, deixados pelo autor.

A realização dessa atividade precisa ser planejada com antecedência para que atinja seu objetivo. Nesse sentido, seguem estas sugestões para auxiliar o professor:

Sugestões para o professor:

1. Para a dramatização, o professor mobiliza os alunos para formar o “elenco de atores” que representarão as seguintes personagens do conto: Clara, Amigas de Clara (duas alunas), Tia Mônica, Cândido Neves (Candinho), O dono da casa (cobrador dos alugueis), O farmacêutico, Arminda (a escrava fugitiva), O senhor da escrava fugitiva. Esse elenco deve ser formado por 4 meninos e 5 meninas. A formação desse grupo convém que ocorra de forma democrática, sem que o professor influencie os alunos na decisão em participar. O professor assume a

voz do narrador, acentuando o tom irônico que há na narrativa.

2. Outro grupo de alunos pode ser mobilizado para a organização do figurino e do cenário. Para composição desse ambiente, é imprescindível que os alunos cataloguem os aparelhos ideológicos utilizados na escravidão: as correntes, a coleira grossa, a máscara de flandres e a corda. Como se percebe, alguns desses instrumentos precisam ser confeccionados. Para tanto, os alunos do grupo se encarregam de pesquisar como eram e produzem uma réplica com materiais que sejam acessíveis. Nesse sentido, a escola pode colaborar com esse material. É importante que esse grupo seja composto de no máximo 6 alunos que tenham habilidades para auxiliar os colegas que irão dramatizar o conto.

3. O professor agenda um ensaio com os alunos que compõem os grupos do elenco e figurino, no contraturno, com o objetivo de orientá-los sobre movimentação no espaço, entonação vocal, vestimentas, disposição dos objetos que compõem o cenário, entre outras informações.

4. Como essa atividade será realizada na sala de aula, é importante que o cenário seja prático de organizar para não tirar o foco da essência do texto. É fundamental também que a equipe do figurino decida sobre a função de cada um antecipadamente.

5. Esse momento de preparação para a leitura dramatizada do texto não deve ultrapassar 10 min. Para que não haja contratempos, é necessário que tudo seja bem simples e organizado com antecedência. Por isso, as roupas do figurino já devem estar no local onde as personagens irão se vestir.

6. Para que os demais alunos não fiquem ociosos, o professor pode mobilizá-los para ajudar na organização das carteiras em círculo e auxiliar os colegas, como por exemplo, carregar algum objeto do figurino, caso haja necessidade.

No transcorrer da dramatização, os alunos devem estar com uma cópia do texto em mãos. Caso queiram fazer alguma inferência, questionar algum trecho, contestar alguma ideia, solicitar esclarecimento de alguma passagem do texto, devem destacar na xérox que receberam para que possam compartilhar após a leitura.

Para finalizar essa atividade, o professor destina os dez minutos finais para que os alunos que fizeram algum destaque na cópia do texto no transcorrer da leitura dramatizada façam suas considerações, questionem, refutem as previsões que fizeram acerca da narrativa e suas comprovações. Com essa estratégia, o professor encaminha os alunos para a próxima etapa dessa sequência.

4. Interpretação: As circunstâncias nos obrigam?

Objetivo: Incentivar o aluno a traduzir a impressão global da obra através de interpretações orais e escritas compartilhadas.

Duração: 2 h/a

Esta etapa da sequência é o momento em que o aluno/leitor constrói respostas para a obra. Por isso faz-se necessário que professor e alunos compreendam a relevância desse momento após o contato físico com a obra, tendo em vista que a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Consoante as orientações de Cosson (2018) para a sequência expandida, a etapa da interpretação ocorre em dois momentos – primeira e segunda interpretação. O primeiro momento tem por objetivo fazer uma apreensão global do texto e o

segundo, aprofundar um de seus aspectos. Nesta proposta, optou-se por incluir esse segundo momento nas etapas designadas à contextualização da obra.

Inicialmente o professor promove um momento de reflexão e interação no qual os alunos compartilhem sua opinião, reflitam sobre posicionamentos, respeitem o posicionamento do outro, refutem alguma ideia, reconfigurem crenças e posicionem-se de forma crítica.

O momento pós-leitura é fundamental para validar esse processo de reflexão e interação. Sobre esse quesito, Oliveira e Antunes (2013, p. 78-79) tecem as seguintes considerações:

O momento pós-leitura [...] proporcionará ao professor subsídios para verificar se os objetivos da leitura foram alcançados, ou seja, se os educandos foram capazes de ler com compreensão, identificar a ideia principal do texto, os personagens, o tempo e o lugar em que se passa a história, se tiveram uma percepção crítica dos fatos apresentados e se são capazes de fazer um reconto da história lida.

Com o objetivo de averiguar a compreensão que a turma fez da leitura dramatizada da obra, sugere-se que o professor utilize um mapa conceitual, por tratar-se de uma atividade significativa para o aluno. Novak e Cañas (2010, p. 11) apresentam os mapas conceituais como estratégias significativas de aprendizagem. Para esses autores, esses instrumentos são “Estratégias de ensino que enfatizam o relacionamento do conhecimento novo com o conhecimento já existente do aprendiz favorecem a aprendizagem significativa”.

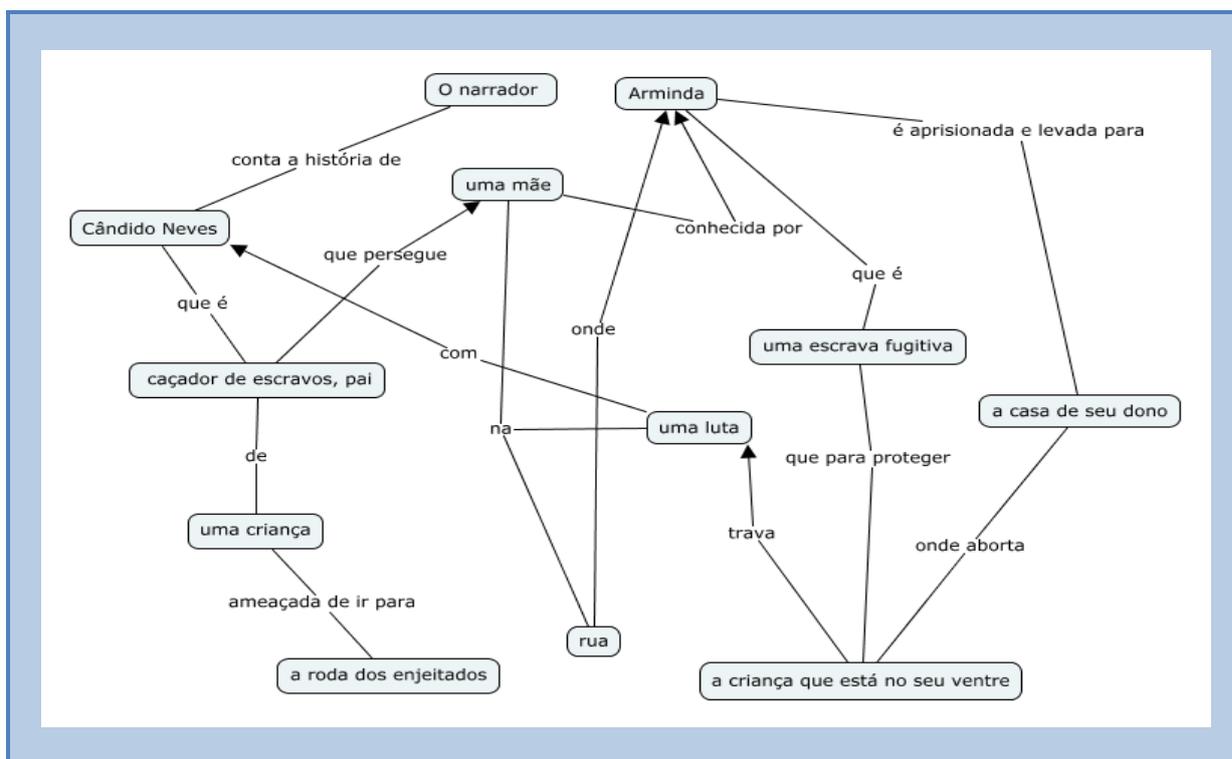
Antes da apresentação propriamente dita do mapa conceitual, o professor pode desencadear um exercício oral a partir destas indagações de Silva (2008, p. 61; grifo do autor): “(1) O que você *sentiu* ao ler o texto? (2) O que você *compreendeu* da leitura do texto?”. Tendo como referência essas indagações, os alunos poderão revelar seus sentimentos despertados pela leitura e o que compreenderam dessa leitura. Essa estratégia consolida o objetivo dessa etapa que é “levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor” (COSSON, 2018, p. 83).

Os alunos devem ser motivados a registrar suas respostas por escrito no Caderno Literário, pois além destas os auxiliarem, durante a socialização, servirão para consultas em outras atividades dessa SD. Essa estratégia converge com o pensamento de Cosson 2018, p. 66) ao destacar que “As atividades de interpretação [...] devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro”. Depois de socializadas as respostas, o professor incentiva a participação dos alunos em uma atividade escrita.

Sugestões para o professor:

1. O professor solicita que os alunos elaborem uma lista de palavras-chave que estão associadas ao título do conto, ou seja, às palavras “Pai” e “Mãe” no plano linguístico do texto. É extremamente importante que essa atividade seja realizada em grupos, de no máximo cinco alunos, e também negociado o tempo destinado para a mesma.
2. Após essa seleção, o professor orienta que cada grupo leia as palavras que destacaram, comparando suas listas a fim de verificar os casos de repetição e não inclusão de determinadas palavras.
3. À medida que os alunos leem sua lista, o professor as escreve na lousa. Caso julgue pertinente, o professor pode solicitar que um aluno faça esse registro no quadro para que possa orientar e acompanhar melhor cada grupo e manter a disciplina da turma.
4. De posse desses registros, o professor projeta em um data show um mapa conceitual elaborado no programa *Cmap Tools*.
5. O professor propõe que os alunos façam uma leitura do mapa e em seguida, solicita que comparem suas listas com o mapa a fim de comprovar se as palavras que selecionaram aparecem no mapa projetado e socializem essa experiência de leitura com a classe.

A seguir apresenta-se um mapa conceitual com o objetivo de facilitar o trabalho do professor. Trata-se apenas de uma sugestão, pois o professor pode elaborar outro que se adeque melhor à interpretação a ser realizada pela turma, bem como, caso julgue oportuno, pode elaborar um outro mapa com a turma:



Tendo como referência o mapa conceitual, o professor oferece suporte para que os educandos explorem os propósitos implícitos através dos explícitos sobre o narrador e as personagens principais da obra. Essa ferramenta, além de prender a atenção dos alunos, facilita a compreensão do texto.

Como é sabido, a leitura de textos literários é praticada desde as séries iniciais, o que se supõe que os alunos que estão no 9º ano já tenham conhecimento de alguns gêneros literários narrativos como o conto. Considera-se pertinente, nesse momento, pontuar questões relacionadas aos elementos da narrativa. Para tanto, o professor expõe o enredo, destacando cada um de seus elementos. O boxe a seguir pode auxiliar o professor nessa atividade:

O conto é [...] uma narrativa unívoca [...]: constitui uma *unidade dramática*, uma *célula dramática*, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação. Caracteriza-se, assim, por conter unidade de ação, tomada esta como a sequência de atos praticados pelos protagonistas, ou de acontecimentos de que participam. A ação pode ser externa, quando as personagens se deslocam no espaço e no tempo, e interna, quando o conflito se localiza em sua mente. Para bem se compreender a unidade dramática que identifica o conto é preciso levar em conta que os seus ingredientes convergem para o mesmo ponto (MOISÉS, 2012, p. 268; grifos do autor).

A partir da estrutura da narrativa: introdução, complicação, clímax e desfecho, os alunos são incentivados a percebê-los na tessitura do conto *Pai contra Mãe* (2007). O mapa conceitual apresentado pelo professor deve ser retomado a fim de auxiliar os alunos no entendimento do texto aliado à uma lista de perguntas como a seguinte:

Sugestão para o professor:

1. O que desencadeia a narrativa dessa história?
2. Como o narrador se posiciona diante dos fatos que narra?
3. Como as personagens são apresentadas?
4. Qual o motivo da luta entre as personagens Cândido Neves e Arminda?
5. O que vocês acham da atitude do pai?
6. Como as pessoas que estão na rua reagem diante dessa cena?
7. Qual o momento de maior tensão da narrativa?
8. O que revela o posicionamento de Arminda, a escrava, diante dessa situação?
9. Na oposição de forças, quem acaba vencendo? O que isso significa?

Para finalizar essa etapa, o professor faz algumas considerações sobre mapas conceituais. Destaca que é uma ferramenta utilizada para a interpretação de textos e ao mesmo tempo uma produção textual escrita. É importante também, nesse momento, informar aos alunos que essa ferramenta será utilizada em outra atividade, na etapa da contextualização temática, na qual o professor fará uma exposição desse gênero textual.

5. Contextualização

A sequência didática expandida de Cosson (2018) sugere a realização de contextualizações com a finalidade de aprofundar a leitura da obra apreciada. Esse autor aponta para “[...] a contextualização como o movimento de ler a obra dentro do seu contexto,

[...] o contexto da obra é aquilo ela traz consigo [...]” (COSSON, 2018, p. 86) para o leitor. Na concepção desse teórico (2018), tradicionalmente o contexto da obra esbarra na história, como se pode observar em livros didáticos. Contudo, são vários os contextos em que uma obra se inscreve. Dentre as sugeridas por esse teórico, destacou-se as seguintes para essa SD: contextualização poética, contextualização temática, contextualização presentificadora, contextualização histórica. Estas encontram-se detalhadas em etapas que contemplam atividades com diversas estratégias. Vale esclarecer que a segunda interpretação sugerida por Cosson (2018), por ser indissociável da contextualização, pode ocorrer de forma direta ou indireta. Nesse sentido, essa segunda interpretação segue a ligação direta com a contextualização.

5.1 Contextualização poética: A arte de contar, entre a ironia e a crítica

Objetivo: Observar o princípio de organização da obra.

Duração: 3 h/a

Nessa SD optou-se pela contextualização poética, por considerar que a análise dos elementos que constituem a narrativa contribui para a compreensão dos sentidos que são construídos a partir das relações estabelecidas entre esses elementos. Contudo, vale atentar para as ressalvas feitas por Cosson (2018) para que a poética da obra, no caso da narrativa, não seja reduzida a categorias como narrador, personagens, tempo, espaço, uma vez que essa contextualização se encontra dentro do escopo tradicional dos estudos literários. Diante disso, esse teórico argumenta:

Tudo isso faz parte de uma poética, mas seu estudo não se restringe à catalogação de itens. Desse modo, esses elementos podem e devem fazer parte da contextualização poética como instrumento de análise, como mecanismos de compreensão do funcionamento das obras literárias (COSSON, 2018, p. 88).

Dessa compreensão percebe-se que essa etapa permite, além de pontuar os elementos que compõem a estrutura da obra, destacar outros aspectos relevantes para a análise, como a escolhas de palavras e expressões, as construções imagéticas, como esses elementos estão imbricados na tessitura da linguagem do texto. Ainda Cosson (2018, p 88) acrescenta: que na “contextualização poética, o que se busca observar é a economia da obra, como ela está estruturada, quais os princípios de sua organização”.

A realização das atividades dessa etapa, além das contribuições já destacadas da proposta de Cosson (2018) encontram-se respaldadas nos princípios da interação e cooperação como sinalizam os estudos de Introdução aos PCNs (1997). Esse documento ressalta a importância do convívio em grupo e de sua produção para o sucesso de um projeto educativo que almeja o sucesso da aprendizagem dos sujeitos envolvidos nesse processo. Para tanto:

[...] são fundamentais as situações em que possam aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta, etc. É essencial aprender procedimentos dessa natureza e valorizá-los como forma de convívio escolar e social (BRASIL, 1997, p. 63).

Nesse sentido, as propostas de atividades que seguem apropriam-se de estratégias que contemplam situações de diálogo, interação e produção com vistas a superação da visão negativa que se tem em relação ao trabalho em grupo no contexto da sala de aula. Além disso, entende-se que esses procedimentos podem servir de motivação para uma vivência mais harmoniosa em outros grupos sociais para além do ambiente escolar.

Para que essa etapa seja bem sucedida é fundamental que o professor a conceba como aprofundamento da primeira interpretação. Como se trata de uma atividade de caráter analítico, faz-se necessário certificar-se dos conhecimentos dos alunos acerca da estrutura da narrativa, isto é, dos elementos que compõem a obra. Caso julgue necessário, é importante fazer uma revisão desse conteúdo. O boxe a seguir, pode auxiliá-lo na execução dessa atividade:

Elementos estruturais da narrativa

Personagens: são representações dos seres que movimentam a narrativa por meio de suas ações e/ou estados. Podem ser caracterizados segundo o grau de importância para o desenvolvimento do conflito dramático presente na história narrada pelo texto narrativo em: a) *principal*: quando suas ações são fundamentais para a constituição o desenvolvimento do conflito dramático. Geralmente, desempenha a função de herói na narrativa, reivindicando para si a atenção e o interesse do leitor; b) *secundária*: quando suas ações não são fundamentais para a constituição e o desenvolvimento do conflito dramático. Geralmente desempenha uma função subalterna, atraindo menos a atenção e o interesse do leitor (p. 38-39).

Narrador: é uma categoria específica de personagem que se caracteriza pela função de, num plano interno à própria narrativa, contar a história presente num texto narrativo. Conforme sua participação, o narrador pode ser classificado. Assim, o narrador que utiliza a 1ª pessoa do discurso (Eu/nós) seria classificado como narrador participante, já que a primeira pessoa evidenciaria a sua participação na história narrada. Por sua vez, o narrador que utiliza a 3ª pessoa do discurso (ele/eles) seria classificado como narrador observador, pois a 3ª pessoa evidenciaria o seu distanciamento em relação à história (p.40).

Nó/elemento complicador: é o fato que interrompe o fluxo da situação inicial da narrativa, criando um problema ou obstáculo que deverá ser resolvido. O nó é o que dá origem ao conflito dramático de uma narrativa. Ele evidencia que só há uma história a ser contada, porque uma crise se instalou em determinada situação, exigindo que se tente resolvê-la de modo a reequilibrar o que ela desestabilizou (p. 44).

Clímax: é o elemento que marca o auge do conflito dramático, momento do tudo-ou-nada entre as forças contrárias que agem e se defrontam na narrativa (geralmente representadas pelas personagens e pelos valores a

elas ligados), engendrando e desenvolvendo a história. Diferentemente do desfecho, o clímax caracteriza um momento em que a expectativa em relação à resolução do conflito central da narrativa ignora qual das forças contrárias vencerá (p. 45).

Desfecho: é a resolução do conflito central da narrativa, momento em que uma das forças contrárias vence e se afirma sobre a sua oponente. Normalmente, liga-se à situação final da história (p. 45).

Espaço: compreende o conjunto de referência de caráter geográfico e/ou arquitetônico que identificam o(s) lugar(es) onde se desenvolve a história. Ele se materializa, portanto, como uma referência material marcada pela tridimensionalidade que situa o lugar onde personagens, situações e ações são realizadas (p. 45).

Ambiente: é o que caracteriza determinada situação dramática em determinado espaço, ou seja, ele é o resultado de determinado quadro de relações e “jogos de força” estabelecidos, normalmente entre as personagens que ocupam determinado espaço na história. O ambiente é, portanto, clima, a atmosfera que se estabelece entre as personagens em determinada situação dramática (p. 45, 46).

Tempo: Está relacionado a momentos do(s) acontecimento(s), quando ocorreram os fatos, e pode ser *cronológico* ou *psicológico*. O primeiro refere-se à sucessão temporal dos acontecimentos. Pode ser mensurado pela passagem dos dias, das estações do ano, de datas, enfim, por todo tipo de marcação temporal objetiva. O segundo vincula-se ao tempo cronológico, mas difere deste porque se trata do tempo da experiência subjetiva das personagens. Caracteriza, pois, o tempo vivencial destas, o modo como elas experimentam sensações e emoções no contato com os fatos objetivos (p. 46).

FRANCO JUNIOR, Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In BONNICI, Tomas; ZOLIN, Lúcia Ozana. Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2009.

A proposta para a interpretação desse conto está embasada nas considerações pontuadas por Franco Júnior (2009) para a análise descritiva e interpretativa. Esse autor, ao tratar dos operadores de leitura da narrativa, esclarece a relação entre essas análises e chama a atenção para a necessidade de não se desvincular uma da outra:

A identificação do conflito dramático é [...] fundamental para que se possa estabelecer um estudo detalhado da narrativa na qual se manifesta – o que já se apresenta como uma pista metodológica: identifica-lo, voltar a ele quantas vezes for necessário para pensar a história narrada pelo texto que se está analisando, notar que a partir e/ou em torno dele circula uma série de elementos que são passíveis de decomposição pela análise descritiva e passíveis de decomposição pela análise descritiva e passíveis de reunião [...] pela análise interpretativa (FRANCO JUNIOR, 2009, p. 34).

Nesse entendimento, considerar o imbricamento das análises descritiva e interpretativa ajuda a compreender como estão articulados os elementos constitutivos da narrativa e como estes contribuem para os possíveis sentidos que se podem construir na história narrada. Assim, as atividades propostas dessa etapa permitem uma compreensão mais detalhada da obra a partir dos elementos que se manifestam através da linguagem verbalizada, sendo que cada uma encontra-se focada em um desses elementos.

Atividade 1: Elementos essenciais da narrativa (10 min.)

Esta atividade persegue o olhar do narrador, o seu posicionamento, na construção das personagens e dos eventos narrados, ou seja, sob qual ponto de vista o narrador conta a

história. Na perspectiva dos pressupostos teóricos de Franco Junior (2009), a focalização corresponde ao posicionamento do narrador no conto. Consoante esse teórico:

O foco narrativo é um recurso utilizado pelo narrador para enquadrar a história de um determinado ângulo ou ponto de vista. A referência à visão, aqui, não é casual. O foco narrativo evidencia o propósito do narrador (e, por extensão) do autor, de mobilizar intelectual e emocionalmente o leitor, manipulando-o para aderir às ideias e valores que veicula ao contar a história (FRANCO JUNIOR, 2009, p. 42).

No conto em análise, o narrador posiciona-se de forma irônica, uma característica bastante peculiar a Machado de Assis, para narrar os acontecimentos. Ao apresentar o narrador como uma categoria específica de personagem com a função de contar a história presente na narrativa, Franco Junior (2009, p. 40) afirma que, de acordo com sua participação, seria possível assim classifica-lo:

[...] o narrador que utiliza a 1ª pessoa do discurso (Eu/nós) seria classificado como narrador participante, já que a primeira pessoa evidenciaria a sua participação na história narrada. Por sua vez, o narrador que utiliza a 3ª pessoa do discurso (ele/eles) seria classificado como narrador observador, pois a 3ª pessoa evidenciaria o seu distanciamento em relação à história.

Consoante a classificação proposta pelo autor, o narrador do conto *Pai Contra Mãe* (2007) se apresenta como narrador observador. No entanto, o fato de não participar diretamente dos fatos narrados não o exime de conhecer com profundidade os fatos que narra. Nesse sentido é imprescindível que o professor esclareça essa focalização do narrador, pois a compreensão da história depende do entendimento que se tem acerca do ponto de vista do narrador.

Com o objetivo de introduzir a análise desse elemento da narrativa, sugere-se que o professor projete em *data show* o primeiro parágrafo do texto para facilitar a visualização e otimizar o tempo. Caso a escola não disponha desse instrumento, é importante já levar esse trecho escrito em papel madeira ou cartolina. Ainda assim é fundamental que os alunos tenham em mãos uma cópia do texto.

A ESCRAVIDÃO levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha-de-flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. Com o vício de beber, perdiam a tentação de furtar, porque geralmente era dos vinténs do senhor que eles tiravam com que matar a sede, e aí ficavam dois pecados extintos, e a sobriedade e a honestidade certas. Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas. Mas não cuidemos de máscaras (ASSIS, 2007, p. 13).

As seguintes questões podem ser utilizadas para esse momento:

1. O que revela a voz que aparece nesse trecho?
2. Que função essa voz desempenha nessa narrativa?
3. O narrador participa diretamente da história? Como é possível saber disso?
4. De acordo com os dois últimos períodos do parágrafo, qual o posicionamento do narrador em relação às palavras “grotesco” e “cruel”?
5. O que essas palavras podem sugerir sobre esse posicionamento do narrador na continuação da narrativa?

Da discussão desencadeada a partir das questões elencadas, os alunos devem concluir que o foco da narrativa está na 3ª pessoa, que o narrador não participa diretamente dos fatos, mas os conta com propriedade, uma vez que detalha dos instrumentos de castigos utilizados no contexto da escravidão, bem como sua opinião contrária a esses instrumentos, como se percebe no destaque das palavras “grotesco” e “cruel” na questão 4.

Segmento 1: O olhar do narrador (20 min.)

Embora proponha uma possível classificação do narrador, Franco Junior (2009), faz uma ressalva no que tange à relação que se estabelece entre o uso da pessoa do discurso e o grau de participação do narrador na história narrada. Essa questão pode ser melhor compreendida em Aguiar e Silva (*apud* FRANCO JÚNIOR, 2009, p. 41, grifos do autor):

A voz do narrador tem como funções primárias e inderrogáveis uma função de representação, isto é, a função de produzir intratextualmente o universo diegético – personagens, eventos, etc. –, uma *função de organização e controle* das estruturas do texto narrativo, quer a nível tópico (microestruturas), quer a nível transtópico (macroestruturas). Como funções secundárias e não necessariamente atualizadas, a voz do narrador pode desempenhar uma função de *interpretação* do mundo narrado e pode assumir uma função de *ação* neste mesmo mundo [...].

Tendo como referência essas informações, considera-se pertinente ampliar a discussão acerca do posicionamento do narrador perante os fatos que narra, bem como as estratégias de que este se vale para revelar as personagens e o espaço onde se desenvolve a história.

Sendo assim, o professor precisa esclarecer para os alunos que, além da classificação pontuada anteriormente, há outras possíveis classificações que dependem da focalização do narrador, isto, é, como o narrador se posiciona para narrar a história. Nesse sentido, o professor deve apresentar aos alunos as duas definições disponibilizadas, a seguir, delineadas por Franco Junior (2009), com base nos postulados teóricos de *Friedman*:

1) “Autor” *onisciente intruso* – este foco narrativo caracteriza o narrador que adota um ponto de vista divino, para além dos limites de tempo e espaço. Tal narrador cria a impressão de que sabe tudo da história, das personagens, do encadeamento e do desdobramento das ações e do desenvolvimento do conflito dramático. Ele usa preferencialmente o sumário, suprimindo ou minimizando ao máximo a voz das personagens. [...] O narrador que utiliza esse foco narrativo se impõe entre o leitor e os fatos narrados, elaborando pausas frequentes (digressões) para a apresentação de sua opinião e de seu posicionamento, seja em relação à história e os elementos que a constituem, seja em relação aos acontecimentos e/ou valores sociais aos quais a história narrada faz referência e com os quais dialoga;

2) *Narrador onisciente neutro* – Este foco narrativo caracteriza-se pelo uso da terceira pessoa do discurso. Tende ao uso do sumário, embora não seja incomum que se use a cena para a inserção de diálogos e para a dinamização da ação e, conseqüentemente, do conflito dramático. Reserva-se normalmente, o direito à caracterização das personagens, descrevendo-as e explicando-as para o leitor [...] (FRANCO JUNIOR, 2009, p. 42-43; grifos do autor).

Como é muito comum no ensino fundamental usar os conceitos de narrador personagem e narrador observador, diferenciando-os através do foco narrativo, provavelmente os alunos não tenham tido contato com essas definições. De posse desses conceitos, o professor deve motivar os alunos a retomar a leitura a fim de identificar o típico narrador do conto em análise. Com o intuito de otimizar a dinâmica da sala de modo que seja um momento de interação entre os alunos, o professor deve formar grupos de no máximo 5 alunos.

Em seguida, pode se solicitar que os alunos retirem trechos em que se evidencia a focalização do narrador, como este se impõe entre o leitor e os fatos narrados, apresentação de sua opinião e de seu posicionamento. O quadro sugerido a seguir pode ser utilizado para essa análise. Contudo o professor o projeta em data show ou cartaz, ou até mesmo na lousa, somente com o cabeçalho para que os alunos o preencham. O sucesso desse momento de interpretação depende da mediação do professor na organização das respostas dos alunos e preenchimento do quadro. Para que o professor esteja mais disponível para auxiliar os alunos e organizar as falas, este pode convidar um aluno para preencher o quadro.

Digressões (pausas frequentes)	Posicionamento do narrador	Efeito de sentido na narrativa
Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício [...] (p. 13).		
Mas não cuidemos de máscaras (p.13).		
[...] e nem todos gostavam de apanhar pancada (p. p.15).		
[...] em família, Candinho [...] (p. 16).		
[...] não pela razão do conselho, mas por simples gosto de trocar de ofício [...] (p. 22).		
Não dou aqui a comoção de Cândido Neves por não podê-lo fazer com a intensidade real. Um adjetivo basta; digamos enorme (p. 27).		
Cândido Neves viu todo esse espetáculo [...] (p. 30).		

As digressões acima elencadas são apenas sugestões. É imprescindível que sejam colocadas as que os alunos destacarem, desde que realmente se trate das pausas que o narrador utiliza para se impor entre o leitor e os fatos. É também essencial que os alunos compreendam os efeitos do posicionamento do narrador em relação aos sentimentos das personagens e os valores sociais imprimidos à obra a partir das relações estabelecidas entre essas personagens.

Para esse segmento da atividade, é importante que os alunos, além de socializarem suas impressões e comprovações, anotem no Caderno Literário as informações que foram pontuadas sobre o “autor” *onisciente intruso*, a fim de seja consultado em outros momentos, caso haja necessidade.

Segmento2: As personagens em evidência (20 min.)

Para esse segmento da atividade os alunos adentrarão no texto afim de analisar as estratégias utilizadas pelo narrador para contar a história. Para tanto, o professor mobiliza a formação de grupos, com, no máximo, 4 alunos, entrega para cada grupo uma cópia da atividade para que façam uma releitura do conto e socializem as possíveis respostas para as perguntas pontuadas na tabela a seguir. É importante que o professor negocie um tempo para a análise desses elementos e oriente os alunos a registrar o que socializarem no Caderno Literário.

Voz do narrador	O que revela sobre as personagens?	Como contribui para o conflito?
Cândido Neves, – em família, Candinho, – é a pessoa a quem se liga a história de uma fuga, cedeu à pobreza, quando adquiriu o ofício de pegar escravos fugidos. (p. 16).		
Quando veio a paixão da moça Clara, não tinha ele mais que dívidas, ainda que poucas [...]. Queria ter em que trabalhar quando casasse, e o casamento não se demorou muito. Contava trinta anos. Clara vinte e dous. Ela era órfã, morava com uma tia, Mônica, e cosia com ela (p. 16-17).		
Tia Mônica, depois do casamento, na casa pobre onde eles se foram abrigar, falou-lhes uma vez nos filhos possíveis. Eles queriam um, um só, embora viesse agravar a necessidade (p. 18).		
Pegar escravos fugidos trouxe-lhe um encanto novo. Não obrigava a estar longas horas sentado (p. 20).		
[...] foi aos jornais, copiou anúncios e deitou-se à caçada. [...] Quer dizer que as dívidas de Cândido Neves começaram de subir [...] (p. 21).		

<p>A natureza ia andando, o feto crescia, até fazer-se pesado à mãe, antes de nascer. Chegou o oitavo mês, mês de angústias e necessidades [...] (p. 22).</p>		
<p>Foi na última semana do derradeiro mês que a tia Mônica deu ao casal o conselho de levar a criança que nascesse à Roda dos enjeitados (p. 23).</p>		
<p>O credor entrou e recusou sentar-se; deitou os olhos à mobília para ver se daria algo à penhora; achou que pouco. Vinha receber os aluguéis vencidos, não podia esperar mais; se dentro de cinco dias não fosse pago, pô-lo-ia na rua (p. 24).</p>		
<p>Assim sucedeu. Postos fora da casa, passaram ao aposento de favor, e dous dias depois nasceu a criança. A alegria do pai foi enorme, e a tristeza também. Tia Mônica insistiu em dar a criança à Roda. [...] Notai que era um menino, e que ambos os pais desejavam justamente este sexo. Mal lhe deram algum leite; mas, como chovesse à noite, assentou o pai levá-lo à Roda na noite seguinte (p. 25-26).</p>		
<p>Naquela reviu todas as suas notas de escravos fugidos. As gratificações pela maior parte eram promessas; [...]. Uma, porém, subia a cem mil-réis. Tratava-se de uma mulata; vinham indicações de gesto e de vestido. (p. 26).</p>		
<p>Chegou ao fim do beco e, indo a dobrar à direita, na direção do Largo da Ajuda, viu do lado oposto um vulto de mulher; era a mulata fugida. [...] Descendo a mulher, desceu ele também; a poucos passos estava a farmácia [...]. Entrou, achou o farmacêutico, pediu-lhe a fineza de guardar a criança por um instante; viria buscá-la sem falta (p. 27).</p>		
<p>Cândido Neves não lhe deu tempo de dizer nada; saiu rápido, atravessou a rua, até ao ponto em que pudesse pegar a mulher sem dar alarma. No extremo da rua, quando ela ia a descer a de S. José, Cândido Neves aproximou-se dela. Era a mesma, era a mulata fujona (p. 28).</p>		

Na sequência, o professor projeta o diagrama acima com a voz do narrador para que os alunos socializem suas respostas. Assim pode ocorrer: o professor faz a leitura do trecho e solicita que um grupo, voluntário, faça suas considerações enquanto os demais grupos acrescentam algo que tenham percebido. É imprescindível que o professor motive os grupos a se revezarem nas respostas para que todos participem e esse momento não seja cansativo.

A conclusão desse segmento da atividade pode ocorrer com um resumo sobre o posicionamento do narrador e como ele narra os fatos. Essa produção pode ser realizada no Caderno Literário a fim de que seja consultado pelos alunos em outros momentos dessa análise.

Segmento 3: O elemento complicador (10 min.)

Como se percebe esse segmento põe em evidência um elemento essencial para o desenrolar dos fatos. Para que os alunos se sintam estimulados a reconhecer esse elemento presente na história, o professor faz uma breve explicação baseado no boxe “Elementos da narrativa”. Posterior a exposição teórica acerca do elemento complicador do conto, e os alunos terem destacado o trecho, pode-se fazer estas indagações:

1. Qual passagem do texto revela a oposição de forças que concorrem para desencadear os fatos narrados na história?
2. Que circunstâncias levam a personagem a se opor à liberdade de Arminda?
3. O que pode ter motivado Arminda a fugir?
4. Qual a reação de Arminda ao ouvir o seu nome sendo chamado?
5. Como Arminda se sente diante de tal situação?
6. Por que Arminda implora para que aquele homem a soltasse?

A interpretação dos alunos e as impressões da turma acerca desse elemento da narrativa contribuem para a compreensão do restante da história. Por isso é fundamental que as respostas sejam registradas no Caderno Literário a fim de que sejam consultadas quando houver necessidade.

Segmento 4: A revelação: do momento de maior tensão ao desfecho (20 min.)

Esse segmento destaca as contribuições da voz do narrador para a compreensão do elemento surpresa do fato narrado: o aborto. Com o objetivo de auxiliar os alunos na identificação e compreensão desses elementos, faz-se necessário que o professor teça algumas explicações.

Uma compreensão crítica desse trecho pode ser desencadeada a partir da frieza que a personagem Cândido Neves tem em relação ao aborto de Arminda, a escrava, uma vez que está preocupado em com o seu filho que foi “salvo” da roda dos enjeitados com o “trabalho” que executara. Para tanto, as seguintes perguntas devem ser feitas:

1. Qual o momento de maior tensão da história? Qual o elemento surpresa que finaliza essa tensão?
2. Quais são os valores sociais imbuídos na personagem Cândido Neves?
3. Qual personagem se sobressai na relação de forças?
4. Que argumento Arminda utiliza para que não seja devolvida ao “seu senhor”?

Após a socialização das perguntas acima citadas, o professor pode retomar à narrativa para que os alunos percebam o que a voz do narrador revela sobre as personagens centrais da história, Arminda e Cândido Neves, contribuem para a compreensão dos valores sociais que serão contemplados na etapa da contextualização temática. Esse momento pode ser feito com a projeção do quadro abaixo, em data show, para que os alunos socializem as respostas e as escreverem no Caderno Literário.

A voz do narrador	O que revela sobre as personagens?	Como contribui para o desfecho?
Houve aqui luta, porque a escrava, gemendo, arrastava-se a si e ao filho. Quem passava ou estava à porta de uma loja, compreendia o que era e naturalmente não acudia (p. 28).		
Não estava em maré de riso, por causa do filho que lá ficara na farmácia, à espera dele. Também é certo que não costumava dizer grandes cousas. Foi arrastando a escrava pela Rua dos Ourives, em direção à da Alfândega, onde residia o senhor (p. 29).		
Na esquina desta a luta cresceu; a escrava pôs os pés à parede, recuou com grande esforço, inutilmente. [...] Chegou, enfim, arrastada, desesperada, arquejando. Ainda ali ajoelhou-se, mas em vão (p. 29).		
Arminda caiu no corredor. Ali mesmo o senhor da escrava abriu a carteira e tirou os cem mil-réis de gratificação. Cândido Neves guardou as duas notas de cinquenta mil-réis, enquanto o senhor novamente dizia à escrava que entrasse. No chão, onde jazia, levada do medo e da dor, e após algum tempo de luta a escrava abortou (p. 29).		
O fruto de algum tempo entrou sem vida neste mundo, entre os gemidos da mãe e os gestos de desespero do dono. Cândido Neves viu todo esse espetáculo. Não sabia que horas eram. Quaisquer que fossem, urgia correr à Rua da Ajuda, e foi o que ele fez sem querer conhecer as consequências do desastre (p. 30).		

Depois de preenchido o quadro, é importante que o professor dedique um momento para que os alunos façam algum comentário, esclareçam algo e compartilhem suas impressões.

Segmento 5: O tempo e o espaço: as ações na voz do narrador (20 min.)

O transcorrer das ações se dá em um determinado tempo e espaço, por isso é fundamental analisar como o narrador revela esses elementos na narrativa. Para tanto, faz-se necessário destacar algumas informações pertinentes acerca desses elementos. Assim, as informações do box “Elementos da narrativa” podem ser utilizadas para essa explicação.

Franco Junior (2009) além de trazer definições sobre o tempo e o espaço, destaca também o ambiente como elemento essencial para a compreensão da situação dramática narrada na história. Nesse sentido, é importante observar como esse elemento é apresentado, no momento da luta entre Arminda e Candido Neves. Além de analisar o tempo e o espaço da história narrada, considera-se importante destacar o ambiente, pois esse elemento é essencial para entender o enredo do conto e sobretudo o momento em que se instaura esse “jogo de força”. Para tanto, o professor pode recorrer a esta tabela:

A voz do narrador	O que revela sobre:		
	o espaço?	o ambiente?	o tempo?
Foi na última semana do derradeiro mês que a tia Mônica deu ao casal o conselho de levar a criança que nascesse à Roda dos enfeitados (p. 23).			
A ternura dos dous foi interrompida por alguém que batia à porta da rua (p. 23).			
Saiu de manhã a ver e indagar pela Rua e Largo da Carioca, Rua do Parto e da Ajuda, onde ela parecia andar, segundo o anúncio (p. 26).			
Ao entrar na Rua da Guarda Velha, Cândido Neves começou a afrouxar o passo (p. 27).			
Chegou ao fim do beco e, indo a dobrar à direita, na direção do Largo da Ajuda, viu do lado oposto um vulto de mulher; era a mulata fugida (p. 27).			
Descendo a mulher, desceu ele também; a poucos passos estava a farmácia [...]. Entrou, achou o farmacêutico, pediu-lhe a fineza de guardar a criança por um instante; viria buscá-la sem falta (p. 27).			
Cândido Neves não lhe deu tempo de dizer nada; saiu rápido [...]. No extremo da rua, quando ela ia a descer a de S. José, Cândido Neves aproximou-se dela (p. 28).			
Foi só quando ele, tendo tirado o pedaço de corda da algibeira, pegou dos braços da escrava, que ela compreendeu e quis fugir (p. 28).			
Houve aqui luta, porque a escrava, gemendo, arrastava-se a si e ao filho. Quem passava ou estava à porta de uma loja, compreendia o que era e naturalmente não acudia (p. 28).			
Foi arrastando a escrava pela Rua dos Ourives, em direção à da Alfândega, onde residia o senhor. Na esquina desta a luta cresceu; a escrava pôs os pés à parede, recuou com grande esforço, inutilmente (p. 29).			
Chegou, enfim, arrastada, desesperada, arquejando. Ainda ali ajoelhou-se, mas em vão. O senhor estava em casa, acudiu ao chamado e ao rumor (p. 29).			
Arminda caiu no corredor. [...] No chão, onde jazia, levada do medo e da dor, e após algum tempo de luta a escrava abortou (p. 29).			

A conclusão dessa atividade deve acontecer com um momento de interação entre os alunos para que estes consultem os registros no Caderno Literário, e discutam sobre as experiências vivenciadas no decorrer desse processo.

Atividade 2: A tessitura da linguagem verbal

Consoante Cosson (2018), a linguagem é um elemento fundamental para a compreensão da tessitura verbal do texto, o que sinaliza para uma análise mais atenciosa das escolhas linguísticas do autor para imprimir sentido ao texto. Desse modo, a linguagem seja no discurso do narrador, seja na voz das personagens é um componente essencial para a estética da obra, bem como compreender os princípios de sua composição é indispensável ao leitor para a construção dos sentidos.

Seguimento 1: O tecido linguagem e os aparelhos ideológicos (20 min.)

Para essa análise sugere-se o quadro a seguir. Esse momento pode ser socializado oralmente, entretanto os alunos, durante a socialização, precisam fazer suas observações no Caderno Literário para que possam recorrer a esse instrumento quando surgir alguma dúvida no decorrer de outras atividades.

Trecho do texto	O que sugere as palavras e/ou expressões em destaque?	Como contribui para a construção do sentido do texto?
A ESCRAVIDÃO levou consigo ofícios e aparelhos , como terá sucedido a outras instituições sociais (p. 13).		
A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca (p. 13).		
Punha anúncios nas folhas públicas , com os sinais do fugido, o nome, a roupa, o defeito físico , se o tinha, o bairro por onde andava e a quantia de gratificação (p. 15).		
Muita vez o anúncio trazia em cima ou ao lado uma vinheta, figura de preto, descalço, correndo, vara ao ombro, e na ponta uma trouxa . (p. 15).		

Segmento 2: Os efeitos de sentido: recursos poéticos (10 min.)

O texto literário é tecido em linguagem plurissignificativa, o que o diferencia dos demais gêneros nesse quesito. Assim essa peculiaridade precisa de uma maior atenção para as escolhas linguísticas que foram impressas em determinada obra. Consoante os PCNs (1998):

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. [...] o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural [...] Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis (BRASIL, 1998, p. 26).

Nesse sentido, propõe-se uma análise mais pontual acerca da expressividade da linguagem em alguns trechos do conto. Para tanto, o quadro a seguir pode ser utilizado para facilitar esse estudo. Contudo, sugere-se que este seja apresentado só com os trechos do texto, sendo que primeiramente os alunos preencham a coluna com os “efeitos de sentido” para depois, com a auxílio do professor, mencionem a nomenclatura das figuras de linguagem que devem ser escritas na primeira coluna. É importante que o quadro seja projetado em data show. Caso a escola não disponha desse instrumento, o professor pode utilizar a lousa para escrevê-lo. Para otimizar o tempo, os trechos do texto já devem ser levados escritos em tarjetas para que sejam afixadas nos espaços destinados a elas.

A construção poética da linguagem	Trechos do texto	Efeito de sentido
Ironia	O pai, não obstante o acordo feito, mal pôde esconder a dor do <i>espetáculo</i> (p.26).	
	Cândido Neves viu todo esse <i>espetáculo</i> (p. 30).	
	– Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração (p. 30).	
Paradoxo	A <i>alegria</i> do pai foi enorme, e a <i>tristeza</i> também (p. 25).	
Antítese	No extremo da rua, quando ela ia a descer a de S. José, <i>Cândido Neves</i> aproximou-se dela. Era a mesma, era a <i>mulata</i> fujona (p. 28).	
Metáfora	[...] apenas um farmacêutico da Rua da Ajuda se lembrava de ter vendido uma <i>onça</i> de qualquer droga, três dias antes, à pessoa que tinha os sinais indicados (p.26).	
Gradação	Chegou, enfim, <i>arrastada, desesperada, arquejando</i> (p. 29).	

A estratégia sugerida para esse seguimento concebe a literatura como um artefato social, mas considera também a autonomia própria da obra literária, pois entende-se que a formação do leitor de literatura não se dissocia da tessitura linguística imprimida ao texto pelo seu produtor. Logo, faz-se necessário considerar que a construção dos sentidos só se consolida quando se estabelece a relação entre autor – obra – leitor, o que implica um processo de codificação e decodificação conforme aponta Bordini e Aguiar (1988, p. 15):

A leitura em si implica o reconhecimento de um sentido, operado pelo deciframento dos signos que foram codificados por outrem para veiculá-lo. Todavia, nem esse código que possibilita cifrar e decifrar os signos, nem os sentidos que ele aponta são assunto pacífico entre emissor e receptor, podendo haver, com isso, diferenças de entendimento do texto na sua produção e na sua recepção.

Nesse sentido, ao professor cabe instigar a participação dos alunos para que estes construam os sentidos dos trechos destacados do conto, estabelecendo as relações cotextuais e contextuais a fim de que compreendam as intenções do autor a partir de suas experiências leitoras. Ainda vale destacar que esse momento deve ser realizado em grupo, uma vez que a discussão a ser gerada no contato entre os alunos permite uma exploração mais expressiva dos sentidos do texto, bem como proporciona um momento de interação e socialização das experiências vivenciadas em outras leituras.

Segmento 3: As inferências em evidência (10 min.)

Para esse segmento, sugere-se que o professor realize oralmente as seguintes indagações aos alunos:

1. Qual sentido expressa a palavra *contra* do título do texto?
2. Ao se considerar a narrativa do episódio da captura, o que pode justificar a escolha do autor para esse título?
3. Quem acaba sendo a principal vítima nessa história?

Em seguida, as respostas devem ser socializadas coletivamente. É importante que os alunos percebam que a maior vítima da narrativa é a criança abortada. Se porventura houver divergências na compreensão desse ponto da narrativa, o professor pode aprofundar a discussão em torno dessa questão.

Depois desse primeiro momento, o professor expõe a tabela abaixo, a ser projetada em data show, para que os alunos façam as inferências nos trechos extraídos do conto acerca da relação entre pai e filho e entre mãe e filho(a). Como se percebe, essa parte da atividade já

encaminha os alunos para a temática abordada nessa SD: *A criança negra à luz do Pós-colonialismo*.

Ações da personagem	O que revela sobre o pai em relação ao filho?
Que pensasse mais de uma vez em voltar para casa com ele, é certo; não menos certo é que o agasalhava muito, que o beijava, que cobria o rosto para preservá-lo do sereno (p. 27).	
[...] a poucos passos estava a farmácia onde obtivera a informação, que referi acima. Entrou, achou o farmacêutico, pediu-lhe a fineza de guardar a criança por um instante; viria buscá-la sem falta (p. 27).	
Quando lá chegou, viu o farmacêutico sozinho, sem o filho que lhe entregara. Quis esganá-lo (p. 30).	
Cândido Neves, beijando o filho, entre lágrimas, verdadeiras [...] (p. 30).	
Ações da personagem	O que revela sobre a mãe em relação à criança que carrega no ventre?
[...] Pediu então que a soltasse pelo amor de Deus (p. 28). – Estou grávida, meu senhor! exclamou. Se Vossa Senhoria tem algum filho, peço-lhe por amor dele que me solte; eu serei tua escrava [...] (p. 28)!	
Arminda ia alegando que o senhor era muito mau, e provavelmente a castigaria com açoutes, – coisa que, no estado em que ela estava, seria pior de sentir. Com certeza, ele lhe mandaria dar açoutes (p. 28-29).	
O fruto de algum tempo entrou sem vida neste mundo, entre os gemidos da mãe e os gestos de desespero do dono (30).	

Essa tabela é uma sugestão para otimizar o trabalho do professor. Se a escola não dispuser de *data show*, as questões podem ser escritas em cartaz ou copiadas na lousa, mas é imprescindível também que os trechos sejam dispostos. É importante também que o professor oriente os alunos para registrar, no Caderno Literário, às conclusões que chegaram dessa análise, justificando que as anotações os auxiliarão na próxima etapa da SD.

Segmento 4: A tessitura linguística: outremização e resitência (20 min.)

No conto *Pai contra mãe* (2007), Machado expressa a visão irônica de um narrador que denuncia os aparelhos ideológicos constituídos para a outremização do negro, reduzindo-o a condição de objeto, o que também fica evidente, quando a mulata é colocada sob a ótica do personagem Cândido Neves, ou seja, a sua “supremacia” coloca Arminda na posição de sujeito-objeto.

Para esclarecer a dicotomia sujeito-objeto, Bonnici (2012) recorre ao discurso de Sartre (1997), ao enfatizar a característica da reciprocidade, construída na relação do ser como sujeito em relação ao outro. Esse autor afirma que a opressão, o silêncio e representação das sociedades pós-coloniais advêm de uma ideologia do sujeito e reitera:

Através da percepção do próprio ser-objeto para o Outro deve-se compreender do ser sujeito dele, afirma Sartre (1997). Essa reciprocidade permite as relações mútuas entre o ser e outro. Ambos podem voluntariamente ter a função de objeto para o Outro. Nas sociedades pós-coloniais, porém, o sujeito e o objeto pertencem inexoravelmente a uma hierarquia em que o oprimido é fixado pela superioridade moral do dominador. É a dialética do sujeito e do outro, do dominador e do subalterno (BONNICI, 2012, p. 26).

Assim, essa atividade enfatiza a contribuição da linguagem para a compreensão dos sentidos sugeridos na tessitura da linguagem do texto a serem construídos no ato de ler com a finalidade de levar o aluno a entender, a partir da relação entre as personagens, o processo de outremização da escrava (objeto), pela “superioridade moral” de Cândido Neves (dominador).

Para além dessa dicotomia sujeito-objeto, percebe-se que Machado, ao criar a personagem Arminda, põe em evidência a resistência da mulher negra ao sistema imposto pelo processo de colonização/escravidão. Arminda, ainda que não tenha forças suficientes para barrar esse sistema – impresso na personagem Cândido Neves – esta não é submissa, pois o enfrenta e luta com este para defender a sua posteridade (criança que carrega no ventre).

Para analisar a relação entre os sujeitos (personagens do conto), e as condições inerentes ao processo de construção da sociedade brasileira, no contexto da história narrada, o diagrama abaixo pode subsidiar o professor nesse sentido. Para tanto, o professor mobiliza a formação de grupos para que os alunos discutam, respondam, por escrito, a tabela e, posteriormente, socializem suas respostas.

Trecho do texto	O que as expressões em destaque revelam sobre as personagens?	Como (re)age a personagem?	Qual a importância para a construção do sentido do texto?
Cândido Neves foi obrigado a cumprir a promessa ; pediu à mulher que desse ao filho o resto do leite que ele beberia da mãe (p. 27).			
Chegou ao fim do beco e, indo a dobrar à direita, na direção do Largo da Ajuda, viu do lado oposto um vulto de mulher ; era a mulata fugida (p. 27).			

– Arminda! bradou, conforme a nomeava o anúncio (p. 28).			
Foi só quando ele, tendo tirado o pedaço de corda da algibeira, pegou dos braços da escrava, que ela compreendeu e quis fugir (p. 28).			
O fruto de algum tempo entrou sem vida neste mundo, entre os gemidos da mãe e os gestos de desespero do dono (p. 30).			

É importante que durante a socialização seja discutido a resistência da personagem Arminda como uma afirmação da presença do povo negro na construção identitária do país. Após esse segmento da análise, é o momento de o professor motivar os alunos para a introdução da temática do conto que seja aprofundada na próxima etapa da SD.

5. 2 Contextualização temática: Afinal, o que é ser negro?

Objetivo: Debater a temática do conto, destacando a perspectiva apresentada pelo autor e observar como essa temática é abordada em outros textos.

Duração: 4 h/a

Essa etapa focaliza a temática da obra. Afirma Cosson (2018, p. 90) que “A abordagem temática é, sem dúvida o modo mais familiar de tratar uma obra para qualquer leitor”. Por esse viés, selecionou-se obras que dialogam com o conto Pai contra Mãe (2007), por se considerar que o processo de letramento literário acerca da “[...] literatura negra ou afro-brasileira e/ou a temática da cultura africana e afro-brasileira se faz imprescindível [...]” (DEBUS, 2017, p. 23). Para encaminhar a leitura dos textos que compõem essa contextualização, sugere-se estratégias de leitura e de produção consoante as considerações de Cosson (2018, p. 90):

Na escola, entretanto, como parte do processo de letramento literário, a contextualização temática precisa fugir das soluções fáceis e buscar mais rigor na sua execução. Em primeiro lugar, não pode entreter-se apenas como o tema em si, mas sim com a repercussão dele dentro da obra. Depois, é preciso não fugir da obra em favor do tema [...].

Não obstante, o autor esclarece que a contextualização temática incide em um momento de discussão e reflexão do(s) tema(s) de modo que se processe o letramento

literário. Contudo, é essencial perceber como o tema ecoa da obra e delimitar o trabalho dedicado ao literário para que não haja fuga ao tema. Tomando como referência as orientações do autor, as atividades que seguem contemplam o letramento literário, pois ocorre através de um processo contínuo de leitura e produção (oral e escrita), promovendo diálogos entre os textos.

Atividade 1: Todos iguais: por que tanta (in)diferença? (20 min.)

Na etapa anterior, iniciou-se a discussão acerca dos temas que emergem da obra *Pai contra Mãe* (2007), a saber, a objetificação da mulher negra, as relações de opressão do homem branco contra a mulata, a fragilidade da criança negra diante da crueldade do sistema político vigente no contexto da escravidão. Assim, as atividades a serem contempladas nessa etapa visam compreender os percalços que a criança negra encontra ainda no ventre da mãe e uma vez nascida qual espaço ocupa na sociedade nos fins da escravidão e posterior à abolição dos escravos.

Consoante as estratégias sugeridas por Cosson (2018, p. 91) para o planejamento das atividades “os alunos serão divididos em grupos para trabalhar o contexto [...] já que o objetivo é levar a um aprofundamento compartilhado da leitura”. Assim, o professor organiza grupos compostos de cinco alunos. Sugere-se que o professor previamente faça uma impressão do conto em letras tamanho 18, fonte *Times New Roman* ou *Arial* e recorte a parte do episódio da captura da escrava, ou seja, o momento em que Cândido Neves está com o seu filho para entregá-lo na Roda dos enfeitados e avista Arminda, a escrava fugitiva. A parte destacada do conto deve ser recortada em partes menores conforme o número de equipes e coladas em tarjetas confeccionadas em cartolina colorida.

Para iniciar a atividade, o professor entrega a cada grupo uma tarjeta de forma aleatória para que os alunos façam uma releitura e destaque com canetas coloridas as passagens que enfatizam a forma que Cândido Neves trata Arminda. Os alunos também devem ser orientados a registrar as impressões que ficaram dessa análise no Caderno Literário e a eleger um membro da equipe para a socialização. Enquanto os alunos participam desse momento, o professor fixa na lousa a primeira parte do conto e, em seguida, faz a leitura dessa parte e convida os alunos para ler o trecho que está escrito na tarjeta conforme a sequência dos fatos na narrativa e socializar o registro do grupo que foi feito no Caderno Literário.

Dentre os trechos destacados, supõe-se que os alunos destaquem os que estão dispostos no quadro a seguir:

“atava-lhe os pulsos e dizia que andasse”; “– Siga!”; “– Não quero demoras; siga!” “– Você é que tem culpa. Quem lhe manda fazer filhos e fugir depois?”; “Foi arrastando a escrava pela Rua dos Ourives, em direção à da Alfândega, onde residia o senhor”; “Chegou, enfim, arrastada, desesperada, arquejando”; “– Aqui está a fujona”; “– Anda, entra...”; “Cândido Neves viu todo esse espetáculo”; “foi o que ele fez sem querer conhecer as consequências do desastre”; “– Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração”.

Caso os alunos não destacarem algum desses trechos, se considerar importante, o professor pode mencioná-lo para complementar a discussão. Os questionamentos dispostos abaixo podem ser utilizados para a socialização da análise:

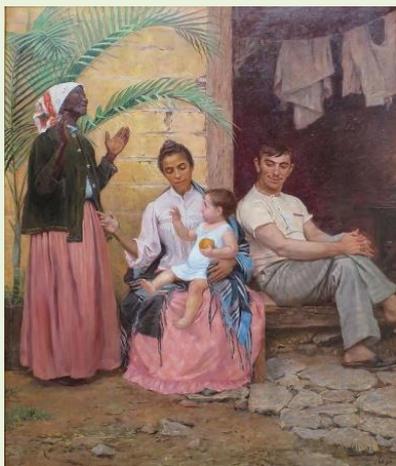
1. Em relação a gênero, o que se comprova das atitudes de Cândido Neves?
2. Por que a personagem age assim com o seu sexo oposto?
3. O tratamento dado a Arminda parece “normal”. O que isso significa?
4. Esse tipo de comportamento da personagem ainda é perceptível nos dias atuais?

Segmento 1: A cor faz diferença? (20 min.) – Parte I

Depois da socialização, o professor retira o texto e expõe a tela *A redenção de Cam*, projetando-a em data show ou impresso e fixado na lousa. Essa obra põe em discussão um assunto fundamental em evidência no século XIX: o branqueamento da nação brasileira. Em análise empreendida por Bernd (2003) da obra *Viva o povo brasileiro*, de João Ubaldo Ribeiro, o conceito de povo sob a ótica dos poderosos exclui os negros e os mestiços. Sobre trecho do romance, a autora, argumenta que depois da “Proclamação da Independência do Brasil” essa visão persiste:

[...] a mentalidade das elites continuou ainda por longo tempo colonizada, correspondendo a um prolongamento do pensamento europeu. Os integrantes dessa elite letrada, composta por proprietários rurais, comerciantes, padres, além da intelectualidade institucionalizada consideravam-se “europeus transplantados”, defendendo com unhas e dentes a ideologia do *branqueamento*, segundo a qual a miscigenação crescente dos negros com estoques raciais europeus terminaria por branquear a população brasileira (BERND, 2003, p. 88; grifo da autora).

A leitura da pintura de Brocos (1895) sob o prisma do Pós-colonialismo colabora significativamente para a compreensão do pensamento disseminado pelas elites, as quais pontua Bernd (2003). Para que a leitura atinja o seu objetivo, faz-se necessário que o professor instigue os alunos a uma visão crítica em relação ao branqueamento da pessoa negra, uma vez que se põe em discussão a negação da identidade do outro, nesse caso, o negro.



Modesto Brocos. *A redenção de Cam*, 1895, tinta a óleo, 199 centímetros x 166 centímetros. Museu Nacional de Belas Artes.

A pintura é um retrato de família em três gerações, marcado pelas distintas gradações de cor entre as personagens: à esquerda, a avó negra; ao centro, a mãe, "mulata", que carrega um bebê branco no colo; à direita, o presumido pai da criança, também branco. À primeira vista, a cena parece a ilustração perfeita para a tese de Lacerda, sintetizada por ele na legenda da imagem: "O negro passando a branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças" (LACERDA, 2011 [1911]). O texto sugere que o cientista estaria traduzindo a tela em termos do darwinismo social e imprimindo-lhe o conceito de "evolução" da espécie que, nesse caso, seria resultante de uma "seleção sexual", a seu entender promotora do embranquecimento. A brancura, nesse contexto, era associada à ideia de perfectibilidade. (LOTIERZO e SCHWARCZ, 2013, p. 4).

Para envolver os alunos na leitura da tela, o professor solicita, inicialmente, que estes apreciem a composição da obra como as cores, as personagens, o espaço. Depois dessa leitura introdutória, pode-se fazer as seguintes indagações oralmente:

1. O que sugerem as cores?
2. Esse ambiente revela algo sobre as personagens? Comente com base no pano de fundo da tela.
3. Que relação parental pode ser estabelecida entre esses personagens?
4. O que se pode inferir da disposição das mãos da senhora que está em pé?
5. Qual relação pode ser estabelecida entre a tela *A redenção de Cam* e o conto *Pai contra Mãe*?
6. Vocês conhecem a história de Cam, personagem bíblico?
7. Qual a cor da criança apresentada na tela?
8. Qual cor supõe-se que seja o filho de Candido Neves no conto *Pai contra Mãe*?
9. Que argumento os europeus utilizavam para "justificar" a escravidão do povo africano?
10. Se a tela é intitulada *A redenção de Cam*, qual crítica o autor faz ao usar essa estratégia?

Talvez os alunos não conheçam esse episódio. Caso algum aluno o conheça, é fundamental facultar esse momento para que o aluno compartilhe essa leitura.

Segmento 2: A cor faz diferença? (30 min.) – Parte II

Para assegurar a leitura desse trecho, sugere-se que o professor leve uma bíblia a fim de que seja lida essa passagem da narrativa. Assim, solicita-se que um aluno voluntário faça a leitura do texto *Os filhos de Noé*. Abaixo segue esse episódio bíblico:

Os filhos de Noé Gênesis 9

18 Os filhos de Noé que saíram da arca foram estes: Sem, Cam e Jafé; e Cam é o antepassado de Canaã. 19 Esses foram os três filhos de Noé, e a partir deles foi povoada a terra inteira.

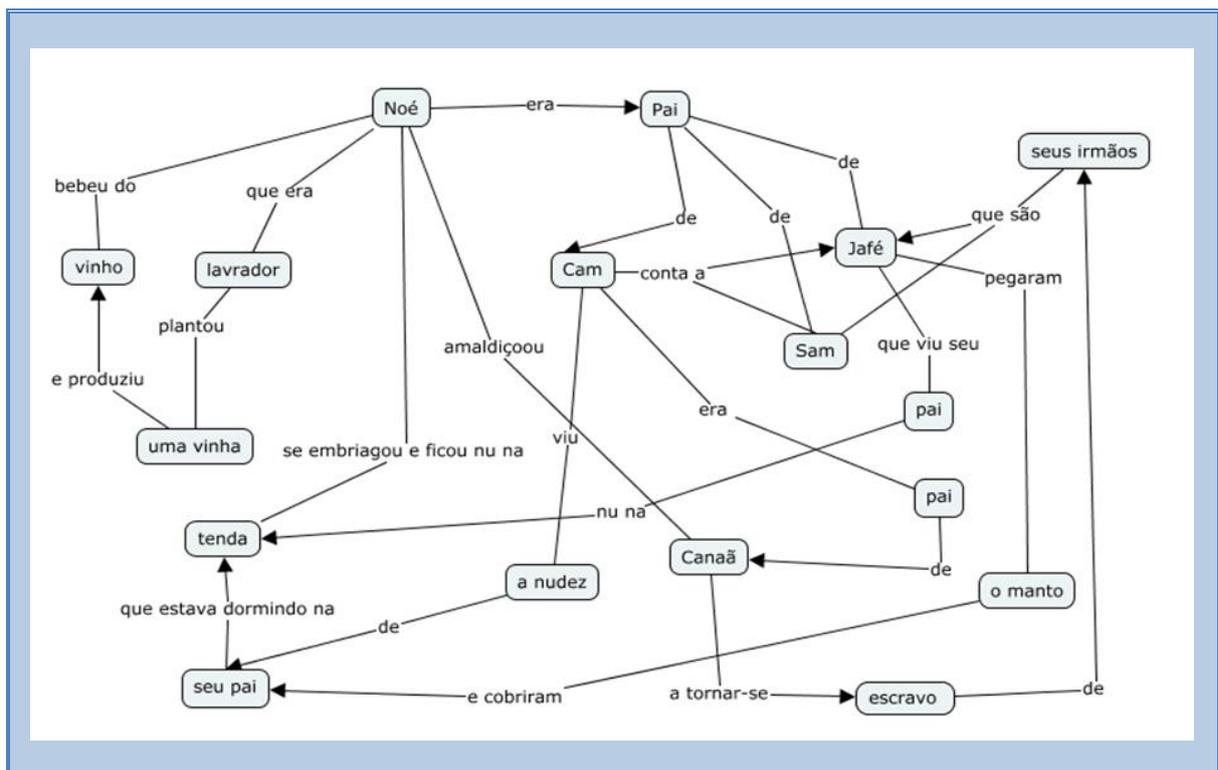
20 Noé, que era lavrador, plantou a primeira vinha. 21 Bebeu o vinho, embriagou-se e ficou nu dentro da tenda. 22 Cam, o antepassado de Canaã, viu seu pai a nu e saiu para contar a seus dois irmãos. 23 Sem e Jafé, porém, tomaram o manto, puseram-no sobre seus ombros e, andando de costas, cobriram a nudez do pai; como estavam de costas, não viram a nudez do pai. 24 Quando Noé acordou da embriaguez, ficou sabendo o que seu filho mais jovem tinha feito. 25 E disse: "Maldito seja Canaã. Que ele seja o último dos escravos para seus irmãos". 26 E continuou: "Bendito seja Javé, o Deus de Sem, e que Canaã seja escravo de Sem. 27 Que Deus faça Jafé prosperar, que ele more nas tendas de Sem, e Canaã seja seu escravo".

28 Depois do Dilúvio, Noé viveu trezentos e cinquenta anos. 29 Ao todo, Noé viveu novecentos e cinquenta anos. E morreu.

CNBB. Bíblia Sagrada: Edição Pastoral. Paulus: São Paulo, 1990, p. 22.

Concluída a leitura, o professor deve instigar uma discussão em torno das personagens elencadas na narrativa bíblica. Um mapa conceitual pode ser elaborado para dinamizar essa discussão. Como se trata de uma narrativa curta, sugere-se que este seja elaborado coletivamente no programa do *Cmap Toos*. Assim, o professor solicita que os alunos destaquem os personagens da história para estruturar os conceitos. Depois de selecionados os conceitos no texto, o professor negocia com os alunos como dispô-los no mapa e as devidas ligações a serem feitas entre eles.

Disponibiliza-se na sequência um mapa, como modelo para o professor, com o intuito de facilitar o planejamento dessa discussão na sala de aula.



Depois de produzido o mapa, o professor pode levantar alguns questionamentos como:

1. Como vocês percebem a atitude de Cam em relação ao seu pai, Noé?
2. Quais foi a consequência dessa atitude?
3. O que se percebe em relação à forma como os irmãos Sem e Jafé tratam de Noé?
4. Qual foi a reação de Noé ao se dar conta do que havia ocorrido?
5. Por que Canaã foi amaldiçoado?
6. Como Cam é representado na tela de Brocos?
7. O que se infere ao observar as cores usadas para marcar a tonalidade de pele das personagens da narrativa na tela?
8. O que propõe a redenção de Cam na tela de Brocos?
9. Que relação pode ser estabelecida entre o castigo de Canaã, filho de Cam, e o processo de escravidão dos negros africanos na América?
10. Conforme interpretação dada a essa passagem, com a expansão da cristandade, a pele de Cam (e seus descendentes) se torna negra. Ao mesmo tempo, Sem passa a ser associado à Ásia e Jafé é descrito como branco. Qual interpretação sugere Brocos e o que justifica o título da obra?

Esse momento deve ser concluído com o registro das impressões dos alunos no Caderno Literário, a partir da comparação entre as duas narrativas apresentadas na tela de Brocos e no episódio bíblico.

No capítulo *A mulher de cor e o branco*, da obra *Pele negra, máscaras brancas*, Fanon (2008) busca compreender as relações da mulher negra com o homem europeu. Ao analisar passagens do romance de Abdoulaye Sadjí, o autor destaca:

Antes de mais nada temos a negra e a mulata. A primeira só tem uma perspectiva e uma preocupação: embranquecer. A segunda não somente quer embranquecer, mas evitar a regressão. Na verdade, há algo mais ilógico do que uma mulata que se casa com um negro?

[...]

Daí vem a extrema perturbação de Nini: não é que um preto se atreveu a pedi-la em casamento? O Personagem Mactar chegou até a lhe escrever [...]

Normalmente a mulata rejeita o preto pretencioso.

A mulata considera essa carta um insulto, um ultraje à sua honra de “moça branca” (FANON, 2008, p. 62-63).

Esse argumento do autor converge para uma reflexão acerca do sentimento de inferioridade, construído historicamente. Assim, compreende-se que o preconceito do europeu em relação ao branco não atinge o preto apenas na alma, mas até na cor da sua pele, o que se infere no posicionamento da personagem Mimi em relação a Mactar, um jovem bacharel em contabilidade. Ancorado nesse contexto da supremacia branca que coloca o negro numa condição de subalterno, o professor pode instigar os alunos a analisar a tela *A redenção de Can*. Esse momento é oportuno para discutir sobre “um possível encontro saudável entre o negro e o branco” (FANON, 2008, p. 81). Na sequência, há algumas informações pertinentes acerca do contexto de produção dessa tela para auxiliar o professor:

Sugestão para o professor

É digno de nota que, no marco de tal projeto, as duas personagens não-brancas em cena sejam mulheres: avó e mãe estabelecem uma oposição de cor evidente com relação à figura paterna e ao menino. Se o pai pode parecer estrangeiro, ou também afastado da natureza local - note-se que, numa alusão a progresso, construída pela metáfora do chão de pedra contra o de terra, ele pisa a parte pavimentada do solo e dá as costas para as demais figuras em cena -, mãe e filha fariam parte da mesma "cadeia evolutiva". Na medida em que o bebê e o pai podem ser vistos como brancos e do sexo masculino, parece haver na genealogia dessa família uma dupla ruptura: racial, mas também de gênero. Se é verdade que o movimento percorrido pela obra vai do negro ao branco, em conformidade com as projeções de uma vertente do pensamento racista do período, que apostava no branqueamento, é possível pensar que o quadro tem gênero definido: uma vez que o futuro racial da família em cena é um menino branco, o quadro procura exprimir, através da configuração raça/gênero, um certo olhar masculino de cumplicidade entre cavalheiros, assentado no impulso a confirmar a paternidade (branca) da criança.

Além disso, a tela privilegia uma mestiçagem ordenada pelo par mãe negra/mulata e pai branco - e não o contrário, o que coloca a figura masculina no papel de elemento definidor do processo. (p. 5)

A vasta circulação do determinismo no final do século XIX e o fato de Brocos ter sido aluno de Taine no principal centro mundial de ensino artístico de seu tempo, a Escola de Belas Artes de Paris, indicam o quanto essa teoria esteve em voga e o quanto adquiriu importância para a arte do período. Assim, não deixa de ser importante destacar um diálogo de *A redenção de Cam* com o determinismo do período, que parece perfeitamente ajustado à ideia do embranquecimento presente na tela. (p. 7)

A redenção de Cam propõe, por seu nome, a inversão de um episódio bíblico, o Genesis 9. Nessa passagem, Cam expõe a nudez de seu pai, Noé, aos irmãos Sem e Iafet e, por isso, é condenado pelo patriarca, juntamente com seu filho Canaã, a ser escravo daqueles últimos. As exegeses do Genesis 9 promovem uma transformação significativa do episódio escritural. A principal modificação se dá entre o final da Idade Média e o início da Era Moderna. Num momento de expansão da Cristandade ocidental rumo à África, à Ásia e, posteriormente, às Américas, a passagem passa a ser utilizada como justificativa para a escravidão dos africanos, vista como "natural" pelos europeus. O mecanismo que permite tal modificação estrutural é que a pele de Cam (e seus descendentes) se torna, nessas interpretações, negra. Ao mesmo tempo, Sem passa a ser associado à Ásia e Iafet é descrito como branco. Como se vê, há um claro discurso que usa a cor como marcador e assim associa tonalidades a hierarquias históricas e políticas. (p. 7).

Se na reinterpretação temporal do episódio ocorre o enegrecimento da personagem amaldiçoada, a tela de Brocos ilustra o movimento contrário. Produto de um momento ainda bastante próximo da emancipação no Brasil, *A redenção de Cam* propõe uma leitura original do episódio bíblico, mostrando um caminho para reverter a maldição de Noé, pois ao invés de "enegrecidos", os supostos descendentes de Cam são branqueados na imagem. (p. 7).

LOTIERZO Tatiana H. P. e SCHWARCZ Lilia K. M. **Raça, gênero e projeto branqueador**: "a redenção de Cam", de modesto brocos. Pesquisa de Mestrado apoiada pela CAPES/Fapesp: São Paulo, 2013.

Atividade 2: Felicidade não tem cor

“A temática da cultura africana e afro-brasileira, bem como a escrita de escritores afro-brasileiros ficou silenciada” (DEBUS, 2017, p. 23), pois as obras literárias de autores imbuídos da função sacralizadora do cânone se sobrepuseram no mercado editorial. Diante das considerações da autora, selecionou-se a narrativa *Felicidade não tem cor* (2002), de Júlio Emílio Braz, escritor afro-brasileiro, com o objetivo de colocar em discussão questões essenciais tratadas na obra em torno da criança negra, que diante da indiferença da qual é vítima na sociedade, destaque-se aqui, a escola, onde busca refúgio na sala de brinquedos na qual torna-se amigo da boneca Maria Mariô, narradora da história.

Segmento 1: Leitura e análise literária do conto (2 h/a)

O professor, antecipadamente planeja uma roda de leitura para a apreciação da narrativa *Felicidade não tem cor* (2002). Na sala de aula, entrega aos alunos uma cópia do conto e solicita a leitura. Como o livro divide-se em capítulos, é interessante solicitar que cada aluno leia um capítulo para os colegas. No boxe abaixo, há algumas sugestões para esse momento:

Sugestões para o professor

1. O professor confecciona 11 cartões coloridos e escreve em cada um os títulos da obra, a saber: Redação, Maria Mariô, Assim como somos, Branco é bom?, Me espera lá fora!, Bronca, Em busca de Michael Jackson, Teimoso demais, Sobe e desce, Papo-cabeça, Adeus, Fael. Estes cartões devem ser colocados em pequenos envelopes e lacrados. Prepara-se uma caixa personalizada com a seguinte frase: Felicidade tem cor?; dentro desta, coloca-se os envelopes e fecha a caixa.
2. Como os alunos estão em círculo, sugere-se colocar a música *Black or White* para que a caixa seja passada de mão em mão. O professor vai fazendo pausas e, à medida que a música for interrompida, o aluno que estiver com a caixa retira um envelope e assim sucessivamente, até que todos os envelopes sejam entregues.
3. Os alunos sorteados farão a leitura do capítulo que está sugerido no envelope. Caso o aluno não se disponha a ler, o professor pode mobilizar outro aluno voluntário para fazê-lo. É fundamental que a leitura não seja imposta, mas que ocorra espontaneamente.
4. Após a leitura os alunos que estão com o envelope formam sua equipe para a interpretação da narrativa. Contudo, a formação da equipe deve ser feita com a mesma proporção de alunos para cada grupo.

Na sequência, realiza-se o momento de socialização da interpretação de cada grupo. Porém ao terminar a leitura de cada capítulo, os alunos já podem fazer algum comentário, bem como o professor também pode inserir questões de antecipação com a finalidade de estimular a curiosidade dos alunos; essa estratégia pode contribuir para a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de letramento. Para auxiliá-los na socialização das interpretações, os alunos devem recorrer aos registros no Caderno Literário.

Segmento 2: Produção textual: mapa conceitual (1 h/a)

Sugere-se que o professor utilize o programa *Cmap Tools*, como ferramenta para a análise da obra, de preferência em um laboratório de informática, para que os alunos, em grupo, elaborem um mapa conceitual. Para otimizar o tempo, as equipes devem permanecer as mesmas, bem como o capítulo utilizado na interpretação também. Isso facilita tanto o trabalho do professor como o dos alunos.

Antes da produção textual, o professor faz uma exposição, de preferência em *slides*, do gênero *mapa conceitual*, descrevendo suas peculiaridades como seleção de palavras para

gerar os conceitos, frases de ligação e conectores. Se a escola possui laboratório de informática, essa exposição deve ser realizada nesse ambiente para que o professor projete em um data show o programa *Cmap Tools* e ensine aos alunos a utilizá-lo para a elaboração do mapa que irão produzir.

No box a seguir, encontram-se informações sobre essa ferramenta como suporte para o professor planejar essa atividade. O material disponível nesse box encontra-se respaldado em Novak e Cañas (2010).

Mapas conceituais são ferramentas gráficas para a organização e representação do conhecimento. Eles incluem conceitos, geralmente dentro de círculos ou quadros de alguma espécie, e relações entre conceitos, que são indicadas por linhas que os interligam. As palavras sobre essas linhas, que são palavras ou frases de ligação, especificam os relacionamentos entre dois conceitos. Uma de suas características é a inclusão de *cross links*, ou ligações cruzadas, que são as relações ou ligações entre conceitos nos diferentes segmentos ou domínios do mapa conceitual. As ligações cruzadas nos auxiliam a ver como um conceito em um domínio de conhecimento representado no mapa se relaciona a um conceito em outro domínio ali mostrado. Na elaboração de conhecimento novo, as ligações cruzadas muitas vezes representam saltos criativos por parte do produtor de conhecimento.

Há duas características dos mapas conceituais importantes na facilitação do pensamento criativo: a estrutura hierárquica que é representada num bom mapa conceitual e a capacidade de buscar e caracterizar novas ligações cruzadas. Uma última característica dos mapas conceituais são os exemplos específicos ou objetos que ajudam a esclarecer o sentido de um determinado conceito. Normalmente, eles não estão incluídos nas elipses ou quadros, pois são eventos específicos ou objetos, não representando, portanto, conceitos.

Depois de produzidos os textos, estes serão apresentados e socializados na classe e expostos no mural de leitura da escola. Essa estratégia põe em evidência a função social dos gêneros textuais, isto é, a sua circulação entre outros leitores, contribuindo para as práticas sociodiscursivas.

Atividade 3: Retextualização: da arte de contar para o palco (1 h/a)

O texto *Felicidade não tem cor* (2002) também pode desencadear outra atividade lúdica como a sua transposição para o texto teatral escrito. Para tanto, o professor sugere aos alunos a retextualização da obra em uma peça teatral com a finalidade de ser apresentada no *Sarau Literário* que acontecerá na culminância da etapa da contextualização presentificadora.

Para a produção do texto, é importante que o professor compartilhe essa ideia com o professor de Arte, a fim de que este auxilie os alunos para desenvolver as seguintes atividades: a escrita do texto teatral, o figurino, o cenário, as personagens que encenarão a peça.

O papel da personagem Maria Mariô, deve ser realizado por uma aluna que fará a voz da boneca, manuseando-a de dentro de uma caixa com a técnica do teatro de fantoche. Mesmo

sendo um papel que exige muito de quem o for representar, é importante que a decisão parta dos alunos e não seja uma escolha do professor.

Para representar o menino Fael o professor deve instigar uma reflexão sobre as ações dessa personagem principal da narrativa, como sua movimentação em cena e sua aventura em com a finalidade de encontrar uma solução para o branqueamento da sua pele em busca da felicidade. Depois desse momento, voluntariamente um aluno pode se candidatar para essa empreita.

A escolha das demais personagens, envolvidas na apresentação, deve seguir o mesmo critério das duas anteriores. Uma vez feita a formação dos grupos, o professor de Arte marca os encontros para orientar os alunos e realizar os ensaios a fim de seja possível realizar essa apresentação no sarau Literário.

A finalização dessa etapa da SD pode ser feita com a socialização dos registros que os alunos fizeram no Caderno Literário. Ao professor, cabe encaminhar a discussão para o contexto de produção da obra *Pai contra Mãe* (2007) que será detalhada na próxima etapa: a contextualização histórica.

5.3 Contextualização histórica: Entre o eu e o outro, quem somos nós?

Objetivo: Relacionar o texto com a sociedade que o gerou e/ou com a qual ela se propõe a abordar internamente.

Duração: 2h/a (em sala de aula) e 2 h/a (extraclasse)

Esta etapa da contextualização, também dentro do escopo tradicional, “[...] abre a porta para a época que ela encena ou o período de sua publicação” (COSSON, 2018, p.86). Para que as atividades elencadas nessa contextualização não sejam reduzidas a uma sucessão de eventos históricos, o professor precisa encaminhá-las para a busca da “[...] dimensão história que toda obra literária possui, seja como representação, seja como produção, seja de ambas as formas” (COSSON, 2018, p.87). A contextualização história pode também, consoante Cosson (2018), desdobra-se em outras como a contextualização biográfica ou a editorial, sendo a primeira focada na vida do autor e a segunda, nas condições da publicação da obra.

Nessa SD, optou-se pela metodologia da pesquisa extraclasse e interdisciplinar, motivada pela leitura do conto *Pai contra mãe* (2007), de Machado de Assis, a fim de que os alunos reflitam sobre a condição social da pessoa negra mirim no contexto em que a obra foi

gerada, ou seja, nos fins da escravidão do negro no Brasil, com o objetivo de perceber como o conto representa ou reflete essa época, como se relaciona a outros produtos culturais, como dialoga com outros discursos desse período histórico, bem como compreender a importância desse contexto para os movimentos de luta pela liberdade do povo negro. Nesse sentido, Dalvi (2013) reconhece a pesquisa como um dos princípios essenciais para as abordagens do texto literário na escola e sinaliza que é fundamental:

Instituir a pesquisa e o conhecimento como inerentes à atividade de leitura literária (para ler um texto é necessário saber sobre ele, seu autor, seu suporte, seus contextos, seus mecanismos, seus diálogos intertextuais, suas alusões à história) (DALVI, 2013, p. 82).

Essa aceção da autora converge com o que se propõe nesta SD no tocante às possibilidades de aprendizagens sobre o texto literário. No quesito alusão histórica, considera-se imprescindível a pesquisa interdisciplinar no intuito de aprofundar os estudos acerca do momento histórico em que o conto *Pai contra Mãe* (2007) foi produzido, bem como o autor se posiciona em relação à temática da escravidão. Nesse sentido, essa etapa da SD visa promover a pesquisa interdisciplinar a fim de dirimir a fragmentação dos diversos campos do conhecimento em virtude da divisão compartimentada dos componentes curriculares.

Os documentos oficiais que norteiam e orientam a educação no Brasil, como a LDB Nº 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) versam sobre a concepção de ensino na perspectiva de integração do currículo escolar.

A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento” (BRASIL, 2013, p. 28).

Essas orientações incidem com o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2013/2014) ao lançar como proposta para a Educação Básica um ensino pautado na interdisciplinaridade. Consoante esse Pacto (BRASIL, 2013, p. 25-26):

A interdisciplinaridade, como prerrogativa para a produção e organização do conhecimento escolar, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade, isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Ela tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial, para o ser humano.

Essa definição de interdisciplinaridade converge para a ideia de que, para superar a fragmentação do ensino, o professor precisa articular conhecimentos das diversas disciplinas escolares com outros docentes. Nessa perspectiva, faz-se necessário conectar aspectos científicos e socioculturais a fim de que sejam criadas condições para uma formação integral do discente.

A Base Nacional Comum Curricular¹⁶ (BNCC) e os currículos comungam princípios e valores orientados pela LDB 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Esse documento concebe a educação comprometida com a formação e o desenvolvimento global do ser humano, “em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2017, p. 16).

Além disso, BNCC e currículos têm funções complementares a fim de assegurar as aprendizagens consideradas essenciais para cada etapa da Educação Básica, sendo inerente à concepção de um currículo em ação, o que sinaliza para as decisões coletivas nas instituições escolares. No que tange ao currículo em ação, dentre as ações que pontua a BNCC (2017) destaca-se as seguintes:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas [...]
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem [...] (BRASIL, 2017, p. 16).

Nesse sentido, a pesquisa, sugerida nessa etapa da contextualização, ao investigar a origem do binário colonizador-colonizado, fornecerá informações relevantes que contribuirão para o entendimento das questões relativas ao racismo. Bonnici (2012, p. 67: grifo do autor) contribui nesse quesito ao afirmar que:

A origem de uma categoria branca aconteceu a partir do imperialismo e da colonização europeia no início da Modernidade, em que se destacou o binário ‘nós-eles’. Como a identidade se constrói através da determinação de diferença, o encontro com o outro [...] fez com que a cor dérmica (e tudo o que se inferia dela [...]) tornasse o divisor entre o colonizador e o colonizado. [...] Foi a partir do século 16 que começou a ser elaborado o assim chamado ‘racismo científico’, ou seja, a construção biológica das raças através da qual podia predizer, determinar e avaliar as características culturais dos povos recém-encontrados.

¹⁶ Versão final do texto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 17 de fev. de 2020.

Propor aos alunos uma pesquisa interdisciplinar sobre a escravidão, outremização, identidade, racismo “científico” e multiculturalismo é uma oportunidade de aprofundar os conhecimentos acerca dos conceitos oriundos de distintos recortes da realidade, de modo que possam compreender o significado desses conceitos, as razões e os métodos pelos quais eles são construídos. Para tanto, o professor de Língua Portuguesa, por meio de um diálogo com o professor de História, solicita a colaboração deste para auxiliar os alunos na realização da pesquisa, haja vista que esse profissional pode contribuir com o aprofundamento do estudo literário do conto nos aspectos contextuais da obra.

Como o conto *Pai contra Mãe* (2007) se inscreve no contexto da escravidão, publicado “dois anos antes da morte do escritor”¹⁷, o professor de Língua Portuguesa pode organizar os grupos de alunos, sugere-se grupos com 4 alunos, para distribuir os conteúdos da pesquisa. O professor de História pode orientar e acompanhar os alunos durante essa atividade. As tarefas podem ser distribuídas conforme a tabela a seguir:

Grupos	Tarefas das equipes	Orientações	Sugestões para as produções
01	Pesquisar sobre os principais fatos históricos relacionados à escravidão.	O professor de história poderá auxiliar a equipe com fontes para a pesquisa e seleção de informações pertinentes sobre o contexto do conto pai contra Mãe.	Produção de uma peça teatral sobre os temas pesquisados.
02	Pesquisar sobre a resistência do Povo Negro em relação à condição que lhe fora imposta no período Pré e Pós-Abolição da Escravidão.	O professor de história poderá auxiliar o grupo com fontes para a pesquisa e seleção de informações relevantes para comparar esses momentos históricos.	Fazer um álbum das principais personagens que lideram os Movimentos de Resistência do Povo Negro.
03	Pesquisar sobre os escritores negros brasileiros.	O professor de Língua Portuguesa deve auxiliar o grupo	Selecionar fotografias e textos desses autores e fazer um mural de leitura.
04	Pesquisar a sobrevivência das práticas religiosas do Povo Negro ao longo da história.	O professor de Religião (caso a escola ofereça essa disciplina) e o professor de História poderão orientar o grupo nessa pesquisa.	Fazer uma exposição de imagens das religiosidades africanas. Essa apresentação poderá ser feita com cartazes, caracterização com figurinos confeccionados pelos alunos ou alguém da comunidade escolar.
05	Pesquisar o processo de abolição da escravidão.	O professor de História poderá levar os alunos para uma sala de multimídias ou laboratório de informática e auxiliar os alunos na	Selecionar as principais notícias da época e fazer um jornal impresso.

¹⁷ Recorte feito da apresentação da obra *Pai contra Mãe*, de Machado de Assis, ASSIS, Machado de. **Pai contra mãe**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2007, p. 9.

		seleção dos textos.	
06	Pesquisar sobre o racismo “científico” em obras escritas no contexto do pós-abolição da escravidão.	O professor de história poderá sugerir ao grupo fontes de pesquisa sobre essa temática. Já o professor de Língua Portuguesa auxilia o grupo na seleção de textos.	Seleção de poemas, contos, crônicas, músicas.
07	Selecionar outros textos de Machado de Assis que tematizem a personagem negra como o conto <i>Pai contra Mãe</i> (2007).	O professor de Língua Portuguesa poderá levar os alunos à biblioteca da escola, caso possua esse acervo, ou para um laboratório de informática e auxiliar o grupo nessa pesquisa.	Fazer um cartaz com a biografia do autor para exposição. Promover uma roda de leitura dos textos selecionados.
08	Pesquisar contos da literatura infanto-juvenil que tratem do multiculturalismo no Brasil.	O professor de Língua Portuguesa deverá auxiliar o grupo na seleção dos contos enquanto o professor de Arte poderá orientar sobre a seleção do figurino, cenário e apresentação da peça teatral.	Sugere-se que essa equipe seja a mesma que retextualizou o conto <i>Felicidade não tem cor</i> para fazer a encenação no Sarau Literário.
09	Selecionar músicas que façam analogia à pessoa negra como a canção <i>Black or White</i> , proposta em uma das atividades da contextualização.	O professor de Arte e/ou música poderá auxiliar a equipe na seleção de textos e também nos ensaios para a apresentação do musical.	Formar um grupo musical para interpretar as canções.

A pesquisa realizada pelos alunos nessa etapa da SD será fundamental para que o Sarau Literário, sugerido na etapa da contextualização presentificadora, seja, não só um momento lúdico, mas principalmente, de aprendizagens significativas acerca da pluralidade cultural e identidade coletiva, bem como da compreensão da construção da identidade individual do aluno.

Para tanto, é imprescindível que os alunos registrem no Caderno Literário todo o percurso dessa pesquisa para que possam consultar as informações escritas e compartilhar essa experiência com a turma no momento de socialização na aula de Língua Portuguesa em que irão iniciar os estudos sobre a atualização da obra *Pai contra Mãe* (2007) na próxima etapa da SD.

5.4 Contextualização presentificadora: O preconceito, entre o real e o disfarce

Objetivo: Associar o conto *Pai contra mãe* (2007) a outros textos contemporâneos, comparando-os para verificar a sua atualidade.

Duração: 3 h/a

Essa etapa da contextualização visa atualizar a obra no contexto do leitor, chamando a atenção do aluno para as relações do tema com o presente. Consoante Cosson (2018, p. 89):

A presentificação é a contextualização que busca a correspondência da obra com o presente da leitura. Trata-se, por assim dizer, de uma atualização. O aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto.

Com o intuito de fazer o aluno perceber que a obra de Machado trata de um assunto que ultrapassa o tempo de sua produção e se inscreve no presente, o professor propõe a leitura de outros gêneros como a canção a seguir.

Atividade 1: Resistência: a luta pela igualdade de direitos (1h/a)

Com o intuito de proporcionar um momento de leitura, interação e reflexão sobre a resistência da pessoa negra, o professor apresenta a notícia *MC Soffia: rapper de 12 anos combate racismo e questiona padrões*, (cópia do texto disponível no anexo II). A leitura desse texto pode ser feita pelo professor. Sugere-se que a notícia seja projetada em data show; se possível, acessar o site para apresentá-lo *online* aos alunos.

Na sequência, o professor sugere que os discentes destaquem uma parte/informação da notícia que lhes chamou a atenção e motiva os alunos a ler e comentar o trecho escolhido. É importante que a leitura seja voluntária, mas que todos façam o registro no Caderno Literário. Caso não seja escolhido nem comentado o trecho disposto no box abaixo, o professor deve utilizá-lo e instigar a participação dos alunos na leitura e discussão do mesmo:

“Enquanto prepara o disco de estreia, ainda sem título definido, Soffia joga bola, pula corda e frequenta a escola regular. Quer ganhar a vida sendo modelo, atriz e médica, além de cantora. Tudo ao mesmo tempo. “Sim. Por que não?”, ela ri.”

Com essa estratégia, o professor gera um momento oportuno para a reflexão, pois os discentes terão contato com um fato que destaca uma visão positiva em relação à criança negra, como propõem os estudos Pós-coloniais.

Depois dessa introdução sobre a menina MC Soffia, o professor disponibiliza uma cópia da canção “Menina Pretinha” (disponível no anexo III) composição que põe em discussão o preconceito de cor e, ao mesmo tempo, reivindica o direito à igualdade entre as raças.

A fim de que o letramento literário seja efetivado nesse atividade, o professor orienta aos alunos as possíveis aproximações que se podem fazer entre o conto *Pai contra Mãe* (2007) e essa canção, dentre elas, a situação em que se encontram as duas crianças: no conto, sendo protegida pela mãe, que luta contra o sistema escravista; na canção, a resistência do eu lírico, uma criança negra que quebra os padrões de beleza impostos na sociedade, ao denunciar o preconceito de cor e reivindicar suas bonecas negras. Ainda, o professor pode sugerir que os alunos pesquisem outras canções de MC Soffia e também de outros compositores que apresentam uma imagem positiva da criança negra para expor no Mural de Leitura da escola.

Como se percebe, o diálogo a ser promovido a partir dos dois textos, intermediado pelo registro das impressões e reflexões acerca das leituras contempla o letramento literário, uma vez que além de associar a leitura à escrita, aproxima textos de diferentes autores e épocas de produção.

Atividade 2: Entre tantas cores, por que preto ou branco? (1 h/a) – Parte I

Essa atividade da presentificação, além de contribuir para uma abordagem interdisciplinar do tema, também oportuniza a ressignificação de visões, por meio de reflexões sobre a substituição da “cultura do preconceito” pela “cultura da pluralidade e diversidade”, na qual se configura a construção da identidade nacional. Nesse sentido, propor a leitura da canção *Black or White* (disponível no anexo IV), composição de Michael Jackson, pode ser uma estratégia pertinente, uma vez que a voz do eu poético dessa composição demonstra sua não aceitação ao preconceito racial como se percebe no verso *I'm not going to spend my life being a color* (Eu não vou passar a minha vida sendo apenas uma cor; tradução nossa). Fanon (2008, p. 95) incentiva a discussão nesse sentido quando afirma que “[...] o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir [...]”.

Com a finalidade de incentivar a leitura da canção, o professor pode mobilizar os alunos para a formação de dez grupos, em seguida, distribui para cada um deles um pequeno envelope com uma tarjeta colorida, contendo palavras ou expressões da canção, escritas em língua portuguesa, conforme a tabela a seguir:

Codificação dos envelopes para formação dos grupos	Palavras e expressões selecionadas da canção <i>Black or White</i>
B	Milagre

R	Garota
A	Negro
S	Branco
I	Igualdade
L	relações humanas
E	Raças
I	Sangue
R	Cor
O	Sobreviver

Como se pode perceber, a dinâmica de formação dos grupos concorre para a construção da palavra “brasileiro”. O objetivo dessa dinâmica consiste em proporcionar um momento de reflexão sobre as palavras destacadas do texto, que culminará com a percepção da importância das diferentes raças para a construção da identidade nacional. Para tanto, é necessário que o professor, com a ajuda dos alunos, disponha as cadeiras em forma de pequenos círculos de modo que esses semicírculos formem um grande círculo.

Depois de formados os grupos, o professor deve projetar a letra da música *Black or White*, em *data show* ou cartaz, previamente confeccionado, e orienta que cada equipe retire a tarjeta que está dentro do envelope e informa que terão cinco minutos para discutir sobre a palavra escrita nela. Finalizada essa etapa, o professor solicita a socialização de cada grupo na sequência em que as palavras aparecem na canção. À medida em que os alunos leem a palavra e apresentam suas impressões da leitura, o professor os incentiva a localizarem a palavra na canção. Após a identificação feita pelos alunos, o professor a destaca com uma cor diferente. É interessante que esse procedimento aconteça para encaminhar a culminância desse momento de discussão e interação dos alunos.

Concluída as apresentações dos grupos, o professor solicita que um aluno de cada grupo se levante com o envelope na mão e mostre para os demais a letra impressa nele. Nesse momento, os alunos perceberão a formação da palavra **brasileiro**. Para concluir, sugere-se que o professor faça as seguintes indagações:

1. O que sugere a palavra formada com as letras impressas nos envelopes?
2. Que relações podem ser estabelecidas entre as palavras inscritas nas tarjetas e essa palavra?
3. O que os destaques das palavras, em cores diferentes, sugerem?
4. O que significa, afinal, ser brasileiro?

A realização da segunda parte dessa atividade consiste em propor uma tradução da canção na aula de Língua Inglesa. Assim, antecipadamente, o professor de Língua Portuguesa conversa com o professor dessa disciplina para que essa etapa da atividade seja realizada com a finalidade de que os alunos possam discutir com mais propriedade sobre a letra da canção

em outra aula de língua materna, pois a realização da interpretação do texto na aula de Língua Portuguesa destinada a interpretação da canção depende da tradução do texto.

Atividade 3: Entre tantas cores, por que preto ou branco? (1 h/a) Parte II

Para a interpretação do texto, o professor inicialmente incentiva os alunos a assistir um *videoclipe* da canção, disponível <https://www.youtube.com/watch?v=cYhtEtcY4jQ>, que pode ser exibido em *data show* ou TV, de acordo com as possibilidades da escola. Concluída a exibição, os alunos retomam aos grupos formados na aula da motivação da leitura da canção para socializar a compreensão que fizeram do texto.

Após esse momento de discussão dos alunos, o professor pode comentar sobre a produção da composição e repercussão da música na época que foi lançada e quais diálogos podem-se fazer dela com o presente. O boxe sugerido a seguir auxilia o professor nessa tarefa.

Black or White? Identidade negra e representações no clipe de Michael Jackson

“Black or White” demonstra a sensibilidade de Michael às causas humanitárias e aos conflitos mundiais resultantes das tensões raciais

MJ Beats
Nov 10, 2019

“Black or White”, considerada uma das músicas mais importantes da carreira de Michael Jackson, foi lançada em 1991 no disco *Dangerous* e demonstra a sensibilidade de Michael às causas humanitárias e aos conflitos mundiais resultantes das tensões raciais. Ao propor um debate sobre harmonia racial, o artista se posiciona contra o preconceito e adota um discurso mais generalista.

Dirigido por Jonh Lands, o mesmo diretor de *Thriller*, considerado o maior todos os tempos por causa da inovação de seus efeitos especiais, o clipe escreveu um importante capítulo na história da música mundial.

Lançado simultaneamente no dia 14/11/1991 em emissoras como VH1, FOX, BET, MTV, o clipe de “Black or White” alcançou uma audiência de 500 milhões de telespectadores ao redor do mundo.

No Brasil, o clipe foi exibido numa época em que ainda não existia internet com exclusividade pelo Fantástico, gerando grande repercussão e audiência a o programa, além de pautar outros veículos.

“Black or White” celebra o princípio da igualdade, dado marcante na cena de amorfia de rostos presente na última parte do clipe, além de passar uma mensagem universal de paz entre todos e eliminação de toda forma de preconceito.

CONCEIÇÃO. Evandro Luiz da. Universidade Federal do Rio de Janeiro

<https://mjbeats.com.br/black-or-white-identidade-negra-e-representa%C3%A7%C3%B5es-no-clipe-de-michael-jackson-94461f0bbba1>

Na sequência, o professor propõe que os grupos promovam um diálogo entre a canção *Black or White* e o conto *Pai contra Mãe* (2007) para apresentar para a classe. Esse momento deve ser breve e os alunos podem ficar à vontade para apresentar a análise da forma que acharem mais interessante, todavia é importante que o professor estimule a criatividade,

disponibilizando matérias diversos como papel, lápis coloridos, pinceis, régua, cartolinas coloridas etc. Nessas produções, é imprescindível que os alunos compreendam que a sociedade deve ser construída nos princípios da igualdade e reconhecimento da diversidade, o que possivelmente acontecerá durante as apresentações e socializações.

Culminância: Sarau Literário (3 h/a)

A culminância desta etapa da contextualização envolve as produções realizadas pelos alunos ao longo de todo o processo dessa SD. Nesse sentido, o professor propõe a realização de um Sarau Literário a fim de que os discentes possam compartilhar com a comunidade escolar suas experiências com as leituras, o que possivelmente convergirá com um momento de reflexão sobre a cultura e fortalecimento da comunidade de leitores como propõe Cosson (2018).

Em sua proposta de letramento literário, Cosson (2018) compartilha uma experiência significativa de uma feira cultural na qual os alunos apresentaram os resultados de suas interpretações. Para esse teórico, “[...] a feira cultural converge para trocas de leituras e, nessas trocas, fortalece-se a comunidade de leitores da escola” (COSSON, 2018, p. 67). Da socialização dessa experiência, surge a ideia de realização desse Sarau Literário muito semelhante à feira cultural, seja em seu caráter lúdico, seja na dinâmica de organização das atividades a serem realizadas, seja em relação à aprendizagem que poderá ser construída com a exposição dos alunos para a comunidade escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica destacam que:

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador (BRASIL, 2013, p. 27).

A realização do Sarau Literário se configura como um momento de reconhecimento da presença da arte e cultura do povo africano na construção da identidade do povo brasileiro, uma vez que “[...] historicamente o fazer artístico dos afro-brasileiros tem sua presença registrada desde o período colonial, mas nem sempre reconhecido [...]” (DEBUS, 2017, p. 23).

Com o objetivo de impactar o público com a realização desse evento, a organização do cenário é um elemento imprescindível. Assim, o professor de Língua Portuguesa precisa

mobilizar demais professores, gestores, funcionários e alunos para confeccionar e catalogar objetos relacionados à temática.

Uma sugestão é utilizar instrumentos que imprimam uma visão positiva da pessoa negra. Para tanto, sugere-se uma apresentação de pessoas negras que conquistaram um espaço de destaque em alguma profissão socialmente reconhecida, exposição de objetos confeccionados pelos alunos e/ou pessoas da comunidade, como pinturas em tela de escritores, músicos, líderes de movimentos negros etc., que contribuem para o reconhecimento da pessoa negra na formação da identidade nacional, que podem ser colocados em molduras para serem expostas em cavaletes ou outros instrumentos a critério dos organizadores.

No que se refere especificamente às apresentações, considera-se pertinente montar um pequeno palco a fim de que todos possam visualizar bem cada detalhe das produções a serem apresentadas e expostas, bem como a movimentação das personagens nas dramatizações, o que provavelmente contribuirá para a compreensão dessas apresentações.

Sugestão de Roteiro: Sarau Literário		
Atividades	Dinâmica de apresentação	Duração
Abertura: Fala da Gestão Escolar e apresentação da temática e objetivo do Sarau Literário feita por um aluno que participou de todo o processo.	No palco, são proferidas as palavras de motivação da Gestão Escolar, desejando Boas-Vindas aos participantes e enfatizando a importância do evento. De posse da palavra, o professor apresenta a temática do sarau, respaldada na Lei n.10639/2003 e o objetivo das apresentações que irão acontecer.	10 min.
Minipalestra sobre os Movimentos de Resistência do Povo Negro no Brasil.	Uma autoridade no assunto, como um professor de História de uma outra Instituição de Ensino, também no palco, apresenta e discute sobre os principais Movimentos de Resistência do Povo negro.	30 min.
Dramatização da cena da captura da escrava Arminda ao aborto da criança no conto <i>Pai contra Mãe</i> .	A equipe que dramatizou essa cena na primeira leitura do conto, tendo aprimorado essa leitura com a orientação do professor de Arte e de Língua Portuguesa, agora faz uma dramatização dessa passagem da obra.	10 min.
Recital de poemas		20 min.
A hora do “conto”	Apresentação de pessoas da comunidade, contando histórias que ouviram na infância sobre as pessoas negras como protagonistas.	30 min.
Dramatização da peça Felicidade não tem cor	A dramatização da peça teatral deverá acontecer de acordo com as orientações e intervenções feitas pelo professor de Arte na etapa da contextualização temática.	20 min.

Musical I	Apresentação da canção <i>Black or White</i> , coreografada por um grupo de alunos, reconstituindo a história abordada por ela, para que o público compreenda a mensagem do texto. Para tanto, antecipadamente, o professor de Arte, Música e Língua Inglesa preparam esse momento.	10 min.
Apresentação de negros e negras brasileiros que se destacam nas profissões e cargos importantes socialmente.	A Gestão da escola pode encaminhar convites para esses profissionais para que a palavra seja facultada a eles para falar se seus esforços para conquistar esse espaço na sociedade.	20 min.
Musical II	Apresentação do grupo musical, interpretando as canções que pesquisaram na etapa da contextualização histórica.	20 min.
Duração do evento		2 h e 50 min.

As demais atividades realizadas na contextualização histórica podem ser utilizadas consoante as seguintes sugestões:

Sugestões para o professor

O cartaz com a biografia de Machado de Assis, as fotografias e textos de escritores negros brasileiros podem ser dispostos em um mural de leitura que deverá ser exposto ao lado do palco ou em *slides*, *projetados em data show*.

O álbum das principais personagens que lideram os Movimentos de Resistência do Povo Negro, o jornal impresso sobre as principais notícias da época da escravidão e textos (poemas, contos, crônicas, músicas) selecionados podem ser colocados sobre uma base, como uma bancada de ateliê, do outro lado do palco.

A exposição de imagens das religiosidades africanas pode ser feita em cavaletes ao lado dessa bancada.

A realização do Sarau Literário se situa entre as práticas pedagógicas a serem incorporadas pelo currículo escolar como preponderante às Instituições de Ensino, uma vez que:

Cabe [...] às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica (BRASIL, 2013, p. 27).

Conclui-se que o evento converge com o que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica imprimem nessa citação, pois as experiências vivenciadas pelos alunos em todo o processo da SD são compartilhadas com a comunidade escolar, bem como a escola cumpre sua função socioeducativa ao disseminar a arte e a cultura, valorizando a pluralidade sociocultural na perspectiva de leitura proposta pelo Pós-colonialismo. Nesse sentido,

considera-se pertinente que o professor, em outra aula, retome a análise do conto *Pai contra Mãe* (2007) para realizar a última etapa da SD: a expansão.

6. Expansão: Vale a pena continuar...

Objetivo: Destacar as possibilidades de diálogo que o conto *Pai contra Mãe* (2007) articula com outros textos.

Duração: 2 h/a

Conforme já citado no capítulo teórico dessa dissertação, a metodologia de Cosson (2018) concebe o letramento literário como um processo contínuo, o que converge para a expansão da SD, ou seja, o término de uma sequência coincide com o início de outra. Tendo em vista esse movimento de leitura da obra, “[...] a expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precedem ou que lhes são contemporâneos ou posteriores” (COSSON, 2018, p. 94).

Atividade: Entre duas histórias, um possível diálogo (2 h/a)

“O trabalho da expansão é essencialmente comparativo” (COSSON, 2018, p. 95). Nesse sentido, para propor a análise comparativa dos contos *Pai contra Mãe* (2007) e *Negrinha* (2019), o professor pode adotar a dinâmica de formação de grupos. De posse dessa estratégia, o professor entrega uma cópia das duas narrativas aos alunos e propõe que cada grupo destaque, em ambas as obras, um trecho que as aproxima em algum aspecto. É oportuno que o professor esclareça aos alunos que as obras podem dialogar de formas diversas, através de pontos de convergência e/ou divergência.

Para esse primeiro momento, os alunos podem socializar oralmente para a classe o ponto que destacaram nos contos. É imprescindível que o professor atente para o ponto de vista de cada grupo, uma vez que se trata da percepção dos alunos. Portanto, a compreensão dos alunos deve ser acolhida e analisada coletivamente, de modo que essa experiência seja compartilhada.

Como sugestão para aprofundar a análise comparativa dos contos, o professor pode utilizar o quadro a seguir. Para esse momento, o professor antecipadamente recorta as seis partes, com os trechos dos contos, que estão organizadas na tabela (sem as respostas que se encontram como sugestão para o professor), mobiliza os alunos para a formação de seis

grupos e orienta que cada grupo responda à indagação feita na última coluna para socializar com a classe, registrando suas respostas por escrito.

Quando os alunos concluírem a análise, o professor projeta o quadro comparativo em *data show* e solicita que façam uma comparação de suas análises com as sugestões que aparecem no quadro comparativo.

Aspectos analisados	<i>Conto Pai contra Mãe (2007)</i>	<i>Conto Negrinha (2019)</i>	Em que se aproximam ou se distanciam?
Grupo 1 Apresentação da personagem principal	Uma, porém, subia a cem mil-réis. Tratava-se de uma mulata; vinham indicações de gesto e de vestido (p.26). Arminda voltou-se sem cuidar malícia (p. 28).	Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados (p. 7). Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças (p. 7). Assim cresceu negrinha – magra, atrofiada, com os olhos ternamente assustados (p. 7).	Ambas as personagens são mulatas.
Grupo 2 Personagens antagonistas	Cândido Neves, – em família, Candinho, – é a pessoa a quem se liga a história de uma fuga, cedeu à pobreza, quando adquiriu o ofício de pegar escravos fugidos (p. 16). Tinha um defeito grave esse homem, não aguentava emprego nem ofício, carecia de estabilidade; é o que ele chamava caiporismo (p. 16)	Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo (p. 7).	Divergem no quesito gênero, contudo, ambas as personagens são brancas, sendo que Cândido não era afeiçoado ao trabalho estável e Dona Inácia se ocupa com o bordado e as conversas.
Grupo 3 Ponto de vista do narrador	Cândido Neves parecia falar como dono da escrava, e agradeceu cortesmente a notícia. Não foi mais feliz com outros fugidos de gratificação incerta ou barata (p. 26).	A excelente Dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos — e daquelas ferozes [...] (p. 8).	Ambos têm um olhar irônico. O primeiro enfatiza a felicidade da personagem com a notícia sobre a escrava fugitiva; o segundo, destaca a maldade da personagem que maltrata as crianças, certamente as negras.
Grupo 4 A criança negra	O fruto de algum tempo entrou sem vida neste	Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como	Ambas não sobrevivem. A primeira morre ainda

	<p>mundo, entre os gemidos da mãe e os gestos de desespero do dono (30).</p>	<p>um gato sem dono. Jamais, entretanto, ninguém morreu com maior beleza (p. 13).</p>	<p>no ventre da mãe; a segunda, abandonada em uma esteira. Divergem no plano da consciência; Negrinha, ao se reconhecer como sujeito não consegue mais viver na condição que lhe era imposta.</p>
<p>Grupo 5 Ambiente</p>	<p>Mais de uma vez, a uma esquina, conversando de cousas remotas, via passar um escravo como os outros, e descobria logo que ia fugido, quem era, o nome, o dono, a casa deste e a gratificação; interrompia a conversa e ia atrás do vicioso (p. 21).</p>	<p>Aprendeu a andar, mas quase não andava. Com pretextos de que às soltas reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão da porta (p. 8).</p>	<p>Aproximam-se em relação à condição imposta ao negro. Enquanto o branco desfruta da liberdade, o negro é privado dela.</p>
<p>Grupo 6 Desfecho da personagem negra mirim</p>	<p>– Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração (p. 30).</p>	<p>E de Negrinha ficaram no mundo apenas duas impressões. Uma cômica, na memória das meninas ricas. — “Lembras-te daquela bobinha da titia, que nunca vira boneca?” Outra de saudade, no nó dos dedos de dona Inácia. — “Como era boa para um coque!...” (p.13).</p>	<p>Ambas são judiadas a ponto de não suportarem o sofrimento. No primeiro conto, a criança já nasce morta no tempo da escravidão; no segundo, Negrinha, ao tomar consciência de que é gente, não aceita mais ser objeto.</p>

No que se refere ao momento de comparação das análises feitas pelos grupos com as respostas disponibilizadas no quadro acima, o professor deve esclarecer aos alunos que trata-se apenas de uma sugestão e que há outras possibilidades de repostas, já que assim como os leitores são diversos as leituras também variam no quesito compreensão. É fundamental ouvir as respostas dos grupos e questioná-los sobre as inferências que fizeram para construir as respostas.

A conclusão da expansão deve concorrer para a compreensão dos alunos acerca das circunstâncias que nos dois contos levaram as personagens negras mirins a terem semelhante destino, isto é, por que ambas morrem. Assim, é imprescindível que se destaque os procedimentos de que se valem os autores para articular as narrativas em seus contextos de produção e colocar em discussão a ótica da sociedade pré e pós escravidão em relação à essa problemática discutida em todo o percurso da SD.

Em **Negrinha** vê-se aflorar a crítica social, uma vez que seu autor denuncia um sistema escravocrata que continua impresso na mentalidade de muitos brasileiros, apesar de a

escavidão ter sido abolida em 1888 e obra, publicada em 1920, ou seja, 32 anos depois. Nesse conto, Lobato apresenta um painel das relações entre o colonizador e o colonizado, constituindo a dicotomia sujeito/objeto, revelada explicitamente na descrição das personagens D. Inácia (a patroa) e Negrinha (filha de uma ex-escrava).

A obra, tecida com fios de ironia, imprime o posicionamento do narrador em relação à hipocrisia social na figura de D. Inácia, “Uma virtuosa senhora, em suma [...]” (LOBATO, 2009, p. 7) que outremiza Negrinha, levando-a à condição de objeto, impondo-lhe o silêncio e limitando o espaço da criança, impedida de circular pela casa e até de brincar no quintal. Contudo, no episódio da boneca, Negrinha percebe que tinha alma e “Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa - e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa [...]” (LOBATO, 2009, p. 12).

Ainda que a personagem infantil sofra o processo de objetificação, a sua morte não deve ser percebida apenas como sua estigmatização, mas também como uma estratégia de subjetificação, uma vez que Negrinha toma consciência de sua subjetividade. Naquele contexto, talvez essa fosse a única saída encontrada pela menina para tornar-se efetivamente livre, sujeito da sua história e viver os sonhos infantis, pois quando as férias terminam e as sobrinhas de D. Inácia vão embora, Negrinha “Sentia-se outra, inteiramente transformada [...]. Vivera realizando sonhos da imaginação. Desabrochara-se de alma” (LOBATO, 2009, p.13). Assim, transformada e sem condições de mudar a sua realidade, ou seja, de estabelecer sua alteridade como sujeito e não mais ser objeto, Negrinha morre, pois na sociedade em que a personagem “vive”, a pessoa negra conotava uma imagem negativa.

Nesse sentido, é imprescindível que, ao propor a comparação dos dois contos, o professor fomente uma discussão sobre os contextos que cada obra representa em sua produção, a fim de que os alunos façam um contraponto com o contexto de recepção para atualizar a temática em estudo, atentando para uma visão positiva da personagem negra, especialmente a criança, no contexto atual.

Para finalizar, “[...] é importante que o resultado da expansão seja registrado pelos alunos” (COSSON, 2018, p. 95). Assim, sugere-se que o professor motive os grupos a pesquisarem outros gêneros textuais literários, não literários, de linguagens diversas, que dialoguem em algum ponto com a personagem negra mirim. Depois de conquistar a turma para essa empreitada, o professor precisa orientar sobre a apresentação que os alunos farão com os textos selecionados.

Como se pode perceber, essa estratégia consolida o processo contínuo de leitura na perspectiva do letramento literário, bem como instiga a continuação das práticas de leitura à

luz dos Estudos Pós-coloniais, pois acredita-se que “[...] para que a literatura brasileira continue a voltar-se sobre si mesma e encontrar histórica e esteticamente sua alteridade e diferença” (BONNICI, 2009, p 334) são imprescindíveis uma contínua busca da nossa identidade, uma ampla visão político-social e de um estudo minucioso sobre a crítica pós-colonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da língua Portuguesa no Ensino Fundamental pressupõe um olhar criterioso para as práticas do letramento literário, o que implica a necessidade de investir na formação do leitor competente, capaz de desvendar os “segredos” desse “labirinto” que compõe o texto literário, de modo que possa, ao final da leitura, ter encontrado a “saída” para a compreensão dos significados tão necessários aos sujeitos-leitores e se encantar e encantar os outros nessa busca incessante de compreender a si mesmos e aos seus semelhantes.

Para esse estudo percorreu-se caminhos vários a fim de problematizar o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente da leitura do texto literário. Durante esse percurso, evidenciou-se que, enquanto principal agência de letramento, a escola não pode se eximir da sua função de promover estratégias de leitura que abordem os diversos gêneros textuais em circulação na sociedade, bem como promover práticas exitosas de produção textual (oral e escrita), inerentes à aprendizagem do aluno, tendo em vista a promoção dos diversos tipos de letramento.

Nesse sentido, teóricos de Bonnici (2012) contribuíram para o direcionamento dessa pesquisa com as sugestões de leitura na perspectiva da teoria do Pós-colonialismo, fundamentais para a seleção dos textos que tematizam a criança negra. No que concerne às estratégias de letramento literário, Cosson (2018) forneceu subsídios preponderantes para a construção das atividades que compõem a sequência didática, apresentada com sugestão para que o professor de língua materna invista na formação do leitor de literatura.

Conforme se comprova nessa pesquisa, o livro didático, mesmo submetido à avaliação do PNLD, e, ademais, escolhido consoante as orientações do Guia, como se supõe, embasado em teorias relevantes e os documentos oficiais para a educação, como os PCNs, conserva uma tradição de atividades engessadas que não contribuem de forma satisfatória para a formação de um leitor competente, principalmente quando se trata de um leitor de literatura.

Em frente às questões que entravam a prática pedagógica, que emperram o tratamento dado ao ensino da Língua Portuguesa, e, principalmente, ao da leitura no contexto escolar, não se deve deixar de acreditar que é possível, mesmo com os poucos recursos de que as escolas públicas dispõem para as práticas do letramento literário, criar situações e momentos prazerosos de leitura, investir em um projeto de formação de leitores capazes de mergulhar nesse mundo mágico que a literatura proporciona e empreender nas mais diversas formas de buscar conhecer melhor a si mesmo e ao mundo que os rodeia, participando, dessa forma, das

situações de interação social, cumprindo com o papel de sujeitos agentes e atuantes na sociedade.

Entende-se que o texto literário, pelo viés artístico e sua construção estética, dotado de uma linguagem plurissignificativa, é uma ferramenta poderosa para a formação do sujeito-leitor, uma vez que além de aguçar a sua imaginação, também proporciona uma reflexão de si mesmo e dos outros sujeitos sociais.

Acredita-se que o contato com uma leitura prazerosa, envolvente, investigativa e gradativa, de modo que se possa sentir provocado e desafiado a interagir com a leitura, é um convite para o discente entrar no universo da literatura e descobrir o imensurável valor que esta possui. Para a efetivação desse pressuposto, o programa do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - proporciona ao professor, em rede nacional, um repensar da prática pedagógica a partir de teorias que incitam à pesquisa de metodologias pertinentes a fim de que essas teorias se convertam em novas práticas de ensino da língua materna.

Com a proposta elencada na SD desse estudo, é possível perceber o quanto o professor pode democraticamente contribuir para a formação de uma consciência intercultural, desfazendo e/ou reconfigurando certas crenças sobre as visões estereotipadas que a sociedade tem em relação às minorias, através de atividades de leitura que privilegiem a motivação, os conhecimentos prévios dos alunos, a interpretação coletiva, o diálogo com outros gêneros textuais, as especificidades desses textos, as rodas de conversa, momentos prazerosos de leitura, contribuindo para a sistematização dos conhecimentos que serão construídos durante essas atividades, fomentando o letramento literário tão caro à formação pessoal e social dos alunos.

Como principal mediador entre o aluno e o texto, o professor precisa conscientizar-se desse papel tão essencial para efetivação do ato de ler. À escola, enquanto meio de divulgação da cultura, deve exercer sua função de colaboradora, criando situações para que a literatura ganhe lugar de destaque para enriquecer a cultura de seus alunos e oportunizá-los a um trabalho gradativo de busca pelo conhecimento veiculado nos textos literários.

Para tanto, é imprescindível a incumbência de uma proposta mais direcionada e sistematizada para as práticas de leituras, não como mera obrigação para cumprir uma tarefa escolar, mas para degustar, sentir prazer, para se deleitar, refletir e interagir, comunicar-se com os outros cidadãos, de forma participativa, ativa e produtiva, promovendo, dessa forma, o letramento literário. Para isso torna-se imperativo que o professor de Língua Portuguesa dê abertura para a reconfiguração de sua prática pedagógica, seja para formar os discentes, seja para se (in)formar enquanto sujeito colaborador do processo de formação de outros sujeitos.

Pressupõe-se que a mudança emerge de muita dedicação e de compromisso por parte do professor que incomensuravelmente deseja aprender e se qualificar para melhor assistir seus alunos, participando sempre de cursos e de formações continuadas, dialogando com os colegas de todas as disciplinas, com vistas à superação das dificuldades e aprimoramento da sua prática pedagógica para intervir de forma significativa na aprendizagem dos sujeitos aprendizes na sala de aula.

Neste sentido, a escola, responsável pela disseminação dos saberes, deve ser impreterivelmente transformada em um espaço de abertura para outras vozes, que precisam ser ouvidas, e dimensões do conhecimento, essenciais para o crescimento pessoal e coletivo, para ampliar o mundo social plural dos sujeitos com múltiplos modos de pensar, aprender, expor, discutir e sentir as faces da realidade que os rodeia. Para tanto, uma iniciativa essencial é a instituição escolar estimular, em sua rotina pedagógica, práticas que contemplem as africanidades brasileiras numa perspectiva multicultural, em conformidade com o que sinalizam as legislações educacionais - LDB, PCNs, Lei 10.639/2003 - e as reivindicações da sociedade.

Para cumprir com o seu papel, a escola precisa mediar a formação do leitor no processo de aquisição da competência leitora, para que o aluno seja capaz de construir um repertório considerável de habilidades para compreender os diferentes gêneros que circulam socialmente, para que seja capaz de selecionar os textos a partir de suas necessidades, seja para desfrutar dos prazeres que a leitura proporciona, seja para construir novos conhecimentos, seja para informar-se, seja para interagir nas mais diversas situações sociodiscursivas.

Com essa visão transformadora das práticas de leitura, a escola deve apresentar aos educandos um novo caminho para trilhar, haja vista que esta precisa oferecer ao aluno um objetivo específico para a leitura de um texto, proporcionando situações em que ele saiba por que está lendo, para que a leitura não ocorra apenas pela institucionalização da obrigação de ler na escola, mas que tenha sentido para a sua vida. Assim, surgem novas possibilidades para a construção de outros conhecimentos, que os tornarão mais críticos e reflexivos diante dos desafios do dia a dia, encontrados nas mais diversas situações de comunicação, seja no âmbito da oralidade, seja nas práticas de leitura, seja no campo da escrita, por mediação do letramento literário.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Pai contra mãe**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2007.

_____. Notícia da atual literatura brasileira: instinto de nacionalidade. In: ASSIS, Machado de. **Obra Completa**, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, vol. III, 1994. Publicado originalmente em *O Novo Mundo*, 24/03/1873. Disponível em: http://machado.mec.gov.br/obracompletalista/item/download/95_a034209a67594696a9b556534ff73116. Acesso em: fev. de 2020.

AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aracy Martins; PAULINO Graça; VERSIANI, Zélia (org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ALMEIDA, Nizael Flores de; JOSGRILBERG, Rute. **Leitura dramatizada: a formação de leitores de textos literários no ensino médio em dourados-MS**. (INTERLETRAS, ISSN Nº 1807-1597. V. 3, Edição número 20), de outubro, 2014/março, 2015. Disponível em: http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n20/artigos/12.pdf. Acesso em: janeiro de 2020.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra, 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: Seleção Variada e Atual. In: DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **Literatura e identidade nacional**. 2. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

CNBB. **Bíblia Sagrada**: Edição Pastoral. Paulus: São Paulo, 1990.

BONNICI, Thomas. Teoria e crítica Pós-colonialistas. In: BONNICI, Thomas e ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**, 3. Ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

_____. **O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura**. 2. Ed. Maringá: Eduem, 2012.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado das Letras, 1988.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43. Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRAIT, Beth. O texto nas reflexões de Bakhtin e do círculo. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. (Col. Aprender e Ensinar com textos, vol. 2), 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: fev. 2020.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Brasília: 2004.

_____. **Formação de professores do Ensino Médio**. Etapa I – Caderno IV: Áreas de conhecimento e integração curricular / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Marise Nogueira Ramos, Denise de Freitas, Alice Helena Campos Pierson]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais** / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

_____. **Base nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: fev. de 2020.

BRAZ, Júlio Emílio. **Felicidade não tem cor**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002.

CANDIDO, Antonio. Esquema de Machado de Assis. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 2 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

_____. **A literatura e a formação do leitor**, Remate de Males, 1999.

_____. **Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

_____. **Vários escritos**. 5 Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CANDU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos**. Educ. Soc., Campinas: v.33, n. 118, p. 235-250, janeiro - março, 2012.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 9º ano, 9. Ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. (Tradução de Maria Manuela Galhardo). 2. Ed. Portugal: Difel, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. 1.Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: UNB, 1996.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário (org.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona) In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. (Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. (Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Machado de Assis afro-descendente – escritos de caramujo** (antologia). 2. Ed. Rio de Janeiro /Belo Horizonte: Pallas / Crisálida, 2007.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. (Tradução: AGUIAR, Eliana). 2. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. (Tradução de Renato Silveira). Salvador: EDUFBA, 2008.

FILDEMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FILDEMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FRANCO JUNIOR, Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In BONNICI, Tomas; ZOLIN, Lúcia Ozana. **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (orgs.). **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**: Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

_____. Diversidade Étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (org.) **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOULART, Cecília M. A. Questões de estilo no contexto do processo de letramento: crianças de 3ª série elaboram sinopses de livros literários. In: PAIVA, Aracy Martins; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KIPLING, Rudyard. **Os livros da selva: Mowgli e outras histórias**. São Paulo: Penguin – Companhia das Letras, 2015.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/ Unicamp, 2005-2010. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1993.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**, 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOBATO, Monteiro. **Negrinha e outros contos**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2019.

LOTIERZO Tatiana H. P. e SCHWARCZ Lilia K. M. **Raça, gênero e projeto branqueador: "a redenção de Cam"**, de modesto brocos. Pesquisa de Mestrado apoiada pela CAPES/Fapesp: São Paulo, 2013. Disponível em: http://cral.in2p3.fr/artelogie/IMG/article_PDF/article_a254.pdf. Acesso em: jan. 2020.

LUIZ, Fernando Teixeira; FERRO, Marcela Coladello. Tamanho não é documento: teoria, crítica e propostas de atividades com narrativas curtas. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.) **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas – SP: Mercado de letras, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

MELO, Livia Chaves de; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. A literatura em sala de aula: investigando materiais de apoio didático. In: SILVA, Wagner Rodrigues; MELO, Livia Chaves (org.). **Pesquisa e ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2009.

MENEGASSI, R. J. **Avaliação de leitura: Construção e ordenação de perguntas**. (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, 2009, Campinas. Anais do 17º COLE), Campinas - SP: ALB, 2009. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo_morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem04/COLE_777.pdf. Acesso em: nov. 2019.

MESQUITA, Samira Nahid de. **O enredo**. 3. Ed. São Paulo: Ática, 1994.

MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. São Paulo: Cultrix, 2008.

_____. **A criação literária: poesia e prosa**. Ed. rev. e atual. São Paulo: Cultrix, 2012.

NOVAK, Joseph D. e CAÑAS, Alberto J. **A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29, jan.-jun. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: jan. 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Thaís de; ANTUNES, Renata. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, Marina Rodrigues; BORA, Zélia Monteiro. **Representações do negro livre em Machado de Assis**. Cadernos, Imbondeiro. João Pessoa, v.1, n.1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/view/13523/7682>. Acesso em: fev., 2020.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4. Ed. São Paulo: Pontes Editora Campinas, 2012.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PINHEIRO, José Hélder. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

QUIJANO, Aníbal. O que é essa tal de raça? In: SANTOS, Renato Emerson dos (org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil**. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009.

RANGEL, Egnon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português: o retorno do recalcado**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

_____. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, Aparecida. *et al* (orgs). **Leituras literárias: discursos transitivos**. (Col. Literatura e Educação). Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

RODRIGUES, Ana Paula Kravczuk; NIELSSON, Joice Graciele. **O Protagonismo Feminino e a Violência de Gênero em Espaços de Residência: Maria Bonita e o Cangaço. UNIUI** (2019). Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/cnccdh/article/download/11860/16299>. Acesso em: fev. 2020.

RODRIGUES, Sergio Manoel. **Literatura, opressão e preconceito: uma análise do conto negrinha, de Monteiro Lobato**. Matter (Revista Acadêmica da UNIBR, ano 5, número 11, vol. 1).

SANTOS, Joel Rufino dos. **A questão do negro na sala de aula**. 2. Ed. São Paulo: Global, 2016.

SAYERS, Raymond S. **O negro na literatura brasileira**. (Tradução de Antônio Houaiss). Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro, 1958.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Celia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. Ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Unidades de leitura: trilogia pedagógica**. 2. Ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (orgs.). **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**: Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SOARES, Cristiane Barbosa. NORONHA, Diego de Matos, SILVA, Tatiane Motta da Costa e. Identidades e o Processo Educacional: tecendo aproximações com as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08. In: **Anais IV Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais na Educação**: Avanços e retrocessos nas práticas sociais e na produção de subjetividades. Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana, 2017. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/sisbi/files/2018/03/anais_ivseminario_cgsrere.pdf. Acesso em: fev. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 1998.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

SITES CONSULTADOS

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados>

<https://www.youtube.com/watch?v=AnuCVh1-UA8>

<https://ctb.org.br/sem-categoria/diva-guimaraes-emociona-plateia-da-flip-2017-campanha-em-favor-de-quilombolas-e-lancada/>

<https://www.youtube.com/watch?v=M9uArkiTaAM>

<https://www.youtube.com/watch?v=cYhtEtcY4jQ>

http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/guia_dvd_escola.pdf

<http://contobrasileiro.com.br/negrinha-conto-de-monteiro-lobato/>

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>

https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Reden%C3%A7%C3%A3o_de_Cam#/media/Ficheiro:Reden%C3%A7%C3%A3o

<https://www.youtube.com/watch?v=cYhtEtcY4jQ>

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/11-textos-dos-autores/793-machado-de-assis-pai-contra-mae>

<https://www.baixaki.com.br/download/cmaptools.htm>

<https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u69791.shtml>

<http://machado.mec.gov.br/obra-completa-lista/itemlist/category/26-cronica>

<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2016/04/aos-12-anos-mc-soffia-usa-o-rap-para-combater-racismo-e-padres-de-be.html>

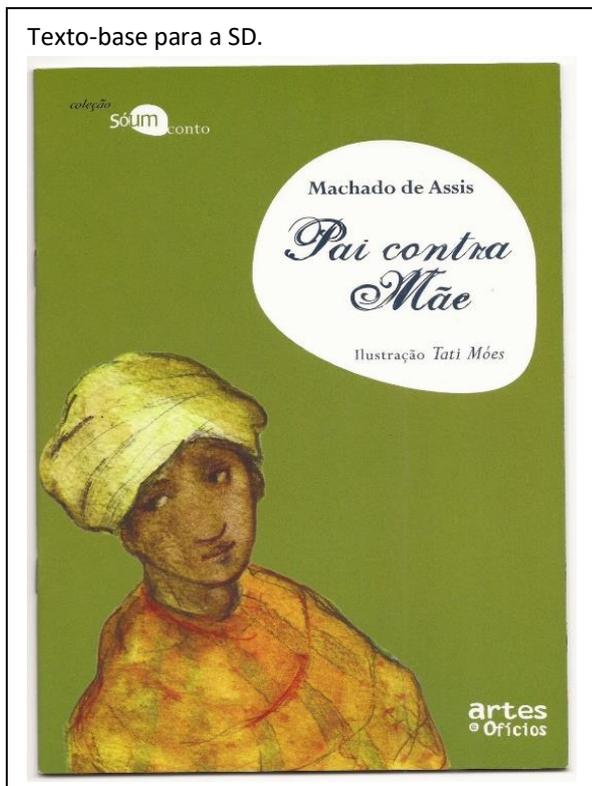
<https://www.vagalume.com.br/mc-soffia/menina-pretinha.html>

<http://lelivros.love/book/download-reliquias-de-casa-velha-machado-de-assis-epub-mobi-pdf/>

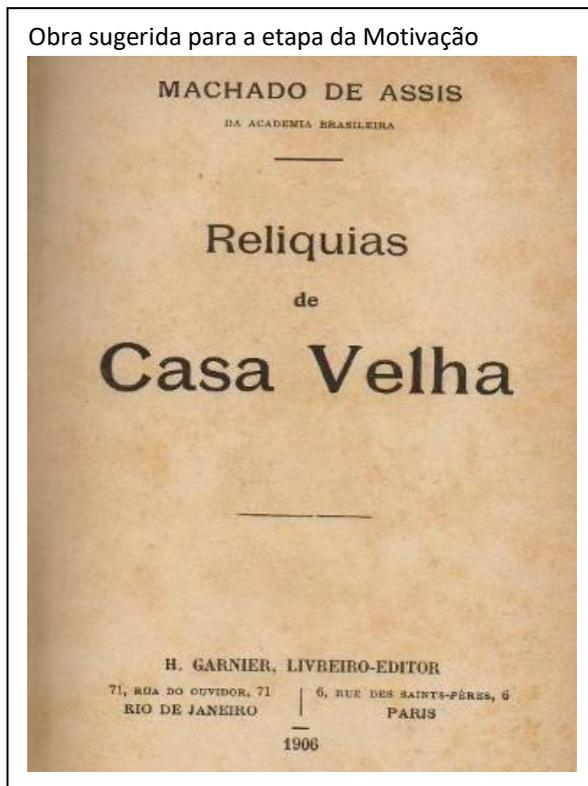
ANEXOS

ANEXO I – Fotografia das obras sugeridas para a realização das atividades na SD.

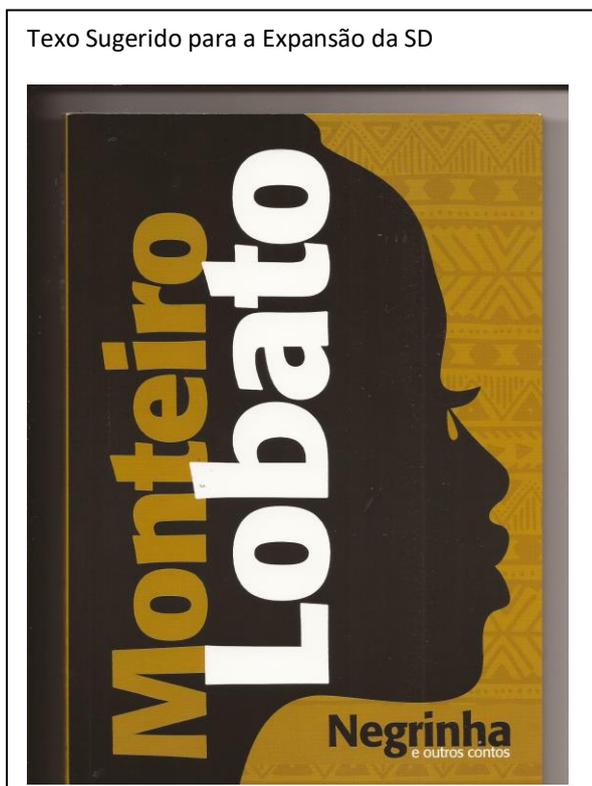
Texto-base para a SD.



Obra sugerida para a etapa da Motivação



Texto Sugerido para a Expansão da SD



Texto sugerido para a etapa da Contextualização Temática



ANEXO II – Notícia publicada em Diário de Pernambuco (2016), sugerida na etapa da Contextualização Presentificadora

MC Soffia: *rapper* de 12 anos combate racismo e questiona padrões

Paulista de 12 anos se prepara para lançar primeiro álbum da carreira, enquanto empodera meninas negras e conquista séquito de fãs nas redes sociais

Por: Larissa Lins - Diário de Pernambuco

Publicado em: 05/04/2016 19:31 Atualizado em: 05/04/2016 18:14



Soffia cresceu na periferia, onde convivia com preconceitos de gênero e cor, combatidos por ela nas letras políticas. Foto: Marília Moraes/Divulgação

Segura de si, Soffia Gomes da Rocha Gregório Correia, 12 anos, atende desde os seis pela alcunha de MC Soffia. O primeiro show ocorreu há cinco anos, em maratona dedicada ao aniversário de São Paulo - a combinação de plateia generosa e data comemorativa não intimidou a garota. Hoje, nos arredores da Cohab Raposo Tavares, periferia de São Paulo onde foi criada, ela é reconhecida por fãs e posa para fotos com sorriso escancarado. Não esconde o que lhe parece óbvio: mal começou, mas já protagoniza uma revolução na comunidade onde vive, amplificada nacionalmente pelas redes sociais.

Enquanto prepara o disco de estreia, ainda sem título definido, Soffia joga bola, pula corda e frequenta a escola regular. Quer ganhar a vida sendo modelo, atriz e médica, além de cantora. Tudo ao mesmo tempo. “Sim. Por que não?”, ela ri. Como criança, não vê barreiras, nem limitações. E nisso está a força de suas letras: o empoderamento feminino e o culto à beleza negra, as duas principais lutas introjetadas nas músicas, lhe parecem pleitos óbvios, direitos naturais. “Não deveria ser preciso correr atrás disso. Cada um deveria ser quem é, quem quiser ser. Mas já que existe o preconceito, eu canto para que acabe”, declara, determinada.

Nas horas que antecedem os shows - hoje somados a participações em programas de TV e presença em eventos, compromissos articulados pela mãe, a produtora cultural Kamilah Pimentel, de modo a não comprometer o rendimento escolar - Soffia brinca com vizinhos e amigas: é como se concentra melhor. Três delas atuam como dançarinas da MC, acompanhada nos palcos pelas colegas e por DJ. Longe dos holofotes, a menina compõe novas músicas sempre que surge a inspiração - “mas esse processo nunca requer somente um

dia”, explica. Vez em quando, a mãe, as tias e avós têm a criatividade acionada pela artista-mirim, que reclama ajuda na costura dos versos, antes produzidos com ajuda do MC 100%.

“Menina pretinha, exótica não é linda. Você não é bonitinha. Você é uma rainha”, dizem os versos de sua letra mais famosa, Menina pretinha, cujo videoclipe acumula 54 mil views no Youtube e ultrapassa 1 milhão de visualizações na versão hospedada em sua página no Facebook (57,7 mil curtidores). “Se tivéssemos uma Soffia há dez anos, muitas meninas não teriam perdido seus cachos e cabelos crespos”, diz uma das fãs em comentário na página, enquanto outras agradecem por se sentirem mais bonitas quando representadas nas rimas da MC.

As cenas de Menina pretinha, gravadas na Pedra do Sal, no Rio - com direção de Vras77, que já trabalhou com o rapper Emicida - mostram dezenas de meninas negras, com cabelos crespos naturais, acessórios coloridos e roupas do universo hip hop. “Não gosto de vestidinho. Visto macacão, blusões”, diz a MC, cujas referências incluem Nicki Minaj, Beyoncé, Rihanna, Alicia Keys e Karol Conká. Por ora, enquanto escolhe novas peças do próprio figurino, Soffia se concentra no lançamento do novo clipe, Minha Rapunzel de dread, parceria com os roqueiros da banda Gram e Pedro Angeli - letra dela e melodia deles. “Ao sair do estúdio, fomos comer batata frita na padaria e ela já falou: ‘você vai fazer meu clipe e eu quero quebrar uma guitarra!’. Soffia é assim.”, conta Marco Loschiavo, guitarrista da Gram, que dirigiu as filmagens a atendeu ao pedido da MC.

“Quando enviamos nosso disco, ela disse que o som era muito leve, que queria rock pesado de verdade. Aceitamos o desafio”, recorda o músico, agora fã da MC. “Eu não me sentia representada pelas princesas, só havia a Tiana [princesa negra da Disney]. Então, idealizei uma Rapunzel com dread. Ela é linda!”, diz a garota, que já se sentiu discriminada pela cor da pele no colégio. “Mas isso foi há muito, muito tempo. As coisas mudaram”, ela reflete, com razão.

<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2016/04/aos-12-anos-mc-soffia-usa-o-rap-para-combater-racismo-e-padroes-de-be.html>.

ANEXO III – Canção sugerida na etapa da Contextualização Presentificadora**Menina Pretinha**

Mc Soffia

Menina pretinha, exótica não é linda
Você não é bonitinha
Você é uma rainha

Devolva minhas bonecas
Quero brincar com elas
Minhas bonecas pretas, que fizeram com elas?

Vou me divertir enquanto sou pequena
Barbie é legal, mas eu prefiro Makena africana
Como história de griô, sou negra e tenho orgulho da minha cor

Menina pretinha, exótica não é linda
Você não é bonitinha
Você é uma rainha

O meu cabelo é chapado, cê precisar de chapinha
Canto rap por amor, essa é minha linha s
Sou criança, sou negra
Também sou resistência
Racismo aqui não, se não gostou paciência

<https://www.vagalume.com.br/mc-soffia/menina-pretinha.html>

ANEXO IV – Canção sugerida na etapa da Contextualização Presentificadora**Black or White**

I took my baby on a Saturday bang
- Boy is that girl with you?
- Yes, we're one and the same

Now I believe in miracles
And a miracle has happened tonight

But, if you're thinking about my baby
It don't matter if you're black or white

They print my message in the Saturday Sun
I had to tell them
I ain't second to none

And I told about equality
An it's true, either you're wrong or you're right

But, if you're thinking about my baby
It don't matter if you're black or white

I am tired of this devil
I am tired of this stuff

I am tired of this business
Sew when the going gets rough

I ain't scared of your brother
I ain't scared of no sheets

I ain't scare of nobody
Girl, when the going gets mean

Protection for gangs, clubs and nations
Causing grief in human relations

It's a turf war on a global scale
I'd rather hear both sides of the tale

See, it's not about races
Just places, faces

Where your blood comes from
Is where your space is

I've seen the bright get duller
I'm not going to spend my life being a color

Don't tell me you agree with me
When I saw you kicking dirt in my eye

But, if you're thinking about my baby
It don't matter if you're black or white

I said if you're thinking of being my baby
It don't matter if you're black or white

I said if you're thinking of being my brother
It don't matter if you're black or white

It's black, it's white
It's tough for you to get by
It's black, it's white

<https://www.diariofm.com.br/letras/michael-jackson/black-or-white>