



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

Adrina de Oliveira Chagas Seabra

**LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR: A RECEPÇÃO DA LITERATURA AFRO-
BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

GUARABIRA – PB

2015

ADRINA DE OLIVEIRA CHAGAS SEABRA

**LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR: A RECEPÇÃO DA LITERATURA AFRO-
BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – Campus Guarabira – PB.

Orientador(a): Prof.^a. Dr.^a Maria Suely da Costa

GUARABIRA - PB

2015

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

S438l Seabra, Adrina de Oliveira Chagas
Leitura e formação do leitor: [manuscrito] : a recepção da
Literatura Afro-brasileira no Ensino Fundamental / Adrina de
Oliveira Chagas Seabra. - 2015.
130 p. : il.

Digitado.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras pelo
PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Humanidades, 2015.
"Orientação: Profa. Dra. Maria Suely da Costa, Departamento
de Letras".

1. Leitura. 2. Literatura Afro-brasileira. 3. Ensino
Fundamental. I. Título.


21. ed. CDD 372.4

ADRINA DE OLIVEIRA CHAGAS SEABRA

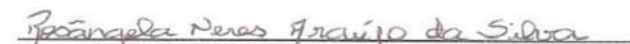
LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR: A RECEPÇÃO DA LITERATURA AFRO-
BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Aprovada, em 15 de agosto de 2014.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Maria Suely da Costa
Orientador(a) (UEPB)



Prof.^a Dr.^a Rosângela Neres de Araújo
Examinadora Interna (UEPB)



Prof.^a Dr.^a Cássia de Fátima Matos dos Santos
Examinadora Externa (UERN)

GUARABIRA –PB

2015

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo *André* e à minha filha *Dayanne* por todo apoio concedido durante essa caminhada, por suportarem as ausências e por toda compreensão nos momentos difíceis. Aos meus dois amores, minha mais sincera gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por me encher todos os dias de força, esperança e fé.

À minha orientadora, Professora Dr^a Maria Suely da Costa, pela dedicação, competência, incentivo e compreensão.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras que contribuíram para o meu crescimento e formação profissional

À minha eterna mestra, Professora Dr.^a Geralda Medeiros Nóbrega, por apresentar-me o mundo fascinante da Literatura.

Ao amigo, Professor Dr. Marcelo Medeiros da Silva, pelas dicas valiosas.

Às amigas, Germana Correia, Edvana Vieira e Maria Flor, pelo companheirismo e cumplicidade.

A obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor. Assim, não é um mero reflexo na mente, que se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora. (Aguilar e Bordini, 1988, p. 14)

RESUMO

O texto literário, além de proporcionar o prazer estético, tende a provocar reflexões capazes de suscitar mudanças de comportamento e auxiliar na formação de valores. Com base nisso, esta pesquisa observa, analisa e discute o espaço da literatura na aula de língua portuguesa e a formação do leitor literário. Propõe ainda, através da intervenção nesse espaço, a inserção da literatura afro-brasileira a partir de contos que evidenciam a questão da representação da etnia negra, gerando reflexões e debates a respeito de conceitos pré-estabelecidos sobre o papel do negro na nossa sociedade e possibilitando a formação do leitor através da vivência da leitura do texto literário. Este trabalho se justifica pelo fato de se verificar certo silenciamento no que diz respeito à presença da literatura afro-brasileira na maioria dos livros didáticos destinados a essa etapa do ensino e pelo fato de ainda serem muito tímidas as iniciativas por parte do professor de língua portuguesa para efetivar a lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino básico. Diante disso, a partir das orientações teóricas de Candido (1972, 1995), Jauss (1979, 1994), Bordini e Aguiar (1993), Cosson (2008), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005), entre outros referenciais teóricos, discute uma proposta de ensino desenvolvida em uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública, localizada no município de Campina Grande/PB, tendo por objeto de estudo contos da literatura afro-brasileira. O interesse está em promover o exercício da leitura do texto literário com foco para as questões identitárias da etnia negra, tendo em vista a função humanizadora da literatura e a sua capacidade de proporcionar ao leitor reconhecimento de si mesmo e do outro através da arte, possibilitando-o rever suas atitudes e construir valores, tais como o respeito à diversidade e a valorização da própria identidade.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Leitura. Literatura Afro-Brasileira.

ABSTRACT

The literary text, besides providing esthetic pleasure, tends to provoke reflections able to evoke behavioral changes and assist in the formation of values. Based on this, this research observes, analyzes and discusses the literature space in the Portuguese language class and the formation of the literature reader. It also proposes, through intervention in this space, the inclusion of African-Brazilian literature from stories that highlight the issue of representation of black ethnicity, generating reflections and debates on pre-established concepts about the role of a black person in our society and enabling the formation of the reader through reading experience of the literature text. This work is justified by the fact that it is noticed certain regard what concerns the presence of African-Brazilian literature in most textbooks intended for this stage of education and by the fact that there are still very timid initiatives by the Portuguese teacher according the Law 10.639/03, that mandates the teaching of African and African-Brazilian history and culture in basic education institutions. Thus, from the theoretical orientations of Candido (1972, 1995), Jauss (1979, 1994), Bordini and Aguiar (1993), Cosson (2008), National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and African-Brazilian and African Education of History and Culture (2005), among other theoretical frameworks, it is discussed an educational proposal developed in a class of 9th grade of elementary education in a public school located in the city of Campina Grande / PB, as the study object the tales of African-Brazilian literature. The interest is to promote the practice of literary text reading focusing the identity issues of the black race, with a view to a humanizing function of literature and its ability to provide the reader recognition of himself/herself and the other through art, enabling him/her to review his/her attitudes and build values such as respect for diversity and appreciation of his/her own identity.

Keywords: Elementary School. Reading. African-Brazilian literature.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e adultos

LISTA DE QUADROS E IMAGENS

Quadro 1 – Dados sobre as atividades realizadas nas horas livres.....	58
Quadro 2 – Dados sobre outras atividades realizadas nas horas livres.....	59
Quadro 3 – Dados sobre o gosto dos alunos pela leitura.....	59
Quadro 4 – Dados sobre as preferências de leitura dos alunos.....	60
Quadro 5 – Dados sobre os objetivos de leitura dos alunos.....	61
Quadro 6 – Dados sobre as crenças a respeito da função da leitura.....	62
Quadro 7 – Dados sobre o horizonte de expectativas dos leitores.....	63
Quadro 8 – Texto produzido por A11.....	83
Quadro 9 – Texto produzido por A5.....	84
Quadro 10 – Respostas dos alunos sobre o atendimento às expectativas.....	85

Sumário

1. INTRODUÇÃO	11
2. LITERATURA, LETRAMENTO LITERÁRIO E EDUCAÇÃO CIDADÃ	17
2.1 Considerações Sobre a Função Social da Literatura	17
2.1.1 A Linguagem Literária.....	21
2.1.2 A Narrativa Literária.....	23
2.2 Leitura e Letramento Literário	25
2.3 Contribuições da Estética da Recepção para o Trabalho com o Texto Literário.....	33
2.4 A Lei 10.639 e o Ensino da Literatura Afro-brasileira nas Escolas Pública.....	39
2.4.1 A Literatura Afro-brasileira: Breves Apontamentos	44
2.4.2 A Educação para as Relações Étnico-Raciais	47
3. METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	51
3.1 Caminhos da Investigação	51
3.1.1 O Método e os Instrumentos Utilizados na Pesquisa	51
3.1.2 A Escola	54
3.1.3 Alunos Colaboradores	57
3.1.3.1 Horizonte de Expectativas do grupo	58
3.2 Relato, Descrição e Análise da Experiência	62
3.2.1 As Oficinas de Leitura: A Escolha do Texto Literário	64
3.2.2 Atendimento ao Horizonte de Expectativas	67
3.2.3 Ruptura do Horizonte de Expectativas	71
3.2.4 Questionamento do Horizonte de Expectativas	77
3.2.5 Despedida	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS	97

1. INTRODUÇÃO

Vivemos em uma época na qual somos bombardeados por uma série de informações veiculadas através dos mais variados gêneros textuais em circulação na sociedade. O advento da internet e a sua progressiva democratização influenciaram as práticas de leitura e escrita e ampliaram o acesso aos livros através das bibliotecas virtuais. Em virtude dessas transformações, a sociedade demanda leitores proficientes, aptos a interpretar os mais diversos gêneros de textos.

Com a necessidade de acompanhar as mudanças sociais, a escola volta-se para as práticas de letramento e a formação de leitores. No entanto, atualmente, essa formação configura-se como um dos grandes problemas enfrentados pelos profissionais da educação. Para termos uma noção de toda a problemática em torno dessa afirmação, basta lembrarmos das salas de aula das escolas públicas. Nestes espaços, é possível identificar, sem muito esforço, alunos com um déficit enorme de leitura (muitos não conseguem sequer decodificar), bibliotecas com acervo precário e professores que, talvez por falta de formação ou de vontade, não têm desenvolvido um trabalho que possibilite a apropriação das habilidades e competências necessárias ao leitor proficiente.

Nas últimas décadas, profissionais ligados à área da educação vêm desenvolvendo pesquisas em torno da formação do leitor e a questão vem sendo discutida em vários segmentos da sociedade. As formações continuadas, promovidas pelas secretarias de educação de estados e municípios, buscam orientar os professores, fornecendo subsídios para uma prática docente mais coerente com as necessidades dos estudantes.

No intuito de atender a essa necessidade, os livros didáticos foram reformulados e passaram a incluir textos de gêneros variados. No entanto, não há como ignorar o curto espaço concedido à literatura nos manuais didáticos de língua portuguesa e alguns equívocos nas propostas de atividades relacionadas aos textos dessa natureza.

Os PCNs de língua portuguesa orientam os professores a abordar, na sala de aula, vários gêneros de textos, inclusive o de natureza literária. No entanto, a

menção à literatura é muito vaga e não há nenhum direcionamento mais preciso sobre o letramento literário.

Além disso, o professor nem sempre recebeu, no decorrer da graduação, formação específica para o trabalho com o texto literário e as propostas do livro didático, na maioria das vezes, ainda estão centradas na leitura do texto não-literário.

No ensino fundamental, o espaço concedido ao texto literário ainda é muito pequeno e sua abordagem, geralmente, é acompanhada por propostas de leitura que não contemplam suas potencialidades, pois, por ser constituído de uma linguagem especial, exige a mobilização de estratégias diferentes das usadas para ler uma receita ou uma notícia, por exemplo.

Contudo, o trabalho pedagógico com a leitura requer a abordagem de textos de gêneros diversos. Sendo assim, o professor não pode deixar de lado os textos literários, considerando que a literatura, com sua apropriação lúdica do real, possui um caráter humanizador (CANDIDO, 1995). Com apoio da literatura, a sala de aula pode tornar-se um espaço onde importantes discussões tendem a ser travadas, possibilitando a construção de um ambiente democrático de acolhimento das diferenças, de aceitação, de reconhecimento, de valorização e construção de identidades.

Para Aguiar e Bordini (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”, o que justifica a necessidade da inserção, para o exercício da leitura, dos diversos gêneros textuais, incluindo-se a produção literária nas aulas de língua portuguesa.

Em 2003, o governo federal sancionou a Lei 10.639 (BRASIL, 2003), que obriga o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira, incluindo-se aí o ensino da literatura com foco para a representação do negro e abordagem das relações étnico-raciais.

Mas, se pouco nos deparamos com a leitura do texto literário na sala de aula, mais raro ainda é o trabalho com textos literários que não estão inseridos no cânone, a exemplo dos textos pertencentes à literatura afro-brasileira. Essa realidade implica diretamente na efetivação da Lei 10.639/03 que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que, entre outras coisas, prevê a “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura” (BRASIL, 2005).

Segundo Munanga (20012, p. 6):

De fato, a cultura brasileira no plural e sua identidade nacional foram modeladas pelos aportes da população negra. Estas contribuições culturais precisam ser resgatadas positivamente, desconstruindo imagens negativas que fizeram delas e substituindo-as pelas novas imagens, positivamente reconstruídas. É por isso que a Lei Federal 10.639/03 exige que a cultura negra no Brasil seja ensinada na Escola brasileira de maneira positiva e que esse ensinamento possa oferecer subsídios de qualidade capazes de auxiliar no processo de sua identidade.

Entretanto, no ensino fundamental, segmento no qual a Lei já deveria ser contemplada, ainda são poucas as iniciativas nas salas de aula de língua portuguesa voltadas para a educação das relações étnico-raciais. São necessárias iniciativas que visem a criação de projetos de leitura que contemplem esses textos.

Uma das hipóteses desse estudo é que os adolescentes da escola pública ainda não tiveram contato com livros produzidos por autores negros ou voltados para a apresentação de temáticas que contemplem aspectos culturais, históricos e identitários dessa etnia e isso é um entrave para a implantação de um currículo escolar no qual a diversidade não seja apenas um tema transversal.

Com efeito, os africanos e afrodescentes contribuíram para a formação da nossa cultura, identidade e sociedade. No entanto, durante séculos, o colonizador foi exaltado e isso ajudou a consolidar um modelo de sociedade que privilegia os socialmente brancos, geralmente pertencentes à elite financeira do país.

Durante anos fechamos os olhos para a importância do negro na construção da nação, deixando-os sempre à margem da sociedade. O sofrimento causado pelo processo de escravização, a negação de seus direitos básicos, a tentativa de silenciamento de sua cultura e de negação de sua identidade geraram muitas lutas do movimento negro pela busca da igualdade de direitos e pelo reconhecimento da sua importância para a construção da sociedade brasileira, dentre outros fatores.

Em pleno século XXI, ainda convivemos com uma sociedade extremamente preconceituosa, Na visão de Barbujani (2007, p. 11):

“A xenofobia e o racismo, que até alguns anos atrás eram percebidos como resíduos de um subdesenvolvimento destinado a desaparecer, tornaram-se problemas globais, e não há área do mundo que seja imune a eles”.

Esse fato justifica a necessidade de ações educativas e reparadoras no sentido de promover o respeito ao indivíduo e o reconhecimento de direitos e deveres comuns.

No contexto escolar brasileiro, principalmente nas disciplinas de História, Artes e Literatura, o ensino, até pouco tempo atrás, era totalmente voltado para cultura europeia e para a história das civilizações, entre elas a África. Porém abordadas tão somente sob a perspectiva eurocêntrica, não contemplando, de fato, aspectos definidores da condição miscigenada da nação. Diante de uma educação que privilegia a disseminação da cultura europeia, o negro, pois, tende a se encontrar desprovido de um parâmetro que o faça se reconhecer como parte dessa sociedade de uma forma positiva.

Com o objetivo de corrigir essa grande falha no nosso sistema educacional, a lei 10.639/03 surge como medida afirmativa interposta pelo governo federal, no sentido de incluir, na educação de nossas crianças e jovens, o acesso à história e cultura africana, que, assim como a europeia e a indígena, contribuiu para a formação da sociedade brasileira. Isso porque cabe à escola a condição de ser formadora de crianças e jovens; uma ferramenta a quem a sociedade outorga o papel de ser um importante instrumento na construção dos valores necessários à sociedade.

Uma vez que se vive ainda em uma sociedade que apresenta toda uma problemática de preconceito contra o negro, uma realidade marcante e presente em nossas escolas através de brincadeiras e piadas depreciativas, torna-se imprescindível fazer uso das orientações das DCNs¹ com fundamento na lei 10.639/03, no sentido de abrir um espaço de discussão profícuo ao favorecimento da educação para as relações étnico-raciais. Conforme a Lei, todo o currículo escolar, sobretudo nas disciplinas de História, Artes e Literatura, deve abordar a temática da história e cultura africana e afro-brasileira. Sendo assim, a literatura, incluindo-se a afro-brasileira, deve ter seu espaço nas aulas de língua portuguesa.

¹ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Em função disso, considerando que a literatura contribui para o processo de humanização do indivíduo (CANDIDO, 1995) e, conseqüentemente, para a ampliação de seu horizonte de expectativas (JAUSS, 1979, 1994), por meio do contato com questões importantes da vida humana, este trabalho apresenta os resultados de uma proposta de intervenção na realidade escolar voltada para o letramento literário.

Esse estudo contou com a colaboração de 22 adolescentes com idade entre 13 e 16 anos de idade, de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, do turno tarde, de uma escola estadual localizada no município de Campina Grande - PB.

Os objetivos gerais dessa pesquisa foram promover o letramento literário e analisar a recepção de textos da literatura afro-brasileira no ensino fundamental. Para atingirmos esses objetivos, fez-se necessário delinear alguns objetivos específicos, como: inicialmente, traçamos o perfil dos alunos da turma através da investigação e identificação do horizonte de expectativas desses leitores. Em seguida, elaboramos e executamos quatro oficinas de leitura. A primeira oficina tinha por objetivo atender ao horizonte de expectativa do grupo e as demais tinham por objetivo romper, questionar e ampliar o horizonte de expectativas dos leitores.

As oficinas contemplaram a leitura e análise de um conto pertencente ao cânone literário, "O Primeiro Beijo", de Clarice Lispector e de três contos da literatura afro-brasileira: "Pixaim", "Garoto de Plástico" e "Cauterização", de Cristiane Sobral, com foco nas questões identitárias.

Nesse sentido, utilizamos como método de pesquisa a observação-participante, convivendo com os colaboradores pelo período de duas semanas na escola e vivenciando a dinâmica do ambiente, concentrando-nos nos espaços da sala de aula e da biblioteca. Além disso, também aplicamos questionários, tivemos conversas informais com os colaboradores e fizemos gravações em áudio das oficinas de leitura.

Esse trabalho é composto por dois capítulos. No primeiro, dissertamos sobre a natureza e a função da literatura, o letramento literário e a literatura afro-brasileira, conceitos importantes para a fundamentação desse estudo. O segundo capítulo está dividido em duas partes: na primeira, apresentamos a metodologia e os instrumentos utilizados na pesquisa e caracterizamos o campo de atuação e os colaboradores; na

segunda parte, descrevemos relatamos e analisamos a intervenção realizada no espaço escolar.

Por fim, as considerações finais sintetizam os resultados alcançados com a experiência da intervenção, tendo em vista os objetivos propostos nesse estudo.

2. LITERATURA, LETRAMENTO LITERÁRIO E EDUCAÇÃO CIDADÃ

2.1 Considerações Sobre a Função Social da Literatura

Sem contar ainda com o artifício da escrita, o homem pré-histórico já se entregava ao exercício da fabulação e registrava, através de desenhos, sua visão particular sobre o cotidiano e as atividades de seu grupo. Ao fazer esse registro, pautado na sua imaginação reprodutiva e criativa, estava produzindo arte e criando um meio de comunicação com os seus descendentes através de registros de sua existência. Assim, através da arte rupestre, é possível dizer que se tem uma ideia sobre a vida do homem desse tempo.

Essa necessidade de representação, pois, evoluiu junto com a sociedade humana e atingiu formas muito sofisticadas. No decorrer da história, o homem aperfeiçoou as técnicas de pintura, dominou a forma da escultura, criou os mais variados estilos de dança, aprendeu a interpretar as tragédias e comédias do cotidiano e deu origem ao teatro e, ao inventar a escrita como instrumento capaz de estabelecer comunicação entre seus pares de forma diferente da oral, começou a produzir literatura.

A partir da Grécia antiga, com o desenvolvimento da escrita, a literatura começou a ganhar a materialidade do texto gráfico, ainda que de modo escasso e artesanal. Segundo Zilberman (1990), a literatura passou a ser chamada, nesse período, de poesia, e era vista em seu caráter educativo, pois fornecia à comunidade, por meio de suas representações, padrões de relacionamento e modelos a serem seguidos. Através das grandes apresentações públicas, como torneios e concursos de declamações, possibilitava-se um maior acesso à literatura. Tais práticas, de certa forma, remetem às tentativas empreendidas pela escola dos dias atuais em promover o acesso coletivo aos textos literários, seja em ambientes amplamente coletivos, em eventos culturais, ou no uso pedagógico em sala de aula.

Do ponto de vista de sua natureza e função, a literatura pode ser também um instrumento ideológico, um meio de convencer o leitor a aceitar os arranjos hierárquicos da sociedade. Em outro momento da história, quando a burguesia ascende tanto econômica como politicamente, a literatura passou a ocupar um novo

lugar na ordem social, isso porque essa classe social teve seus costumes e modos de vida divulgados pela estética romântica. A partir daí, porém, a literatura perde seu caráter comunitário e passa a se relacionar de forma particular e íntima com o leitor, inserido em seu universo particular, entregue à solidão do momento da leitura. É nesse momento que os escritores passam a ser remunerados, pela produção de seu trabalho criativo, pela burguesia emergente, uma vez que essa era uma garantia da confirmação dos valores desse grupo no seio da sociedade. A “negociação” do conteúdo do texto escrito fez a produção de obras literárias se tornar um ofício, um exemplo disso são as mudanças nas produções literárias revestidas de caráter nacionalista no intuito de agradar ao público burguês (WELLERSHOFF, 1970).

Além de provocar toda essa mudança no cenário literário, a burguesia também fez surgir o mundo industrial, gerando alterações severas na organização da sociedade. De acordo com Wellershoff (1970, p.45), a partir daí “desenvolve-se um mercado livre e anônimo para a literatura e o trabalho do escritor modifica-se radicalmente: o que fora serviço pessoal torna-se agora criação livre e, simultaneamente, mercadoria”. Ao lado dos clássicos, surgem os mais diferenciados tipos de textos, fazendo ganhar espaço a indústria dos livros, estimulando os autores a produzir para o consumo.

O fato do livro alcançar o status de objeto de consumo gera o desenvolvimento de todo mercado editorial. Surgem então os mais diversos tipos de escritores, o investimento na divulgação torna-se extremamente necessário e é notável o progresso dos meios de produção. A indústria do livro passa a produzir material capaz de agradar a todos os tipos de leitores. Segundo Lajolo (2001, p. 9), hoje, podemos encontrar “livros de todo feitio, para todo feitio de leitores”. Em livrarias, bibliotecas físicas e virtuais, encontramos livros voltados para os mais variados temas, histórias de amor, aventura, comédia, suspense, terror etc.. O mercado oferece uma gama enorme de edições populares, de bolso, de luxo, de livros digitais para serem lidos em ambientes virtuais ou em dispositivos como celulares ou tablets. As livrarias físicas e virtuais promovem tanto o acesso à compra de livros de autoria de escritores mais canônicos como a de *best-sellers* e há ainda autores que produzem seus livros de forma artesanal.

No entanto, essa diversidade de material escrito produzido confunde, muitas vezes, a consciência do leitor, levando-o a questionar-se sobre a natureza dos

textos que lê. Em sala de aula, por exemplo, somos constantemente questionados pelos alunos, quando estes consomem *best-sellers*. Eles geralmente querem saber se este tipo de livro é ou não literário. De acordo com a visão de Lajolo (2001, p. 16), “Tudo isso é, não é e pode ser que seja literatura. Depende do ponto de vista, do significado que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura”. Segundo a autora, a obra literária é um objeto social capaz de falar de vários mundos, alguns bastante parecidos com o mundo do leitor, outros muito diferentes. A existência da leitura só é possível a partir da escrita do autor e da leitura empreendida pelo leitor.

A literatura foi concebida de maneiras diferentes no decorrer da história da humanidade, de acordo com as necessidades da sociedade vigente. Embora, segundo Eagleton (1983), seja um objeto amplo e o seu conceito difícil de ser sistematizado em definições precisas, neste trabalho, adotaremos a definição de literatura, sintetizada por Candido (1972, p.53). Segundo o autor, a literatura é

[...] uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade.

Tendo por certo que a arte literária, como diz o autor, se vincula à realidade natural e social, qual seria então a sua função? Para Candido, em *O Direito à Literatura* (1995), os bens incompressíveis, entre eles a Arte e a Literatura, garantem ao homem a integridade espiritual e “satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles.” (CANDIDO, 1995, p. 180). O referido autor discute a respeito da função humanizadora, formadora e social da Literatura. Humanizadora porque é capaz de exprimir o homem, atuando na formação, confirmando a humanidade, agindo no subconsciente e inconsciente, tornando-o mais compreensivo e aberto, capaz de compreender a natureza, a sociedade na qual está inserido, o semelhante e a si mesmo.

A obra literária, enquanto visão particular do mundo, não deixa de exprimir aspectos que dizem respeito ao social, realidades com as quais o leitor se identifica,

quando se reconhece naquele universo representado. Essa identificação pode causar indignação, proporcionar o questionamento e até mesmo a solidariedade do leitor para com a situação vivenciada através de determinada obra literária. Funciona como resposta à necessidade universal do homem de consumir diariamente ficção e fantasia. Ela (a literatura), no dizer de Candido (1995), “nem corrompe nem edifica”, é capaz de iniciar o leitor na vida, pois a apresenta em suas variadas nuances, atuando como instrumento educador e formador do homem, pois exprime realidades escondidas pela ideologia dominante. Para Rosenfeld (1976, p. 57) a literatura “permite ao leitor a vivência intensa e ao mesmo tempo a contemplação crítica das condições e possibilidades da existência Humana”. Esse é, pois, um aspecto motivador de sua inserção e permanência no currículo escolar, pois esses são aspectos necessários à formação do indivíduo.

Na maioria das vezes, a escola representa, para o aluno, a única via de acesso ao texto literário e, geralmente, é na aula de língua portuguesa que surgem as possibilidades da experiência da leitura desse tipo de texto. De acordo com Cordeiro (2013, p. 202):

A escolarização da leitura de textos literários no ambiente escolar se dá porque é geralmente o professor quem irá determinar o que será lido, onde, quando e com que objetivo. A escolarização errônea começa a partir do momento em que não se parte para a reflexão acerca do texto lido, mas são feitas somente atividades com o objetivo de comprovação da leitura, por meio de questões superficiais.

Ao restringir o ensino da leitura literária às atividades do manual didático de língua portuguesa o professor limita as interpretações que o aluno pode fazer a respeito do texto. O letramento literário vai além dos exercícios com respostas prontas, pois requer a sistematização de atividades com recursos que permitam a expansão dos conhecimentos, das habilidades intelectuais, da criatividade e favoreçam a tomada de posição, o debate e a livre discussão, pois é na interação com a comunidade de leitores que ocorre o amadurecimento individual das competências e habilidades necessárias à leitura proficiente de texto. Além disso, o diálogo promove o confronto entre diferentes pontos de vistas, ampliando a visão de mundo dos leitores.

O letramento literário permite ao aluno, além de discussões capazes de ampliar seu conhecimento de mundo, a oportunidade de reconhecer características

próprias desse tipo de texto, possíveis estruturas e os recursos utilizados pelos autores.

O tópico a seguir, discorre sobre a linguagem do texto literário como recurso capaz de encantar os leitores.

2.1.1 A Linguagem Literária

Um dos aspectos do texto literário ao qual não podemos deixar de mencionar é a linguagem, um de seus elementos caracterizadores. Um autor de texto literário não utiliza na escrita de um romance, conto ou poema a mesma organização linguística utilizada por um jornalista ao escrever uma notícia. A linguagem especial utilizada pelo artista torna sua obra singular, capaz de despertar a sensibilidade e a imaginação do leitor.

De modo genérico, a literatura é a arte da palavra e nela a expressão ocorre através do uso de palavras semantizadas pela história da linguagem. O artista faz, nesse sentido, um trabalho de reavivamento das palavras nas quais a expressão foi desgastada pelo uso. No processo de criação, de acordo com Alfredo Bosi (1985, p. 56), o artista segue “modelando o seu texto e acordando as palavras do seu estado indiferente de dicionário”. Ele diz que “a força busca formas que tragam à luz da significação, os percursos do desejo e da pena, da angústia e da alegria; formas que revelem sentidos latentes ou, quem sabe, resgatem o não-latente da existência cotidiana” (ALFREDO BOSI, 1985, p. 56). Na expressão literária, o novo sobressai e os sentidos limitados das palavras ampliam-se, não há mais apenas um sentido único, autorizando apenas uma interpretação, pois as palavras assumem significações múltiplas.

Para Anatol Rosenfeld (1976, p. 53), “[...] O familiar e o gasto – e isto é um princípio de toda arte – deve ser rompido através do insólito e estranho a fim de que uma nova experiência nos atinja intensamente e se torne nova experiência nossa, verdadeira ‘informação estética’”. O artista confere à palavra o caráter de novidade e, falando de forma mais ampla, à linguagem, que atrai o leitor, provocando nele os

mais diversos sentimentos. As palavras são os elementos essenciais do texto, a combinação entre elas é capaz de criar as mais belas imagens e, através delas, um fato simples do cotidiano, narrado em forma de crônica, poema ou conto, atrai a atenção do leitor.

A obra literária, de acordo com Antonio Amora (2006), expressa, de forma profunda e original, uma concepção intuitiva e individual da realidade, com regras de expressão criadas pelo próprio artista, resultando num trabalho criativo da linguagem. Através da literatura podemos educar nossa sensibilidade e enriquecer nosso espírito. Para o autor, a linguagem é o material utilizado pelo escritor para poder se expressar e concretizar sua maneira de interpretar a realidade. Através da forma literária - a linguagem, composta de fonemas, palavras, frases e, quando escrita, transformada em imagem visual – o autor interage com seu leitor, possibilitando a construção dos sentidos do texto. Ambos dialogam, se identificam ou se repelem. A linguagem do texto literário cativa o leitor de tal forma que muitos afirmam gostar de alguns autores pela beleza da linguagem de seus textos.

Segundo D'Onofrio (2002, p.23) as funções da literatura são estética, lúdica, cognitiva, catártica e pragmática. A função estética, diz respeito à expressão do belo, à arte da palavra, ao material linguístico trabalhado de forma artística; a função lúdica se refere ao prazer despertado pela leitura do texto literário, na qual o leitor se deleita a partir da interação com o texto escrito; a função cognitiva aponta a literatura como uma forma de conhecimento, pois expressa a realidade; a função catártica refere-se à purificação dos sentimentos do leitor através da leitura do texto literário e a pragmática diz respeito ao fato da literatura também ser entendida como pregação ideológica.

Por carregar em si toda essa riqueza e diversidade de funções, o texto literário é capaz de sensibilizar, aguçar sentimentos e imaginação. Através dele o leitor viaja por mundos nunca antes imaginados, conhece povos estrangeiros e culturas com as quais nunca travou contato, adquire novos conhecimentos e amplia o repertório cultural. A literatura pode provocar deleite ou indignação, acomodação ou inquietação; faz-nos identificar com heróis ou vilões; promove o questionamento de nossas verdades e dos arranjos sociais.

Por esse motivo, esse trabalho tem como foco a experiência literária através da leitura de narrativas, mais especificamente, o conto, no intuito de desenvolver o

gosto pela leitura literária, explorando o texto e as suas potencialidades. De acordo com Moita Lopes (2002, p. 64), “Os conhecimentos que construímos sobre a vida social são marcados pela ação dos atores sociais nas histórias que vivemos, ouvimos e contamos” e, nesse aspecto, a literatura tem grande influência sobre a nossa formação.

Os textos literários são escritos em verso ou prosa e ambos apresentam características distintas no que diz respeito à estrutura. No entanto, esse trabalho tem como foco o texto literário em prosa, sobre o qual faremos algumas considerações a seguir.

2.1.2 A Narrativa Literária

Segundo a visão de Amora (2006), na antiguidade clássica, gregos e latinos criaram uma teoria dos gêneros literários, que deveriam ser puros e nunca híbridos, a quem correspondia uma forma (metro) e um conteúdo (tom). Aos gêneros maiores, ou de primeira grandeza, a exemplo da epopeia, se ocupavam de assuntos mais nobres e os gêneros menores, a exemplo da poesia lírica, se ocupavam de assuntos menos nobres. Uma obra era julgada levando-se em consideração até que ponto ela respeitava a pureza do gênero.

A partir do Romantismo, o importante é “a novidade de uma obra, sua atualidade, seu interesse e o que expressava da vida” (AMORA, 2006, p. 96). O gênio criativo era livre e o escritor não podia se prender às regras de um gênero, defini-los em categorias absolutas e eternas ou classificá-los, pois cada obra se constituía em um todo particular. Sendo assim, criaram novos gêneros, com novas regras. Já no século XIX, os teóricos positivistas e naturalistas veem os gêneros como fenômenos de natureza estética e social, produto de determinado ambiente físico e social, ligado a determinado momento histórico, o que o tornava individual, fazendo com que esses teóricos se desinteressassem do estudo do gênero.

Atualmente o gênero literário é a combinação de um tipo de forma, com um tipo de composição e de conteúdo, que pode apresentar ainda uma variação, chamada de espécie, caracterizada por determinada característica poética,

determinado sentimento e estrutura de pensamento, sua classificação deve levar em conta os seus elementos formadores (AMORA, 2006).

Na impossibilidade de abranger todos os gêneros literários em nossa intervenção, optamos por trabalhar com a narrativa literária, mais especificamente o conto, gênero amplamente utilizado por escritores brasileiros na contemporaneidade.

A escolha desse gênero se deve ao fato das narrativas se constituírem a partir da própria experiência humana, fazendo parte do cotidiano do aluno desde a infância, momento no qual fazemos nossos primeiros relatos, reais ou apenas imaginários.

As narrativas podem ser literárias ou não. São classificadas como literárias quando têm por característica o aspecto ficcional, podendo apresentar a estrutura de novela, romance, conto etc. Elas “são instrumentos que usamos para fazer sentido do mundo a nossa volta e, portanto, de quem somos nesse mundo.” (MOITA LOPES, 2002, p. 64). Ao narrarmos, representamos a nós mesmos e o mundo da maneira como o compreendemos e quando lemos textos narrativos, entramos em contato com as representações de nós mesmos e do mundo a partir dos olhos do outro (o escritor). É nessa interação que construímos e reconstruímos nossa identidade e nossa percepção do mundo e das coisas.

O conto tem sua origem na tradição oral, na necessidade humana de narrar histórias. É nas camadas populares que estão suas raízes, no hábito dos mais velhos contarem histórias às crianças, transmitindo experiências e ensinamentos de uma geração a outra. Com o passar do tempo e o advento da escrita, a narrativa oral passou para a forma escrita e o conto passou por várias transformações até chegar à forma como o conhecemos hoje, ganhando a simpatia do público. Segundo André Jolles (1976, p.191):

Pouco depois da publicação dos Contos de Perrault, narrativas do mesmo gênero inundaram a França e o resto da Europa. Podemos dizer sem temor que o gênero vai dominar toda a literatura do começo do século XVIII e substituir, por um lado, a grande narrativa do século XVII, o romance; e, por outro lado, tudo o que ainda restava da novela toscana.

O conto brasileiro surge no período do Romantismo e tem em Machado de Assis seu maior representante. Através das personagens de seus contos, o autor

dedica-se à análise do caráter humano e aborda temas como o cotidiano e os relacionamentos amorosos. Outros escritores brasileiros também utilizaram o conto como expressão de sua produção literária, como Lima Barreto, Monteiro Lobato, Clarice Lispector, Osman Lins, Rubem Braga, etc.

De acordo com os apontamentos da crítica literária, o estudo do conto deve partir tanto do conteúdo como da forma que apresenta. É necessário conhecer os elementos que o compõem, assim como estudar a sua temática. Sob essa perspectiva, nossa intervenção consistirá no exercício de leitura desse gênero textual com fins de proporcionar o letramento literário do grupo envolvido.

O conto tradicional possui uma narrativa linear e curta, envolvendo poucas personagens, as quais se movimentam em torno de uma única ação. Geralmente tem linguagem simples e direta. Apresenta um único eixo temático e um único conflito e as ações das personagens se encaminham diretamente para o desfecho. No entanto, esse trabalho consiste na abordagem de contos modernos, os quais nem sempre seguem essas características.

A escolha pelo conto se deve ao fato de acreditarmos que o hábito da leitura de narrativas curtas pode significar o primeiro passo em direção à leitura de narrativas mais longas e complexas, como o romance, por exemplo.

Muitos estudos empreendidos em cursos de graduação e pós-graduação, bem como por professores e pesquisadores da área do ensino de literatura, ao apresentarem o sucesso de suas experiências, comprovam a eficácia do trabalho com a narrativa literária no ensino fundamental.

Desse modo, acreditamos que essa experiência pedagógica contribuiu para o desenvolvimento do gosto pela leitura literária, bem como para o letramento dos estudantes envolvidos, pois o letramento literário é fundamental para iniciativas que visem a formação de leitores, como discutiremos a seguir.

2.2 Leitura e Letramento Literário

Não há como pensarmos em Literatura e em Escola sem ao mesmo tempo pensarmos em leitura, pois essa é uma das primeiras funções do ambiente escolar.

Por esse motivo, antes de discorrer sobre a presença (ou ausência) do texto literário na escola, discorreremos sobre a leitura nesse ambiente.

Durante muitos anos a educação pública brasileira foi tomada por uma prática pedagógica amparada no conceito de leitura como decodificação. O leitor era visto como sujeito passivo, receptor do texto, a quem cabia decifrar aquilo que o autor desejava lhe transmitir. Por esse motivo, a ênfase era dada ao texto, repositório de saberes necessários à aprendizagem. O conhecimento de mundo e as experiências do aluno eram deixados de lado, resumindo-se a um processo mecânico de leitura.

Para este trabalho, no entanto, adotamos uma concepção de leitura conforme apontada por Kato (1987), na qual o “leitor ideal” seria aquele capaz de confrontar os dados do texto e, ao mesmo tempo, percorrer as marcas do autor, acionando os conhecimentos prévios socialmente adquiridos, construindo o sentido do texto através da interação entre texto - leitor - autor. De acordo com essa visão de leitura enquanto processo interativo, o leitor passa a ser visto como um sujeito ativo, interagindo com o texto, fazendo inferências e descobrindo seu “significado”. Utilizamos o termo “ideal” porque, em uma sala de aula, o contexto social, histórico e econômico é muito diverso, colocando-nos diante de leitores heterogêneos, os quais se encontram em diferentes níveis de processamento de leitura.

Acrescentamos à concepção de leitura adotada apenas o aspecto sócio-histórico, já apontado pelos PCNs de língua portuguesa (BRASIL, 1998, p. 69), documento supostamente orientador da prática dos professores de língua materna no Brasil. Neste, há a afirmação da leitura como “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 se sabe sobre linguagem, etc.”. Essa concepção de leitura deixa clara a responsabilidade da escola em viabilizar para o aluno o acesso ao mundo dos textos que circulam na sociedade, bem como ensinar a usar estratégias adequadas de leitura, proporcionando o desenvolvimento de suas habilidades e, assim, o progresso enquanto leitores.

Ao mencionar a leitura e o contato com textos variados, os PCNs (BRASIL, 1998) citam o texto literário como patrimônio cultural, capaz de despertar o imaginário humano, portanto, devemos reservar um lugar para esse tipo de produção nas atividades didáticas de escrita e leitura de textos. No entanto, essa é uma das poucas referências feitas sobre o trabalho com o texto literário na escola.

Em todo o documento encontramos orientações para o trabalho pedagógico com os textos não-literários. Talvez por isso seja dado um espaço tão pequeno, e às vezes pouco representativo, para o trabalho com o texto literário no ensino fundamental.

Muitos profissionais do ensino iniciam o trabalho pedagógico em sala de aula com a literatura apenas no ensino médio. Isso está posto de forma bem evidente na escola, ao se observar que o livro didático, principal instrumento de trabalho do professor, está recheado de gêneros como a notícia, a reportagem, o editorial, o anúncio, entre outros textos, que circulam no nosso cotidiano, e abrem um espaço muito pequeno para os textos de natureza literária.

Verifica-se que não há, nos PCNs de língua portuguesa, orientações específicas e detalhadas para o trabalho com o texto literário, como se este não se constituísse em objeto de estudo ou sua abordagem não necessitasse de planejamento mais específico, ficando a cargo do professor as iniciativas de buscar conhecimentos a respeito e ter interesse de pôr em prática no cotidiano da sala de aula.

Se os documentos orientadores não dão o suporte necessário, por outro lado, espera-se que a formação docente o faça. Entretanto, nem sempre isso acontece, a exemplo do meu caso, em específico. Durante a graduação, muitos foram os conhecimentos da historiografia literária e da crítica literária absorvidos, porém nada orientado para o trabalho sistematizado com o texto literário em sala de aula. Apenas agora, no decurso da pós-graduação do PROFLETRAS, que se pode dizer de uma formação voltada para a ação pedagógica da leitura de textos literários na perspectiva do letramento na educação básica. Sabemos que não é fácil trabalhar com a literatura no ensino médio, mesmo com o apoio de manuais didáticos específicos que se tem: o livro didático. No ensino fundamental, pois, constitui-se em um desafio, a exemplo da elaboração de uma proposta de letramento literário coerente e possível de ser executada em uma turma de ensino fundamental. Exigindo uma compreensão da complexidade que envolve o processo da escolarização.

Para Soares (2003), os saberes e as artes são escolarizados quando passam pela ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, ou seja, são selecionados, ordenados e sequenciados para adequar-se aos modos de ensino e aprendizagem desses conteúdos. Se a literatura está inserida no *hall* das artes,

também passou por esse processo de escolarização. Podemos perceber isso, por exemplo, quando se faz a escolha do texto literário para compor o material didático a ser utilizado pelo professor. Texto cuja leitura será realizada em determinado bimestre, em uma determinada aula, a partir do qual será feito determinado exercício o qual, geralmente, não explora os aspectos próprios de sua natureza. Segundo Soares (2003, p. 22),

O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desvirtua-o, desvirtua-o, falseia-o.

Ou seja, o problema maior não é a escolarização da literatura, mas a maneira como o trabalho com textos dessa natureza é elaborado, a falta de objetivos e metas a serem alcançadas e que se reduzem a mera leitura do texto. Na maioria das vezes, o registro literário presente no livro didático aparece integrado às práticas de leitura e produção de textos e ao lado de textos não literários diversos, a exemplo de receitas, bilhetes, convites, histórias em quadrinhos, reportagens jornalísticas. No entanto, é imprescindível desenvolver estratégias de leitura diferentes, capazes de contemplar o texto não-literário e o literário em suas especificidades.

Ressaltamos aqui, conforme já frisado, a função social da literatura e a sua capacidade de humanizar e formar o homem, constituindo-se em um direito de todos (CANDIDO, 1995). Cabe à escola, como entidade cuja função é promover a formação integral do educando, intermediar a relação entre o leitor e o texto literário de forma adequada, respeitando sua função e suas especificidades. Conforme aponta Cosson (2009, p. 16):

[...]a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e nós mesmos.

Por esse motivo, o professor de língua portuguesa, já no ensino fundamental, deve desenvolver propostas de trabalho capazes de chamar a atenção do aluno

para as características do texto literário, elaborando um projeto de ensino capaz de estimular o gosto por esse tipo de texto.

Nosso trabalho com o texto literário foi realizado em forma de oficinas. Para tanto, seguimos as orientações de Cosson (2009) para elaborarmos as sequências básicas que compreendem as seguintes etapas:

1. **Motivação:** Essa etapa tem por finalidade a motivação da turma para a leitura do texto e pode ser realizada através de um diálogo inicial, da leitura de textos não-literários que abordem a mesma temática, de uma situação problema que instigue a reflexão sobre o assunto que será abordado pelo texto, de um vídeo, etc.;
2. **Introdução:** Momento no qual se apresenta, de forma breve, o autor e a obra a ser estudada, justificando sua escolha;
3. **Leitura –** Etapa na qual o aluno fará a leitura individual do texto.
4. **Interpretação:** Momento no qual ocorre a construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.

Organizamos o trabalho em quatro oficinas seguindo essas orientações. Através delas, além de promover o letramento literário, coletamos material necessário à observação da recepção dos textos.

Segundo Lajolo (2002), as editoras, os catálogos de livro e os paradidáticos, há algum tempo, vêm tomando o lugar do professor na tarefa de planejar e organizar o trabalho docente. Isso torna o ensino da leitura artificial e superficial, pois o autor do livro didático quando elabora esse tipo de material tem em mente um aluno ideal, portador de competências e habilidades esperadas de um aluno na série em que se encontra. Talvez por isso a maioria dos manuais explore os textos literários de forma muito vaga, de modo a facilitar a resolução de exercícios, pois há um tempo determinado para a leitura do texto e demais atividades.

Contudo, no ensino fundamental, o professor tem um contato mais direto com seu aluno; ele o conhece (mesmo que superficialmente) e é capaz de observar suas expectativas, estilo de vida, comportamento, preferências, dificuldades etc. Portanto, para uma ação pedagógica de êxito, não há como fugir da responsabilidade de

organizar o seu trabalho, de modo a atender as necessidades específicas de seus alunos. No entanto, segundo Aguiar e Bordini (1988, p. 25):

o professor vai sustentar seu trabalho em objetivos mas ambiciosos: não apenas satisfazer os interesses imediatos do público, oferecendo-lhe leituras repetitivas e redundantes, que venham tão-somente atender ao gosto, mas aguçar-lhe a curiosidade para textos que representam a realidade de forma cada vez mais abrangente e profunda.

No processo de ensino da leitura, é necessário aprender meios de seduzir o leitor, incentivando-o a “decifrar” o texto, a querer estar “comendo-o e dormindo-o”, como pretendia a narradora do conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector. Cabe ao professor assumir o papel de formador do público leitor, sugerindo livros, instigando a curiosidade. Isso porque os textos literários constam no livro didático, de certo modo, e o mercado editorial, quando patrocina o projeto de um livro didático tem em mente um professor específico. Se levarmos em consideração o livro didático, o editor e o professor, este último é “o mais importante mediador entre o aluno e o conteúdo a ser ensinado, pois é quem decide, afinal, o material utilizado em suas atividades de ensino” (PIETRI, 2009, p. 34).

Quanto ao ensino da literatura, é fundamental, pois, levar em consideração a interação entre o texto e o leitor, momento no qual este reconhece e manipula a linguagem daquele. Interação esta denominada de experiência estética, a qual ocorre no contato do aluno com textos dos mais simples aos mais complexos.

Assim, o professor precisa elaborar atividades capazes de explorar o significado mais amplo dos textos, instigando a fantasia e a imaginação e ampliando o horizonte de expectativas (LAJOLO, 2002). Para isso, faz-se necessário conhecer o aluno, investigar seus gostos e interesses, sua experiência com a leitura, seus anseios e dificuldades e, então, elaborar um projeto de ensino adequado às suas necessidades. Por isso, é válido salientar que, ao propor um projeto de leitura com o texto literário, devemos observar as diferenças entre os leitores presentes na sala de aula. São inúmeros os motivos pelos quais as obras literárias despertam o interesse, seja pela linguagem empregada, pelo tema, pelo gênero, ou por qualquer outra razão. Desse modo, torna-se imprescindível a abordagem de temas de interesse do aluno ou com o qual, a partir de uma observação cuidadosa, ele possa se identificar.

A escolha do tema e a elaboração de atividades capazes de mobilizar as estratégias adequadas para a compreensão e interpretação do texto são fundamentais para o sucesso do trabalho com o texto literário, afinal, para Lajolo (2002, p. 15) “ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas”. Isso põe em foco uma questão muito séria, a do letramento literário, pois, afinal, que tipo de leitores de textos literários queremos formar?

Dessa forma, é não somente importante como necessário, o professor abrir um espaço maior para o texto de natureza literária nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental, possibilitando uma significativa ampliação da condição de leitor literário dentro e fora da sala de aula. Somente assim, ao chegar ao ensino médio, o aluno leitor poderá ir além da perspectiva historiográfica da literatura, tão apontada e criticada como limitadora.

Com efeito, um trabalho capaz de desenvolver as competências necessárias ao leitor literário requer planejamento articulado à abordagem do texto literário na sala de aula, procurando ir além da leitura ingênua, feita apenas por fruição, pois, de acordo com Pinheiro (2011, p. 19):

Se o momento da leitura é o do deleite, do encantamento, da descoberta, da perplexidade, da inquietação; o momento posterior é da tentativa de compreensão e de explicação, a partir do texto, da experiência de leitura que resulta numa interpretação.

Isso porque a experiência de leitura também pode resultar na construção de valores, mudança de posturas e tomada de atitudes. A literatura, portanto, tem uma função educativa no sentido de expressar a subjetividade e favorecer a construção de um indivíduo mais humano e mais aberto a compreender as problemáticas apresentadas pelo mundo, a confrontar o outro e, assim, aprender a conviver com a diversidade, favorecendo a construção de uma sociedade na qual a diversidade seja reconhecida e respeitada.

A experiência com o texto literário em todas as fases da vida é fundamental. Candido (1972), ao assinalar o conceito de literatura como força humanizadora, observa o quanto esta é capaz de exprimir ao homem e atuar na sua formação, proporcionando o conhecimento do mundo e do ser. Essa afirmação justifica a presença da literatura na educação de nossas crianças e adolescentes.

Diante do exposto, como propor uma educação mais humanizada, conforme propõe a LDB/96 e deixar de fora da sala de aula, ou em uma condição amena, o contato e o ensino do texto literário? Afinal, promover a educação integral de crianças, jovens e adultos é obrigação da escola e, por extensão, também dos professores. Embora os PCNs (mesmo de maneira vaga), a sociedade e os próprios professores compreendam a literatura como um dos objetos de ensino do professor de língua portuguesa, muito pouco tem sido feito com o objetivo de formar leitores literários. Motivo pelo qual, no ensino médio, é comum encontrar estudantes com pouca intimidade com esse tipo de texto, incapazes de apontar as características próprias do gênero literário. Isso ocorre porque não se faz a leitura de um texto literário da mesma forma de um anúncio, pois é necessário lançar mão de uma série de habilidades necessárias para se chegar à compreensão desse tipo de texto.

É fato que a busca por formar cidadãos críticos, capazes de interagir com os a diversidade de textos, porém, deixando de lado o texto literário, tem interferido na formação do aluno com um olhar diferenciado para a arte. Os dados da realidade assim como os estudos na área da formação do leitor apontam para necessidade urgente de se promover práticas voltadas ao letramento literário na escola.

Para Cosson (2009), o letramento literário é uma prática social e, como tal, uma responsabilidade da escola, espaço capaz de possibilitar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual os indivíduos tenham acesso aos bens culturais e sejam capazes de compreendê-los e deles fazerem uso em seu benefício, como no caso da literatura. Assim, verifica-se a importância do letramento literário fazer parte do projeto de ensino do professor de língua portuguesa desde as primeiras séries do ensino fundamental, tendo em vista desenvolver as habilidades necessárias à formação do leitor, à ampliação do repertório do estudante, seu contato com questões pertencentes a sua realidade e, ao mesmo tempo, universais, mas também capazes de confrontá-lo consigo mesmo e com o outro.

A literatura tem um modo particular de expressar a realidade e, mesmo partindo do mundo particular do autor, é capaz de tocar o outro, de despertar os mais diversos sentimentos, de inquietar ou acalmar através do uso de uma linguagem carregada de sentidos, produto da criatividade daquele que escreve. Além disso, conforme aponta Candido (1995), por ser uma necessidade humana o contato com a ficção, a literatura constitui-se um direito do homem. No entanto, a

escola, muitas vezes, tem falhado nesse sentido, isso porque, mesmo quando o texto literário é abordado na sala de aula, tende-se a sua leitura simples, a partir da fruição, sem o planejamento das estratégias necessárias para a sua compreensão.

Verifica-se ser comum a educação literária privilegiar a leitura de textos pertencentes ao cânone. Essa opção não é feita de forma natural. Tanto os livros didáticos como o cânone literário estão sujeitos a uma ordem imposta pela política das editoras do país. Ao aceitar trabalhar apenas com a produção literária do cânone, o professor limita seu trabalho com a formação de leitores nas escolas públicas, uma vez que põe à disposição dos alunos somente os textos que representam o universo, a ideologia e os valores de um grupo que, possivelmente, o aluno não faça parte ou se identifique. Daí a importância do professor ser um pesquisador, buscar conhecer outras expressões literárias, também aquelas fora do cânone, abrindo a possibilidade de novas visões sobre a literatura.

Entre os textos não canônicos, interessa para esta pesquisa os textos da literatura afro-brasileira. Primeiro por uma questão de efetivar a Lei 10.639/03, na perspectiva de trabalhar com esse texto literário na educação básica; segundo por compreender o poder que a literatura tem de instigar reflexões sobre uma diversidade étnico-cultural que deve ser entendida e respeitada.

Para tanto, elaboramos um projeto de leitura com textos cujo universo retratado está em sintonia com o universo da maioria dos alunos. A estética da recepção, teoria abordada no tópico a seguir, foi de fundamental importância para a elaboração da nossa sequência didática, pois, auxiliados por ela, definimos os objetivos didáticos que pretendíamos alcançar.

2.3 Contribuições da Estética da Recepção para o Trabalho com o Texto Literário

Em *A história da literatura como provocação à teoria da literatura*, publicado em 1967, Robert Jauss e seus colegas da Escola de Constança formulam a teoria literária conhecida como Estética da recepção. O autor não compartilha da orientação da escola idealista ou da escola positivista para a construção de uma história literária, pois essas duas escolas não realizam seus estudos com base na

convergência entre o aspecto histórico e o estético, criando, assim, um vazio entre a literatura e a história, resultando em pesquisas preocupadas apenas com as obras e seus autores, deixando à margem o terceiro elemento do circuito literário, os leitores.

Jauss opõe-se à crítica sociológica, ao new criticism, ao formalismo russo e ao estruturalismo, correntes teóricas de cunho marxista e formalista. Para ele, as duas teorias limitam-se à compreensão do fato literário na esfera da estética da representação e da produção, o que significa a exclusão da dimensão da leitura e do efeito, privilegiados pela Estética da Recepção. O propósito desta é apresentar uma visão diferenciada da história da literatura, pautada na historicidade da obra de arte literária.

Segundo a visão de Jauss (1994, p. 24), a arte literária “não repousa numa conexão de ‘fatos literários’ estabelecida *post festum*, mas no experimentar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores”. Sob essa ótica, a Estética da Recepção toma como objeto de investigação o receptor, a partir da construção de uma nova concepção de leitor, fundamentada não mais na visão marxista, a qual o compreende como parte integrante da estrutura social apresentada pela ficção, nem na visão formalista, que carece dele apenas enquanto sujeito da percepção. O leitor assume, então, de acordo com Jauss (1994, p. 26) “seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o conhecimento histórico: o papel de destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa”.

A experiência estética com sentido emancipatório, segundo Jauss (1979), é composta por três atividades básicas consideradas autônomas e interrelacionadas: a *poiesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*, termos retirados da estética clássica.

A *poiesis* compreende o prazer do leitor ao sentir-se coautor da criação literária; a *aisthesis* corresponde ao prazer estético proporcionado pela nova percepção da realidade externa e interna, advinda do conhecimento adquirido; já a *katharsis* coincide com o prazer afetivo da recepção de uma obra verbal, ocasionando tanto a liberação quanto a transformação das convicções do recebedor, na medida em que mobiliza o leitor para a ação e novas formas de comportamento.

Para o teórico alemão, a experiência estética é, ao mesmo tempo, prazer e conhecimento através de uma atividade de comunicação e interação entre texto e leitor que tende a ocasionar a identificação enquanto resposta do recebedor. Desse

modo, uma obra pode atuar sobre o seu público, oferecendo-lhe padrões de comportamento e também o emancipando.

De acordo com Jauss (1994), o leitor real é também importante para garantir a historicidade da literatura, pois, segundo o autor, “a historicidade da literatura não repousa em uma conexão de “fatos literários”, mas no experienciar da obra literária por parte de seus leitores”, ou seja, é no diálogo entre leitor e texto, no ato da leitura, que se concretiza o sentido de maneira bastante específica de cada leitura, conferindo à obra existência atual. Neste sentido aponta Zilbermam (1989, p.33):

A possibilidade de uma obra se atualizar como resultado da leitura é o sintoma de que está viva, porém, como as leituras diferem a cada época, a obra mostra-se mutável, contrária à sua fixação numa essência sempre igual e alheia ao tempo.

Ou seja, dependendo do momento histórico, podemos fazer leituras diferentes de uma mesma obra, pois os valores são outros, o que era visto como “bom” e “correto” em um determinado momento histórico passa a ser visto de forma diferente em outro momento, pois os valores são mutáveis e estão sujeitos a serem ressignificados constantemente. O fato de uma obra literária não fazer parte do cânone em um dado momento, por exemplo, não significa que ela estará para sempre fora dele.

Para Jauss (1994), tanto o leitor da obra literária como a própria obra estão inseridos em determinados horizontes, os quais se fundem ou não no momento da leitura. São os chamados horizontes de expectativas do leitor e do texto. Os horizontes de expectativas fazem referências ao mundo histórico e cultural de ambos. O leitor, ao ler o texto, já traz consigo um horizonte cultural, suas experiências de vida, valores, preferências e, nesse sentido, o texto pode satisfazer ou não ao horizonte de expectativas do leitor, bem como provocar o estranhamento ou rompimento desse horizonte, em maior ou menor grau, levando-o, assim, a uma nova percepção da realidade.

Segundo Iser (1996), no texto há lacunas, vazios a serem preenchidos pelo leitor por projeções, memórias e reflexões suas. Isso o obriga a reavaliar, questionar e explorar sua imaginação, ou seja, o leitor faz inferências no texto buscando interpretá-lo. Para a Estética da Recepção, a leitura é um processo dinâmico, no qual o leitor vai além do texto, ao identificar o ausente ou obscuro. Todo esse

processo interativo enfatizado pela Estética da Recepção é previsto pela concepção de leitura adotada aqui, a sociointeracionista.

Diante disso, é possível perceber a importância das ideias defendidas por Jauss e Iser, que contribuem para a reflexão sobre o caráter estético e historiográfico da literatura. Além disso, a Estética da Recepção aborda questões pertinentes para o redimensionamento do conceito de literatura, pois se os sentidos dos textos são mutáveis quando lidos por públicos diversos no decorrer do tempo e do espaço, os juízos de valor atribuídos às obras consideradas literárias também podem mudar, cabendo ao leitor, enquanto entidade coletiva, estabelecer os parâmetros de cada época.

Essas discussões nos orientam para um ensino diferenciado de literatura, no sentido de ser uma atividade capaz de proporcionar interação entre autor/texto/leitor, na qual o indivíduo perceba o mundo ao seu redor e todas as formas de conhecimento nele produzidas. Esse processo se aprimora à medida que o aluno/leitor aumenta seu arcabouço de informações e vivências que possibilitarão maior inferência no momento da leitura, avançando assim no processo do letramento literário.

Significativas contribuições foram dadas por Bordini e Aguiar (1988) para o ensino de literatura na escola, entre elas, o método recepcional, formulado a partir da Estética da Recepção. Esse método não concebe a leitura como uma atividade passiva ou mecânica - a tornar o leitor um mero decodificador de sinais gráficos -, pois acontece dentro de um processo capaz de transformar o leitor em produtor de sentidos do texto. Não um sentido supostamente pretendido pelo autor ou pronto para ser retirado do texto, mas um sentido construído conforme a experiência de vida e de leitura de cada leitor, inserido em um contexto sócio histórico talvez diferente do contexto de produção do autor do texto. O método recepcional está de acordo com as premissas da Estética da Recepção, pois considera o leitor como elemento indispensável na composição do texto literário. Nesse método, a leitura é um processo dialógico de pergunta e resposta, de interação entre texto e leitor, entre passado e presente, em um processo de leitura no qual se mostram simultâneos. O método recepcional (Aguiar;Bordini, 1988) divide-se em cinco etapas:

1. Determinação do horizonte de expectativas dos leitores: momento no qual o professor, através do diálogo, observação do comportamento, aplicação de questionários, etc., considera os valores, crenças e preferências dos alunos/leitores, procurando compreender o universo cultural no qual estão inseridos e os seus interesses;
2. Atendimento do horizonte de expectativas: Mediante a determinação dos interesses dos leitores, o professor propõe a leitura de textos cuja temática atenda aos anseios dos alunos, garantindo a afinidade e aproximação entre texto e leitores;
3. Ruptura do horizonte de expectativas: Nessa etapa do trabalho, o objetivo é romper com os valores, crenças e interesses dos alunos. A partir desse momento, o professor pode apresentar textos com temáticas mais profundas ou com estrutura mais complexa. No entanto, é necessário equilibrar a ruptura, evitando o estranhamento completo do leitor frente ao texto. O professor pode manter um ponto de contato com o primeiro momento. O texto lido pode pertencer ao mesmo gênero do(s) da etapa anterior ou abordar a mesma temática, por exemplo;
4. Questionamento do horizonte de expectativas: o professor pode conduzir a reflexão sobre o ato da leitura, comparando o(s) texto(s) lido(s) na primeira etapa com os textos apresentados posteriormente. Os alunos, provavelmente, perceberão a presença do “novo” ao compararem os textos;
5. Ampliação do horizonte de expectativas: os leitores avaliam o seu amadurecimento e, a partir daí buscarão novas obras, ampliando o seu repertório de leitura.

Sendo assim, a transformação e conseqüente ampliação do horizonte de expectativas do aluno está sujeita a um trabalho que envolve a receptividade, ou seja, a abertura e aceitação do novo e do diferente; a concretização ou atualização das potencialidades do texto, considerando a vivência imaginativa do leitor; a ruptura a partir do distanciamento do horizonte cultural diante das novas propostas advindas do texto; o questionamento (revisão de usos, necessidades, interesses, comportamentos) e, por último, a percepção, a qual poderá permitir a adoção de

novos sentidos, integrados ao universo do aluno. Aguiar e Bordini (1988, p. 85-86) postulam o sucesso do método recepcional no ensino da literatura, assegurado no alcance dos objetivos do plano de trabalho em relação ao aluno, a saber: efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem; questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural e transformar o próprio horizonte de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social.

Na mesma obra, as autoras fazem a exposição de outros métodos de trabalho com o texto, os quais também podem ser eficazes em determinadas situações. No entanto, escolhemos o método recepcional como referência para nosso trabalho.

Apesar dessas contribuições, a escola ainda continua utilizando estratégias equivocadas ao trabalhar a leitura do texto literário, evidenciadas, por exemplo, nos chamados exercícios de compreensão e interpretação nos quais o único objetivo apresentado ao aluno é o de responder questionários, repetindo literalmente o que o texto diz, ou realizando testes, ambos com a finalidade de verificar se o aluno assimilou de maneira satisfatória o sentido previamente atribuído ao texto.

Zilberman (1990) comenta a contribuição da leitura do texto literário para o leitor, na medida em que organiza seu caos interior e leva-o a refletir suas experiências de leitura e vivência. Para a autora:

O texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências. A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecimento, que absorve através da imaginação, mas decifra por meio do intelecto (ZILBERMAN, 1990, p.19).

Diante da relevância destes textos, os quais proporcionam a descoberta dos sentidos de maneira mais abrangente, percebe-se o quanto poderiam contribuir com o objetivo da escola de formar leitores críticos em relação a si mesmos e ao mundo. Ao abordar um texto literário, é imprescindível o conhecimento do professor sobre sua natureza e função, privilegiando, em sua prática docente, o uso das habilidades necessárias aos seus alunos para tornarem-se bons leitores destes textos. É necessário promover discussões democráticas em sala de aula, de modo a não

impor seu ponto de vista e, principalmente, praticar a leitura do texto literário vivenciando o prazer e as descobertas que o mesmo pode proporcionar. A esse respeito, Ana Maria Machado (2001) afirma a importância da socialização da leitura, acrescentando que o texto é um possível tesouro e

[...] ninguém resiste à tentação de saber o que se esconde dentro de algo fechado – seja a sabedoria do bem e do mal no fruto proibido, seja na caixa de Pandora, seja o quarto do Barba Azul. Mas, para isso, é preciso saber que existe algo lá dentro. Se ninguém jamais comenta sobre as maravilhas encerradas, a possível abertura deixa de ser uma porta ou uma tampa e o possível tesouro fica sendo apenas um bloco compacto ou uma barreira intransponível (MACHADO, 2001, p. 149).

Desse modo, tem destaque a importância do professor como mediador entre o texto literário e o aluno. Ele é o leitor mais experiente, é o profissional que tem como uma das suas funções na sala de aula possibilitar o encantamento do aluno frente ao texto.

Além de promover o letramento literário, um dos objetivos desse trabalho é observar como se dá a recepção de textos de Cristiane Sobral que abordam questões identitárias no ensino fundamental. A literatura afro-brasileira ainda tem um espaço muito pequeno no cotidiano escolar, principalmente nesse segmento da educação. Acreditamos na necessidade de efetivar a lei 10.639/03 através de uma proposta de ensino que tenha por base a educação para a diversidade.

Sendo assim, discorreremos a seguir sobre a promulgação da lei 10.639/03 e da necessidade de promover uma educação mais cidadã.

2.4 A Lei 10.639 e o Ensino da Literatura Afro-brasileira nas Escolas Públicas

Após a abolição da escravidão, os negros ficaram relegados a condições de desamparo social. A sociedade brasileira tem uma dívida histórica para com os afrodescendentes. Primeiro, devido à forma como chegaram ao país, trazidos à força, amontoados nos porões dos navios, privados de sua liberdade e forçados a aceitar a condição de escravos; segundo, porque, abolida a escravidão, não foi

capaz de integrá-los, de reconhecer a contribuição dada na construção do país e na formação da identidade nacional e negou seus direitos enquanto cidadãos brasileiros.

Do ponto de vista educativo, a ausência de uma educação para a diversidade étnico-racial no espaço escolar é um problema que vem se perpetuando ao longo da História através das diversas práticas sociais e, principalmente, no âmbito educacional. A escola pública brasileira, enquanto aparelho reprodutor do estado, sempre privilegiou a influência europeia na formação do nosso país. Quase nenhum espaço fora dado ao estudo da História da África, sempre abordado sob o ponto de vista do colonizador europeu. As contribuições do povo africano para a formação do país, tanto em termos de desenvolvimento econômico, político e social, como em termos de cultura, não existiam dentro do currículo escolar.

Além dos conteúdos escolares não contemplarem o negro como um dos elementos formadores da pátria, o acesso deste à escola era algo difícil. Munanga (2004, p.53) diz ser “bom lembrar que a escola pública já apresentou melhor qualidade, mas o negro e o pobre não entravam nela”, pois esse acesso era privilégio apenas da elite. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, período no qual já se discutia bastante a necessidade da abolição, afirmava a impossibilidade de admissão de escravos nas escolas públicas e, mesmo quando em 1878 abriu-se espaço, através do decreto 7.031-A, para o acesso dos negros adultos à escola pública noturna, e a constituição de 1988 estabelece um estado democrático de direito para todos os cidadãos, independente da cor da sua pele, inúmeras estratégias foram montadas para impedir esse acesso.

A descentralização da educação básica, instituída em 1834, foi mantida pela República, na Constituição de 1891, impedindo mais uma vez o governo central de formular e coordenar a universalização do ensino fundamental, o que ampliou, nas décadas seguintes, a distância entre as elites do país e as camadas sociais populares (CUNHA, 1977).

De acordo com Santos (2005), ao longo do século XX, o movimento negro cresceu e se organizou em torno das lutas pela garantia dos direitos dos afrodescendentes. Na década de 1950, passou-se a reivindicar mudanças na educação brasileira. Entre essas reivindicações, podemos destacar “o estudo da história do continente africano, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira

e o negro na formação da sociedade nacional brasileira.” (SANTOS, 2005, p. 23). Na década de 1980, o movimento negro amplia suas reivindicações em favor da educação e exige melhores condições de acesso da comunidade negra ao ensino, o combate à veiculação de ideias racistas na escola e a reformulação do currículo escolar, passando a contemplar a história da África e o ensino de línguas africanas. Solicitavam ainda a participação na reelaboração do currículo em todas as instâncias do ensino.

Na década seguinte, essas reivindicações são feitas de forma mais veemente, principalmente na ocasião da realização da “Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida”. Após dialogar com o movimento, o governo brasileiro atendeu, em parte, essas reivindicações. Os livros didáticos nos quais o negro era retratado de forma estereotipada foram, aos poucos, eliminados das escolas de vários municípios brasileiros por força de leis criadas com essa finalidade.

De forma gradativa, as solicitações do movimento negro em relação à educação são implementadas e disciplinas como História da África são introduzidas no currículo da rede pública de ensino de muitos municípios do território nacional.

Contudo, somente no início do século XXI, a lei 10.639/2003 é sancionada e passa a vigorar no Brasil tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira. Porém, a sua existência não garante a sua efetivação. As escolas públicas das redes municipal e estadual de ensino do município de Campina Grande, por exemplo, estão longe de pôr efetivamente a lei em prática.

As DCNs para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana norteiam o ensino de História, Artes e Literatura, no que diz respeito à efetivação da Lei 10.639/03. Orientam também a elaboração de projetos de ensino voltados para a valorização da cultura afro, proponentes de uma educação mais humanizada, capaz de contribuir, de forma significativa, para a construção da autoimagem positiva do aluno afrodescendente e para a superação do racismo e das desigualdades. No caso da disciplina de língua portuguesa, sugere “a valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura (BRASIL, 2004, p. 20)”. No entanto, entre o final do século XX e o início do século XXI, período no qual fiz o curso de Letras, o currículo da licenciatura não

contava com disciplinas capazes de oferecer a formação adequada sobre a história e a cultura africana, só recentemente a universidade na qual estudei passou a ofertar disciplinas como “literatura africana”, no intuito de efetivar a lei.

Os estados e municípios não mostram preocupação com a formação continuada de gestores, coordenadores pedagógicos e professores no sentido de oferecer os conhecimentos necessários à elaboração de um projeto pedagógico que contemple a efetivação da Lei 10.639. Com efeito, a lei tende a permanecer apenas no papel.

Segundo Jocéli Santos (2015, p. 2):

[...] efetivar a lei, não é tarefa só dos professores, mas sim de toda a escola, de todas as disciplinas, não apenas como um projeto, em datas comemorativas, mas sim em todo o decorrer do ano letivo, pois é preciso que se recupere o orgulho de ser negro, de se buscar uma pedagogia de autoestima.

Como se observa na citação, garantir ao aluno o estudo da África e da importância dos africanos e seus descendentes para a formação do país, não é tarefa apenas do professor de história, mas de todos os professores e agentes presentes no ambiente escolar. Para tanto, é necessário investimento dos governos para a reformulação efetiva do currículo das escolas públicas, o empenho das secretarias de educação em garantir aos professores formação continuada, comprometimento dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores para transformar a escola em ambiente capaz de acolher crianças, adolescentes, jovens e adultos, independente de sua condição social, credo religioso e cor da pele.

De acordo com Silva Júnior (2002, p. 33):

Os PCNs, apesar de não serem impostos compulsoriamente para as escolas, afirmam, de modo incontestável, a necessidade dos currículos escolares serem “atravessados” por temas da atualidade, que vêm sendo debatidos pela sociedade: ética, cidadania, sexualidade, pluralidade cultural, meio ambiente etc. A expectativa de que os parâmetros iluminem os projetos pedagógicos e os planos de aula, é indiscutivelmente louvável, mas insuficiente, se não for combinada a outros esforços de sensibilização, informação, formação, acesso a pesquisas atualizadas e propostas concretas para o tratamento de tema tão delicado, como o das relações raciais em sala de aula.

A questão da lei 10.639 não é apenas integrar a história e a cultura africana ao currículo escolar, mas estimular a escola a educar as crianças, adolescentes, jovens e adultos para o exercício da cidadania, para o respeito ao outro e às diversas manifestações culturais e religiosas, aprendendo a não discriminar as pessoas em virtude do gênero, raça, opção sexual, etc.

É fato que a violência faz-se cada vez mais presente em nosso cotidiano. Agressões contra negros, homossexuais, transexuais e mulheres tornaram-se comuns e, geralmente, os agressores culpam as próprias vítimas pela agressão. Talvez a educação não seja capaz de resolver todos os problemas sociais, mas através dela podemos influenciar e acelerar o processo de transformação da sociedade. A discriminação racial está arraigada em brancos ou negros. O mito da democracia racial jogou para debaixo do tapete os preconceitos. Algumas pessoas dizem que o negro brasileiro é racista, mas, no dizer de Munanga (2003, p. 5):

Durante gerações, a sociedade branca tem feito deles uma imagem depreciativa a qual alguns deles não tiveram forças para resistir, pois a introjetaram e criaram uma autodepreciação que hoje se tornou uma das armas mais eficazes de sua própria opressão.

Um país “civilizado”, tomado pelo “progresso”, não deveria precisar de leis para garantir os direitos dos cidadãos. Porém, a lei 10.639 precisou ser promulgada para que a escola brasileira reformulasse seu currículo, evitando o ensino centrado no conhecimento, valores e cultura de base eurocêntrica. Isso porque o país não é fruto apenas do trabalho do colonizador, pois participaram de sua construção índios, negros, europeus oriundos de vários países, asiáticos, etc. Registra-se, pois, a influência de várias culturas e línguas. Se almejamos a uma sociedade diferente, mais justa e igualitária, precisamos assumir o compromisso de transformar a escola em um ambiente capaz de educar as próximas gerações para o respeito e a convivência pacífica com a sociedade.

Nesse sentido, é de fundamental importância a colaboração de gestores, coordenadores e professores no sentido de efetivar a lei 10.639. No que diz respeito às aulas de língua portuguesa, é de fundamental importância o contato dos estudantes com textos representativos da literatura afro-brasileira, principalmente os

que abordam questões étnico-raciais, de modo que o estudante negro consiga se reconhecer nos textos literários com os quais tem contato.

No tópico a seguir, abordaremos alguns aspectos da literatura afro-brasileira, pois os textos selecionados para o projeto de leitura aqui relatado são da escritora contemporânea Cristiane Sobral.

2.4.1 A Literatura Afro-brasileira: Breves Apontamentos

No contexto literário nacional, conforme mencionado, o Romantismo foi a estética responsável por difundir o gosto, cultura e modo de vida da burguesia quando essa classe ascende ao poder junto à aristocracia decadente. Após a proclamação da “independência”, os autores românticos e outros agentes sociais assumem a tarefa de reunir os elementos necessários à construção da identidade nacional. Nos romances da época, flagramos o cotidiano da elite burguesa no Rio de Janeiro; a idealização do índio, elevado ao patamar de herói nacional e obras cuja temática é a escravidão, a exemplo de *A Escrava Isaura*, de Bernardo de Guimarães. Nessa obra, no entanto, a personagem representa uma escrava mestiça, filha de um homem branco e de uma mulher negra. Sua pele é clara e a educação recebida por Isaura é semelhante a das mulheres brancas com as quais convivia. Assim, a personagem de forma alguma representa a mulher negra de seu tempo. Na poesia, também encontramos o mesmo tema nos poemas de Castro Alves. O autor solidariza-se com o sofrimento do negro, mas o representa como alguém incapaz de lutar e se desvencilhar sozinho da sua condição de subalterno.

Contudo, na literatura brasileira, em meio a nomes tradicionalmente conhecidos como Machado de Assis, Lima Barreto e Cruz e Sousa, por exemplo, identificam-se autores, esquecidos pela historiografia literária nacional, que dividem espaço com demais, como o poeta e músico Domingos Caldas Barbosa, o abolicionista Luiz Gama e a maranhense Maria Firmina dos Reis, para mencionar os mais antigos que deram forma a uma representação diferenciada do negro no campo literário.

Em outros momentos, a representação do negro será retomada em obras literárias do Realismo, Pré-modernismo e Modernismo. A partir do Pré-modernismo,

encontraremos no cânone literário nacional autores negros, como Lima Barreto, tematizando a exclusão dos afrodescendentes da sociedade brasileira e a discriminação racial presente em nosso meio, mesmo após a abolição. No entanto,

O posicionamento engajado só começa a corporificar-se efetivamente a partir de vozes precursoras, nos anos de 1930 e 1940, ganha força a partir dos anos de 1960 e presença destacada através de grupos de escritores assumidos ostensivamente como negros ou descendentes de negros, nos anos de 1970 e no curso da década de 1980, preocupados com marcar, em suas obras, a afirmação cultural da condição negra na realidade brasileira. As vozes continuam nos anos de 1990 e na atualidade, embora com menor presença na repercussão pública. (PROENÇA FILHO, 2004, p. 16)

Autores como Lino Guedes, Solano Trindade, Abdias Nascimento, Cuti e Miriam Alves assumem esse posicionamento engajado através da produção de obras cuja abordagem está inserida em um processo de ressignificação da identidade negra. De modo que a literatura reúne a produção escrita de autores afrodescendentes com o objetivo comum de dar visibilidade à situação do negro no Brasil, reivindicar os direitos negados a esse segmento, lutar por igualdade e representar o negro de forma positiva através do texto literário.

De acordo com Bernd (1988), a literatura negra, pelo fato de dar voz ao negro, constitui-se como uma literatura revolucionária, capaz de abalar a ordem vigente, por isso é considerada como minoritária pela instituição literária. Em nossa pesquisa, optamos por textos literários nos quais o negro tem voz, reflete sobre a sua condição na sociedade, assume sua identidade e faz questão de reafirmá-la. Acreditamos na possibilidade de, através da leitura de textos da literatura afro-brasileira, refletir com os estudantes sobre temas como respeito à diversidade e proporcionar o contato com produções nas quais o aluno afrodescendente se sinta representado.

Conforme apontado por Bernd (1988, p. 76), “para que exista um discurso ficcional do negro é preciso que o negro defina a imagem que possui de si mesmo e que consolide o processo já iniciado da construção de uma consciência de ser negro na América”. A cor da pele do autor, no entanto, não define o rumo da obra literária. Há autores brancos cuja produção aborda temáticas relacionadas ao negro, a exemplo de Mia Couto, e autores negros escrevendo sobre os mais variados temas,

exceto sobre assuntos relacionados aos dilemas vivenciados pelo negro na sociedade atual, pois:

Com efeito, não basta ser afrodescendente ou simplesmente utilizar-se do tema. É necessária a assunção de uma perspectiva e, mesmo, de uma visão de mundo identificada à história, à cultura, logo a toda problemática inerente à vida desse importante segmento da população. (DUARTE, 2008, p. 12)

Se no passado a produção literária brasileira voltava-se apenas para a reprodução do modo de vida burguês e os autores negros e/ou pobres encontravam-se distantes do público leitor, hoje o leitor tem a sua disposição obras literárias sobre os mais variados temas e dos mais diversos autores, encontrados tanto na forma impressa como em formato digital. No contexto atual, o autor pode interagir com o público através do ambiente virtual. Muitos autores afro-brasileiros possuem blogs e sites onde divulgam seu trabalho e interagem com os leitores, a exemplo de Conceição Evaristo e Cristiane Sobral. Isso não quer dizer que o mercado editorial tem contribuído no sentido de publicar e divulgar a obra desses escritores. Na verdade, praticamente não encontramos títulos de obras de autores afro-brasileiros nos catálogos das editoras mais conhecidas. Alguns autores são responsáveis por buscar patrocínio para publicar seus livros e pela sua divulgação.

Nossa proposta de trabalho, além de abordar o conto “O Primeiro Beijo”, de Clarice Lispector, propõe a leitura de três contos da escritora Cristiane Sobral, presentes na obra *Espelhos Miradouros, Dialéticas da Percepção*, coletânea de narrativas de viés identitário, publicado pela Dulcina Editora em 2011.

Além de autora de poemas e contos, Cristiane Sobral é graduada como atriz pela universidade de Brasília, atuou no curta-metragem *A dança da espera* e em diversas peças teatrais, é integrante da Academia de Letras do Brasil e do Sindicato dos Escritores do Distrito Federal. Foi crítica teatral da Revista *Tablado* e trabalhou como assessora de cultura da embaixada de Angola no Brasil.

No ano 2000, fez sua estreia na literatura em *Cadernos Negros*, coletânea de textos literários produzidos por escritores afrodescendentes. Também são de sua autoria os livros *Não Vou Mais Lavar os Pratos e Só Por Hoje Vou deixar Meu Cabelo em paz*, ambos compostos por textos poéticos.

A produção literária de Cristiane Sobral está ligada ao movimento negro. Seu trabalho como atriz e seus textos buscam ressignificar a cultura e a identidade negra a partir da reflexão sobre o universo afrodescendente. Seus textos passeiam entre o passado ancestral e os temas do cotidiano através de linguagem simples, direta, mas carregada de sensibilidade.

Acreditamos no potencial desses textos em promover reflexões importantes sobre questões concernentes à identidade dos afrodescendentes e, ao mesmo tempo, discutir sobre o preconceito ainda presente em nossa sociedade e o respeito à diversidade, pois sabemos da necessidade da escola promover práticas pedagógicas capazes de acolher todas as etnias que compõem o país.

Se o professor não muda sua prática, a escola nunca vai mudar e, assim, o preconceito se perpetuará em nossa sociedade.

2.4.2 A Educação para as Relações Étnico-Raciais

Embora a maioria da população brasileira seja composta por negros e pardos, o preconceito racial ainda existe e é necessário um esforço conjunto de toda a sociedade para combatê-lo. Segundo Barbujani (2007, p. 11):

“[...] o conflito entre grupos étnicos condiciona a vida cotidiana, os direitos dos cidadãos e seu acesso aos recursos naturais, à educação e à saúde. A xenofobia e o racismo, que até alguns anos atrás eram percebidos como resíduos de um subdesenvolvimento destinado a desaparecer, tornaram-se problemas globais, e não há área do mundo que seja imune a eles.”

A escola é a entidade responsável por boa parte da formação do homem. Além de participar ativamente na construção de conhecimentos de natureza científica, influencia na formação dos valores que constituem o indivíduo. No entanto, o ensino oferecido nas escolas parece estar mais preocupado em formar sujeitos capazes de resolver provas e testes voltados para mensurar o conhecimento científico, deixando de lado a necessidade de auxiliar os indivíduos na formação integral do ser.

A efetivação prática, no contexto da sala de aula, da lei 10.639 não diz respeito apenas ao professor de história e à inserção da disciplina de história da África no currículo escolar, como mencionamos anteriormente, mas necessita do comprometimento de toda a comunidade escolar. O cumprimento da lei requer a reformulação de todo um projeto de educação, passando pela reforma do currículo, pela reflexão sobre as concepções de ensino adotadas pelos entes responsáveis pela educação e, principalmente, pela mudança de atitudes e posturas frente às relações étnico-raciais na escola.

As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006) podem servir como base para a elaboração de projetos políticos pedagógicos que incluam a temática. O documento faz uma reflexão sobre a necessidade de incluir a diversidade no currículo escolar e apresenta subsídios à organização do trabalho docente, sugerindo estratégias de inserção de conteúdos e temáticas que proporcionem a abordagem da diversidade, numa perspectiva multiculturalista, de modo a formar auxiliar o aluno a construir sua identidade racial e a tornar-se mais tolerante para com os seus semelhantes.

De acordo com Gomes (2005, p. 147):

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores.

A sala de aula é uma pequena amostra do ambiente social externo. Nesse espaço convivem homens e mulheres; negros e brancos; cristãos, membros de religiões de matriz africana e ateus; heterossexuais, homossexuais e transexuais; enfim, pessoas que agregam as mais diferentes identidades. Assim como na sociedade, a intolerância e o preconceito frequentemente se manifestam nesse

meio: as crianças e adolescentes fazem piada a partir do comportamento homossexual de determinado aluno, das roupas utilizadas por outro e do cabelo crespo de determinada aluna, pois seus valores, na maioria das vezes, são formados do ponto de vista masculino, branco e cristão. Situações como essas não podem ser evitadas, mas também não devem ser ignoradas. Uma educação baseada no princípio do respeito à diversidade e no multiculturalismo, se não é capaz de eliminar esse tipo de comportamento, pode, ao menos, reduzir a sua ocorrência.

Além da discriminação por gênero ou identidade de gênero, por credo e classe social, nos deparamos dentro e fora da escola com a discriminação racial, tema que deve ser amplamente discutido na sala de aula e em todo o ambiente escolar. Educar para as relações étnico-raciais significa promover aprendizagens capazes de formar o cidadão comprometido com a manutenção de condições de igualdade, de acesso aos direitos sociais, políticos e econômicos; apto a respeitar as diferentes formas de ser, pensar e viver, influenciadas pelos diversos pertencimentos étnico-raciais, aceitando e valorizando as diferentes concepções religiosas e de mundo, os ideais e contribuições históricas e culturais herdadas dos diferentes povos responsáveis pela formação da nação brasileira.

Parte da população negra e parda está dentro dos presídios do país, residindo em favelas desprovidas de saneamento básico, dependendo da oferta de um serviço público ainda muito ruim, incapaz de atender as suas necessidades básicas. A presença de negros nas universidades públicas do país ainda é muito pequena e o acesso aos melhores cargos em empresas e estatais ainda é raro. Além disso, homens e mulheres negras são vítimas de agressões verbais em decorrência da cor da pele e de características físicas. Para Barros (2005, p. 35):

O racismo contribui de forma decisiva para a existência da desigualdade social porque hierarquiza os indivíduos com base em sua cor/raça. Desta forma, quem é identificado/a como branco/a é considerado melhor do que quem é negro/a. A diferença, que nos torna únicos e é comum a todos os seres humanos, numa sociedade racista torna-se justificativa para a desigualdade.

No contexto literário, a narrativa apresenta as concepções de mundo do autor, muitas vezes diferentes das concepções arraigadas no leitor. Além disso, faz um recorte da vida cotidiana, podendo suscitar reflexões sobre as mais diversas

situações vivenciadas pela personagem, seus sentimentos e emoções, com as quais o leitor pode se identificar ou se solidarizar, pois, para Aguiar e Bordini (1988, p. 10):

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

No caso específico dos contos de Cristiane Sobral, em estudo nesta pesquisa, tem-se a representação de personagens negras envolvidas em questões de negação ou afirmação da identidade. A temática possibilita refletir sobre as relações sociais, sobre o respeito à diversidade e a valorização da identidade.

É consenso que a linguagem sensível, carregada de imagens e significados, capaz de representar o mundo, mesmo numa estória imaginada, atrai e encanta o leitor adolescente habituado à objetividade e dureza do mundo ao noticiar de forma fria situações envolvendo o preconceito, pois a narrativa recria a realidade de forma totalmente nova ou desautomatizada. Isso porque os elementos constituintes do texto literário – linguagem, enredo, personagem – reorganizam o mundo do leitor, promovendo a reflexão sobre tema ou assunto que, até o momento da leitura, talvez passava despercebido. Desse modo, a literatura humaniza, educa e apura a compreensão humana sobre a vida, sobre o outro e sobre nós mesmos.

Em uma sociedade onde predominam textos literários representantes do universo e dos valores da classe mais privilegiada do ponto de vista econômico, introduzir textos de autores africanos e afro-brasileiros no cotidiano escolar, constitui oportunidade de questionar os arranjos sociais, de discutir (pre) conceitos estabelecidos sobre o negro e reavaliar posturas, ampliando a visão de mundo do jovem leitor.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

O segundo capítulo desse trabalho discorre sobre os caminhos percorridos durante a pesquisa e a vivência com os participantes em sala de aula. Ele está dividido em duas partes: a primeira tem por objetivo a descrição do método e dos instrumentos utilizados para o desenvolvimento desse estudo, a caracterização do campo de atuação e a definição do horizonte de expectativas dos leitores participantes da pesquisa; e a segunda relata, descreve e analisa a experiência vivenciada na sala de aula.

Em função disso, utilizamos as anotações feitas no decorrer da pesquisa em diário de campo durante a observação participativa. Nesse processo, foi aplicado um questionário, contendo questões fechadas, respondidas pelos participantes antes da realização das oficinas de leitura, com o objetivo de definir o horizonte de expectativas do grupo. Outro instrumento importante para a coleta de dados foram as produções textuais realizadas durante e após a leitura e interpretação dos textos. Foram produzidos ainda arquivos de áudio nos quais as oficinas de leitura foram registradas e dos quais reproduzimos alguns trechos em nossa análise.

A pesquisa de campo foi realizada durante os meses de maio e junho. Primeiro estivemos presentes na sala apenas como observadores, assistindo as aulas de língua portuguesa, conhecendo a realidade do turno, aplicando os questionários e lendo as fichas de leitura. Em seguida, tivemos um contato mais próximo com os alunos, mediando a leitura do texto literário através das oficinas de leitura. Em função disso, temos a descrição das oficinas e análise dos dados obtidos por meio das atividades propostas em sala de aula.

3.1 Caminhos da Investigação

3.1.1 O método e os Instrumentos Utilizados na Pesquisa

Esta pesquisa apresenta abordagem qualitativa e insere-se no contexto dos estudos do tipo etnográficos, utilizando-se do convívio direto, do diálogo e da

observação do universo no qual os participantes estão inseridos (ANDRÉ, 1995), tendo em vista a descrição e análise de uma experiência interativa entre a pesquisadora e os estudantes que participaram desse estudo.

A experiência didática foi antecedida pelo levantamento bibliográfico e a leitura do material teórico de fundamentação ao estudo. O passo seguinte se deu com a procura dos gestores da instituição para solicitar autorização em função da realização do estudo em uma turma do Ensino Fundamental.

Depois da autorização para o início do trabalho na turma do 9º ano do Ensino Fundamental, dialogamos com a professora de língua portuguesa da referida turma, com fins de esclarecer os objetivos da pesquisa e a metodologia para realização da proposta de intervenção, e com os alunos colaboradores, pois precisávamos de autorização para gravar as aulas em áudio e transcrever alguns trechos na parte de análise da dissertação.

Devido à necessidade de melhor conhecer a turma, assistimos várias aulas de língua portuguesa para nos familiarizarmos com os colaboradores, pois precisávamos dessa aproximação para observar a interação entre eles na sala de aula. Nesse período, aplicamos o questionário de caracterização do perfil dos participantes. Em seguida, consultamos as fichas individuais de leitura dos estudantes na biblioteca para conhecer as obras e os autores já lidos por cada um, o interesse esteve em diagnosticar o horizonte de expectativas desses adolescentes e coletar os dados necessários para o planejamento da intervenção.

O estudo qualitativo, explicam André e Lüdke (1986, p.18), é desenvolvido em uma situação natural e constitui-se por informações descritivas, “tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. O fato de se tratar de uma situação particular, observada em uma escola específica do município de Campina Grande/PB, não impede o leitor de fazer associações com situações cujo foco seja o trabalho com o texto literário e análise de sua recepção (ANDRÉ, 1995), refletindo sobre o tema proposto e associando-o a outros estudos, de modo a ampliar o conhecimento sobre o assunto.

Pesquisas apontam a escassez de iniciativas no sentido tanto de promover o letramento literário como de inserir textos da literatura afro-brasileira no cotidiano escolar. Uma das principais causas identificadas, atribuída à ausência dessas práticas, está associada ao desconhecimento sobre esses temas.

Por compreender a literatura como objeto artístico capaz de educar, sensibilizar e ampliar o conhecimento de mundo do leitor, e no letramento literário como uma perspectiva eficiente para formar leitores críticos, elaboramos e aplicamos uma sequência didática fundamentada nas etapas do método recepcional de Aguiar e Bordini (1988), cujas etapas estão devidamente descritas no capítulo teórico desse estudo. A sequência previa a realização de quatro oficinas, organizadas de acordo com a sequência básica de Cosson (2009), dividida em quatro momentos distintos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

As oficinas tinham por objetivos promover o letramento literário no Ensino Fundamental, inserir textos da literatura afro-brasileira no contexto escolar em consonância com a proposta da lei 10.639 e observação da recepção desses textos pelos adolescentes da escola pública do município de Campina Grande.

Considerando o aspecto qualitativo da metodologia para coleta dos dados, utilizamos como recursos a observação-participante do ambiente escolar, o diálogo com os colaboradores, a entrevista, a aplicação de questionários, o registro da experiência em diário de campo e a gravação das oficinas em áudio, cuja transcrição foi utilizada na análise da experiência.

A principal fonte de dados utilizada para a realização da primeira etapa desse estudo foi a observação-participante e a aplicação do primeiro questionário, com questões fechadas, fundamentais para se identificar o perfil dos alunos colaboradores da pesquisa. Através da observação e do diálogo também foi possível identificar os suportes de leitura preferidos, os assuntos/temas mais procurados, os comportamentos desses adolescentes na escola, os valores perceptíveis no relacionamento com os colegas, para assim diagnosticar seus horizontes de expectativas.

Com o objetivo de cumprir a segunda etapa do método recepcional (atendimento ao horizonte de expectativas), a partir desse diagnóstico, selecionamos um conto de Clarice Lispector, autora canônica do século XX, e três contos de Cristiane Sobral para a execução das oficinas de leitura. O trabalho com os textos de Cristiane Sobral nos permitiu observar a recepção de textos voltados para a reflexão sobre a identidade negra.

Após as oficinas, executadas no período correspondente a dez aulas, reunimos todas as atividades realizadas pelos estudantes e as gravações das aulas em áudio para fazer a análise dos resultados obtidos com a intervenção.

O convívio, na condição de pesquisador, embora por pouco tempo, possibilitou registrar como o preconceito ainda está presente nos corredores da escola. Os apelidos e “brincadeiras” feitas com o objetivo de “diminuir” o aluno negro, homossexual, aqueles acima do peso ou com alguma deformidade física, ainda estão muito presentes e machucam as vítimas de forma muito cruel. A escola precisa observar e pautar essas questões na sala de aula ou em demais atividades pedagógicas, refletindo e questionando o preconceito e a discriminação com os alunos de forma a eliminar ou amenizar o preconceito constantemente em foco.

3.1.2 A Escola

A turma campo de pesquisa, 9º ano do Ensino Fundamental, integra uma escola estadual localizada no município de Campina Grande/PB no ano de 2015. A referida escola foi construída e inaugurada no início da década de 80, passando, ao longo da sua história, por algumas reformas realizadas com fins de ampliar suas instalações, para atender a um público composto por adolescentes, jovens, adultos e idosos do bairro onde está localizada, assim como dos bairros vizinhos.

Do ponto de vista físico, atualmente, conta com uma estrutura relativamente comprometida pela falta de reparos e em virtude da depredação dos vândalos. O prédio da escola é grande e seu terreno ocupa todo o quarteirão. Embora seja a instituição de ensino com maior número de alunos matriculados na cidade no ano de 2015, não possui ginásio esportivo, espaço de convivência ou outro ambiente confortável destinado aos estudantes para a realização de atividades lúdicas ou em momentos de lazer. Quanto à aparência, além da estrutura comprometida, a escola lembra bastante instituições carcerárias com corredores isolados e fechados por grades nos dois extremos.

O prédio dispõe de 20 salas de aula, 01 laboratório de ciências, 01 laboratório de informática, 01 sala multimídia, 01 biblioteca, 01 sala dos professores, 01 cozinha com depósito e espaço para refeitório, 01 sala do serviço de orientação educacional, 01 secretaria, 01 sala de arquivo, 01 direção, 01 gabinete odontológico desativado, 04 salas que funcionam como depósito de materiais e pátio (terreno externo).

Quanto aos funcionários, dispõe de 01 diretor geral e uma diretora adjunta, 03 supervisoras, 01 secretária geral, 30 funcionários de apoio e 82 professores. Sua clientela é composta por quase dois mil alunos, distribuídos nos três turnos de funcionamento. A escola oferece Ensino Fundamental e Médio nas modalidades regular e EJA, com turmas a partir do 8º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

A biblioteca funciona de forma diferenciada em cada turno. Pela manhã, o aluno tem livre acesso ao ambiente, pode frequentá-lo sozinho ou quando o professor faz visitas com as turmas. Nesse período, o aluno pode fazer empréstimos de livros ou ler na própria biblioteca, que funciona até o final do turno. No turno da tarde, a funcionária não permite a visita de turmas com acompanhamento do professor à biblioteca, alegando o espaço pequeno, assim, as visitas só podem ser feitas de forma individual. Nesse turno, a biblioteca também funciona até o final do expediente. Já no turno da noite, muitos estudantes não têm conhecimento de seu funcionamento e, às 21 horas, horário do intervalo, a biblioteca já se encontra fechada.

As funcionárias, dos três turnos, não possuem formação específica para atuar na biblioteca e nunca passaram por um curso de capacitação para assumir a função. Nas estantes, há a indicação do gênero dos livros, contudo verifica-se a ausência de critérios específicos para organizá-los. Compõem a mesma prateleira autores nacionais e estrangeiros, livros de contos misturados a livros de poesia.

Os empréstimos de livros são anotados em fichas individuais. Nelas constam os dados pessoais, o endereço dos estudantes e os empréstimos de livros realizados durante sua permanência na escola. Um dos meios utilizados para conhecer o universo de leitura dos alunos foi a leitura dessas fichas, com a permissão da funcionária. Através delas tomamos conhecimento dos autores lidos, dos gêneros preferidos e da frequência de leitura.

A sala da biblioteca, localizada no último corredor da escola, tem capacidade para no máximo 20 alunos. O ambiente é mal iluminado e quase não possui ventilação. Deparamo-nos com pilhas de livros didáticos no chão, cadeiras mal conservadas, paredes nuas e descascadas e muita poeira.

Além do acervo composto por obras do PNBE, a escola, com recursos próprios, comprou algumas obras, tipo *best seller*, e recebeu livros de literatura brasileira como doação da UFCG. Portanto, possui um acervo razoável de obras literárias, inclusive exemplares da literatura afro-brasileira. Indagamos o presidente do conselho escolar sobre a compra de *best-seller*. Segundo ele, os estudantes fizeram essa solicitação durante a assembleia do orçamento democrático, momento no qual é decidido como a verba da escola será utilizada.

A biblioteca também possui vários títulos destinados à formação do professor, inclusive alguns abordam o letramento literário, mas poucos professores fazem empréstimos na biblioteca. No geral, a biblioteca é bem movimentada e uma parte considerável dos estudantes usa os seus serviços.

Segundo as funcionárias, embora uma das regras da biblioteca seja a reposição de livros perdidos pelos alunos, muitos não devolvem as obras. Por falta de comunicação entre a secretaria e a biblioteca, os alunos se transferem para outras instituições ou concluem os estudos e não devolvem os livros emprestados e isso reduz bastante o acervo.

A escola conta com uma supervisora geral, coordenando o trabalho pedagógico, e duas supervisoras auxiliares. Contudo, não há reuniões de planejamento regulares em virtude da dificuldade de reunir os professores, pois a maioria leciona em duas ou três escolas, não dispondo de tempo para reuniões de planejamento, embora a carga horária dos docentes da rede estadual destine cinco horas aulas semanais para essas reuniões.

A escola dispõe de uma sala de informática com cerca de 20 máquinas, mas sem acesso à internet. A sala de vídeo foi desativada para ceder espaço ao programa Alumbrar, do governo estadual. Os equipamentos como data show, notebook, televisão e caixa de som são em número reduzidos, possibilitando atender no máximo dois professores por turno.

Uma queixa constante entre os alunos é a falta de um espaço de convivência e de um ginásio esportivo, locais para onde poderiam se dirigir em horários ociosos.

Observa-se que há um esforço por parte dos gestores e funcionários para fazer a escola funcionar, mas, como na maioria das escolas públicas geridas por municípios e estados brasileiros, ambiente e condições de trabalho ainda são muito precários.

A caracterização do ambiente torna-se relevante para se compreender não somente as condições de trabalho, como também as possibilidades de realização pedagógicas e seus resultados. A compreensão é a de que o espaço tanto pode ser motivo de êxito para uma determinada ação como também pode interferir significativamente em seu desempenho.

3.1.3 Alunos Colaboradores

Vinte e dois alunos na faixa dos 13 aos 16 anos, da turma do 9º ano do Ensino Fundamental, do turno da tarde, de uma escola estadual do município de Campina Grande – PB, participaram dessa pesquisa. Segundo a equipe do Serviço de Orientação Educacional, os alunos pertencem a famílias de classe baixa ou média, constituindo uma clientela bem variada. São filhos de funcionários públicos, comerciários ou comerciantes do próprio bairro. Alguns estão cursando o 9º ano pela segunda ou terceira vez, mas a maioria é de novato na série.

A turma é composta por quinze meninas e sete meninos. A maior parte das meninas participou de forma muito ativa das discussões e atividades propostas na sala de aula, já os meninos pareciam mais tímidos, mantendo-se em silêncio ou dispersos durante as aulas, com destaque para dois que muito se envolveram nas discussões e atividades propostas. De maneira geral, através da observação participante, constatamos se tratar de turma bastante tranquila e aberta à discussão dos temas propostos.

3.1.3.1 Horizonte de expectativas do grupo

Com apoio do questionário aplicado, observação do ambiente e da dinâmica da escola e a leitura das fichas individuais buscamos identificar o comportamento dos adolescentes e a relação que mantinham com a leitura. Seguindo a proposta do método recepcional de Aguiar e Bordini (1988), nessa primeira etapa da pesquisa de campo, buscamos definir o horizonte de expectativas do grupo. Os quadros que seguem têm por objetivo demonstrar a síntese os dados coletados.

Conforme as respostas coletadas através do primeiro questionário, navegar na internet aparece como a primeira atividade preferida nas horas vagas, seguida por conversas com os amigos, ler e ouvir músicas. Um reflexo do contato com as ferramentas tecnológicas da atualidade:

Atividades realizadas nas horas livres	
Navegar na internet	77,3%
Conversar com os amigos	50%
Ler	50%
Ouvir música	45,5%
Outros	36,4%

Quadro 1 – Dados sobre as atividades realizadas nas horas livres.

Oito alunos marcaram a opção “outros” dessa questão e disseram realizar as seguintes atividades nas horas de lazer:

Outras atividades realizadas nos momentos de lazer	
Jogar vídeo game	18,2%
Assistir TV	18,2%
Dormir	9,1%
Aprender outra língua, dançar, fazer esportes, cozinha, comer, sair, viajar	4,5%

Quadro 2 – Dados sobre outras atividades realizadas nas horas livres.

Os estudantes realizam atividades variadas nas horas de lazer e metade da turma se ocupa da leitura nesse período. Confirmamos esse dado na biblioteca, pois apenas cinco alunos da turma não possuíam cadastro e entre os dezessete estudantes com cadastro na biblioteca, quatorze faziam empréstimos regularmente. Ao perguntarmos sobre o gosto pela leitura, obtivemos os seguintes dados:

Você gosta de ler?	
Sim	68,2%
Não	31,8%

Quadro 3 – Dados sobre o gosto dos alunos pela leitura.

Esse dado nos surpreendeu, pois acreditávamos que iríamos encontrar poucos alunos com hábito da leitura, pois é comum, no meio escolar, ouvirmos os professores mencionarem o desinteresse pela leitura na sala de aula.

No entanto, durante as oficinas, não tivemos dúvida dessa constatação, pois a maioria dos alunos não apresentou dificuldade para ler os textos, uma vez que

liam com certa regularidade. Quanto ao interesse referente ao tipo de texto, os *best-sellers* despontaram no primeiro lugar da lista de livros lidos, seguidos por romances, livros de contos e de poemas de autores nacionais e estrangeiros, além de livros didáticos, provavelmente consultados para a realização de trabalhos escolares, segundo informação da funcionária da biblioteca.

Segundo os colaboradores, os gêneros textuais mais lidos são:

Que tipo de leitura você lê com frequência?	
Histórias Românticas e de aventuras	50%
Histórias engraçadas/ Histórias em quadrinhos	45,5%
Histórias de suspense ou terror	40,9%
Textos informativos/ Lendas	27,3%
Contos	22,3%
Poesia	9,1%

Quadro 4 – Dados sobre as preferências de leitura dos alunos.

Os dados apresentados no quadro acima nos ajudaram a definir o tema da primeira oficina, pois nesse momento o objetivo era atender o horizonte de expectativas dos leitores. Como metade da turma afirmou ter preferência por histórias românticas e de aventuras, optamos pelo texto “O Primeiro Beijo”, da autora Clarice Lispector, para dar início ao nosso trabalho.

Quando questionamos sobre os objetivos da leitura, a grande maioria dos estudantes afirmou ler por prazer e para adquirir conhecimentos:

Você pratica a leitura com qual objetivo	
Pelo prazer de ler	95,5%
Para adquirir conhecimento	95,5%
Por obrigação	4,5%

Quadro 5 – Dados sobre os objetivos de leitura dos alunos.

Segundo os dados a maioria dos estudantes não tem apenas o hábito, mas o gosto pela leitura. Isso, de certa forma, reduz consideravelmente as dificuldades encontradas quando do trabalho com o texto na sala de aula, pois os colaboradores estão abertos a novas experiências com o texto.

Apesar de estarmos diante de uma turma composta por alunos/leitores, não encontramos nenhum livro de autor negro ou temática voltada para a questão étnico-racial nas fichas individuais consultadas na biblioteca, possibilitando concluir que o tema não fazia parte do repertório de leitura dos alunos colaboradores. Neste caso, como as oficinas tinham por objetivo o letramento literário na perspectiva dos textos da literatura afro-brasileira, de antemão, já se inscreve uma situação inovadora.

Por outro lado, apesar da lei 10.639 ter completado 12 anos de existência e de encontrarmos na biblioteca livros de autores negros e com temática voltada para as questões étnico-raciais, constata-se a hipótese de que esse tema ainda não está sendo abordado nas aulas de língua portuguesa, ao menos através da literatura.

Com efeito, se a mídia não divulga obras literárias com temáticas étnico-raciais e o professor não traz o texto para a sala de aula, o aluno dificilmente incluirá essa leitura em seu repertório, perdendo a oportunidade de discutir e refletir sobre o racismo e outras formas de preconceito presentes em nossa sociedade.

100 por cento dos alunos da turma acreditam na leitura como prática capaz de influenciar o leitor, provocando mudanças em seu comportamento:

Você acredita que, de alguma forma, a leitura é capaz de provocar mudanças no leitor?	
Sim	100%
Não	0%

Quadro 6 – Dados sobre as crenças a respeito da função da leitura.

Compartilhando dessa crença, vimos na leitura dos contos de Cristiane Sobral a possibilidade de despertar a reflexão sobre a identidade negra, sensibilizando o leitor para o respeito às diferenças. Além disso, destaca-se a relevância de se ter contato com textos que representem o olhar do negro sobre ele mesmo, pois geralmente são textos de afirmação da identidade, nos quais são exaltados a beleza da cor, os costumes e as raízes dos afrodescendentes.

Ainda que tivéssemos, inicialmente, uma preocupação de estarmos diante de estudantes resistentes à leitura do texto literário, principalmente por abordar uma temática que eles não demonstraram interesse durante o período de observação, no processo, tivemos o privilégio de vivenciar uma experiência de leitura com um público jovem e interessado em discutir problemas do cotidiano. Isso porque os adolescentes mostraram-se dispostos a interagir com os textos apresentados, com a pesquisadora e com os colegas, conscientes do conhecimento e das novas visões de mundo que a leitura pode nos oferecer.

3.2 Relato, Descrição e Análise da Experiência

Durante um total de 20 aulas estivemos em contato direto com a turma de alunos participantes desse estudo. Assistimos a 10 aulas de língua portuguesa para

nos aproximar da turma, conversamos com alunos, gestores, funcionários e professores, circulamos na biblioteca e nos corredores da escola. Observamos as problemáticas existentes no cotidiano da instituição e aplicamos um questionário com o objetivo de traçar um perfil dos leitores colaboradores do estudo

Em seguida, levantamos os dados necessários para definir o horizonte de expectativas do grupo:

Horizonte de expectativas do grupo			
Atividades realizadas nas horas vagas:		68% da turma gosta de ler	
Navegar na internet	77,3%	Leituras preferidas:	
		Historias românticas e de aventuras	50%
Conversar com os amigos/ler	50%	Histórias engraçadas/Histórias em quadrinhos	45,5%
		Ouvir músicas	45,5%
Jogar vídeo game/Assistir TV	18,2%	Histórias de suspense e terror	40,9%
		Textos informativos/Lendas	27,3%
Dormir	9,1%	Contos	22,3%
Aprender outra língua, dançar, fazer esportes, cozinhar, comer, sair, viajar	4,5%	Poesia	9,1%

Quadro 7 – Dados sobre o horizonte de expectativas dos leitores.

Com base nessa definição, elaboramos quatro sequências de trabalho a serem desenvolvidas em forma de oficina de leitura, no período correspondente a dez aulas. Durante esse tempo, houve um problema com a distribuição de turmas na escola e os alunos ficaram, temporariamente, sem professor. Isso nos deu maior liberdade para desenvolver o trabalho, pois a turma ficou sob nossa inteira responsabilidade durante esse período.

3.2.1 As Oficinas de Leitura: A Escolha do Texto Literário

O método recepcional proposto por Aguiar e Bordini (1988,) orientou o nosso trabalho, no sentido de propor atividades que tivessem como requisito a participação ativa do leitor na leitura e produção do texto. Aliamos o método recepcional às sequências básicas de leitura propostas por Cosson (2009). A sequência básica nos permitiu sistematizar o trabalho com os textos literários selecionados e as etapas do método recepcional nos ajudou a identificar a maneira como ocorreu a recepção dos textos pelo grupo. Isso porque o letramento literário requer um trabalho organizado de forma sistemática, com objetivos definidos, visando sempre o desenvolvimento do leitor, a ampliação de suas habilidades e competências leitoras. Segundo Cosson (2009, p. 28),

“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 tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular como proficiência o mundo feito linguagem.”

Dessa forma, o ensino de literatura nem deve resumir-se apenas ao prazer da leitura nem ao estudo da historiografia literária, pois tem por objetivo ampliar o repertório de leitura do aluno e possibilitar o desenvolvimento de estratégias capazes de auxiliá-lo a ler, analisar, interpretar textos dos mais variados gêneros,

apropriando-se de novos conhecimentos, ampliando o senso crítico e a visão de mundo e desenvolver o gosto pela leitura de texto de natureza literária.

Assim, para o trabalho a ser desenvolvido com a turma, decidimos por planejar sequências básicas voltadas para o estudo de quatro contos. A primeira etapa da intervenção, de acordo com o método de Aguiar e Bordini (1993), tinha por função atender ao horizonte de expectativas do grupo. Como a maioria demonstrou, nas respostas coletadas através do questionário, interesse por histórias românticas e de aventuras, decidimos propor a leitura do conto “O Primeiro Beijo”, de autoria de Clarice Lispector, pois o tema do conto é o amor adolescente e o seu enredo expõe de forma muito delicada os principais questionamentos e sensações típicos dessa fase. Além de explorarmos a temática, também fizemos uma introdução ao estudo da narrativa literária através da exposição de suas características e elementos, identificando-os no corpo do texto juntamente com os alunos.

A segunda etapa do nosso trabalho consistiu em romper, questionar e ampliar os horizontes de expectativas da turma. De acordo com Aguiar e Bordini (1988), nesses três momentos do método recepcional, devemos apresentar aos alunos textos com os quais eles não têm contato, pois não fazem parte do seu universo de leitura, rompendo com seus horizontes de expectativas. Nesse momento podem ser apresentados também textos que apresentem maior dificuldade de leitura e interpretação, com temas mais densos e complexos. Desse modo, questionaremos suas crenças, valores e comportamentos, provocando a ampliação do horizonte de expectativas. Por essa razão, escolhemos os três primeiros contos da obra *Espelhos, Miradouros, Dialéticas da Percepção*, da escritora Cristiane Sobral. Os textos fazem parte da primeira parte do livro, denominada *Sete Espelhos*, e têm os seguintes títulos: “Pixaim”, “Garoto de Plástico” e “Cauterização”

O conto “Pixaim” tem como protagonista uma criança negra sofrendo com as tentativas de sua mãe de “branqueá-la”, alisando o seu cabelo. O enredo apresenta o conflito entre mãe e filha. Tentando evitar o sofrimento da menina, em virtude do preconceito, a mãe tenta omitir os vestígios de sua ascendência negra, alisando seu cabelo. No entanto a filha deseja permanecer como é, sem precisar abrir mão das características de seu biotipo. Para não contrariar a autoridade da mãe, a menina cede e permite o alisamento. No entanto, ao tornar-se adulta e livre, assume sua

identidade e sente-se feliz por isso. O texto apresenta o preconceito racial sob o olhar do negro, trazendo como tema a afirmação da identidade.

O segundo conto, “Garoto de Plástico”, denuncia o mito da democracia racial ao nos apresentar Augusto, um rapaz negro, de classe média, tentando a todo custo esconder suas origens para se sentir aceito. Segundo o mito da democracia racial, o negro está totalmente integrado à sociedade brasileira e o racismo não existe. A autora contesta esse mito ao expor no enredo da narrativa os esforços de Augusto para negar sua negritude por medo da exclusão.

O terceiro conto tem um título bastante sugestivo: “Cauterização”. A palavra, segundo o próprio texto, remete ao tratamento químico usado nos salões com o objetivo de deixar os cabelos crespos mais macios, mas também pode ter o sentido de “destruir, afligir ou penalizar ao extremo”. Segundo Munanga (2004, p. 52), “há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso”. Em Cauterização, mais uma vez, o leitor se vê diante de uma protagonista negra, Socorro, em seu esforço para esconder seu biotipo por medo da exclusão social. No entanto, após anos tentando “branquear” as suas características, Socorro passa por um momento de epifania no qual se enxerga como realmente é e assume sua negritude, libertando-se das amarras de uma sociedade opressora, que insiste em enquadrá-la em seus padrões estéticos.

Segundo Aguiar e Bordini (1993, p. 21):

no período que compreende o 9º ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio o estudante está mais sensível aos problemas sociais, questiona-os e faz a opção por comportamentos que julga mais justos, já que nessa fase há a busca da identidade individual e social e ele passa a tomar um postura crítica diante daquilo que lê.

A adolescência é a fase de descobertas, momento marcado pelo autoconhecimento e pela afirmação da identidade. Nesse momento delicado, no entanto, deparamo-nos, no cotidiano escolar, com todas as formas de preconceito presentes na sociedade, entre eles, o preconceito racial. A sociedade nos impõe determinados padrões de beleza, e os adolescentes, nessa etapa da vida, sentem necessidade de adequar-se a esses padrões para se integrarem ao meio social.

Essa necessidade de ser aceito e o medo de parecer diferente acabam se arrastando até a fase adulta e o indivíduo acaba por negar sua identidade em prol de um padrão imposto pela sociedade.

A sociedade do século XXI tenta legitimar um padrão de beleza feminino muito rígido. Isso porque para ser considerada bela, a mulher precisa ser branca, ter olhos azuis e cabelos lisos. Embora o país tenha sua população formada por grande diversidade étnica, ser diferente do padrão estabelecido não é visto com bons olhos. Por esse motivo, os salões de beleza crescem devido à venda do sonho do cabelo liso através de inúmeros artifícios e tratamentos de beleza e as clínicas de estética ganham mais e mais adeptos, pessoas em busca de enquadrar-se no estereótipo criado pela sociedade.

Pensando nessas questões, elaboramos uma proposta de trabalho a partir da seleção de textos que contestassem os padrões de beleza vigentes, de forma que sua leitura possibilitasse refletir sobre a questão da identidade negra de forma positiva. Para tanto, elaboramos um projeto de leitura em consonância com a sequência básica sugerida por Cosson (2009), organizando o trabalho em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

3.2.2 Atendimento ao Horizonte de Expectativas

Iniciamos a primeira sequência básica explicando para a turma a dinâmica das oficinas e o tempo estimado para desenvolvê-las. Esclarecemos as dúvidas, respondendo às perguntas do grupo e iniciamos o trabalho. Como mencionado anteriormente, a primeira oficina ministrada no período da intervenção teve por objetivo atender ao horizonte de expectativas dos estudantes de acordo com a proposta do método recepcional. Como a maioria lia histórias românticas e de aventuras, selecionamos o texto “O Primeiro Beijo”, da autora Clarice Lispector, com fins de atender ao campo de interesse da turma, abordando temática comum ao universo dos alunos.

A motivação para a leitura desse primeiro texto consistiu na distribuição de cartões em formato de coração, nos quais escrevemos palavras como: primeiro

beijo, paquera, relacionamento, carinho, conflitos, etc. Em seguida, pedimos aos alunos para falar sobre as palavras escritas nos cartões e levantar hipóteses sobre a temática do texto. Inicialmente, apenas as meninas se manifestaram:

A13²: Acho que fala sobre adolescência.
 A5: Se ainda não beijou, com certeza é adolescente.
 M³: Como assim?
 A5: No meu cartão tem escrito “primeiro beijo”.
 M: ahhhh entendi.
 A1: Paquera também é coisa de adulto.
 A9: Conflitos também é coisa de adolescente e de adulto.
 M: Então qual seria o tema desse texto?
 A20: É sobre adolescência mesmo, professora!

A partir desse momento, pedimos que relatassem experiências como o primeiro beijo e as primeiras paqueras, mas eles preferiram fazer logo a leitura, manifestando-se oralmente:

A5: Nam, prof, eu tenho vergonha de falar sobre isso.
 A1: É professora, a gente tem vergonha de ficar contando essas coisas. Vamo ler o texto. Cadê o texto?
 M: Ok. Vou distribuir o texto.

Distribuimos, então, cópias do conto de Clarice Lispector e pedimos para realizarem a leitura silenciosa no intuito de estabelecer o primeiro contato com o texto. Ao terminarem, fizemos uma leitura em voz alta e pedimos que falassem sobre as suas impressões sobre a leitura do conto:

M: E então, gostaram do conto?
 A13: Tem umas partes difíceis de entender, professora, mas é legal.
 A5: Ele beijou mesmo uma estátua de pedra?
 A22: Não! Ele inventou! O que é que tu acha?
 A5: E eu sei! Negócio estranho beijar uma estátua.
 A18: Esse menino esta era carente (risos)
 M: Calma! Vamos tentar entender o texto.

Começamos a fazer a contextualização do cenário do conto, com fins de orientar a interpretação:

² Numeramos os adolescentes do 1 ao 22.

³ Moderadora da leitura

M: Vamos prestar a atenção ao início do texto. O que acontece inicialmente?

A17: Tem um casal de namorados conversando... e como a namorada é ciumenta queria saber se o menino já tinha beijado alguém antes dela.

M: Ciúme é um sentimento comum em um relacionamento? Por que ela queria saber quem o menino havia beijado?

A2: Todo casal tem ciúme um do outro e a gente sempre tem ciúme dos exs da pessoa que a gente gosta.

M: Onde o casal estava? É possível saber?

A5: Os dois estavam no ônibus era?

A18: Não, lesa, o menino tá lembrando do primeiro beijo dele.

M: Isso mesmo. Não há como saber em que ambiente o casal estava. Quando se refere ao ônibus, o personagem está recordando como ocorreu seu primeiro beijo.

A18: O beijo na estátua (risos). Meu Deus! Parece com... Esse menino era doido! (risos)

M: Que ações do menino e dos seus colegas dentro do ônibus confirmam que se tratava de adolescentes?

A22: Era a primeira namorada dele.

M: Refiro-me ao comportamento dentro do ônibus.

A5: Brincar com a turma, rir, gritar...

Aos poucos a turma começou a compreender o texto, a passagem do presente para o passado da personagem, o momento do primeiro beijo, focalizado pelo conto. Continuamos a retomar os trechos da leitura, reconstruindo o momento dentro do ônibus, as sensações e sentimentos da personagem e perguntei o que significava o trecho “sua sede era de anos”:

M: Qual os significados da palavra sede nesse contexto?

A5: Ele estava com vontade de beber água.

M: Correto. Mas sede significa só a vontade de beber água mesmo ou pode ter outro sentido?

A22: Ele fala em instinto animal, professora. Pode ser a sede e pode ser também a vontade de beijar...”De olhos fechados entreabriu os lábios e colou-os ferozmente ao orifício de onde jorrava a água”.

A5: É mesmo...ele tinha sede da água e sede de beijar. Ahhhh safado! (risos).

A20: “...era da boca da mulher que saía a água”...tipo...ele descobriu beijando a estátua que a mulher poderia saciar a vontade de beijar.

M: Isso mesmo. Aquela estátua com formas arredondas de mulher, despertou no menino seus primeiros instintos e desejos sexuais.

A5: Ahhhhhh...agora entendi.

Prosseguindo a discussão, os alunos passaram a se sentir mais à vontade para relatar suas experiências com o primeiro beijo. Uma aluna chamou a atenção para os sentimentos da personagem com a leitura do trecho “Sofreu um temor que

não via por fora e que se iniciou dentro dele e tomou-lhe o corpo todo estourando pelo rosto em brasa viva.” (LISPECTOR, 1995, p.22) e comentou que muitas vezes se sentira assim, principalmente quando estava diante de situações novas. Segundo Aguiar e Bordini (1988, p. 15):

“A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo um universo simbólico que as palavras encerram pela concretização desse universo com bases nas vivências pessoais do sujeito.”

Durante as duas aulas, lemos e analisamos o conto com o grupo e percebemos a identificação com a temática do texto. Após esse momento, falamos um pouco sobre a linguagem dos textos literários, enfatizando o fato dessa linguagem geralmente distingui-los dos textos não literários e fizemos a releitura das passagens do texto com linguagem mais figurada para facilitar a compreensão do assunto. Em seguida, expusemos as características da narrativa literária e de seus elementos e retomamos a leitura do texto, pedindo para identificarem os elementos presentes, observando a importância deles para a composição do conto, assegurando assim a condição de leitura que além de proporcionar conhecer a temática do texto, tem por objetivo fornecer conhecimentos teóricos necessários ao desenvolvimento das habilidades e competências imprescindíveis ao leitor de textos literários. Na ocasião, foi feita a referência a outras narrativas literárias, a exemplo do romance e a novela, explicitando as diferenças entre essas narrativas e o conto.

Dessa forma, atendemos ao horizonte de expectativas do leitor através da abordagem de temática de interesse da turma e presente no universo adolescente. Lemos, analisamos e interpretamos o texto através do debate mediado pela pesquisadora. Além disso, introduzimos o estudo da narrativa literária, enfatizando as características do conto, gênero que também seria abordado nas oficinas seguintes.

3.2.3 Ruptura do Horizonte de Expectativas

De acordo com o método recepcional, de Bordini e Aguiar (1988), no momento da ruptura com o horizonte de expectativas, o professor pode mediar a leitura de modo a dar continuidade à etapa anterior (atendimento ao horizonte de expectativas), mantendo algum aspecto da primeira atividade, com o qual os leitores estão familiarizados, mas trazendo dados novos, de modo que o aluno perceba estar ingressando em um terreno desconhecido. Por esse motivo, a segunda sequência básica desenvolvida junto aos alunos tinha o objetivo de romper o horizonte de expectativas dos leitores, acostumados a ler textos sobre amor e aventura. A partir desse momento:

[...] o professor vai sustentar seu trabalho em objetivos mas ambiciosos: não apenas satisfazer os interesses imediatos do público, oferecendo-lhe leituras repetitivas e redundantes, que venham tão-somente atender ao gosto, mas aguçar-lhe a curiosidade para textos que representam a realidade de forma cada vez mais abrangente e profunda. (AGUIAR;BORDINI, 1988, p. 25)

Os textos utilizados a partir dessa sequência abordam questões voltadas para a identidade negra e para o preconceito racial, mas mantêm o gênero narrativo utilizado na primeira sequência básica, o conto, estudado em seu aspecto formal pelo grupo, na sala de aula, pois, para as autoras, “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” (AGUIAR;BORDINI, 1988, p 16).

No primeiro momento da segunda oficina, para motivar a turma para a leitura do texto, dividimos a sala em duplas e distribuímos entre eles palavras como: igualdade, exclusão, diversidade, discriminação, etc. Durante alguns minutos as duplas refletiram a respeito do sentido daquelas palavras e, em seguida, expuseram para o grupo as palavras e seus possíveis significados:

M: Vocês refletiram sobre a palavra que receberam? O que vocês poderiam falar sobre ela?

D1⁴: Nossa palavra é discriminação...eu acho que discriminação, professora, é quando alguém é xingado, magoado, ferido, excluído por ter alguma característica diferente.

M: Diferente?

D1: Sim. Quando é gorda, negra ou tem algum defeito físico.

M: Outra dupla gostaria de expor a palavra do cartão e falar sobre ela?

D2: A gente pegou a palavra exclusão. Exclusão é...parecido com discriminação. Assim... você é excluído porque é pobre, gordo, negro e por qualquer coisa em que você não agrada os outros.

M: Mais alguma dupla quer falar sobre a palavra que receberam?

D3: A gente, professora. A nossa palavra é igualdade...tipo, se todas as pessoas são tratadas da mesma forma e têm os mesmos direitos, isso é igualdade.

D4: Professora, a gente nunca ouviu falar em diversidade...quer dizer, já ouviu, mas não sabe direito o que é. Seria as diferenças que existem entre as pessoas?

M: Isso. A diversidade diz respeito às diferenças sociais, religiosas, culturais, de gênero e tantos outros aspectos que a gente precisa discutir na sala de aula.

D2: Essas palavras são todas parecidas...

M: É verdade. Mais alguma dupla quer falar sobre a palavra que receberam?

M: Pensando no significado dessas palavras, vocês acham que o texto que vamos ler hoje fala sobre o quê?

D5: Acho que é sobre preconceito...É? sei lá.

M: Eu vou distribuir o texto para sabermos sobre o que ele fala.

Nós apresentamos à turma o livro *Espelhos, Miradouros e Estéticas da Recepção*, lemos as orelhas do livro com informações sobre a autora e, depois, a apresentação. Perguntamos se alguém conhecia a autora, mas eles nunca ouviram falar sobre ela. Deixamos, então, o livro circular na sala de aula, para os alunos folhearem e entregamos a cópia do conto "Pixaim".

Após a leitura silenciosa do conto, fizemos uma leitura em voz alta do texto e deixamos os alunos expressarem as suas impressões sobre:

M: Alguém gostaria de falar sobre o texto? A estrutura dele parece com a de algum texto que vocês já leram?

A5: É um conto, né?

M: Sim, é um conto. Por que podemos afirmar isso?

A17: Ele tem personagens...a menina, a mãe, a vizinha...tem também espaço, tempo.

A22: Eita pixaim danado! (risos)

A5: Bobo! O texto é legal! O que mais vemos na televisão são propagandas de xampus e cremes para deixar o cabelo liso.

M: Vocês acham que todo mundo tem que ter cabelo liso?

⁴ Numeramos as duplas do 1 ao 11.

A11: Não. Cada um deve ter o cabelo como quiser. Tem gente que gosta do cabelo liso e tem gente que gosta do cabelo cacheado. O meu é cacheado e eu gosto dele... assim... eu gosto dele cacheado, mas quando eu quero eu dou chapinha, mas não é porque ninguém quer, é porque eu quero, entendeu?

M: Entendi. Como vocês se sentiriam se alguém quisesse obrigar a mudar alguma característica em vocês?

A5: Afffff... se fosse eu não tinha quem alisasse meu cabelo.

Nesse momento, muitos risos entre os alunos na sala de aula. Dialogamos sobre a insistência da mãe em alisar o cabelo da menina. De início, eles estranharam o fato dela gostar do cabelo crespo. Uma aluna, de cabelo cacheado falou:

A7: Não, professora! Uma mulher que não quer ter o cabelo liso é porque está ficando doida.

M: Por que você acha que é loucura gostar do cabelo crespo?

A7: Por que liso é mais bonito, é mais arrumado.

M: Certo. Esse é o seu gosto pessoal. Mas por que não é possível alguém gostar de cabelo crespo?

A7: Eu não sei dizer, só sei que acho difícil alguém gostar de cabelo crespo.

A22: Pois eu acho bonito cabelo cacheado, vai depender de como fica na menina.

A11: Também gosto de cabelo cacheado.

Discutimos bastante sobre cabelo e a maioria da turma demonstrou aceitar a diversidade nesse aspecto. Chegaram à conclusão de que era uma questão de gosto e, como tal, deveria ser respeitado. Uma aluna enfatizou o duplo sentido da palavra “raízes” dentro do contexto, pois poderia significar as raízes do cabelo e a origem étnica da personagem. Já uma outra aluna comentou sobre a dificuldade da mãe em se relacionar com a filha pelo fato dela ser uma criança negra:

A7: Já que a mãe não podia fazer a menina ser branca, queria que ela tivesse alguma qualidade que a aproximasse dessa cor.

A5: E a pobre ainda achava que a mãe fazia isso porque queria o bem dela.

M: Alguém aqui já passou por experiência semelhante?

A11: Eu, professora! Minha mãe é branca e meu pai é negro. Eu nasci com o cabelo assim, mas minha mãe alisou meu cabelo quando eu tinha uns 11 anos... depois queria alisar o cabelo da minha irmã mais nova e eu disse a ela que o cabelo da gente era bonito assim mesmo e não deixei ela alisar o dela não e também não aliso mais o meu.

M: Você se sente desconfortável com seu cabelo?

A11: Eu não... e quem não gostar dele assim eu não posso fazer nada...

A9: Eu alisei o meu porque o povo ficava rindo porque ele era muito cheio. Mas eu acho que se não fosse por isso eu usava ele natural mesmo.

M: Por que a mãe da garota queria tanto alisar o cabelo dela?

A5: A mãe tá representando a sociedade que reprime. A opressão faz as pessoas querer ser diferentes do que são.

M: Nós precisamos acatar as imposições da sociedade?

A11: Tipo... se eu for viver do jeito que a sociedade quer eu não vou ser feliz nunca. Cada um tem que procurar viver como acha que vai ser feliz.

Iniciou-se, a partir daí uma discussão sobre os padrões de beleza impostos pela sociedade. Segundo a turma, para ser considerada bonita, a mulher precisa ser magra, branca, com olhos claros e cabelos lisos. No entanto, isso está mudando:

A19: Ninguém pensava em uma gordinha desfilando e hoje em dia elas estão na passarela ganhando dinheiro.

A5: Mas o preconceito com o negro é pior. Além de rirem do cabelo e da cor da pele, dizem coisa tipo...você tá fazendo serviço de negro é? Quando você está fazendo uma coisa errada.

A22: Tem gente que diz que todo negro é ladrão.

M: Vocês concordam com isso?

A5: Não, professora. Tem branco ladrão e negro ladrão. O problema é que tem mais negro pobre.

M: O que poderíamos fazer para amenizar essa situação? Para que as pessoas deixassem de dizer esse tipo de coisa?

A11: Primeiro a gente tem que se aceitar do jeito que é e depois tem que deixar de ter preconceito com as pessoas... se é branca, negra, rica, pobre, todo mundo é igual. Tipo assim, eu não sou melhor do que ninguém, você não é melhor do que ninguém.

A5: tem que fazer igual a menina do conto, tem que se assumir do jeito que é e pronto. Ser livre...

A11: Eu não vou criar meus filhos com preconceito. Se a gente começar a educar as crianças, de pequeno, pra respeitar as pessoas, a sociedade vai começar a mudar.

Após discussão sobre ideias em torno da condição dada ao negro, apontaram para conclusões de que o preconceito além de ferir psicologicamente as pessoas, leva à exclusão social, privando-as de seus direitos essenciais.

Segundo Aguiar e Bordini (1988, p. 15), "A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo um universo simbólico que as palavras encerram pela concretização desse universo com bases nas vivências pessoais do sujeito." Confirmamos essa informação através dos resultados obtidos

nessa oficina de leitura, pois através da leitura do texto retomamos o problema da discriminação racial presente em nossa sociedade, mas sobre o qual raramente refletimos, afinal, o mito da democracia racial deixou impregnada em nós a crença de uma sociedade democrática e aberta à aceitação das diferenças, jogando para debaixo do tapete o racismo praticado nas ruas, dentro das escolas e universidades e no mercado de trabalho.

Do ponto vista da recepção, oito alunas da turma têm cabelo crespo e se identificaram muito com a temática do texto, relatando ter vivido situações semelhantes às vivenciadas pela personagem, a exemplo do texto apresentado a seguir, produzido por A11:

Eu já passei pelo o que a autora quis retratar no texto “Pixaim”, sei bem o que a menina passou, me identifiquei bastante, o que passei não foi exatamente assim.

Porém, independente de quem passar ou passo, não devemos se abalar nem deixar fraquejar sobre o que os outros nos impõe.

Se formos viver com os modos dos outros pensarem, com suas opiniões, para o que os outros dizem, não iremos viver as nossas vidas do nosso jeito, de nossa forma, com nossa personalidade. Se temos nossa própria vida, não devemos ligar para opiniões dos outros. Vamos viver como queremos e como devemos, sem ter que se preocupar com outras opiniões que não nos servem.

Se eu fosse a menina, eu fugia de casa, faria algo, mas não deixaria ninguém mecher em meus cachos, seria livre para todas as escolhas, não iria mudar minha personalidade, seria eu mesma, se fosse para se impor pelo o que as pessoas me impõe, não seria eu.

Não seja o que os outros querem, seja você mesmo. Não queira, não se imponha, seja o que você é, não o que querem que você seja.

A leitura do texto nos mostra a identificação entre leitor e personagem, o reavivamento de suas lembranças e a reflexão sobre o conflito vivenciado. Nesse sentido:

O ato de ler é, portanto, duplamente gratificante. No contato com o conhecido, fornece a facilidade da acomodação, a possibilidade de o sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. A tensão desses dois polos patrocina a forma mais agradável e efetiva de leitura. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 26)

Mesmo os alunos que não se identificaram fisicamente com a personagem, mostraram-se solidários ao seu sofrimento e questionaram a insistência da mãe em

alisar o cabelo da garota, indignando-se com o desrespeito ao desejo dela permanecer como era.

Inscreve-se, pois, neste processo, a função humanizadora da literatura (CANDIDO, 1995), na condição de sua capacidade de educar a sensibilidade humana, auxiliando na construção de valores voltados para o respeito ao semelhante e à aprendizagem de comportamentos que valorizem o ser humano.

Considerando que entre os livros presentes nas fichas individuais dos alunos da turma não havia nenhum voltado para a questão étnico-racial, incentivou a escolha dos contos de Cristiane Sobral para compor a coletânea de textos das oficinas, acreditando na possibilidade de criar um debate enriquecedor, refletindo sobre as diferenças existentes na sociedade brasileira e sobre as posturas que deveríamos assumir diante dessas diferenças. Segundo Costa e Sampaio (2011, p. 141),

Aquele que cria o texto literário introjeta neste, voluntaria ou involuntariamente, seus valores, suas visões de mundo, suas perspectivas históricas, filosóficas, religiosas, as quais se concretizam quer na seleção temática, quer na escolha vocabular, quer na combinação das cores, quer no limite dos traços, quer no foco da câmera, quer na melodia da música, quer na forma das roupas ou no tipo de maquiagem, ou na escolha dos vidros de um prédio, ou das flores no jardim de uma praça.

Isso justifica o fato de escolhermos textos narrativos sobre a temática da identidade negra, escritos por uma autora negra em plena produção na contemporaneidade. Os textos de Cristiane carregam sua visão de mundo, sua luta contra a discriminação racial, o orgulho pela sua cor e suas raízes e, por tudo isso, seu discurso adquire força significativa na recepção do leitor. Quase imediatamente após a leitura, os alunos perceberam uma semelhança entre o enredo do conto e sua autora, questionando se se tratava da vida da autora. Explicamos que, embora o texto literário contenha dados biográficos não podemos confundir autor e narrador, pois o texto literário, mesmo partindo da realidade, é ficcional.

Ao término da oficina, foi proposto a produção de um texto no qual o aluno deveria relacionar a situação apresentada a situações vivenciadas por ele no cotidiano ou colocar-se no lugar da personagem, relatando como teria reagido às investidas de sua mãe. Quinze alunos nos entregaram o texto produzido em resposta à atividade. Quando questionamos aos demais sobre a entrega da

atividade, afirmaram sentir dificuldade para produzir textos. Entre os textos produzidos pelos alunos, onze afirmam nunca ter passado por situação semelhante, mas se compreendiam com o drama vivido pela personagem e acreditam na afirmação da identidade como saída para barrar o preconceito, como no texto de A5, reproduzido a seguir:

Bom no lugar da personagem; na minha opinião eu não deixaria ninguém mudar o que eu sou, pois se nasci assim eu iria até o fim assumindo minhas características, passando por todos os obstáculos da vida, enfrentando preconceitos, se eu caísse por causa de algum impacto da vida eu iria mim levantar e mim ergue, e sempre a lutar pelos meus direitos e para que as pessoas mim aceitassem do jeito que eu sou, pois minhas personalidades ou características não são feitas por opiniões e sim por fatos, então pessoas que passam por isso não se sintam derrotadas por uma simples pessoa que não te aceita do jeito que você é, o que importa é o que você acha que você acha de você mesma e não o que os outros iram pensar de você, pois nós todas somos bonitas do jeito que somos, então eu não ,i, deixaria levar por outras pessoas, eu assumiria minhas verdadeiras características; e no lugar do personagem mesmo a sociedade não mim aceitando do jeito que eu sou, eu iria lutar pelo meus direitos e pela igualdade, para que aquelas pessoas de pele mais escurinhas tivesse os mesmos direitos que as outras e que a população deixasse de preconceitos com aquelas pessoas.

Bom minha opinião é essa, para que todos tenham direitos iguais, para que a população não tenham mais preconceitos com as pessoas negras, e que todos aceitem eles do jeitinho que eles são, pois eles são pessoas iguais a todos e não qualquer coisa para serem maltratados e não terem direitos igual a toda população.

Três estudantes afirmaram ter passado por situação semelhante e resistido às tentativas de mudança; em um dos textos a aluna revela não aceitar as suas próprias características, mas reconhece a necessidade de aceitação e mudança de comportamento.

3.2.4 Questionamento do Horizonte de Expectativas

A terceira oficina introduziu a leitura do segundo conto de *Espelhos, Miradouros, Dialética da Recepção* - Garoto de Plástico. Nessa etapa da

intervenção, prosseguimos com os debates sobre identidade racial e preconceito e pedimos que comparassem os textos de Cristiane Sobral com o texto lido na primeira oficina, de Clarice Lispector. Essa etapa do trabalho corresponde ao questionamento do horizonte de expectativas (Aguiar e Bordini, 1988), momento no qual o leitor faz o confronto entre o texto com temática familiar e o texto com temática nova. A partir daqui o aluno pode comparar os textos lidos, a temática abordada, as personagens e poderá também relacionar os fatos narrados e a realidade.

Na etapa correspondente à motivação para a leitura do texto, dividimos a turma em sete grupos e entregamos cópias de textos jornalísticos que apresentavam uma situação de conflito gerada pelo preconceito. Os textos eram diferentes (ver anexo) e foram lidos e discutidos pelos membros de cada grupo. Propomos aos grupos que encontrassem uma solução para o conflito, indicando como eles, estando no lugar da pessoa vítima de preconceito, se posicionariam.

Os grupos socializaram a leitura dos textos com a turma. O texto do primeiro grupo falava sobre um aluno de uma escola do Rio de Janeiro, impedido de entrar na escola por usar guias do candomblé. Colocando-se no lugar do menino, o grupo disse que acionaria imediatamente a polícia ou outro órgão competente para garantir o direito de expressar a sua religiosidade:

A11: A gente discutiu aqui que cada um é livre pra ser como quiser e usar o que quiser. Se o menino era do candomblé, a escola não tinha direito de forçar ele a tirar as guias. Ninguém proíbe os judeus de usarem aquele chapeuzinho, a gente sempre vê eles usando na televisão. Só porque é do candomblé tem que sofrer preconceito? A gente acha que é um desrespeito e que a escola devia pedir desculpas a ele por discriminar a sua religião.

A22: Eu acho que todas as religiões têm que ser respeitadas e que cada um escolhe em que quer acreditar e ninguém tem nada a ver com isso.

A5: Na minha rua tem uma igreja evangélica e quando tem culto eles ficam gritando a noite toda, mas a gente respeita...toda religião merece respeito.

O segundo texto falava sobre o fato de uma escola Marista ter impedido um menino de usar tiara. O objetivo era apresentar aos alunos o desrespeito à diversidade e discutirmos os padrões impostos pela sociedade. O grupo constatou que o preconceito não existe apenas em relação à cor da pele e que a escola deve

discutir as diferenças e não impedir as pessoas de serem diferentes. Segundo um dos alunos:

A18: Cada um é livre pra escolher o que quer usar. Saia é considerada coisa de mulher, mas os escoceses usam. Antigamente homem não usava brinco e hoje isso é normal. Não há nada demais em um menino usar tiara. A escola é que tá errada, pois podia ter entendido isso como normal.

A13: Eu não iria cortar o cabelo nem deixar de usar tiara por causa da escola. Ainda bem que ele teve o apoio dos outros alunos. Se cada um for firme naquilo que quer ser ou quer usar, as pessoas vão ter que aprender a respeitar.

Aos poucos, eles foram ampliando o discurso sobre o respeito à diversidade e percebendo a necessidade de compreender o diferente. Ainda foram lidos textos sobre o preconceito contra mulçumanas por usarem saias longas e o preconceito racial ocorrido com alunos em escolas e universidades. Quanto às mulçumanas, alguns alunos pontuaram:

A11: Se a gente for ter preconceito com todo mundo que é diferente da gente vamos morrer brigando. O mundo é muito grande e existe gente de todo tipo e é isso que faz o mundo ser bonito. Se todo mundo fosse igual nem ia ter graça. Bom mesmo é ser diferente e respeitar o diferente.

Prosseguimos a oficina com a leitura dos outros textos jornalísticos, voltados para situações de preconceito racial e novamente os alunos se mostraram sensíveis às vítimas do preconceito.

Discutir sobre diversidade na escola, repensar valores e falar abertamente sobre o preconceito é tarefa da escola e dos professores. Reconhecemos a necessidade de construirmos uma sociedade mais justa e igualitária e é dentro da escola que podemos iniciar esse processo de transformação. Para Costa e Sampaio (2011, p. 137):

O ato da leitura coloca o sujeito leitor no mundo, num processo simultâneo e recíproco de reconstrução. Ler dá ao mundo gamas novas de significação. Ler é transformar e transformar-se. O leitor torna-se Outro em relação a si mesmo. Não há neutralidade no ato da leitura – ler é uma travessia das múltiplas textualidades inscritas no texto verbal, não-verbal, literário, documental, científico, etc. E

atravessá-las significa pôr em diálogo os repertórios previstos no texto/obra e os repertórios pertinentes a cada leitor/interlocutor empírico – ou seja, ler pode ser entendido como um dos jogos de poder possíveis na sociedade.

O texto literário nos apresenta visões de mundo diferentes da nossa e nos coloca diante do outro, nos permite refletir sobre os valores presentes no cotidiano e sobre as posturas que assumimos diante de determinadas situações. Além disso, aguça nossa sensibilidade, levando-nos a sermos solidários com os semelhantes, participando do processo de construção de nossa identidade.

Após a socialização dos textos jornalísticos, entregamos as cópias do conto “Garoto de Plástico” e os alunos fizeram a leitura silenciosa, travando o primeiro contato com o texto. Em seguida, solicitamos que um dos alunos fizesse a leitura em voz alta. Após a leitura, pedimos que identificassem o gênero do texto:

M: Qual o gênero desse texto?

A2: Esse texto também é um conto?...é uma narrativa, com poucas personagens...deixa eu ver...o espaço de tempo é curto.

M: certo. Ele é igual aos outros que lemos hoje?

A2: Não...os outros textos eram com fatos reais, escritos pro jornal e esse é literário.

A5: Os outros textos apenas mostram as situações e esse tem uma linguagem mais bonita, faz a gente pensar.

Analisando esse diálogo, podemos perceber que os alunos conseguem distinguir a linguagem do texto literário e do não literário e reconhece as características do conto. Além disso, a última fala nos mostra a identificação a respeito da linguagem estética da literatura.

Após a identificação do gênero, começamos a dialogar sobre o texto, dando ênfase à caracterização da personagem:

M: Vocês gostaram do conto?

A11: Gostei, mas esse personagem é diferente da menina do outro conto. Ela gostava de ser negra e do seu cabelo cacheado e aqui o rapaz esconde quem ele é pra agradar os outros.

M: Por que será que ele quer agradar os outros?

A5: Como ele vive com gente que tem dinheiro, estuda em universidade paga, faz cursinho e tal, ele tem medo de se sentir diminuído por causa da sua cor.

A22: Acho que no final ele acabou aceitando quem era e ia tirar aquela máscara de branco que ele usava.

A13: Massa foi esse final que diz que aqui tem a maior população negra fora da África. Isso é verdade, professora?

M: É verdade. Segundo o censo, 53% da população brasileira se declarou negra ou parda.

A5: Puxa! É muita gente...e o povo ainda tem preconceito.

Esse trecho do diálogo realizado no decorrer da aula nos mostra as comparações entre os dois textos e percepção das semelhanças e diferenças entre eles. É possível observar também a familiaridade com a temática, pois eles questionam, vão além do texto, construindo seu sentido. Após esse diálogo pedimos que comparassem os dois textos de Cristiane Sobral e o de Clarice Lispector, apontando diferenças e semelhanças entre eles:

A15: O que eles têm de parecido? Bem...os dois são contos e tem características de conto.

A2: O de Clarice tinha uma linguagem mais difícil, mas depois que a gente entende, ele é fácil porque a gente é adolescente e passa por aquilo também. Esse que a gente tá lendo é mais fácil de entender, mas a mensagem é mais forte porque fala sobre preconceito. A gente não tá acostumado a ler texto que fala de preconceito.

A11: é... o preconceito tá ali presente na vida da gente, mas a gente fala pouco sobre ele. Quando a gente lê esses textos, tipo os de Cristiane Sobral, a gente começa a pensar e vê que a gente é preconceituoso também, mas a gente não deve ser preconceituoso.

A5: Eu gosto de ler romances, mas foi bem legal ler esses textos.

M: Você procuraria textos semelhantes aos da Cristiane Sobral para ler?

A5: Eu procurei, professora. Depois que a senhora falou do blog da autora, eu fui olhar na internet. Tem um monte de texto dela publicado... tipo outros contos e poesia.

M: Você gostou dos textos?

A5: Gostei...é bem massa ela ter orgulho da cor dela, do cabelo dela.

É visível, portanto, a ruptura, o questionamento e a ampliação dos horizontes de expectativas dos leitores, considerando que estes notaram a diferenças entre as temáticas e já foram à busca de novos textos, ampliando o repertório.

O texto *Cauterização*, de acordo com o nosso planejamento, deveria ser trabalhado em uma quarta oficina, mas, devido a problemas na escola, não foi possível. Mesmo assim, compartilhamos esse texto com os alunos, para que a leitura se efetivasse sem a nossa mediação. O interesse em compartilhar se deve ao fato do conto apresentar uma mensagem muito forte e a transformação da

personagem, sua libertação ser muito marcante na trama. A entregar o texto foi atrelada a uma atividade especial: sua leitura dramatizada. Explicado os passos, um grupo de oito meninas ficou responsável pela atividade a ser apresentada na semana seguinte como encerramento.

3.2.5 Despedida

Começamos o último encontro explicando aos alunos que o texto entregue na aula anterior seria lido e interpretado em nossa última oficina, mas não poderíamos ministrá-la em virtude do tempo e da necessidade da professora retornar à turma (até então eles estavam sem professor). Perguntamos se haviam lido o texto em casa e as impressões sobre ele. Alguns assumiram não ter lido, mas alguns fizeram a leitura e disseram ser o texto mais expressivo entre os três contos da autora:

A8: Esse é massa, professora. Ela no início é como o rapaz do conto da semana passada (Garoto de Plástico), mas no final ela se transforma.

M: Como assim se transforma?

A8: Ela corta o cabelo, a maquiagem sai com a chuva, as meias se rasga e ela vira uma negra linda.

A22: Massa é quando o motorista desce do ônibus de dá um beijo nela.

M: E as pessoas dentro do ônibus, como se sentiram diante das atitudes de Socorro?

A5: Elas se sentiram contagiadas. Tem coisa mais bonita do que ver uma pessoa se libertar?

M: De que Socorro se libertou?

A5: Se libertou de querer ser o que o povo queria, uma mulher quase branca, se escondendo atrás da maquiagem.

M: Vocês acham que vale a pena esconder quem somos?

A11: Não. No final deixaremos de ser felizes pra satisfazer os outros.

Perguntamos então se as meninas poderiam mesmo fazer a leitura dramatizada do texto. Elas pediram para colocarmos as carteiras em círculo e fizeram a leitura. A atividade foi muito produtiva, pois elas estavam trabalhando o gênero dramático com o professor de Arte. A aluna que interpretou Socorro e o menino que interpretou o motorista nos surpreenderam. Mesmo não dando tempo ministrar a oficina, eles conseguiram ler o texto sozinhos e nos mostraram mais uma vez estar desenvolvendo a habilidade de interpretar o texto literário.

A literatura está presente em todos os lugares e cada vez mais acessível, não é mais privilégio de uma elite. O professor pode mediar o encontro entre texto e

leitor, fornecendo a este o necessário para ser capaz de ler o texto, encontrando novos mundos e outros “eus”. Segundo Fazolo (2003, p. 3):

Aprender com a literatura significa, portanto, manter uma relação de troca com a leitura.

Uma relação que se estabelece com o que vem da leitura e que entra no leitor e com o que vai do leitor e atravessa o texto. Nessa troca se dá a transmutação de um e de outro: texto e leitor deixam de ser apenas o que eram e se transformam, se transmutam, se renovam, adquirem nova força.

Entregamos aos alunos uma atividade contendo algumas questões sobre o trabalho desenvolvido. Aos serem questionados sobre o atendimento às suas expectativas, disseram ter gostado muito do tema:

<p>3 - O trabalho com a literatura correspondeu às suas expectativas? Por quê?</p>
<p>“Sim, eu acho esse assunto muito interessante e eu queria estudar e senhora trouxe esse assunto.”</p>

Quadro 8 – Respostas dos alunos sobre o atendimento às expectativas.

Embora os adolescentes não tenham mencionado a temática dos textos, percebemos, pela observação das suas reações e análise das suas respostas que a distância estética (JAUSS, 1994) entre o horizonte de expectativas do grupo e o do texto não estavam tão distantes, pois a temática agradou aos estudantes:

4 - O que mais agradou em nossos encontros?

“A discussão sobre o preconceito, sobre racismo e etc.”

“O aprendizado e também foi bom poder discutir sobre preconceitos e também falar sobre preconceitos que ocorreram de verdade.”

“Os diálogos que tive entre os meus colegas de sala. “

Quadro 9 – Respostas dos alunos sobre as oficinas de leitura.

A dinâmica das oficinas revelou-se como método eficaz para o trabalho com o texto literário no Ensino Fundamental, pois motiva para a leitura do tema, levantando os conhecimentos prévios do leitor; propõe a leitura solitária do texto e também a leitura compartilhada; conduz a interpretação a partir da experiência individual do aluno e do compartilhamento de informações e impressões de um grupo que se dispõe à escuta de opiniões diferentes e proporciona o desenvolvimento de habilidades e estratégias próprias à leitura do texto literário.

Os estudantes aceitaram a abordagem da temática e perceberam a importância do debate para a interpretação dos sentidos do texto. Em confirmação a sua crença na capacidade da literatura em provocar mudanças nos leitores, falaram sobre as reflexões provocadas a partir da leitura dos textos:

7 – Os textos lidos, as atividades de interpretação, os debates e as outras atividades modificou a sua compreensão do mundo e de si próprio (a)? Por quê?

“Sim, tipo porque eu tinha um pouco de preconceito com meu cabelo que é cacheado mais depois eu consegui aceitar...”

“Sim, meu jeito de pensar sobre cabelos cacheados era muito ruim, mais

mudei meu pensamento sobre eles.”

“Parei pra pensar mais um pouco no que eu sou, sem deixar se levar pelos desejos dos outros. Me aceitei como eu sou.”

“Sim, pois eu consegui entender porque existe pessoas que não se amam como são, e querem mudar tudo em si própria para agradar as outras pessoas.”

Quadro 10 – Respostas dos alunos sobre os textos lidos.

Desse modo, a educação literária deve estar sempre presente na escola, seja qual for a modalidade do gênero. Por meio da literatura, podemos tratar de temas comuns aos mais complexos e delicados, auxiliando na formação de cidadãos críticos e conscientes da necessidade de respeitar a diversidade.

Os textos de Cristiane Sobral, apresentados a partir da segunda oficina constitui-se como novidade, pois, até então, não fazia parte do repertório de leitura dos estudantes. Ao travar contato com a “obra nova”, o estudante cria expectativas e ativa lembranças, pois o texto “conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão”. (JAUSS, 1994, p. 28)

Através das oficinas de leitura, além de promovermos o exercício da leitura na perspectiva do letramento literário, contribuímos para a efetivação da lei 10.639, por tomar como objeto de estudo textos da literatura afro-brasileira contemporânea que versavam sobre a questão da identidade negra e as consequências danosas do preconceito racial. Os textos de Cristiane Sobral, devidamente contextualizados, deixam para o leitor uma mensagem de força, luta e afirmação da identidade.

De acordo com Gomes (2005, p. 147):

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras.

O ensino de literatura pode aliar a educação estética e a inserção desses temas no cotidiano escolar. Não apenas a questão racial, mas a diversidade de gênero e tantos outros temas considerados tabus pela sociedade.

Os textos da literatura afro-brasileira foram muito bem recebidos pelo grupo. Embora tenham causado estranhamento no início, exatamente por ser um material desconhecido, os adolescentes se identificaram ou compreenderam os personagens, os seus medos, traumas e frustrações; compreenderam ainda os motivos pelos quais a protagonista de “Pixaim” chorava para não ter seu cabelo alisado pela mãe e Augusto e Socorro se escondiam atrás de uma máscara, negando a própria identidade.

A leitura, a discussão da temática, o compartilhamento de informações sobre o texto permitiram o amadurecimento dos alunos, pois deram os primeiros passos em direção da construção de relações pautadas na ética humana e de valores como o respeito à diversidade. E cumprindo seu papel, a literatura revela seu poder de educar e humanizar o homem, sensibilizando-o para as relações raciais e instigando-o a pensar sobre questões postas na e pela sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes do advento da escrita, o homem manifestava a sua necessidade de fabulação através do ato de contar e ouvir histórias. A narrativa faz parte da vida humana desde a mais tenra infância e nos acompanha até o fim da vida, pois “os conhecimentos que construímos sobre a vida social são marcados pela ação dos atores sociais nas histórias que vivemos, ouvimos e contamos.” (MOITA LOPES, 2002, p. 64).

Vivemos, já há algum tempo, em uma sociedade letrada na qual o texto alcançou local privilegiado e circula em praticamente todos os meios em suas mais diversas formas e estruturas. No entanto, uma parcela da população situa-se à margem da sociedade, em virtude da falta de acesso à educação formal, entre outros fatores.

Embora, durante algum tempo, o texto literário tenha sido considerado objeto de consumo da elite, hoje é mais acessível a camadas mais populares, pois pode ser encontrado em edições de bolso, vendidas a preços populares, ou em espaços públicos, como as bibliotecas escolares.

A escola desponta como entidade promotora da formação humana, fornecendo ao indivíduo meios de construir conhecimentos, valores e aprender a viver em sociedade. Coube a essa entidade, entre outras coisas, o papel de proporcionar aos estudantes o contato com os diversos gêneros textuais, entre eles, o texto literário.

Diante disso, propusemos a realização de um estudo de natureza interpretativa e interventiva no espaço escolar com foco para o letramento literário, amparado na concepção de literatura como direito que não pode ser negado ao homem e como instrumento capaz de educar a sensibilidade, humanizando o indivíduo (CANDIDO, 1995).

O trabalho interventivo foi sistematizado em forma de oficinas de leitura, elaboradas de acordo com as ideias de Cosson (2009), Aguiar e Bordini (1988) e foi desenvolvido junto a uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na cidade de Campina Grande.

Outro aspecto enfatizado nesse estudo diz respeito à leitura literária como meio de abordagem e discussão de temas voltados para as questões étnico-raciais.

A sociedade brasileira é extremamente tradicional e preconceituosa, por esse motivo, o governo federal tem tomado iniciativas no sentido de defender o direito de alguns grupos postos à margem da sociedade, a exemplo dos negros, e, em 2003, sancionou a Lei 10.639, garantindo o ensino da História e da Cultura dos Africanos e Afro-brasileiros, tendo em vista sanar uma dívida histórica com esse segmento da sociedade, ressignificando sua contribuição no processo de formação do país.

Contudo, mesmo após a promulgação da lei, ainda são mínimos os esforços no sentido de integração da etnia negra e da garantia dos direitos comuns ao cidadão.

No caso específico da disciplina de língua portuguesa, nos deparamos com o desconhecimento, por parte dos estudantes, da literatura afro-brasileira. Suas fichas de leitura não continham um título sequer de obra literária de autor negro ou com temática voltada para as questões étnico-raciais e os diálogos que mantivemos em sala de aula nos confirmou essa hipótese.

Esse fato nos revela o quanto ainda estamos distantes de efetivar a lei e de fazer da escola espaço de acolhimento da diversidade, pois esta figura ainda apenas como tema transversal.

Dialogar sobre racismo é tarefa delicada, pois o preconceito é recorrente no cotidiano da escola, manifestando-se através do discurso de alunos, professores, gestores e outros entes que compõem a comunidade escolar. A injúria racial causa sofrimento a suas vítimas, provocando, na maioria das vezes, traumas psicológicos manifestos na rejeição da própria identidade biológica.

O texto literário, no entanto, através de sua abordagem lúdica do real, é capaz de tratar desses temas delicados, provocando a reflexão, a tomada de posturas e a compreensão do “diferente”. Centrada nessa ideia, nossa pesquisa propôs a leitura de textos voltados para a questão étnico-racial, momento que nos proporcionou a observação da recepção desses textos pelos adolescentes.

Uma das hipóteses levantadas no início dessa pesquisa é a de que a maioria dos adolescentes do ensino fundamental não tinha interesse pela leitura, devido às aulas de língua portuguesa nessa etapa resumir-se, muitas vezes, ao ensino da língua ou pela abordagem do texto literário atrelar-se às propostas do livro didático.

No entanto, nos surpreendemos ao constatar que esse quadro vem mudando, pois nos deparamos com um grupo constituído, em sua maioria, por leitores de textos pertencentes a gêneros variados com bom desempenho em leitura e interpretação de textos.

Embora nosso estudo não tenha como objeto de análise a prática pedagógica do professor, a análise do ambiente escolar nos fez levantar a hipótese de que o professor de língua portuguesa venha abrindo espaço para o trabalho com a leitura de textos literários, pois estes têm papel significativo no cotidiano do grupo de colaboradores dessa pesquisa.

Durante a realização das oficinas, fizemos a leitura e análise de um conto de Clarice Lispector e de quatro três de Cristiane Sobral. O primeiro conto apresentava temática próxima ao horizonte de expectativas do leitor, pois falava sobre o amor adolescente e os outros três apresentavam a possibilidade de introduzir uma temática nova, pois versavam sobre o preconceito racial e questões referentes à identidade racial.

O conto de Clarice Lispector chamou a atenção dos leitores em virtude do uso da linguagem conotativa e de outros recursos utilizados na composição de textos literários. No entanto, por apresentar tema pertencente ao universo adolescente, coincidiu com o horizonte de expectativas dos leitores.

Os contos de Cristiane Sobral, inicialmente, causaram estranhamento, por tratar de tema delicado, sobre o qual, muitas vezes não queremos discutir na sala de aula.

Os textos da autora reavivaram a lembrança de experiências nas quais os estudantes foram vítimas ou presenciaram o preconceito racial. No primeiro momento, diante de palavras como “pixaim”, “bombriil” e “carapinha” a primeira reação dos estudantes foi o riso, ativado provavelmente pela lembrança das piadas sobre o cabelo crespo, muito comum no ambiente escolar, mas, ao construir o sentido do conto, passaram a questionar posições preconceituosas e estereótipos atribuídos ao negro com o objetivo de deixá-lo numa posição de inferioridade.

À medida que líamos os outros contos da autora, o horizonte de expectativas dos textos se acomodavam ao horizonte de expectativas dos leitores ao passo que construíamos os seus sentidos.

Alguns leitores identificaram-se com as personagens, ativando lembranças de situações nas quais passaram por experiências semelhantes, e, mesmo os que afirmaram não ter vivenciado experiência nas quais foram vítimas de preconceito, mostraram-se sensíveis à necessidade de conscientização para o respeito à diversidade humana. A experiência resultou, portanto, na ruptura e no questionamento do horizonte de expectativas dos leitores, a princípio preocupados com temas mais recorrentes no cotidiano adolescente.

A Estética da recepção considera a obra como um conjunto aberto de possibilidades, pois a cada leitura o texto pode adquirir novos significados, diferentes dos construídos em sua recepção inicial.

A experiência com o letramento literário obteve resultado positivo. Através da vivência na sala de aula, percebemos a necessidade de variar os temas no decorrer do processo pedagógico para que a leitura não se transforme em processo cansativo, e quem sabe até enfadonho.

Além da questão étnico-racial, há outros temas interessantes que podem ser trabalhados no ensino fundamental e apresentar bons resultados, pois o material do texto literário é a experiência humana e esta não se esgota.

A formação do professor e o planejamento do trabalho pedagógico são fatores importantes para o sucesso da experiência didática, mas não podemos deixar de citar a influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem. A precariedade das condições de trabalho e da estrutura física cria entraves ao trabalho do professor e desmotiva os estudantes, pois não se faz educação apenas com o material humano, é preciso que os adolescentes estejam em ambiente agradável, seja na sala de aula, na biblioteca ou em outros ambientes da escola.

Através do trabalho interventivo refletimos sobre a nossa prática docente, identificando aspectos que necessitam de mais estudo e amadurecimento para que resultem em trabalho eficiente com a leitura.

As oficinas de leitura, em virtude do tempo, centraram-se na abordagem de uma única temática e de um único gênero narrativo. No entanto, é possível desenvolver, no decorrer do ano letivo, oficinas voltadas para outras temáticas e outros gêneros literários. Esse tipo de atividade também pode ser desenvolvida em conjunto com professores de outras disciplinas, resultando em um trabalho

interdisciplinar, voltado não apenas para as especificidades do texto literário, mas para temáticas de interesse de outras áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AMORA, Antonio Soares. **Introdução à Teoria Literária**. São Paulo: Cultrix. 2006.

ANDRÉ, Maria Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BARBUJANI, Guido. **A Invenção das Raças – Existem mesmo raças humanas? Diversidade e preconceito**. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2007.

BARROS, Zelinda. Escola, racismo e violência. In: **Projeto Gênero, Raça e Cidadania no Combate à Violência nas Escolas – Caderno para Professores**. NEIM/UFBA, 2005, p. 35-39.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: A Formação do Leitor: Alternativas Metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.

BRASIL, Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: Introdução e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a lei de diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de jan. de 2003.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEF, 2005.

_____. **Orientações e Ações Para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e cultura**. São Paulo. USP, 1972.

_____. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CORDEIRO, Maisa B. da Silva; FERNANDES, Célia R. Delácio. Escola e Mediação Literária. **Conjectura: Filosofia e Educação**. Caxias do Sul, v. 18, n. especial, 2013, p. 193-208. ISSN 0103-1457. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2123/pdf_196>. Acesso em: 18 Abr. 2015.

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

COSTA, Patrícia Kátia da; SAMPAIO, Pina Dilcéia Almeida. REFLETINDO SOBRE OS LIMITES DA LEITURA LITERÁRIA HOJE. **Via Atlântica**, Brasil, n. 20, p. 135-144, Dez. 2011. ISSN 2317-8086. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50795>>. Acesso em: 02 Jan. 2015.

D'ONOFRIO, S. **Teoria do texto: prolegômenos e teoria da narrativa**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2002.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura Afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**. Brasil, n. 31, p. 11-23, 2008. ISSN 1518-0158. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323127095001>> Acesso em: 21 Maio 2015.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. S. Paulo, Martins Fontes, 1983.

FAZOLO, Eliane. LEITURA E NARRATIVA EM ITALO CALVINO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO. **Teias**. Brasil, n. 7, p. 1-11, 2003. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/211/210>>. Acesso em: 11 Fev. 2015.

FONSECA, Maria N. Soares. LITERATURA NEGRA, LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: COMO RESPONDER À POLÊMICA. In: **Literatura Afro-brasileira**. Florentina Souza e Maria Nazaré Lima (Orgs.). Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. P. 9-38

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: **Superando o Racismo na escola**. KABENGELE, Munanga (Org.). Alfabetização e diversidade. Brasília: MEC/SEC, 2005.

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

JAUSS, H. R. **O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis**. In: Jauss H. R. et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução de L. Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 63-82.

_____. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JOLLES, André. O conto. In: **Formas simples**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976. p. 181-204.

KATO, Mary. **O Aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987

LAJOLO, Marisa. **Literatura: Leitores & Leituras**. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. **Do Mundo da Leitura Para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente: Conversas Sobre Leitura e Política**. São Paulo: Ática, 1999.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: A Construção Discursiva de Raça, Gênero e Sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

Munanga, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. **Ação Educativa**, ANPED. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica - SP. 2003.

<<http://www.acaoeducativa.org/kabe.PDF>>. Acessado em 28/jul/2006.

_____. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. In: **Revista Estudos Avançados**, 2004. São Paulo, V. 18, no 50, p. 51-66.

_____. NEGRITUDE E IDENTIDADE NEGRA OU AFRODESCENDENTE: UM RACISMO AO AVESSE? **Revista da ABPN**. América do Norte, 4, out. 2012. Disponível em: <<HTTP://WWW.ABPN.ORG.BR/REVISTA/INDEX.PHP/EDICOES/ARTICLE/VIEW/358/235>> Acesso em: 02 de maio 2015.

PIETRI, Émerson. **Práticas de Leitura e Elementos para a Atuação Docente**. Rio de Janeiro: Ediouro. 2009

PINHEIRO. Hélder (org.). **Pesquisa em Literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2011.

PROENÇA FILHO, Domício. **A trajetória do negro na literatura brasileira**. 2004 Disponível em: <http://www.capoeiravadiacao.org/attachments/253_A%20trajet%C3%B3ria%20do%20negro%20na%20literatura%20brasileira%20-%20Dom%C3%ADcio%20Proen%C3%A7a%20Filho.pdf>, Acesso em 22 Mar. 2015.

ROSENFELD, A. **Estrutura e problemas da obra literária**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

SANTOS, Jocéli D. dos. **A LEI 10.639/03 E A IMPORTÂNCIA DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. 2014 Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1409-8.pdf>> Acesso em: 20 de junho de 2015.

SILVA JÚNIOR, Hédio. **Discriminação Racial nas Escolas: Entre a Lei e as Práticas Sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et alli. **Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 17-48.

VASCONCELOS, Sílvia Inês C.C. de. Pesquisas Qualitativas e Formação de Professores de Português. In: BASTOS, Neusa Maria. **Língua Portuguesa: Uma Visão em Mosaico**. São Paulo: I.P. – PUC/SP/EDUC, 2002, p. 277-297.

WELLERSHOFF, Dieter. **Literatura, Mercado e Indústria Cultural**. Trad. Teresa Balté. Hamburgo. Humboldt, n. 22, p. 44-48, 1970.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____, R.; SILVA, E. T. **Literatura e Pedagogia: Ponto e Contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ANEXOS

ANEXO 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Campina Grande, 30 de abril de 2015.

Ilustríssimo (a) Senhor (a)

Eu, Adrina de Oliveira Chagas Seabra, responsável principal pelo projeto de Mestrado sob o título “A literatura negra na sala de aula: os possíveis diálogos entre texto e leitor no Ensino Fundamental”, orientado pela Profa. Dra. Maria Suely da Costa venho pelo presente solicitar vossa autorização para realizar a coleta de informações na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Raul Córdula.

Este projeto de pesquisa tem como objetivo observar como ocorre a recepção de textos da literatura negra produzida no Brasil por estudantes do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de Campina Grande, Paraíba. Os procedimentos adotados serão: aplicação de um questionário estruturado para a caracterização dos estudantes, observação de algumas aulas da disciplina de língua portuguesa e alguns encontros entre os alunos e a mestranda para o desenvolvimento de uma sequência didática de literatura. Estas atividades não apresentarão riscos aos sujeitos participantes.

Qualquer informação adicional poderá ser obtida através da pesquisadora por meio do endereço eletrônico adrina_epll@hotmail.com ou pelos telefones (83) 98631 7690 / (83) 99835 1270.

A qualquer momento vossa senhoria poderá solicitar esclarecimentos sobre o desenvolvimento do projeto de pesquisa em andamento e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá retirar sua autorização. As pesquisadoras (orientadora e

mestranda) estão aptas a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para solucionar ou contornar qualquer mal estar que possa surgir em decorrência da pesquisa.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos nos quais assumiremos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da Instituição e dos que dela participaram como sujeitos. Assim, nome e endereço da Instituição e dos estudantes, além de outras informações pessoais não serão em hipótese alguma publicados. A participação será voluntária, não fornecemos por ela qualquer tipo de pagamento.

Autorização Institucional

Eu, _____
responsável pela instituição Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Raul Córdula declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento como instituição co-participante desta pesquisa poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou, ainda, aos integrantes das mesma. Declaro também, que não recebemos qualquer pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de remuneração.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura e carimbo do Responsável
pela Instituição

ANEXO 2

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa **LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR: A RECEPÇÃO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL**.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

- Esta pesquisa visa contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de ensino-aprendizagem da leitura no Ensino Fundamental.
- Ao voluntário só caberá a autorização para **participar das ações pedagógicas previstas no projeto** e não haverá nenhum risco ou desconforto.
- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial.
- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) **33351708**.
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma,

podendo discutir os dados, com o pesquisador. Vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Campina Grande, 30 de abril de 2015

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do Participante

ANEXO 3



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE
(menores de 18 anos)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação de _____ de _____ anos na Pesquisa **LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR: A RECEPÇÃO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

- Esta pesquisa que visa contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de ensino-aprendizagem da leitura no Ensino Fundamental.
- Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que **participe das ações pedagógicas previstas no projeto** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.
- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial.
- O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em

danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) **33351708**.

- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Campina Grande, 30 de abril de 2015

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do responsável pelo Participante

Assinatura do responsável pelo Participante

ANEXO 4
Questionário

Caro(a) aluno(a), pedimos a sua colaboração no sentido de responder as questões a seguir. Suas respostas nos ajudarão a traçar um perfil do aluno leitor do 9º ano desta escola. Sua identidade será totalmente preservada.

IDENTIFICAÇÃO

Idade: _____

Sexo: () feminino () masculino

Série: _____ Turma: _____ Turno: _____

Novato na série? () sim () não

1. Nas suas horas livres você costuma:

- () ouvir música
- () navegar na internet
- () ler
- () conversar com os amigos
- () outros

2. Você gosta de ler?

- () sim () não

3. Que tipo de texto você lê com frequência?

- () Poesia
- () Contos
- () Histórias românticas e de aventuras
- () Histórias de suspense ou terror
- () Histórias engraçadas
- () Textos informativos
- () História em quadrinhos
- () Lendas
- () Outro tipo de leitura,

Qual? _____

Porquê? _____

3. Onde você mais lê?

() na escola

() em casa

() outro lugar, onde? _____

4. Você pratica a leitura com qual objetivo?

() por obrigação

() para adquirir conhecimento

() pelo prazer de ler

5. Você acredita que, de alguma forma, a leitura é capaz de provocar mudanças no leitor?

() sim () não

6. Você acha que a leitura é uma atividade interessante ou uma chateação? Por quê?

6. Sobre o que você gostaria de ler mais não lê? Por quê?

ANEXO 5

O PRIMEIRO BEIJO

Clarice Lispector

Os dois mais murmuravam que conversavam: havia pouco iniciara-se o namoro e ambos andavam tontos, era o amor. Amor com o que vem junto: ciúme.

- Está bem, acredito que sou a sua primeira namorada, fico feliz com isso. Mas me diga a verdade, só a verdade: você nunca beijou uma mulher antes de me beijar? Ele foi simples:

- Sim, já beijei antes uma mulher.

- Quem era ela? - perguntou com dor.

Ele tentou contar toscamente, não sabia como dizer.

O ônibus da excursão subia lentamente a serra. Ele, um dos garotos no meio da garotada em algazarra, deixava a brisa fresca bater-lhe no rosto e entrar-lhe pelos cabelos com dedos longos, finos e sem peso como os de uma mãe. Ficar às vezes quieto, sem quase pensar, e apenas sentir - era tão bom. A concentração no sentir era difícil no meio da balbúrdia dos companheiros.

E mesmo a sede começara: brincar com a turma, falar bem alto, mais alto que o barulho do motor, rir, gritar, pensar, sentir, puxa vida! como deixava a garganta seca.

E nem sombra de água. O jeito era juntar saliva, e foi o que fez. Depois de reunida na boca ardente engulia-a lentamente, outra vez e mais outra. Era morna, porém, a saliva, e não tirava a sede. Uma sede enorme maior do que ele próprio, que lhe tomava agora o corpo todo.

A brisa fina, antes tão boa, agora ao sol do meio-dia tornara-se quente e árida e ao penetrar pelo nariz secava ainda mais a pouca saliva que pacientemente juntava.

E se fechasse as narinas e respirasse um pouco menos daquele vento de deserto? Tentou por instantes mas logo sufocava. O jeito era mesmo esperar, esperar. Talvez minutos apenas, talvez horas, enquanto sua sede era de anos.

Não sabia como e por que mas agora se sentia mais perto da água, pressentia-a mais próxima, e seus olhos saltavam para fora da janela procurando a estrada, penetrando entre os arbustos, espreitando, farejando.

O instinto animal dentro dele não errara: na curva inesperada da estrada, entre arbustos estava... o chafariz de onde brotava num filete a água sonhada. O ônibus parou, todos estavam com sede mas ele conseguiu ser o primeiro a chegar ao chafariz de pedra, antes de todos.

De olhos fechados entreabriu os lábios e colou-os ferozmente ao orifício de onde jorrava a água. O primeiro gole fresco desceu, escorrendo pelo peito até a barriga. Era a vida voltando, e com esta encharcou todo o seu interior arenoso até se saciar. Agora podia abrir os olhos.

Abriu-os e viu bem junto de sua cara dois olhos de estátua fitando-o e viu que era a estátua de uma mulher e que era da boca da mulher que saía a água. Lembrou-se de que realmente ao primeiro gole sentira nos lábios um contato gélido, mais frio do que a água.

E soube então que havia colado sua boca na boca da estátua da mulher de pedra. A vida havia jorrado dessa boca, de uma boca para outra.

Intuitivamente, confuso na sua inocência, sentia intrigado: mas não é de uma mulher que sai o líquido vivificador, o líquido germinador da vida... Olhou a estátua nua.

Ele a havia beijado.

Sofreu um tremor que não se via por fora e que se iniciou bem dentro dele e tomou-lhe o corpo todo estourando pelo rosto em brasa viva. Deu um passo para trás ou para frente, nem sabia mais o que fazia. Perturbado, atônito, percebeu que uma parte de seu corpo, sempre antes relaxada, estava agora com uma tensão agressiva, e isso nunca lhe tinha acontecido.

Estava de pé, docemente agressivo, sozinho no meio dos outros, de coração batendo fundo, espaçado, sentindo o mundo se transformar. A vida era inteiramente nova, era outra, descoberta com sobressalto. Perplexo, num equilíbrio frágil.

Até que, vinda da profundidade de seu ser, jorrou de uma fonte oculta nele a verdade. Que logo o encheu de susto e logo também de um orgulho antes jamais sentido: ele...

Ele se tornara homem.

ANEXO 6

PIXAIM
Cristiane Sobral

Rio de Janeiro. Qualquer dia da semana num tempo que passa morno, sem novidades. Num bairro distante no subúrbio da zona oeste, uma criança negra de dez anos e pequenos olhos castanho-escuros meio embaçados pelo horizonte sem perspectivas é acusada injustamente. Em meio ao espanto, descobre que existem pessoas descontentes com a sua maneira de ser e decide lutar para manter intactas as suas raízes.

Os ataques começaram quando fui apresentada a uns pentes estranhos, incrivelmente frágeis, de dentes finos, logo quebrados entre as minhas madeixas acinzentadas. Pela primeira vez ouço a expressão cabelo “ruim”. Depois uma vizinha disse a minha mãe, que todos os dias lutava para me pentear e me deixar bonitinha como as outras crianças, que tinha uma solução para amolecer a minha carapinha “dura”.

Pela primeira vez foram violentadas as minhas raízes, senti muita dor, e fiquei frágil, mas adquiri também uma estranha capacidade de regeneração e de ter idéias próprias. Eu sabia que não era igual às outras crianças. E que não podia ser tratada da mesma forma. Mas como dizer isso aos outros? Minha mãe me amava muito, é verdade, mas não percebia como lidar com as nossas diferenças.

Eu cresci muito rapidamente, e para satisfazer aos padrões estéticos não podia mais usar o cabelo redondinho do jeito que eu mais gostava, pois era só lavar e ele ficava todo fofinho, parecendo algodão. Uma amiga negra que eu tinha costumava amarrar uma toalha na cabeça, e andar pela casa, fingindo que tinha cabelo liso e dizia que o sonho dela era ter nascido branca. Eu achava estranho. Não percebia como alguém poderia ser algo além daquilo que é.

Minha mãe decidiu que o meu pixainho tinha que crescer e aparecer. Lembro do pente quente que se usava na época, para fazer o crespo ficar “bom”, e da marca do pente quente que tatuou meu ombro esquerdo, por resistir àquela imposta transformação. Era domingo, íamos todos a uma festa, e eu tinha que ficar bonita como as outras. No caminho, caiu uma chuva, dessas de verão, e em poucos minutos, houve o milagre, pois a água anulou o efeito do pente. Eu chorava porque achava que o meu cabelo nunca voltaria ao normal, e minha mãe ficou brava porque eu estava parecendo comigo, de um jeito nunca antes visto!

Por um tempo tive paz. Fazia o que bem entendia com meus fios, mas sabia que algo estava sendo preparado. A tal vizinha apareceu lá em casa dizendo que viajaria por uns dias, mas que quando voltasse traria um produto para dar jeito no meu rebelde. Lamentava o fato de que eu não era tão escurinha, mas tinha um bombrilzinho! Dormi com medo. Sonhei com uma família toda pretinha e com uma vó que me fizesse tranças como aquelas que eu vi numa revista, cheias de desenhos na cabeça, coisa que só a minha carapinha permitia fazer...Mas minha mãe não sabia nada dessas coisas...

O henê era um creme preto muito usado pelas negras no subúrbio do Rio de Janeiro, que alisava e tingia os crespos. A propaganda da embalagem mostrava uma foto de uma mulher negra sorridente com as melenas lisas. Só que o efeito do produto não era eterno, logo que crescesse um cabelinho novo, era necessário reaplicar o creme, dormir com bobies, fazer touca, e outras ações destinadas a converter o cabelo “ruim”, em “bom”. O produto era passado na cabeça bem quente

e mole, mas quando esfriava endurecia. Uma hora depois, a cabeça era lavada com água fria em abundância até a sua total eliminação.

Jamais esquecerei a minha primeira sessão de tortura. Era um bonito dia de sol e céu azuladíssimo. Eu brincava no quintal distraída quando ouvi o chamado grave de minha mãe, já com a panela quente nas mãos, e pensei com pavor na foto da mulher com cabelo alisado. Nesse momento tive a certeza de que mamãe queria me embranquecer! Era a tentativa de extinção do meu valor! Chorei, tentei fugir e fui capturada e premiada com chibatadas de vara de marmelo nos braços. Fim da tentativa inútil de libertação. Sentei e deixei o henê escorrer pelo pescoço enquanto gelava por dentro, até sentir a lâmina fria da água gelada do tanque de concreto penetrando em meu couro cabeludo. Depois, já era tarde, minha mãe encheu minha cabeça de bobies. Segui inerte. Chorei insone aprisionada pelos bobies amarrados na cabeça, sentindo uma imensa dor e o latejar dos grampos apertados. Dia seguinte. Minha mãe me chamou inesperadamente carinhosa e me colocou frente ao espelho. Pela primeira vez disse:

- Você está bonita! Pode brincar, mas não pule muito para não transpirar e encolher o cabelinho.

Eu olhei e não acreditei. Já tinha a expressão da mulher da caixa de henê. Chorei pela última vez e jurei que não choraria mais. Porque era tão difícil me aceitar? Dei adeus aquilo que jamais consegui ser, me despedi silenciosamente da menina obediente, e comecei a me transformar.

Os vizinhos ficaram felizes com a confirmação da profecia. Diziam que preto não prestava mesmo. Todo mundo se sentia no direito de me dar uns tapas, para me corrigir, para o meu bem. Eu era tudo de péssimo, ingrata, desgosto da mãe, má, bruxa. Meus irmãos também colaboravam me chamando de feia, bombril, macaca. Era o fim.

Eu já não resistia e comecei a acreditar no que diziam. Todos os dias eram tristes e eu tinha a certeza de que apesar do cabelo circunstancialmente “bom”, eu jamais seria branca. Foi aí que eu tive uma inesperada luz. Minha mãe queria me embranquecer para que eu sobrevivesse a cruel discriminação de ser o tempo todo rejeitada por ser diferente. Percebi subitamente que ela jamais pensara na dificuldade de ter uma criança negra, mesmo tento casado com um homem negro, porque que ela e meu pai tiveram três filhos mestiços que não demonstravam a menor necessidade de serem negros. Eu era a ovelha mais negra, rebelde por excelência, a mais escura e a que tinha o cabelo “pior”. Às vezes eu acreditava mesmo que o meu nome verdadeiro era pixaim.

O negro sempre foi para mim o desconhecido, a fantasia, o desejo. Cresci tentando ser algo que eu não conhecia, mas que intuitivamente sabia ser meu, só meu. O meu cabelo era a carapaça das minhas idéias, o invólucro dos meus sonhos, a moldura dos meus pensamentos mais coloridos. Foi a partir do meu pixaim percebi todo um conjunto de posturas que apontavam para a necessidade que a sociedade tinha de me enquadrar num padrão de beleza, de pensamento e opção de vida.

Quinze anos depois, em Brasília, no coração do planalto central, é segunda-feira, dia de começos. Uma mulher madura de olhar doce e fértil vê sua imagem no espelho e ajeita com cuidado as tranças corridas, contemplando com satisfação a história escrita em seu rosto e a beleza que os pensamentos dignos conferem à sua expressão. É uma mulher livre, vencedora de muitas batalhas interiores, que se prepara para a vida lutando para preservar a sua origem, pois sabe que é a única herança verdadeira que possui. Ela aprendeu e jamais esquecerá. A gente só pode ser aquilo que é.

ANEXO 7

Você já vivenciou algum episódio semelhante ao narrado pela protagonista do texto “Pixaim”, de Cristiane Sobral? Escreva um texto relacionando a situação pela qual você passou e a narrativa da personagem. Caso você não tenha passado por circunstância semelhante, escreva um texto relatando o que você faria se estivesse no lugar da personagem.

Nome: _____

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	

22.	
23.	
24.	
25.	
26.	
27.	
28.	
29.	
30.	

ANEXO 8

RJ: Aluno é impedido de frequentar escola com guias de candomblé

Carolina Mazzi

Do UOL, no Rio de Janeiro 03/09/2014 06h00

Um estudante de 12 anos foi impedido de entrar na escola pública em que estudava por usar guias (colares) de candomblé no último dia 25 de agosto. O caso aconteceu na escola municipal Francisco Campos, no Rio de Janeiro, e foi divulgada nesta terça (2).

Segundo sua família, o menino já era vítima de preconceito há algum tempo -- ele decidiu adotar a religião há cerca de dois meses. Há um mês, a diretora já impedia a entrada do aluno na escola conforme relato da mãe. Após o acontecido, ele trocou de escola. Após a denúncia, o prefeito do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, prometeu se encontrar pessoalmente com a mãe do garoto e o estudante para um pedido formal de desculpas.

Desde 2011, a rede municipal do Rio de Janeiro tem aulas de religião como parte do currículo. Em tese, as aulas abrangem diversas religiões, inclusive as afro-brasileiras.

Racismo e preconceito religioso

Para Silvany Eclênio, da Sepirr (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), o caso é de discriminação racial, além de religiosa. "A escola está reproduzindo todo um sistema de valores e de práticas racistas, quando o papel dela deveria ser o de promover a diversidade étnica brasileira, a valorização desta diversidade e combater esse tipo de atitude de negação de direitos", afirma.

"O ensino religioso no Estado e na cidade do Rio funciona como um catequizador que só aceita as religiões cristãs. E o ensino da cultura africana ainda é muito fraco, quase nulo" diz a professora Stela Guedes Caputo, da Faculdade de Educação da Uerj (Universidade Estadual do Rio de Janeiro). "Além disso, temos uma bancada fundamentalista que defende apenas a sua religião, ao invés de defender os interesses de todos."

A professora acredita que a divulgação de notícias como esta causam incômodo na população e são uma forma importante de levantar o debate sobre a realidade da cultura afro-brasileira. "Em nossas pesquisas, as crianças da religião do candomblé de escolas públicas são unânimes em dizer que todos os lugares discriminam, mas que a escola é a mais cruel", afirma Stela.

Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/09/03/rj-aluno-e-impedido-de-frequentar-escola-com-guias-de-candomble.htm>

ANEXO 9

Aluno do colégio Marista é impedido de usar tiara; motivo? "Meninos não usam tiara"

por Júlia Sarmiento no dia 29 de Abr de 2015 às 18:58

Na última quinta-feira (23) um aluno do colégio Marista de Salvador, do turno matutino, que utilizava uma tiara foi surpreendido por um dos diretores da instituição que confiscou o seu adereço. O motivo? Segundo o diretor, "meninos não usam tiaras". Os colegas do estudante ficaram indignados com a situação e, no dia seguinte, na última sexta-feira (24), resolveram realizar um protesto silencioso e foram todos assistir aula de tiaras -- meninos e meninas.

Não foi uma surpresa quando, novamente, os diretores confiscaram os adereços de todos os alunos. A alegação foi a mesma utilizada no dia anterior: "meninos não podem usar tiaras". As tiaras só foram devolvidas ao final das aulas. O que mais surpreende nesta situação foi que, segundo fontes ligadas ao Metro1, o grêmio da escola foi em cada turma avisar que qualquer manifestação deveria ser feita pelo grêmio estudantil e devidamente protocolada pela escola. O Metro1 tentou entrar em contato com a assessoria do colégio Marista, mas não teve resposta até a publicação dessa nota.

Disponível em: <http://www.metro1.com.br/aluno-do-colegio-marista-e-impedido-de-usar-tiara-motivo-meninos-nao-usam-tiara--5-62432,noticia.html>

ANEXO 10

**Muçulmanas são barradas em escola francesa por usarem saia longa
RELIGIÃO/FRANÇA - Artigo publicado em 29 de Abril de 2015 - Atualizado em
29 de Abril de 2015**

O caso aconteceu duas vezes consecutivas com a estudante francesa muçulmana Sarah, de 15 anos, na escola Léo-Lagrange de Charleville-Mézières, no norte da França. Ao chegar no portão do estabelecimento, a garota foi barrada porque usava uma saia muito longa. E duas vezes, impedida de chegar à sala de aula, Sarah fez meia-volta, tomou um ônibus e um trem, e retornou para casa, a 25 km da escola.

A direção do estabelecimento indicou que várias meninas, entre elas, Sarah, começaram a chegar à escola vestindo saia longa. O "movimento", de acordo com o estabelecimento, seria uma revolta contra a proibição recente do véu muçulmano no local. "Uma provocação assumida", classificou a direção, que resolveu barrar também qualquer vestimenta ou objeto que seja relacionado à religião.

A família de Sarah, acostumada com os relatos da garota que retira, todos os dias, o véu na entrada do colégio, foi "advertida" que a saia longa representa "um problema". Sarah diz que usa saia quando faz calor; o resto do ano, como a maioria de suas colegas, ela prefere ir à escola vestindo calça jeans. "É injusto. Não é uma razão válida para me proibirem de entrar no colégio", protesta a adolescente.

Nenhuma lei proíbe nenhuma saia

A lei francesa de 15 de março de 2004 prevê, efetivamente, a proibição de símbolos religiosos franceses no ensino público do país, que preza a laicidade. "Mas até onde uma saia pode ser símbolo da fé muçulmana?", pergunta o jornal francês Le Monde, que traz a polêmica na capa de sua edição desta quarta-feira (29).

O reitorado da academia de Reims, que rege a escola onde Sarah estuda, ressalta, no entanto, que nenhuma lei proíbe "por princípio" o uso de saias longas, mas que o contexto pode explicar a decisão da escola Léo-Lagrange. Ontem, o ministério francês da Educação indicou que é a "combinação entre a vestimentária e a atitude que resulta no desrespeito da lei".

Movimento nas redes

O caso de Sarah e suas colegas no norte do país não é inédito. De acordo com o Coletivo contra a Islamofobia na França (CCIF), uma centena de meninas recorreu à organização nos últimos tempos com histórias similares. Mas, na maioria das vezes, os casos não vêm a público porque as garotas preferem não inflamar a discussão.

Neste mês, a hashtag #JePorteMaJuppeCommeJeVeux (em português, Uso minha saia como eu quiser) está entre as mais utilizadas no Twitter. Se Sarah e suas colegas não podem mais usar saia longa na escola de Charleville-Mézières, na plataforma, elas ganharam um forte apoio do mundo inteiro.

"Se a saia é muito curta, cospem na gente. Se ela é muito longa, você é barrada. Deixem-nos em paz!", escreveu uma internauta. "Se quiserem saber se você é religioso ou não, não olhem no fundo do coração das pessoas, mas de seus armários", ironizou uma outra garota em um tweet.

A escola da adolescente, no entanto, não pretende rever a decisão. Ao contrário, lançou uma operação de "sensibilização à laicidade" em cada turma do estabelecimento com uma explicação "do que é ostentatório e o que não é", diz a

direção. A escola também informou que não pretende expulsar nenhuma das meninas envolvidas no caso.

Disponível em: <http://www.portugues.rfi.fr/franca/20150429-estudantes-musulmanas-sao-barradas-em-escola-na-franca-por-usar-saia-longa>

ANEXO 11

Escola dos EUA ameaça expulsar menina com cabelo crespo e armado

Segundo família, escola de Orlando deu prazo de 1 semana para mudança.
Menina de 12 anos se negou a mudar mesmo com provocação de colegas.

Uma menina de 12 anos foi ameaçada de expulsão pela escola particular onde estuda na Flórida, nos Estados Unidos, caso não cortasse e mudasse o estilo de seu cabelo. Vanessa VanDyke tem os cabelos crespos e com volume, e segundo sua família, recebeu o prazo de uma semana para decidir se iria cortar os fios ou deixar a escola, de acordo com a emissora de TV “WKMG”.

O caso gerou muita repercussão nos EUA, e a escola Faith Christian Academy de Orlando disse nesta semana que não está exigindo que a menina corte os cabelos para continuar frequentando o estabelecimento – eles “apenas” querem que ela mude seu estilo.

De acordo com a família de Vanessa Van Dyke, na última semana um conselheiro da escola advertiu a mãe da menina para que ela alisasse ou cortasse seu cabelo – ou a criança poderia ser expulsa.

A família não cogitou fazer as mudanças, pois o cabelo da menina faz parte de sua identidade. “Ele mostra que sou única. Eu gosto desta maneira. Eu sei que as pessoas vão me provocar porque ele não é liso, mas eu não ligo”, contou Vanessa.

A escola onde Vanessa estuda tem códigos de vestimentas e regras sobre como os alunos podem usar seus cabelos. “Os cabelos devem estar na cor natural e não devem ser uma distração”, dizem as regras, que citam como exemplos que não podem ser utilizados moicanos e raspados.

“Uma distração para uma pessoa não é distração para outra”, diz a mãe da menina, Sabrina Kent. “Você pode ter uma criança com espinhas no rosto. Você vai chamar isso de distração?”

Vanessa contou que usa seu cabelo longo e armado desde o início do ano, mas ele se tornou uma questão para a escola depois que sua família reclamou das provocações feitas pelas outras crianças.

“Houve pessoas que a provocaram por seu cabelo, e me parece que estão culpando-a por isso”, disse Sabrina. “Vou lutar pela minha filha. Se ela quer usar o cabelo assim, ela vai mantê-lo assim. Há pessoas que podem pensar que usar o cabelo natural não é apropriado. Mas ela é bonita assim.”

Responsáveis pela escola disseram em um comunicado que não estão pedindo que a menina use produtos ou corte seu cabelo, mas que ela o modele de acordo com as regras da escola.

Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/11/escola-dos-eua-ameaca-expulsar-menina-com-cabelo-crespo-e-armado.html>

ANEXO 12

Aluna da PUC-Rio denuncia comentários racistas de professoras em curso de Moda**Docentes teriam feito piada e comentários considerados preconceituosos sobre cabelo afro em sala de aula**

POR EDUARDO VANINI

25/02/2015 14:29 / ATUALIZADO 26/02/2015 8:12

RIO - Uma aluna do curso de Design de Moda da PUC-Rio publicou no Facebook um texto no qual relata seu constrangimento ao ouvir comentários considerados racistas feitos por duas professoras em sala de aula. Ela também registrou queixa na 12ª DP (Copacabana). Segundo Gabriela Monteiro, de 26 anos, as duas docentes fizeram piadas e comentários sobre cabelo afro diante dela e toda a turma repetidas vezes.

A postagem na rede social já reunia mais de duas mil curtidas até a noite desta quarta-feira. À tarde, a universidade informou que não foi oficialmente notificada sobre o caso e que, por isso, não vai se pronunciar oficialmente. Depois, Gabriela informou que mandou um e-mail para a instituição nesta quarta-feira. O GLOBO conversou com duas alunas que testemunharam os episódios relatados e com uma das professoras envolvidas, mas esta não quis fazer comentários.

Aluna do 8º período da graduação e única negra da turma, Gabriela descreveu três situações. As duas primeiras dizem respeito a histórias contadas por uma professora diante de toda a turma. A docente teria relatado um episódio em que foi ao cinema e sentou-se atrás de uma mulher com cabelo afro. Conforme escreveu a estudante, a docente contou que a pessoa "era inconveniente por ir ao cinema com seu cabelo em sua forma natural, pois ao sentar na poltrona em sua frente, o cabelo da mulher era um empecilho para visualizar a tela".

Semanas depois, a mesma professora teria voltado a contar, também diante da turma, que havia vivenciado outra situação do tipo, fato que a teria forçado mudar de lugar na sala de cinema. Conforme o relato de Gabriela, ela contava a história se voltando para ela.

"Neste momento, não acreditei que ela estava repetindo a mesma história de forma tão natural. Retruquei dizendo que o fato de ter cada vez mais mulheres de cabelo afro era uma coisa maravilhosa, já que em nossa sociedade existe uma ditadura da 'chapinha', e o que aconteceu com ela era sinal de que as mulheres de cabelo crespo estão se libertando dessa ditadura", escreveu a jovem, que não teria recebido resposta da professora para seu questionamento.

A terceira situação, considerada "mais maldosa" por Gabriela, envolve a outra professora:

"Havia chegado em sala de aula com meus cabelos soltos, e a professora estava dando orientação para uma aluna, parou o que estava fazendo, e me fez a seguinte pergunta: 'Qual seu signo, Leão?'", escreveu Gabriela, afirmando ter ficado chocada e sem reação.

No texto compartilhado no Facebook, Gabriela cita nominalmente as duas professoras envolvidas, sendo os dois primeiros casos atribuídos à Ana Luiza Morales, que também é coordenadora do curso, e o segundo à Tatiana Rybalowski.

O GLOBO conversou com Tatiana pelo telefone. Mostrando-se surpresa, ela não negou a situação narrada pela menina, mas não quis fazer nenhum comentário a respeito.

Gabriela afirmou que expôs o caso no Facebook e citou as professoras para que pudesse garantir a credibilidade dos seus relatos.

- Não tenho advogado e espero, ao tornar todos esses fatos públicos, mobilizar pessoas que me apoiem em seguir em frente - comentou.

Inicialmente, ela não buscou ajuda dentro da própria instituição por temer que o caso não recebesse a devida atenção ou até mesmo sofresse represálias. A estudante conta que deixou de frequentar as aulas da referida disciplina e que foi reprovada por isso.

- Não quero o mal de ninguém. Mas espero que essas situações de racismo velado sejam combatidas - pontuou. - Desejo que, diante desse episódio, as pessoas reflitam sobre o que falam não só sobre negros, mas índios e gordos, por exemplo. Elas precisam pensar que podem, sim, machucar o outro com uma declaração que pode parecer simples. Acho que a PUC tem que tomar uma atitude para que a coisa não caia no esquecimento e não seja só mais um caso. Não foi à toa que prestei depoimento na delegacia.

TESTEMUNHAS CONFIRMARAM OS EPISÓDIOS DE RACISMO

O tratamento na delegacia, segundo Gabriela, deixou a desejar. Lá ela foi informada de que o caso não se enquadra em racismo, mas injúria e, segundo ela, o delegado que fez atendimento minimizou as motivações de sua denúncia. Por ora, ela tem três colegas de turma que aceitaram atuar como testemunhas no caso. Duas delas conversaram com O GLOBO.

- Presenciei os dois primeiros casos e dou toda força à Gabriela - disse Betina Monte-Mór, de 23 anos. - Embora ela (a professora) tenha falado de uma forma irônica, como se estivesse contando uma história, o preconceito está implícito.

A outra colega que se dispôs a atuar como testemunha é Bruna Leon, também de 23 anos:

- A Gabi é a única negra da turma, e isso deve ser muito difícil para ela. Se ela se sentiu incomodada, tem todo o direito de fazer o que esta fazendo e acho que o incômodo é totalmente legítimo.

Por meio de nota, a PUC-Rio informou, mais cedo, não ter sido notificada em instância alguma sobre a queixa da referida aluna. "Uma vez acionada, a universidade cumpre o procedimento padrão de se instaurar uma sindicância interna de apuração, na qual todas as partes são ouvidas". Em seguida, segundo o texto, todas as medidas cabíveis podem ser tomadas. A instituição também informou que as professoras mencionadas pela aluna encontram-se de férias.

ESTILO NO CENTRO DE DISCUSSÕES

Polêmicas relacionadas a penteados afro têm levantado discussões recentes. Esta semana, a apresentadora Giuliana Rancic, do programa "Fashion Police", pediu desculpas à atriz Zendaya Coleman após fazer piada sobre uso de dreadlocks por ela na cerimônia do Oscar. Durante o programa, transmitido na noite de segunda-feira nos Estados Unidos, Giuliana disse que o penteado fazia ela parecer como alguém que cheirava a óleo de patchouli e maconha. No ano passado, a jornalista baiana Lília de Souza levantou a polêmica no Brasil, após orientada a prender seu

cabelo estilo "black power" ao tirar foto para renovar seu passaporte, já que o sistema de imagens não aceitava a imagem gerada, por causa do formato dos fios.

ANEXO 13

Escola de Guarulhos (SP) pede para aluno cortar cabelo "crespo e cheio"

A mãe de um aluno de 8 anos do Colégio Cidade Jardim Cumbica, em Guarulhos (SP), diz que a escola constrangeu o seu filho e pediu que ele cortasse o cabelo, definido como "crespo e cheio" pela diretora.

A Polícia Civil abriu um inquérito para investigar a escola por suspeita de negar matrícula ao aluno por causa do cabelo. Segundo a polícia, o colégio foi notificado sobre o inquérito e o responsável deve comparecer ao 3º Distrito Policial da cidade para dar depoimento nesta segunda-feira (9).

De acordo com Maria Izabel Neiva, o seu filho foi chamado pela direção da escola em agosto para falar do cabelo. "Ele não me detalha o que ela disse, só conta que teve muita vontade de chorar", afirma. Em seguida, o garoto começou a sofrer bullying dos colegas, que o chamavam de "mendigo" e "cabeça de capacete".

A mãe então recebeu um bilhete no caderno do aluno, dizendo que ele estava reclamando do cabelo, "que caía no olho", e pedia que fosse cortado. Em seguida, a mãe respondeu que não teria como o cabelo do garoto cair no olho, já que não era liso, e que a direção a convidasse para conversar sobre o assunto e não mandasse mais bilhetes.

A diretora então respondeu com um novo recado dizendo que o corte não era usado pelos alunos do colégio. "Eu decidi, então, ir até lá pessoalmente e disse que era um absurdo chamar uma criança para falar da sua aparência física", diz Maria Izabel. A diretora teria dito que o regulamento da escola não permitia o uso de vestimentas "extravagantes", fazendo uma referência ao cabelo do garoto. "Ela disse que um cabelo 'crespo e cheio não é adequado', e que atrapalha os colegas de enxergarem a lousa".

A mãe afirma que não havia motivos para cortar o cabelo do filho, que é alto e sentava no fundo da sala. A diretora, por sua vez, teria respondido que no próximo ano "poderia não chamá-lo para fazer a matrícula".

No último dia 3 de dezembro, Maria Izabel tentou matricular o filho no 4º ano do ensino fundamental, para o ano letivo de 2014, e foi informada de que não havia vagas. No mesmo dia, outras mães teriam conseguido assegurar a vaga sem nenhum problema. "Eu fiquei extasiada, não sabia o que fazer. Não quiseram fazer a matrícula só porque eu disse que não ia cortar o cabelo do meu filho", afirma.

Ela então procurou a direção da escola, soube que teria que entrar numa fila por vagas e registrou um boletim de ocorrência no 3º DP de Guarulhos, que investiga o caso. "Ele tem o direito de ter a matrícula. Estou sem saber o que fazer agora, porque essa é a única escola boa no bairro".

Confusão

A diretora e proprietária do Colégio Cidade Jardim Cumbica, Alaíde Ugeda Cintra, nega a acusação de racismo e diz que não foi negada a matrícula à mãe do aluno. "Nós estamos indignados com a confusão total que a mãe criou, querendo desvalorizar a escola. Ela perdeu o período de matrícula e não temos mais vagas para o 4º no período matutino", afirma.

"Eu não tenho convite para matrícula, tem uma faixa na porta da escola dizendo que as matrículas estão abertas. Nunca íamos negar um aluno", diz a diretora. Ela ainda diz que ligar a falta de vagas ao cabelo do aluno é "uma associação sem sentido". "Posso provar que não existe isso".

Alaíde afirma que a professora do aluno e ela pediram que mãe cortasse o cabelo da criança por uma questão de higiene. "Ele tem um cabelo cacheado, estava muito ressecado e armado. Depois da educação física, ele sentia muito calor, pingava suor e começava a coçar a cabeça. Ele dizia que a mãe não queria que ele cortasse o cabelo, então a professora resolveu mandar um recado", diz.

A diretora do colégio diz que está muito abalada com a repercussão do caso e que vai prestar esclarecimentos à polícia. "Estou muito triste por difamarem dessa forma o meu colégio".

ANEXO 14

EUA: aluno pode ser expulso por não cortar cabelo

03 de outubro de 2007 • 20h43 • atualizado em 04 de outubro de 2007 às 02h16

Um estudante americano de 14 anos pode ser expulso de sua escola por recusar-se a cortar os cabelos. O caso foi parar na mesa da União Americana de Liberdade Civil (ACLU, em inglês) que afirmou que pretende entrar com uma ação contra a Old Redford Academy, uma escola pública de Detroit, informa nesta quarta-feira a agência AP.

A escola afirma que Claudius Benson está ferindo o regimento interno que diz que todo aluno deve manter um corte de cabelo curto. Mas a mãe de Benson critica a postura do colégio. Ela explica que seu filho segue um ensinamento do Velho Testamento da Bíblia, que proíbe o corte de cabelo. Claudius não corta os cabelos há 10 anos.

"Punir Claudius por praticar sua religião é desnecessário e ilegal", disse Kary L. Moss, diretora executiva da ACLU no Estado do Michigan. "Um estudante nunca deveria ser obrigado a escolher entre manter-se fiel a sua religião ou manter-se na escola".

Precedentes

No começo do ano, a ACLU interveio junto à mesma Old Redford Academy em um caso parecido. A escola havia expulsado um aluno que tinha o cabelo 2 cm maior que o permitido pelo regimento escolar. O órgão conseguiu que o estudante fosse readmitido e a expulsão foi apagada de seu histórico.

Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/interna/0,,OI1961689-EI8266,00-EUA+aluno+pode+ser+expulso+por+nao+cortar+cabelo.html>

ANEXO 15

ANEXO IV

Após a leitura do texto jornalístico e da discussão com os colegas sobre a situação apresentada, pensem e respondam: de que modo vocês resolveriam o problema exposto?

Nome: _____

2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	

19.	
20.	
21.	
22.	
23.	
24.	
25.	
26.	
27.	
28.	
29.	
30.	

ANEXO 16

GAROTO DE PLÁSTICO

Cristiane Sobral

Alguns vem ao mundo a passeio, outros, a serviço. Ele vivia assim, à paisana. Era um indivíduo descartável e nunca fizera o menor esforço. Malhar, só na academia, para garantir o êxito dos amassos noturnos no seu ponto de encontro predileto, as boates, onde costumava caçar seu objeto preferido: mulher. Mulher loira, claro.

Seu jeito era meio distraído durante o dia porque gastava toda a energia à noite, nos agitos. Sua expressão era meio aérea e seu sorriso, completamente sintético. Marcava presença na classe jovem que freqüentava pelo seu nada original nick name: "boy". Aliás, considerava-se um dos melhores frutos da era da informática: o gato virtual. Nada de contatos verdadeiros. Não tinha mesmo muitos neurônios disponíveis para desenvolver sua inteligência emocional. Seu melhor trunfo era a memória, medida em gigabytes e equipada com um eficiente kit multimídia. Um gato de plástico motorizado. Tinha um carro do ano com um equipamento de som de última geração. Presente do pai.

Fazia cursinho de inglês, presente da madrinha. "How are you? Fine, thanks". "Cool". Estudava Ciências da Computação numa faculdade privada paga por meio de um rateio feito entre os irmãos mais velhos sem o menor desajuste financeiro. Um garoto de plástico com roupas de marca. Presentes de uma gatinha "shopping-maníaca", que sonhava com o seu amor eterno. "Morena", a menina, até estudiosa. Mas muito pé no chão. O "boy" não agüentava. Papo cabeça. Politicamente correto. Música gospel. Só mesmo apertando o "delete". Que alívio. Preferia suas batatinhas loiras fritas e hambúrgueres de carne, muita carne. Boy. Fazia palavras cruzadas nível moleza e era adepto do discman. Principalmente nas viagens. Uma viagem inesquecível? o primeiro passeio com seu novo e moderno tênis da onda. Pisando em terra firme com seus pés de plástico tamanho 42. Seu maior sonho era um mundo com meias descartáveis. Vida para as meias de algodão do tipo "one way". Liberdade perfumada para dentro dos dedos. Se alguém quiser lavar meias que lave. Que cara de plástico! Outro dia, na sua aula de inglês reclamou com o "teacher" que não tinha tempo para fazer o dever de casa, o "home-work", porque estava freqüentando a academia regularmente, já que o importante, em sua opinião, era poder ficar sempre orgulhoso de não ter nenhuma dobrinha no abdome sob as suas camisetinhas tipo "mamãe olha como estou forte"... "Mother", sou um garoto de plástico bem forte!

E assim seguia nosso ilustre personagem, em sua existência perfeitamente descartável, de shopping em shopping, de boate em boate, até que um dia, ficou totalmente derretido por uma garota! Isso não fazia parte do seu roteiro de vida, baseado em técnicas yuppies e neurolinguísticas... Não, não fazia. Pois aconteceu. Só o amor constrói. Ou destrói. Sob a sua cara-máscara de plástico totalmente derretida, havia um complexo de inferioridade estrutural, que o fez ficar trancado em casa durante quatro longas semanas, período suficiente para deixar crescer seus cabelos raspados à máquina zero a cada sete dias. Seus cabelos eram negros, sua pele cor de azeviche, aquela vida de plástico era um verdadeiro mito, mito de uma democracia racial. Junto com seus cabelos, cresceram algumas idéias... e em noites

de insônia sua mente formulara algumas perguntas: quem sou eu? Para onde vou? Meu nome é Maurício? Por que me chamam de Mauricinho?

O garoto ficou atordoado e decidiu investigar sua certidão de nascimento. Leu: Nome: Augusto de Oliveira. Cor: Parda. Junto com a certidão de nascimento havia um álbum de fotografias com uma foto de casamento de seus pais. Um casal negríssimo, sem dúvida. Filho de peixe...

Augusto ficou frente ao espelho do banheiro um longo tempo. Seus olhos refletiam uma expressão bastante dura. Cara de pau. Sem máscara ele até que não era tão estranho. Parecia gente. Parecia com tanta gente. Com toda a população do Brasil, esse país que também usa uma máscara de plástico para disfarçar a cara de pau que lhe permite vez em quando esquecer que está aqui a maior população negra fora da África.

ANEXO 17

CAUTERIZAÇÃO
Cristiane Sobral

Cauterização. Um processo intensivo de reestruturação dos fios que promete a solução para os chamados "cabelos desapontados". Segundo o dicionário Aurélio, cauterizar tem vários significados, como "destruir" e "afligir, penalizar ao extremo". Eis o paradoxo, pois segundo esta novidade dos salões, promissora na recuperação até dos mais baleados cabelos, a definição aceita é reestruturar. No caso da protagonista que conheceremos logo em seguida, prestem atenção a toda e qualquer tentativa de corrigir, utilizando meios energéticos. Para falar de reestruturação, vamos evocar a psicologia, que costuma relacionar cabelo a pensamento. Assim, mudanças e agressões capilares podem estar relacionadas com a percepção sobre si mesmo, e apontam para a tentativa de transformação a fim de satisfazer às cobranças de um padrão imposto pelo meio, que costuma reagir com exclusão diante das diferenças.

Desperdício

Socorro passou a tarde toda num salão de cabeleireiro onde gastou uma nota preta. Ou branca? Eis a contradição trágica. Perder tanto tempo cauterizando e alisando as madeixas no secador quente e na chapinha justamente em dia de chuva. Droga de temporal. Mesmo com o guarda-chuva e a capa de plástico, se não estiasse não haveria jeito de sair de casa mais tarde em grande estilo como pretendia, sem molhar o pixaim. Valeria o esforço. Chegar à festa com o cabelo duro era dar confiança àqueles que tinham tanto prazer em olhar gente como ela com desdém.

Disfarce

Com uma ajeitada caprichada no "bombрил", ninguém poderia dizer que Socorro tinha sangue negro. Ficava tudo muito natural. Pelo menos era nisso que acreditava. Procurava ser simpática com todos, já que seu lema era "a mulata é uma fabricação nacional, quem a deseja não corre perigo de pegar sua cor como quem pega uma doença".

Mas atenção, Socorro não se considerava fútil, pelo contrário, afirmava ter objetivos de vida bem definidos. Desde que começou a brincar com "barbies" brancas alimentou o desejo de conquistar um marido clarinho como os galãs de novela, ou então parecidos com os príncipes arianos das histórias de contos de fada que lia. Uma vez promovida ao mundo adulto, aprendeu a jurar que quando menina era bem mais clarinha, e que, com o tempo, aliado às conseqüências do aquecimento global, foi escurecendo. Para remediar, não saía de casa sem o filtro solar fator 100.

Esta moçoila era muito religiosa e acreditava que Deus, na sua opinião um ser tão branco que chegava a ser transparente e invisível, o que muitas vezes dificultava a comunicação com os seus filhos, lhe daria um marido branco, pois Deus desejava o melhor para todos. Entretanto, era necessário passar por algumas provas. Acreditava que a negritude era um verdadeiro desafio para testar os escolhidos à salvação e por isso, somente com muita coragem e fé alcançaria a vitória. Este era um segredo guardado a sete chaves. Socorro acreditava no saber pelo sofrer.

Para o êxito do seu projeto de vida, depois de concretizado o tão sonhado casamento, católico como manda o figurino, e do papel passado, empenhar-se-ia em gerar um lindo filho branco de nariz afilado e olhos claros. Não era à toa que preferia definitivamente um rapaz. Meninos, mesmo com o cabelo ruim, poderiam passar uma existência inteira usando a cabeça raspada sem problemas.

Quem batalha merece progredir. Socorro era um exemplo de cidadã em busca de evolução. Pelo menos era o que aprendera nas entrelinhas da realidade apresentada como alternativa para pessoas como ela, que pretendiam conquistar o seu lugar, na sombra, por favor. Fazia a sua parte. Comia pouco para não engordar e ressaltar as nádegas e coxas protuberantes e evitava rodas de samba e cerimônias religiosas afro-brasileiras. Andar vestida toda de branco ou de vermelho nem pensar. Falava baixo, gesticulava com moderação e preferia ser discreta. Ao sorrir espontaneamente, mesmo entre amigos, evitava mostrar com exagero a sua arcada dentária. Tinha tudo haver com o seu sonho de deixar de ser uma mancha negra perante a sociedade e tornar-se elegante, transparente e invisível, é “claro”.

A caminho da badalada festa para a qual só foram convidadas pessoas “finas”, ela vestia um impecável modelito em tons pastéis para afinar a silhueta e driblar o seu biotipo negróide. No rosto, usava uma base líquida dois tons mais claros que a sua pele, sombra escura bem aplicada nos cantos do nariz para que parecesse afilado e um batom clarinho para disfarçar os lábios grossos. Suas pernas viviam diariamente aprisionadas sob o decreto implacável da meia calça branca.

De repente, enquanto dirigia o seu carro branco, Socorro foi brutalmente fechada no trânsito por um ônibus e insultada por um motorista, negro, desses muito apressados, que disse em tom de provocação:

- Ô negona barbeira, comprou carteira? Isto provocou Socorro, a ponto de levá-la a pensar pela primeira vez e furar o bloqueio globalizado dos seus neurônios ocupados com a parafernália dos modelos padronizados televisivos.

De súbito, saiu do carro, pronta para exigir os seus direitos de cidadã. Ela agora entendia que pior do que a violência só mesmo a passividade. Os passageiros, agitados, estavam preparados para um espetáculo, e por isso brigavam entre bolsas, ombros, cotovelos, pulsos, e mãos, pelos melhores lugares nas janelas do transporte público. A chuva gritava e batia no chão exigindo o protagonismo da situação.

Detalhe. Socorro estava tão transtornada que saíra do carro sem o guarda-chuva e a capa de plástico. Empurrava com fúria a porta do ônibus enquanto a chuva encharcava seu corpo. Socorro estava perdendo a cabeça, aquela cabeça branca que costumava usar de vez em quando para tentar sobreviver num mundo que insistia em propagar a crença de que “não existe negro”. Prestem atenção em toda e qualquer tentativa de corrigir, utilizando meios energéticos.

Num outro ângulo, o motorista, o Jorge, estava perplexo. O motorista enxergou Socorro, uma mulher completamente cauterizada, de um modo nunca antes visto. Pensou na realidade absurda de um homem negro que nunca encontrou uma mulher negra com quem pudesse casar, e ainda tinha que agüentar acusações injustas que diziam que ele preferia mulheres brancas. Jorge continuava solteiro porque não conseguia escolher entre uma branca original ou uma negra falsificada tentando ser branca. Branca original? Negra falsificada? Ainda não decidira se alguma dessas alternativas estava correta.

Os passageiros assistiam a tudo e reagiam das formas mais distintas. Uns apoiavam, outros nem queriam saber, alguns queriam chamar a polícia, outros

aproveitavam para roubar, fazer propaganda, ler a bíblia em voz alta anunciando o fim dos tempos, comentar sobre a vida das celebridades, etc. A cena mais interessante mostrava o espanto da Socorro, que chorava baixinho, completamente chocada e assustada. Ela tentava disfarçar e ajeitar o cabelo encharcado sem conseguir, e então ficava cada vez mais nervosa. De repente, num movimento rápido e impulsivo, ela virou de costas e meteu a mão na bolsa. Os passageiros gritaram em coro:

- É uma arma!

Eis o clímax da história. Socorro tirou da bolsa uma tesoura pequena e começou a cortar todo o cabelo. Quanto mais cortava mais bonita ficava, mais serena, mais incrivelmente consciente. Para o espanto geral, pela primeira vez parecia uma mulher normal, completamente negra e linda. Suas pernas foram finalmente descobertas pela meia calça rasgada e o rosto não apresentava mais vestígios da maquiagem, desfeita pela força das águas. Socorro ficou paralisada. Sentia a dor indescritível do seu nascimento, vivia o seu mistério profundo.

Socorro voltou para o carro, e buzinou para o Jorge, que desceu imediatamente do ônibus deixando os passageiros atônitos. Os dois protagonizaram uma cena inesquecível, com um apaixonado beijo cheio de detalhes da vida real. Pausa longa. Socorro ligou o carro e partiu para uma nova vida com Jorge.

No último close que todo mundo viu, a multidão aplaudiu e pediu "bis". Todo mundo começou a se beijar no ônibus e no meio da rua. A chuva sussurrou baixinho a algumas mulheres que ali estavam, e que voluntariamente, deixaram a água levar um pouco de liberdade para dentro da cabeça.

Restou a imagem meio desfocada do trocador, que pôde enfim realizar o seu maior sonho, o de dirigir um ônibus. Com espírito de prontidão, sentou ao volante, emocionado, e antes de dar a partida, fez uma oração silenciosa de arrependimento, na qual prometeu nunca mais contar piadas de negro. Será?

ANEXO 18

Questionário aberto

1. No nosso primeiro encontro, você foi informado(a) que trabalharíamos com textos literários, quais os tipos de texto você esperava ler?
2. O primeiro texto lido provocou alguma surpresa? Por quê? Você já havia lido textos de outros autores que abordavam a mesma temática?
3. O trabalho com a leitura correspondeu às suas expectativas? Por quê?
4. O que mais lhe agradou durante os nossos encontros?
5. O que você achou dos textos e das atividades de leitura de textos?
6. O seu entendimento de leitura e interpretação de textos se alterou após os nossos encontros? De que forma?
7. Os textos lidos, as atividades de interpretação, os debates e as outras atividades modificou a sua compreensão do mundo e de si próprio(a)? Por quê?
8. Se desejar, pode acrescentar qualquer observação que julgar interessante.