



**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

LUCIMÁRIO AUGUSTO DA SILVA

**UMA LEITURA DA REPRESENTAÇÃO DO NEGRO EM *MENINO DE ENGENHO* À
LUZ DO LETRAMENTO LITERÁRIO**

**GUARABIRA – PB
2021**

LUCIMÁRIO AUGUSTO DA SILVA

**UMA LEITURA DA REPRESENTAÇÃO DO NEGRO EM *MENINO DE ENGENHO* À
LUZ DO LETRAMENTO LITERÁRIO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III – Guarabira, como requisito para a obtenção do título de mestre, sob orientação da Professora Doutora Aldinida Medeiros.

Linha de Pesquisa: Estudos Literários.

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

S586l Silva, Lucimário Augusto da.
Uma leitura da representação do negro em Menino de Engenho à luz do letramento literário [manuscrito] / Lucimário Augusto da Silva. - 2021.
98 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2021.

"Orientação : Profa. Dra. Aldinida de Medeiros Souza, Departamento de Letras e Humanidades - CCHA."

1. Leitura. 2. Narrativa literária. 3. Letramento. 4. Menino de Engenho. 5. Representação Negra. 6. Ensino. I. Título

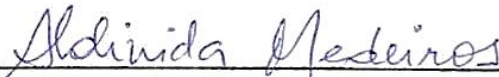
21. ed. CDD 372.41

LUCIMÁRIO AUGUSTO DA SILVA

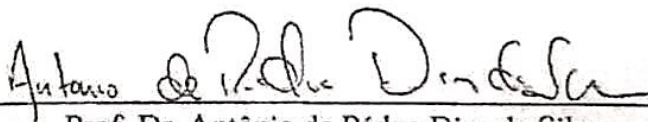
**UMA LEITURA DA REPRESENTAÇÃO DO NEGRO EM *MENINO DE ENGENHO* À
LUZ DO LETRAMENTO LITERÁRIO**

Dissertação aprovada em 29/03/202.

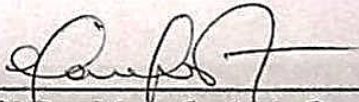
Banca examinadora



Prof.ª Dra. Aldinida Medeiros (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba



Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva
Universidade Estadual da Paraíba



Prof.ª Dra. Maria Suely da Costa
Universidade Estadual da Paraíba

Antes de tudo, a Deus, meu porto seguro.

Aos meus pais amados, João Augusto e
Terezinha Noberto.

Aos meus irmãos, grandes incentivadores.

Aos meus amigos pelo apoio, em especial a João
Melo.

AGRADECIMENTOS

Sou grato a Deus, que me deu forças (I Tm. 1:12), e por tão grandiosa bênção alcançada.

Aos meus pais, que acompanharam meu percurso de vida e me ensinaram a vencer o medo e a angústia. Grato a eles por serem responsáveis por minha existência, formação e educação e que me privilegiaram com seu amor e intensa dedicação.

Aos meus irmãos Lucilene, quem me ensinou as primeiras letras; Lucinaldo, Lucenir e Lucieny, fontes de apoio e incentivo nesse processo e que em momentos de fragilidades souberam transmitir forças.

À minha orientadora, Aldinida Medeiros, que de forma apaixonante, competente, assídua e gentil esteve sempre à disposição para orientar e para esclarecer dúvidas, conduzindo este trabalho com maestria.

A todos os amigos que vibraram de forma entusiasmada, do processo seletivo até o presente momento, torcendo por mim.

Ao PROFLETRAS, seu corpo docente, direção e administração. E a CAPES pelo incentivo para a pesquisa.

Aos colegas do PROFLETRAS – UEPB – Guarabira, obrigado por se esforçarem para saciar minha sede de saber e compartilharem suas experiências e seus conhecimentos.

À turma da Educação de Jovens e Adultos – EJA do ciclo III e IV, motivo principal para a realização deste trabalho, ao instigar-me percepções e necessidade da leitura literária na sala de aula.

A todos(as) professores(as) que fizeram parte da minha formação desde a pré-escola até a universidade, levo comigo a história de cada um vivenciada na sala de aula. Ainda sobre a formação acadêmica, sou grato por cada aprendizado proporcionado nesta etapa da minha formação inicial. E, sobretudo a todos(as) os(as) profissionais da área de educação, linguística e literatura desta instituição de ensino.

O texto literário é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele.

Rildo Cosson (2009, p. 65)

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta de desenvolvimento de letramento literário a partir da obra *Menino de Engenho* (1932), de José Lins do Rego. Para isso, nossa pesquisa tem como objetivo principal possibilitar o contato com o gênero textual romance, analisando a apresentação/representação do negro neste romance. Como objetivos específicos, buscamos incentivar momentos de interação entre o leitor e o texto literário; desenvolver com os alunos estratégias de leitura a partir da proposta de Cosson (1991); conhecer os principais valores por eles elencados a partir das reflexões desenvolvidas com a leitura e produzir um epílogo da obra. A abordagem metodológica que norteia este trabalho tem cunho descritivo-exploratório, de natureza bibliográfica e metodologia propositiva. O referencial teórico utilizado teve como destaque as contribuições de Rildo Cosson (2009), com base nas estratégias de compreensão leitora proposta por Solé (1998), na metodologia e estratégias de ensino de Zabala (1998), Oliveira (2013), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Além desses estudiosos, foram realizadas consultas aos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998), Base Nacional Comum Curricular (2017), Proposta Curricular Nacional da Educação de Jovens e Adultos (2002); com aporte teórico definido a partir das contribuições de Soares (2003), Kleiman (2001) e Petit (2008), Geraldi (2006), Baldi (2009), Paulo Freire (1999) e Meurer (2004); entre outros autores que discutem leitura e letramento no campo teórico da literatura. Como fundamentação teórica voltada a questões do negro no Brasil foram consultados Proença (1978), Martins (2006), Freyre (1986), Fernandes (1972), Albuquerque (2006) e Chaguri (2009).

Palavras-chave: Leitura. Narrativa literária. Letramento. *Menino de Engenho*. Representação Negra. Ensino.

ABSTRACT

This work presents a proposal for the development of literary literacy based on the work *Menino de Engenho* (1932), by José Lins do Rego. For this, our research has as main objective to make possible the contact with the novel textual genre, analyzing the presentation / representation of the black in this novel. As specific objectives, we seek to encourage moments of interaction between the reader and the literary text; develop reading strategies with students based on Cosson's proposal (1991); to know the main values listed by them from the reflections developed with the reading and to produce an epilogue of the work. The methodological approach that guides this work has a descriptive-exploratory nature, of bibliographic nature and propositional methodology. The theoretical framework used was highlighted by the contributions of Rildo Cosson (2009), based on the reading comprehension strategies proposed by Solé (1998), on the methodology and teaching strategies of Zabala (1998), Oliveira (2013), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). In addition to these scholars, consultations were made to the official documents: National Curriculum Parameters for Elementary Education (1998), Common Base National Curriculum (2017), National Curriculum Proposal for Youth and Adult Education (2002); with theoretical support defined from the contributions of Soares (2003), Kleiman (2001) and Petit (2008), Geraldi (2006), Baldi (2009), Paulo Freire (1999) and Meurer (2004); among other authors who discuss reading and literacy in the theoretical field of literature. Proença (1978), Martins (2006), Freyre (1986), Fernandes (1972), Albuquerque (2006) and Chaguri (2009) were consulted as theoretical foundations in Brazil.

Keywords: Reading. Literary narrative. Literacy. Engenho boy. Black representation. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do romance <i>Menino de Engenho</i> , do escritor de José Lins do Rego	93
Figura 2 – Diário de Leitura	94
Figura 3 – Caixa de Contos	95

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNLP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – LETRAMENTO LITERÁRIO: CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA ESTRATÉGIA PARA FORMAR LEITORES	15
1.1 A LEITURA E O TEXTO LITERÁRIO	15
1.2 LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	21
1.3 A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL	28
1.4 INCENTIVO À FORMAÇÃO LEITORA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	32
1.5 AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA LEITURA CRÍTICA	36
CAPÍTULO II – UMA LEITURA DA REPRESENTAÇÃO DO NEGRO EM <i>MENINO E ENGENHO</i> À LUZ DO LETRAMENTO LITERÁRIO	44
2.1. CONTEXTO HISTÓRICO DA OBRA REGUIANA	44
2.2 O ROMANCE <i>MENINO DE ENGENHO</i>	47
2.2.1 <i>Menino de Engenho</i> : leitura das personagens negras a partir do olhar do narrador-adulto	49
2.2.2 As personagens negras no romance <i>Menino de Engenho</i>	56
CAPÍTULO III – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA SALA DE AULA: ENGENHANDO UMA PROPOSIÇÃO COM A SEQUÊNCIA BÁSICA	65
3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	65
3.1.1 Sujeitos da proposição de Pesquisa	65
3.1.2 Tipo de Pesquisa	66
3.1.3 Os objetivos	65
3.1.4 Procedimentos metodológicos	66
3.1.5 Detalhamento da sequência básica	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE	90
APENDICE A – Questionário que pode ser aplicado aos alunos	90
ANEXOS	93

ANEXO A – Capa do romance <i>Menino de Engenho</i> , do escritor de José Lins do Rego	93
ANEXO B – Diário de leitura	94
ANEXO C – Caixa de contos	95
ANEXO D – Letra da canção <i>Crime Bárbaro</i> , de Rincon Sapiência	96

INTRODUÇÃO

O exercício da cidadania deve ser a base do cotidiano escolar, permeado de atividades que projetem a construção da participação social no presente e no futuro dos alunos, dentro e fora dos muros da escola. Para isso, o trabalho precisa ser coletivo e oportunizar voz ao estudante, a fim de que se possa produzir ações de linguagem autoral e confiantes. É nessa perspectiva que o letramento literário se faz importante e torna-se requisito para o acesso às práticas orais e escritas, essenciais à ampliação das competências e habilidades necessárias ao bom andamento do processo de ensino da língua.

O procedimento do letramento literário na escola é bastante discutido e defendido por grande parcela dos nossos docentes. No entanto, esta prática é pouco realizada dentro do ambiente escolar onde poucos alunos leem em razão da falta de incentivo por muitos de nós professores ou até mesmo devido ao desinteresse pela leitura por parte deles mesmos, deixando em segundo plano essa prática, principalmente a literária.

Tendo em vista as dificuldades existentes e cada vez mais evidentes no tocante ao desenvolvimento educacional dos alunos, pudemos averiguar sem maiores esforços que os nossos estudantes carecem de estratégias de leitura motivadoras suficientemente capazes de promover a “transformação de uma realidade” que deve ser observada com mais atenção.

Importa aqui dizer que a leitura literária não é trabalhada nas escolas da cidade de Pilar – PB. Sabe-se de que poucos alunos do ensino fundamental e médio leram uma obra literária completa ou parte dela, fato atestado por uma pesquisa realizada pela Secretaria Municipal de Educação em 2016. Para tanto, faz-se necessário mostrar ao aluno que a leitura e a escrita devem fazer parte de suas vidas, sendo vivenciadas como meio de comunicação necessário à interação na sociedade. Por isso, é essencial frisarmos seus diferentes usos e funções através de temas que façam parte do universo do educando.

Daí a necessidade de que eles tenham contato com textos literários a fim de estimular a sua compreensão leitora por meio de estratégias de leitura. Este “encontro” com esta leitura não é tão simples assim como sinaliza Silva (2016):

a) as relações estabelecidas entre leitor(es) e texto(s) se dão em esferas que não podem ser simplificadas no unicamente *prazer de ler*, b) os textos da Literatura presentes e exigidos no e pelo currículo de Língua Materna, se abordado em uma via de mão única, prestigiando-se apenas autores e obras canônicas, entrarão em conflito com o prazer de ler dos estudantes, porque não atendem as suas intenções leitoras, não problematizam e não atenuam seus conflitos, c) por servir a um determinado discurso da classe média, essa Literatura será sabotada, em algum momento, porque os estudantes resistem ao modelo de leitura centrado numa perspectiva histórica e linear, como se a relação causa

e consequência naturalizasse autores e obras, temas e linguagens,^{5 d}) nem sempre o que é levado para sala de aula, apesar de fazer parte da grade curricular, faz bem ao alunado, e isso precisaria ser negociado, em outros (SILVA, 2016, p. 28-29)

Realmente, essas questões necessitam reflexões e providências a serem tomadas por grande parte dos nossos docentes que ainda tem a intenção e a sensibilidade de trabalhar o texto literário em na sala de aula. Esses problemas só evidenciaram que a falta e por outro lado, a resistência à leitura, fez e faz os nossos jovens distanciar-se dos livros, da leitura literária.

No intuito de promover este encontro com do texto literário com o leitor, este projeto interventivo representa um instrumento pedagógico de grande valia às práticas de leitura, principalmente do romance *Menino de Engenho*, do escritor José Lins do Rego, que não é lido nas escolas e é desconhecido por grande parte do nosso alunado.

Desta forma, a pesquisa tem fundamentação na teoria do letramento literário, apoiada na metodologia da sequência didática de Rildo Cosson (2019), propícia paras as estratégias de desenvolvimento de leitura e estudo da obra *Menino de Engenho*. O referido trabalho apresenta uma metodologia propositiva de intervenção a ser desenvolvida a partir do 8º(oitavo) ano do Ensino Fundamental; podendo ser direcionada a alunos da Educação de Jovens e Adultos no nível fundamental II de ensino, e alunos no Ensino médio, salvo suas adequações necessárias.

Esta proposta de intervenção pedagógica tem como objetivo principal trabalhar a leitura da obra de estreia do escritor conterrâneo, bem como formar maior número de leitores críticos através da expansão da leitura aos discentes e que sejam capazes de se posicionar diante de um texto e que adquiram a ferramenta cognitiva de compreensão textual, pois, são esses elementos que o ensino de língua portuguesa exige no processo de sua aprendizagem.

A escolha do romance mencionado para a realização desse projeto de pesquisa deu-se pelo escritor José Lins do Rego ser da Paraíba, conterrâneo da cidade de Pilar-PB, pertencer ao cânone literário e ainda ser um tanto desconhecido, de modo geral. Deste modo, almejamos, aqui, reduzir a distância temporal/ espacial entre autor e sua obra, ao leitor – neste caso, leitor da obra literária. Mas também por apresentar no romance *Menino de Engenho* a espontaneidade de uma narrativa oral e uma linguagem acessível, características estas que se mostram como marcas de autoria. Outro fator para a escolha se deu também por representar uma riqueza muito grande de informações sociais e de compreensão humana, além de temáticas próprias do contexto social dos educandos, ideia fortalecida pela convicção de que “é fundamental manter-se de olhos e ouvidos abertos, atento à vivência cultural da comunidade em que a escola está inserida” (PINHEIRO, 2008, p. 19).

O corpo do trabalho está assim estruturado: No primeiro capítulo denominado “Letramento literário: considerações sobre uma estratégia para formar leitores”, tecemos uma reflexão para a formação de leitores proficientes através do letramento literário. No segundo capítulo, intitulado “Uma leitura da representação do negro em *Menino de Engenho* à luz do letramento literário”, traçamos um histórico da situação dos negros no Brasil, no pós-abolição, situando-os na literatura brasileira dos Anos 30, e nesta obra reguiana. Por fim, no terceiro capítulo – “Proposta de intervenção na sala de aula: engenhando uma proposição com a Sequência Básica” – apresentamos um “modelo” de sequência didática, com uma proposta interventiva a ser desenvolvida em sala de aula, tendo como parâmetros a Sequência Básica de Rildo Cosson, apontando-a como prática significativa para a formação leitora no ensino fundamental, principalmente. E finalmente, apresentamos as considerações finais e as referências que contribuíram teoricamente com este trabalho.

CAPÍTULO I

LETRAMENTO LITERÁRIO: CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA ESTRATÉGIA PARA FORMAR LEITORES

1.1 A LEITURA E O TEXTO LITERÁRIO

A leitura sempre teve papel importante na sociedade, por considerarmos ser ela uma forma de organizar e obter o conhecimento. Segundo Soares (2003, p.22),

Aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las ou associá-las, mas a possibilidade de usar essas conhecidas em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítima em um determinado contexto cultural.

Diante dessa perspectiva, compreender o significado da leitura é perceber que o ato de ler, mais do que simplesmente decifrar códigos linguísticos, é, principalmente, ser capaz de compreender de maneira que os mesmos formem um significado. É bem mais que a definição da palavra propriamente dita. É entender, interpretar, debater, analisar, contextualizar e interagir de forma crítica, interferindo na realidade e não somente repetir informações. Esse processo deve levar o aluno à construção do conhecimento e à produção de qualquer texto através de técnicas de interação entre o autor-texto-leitor, sendo permitido opinar, concordar ou discordar do material lido. Para isso, é possível a realização de inferências, como também a sua associação ao “repertório” já construído, o que permite a formação de juízo de valor e a formulação de interpretações com mais facilidade, avaliando ideologias e compreendendo a sua formação enquanto cidadão.

Em consonância com Soares (2003), Petit (2008, p.28) descreve que “o leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve”, e a obtenção desse conhecimento linguístico não acontece somente no ato de ler ou escrever. Aprender uma língua não é somente aprender palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade. Nesse contexto, vale afirmar que a linguagem é uma função do aprendizado, pois constitui um instrumento necessário para a comunicação e os sistemas linguísticos que cada aluno pode assimilar devem ser adquiridos pelo contato com o meio.

A concepção de leitura mudou e passou a ser vista como um processo de interação entre o autor-texto-leitor, em uma perspectiva sociointeracionista:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de formas a atender a essa necessidade”. (BRASIL, 1998, p.15).

A leitura, portanto, envolve a compreensão dos diferentes sentidos que cercam o sujeito, considerando o sistema de relações que a língua nos proporciona. Para tanto, é necessário ampliar a noção dessa ação, criando situações com a finalidade de dar sentido ao texto e dialogar com o mesmo. É ela o meio principal para a aprendizagem, auxiliando na formação do indivíduo.

Ao associar as diversas leituras de textos e de mundo ao conhecimento do esquema corporal e espacial, o sujeito passa a relacionar a importância do seu ser com a necessidade de se fazer reconhecer através do verbal e da escrita. Começa, então, na escola, através da ludicidade e do aprendizado, a aceitação de suas semelhanças e diferenças, a inclusão de classes e, junto a isso, a inclusão social de ideias do ser humano, ato e diversidade de comunicação.

É através da leitura que o homem interage socialmente por meio da palavra. A linguagem escrita só possui sentido a partir da interação do leitor sobre ela. É envolvendo-se com os textos e as histórias que o sujeito constrói sentido para tudo que lê. Desse modo, a leitura deve ser espontânea, produzindo fascínio.

A partir da reflexão trazida por Oliveira (*apud* SILVA, 2010) acerca da importância do incentivo à leitura, Cosson acrescenta que

[...] no ato da leitura está envolvido bem mais do que o movimento individual dos olhos. Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, [...]. (COSSON, 2019, p. 27).

O ato de ler, além do que já foi exposto, desenvolve no indivíduo a troca de sentidos, tanto entre o escritor e o leitor, como também com a sociedade, caracterizando-se como letramento, entendido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa “como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia” (BRASIL, 1997, p. 21).

Nesse movimento de apropriação de novas informações, o texto literário pode ser utilizado com o intuito de tornar o aluno-participante, um sujeito letrado, em que ele passará a ter não um, mas pelo menos dois sistemas para se comunicar: o falado e o escrito. Portanto, envolve uma série de estratégias capaz de permitir que a pessoa vá enriquecendo o seu

vocabulário, visando ter o melhor desempenho social da linguagem. Contudo, para que a aprendizagem aconteça, é preciso ter vontade e desejo de buscar, descobrir e aperfeiçoar-se, como também entender a essência do aprender.

O exercício da leitura torna-se presente em nosso universo a partir do momento em que começamos a apreender ou conhecer o mundo ao nosso redor. Ela é um mecanismo essencial em nossa sociedade, um instrumento imprescindível para se exercer plenamente a cidadania. É através da leitura que o indivíduo fica mais informado, diversificando sua visão e interpretação de fatos e acontecimentos, desenvolvendo, assim, o pensamento crítico e reflexivo na sociedade na qual está inserido.

É perceptível quanto ao uso cotidiano do ler e do escrever que as pessoas realizam essas ações cumprindo finalidades diversas e reais. Esse mesmo princípio deve estar garantido aos estudantes que ingressam no universo da leitura e escrita, uma vez que eles carecem de situações diversificadas, conforme destacado no Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2014, p.10).

Desta forma, a leitura apresenta resultados positivos àqueles fazem uso dela e abre uma gama de resultados promissores para todos, independentemente de faixa etária. É necessário formar leitores proficientes, e são os educadores os principais protagonistas que podem contribuir para essa evolução.

O desenvolvimento da capacidade do ler é uma provocação permanente de professores e alunos e resulta na reflexão sobre as práticas e as concepções adotadas ao iniciar os discentes no mundo da escrita, analisar e aplicar metodologias de ensino, a fim de garantir o seu acesso ao mundo dos livros.

Nesse aspecto, discutir e fomentar a leitura são ações necessariamente relevantes, não exclusivamente como regra, mas como *hobby*, como ato que gera satisfação e aprazimento. Para o escritor Ariano Suassuna, a leitura não era um de seus hábitos, uma vez que ele entende hábito como atividades diárias feitas quase que de forma automática. Segundo Suassuna, a leitura era seu prazer, tendo nela a sua satisfação.

Contudo, vê-se que, por vezes, focamos na leitura como ato que deve ser incentivado, esquecendo-nos que tal prática precisa iniciar-se a partir daquilo que se tem interesse, a partir de leituras sobre temas que gostamos, sobre assuntos que nos atraem, sejam eles histórias, poesias, filmes, enfim, temas que gerem entusiasmo, motivação, curiosidade, para, após, dirigirmos a temas mais complexos.

Dentre as possibilidades existentes, a leitura literária como prática de letramento é de grande valia nesse papel de formação dos indivíduos, pois tem a possibilidade de criar amantes

da leitura, posto que o texto literário possibilita aprimorar o vocabulário e o raciocínio, além de favorecer a aprendizagem de diversos outros conteúdos, bem como a sua interpretação.

A maioria dos alunos da educação básica, no Brasil, tem o livro didático como o único acesso ao conhecimento. De acordo com dados do Censo Escolar 2017, mais de 80% dos professores da rede pública ainda utilizam esse recurso em sala pelo menos uma vez por semana. Mas o ideal seria que nossos estabelecimentos de ensino não se limitassem apenas à leitura de livros didáticos e tivesse a condição também de selecionar e oferecer obras literárias aos seus alunos, visando a formação de uma sociedade, de escolas, de estudantes, que tenham gosto pela literatura; no entanto, a realidade é outra ao constatarmos que muitas delas são carentes de materiais e ferramentas diversas que contribuem com o ensino-aprendizado. Para tanto, enfatizamos que teoricamente, essa cultura pode fazer parte da sociedade através do sistema educacional, que deve recorrer aos textos buscando respostas para os desafios que surgem no dia a dia.

Ao desenvolver a leitura, o docente cria todo o processo para a aprendizagem da escrita, necessitando de um ambiente adequado ao desenvolvimento da linguagem. Conforme Lerner (2002, p. 75), “o essencial é [...] fazer da escola um âmbito propício para a leitura, é abrir para todos as portas dos mundos possíveis, é inaugurar um caminho que todos possam percorrer para chegar a serem cidadãos da cultura escrita”.

No contexto do percurso escolar, o uso da literatura de forma eficaz permite ao leitor recriar seu próprio mundo, e gerar suas próprias ideias. É na estrutura da narrativa que o aluno concebe os sistemas de sua própria imaginação e, simultaneamente, a construção de instrumentos para desenvolver uma ferramenta indispensável para a compreensão e domínio da realidade.

Além de permitir o alargamento da compreensão da realidade, a subjetividade implícita da Literatura faz com que a leitura literária tenha um potencial desenvolvidor da imaginação, que vai das tenras idades aos mais anciãos. Além disso, promove as descobertas dos alunos e facilita a compreensão dos docentes, no que tange à leitura que se pode fazer a partir das expressões e impressões dos alunos sobre as mais diversas histórias escolhidas.

A construção artística das obras produz no leitor a visibilidade de diversos caminhos que podem, inclusive, levar às ciências escolares de aprendizado, isto é, à compreensão dos conteúdos próprios da escola. Ressalta-se que, embora seja dada maior responsabilidade em formar uma sociedade leitora, esse desafio é também de toda a comunidade e individual, visto que a leitura literária é, inicialmente, imposta até que o prazer pela leitura seja sentido individualmente.

A escola é um local privilegiado para instruir a leitura literária, e nós humanos, como repetidores das ações que vemos, precisamos saber oferecer o gosto pela leitura através do exemplo dado, isto é, lendo. É na leitura que aprendemos e conhecemos como interagir com o outro e a sermos transformadores sociais. É, também, pela leitura que somos moldados e transformados em pessoas melhores. Nas palavras de Cosson (2019, p. 17), “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor”.

Em seus escritos, esse autor afirma que a escola precisa dispor em seu planejamento, no processo de ensino, ter inclusa nas práticas literárias da escola, a leitura efetiva dos textos e não somente informações soltas que apenas auxiliem na construção dos conhecimentos específicos da disciplina.

Os textos literários possuem amplitude social, histórica, política que podem e devem ser discutidos na sala de aula, contudo, o que encontramos é a mutilação de trechos literários que já vêm intencionados para o uso determinado pelo professor na aula apresentada. De acordo com Calvacanti, esses retalhos literários tratam-se de uma real e triste violência à arte. Segundo o autor, os textos são apresentados desconexos e incoerentes, são meros fragmentos das obras de grandes autores, cabendo aos leitores responder questões de interpretação, muitas vezes gramaticais, o que em nada contribui para o gosto pela leitura, tampouco à realização na leitura literária em si (CAVALCANTI, 2009). Por isso é competência do professor o papel de mediar, guiar, orientar os alunos no exercício daquilo que é lacunoso no livro didático.

Isso significa dizer que o aluno precisa pensar, repensar, explorar e reconstruir o texto literário para que traga a ressignificação e interpretação que buscamos no desenvolvimento e formação de cada indivíduo.

Esses elementos ajudam o aluno a adquirir o senso crítico. Nesse aspecto, entendemos que a leitura literária na escola não deve buscar apenas a imposição de ler por ter que ler, discutir o que se leu e construir além da leitura. É corrente que a leitura literária possui relação com o leitor, uma vez que o leitor e a obra conversam entre si e é nessa relação que nos vinculamos e buscamos compreender o mundo do outro. Kleiman (2001, p. 13) ensina que “Mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos”.

Disto isto, vemos na literatura uma das ferramentas mais importante do trabalho pedagógico do professor em sala de aula para o incentivo à leitura, pois os textos literários têm a

característica de promover no indivíduo a fantasia e a imaginação como mencionado. Para Gregorin Filho (2009, p. 29), “aprender a ler e utilizar-se da literatura como veículo de informação e lazer promove a formação de um indivíduo mais capaz de argumentar, de interagir com o mundo que o rodeia e tornar-se agente de modificações na sociedade em que vive”.

A literatura permeia, então, entre a transmissão de conhecimento e o poder de fazer sonhar, com isso, o trabalho de incentivo à leitura desde cedo deve abraçar esses dois papéis em sua amplitude, de forma que o aluno possa sentir sua importância não só para o intelecto, mas também para os sonhos. Sua linguagem figurada os torna interessantes e convidativos; leva o indivíduo a interagir com o texto de forma individual.

Ela também elabora antecipação sobre o que está escrito, formula hipóteses sobre como a história terminará, compara o conteúdo e o estilo daquele texto com outros que já conhece anteriormente, etc. O seu estilo de exploração do ritmo, da intensificação da sonoridade e da significação das palavras e da organização das frases surpreende o leitor, independentemente da idade e dos gêneros literários, que assumem posturas convidativas para a formação de leitores, pois são suplementos intelectuais e emocionais para o indivíduo.

Além disso, o texto literário carrega em sua elaboração estética as várias possibilidades de atribuição de sentidos e respeitar esse material faz parte da adequada escolarização do mesmo. Soares (2003) evidencia ainda que essa adequação de uso da literatura é aquela que conduz a práticas de leitura que ocorrem no contexto social, a atitudes e aos valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar.

Em relação à atmosfera necessária para o saborear literário, a escolha dos textos deve levar em consideração o nível intelectual e a idade dos alunos, pois é importante frisar que a leitura desse tipo de texto contribui para que eles se engajem em práticas do uso da linguagem com interesse e prazer.

Desta forma, o professor deve levar os alunos à biblioteca para que possam conhecer o universo literário, a exemplo dos autores e das obras. Isto é, é preciso fazer com que o aluno tenha a possibilidade de se aproximar da cultura literária.

Por fim, o ensino da literatura, em qualquer nível ou modalidade de ensino, deve ser inovador, de maneira que o hábito de estudar os autores, obras e contexto histórico não sejam específicos, uma vez que é a partir dela que formaremos cidadãos capazes de ver a leitura como um deleite para seu lazer, e também como uma ferramenta para seu desenvolvimento intelectual e social. Por isso, o professor deve usar as particularidades desse tipo de texto e trabalhar atividades que envolvam a leitura como fonte de prazer e informação ao mesmo tempo.

1.2 LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais, visando adequar seu uso às demandas da sociedade. É através do processo da leitura que o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto a partir de seus objetivos. Da mesma forma, os alunos atribuem significados e sentidos distintos aos gêneros presentes, com o intuito de se formarem leitores competentes, capazes de socializar seus conhecimentos e aplicá-los em sua vida social, dialogando sobre seus gostos e suas expectativas, sobre os valores que atribuíam às leituras feitas e quais as relações que estabeleciam entre elas e as práticas sociais de leitura.

Para Rildo Cosson (2019), o letramento literário é um “tipo particular de letramento” e o define como “o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem garantindo o contato do leitor com a obra através de prática social que envolve a construção literária de sentido”. O desafio está em recuperar o gosto pela leitura literária, que desde sempre existiu e que por uma série de motivos passou a ser entendido como uma qualidade de poucos. Aqui se centra nosso papel como pesquisadores da linguagem: entender o “gosto pela leitura” como algo que pertence a todos, que apenas adormeceu e que é preciso encontrar o caminho certo para despertá-lo.

Como parte do que vem a ser o Letramento, o letramento literário pode impactar nos aspectos sociais, cognitivos, culturais e linguísticos. Reflete não só a formação escolar, mas vai além do apreender as palavras, pois remete a entender os eventos sociais, compreender as palavras e seus significados. Constitui, ainda, as habilidades de argumentar, discordar, discutir, refletir, deduzir, isto é, trata-se de saber utilizar as palavras em determinados contextos.

Assim sendo, podemos inferir que usamos o letramento e o adquirimos no processo da vida e que o letramento literário, especificamente, possui relação singular com a escrita. De acordo com Souza e Cosson (2010, p. 102),

[...] o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. [...] o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

Para que o letramento literário se efetive, no estímulo da leitura deve-se levar em conta a realidade do aluno, ou seja, aquilo que ele já conhece, o que lhe atrai, considerando que o texto literário pode ir além do seu tempo, uma vez que não é uma estrutura fechada. Como descreve Cosson (2019), “O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo

ou não. É nessa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos”. Silva e Silveira (2013, p. 94) conceituam que “[...] o letramento literário é uma estratégia metodológica no direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los leitores proficientes, dentro e fora do contexto escolar; noutras palavras, é o uso social da literatura”.

A educação literária, então, deve oferecer aos estudantes, ainda que de forma artística, a abrangência de diversas ciências, a exemplo da beleza humana, como as concepções e valores sociais de cada época, a depender do contexto em que a obra fora escrita. Essa escolha contribui, como acredita Antonio Cândido (1973), para a humanização do leitor, que exerce a reflexão a partir do novo saber; que compreende os problemas da vida, a partir de emoções de personagens; que apreende a complexidade do mundo, quando observa o mundo do outro.

Aceitar e assumir o letramento literário como ferramenta facilitadora no processo educacional possibilita ao estudioso a formação e informação do texto lido, como também assegura a formação integral, que é objetivo da Educação brasileira. Desta forma, ler literatura começa com o esforço e treino estimulado pelos mestres, mas pode transformar-se em prazer, em capacitação e ampliação de conhecimentos. Abramovich (1995, p. 17) dirige-se nesse mesmo entendimento e traz que “É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica [...] É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula”.

Em defesa da arte literária e da importância da formação de leitores ao desenvolvimento social, psicológico e cognitivo dos alunos, há diversos estudos que buscam estratégias e metodologias que viabilizem o letramento literário em qualquer escola, desde as primeiras modalidades de ensino ao ensino médio.

É preciso, portanto, desbravarmos as barreiras que obstam o letramento literário, a saber: o acesso aos livros literários; a disponibilidade desses livros em biblioteca expositiva e livre para o manuseio dos livros pelos alunos; a formação continuada de professores de Língua Portuguesa em Letramento Literário; oficinas de novas formas de trabalhar o letramento literário; a valorização e viabilidade de livros na família; a promoção da leitura pelos pais; e a questão do acesso à internet, ou seja, a forma positiva de utilização das tecnologias para esse tipo de letramento.

No que tange ao acesso às obras literárias, comumente trabalhamos com a importância da utilização, da idealização e valorização de um espaço para os livros. A biblioteca escolar é um lugar influente para se formar leitores, todavia, muitas escolas, sob o pretexto do cuidado com os

livros, acabam “escondendo-os” e/ou apenas guardando-os sem fazer uso significativo deles, sendo mais um depósito de livros.

A biblioteca deve servir, assim, aos alunos e, para isso, os livros precisam estar expostos e organizados de forma que os leitores possam avistá-los e manuseá-los livremente. A biblioteca precisa emprestá-los, enquanto aos professores cabe fomentar as leituras, promover o cuidado e aproveitamento destes livros, realizando, por exemplo, debates entre os colegas, recomendações de leituras, exposições de resumos da obra, oral ou escrito, fazendo o conhecimento circular e, dessa maneira, valorizar a leitura.

Com relação à formação dos professores, é preciso considerar a evolução da escola ou de métodos e ou/ conceitos, modos de aprender e de ensinar, posto que atualmente há novas formas de ensinar e aprender e, nesse sentido, o docente precisa repensar a Literatura como objeto de estudo na escola, mesmo com tantas dificuldades que ela apresenta. É preciso, também, desvelar o processo de satisfação em ler a partir da interpretação, análise e associações das obras com a realidade e com o que pensam os alunos, para que eles possam, ao realizar essas análises, valorizar a leitura e a leitura literária.

É preciso reconhecer que professores de línguas são também professores literários, até porque a Literatura conta nossa História, revela a nossa evolução linguística e também a concepção da linguagem e da escrita. Contudo, por vezes, vê-se professores que banalizam a Literatura ou lhe desmerecem em sala de aula, o que demonstra a necessidade de uma formação continuada para que essas ideias sejam desmistificadas.

Como explica André (2009, p. 31), “o professor tem a obrigação de conhecer diversas perspectivas teóricas para dialogar melhor sobre a produção literária, para não cair na banalização do estudo de textos”. Nesse sentido, a formação de professores na dimensão e prática da leitura literária é essencial à formação do letramento literário na escola regular.

Ademais, como proposta de formação continuada, a formação de professores em letramento literário se mostra positiva para a compreensão da importância do tema, necessária também à articulação da teoria e prática, extrapolando o ensino do texto pelo texto, ou do texto sem contexto, ou ainda do texto para a gramática.

Para gerar a transformação que exige o letramento desse tipo de material, o docente precisa possuir habilidades de leituras de textos literários para se ter êxito em sala de aula, sabendo que a mudança gera incômodo, mas também transformação. Nesse aspecto, essa mudança precisa partir dos professores e de sua formação, como instrui Piaget (1994, p. 25-26):

A preparação dos professores [...] constitui realmente a questão primordial de todas as reformas pedagógicas [...] pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado.

O próprio currículo escolar do sistema educacional brasileiro não leva em conta a tamanha importância do estímulo e formação de leitores, em especial no que se refere ao letramento literário. Isto porque, o ensino de Literatura só é apresentado como disciplina na grade curricular da última etapa da educação básica, ou seja, no Ensino Médio, o que pode levar ao retardo do letramento literário dos estudantes, dificultando a formação de leitores na sociedade em geral.

Percebendo a importância do letramento literário, educadores têm buscado estratégias e metodologias para aplicarem e desenvolverem o ensino desse tipo de texto e o gosto pela leitura pelos estudantes, podendo aqui ter como aliada às novas tecnologias de som e imagem, os multiletramentos, pedagogia defendida por Rojo (2019). Nesse viés, bons exemplos aplicados em escolas têm sido bastante positivos. Cita-se, por exemplo, a experiência de alunos com a sequência didática, metodologia e estratégias de ensino na concepção de estudiosos como Zabala (1998), Isabel Solé (1998), Oliveira (2013), Schneuwly e Dolz (2004) e do professor Rildo Cosson, que tem demonstrado, segundo estudos, resultados exitosos e de expressiva relevância no ensino e formação de leitores proficientes.

Cosson (2019) descreve que o processo de letramento literário deve envolver aspectos que conciliem os diversos textos literários circundantes nas esferas sociais. Assim sendo, devemos compreender que esse letramento tem uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.

Para tanto, cabe ao professor explorar e desenvolver novos protótipos, experiências bem sucedidas de como trabalhar textos literários em sala de aula para que se obtenha um efeito positivo para a formação do leitor crítico. Um caminho possível para o sucesso está na associação entre a literatura e as experiências de vida do aluno. Sobre isso, diz Beach & Marshall: “a experiência literária vivenciada pelo leitor no ato da leitura, não acontece na sua prática, pois a escola ainda preserva uma visão tradicional da literatura, considerada como texto digno de ser admirado e imitado pelos alunos” (1991, p. 98, *apud*, MARTINS, 2006). Talvez assim, os docentes passem a abandonar ideias negativas em relação à literatura por não a associar ao cotidiano e, ainda, por não a entender como uma via para compreender o mundo, e, por isso, atuar melhor nele. Como exemplo, temos esta proposta de leitura na escola por considerarmos que há uma estreita relação com o cotidiano dos nossos alunos de hoje com o

romance de José Lins do Rego escolhido: a cidade de Pilar ainda conserva monumentos históricos, sobrados, construções com a arquitetura portuguesa, igreja barroca, estação ferroviária, etc. que reportam à época de Rego e citadas em *Menino de Engenho*. Essa harmonia entre o passado e presente poderá contribuir com uma boa recepção da leitura literária.

Devido à visão distorcida que muitos alunos têm da literatura como simples entretenimento ou ainda como uma atividade alternativa e não necessária para a sua formação, terminam temendo a leitura desta, colocando-a como algo desagradável e, mais grave, como desnecessário e em alguns casos distantes de seu cotidiano. Dessa postura resultam diversos aspectos negativos, a exemplo da diminuição da leitura e de problemas com o ato de escrever, impedindo novas maneiras de se trabalhar com o texto, que poderiam aproximar o aluno dos gêneros literários, motivado pelo prazer da descoberta do valor que cada palavra carrega em si.

Logo, percebe-se que as palavras têm peso e significados diferentes, quando utilizadas adequadamente e de forma coerente em cada contexto. Por isso, o acesso às palavras, de acordo com Souza, em seu artigo *Dois palavras sobre o ensino de leitura literária*, “[...] possibilita a inclusão social dos que as recebem” (SOUZA, 2010, p.112). E mais, ainda em consonância com o pensamento da autora, esse acesso sobrevém a partir do processo de leitura e, em especial, da literatura.

Segundo alguns autores, como Beach e Marshall (1991 *apud* Martins, 2006), a leitura da literatura se refere à compreensão do texto e à expectativa literária que o leitor vivencia no ato da leitura. Esse movimento se diferencia do ensino da literatura, que está voltado ao estudo da obra literária, considerando sua organização estética: a escola literária a qual pertence, aspectos estruturais, técnicos e históricos.

Essa separação é importante no momento de se trabalhar a literatura em sala de aula, pois são dois letramentos distintos. Um é o conhecimento do estudo sobre a literatura, enquanto que o outro é o conhecimento de si e do mundo através da literatura. Ambos são importantes e, muitas vezes, os aspectos estruturais, técnicos e históricos colaboram na construção do sentido que o leitor vai dar ao texto.

Embora haja essa relação, é indiscutível que a prioridade esteja na experiência que o leitor terá na interação com o texto, nos sentimentos gerados nesse contato e, por fim, nos impactos causados no decorrer e após o ato de ler. É a partir das leituras e do compartilhamento delas com o outro, no instante da interação, descobre o poder da criatividade, esse fator tão importante que transforma o indivíduo tanto em sua forma de pensar quanto em seu modo de agir no mundo. Evidencia-se, então, a dimensão da leitura literária na formação do leitor crítico.

Nesse sentido, a preocupação com a leitura deve ser constante por se tratar de um instrumento essencial em nossa sociedade. Ela encontra-se presente em nossas vidas de uma maneira muito intensa, estando relacionada a muitas atividades cotidianas, a exemplo do trabalho, em situações de lazer e no relacionamento com as pessoas. Porém, para que o leitor alcance esse estágio, ele deve superar as dificuldades referentes à leitura literária e, como resultado, conseguir chegar ao letramento literário. Assim sendo, verifica-se que é imprescindível o incentivo à prática da leitura literária, posto que é a partir dela que se consegue significar o mundo, tal qual nos diz Oliveira:

A busca por significados é, sem dúvida, a característica primordial do processo de literatura, o que significa dizer que, enquanto o leitor vai tomando contato com o texto vai construindo e reconstruindo novos significados, numa tentativa contínua de compreensão do que foi lido. (OLIVEIRA, 2005, p. 106 *apud* SILVA, 2010, p. 25).

Dessa forma, o letramento pode começar com as práticas que visam os objetivos mais elementares da atividade, que vão desde extrair informações do texto, até à atividade de leitura do entorno. Com isso, enfatizamos a leitura como um fenômeno simultaneamente cognitivo e social; e a leitura da literatura como um dos elementos estruturadores do sujeito.

Ao se falar de práticas do letramento literário, é imprescindível acrescentar que a literatura surgiu como reflexo de algumas transformações sociais, e desde a sua origem instiga a uma reflexão que procura definir seu status no contexto da educação e das artes em geral. Tal preocupação deve-se à especificidade do gênero, que já nasce com uma destinação precisa, definida pelo adjetivo que a caracteriza. Por isso, a prática em sala de aula deste letramento implica algumas questões importantes e pertinentes aos anos iniciais do ensino fundamental.

Sobre a relevância da formação do leitor literário, Paulino destaca que

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento [...]. (PAULINO 2004, p. 56, *apud* SILVA, 2010).

Como vimos, a leitura literária vai além da prática do simples ato de ler ou buscar identificar os aspectos referentes às Escolas literárias. Durante a sua realização, o sujeito utiliza-se de estratégias próprias de leitura – a partir de seu conhecimento adquirido, construindo significados e descobertas e sentindo prazer na realização da leitura.

Dessa forma, Cosson afirma que a leitura literária é

[...] muito mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expedindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado de letramento literário. (COSSON, 2019, p. 26).

É através da História, veículo de discussão e disseminação de aspectos culturais de época, e da leitura do texto literário, que o indivíduo se depara com o conhecimento dos costumes de determinada era, bem como com a organização social e outros aspectos. Por meio da aquisição desses conhecimentos, o leitor amplia seu repertório em relação ao cultural e à formação das nações. Em outras palavras, a literatura também possibilita o conhecimento da constituição de um povo em todos os seus aspectos: culturais, sociais e históricos;

Logo, podemos dizer que esse tipo de letramento acontece através das práticas relacionadas a tudo que pertence ao ato de ler literatura: se você almeja ser leitor proficiente, frequentará espaços em que estejam pessoas que são leitoras como, por exemplo, livrarias, espaços acadêmicos, saraus, biblioteca pública ou até mesmo aquele espaço de leitura que encontramos nas nossas escolas.

Em seguida, metaforicamente falando, você procurará frequentar os espaços da escrita em que o gênero literário acontece: livros, jornais, revistas, sites e outros. Daí ocorre, naturalmente, a aproximação entre o leitor e o texto, criando, de certa forma, uma familiarização com a literatura. Esse acercamento se amplia a cada leitura, enriquecendo não apenas o conhecimento de mundo, mas também o vocabulário.

No percurso da aquisição leitora, a utilização dos textos literários, além de contribuir para a formação do leitor de literatura, traz outros aspectos positivos que refletem no domínio da escrita, porque ler significa atuar em dois campos cognitivos: no da compreensão do mundo e no da compreensão linguística. É através dessas duas frentes que a leitura acontece, isto é, toda essa aquisição intelectual ocorre via linguagem. Sobre essa ótica, Cosson (2019) afirma que é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo.

Conforme salienta a BNCC (2017, p. 85), o envolvimento com práticas de leituras literárias possibilita o desenvolvimento do senso estético, reconhecendo a literatura como um meio de transformação. Com isso, o ensino da leitura literária resgata a participação efetiva dos alunos nas atividades leitoras, numa perspectiva emancipatória, uma vez que os aprendizes passam a atribuir sentido ao que leem, transformando-se em protagonistas dos textos lidos.

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, e sobretudo, porque nos fornece os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito da linguagem como nenhum outro tipo de leitura faz (COSSON, 2019, p.30).

Desse modo, relacionando toda a teoria sobre letramento e, mais especificamente, letramento literário, com os documentos curriculares oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), observamos que há certa ênfase para a necessidade de se projetar trabalhos que busquem recolocar a leitura da literatura na condição de prática colaborativa. Essa ação se mostra importante, especialmente para a "resolução" dos desafios do cotidiano, assim como para a compreensão de nós mesmos, para o reconhecimento do outro e, o mais relevante, para a cultura da humanização. É a literatura interferindo para que o indivíduo se torne o leitor que alcança a leitura além do que está escrito no texto, e que, por isso, se veja e seja reconhecido como letrado em leituras literárias.

1.3 A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

É bem verdade que em sala de aula, de modo geral, trabalhamos bem, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais, as rodas de história e os projetos de leitura. Mas à medida que as turmas vão crescendo, as leituras acabam vinculadas ao componente curricular de Língua Portuguesa e a uma prova ou trabalho para a aferição de aquisição de conhecimento. E aqui, sem perceber, desrespeitamos a cognição do sujeito leitor e o encanto pelo livro, este iniciado ainda na primeira fase do desenvolvimento do sujeito leitor, deixando de garantir a sua formação com o mínimo de proficiência necessária de textos.

Nas últimas décadas, boa parte de alunos do ensino fundamental e médio tem apresentado maior grau de dificuldades no desempenho da leitura de literatura e, conseqüentemente, na elaboração de textos escritos. Tal fato pode ser comprovado pelos baixos índices alcançados por discentes em avaliações aplicadas no Brasil, em larga escala, conforme apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).

Geraldi (2006) nos fala que é imprescindível estimular o aluno a ler bastante desde os anos iniciais do ensino fundamental por sua vital relevância. É nesse período que o aluno constrói sentidos diversos e amplia o seu conhecimento, fortalece competências, reconhece que a leitura é parte do seu mundo e que necessita dela para desenvolver a linguagem escrita.

Para tanto, o educador precisa ter a concepção de que somente através de recursos inovadores, que incentivam o hábito da leitura, é possível levar o aluno a interagir com o mundo em que vive. Esse autor ainda nos traz uma nova proposta, que é a de “aprender a ler lendo”, ou seja, adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético dentro de uma prática ampla da leitura.

A leitura no ensino fundamental deve ter como principal objetivo despertar no educando o prazer e a imaginação criativa. Por isso, a escola deve garantir o acesso a textos literários, uma vez que a literatura, por ser um bem cultural da humanidade, deve estar disponível aos alunos. Para Filho (2009, p. 29),

Hoje, há uma produção literária/artística para as crianças que não nasce apenas da necessidade de se transformar em mero recurso pedagógico, mas cujas principais funções são o lúdico, o catártico e o libertador, além do cognitivo e do pragmático, já que visa a preparar o indivíduo para a vida num mundo repleto de diversidades.

Visando o êxito, deve-se conceber o professor como um grande formador de opinião e, devido a essa aptidão, ele pode, desde os primeiros anos de vida escolar dos alunos, implantar conceitos de leitura e prática diária em sala de aula e no dia-a-dia dos discentes. São esses espaços que figura um bom lugar para construir a consciência acerca da importância de ler e cabe ao professor proporcionar atividades criativas que despertem o interesse e o envolvimento dos alunos, como a leitura compartilhada, em que há a leitura em voz alta para toda a classe ou a leitura livre, em que cada aluno tem a liberdade de escolher o que deseja ler.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP – (1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) apontam que o ensino da língua portuguesa deve assistir o aluno na sua formação literária e indicam que a atuação com o texto literário, na escola, deve ser constante e contínua. No entanto, por não ser obrigatório o ensino de literatura no Brasil no ensino fundamental, a Base Nacional Comum Curricular não dá atenção especial às práticas de leitura e de apreciação literária como algo essencial na área de linguagem nesta etapa de ensino:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 69).

O não estímulo do consumo de textos literários na fase intermediária representa algo preocupante para o conhecimento das competências básicas necessárias para que aluno se torne um leitor deste tipo de texto, condição mais trabalhosa quando se relaciona à Educação de Jovens e Adultos da educação fundamental.

A atividade leitora na educação fundamental influencia as atitudes e os sentidos que os alunos atribuem à leitura e aos materiais utilizados com tal finalidade, refletindo quais as práticas são realizadas, sempre no sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo.

Dá o cuidado em inserir a literatura já nesta fase de ensino, pois quando o aluno se encontra nos níveis mais elevados, já tem adquirido o hábito da leitura das obras, estando, pois, familiarizado com os textos literários. Assim, é importante que o trabalho com o letramento desses textos seja pertinente também nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que as leituras literárias em sala de aula proporcionam ao professor a oportunidade de criar/formar uma comunidade de leitores reais, capazes de valorizar a literatura para a vida toda e formar-se enquanto leitor crítico e autônomo, características estas intrínsecas da cidadania de fato.

Neste contexto, é bom lembrar o fato de que a literatura possui alguns pontos característicos que devem ser discriminados e que se encontram relacionados aos propósitos da educação básica no que se refere ao processo de formação do leitor literário, pois,

É no ensino fundamental que se formam leitores, oportunizando interações significativas com o registro escrito da cultura e proporcionando a fruição do texto. (...) A literatura pode ser vista como um importante exercício de liberdade, que se constitui através da linguagem e responde a demandas subjetivas, proporcionando, a um só tempo, satisfação pessoal e conhecimento do mundo. (SIMÕES *et. al.* 2012, p. 194).

O papel do professor de Língua Portuguesa, então, ao ensinar literatura no ensino fundamental é garantir que a rotina pedagógica seja realizada com atividades que envolvam a leitura de textos literários e de outros recursos que façam parte do mundo do estudante. Isto implica dizer que, para acontecer esta leitura diária, é necessário aplicar uma seleção criteriosa em todas as modalidades textuais. Para Baldi (2006, p. 14),

O planejamento e a busca de continuidade e sistematização do trabalho com a leitura e a literatura, desde a seleção criteriosa dos textos até a elaboração e organização sequencial das diferentes atividades de exploração e questionamento, são fundamentais; do contrário, a exploração do livro fica casual, espontânea, e, muito provavelmente, bem mais pobre do que poderia ser se planejada.

Para podermos potencializar essas leituras mensais ou bimestrais em nossas escolas, o primeiro passo é uma escolha interdisciplinar, priorizando temáticas que possam ser trabalhadas de modo a propor uma discussão ao longo do período escolhido sobre um assunto comum aos componentes. Essa postura vale tanto para o Ensino Fundamental I, II como para o Ensino Médio.

Com os títulos e temáticas escolhidos, é preciso criar com os alunos roteiros de leitura e discussões, com ações antes (levantamento de hipóteses sobre a temática a ser discutida), durante e após a leitura (com o projeto propriamente descrito, lembrando que o livro é um caminho para iniciar a discussão).

Quando o aluno passa a participar de grupos de discussão após leituras, começa a perceber pontos de vista diferenciados, analisa cenários apresentados pelo texto e pelos colegas, melhora sua argumentação, amplia vocabulário, consegue enxergar novas perspectivas para situações do cotidiano, muda sua visão de mundo.

Ler torna-se um recurso pedagógico interdisciplinar que permite ampliar as discussões em sala e formar de modo integral nossos alunos, como espera a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Durante a leitura, as habilidades operam de forma articulada. Dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos. O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras, que, por mais que possam não contar com uma compreensão mais fina do texto, podem, em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses/objetivos em pauta. O grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes e games relacionados, da participação em comunidades de fãs etc., pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos. (BNCC, 2017, p. 74).

A Base propõe o trabalho com a leitura e a literatura de modo gradativo, da Educação Infantil ao Ensino Médio, dentro e fora da sala de aula, com o objetivo de formar leitores críticos, independentes e apaixonados pela leitura.

De formas diversas, a literatura permeia todas as áreas do conhecimento, em especial a de linguagens, sendo capaz através dela perceber o ser humano na sua perspectiva multidimensional, “ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo e racional” (MORIN, 2002 p.38). E, portanto, deve ser considerada não só um meio artístico de expressão único e atraente, mas uma ferramenta essencial para o desenvolvimento dos alunos. Por ser

fundamentalmente arte, ela é temporal, é aberta a novos sentidos, carregada de ludicidade, e repleta de camadas de leitura.

Por sua importância na formação humana, o acesso à literatura, desde a mais tenra infância, configura, acima de tudo, um direito. A nós, docentes, cabe a tarefa de auxiliar os nossos alunos a escolher bem os livros aos quais terão acesso, buscando histórias interessantes, gêneros variados, enredos e personagens bem amarrados. É imprescindível o planejamento de estratégias que desenvolvam as habilidades esperadas para o eixo leitura, sempre utilizando o livro com um olhar interdisciplinar.

1.4 INCENTIVO À FORMAÇÃO LEITORA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As estratégias de leitura também são recursos para efetivar o aprendizado, e cabe renovar os pensamentos, o conhecimento adquirido e os sentimentos. Ler é uma forma do aluno enfrentar desafios, ser dono do seu conhecimento, integrar a aprendizagem, e nesse panorama, o trabalho com estratégia de leitura finda por oferecer ao leitor a oportunidade de ampliar seu conhecimento vivenciando experiências que propiciem e solidifiquem os conhecimentos significativos de seu processo de aprendizagem, desenvolvendo projeto que envolva a leitura de diferentes maneiras e com gêneros diversos, sempre com o intuito de incentivar a leitura.

Cada ser possui interesse por determinadas histórias, devendo ser respeitado cada um, assim como seu ritmo. Ouvir histórias pode ser um acontecimento prazeroso que precisa ser estimulado pelo docente, uma vez que a literatura contribui muito para a aprendizagem.

O papel da escola deve ser, em todos os níveis, o de buscar a formação dos discentes numa perspectiva sócio-histórica, favorecendo a liberdade e sua essencial responsabilidade, na sociedade e na vida individual. É importante que os educadores proporcionem um momento de debate sobre a leitura, deixando os alunos falarem sobre o que entenderam e como interpretaram a obra. Não interromper o fluxo de ideias e evitar julgar determinadas compreensões como equivocadas são atitudes fundamentais nesse contexto, como também esclarecer que diferentes visões são sim válidas e enriquecedoras.

Cabe ainda ressaltar que, para ampliar o poder interpretativo dos alunos, o professor pode propor releituras, produções textuais e até a musicalização do texto, por exemplo. A leitura é um dos requisitos para a emancipação social, para o desenvolvimento do pensamento crítico e a promoção da cidadania.

Na concepção de Kleiman (2001, p. 13), ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia em relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar ao aluno que quanto mais ele

provir o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar o aluno a se autoavaliar constantemente durante o processo, buscando detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento – linguísticas, discursivas, literárias (...); é ensinar, antes de tudo, que texto é significativo. E assim criar uma atitude.

É fundamental que os docentes incentivem a aplicação de estratégias de leitura aprendidas quando não se tem certeza sobre o texto, a exemplo da releitura e da leitura dos textos não verbais (fotos, gravuras). Para além do retorno ao texto, os mestres podem tornar a aprendizagem significativa, tendo em conta a idade, interesses e necessidades dos alunos, como também proporcionar um ambiente de alfabetização rico e variado, que inclui material de leitura interessante, displays, e recursos multimídia envolventes (por exemplo, áudio e vídeo), e que reflitam a diversidade cultural da escola e da comunidade. Ainda se pode oportunizar oportunidades para os alunos escolherem o seu próprio material de leitura e desenvolver o senso de controle sobre o processo de leitura, bem como oferecer oportunidades de discussão, trabalho em equipe, e outras interações sociais que tornam a leitura interessante e divertida, integrando-a em outras atividades para serem usadas na prática cotidiana.

Para tanto, é necessário ter compreensão das complexidades do processo de leitura e das habilidades necessárias para implementar todos os componentes eficazes do ensino da leitura. Segundo Vygotsky (2008), para ajudar o sujeito a decodificar e compreender o texto, os professores de sala de aula devem fornecer instruções que atendam às necessidades específicas de seus alunos, a exemplo da criação de um ambiente de aprendizagem organizado e estimulante, e da avaliação regular do desempenho dos discentes. É preciso, ainda, atentar-se às expectativas proporcionais ao amadurecimento do público alvo, incentivando-o a usar seu conhecimento prévio na busca pela compreensão textual. Para se alcançar o entendimento total, é necessário fornecer instruções diretas para promover a decodificação, fluência e compreensão como também responder às perguntas dos alunos.

Outras estratégias podem ser citadas. São elas: pensar em voz alta, para que os discentes se tornem conscientes do seu lugar de leitor e escritor e se vejam capazes de efetivar a tarefa de leitura; proporcionar oportunidades para que os sujeitos se envolvam em conversa proposital na sala de aula, reconhecendo que a linguagem oral é a base para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita; ajudar os alunos a fazer e responder perguntas para adquirir, esclarecer ou confirmar a informação e explorar ideias; reconhecer o papel do pensamento de ordem superior na leitura.

É preciso, ainda, refletir sobre as perguntas feitas, a fim de ganhar a introspecção em seu pensamento, identificar a natureza e a extensão do seu conhecimento prévio, e identificar

lacunas de conhecimento que precisam ser abordados em sala de aula; fazer a ligação entre a leitura e a instrução escrita, reconhecendo que estes são processos interligados e que a melhora em uma solicita melhoria na outra; motivar os alunos a ler. É importante reconhecer que os professores dos anos iniciais estabelecem as bases primárias para que os alunos tenham sucesso nos graus mais elevados.

É indiscutível que o ponto de partida para uma leitura significativa está em formar cidadãos críticos, que os tornem capazes de agir e interagir em seu meio social. Formar essa pessoa consciente presume formar um indivíduo que compreenda, interprete o que lê; que aprenda a ler o que não está escrito, percebendo as partes implícitas, ou seja, os elementos que foram velados, as entrelinhas; que estabeleça uma relação do texto que lê a outros textos já lidos; que compreenda que se pode atribuir várias interpretações para um mesmo texto; que justifique e valide a sua leitura.

Para que se consiga êxito nesse percurso, é preciso favorecer a interação entre o sujeito e a obra literária, permitindo que ele encontre significados no que lê, que procure compreender o texto e o relacione com o mundo à sua volta, construindo e elaborando novos significados no que foi lido. Só assim a leitura contribuirá de forma significativa para uma sociedade letrada, no exercício da cidadania e no desenvolvimento intelectual.

O docente que atua na educação de jovens e adultos deve selecionar textos que estejam de acordo com a realidade dos alunos, que sejam motivadores e envolvam o universo regional dos alunos, muitas vezes lembrando histórias orais que os estudantes talvez conheçam. Esse aspecto reforça a ideia de que “é fundamental manter-se de olhos e ouvidos abertos, atento à vivência cultural da comunidade em que a escola está inserida” (PINHEIRO, 2008, p.19). Por isso, o contato com adultos leitores e com idealizações prazerosas a respeito da literatura e da leitura contribuirá para a formação de novos leitores.

Em especial, no caso da EJA, as estratégias de aproximação dos alunos com o texto literário devem considerar os interesses destes, pois, como afirmam Bordini e Aguiar, “Quando o ato de ler se configura, preferencialmente, como atendimento aos interesses do leitor, desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, motivando o prazer da leitura” (BORDINI e AGUIAR, 1998, p. 26). Além disso, é necessário valorizar as experiências de leitura e de vida desses sujeitos.

Neste contexto, cabe ressaltar o papel do professor diante desta realidade. De acordo com a Proposta Curricular Nacional da Educação de Jovens e Adultos, os desafios da educação desse público exigem do professor um olhar cuidadoso sobre questões que norteiam a relação professor-aluno-conhecimento e podem interferir no sucesso escolar dos alunos. É necessário

considerar fatores importantes no processo de ensino e aprendizagem de qualquer área, como o contrato didático, a gestão do tempo, a organização do espaço, os recursos didáticos, a interação e a cooperação, e a interação da escola e das práticas sociais (BRASIL, 2002, p. 67).

Segundo Silva (2013), a literatura permite ao leitor recriar seu próprio mundo de forma eficaz, e gerar suas próprias ideias. É na estrutura da história que o ser concebe as estruturas de sua própria imaginação e, simultaneamente, a construção de instrumentos para desenvolver uma ferramenta indispensável para a compreensão e domínio da realidade.

O professor que deseja incentivar a leitura tem de ser, antes de tudo, leitor ativo e, segundo o escritor Paulo Venturelli (1990, p. 259), "um leitor em permanente construção". Contudo, esse profissional precisa investigar verdadeiramente para que se quer formar leitores. Essa investigação influenciará, sem dúvida, na construção e uso de uma metodologia mais adequada para a formação do leitor literário, fomentando a leitura permanente dos textos como práticas literárias escolares. É preciso eliminar as atividades sem criatividade no uso da literatura, ou seja, romper com a ideia de que o importante é que o aluno leia, não importando o que, pois o essencial é ler.

O insucesso na formação do bom leitor acontece quando a escola evidencia a importância do aluno que lê, não importando o que se lê, pois, a escola dá a literatura como sendo algo corriqueiro, usual.

Desse modo, a literatura na escola aparece, na maioria das vezes, atrelada às atividades ou exercícios oferecidos pelos livros didáticos e essas atividades são aproveitadas como pretexto para levar os alunos a discutirem conteúdos gramaticais.

O trabalho com a literatura vai além do transmitir conteúdo ou apenas usar o texto como pretexto. É preciso explorá-lo nas suas múltiplas possibilidades para compreender a realidade e para produzir conhecimento através da arte da linguagem, que é dialógica por natureza. Nesse processo de formação, é relevante o uso de materiais literários de qualidade, pois esses são capazes de permitir que o aluno reflita criticamente e reformule seu pensamento, dando possibilidades para que o caráter ficcional permeie seu imaginário, ajudando, inclusive, a perceber o mundo à sua volta.

É importante destacar que a forma como a leitura é apresentada aos discentes interfere no percurso de aquisição do hábito. Usar de mecanismos que a abordem de forma prazerosa, dinâmica, divertida e contextualizada, é fundamental para que o ato de ler tenha significado para o aluno, fazendo-o descobrir a magia de ser um leitor.

A literatura é uma ferramenta pedagógica que pode ser explorada nas aulas da EJA porque vem solidificar o espaço da leitura nesta modalidade de ensino enquanto formação de

leitores. Logo, torna-se importante que o educador não dê a todos os gêneros textuais um caráter utilitário, porque o ato de ler está relacionado ao prazer de criar novas situações, de adentrar em um mundo diferente através dos vários tipos de histórias, em um mundo de sonhos e ações dos seus personagens. A literatura permite diferentes emoções e visões de mundo e proporciona condições para o crescimento interior, possibilitando a formação de parâmetros individuais para medir e codificar os próprios sentimentos e ações. Assim, ela representa para o indivíduo um estímulo para trabalhar suas potencialidades e suas capacidades cognitivas, facilitando a formação leitora.

1.6 AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA LEITURA CRÍTICA

Sabe-se que o rendimento escolar está diretamente ligado à leitura, uma vez que ela é uma habilidade fundamental no processo de construção do conhecimento, qualquer que seja a disciplina que compõe o currículo pedagógico. Contudo, segundo alguns estudos, a prática de ensino nas escolas tem indicado que os alunos que concluem o ensino fundamental e o ensino médio, e mesmo aqueles que ingressam nas universidades, têm demonstrado dificuldades na compreensão de textos.

Segundo Cagliari (1993, p.148), “a grande maioria dos problemas que os alunos encontram ao longo dos anos de estudo, chegando até a pós-graduação, é decorrente de problemas de leitura”. No entanto, precisamos entender que a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. Grande parte do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. Cabe, então, à escola preparar o aluno para a vivência da leitura como forma de fazê-lo leitor do mundo.

De acordo com Foucambert (1994),

[...] A escola é um momento da formação do leitor. Mas se essa formação for abandonada mais tarde, ou seja, se as estâncias educativas não se dedicarem sempre a ela, teremos pessoas que, por motivos sociais e culturais, continuarão sendo leitores e progredirão em suas leituras, e outras que retrocederão e abandonarão qualquer processo de leitura. (1994, p. 114).

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais,

Formar leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1998, p. 54).

Assim sendo, é necessário compreender que o papel da escola é de pensar e formular práticas de ensino e de aprendizagem da leitura, tendo em vista a realidade concreta dos alunos. E um dos caminhos a ser seguido por ela é ajudar a criança a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não a limitar à leitura de textos pedagógicos, destinados apenas a ensiná-la a ler.

Para Cagliari (1993),

A leitura é, pois, uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu 1993. (CAGLIARI, 1993, p. 150).

Ler, principalmente nos primeiros anos de escola, mostra-se uma atividade tão importante quanto escrever, ou talvez até mais. Na contemporaneidade, com a mudança no ritmo de vida e, por conseguinte, com a mudança nas necessidades individuais, ler se mostra muito mais presente no dia a dia da sociedade, uma vez que é preciso ler placas, números, etiquetas, nomes, documentos, etc.

Para Cagliari (1993, p.168), “dados os problemas sérios de repetência e evasão, seria bom que a escola se preocupasse menos com a escrita, especialmente com a ortografia, e desse maior ênfase à leitura, desde a alfabetização”. Neste sentido, podemos observar que a leitura é um problema não só da escola, mas também social, já que, para vivenciar seus deveres e direitos de cidadão, é preciso estar de posse da leitura e do seu entendimento.

Com vista à facilitação da criação do hábito, as atividades devem colocar os alunos em situações mais próximas da realidade do ato de ler, nas diversas circunstâncias, utilizando diferentes estratégias para a leitura, sempre em busca do sentido dos textos. Nesta perspectiva, Barbosa (1994) nos mostra como deve ser o procedimento do professor na sala de aula, ao trabalhar leitura:

Assim, o professor pode variar as matérias e atividades de leitura, criando a cada dia situações novas, atraentes, afirmando o uso social da escrita, evitando o tradicional e não-significativo uso escolar da escrita, como: textos decifratórios, cópias e ditados sem objetivo ou sem sentido para os alunos (BARBOSA, 1994, p. 139).

Nesse sentido, o professor não pode e não deve confiar em uma metodologia especial, milagrosa, mas na sua experiência, fundamentada por sua competência pedagógica. É ele quem, observando seus alunos, refletindo sobre sua prática e aprofundando seus conhecimentos sobre

leitura e aprendizagem, pode compreender e entender as necessidades, dificuldades e o interesse de cada aluno em um dado momento.

A leitura permite a expansão do universo conceitual e, conseqüentemente, político e, ao ler, o leitor completa as lacunas ou "janelas" deixadas pelo autor, no processo de escrita, atribuindo, no ato da leitura, a transformação dos sentidos através da interpretação e/ou da crítica.

Nas palavras de Meurer (2004, p. 22),

Ler criticamente implica estabelecer conexões de forma a perceber que os textos constituem, reconstituem e/ou alteram práticas discursivas e práticas sociais. Significa perceber que os textos refletem, promovem, recriam ou desafiam estruturas sociais muitas vezes de desigualdade, discriminação e até abuso.

Completa que

Em suas práticas do dia-a-dia os indivíduos geralmente não se dão conta de que nas ações mais triviais estão constantemente reconstituindo o mundo em que vivem, reforçando formas de perceber e conceituar a "realidade", de construir relações e identidades sociais. Ler criticamente implica aprender a buscar nos textos pistas que conduzam à percepção da relação dialética existente entre linguagem e práticas sociais. (2004, p. 25).

A leitura não-crítica se limita à apreensão do conteúdo mais literal do texto. Seria como fazer uma tradução sem levar em conta as adaptações necessárias para a compreensão. Ela estaria mais preocupada com a apreensão do conteúdo semântico que com a intenção do autor, enquanto que uma leitura crítica visa, além do conteúdo, o leque de perspectivas e a expansão o raio de ação do leitor.

Enquanto a leitura não-crítica procura recuperar o conteúdo ou atribuir um sentido a um texto, a leitura crítica procura compreender o texto como constituído a partir de práticas sociais específicas e, ao mesmo tempo, como constitutivo de tais práticas. Já a leitura crítica, neste ponto, constitui, como diz Meurer, uma via para a emancipação do leitor. É de sua opinião que toda a escola deveria adotá-la desde os primeiros ensinamentos da linguagem para que, além de cumprir sua função de passar os conhecimentos mais mecânicos da língua, pudesse também desenvolver indivíduos mais críticos socialmente e com capacidade de perceber as diversas funções da linguagem e, assim, aumentar suas potencialidades.

Isso ocorre porque a leitura crítica recompõe representações da realidade. Diz Meurer que "...ler criticamente significa perceber que os textos refletem, promovem, recriam ou

desafiam estruturas sociais muitas vezes de desigualdade, discriminação e até abuso” (2004, p. 28).

Mas essa não é a única recomposição que a leitura crítica pode fazer. Além de reorganizar representações da realidade, ela também recompõe as relações sociais, ou seja, através da intertextualidade, pode-se atribuir papéis a personagens do texto e avaliações de seus atos. “Além de criar e recriar representações e formas de conhecimentos e crenças, os textos também refletem, constituem e/ou desafiam e modificam relações entre indivíduos” (MEURER, 2004, p. 30).

Isto quer dizer os papéis sociais interpretados pelos personagens de um texto vêm marcados pelas culturas representativas de cada país ou povo. Não há como desvincular os dogmas, regras ou senso comum de uma nação no momento da leitura de um texto. Devido a isso o leitor pode ter dificuldades em reconhecer ‘motes’ na leitura de um texto.

Segundo o autor, existe ainda a recomposição de identidades sociais. Acerca desse assunto ele explica que,

Ao recompor identidades na leitura crítica, estamos interessados em saber como são apresentados os caracteres pessoais e exclusivos dos indivíduos participantes da história, incluindo sua consciência de si próprios, e como esses indivíduos são posicionados no texto (MEURER, 2004, p. 31).

Dentro dessa esfera de recomposições, podemos ainda reconhecer o estabelecimento de relações sociais, bem como da identidade do próprio leitor, já que a avaliação dessas recomposições será feita através do filtro de suas próprias crenças e conhecimentos.

Devido a todas essas considerações, podemos presumir que a leitura crítica de livro necessite de uma adaptação muito maior à realidade, às relações sociais e mesmo a identidades individuais, tanto dos participantes do texto quanto do autor ou mesmo do leitor. Há que se levar em consideração todas as diferenças e não-reconhecimentos dessas recomposições, e se ter uma consciência da diversidade de pensamento da língua ensinada.

Existe ainda a problemática da seleção dos textos. Faz-se relevante que o interesse do aluno seja contemplado no momento desta escolha, contudo, o professor pode fazer um trabalho de seleção contemplando as próprias dificuldades que ele visualize.

Visando o êxito, o trabalho interpretativo dos alunos deve ser levado em conta: entendemos que o discente determina fundamentalmente a natureza da interação através da sua escolha do universo de discurso e o tópico do texto (ou série de textos); ao mesmo tempo, o

professor pode fazer contribuições importantes, às vezes preferindo textos que apresentem certos problemas de interpretação capazes de serem resolvidos através da interação com os alunos.

Essas dificuldades não se restringem ao nível da palavra; envolvem todas as instâncias nas quais um elemento textual (léxico, sentença, parágrafos inteiros) não parece ser relevante dentro do contexto global, do ponto de vista do professor. A nossa hipótese é que esta não-relevância aparente pode ter uma solução na interação professor/alunos, e por isso deve ser considerada um elemento positivo na seleção textual.

A transformação do aluno em leitor depende do conjunto de estímulos socioambientais ao qual ela responde e com o qual ela se identifica no transcorrer da sua vida. Assim sendo, podemos afirmar que o primeiro caminho à transformação do hábito da leitura na nossa comunidade seria, certamente, a recuperação do valor social desta. Entendemos que a desvalorização da leitura é realmente um fator político.

Abordar o tema sobre o aspecto de uma compreensão crítica do ato de ler consiste em uma tarefa que envolve todo processo pelo qual devemos compreender que o desenvolvimento da importância do ato de ler deva ser uma prática pedagógica. Neste entendimento, diz Freire (1999) que

Falar sobre esse assunto é algo bastante complexo, já que a leitura é fundamental na vida das pessoas, pois é somente através da leitura que nós podemos conhecer outras realidades, outros pensamentos e tipos de cultura através da leitura é que você cria outros pensamentos, ou seja, reconstruí e produz a partir de algo que você deu outras ideias. "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. (FREIRE, 1999, p. 77).

Entretanto, a compreensão do texto vai depender do contexto em que está inserido o leitor, pois é a partir daí que ele vai poder formular seus questionamentos e formar uma construção de novas ideias baseadas em uma realidade coerente e de experiências adquiridas.

Paulo Freire (2009, p. 12) nos mostra que

Os "textos" as "palavras" e as letras daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, objetos de sinais cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (FREIRE, 1999, p. 12-3).

A importância do ato de ler contribui para a conscientização política que está muito ligado à leitura não só de textos escritos, mas a leitura da realidade que o rodeia. Isto é, tudo que faz parte da convivência do seu dia a dia está inserido no contexto da leitura, desde sua própria

casa com familiares, que estão diretamente ligados ao seu desenvolvimento desde a infância, até chegar à vida adulta.

Assim, Freire afirma que a

Compreensão crítica do ato de ler [...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE 1999, p. 12).

No trecho acima vemos que a visão freiriana sobre o ato de ler vai muito além do simples efeito de decodificação das palavras escritas, não se tratando de um mero processo mecânico de memorização. Longe disso, pois parte do conhecimento de mundo adquirido por meio de suas vivências e leituras anteriores, permitindo que o indivíduo possa fazer reflexões críticas acerca da realidade social na qual está inserido.

Cremos que seria interessante a nossa insistência, enquanto professores e gestores, que os estudantes não abandonem o ato da leitura. É da competência dos docentes trabalhar com textos que fazem parte de seus contextos, pois só assim os estudantes também seriam capazes de questionar sobre aquela realidade, já que a mesma estaria relacionada à perspectiva futura.

Enquanto essa abordagem não se efetiva, não cabe a nós cair no fosso do desestímulo por não conseguir identificar a causa que faz com que os discentes não se sintam atraídos pela leitura. Antes de serem nossos alunos, estes podem trazer experiências negativas quando do contato com textos que não eram adequados à série ou à idade.

Contudo, o que se percebe é que atualmente existe um grande avanço em relação à leitura, uma vez que os alunos tinham que memorizar mecanicamente e não eram estimulados a procurar produzir o novo a partir do velho.

A transformação do hábito da leitura nos discentes acontecerá com a abundância de livros disponíveis, principalmente, de gêneros textuais diversos. De acordo com os PCN's (1998),

É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. (BRASIL, 1998, p. 55).

A leitura e a escrita devem, portanto, fazer parte da vida dos educandos, sendo vivenciadas como meio de comunicação indispensável à interação social, dando destaque aos

diferentes usos e funções através de temas que façam parte do mundo do aluno. Não devemos ver o processo de leitura como um fator de ensino, mas como aprendizado. Por isso, faz-se necessário que na sala de aula tenhamos estratégias de leitura.

Presente em todos os momentos da vida humana, a leitura abrange todo setor vivencial, seja no espaço físico ou no cognoscitivo do indivíduo, uma vez que sempre falamos, ouvimos, lemos e escrevemos, e, quando colocamos em prática essas ações, estamos lendo e produzindo textos. Diariamente estamos rodeados de textos, quais sejam: conversações, recados, twitters, outdoors, placas, embalagens; filmes, pesquisas em jornais, livros, sites. Além disso, temos um mundo infinito de gêneros textuais que perpassam por todos os lugares.

Mediante o fascínio da imagem, compreendemos que não há mais como sobreviver neste universo tecnológico sem que tenhamos de adaptar-nos às novas linguagens disponíveis nas redes sociais. Daí, a necessidade de propiciar, na escola e na sala de aula, um ambiente estimulador das mais diversas situações de leitura e de variados gêneros textuais, levando-se em consideração o nível de desenvolvimento do discente. Nessa linha de pensamento, Pilletti afirma que,

A fim de estimular a participação ativa do aluno na leitura de textos, cabe ao professor a responsabilidade de estabelecer em sala de aula, situações abertas e flexíveis que, além de possibilitarem a interação professor-classe, abram caminhos para a interação aluno-texto. (PILETTI, 1998, p. 20).

Assim sendo, o professor precisa criar situações que envolvam a leitura e a escrita de forma lúdica e natural.

A leitura é uma atividade que solicita grande participação do leitor e exige mais que conhecimento linguístico por parte do interlocutor, pois o leitor mobiliza uma série de estratégias, tanto linguístico quanto cognitivo-discursivo, com o intuito de levantar hipóteses, validar ou não essas hipóteses. Por isso, é necessário que o aluno seja incentivado a participar ativamente da construção do sentido do texto.

Em situação de ensino, o indivíduo lê para aprender a ler e para buscar respostas mediante certas ocasiões. Cotidianamente ela é realizada por outros objetivos, que vão de acordo com o comportamento do leitor e da sua atitude frente ao texto. É importante que o primeiro posicionamento do professor, ao proporcionar o momento de leitura para o aluno, seja conscientizá-lo sobre as finalidades do ato de ler: ler para agir (ao ler o sinal de trânsito, por exemplo), para sentir prazer ou para informação (ao ler um romance ou um conto infantil, ao ler uma notícia de jornal). Essas leituras guiadas por diferentes finalidades criam efeitos diferentes,

que mudam a experiência do leitor diante do texto. De acordo com os PCN's, "A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir do seu conhecimento sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc." (BRASIL, 1998, p. 53).

O leitor, logo, pode ser seduzido pela leitura quando esta é fonte de prazer e não foi transmitida como uma obrigação. É preciso entender que ler não é decifrar códigos, é analisar e contextualizar a leitura. É saber opinar, concordando ou discordando de que está lendo. Portanto, ressalta-se que um leitor proficiente precisa compreender o que lê e perceber a relação entre textos variados. Precisam interpretar e descobrir os elementos implícitos e construir um significado a partir do texto, mesmo antes de lê-lo.

Não se pode negar que é no espaço escolar que serão formados leitores e escritores competentes, sendo essa a finalidade dos PCN's. E nesse contexto, a escola exerce o papel fundamental nessa construção de indivíduos capazes de enfrentar a vida e cumprir o seu papel democrático. A leitura precisa ser vista pelos alunos como a base verdadeira para a construção de uma sociedade mais justa. Só assim poderemos almejar a uma educação baseada na valorização e construção de um mundo melhor e justo, transformado por leitores conscientes do seu papel político e social.

CAPÍTULO II

UMA LEITURA DA REPRESENTAÇÃO DO NEGRO EM *MENINO DE ENGENHO* À LUZ DO LETRAMENTO LITERÁRIO

2.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA OBRA REGUIANA

Os feitos literários de José Lins do Rego (1901-1957), autor natural da cidade de Pilar, estado da Paraíba, fazem parte do catálogo das obras tradicionais da literatura brasileira. Inerente ao processo regionalista da década de 30 do século XX, Rego constitui suas explanações baseadas “na análise de relação do autor com o contexto político, social e institucional que o circunda” (CHAGURI, 2009, p.18). O que se constatou foi a presença marcante do nordeste brasileiro, mais especificamente da primeira república, no que tange às questões sociais, conotações culturais, crenças peculiares da época e até referências jurídicas de forma generalizada que, no contexto, formam um cenário peculiar. Se Lins alcançou as metas dos escritores da geração nordestina de 1930, que reproduziam o cenário local nas suas mais diversificadas expressões, então significa dizer que sua obra apresenta materialidade referente às representações históricas, antropológicas, sociológicas e de história do direito em relação àquela sociedade.

Quanto ao cenário histórico, sociológico, antropológico e econômico desta época, tivemos a consolidação da sociedade capitalista no século XIX e na primeira metade do século XX, período que culminou na emergência do trabalhador assalariado, mediante a exploração da mais-valia, provocando a pobreza de muitos trabalhadores e suas famílias.

Os conflitos tornaram-se inevitáveis à medida que os trabalhadores perceberam que estavam trabalhando mais e se tornando cada dia mais miseráveis. Assistia-se ao surgimento de profundas transformações vinculadas à produção e ao trabalho e de novas condições políticas, econômicas e culturais que desencadeou no questionamento sobre o fundamento das desigualdades existentes entre os indivíduos.

Tentando eliminar essa condição de desigualdade social, medidas foram criadas tanto pela sociedade como pelo Estado para o confronto com determinados problemas que transcendiam a vida dos indivíduos, refletindo sobre o processo de construção do fenômeno das questões sociais, a vulnerabilização e a fragilização das famílias pobres no Brasil.

Neste cenário, com a intensificação do capitalismo na sociedade, tem-se o advento da abolição da escravatura que, mesmo sendo um grande marco na história do Brasil, ocasionou graves problemas, visto que o processo de libertação não superou a vinculação dos negros a uma

condição de trabalho inferior. Teoricamente, a escravidão foi rompida, mas na prática a herança do modelo escravocrata permaneceu e trouxe malefícios para a conjuntura da sociedade brasileira, ecoando até os dias de hoje.

O modo como o processo aconteceu foi longo e está relacionado a todas as transformações que permitiram a constituição do modo de produção capitalista. Nesse contexto, a emergência do trabalhador assalariado se deu simultaneamente à do capitalismo, compondo dois elementos, indissociáveis, do mesmo momento histórico. Na passagem de um discurso de Karl Marx, temos uma clara noção do que seria a produção capitalista:

[...] A produção capitalista, que é essencialmente produção de mais-valia, absorção de mais-trabalho, produz, portanto, com o prolongamento da jornada de trabalho, não apenas a atrofia da força de trabalho, a qual é roubada de suas condições normais, morais e físicas, de desenvolvimento e atividade. Ela produz a exaustão prematura e o aniquilamento da própria força de trabalho. Ela prolonga o tempo de produção do trabalhador num prazo determinado mediante o encurtamento de seu tempo de vida. (MARX, 1983, p. 211-2).

Foram produzidos resultados contraditórios com as leis gerais do capitalismo, o que acarretou em crises que provocaram mudanças importantes na organização econômica e na própria organização social, o que é inseparável, pois se constitui em um sistema social no qual estão presentes uma burguesia industrial e um proletariado urbano.

A partir desse ponto de vista, busca-se pensar o surgimento e os fundamentos da questão social a partir da estrutura e da consolidação da produção mercantil capitalista, sobretudo da acumulação do capital e de suas implicações sociais, políticas e econômicas. Trata-se, portanto, de analisar a questão social como expressão das contradições, antagonismos e conflitos que emergem entre a classe burguesa e proletária nos marcos da produção capitalista e da reprodução ampliada do capital.

Provenientes de atividades agrícolas, os trabalhadores tiveram que se conformar com as especificidades da indústria, que progressivamente passou a dominar o mercado de trabalho, tendência acompanhada por uma acentuada queda da participação do setor agrícola. Instituições e escolas de educação profissionalizantes, particularmente as escolas técnicas, mobilizaram-se para atender a demanda por formação proveniente da indústria. De acordo com Machado:

Inicialmente, as indústrias que precisavam de uma mão-de-obra mais qualificada teriam que se voltar para a contratação de imigrantes europeus, que povoavam as cidades, desempenhando, em muitos casos, atividades artesanais, ou trabalhavam nas plantações, por apresentarem experiência e habilidades adquiridas em seus países de origem. Com o aproveitamento máximo desta reserva, iniciaram-se as pressões no sentido de profissionalização sistemática do trabalhador local. E é para atender às

necessidades concretas da indústria emergente que surgem e se estruturam os primeiros cursos técnicos (MACHADO, 1982, 31).

Entretanto, o cenário brasileiro no final do século XIX e início do século XX mostrava que a esmagadora maioria da população brasileira vivia no campo, submetida à autoridade dos chamados coronéis. Era composta por trabalhadores rurais, que mantinham com os grandes proprietários fortes laços de dependência. Os trabalhadores eram gente do coronel, ou seja, pertenciam aos coronéis e deviam obediência.

Sendo assim, a República nascia no Brasil como resultado de um movimento de cúpula, controlado desde o primeiro momento pelos militares e pelas elites agrárias. O novo regime não se preocupou em promover mudanças na estrutura econômica do país. A grande propriedade rural monocultora, e voltada para a exportação, manteve-se como base da economia e não foi feita nenhuma tentativa de reforma agrária. Ao mesmo tempo, “conservou a estrutura política sustentada no mandonismo dos coronéis do interior e das oligarquias agrárias. Por toda parte, o traço distintivo da jovem República continuou sendo a exclusão social, política e econômica de grande parte da população” (DIVALTE, 2003, p.283-9).

É evidente que esse processo de industrialização permitiu, através dos anos, que províncias como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais se tornassem polos de atração para os colonos que, espremidos pelo latifúndio, se deslocassem para a cidade a procura de uma vida melhor e mais confortável financeiramente. Para os grandes fazendeiros, a vinda para a cidade significava que seus filhos frequentariam escolas e faculdades. Neste sentido, interessa compreender que as disparidades que atingiram a sociedade não foram acidentais, mas socialmente produzidas por um conjunto de relações que abrangem as várias esferas da vida social.

Faz-se relevante lembrar que essas transformações ocorreram de forma lenta e não atingiram todas as regiões do país. Algumas áreas do Nordeste eram imensas terras cercadas com trabalhadores escravos, somente com pequenos núcleos urbanos marcados pelo poder dos proprietários de terras. Foi no final do século XIX, até as primeiras décadas do século XX, que se formaram as bases para o desenvolvimento industrial que ocorreu após 1930.

No começo do século XX, houve formas extremadas de descontentamento popular, em que setores da sociedade manifestaram sua indignação. Embora a economia brasileira continuasse predominantemente agrária, o país passou na virada do século XIX por um período de mudanças estruturais. A abolição da escravatura, a imigração, a incipiente industrialização e a urbanização criaram novas relações sociais e colocaram em cena novos personagens e várias temáticas, tais como: vida familiar, religiosidade, abolição, escravidão urbana exaltando a

questão do negro pobre, papel das mulheres, inclusive no que tange à prostituição, alforrias, entre outros, o que tem permitido a identificação de novas categorias sociais.

2.2 O ROMANCE *MENINO DE ENGENHO*

A obra *Menino de Engenho* de José Lins do Rego, publicada no ano de 1932, é o romance de estreia do escritor e faz parte da trilogia de Carlos de Melo, completada por *Doidinho* (1933) e *Banguê* (1934). Composta em estilo oral, ela é narrada em primeira pessoa pelo personagem Carlinhos e apresenta uma linguagem fluida, popular, primitivista e autenticamente brasileira. Essa tendência oral, para o escritor Pedro Dantas (1932, p. 15), “atrai e liga os episódios, delinea as personagens, dá unidade à obra e em certo sentido a compõe.” [...] recitador de estilo oral, Lins do Rego nos narra o que viu e o que sabe da vida do Nordeste.” [...] Ela é humana, antes e acima de tudo, poderosa e cheia de sugestões, porque essencialmente e em todos os sentidos é viva”.

O romance foi considerado à época como um livro sem expressão, com erros de português, imoral. Segundo Wilson Lousada (1973), “ele mesmo, Lins do Rego, certa vez, em artigo de jornal, contou alguma coisa a respeito desse livro de estreia:

O livro foi oferecido a todos os editores nacionais, e de todos recebeu um não seco, quando não me deram o calado como resposta. Só mais tarde uma editora desconhecida, com dinheiro do meu bolso, publicaria a novela. Havia por este tempo a Revolução de São Paulo e, apesar da convulsão, esgotou-se em três meses. Uma edição de 2.000 exemplares foi quase toda vendida no Rio”. (LOUSADA, 1973. p. 11-15).

Apenas João Ribeiro, um dos maiores críticos brasileiros, exaltou a obra de Zé Lins. Ribeiro dizia que estava nascendo um romancista que iniciava com uma obra-prima. A boa recepção do romance é confirmada tempo após, em 1933, quando José Lins foi vencedor do prêmio da Fundação Graça Aranha, um dos mais importantes da literatura brasileira. Ribeiro, em seu artigo do *Jornal do Brasil* de 8 de setembro de 1932, logo elogiou *Menino de Engenho* com uma euforia inusitada:

Bem examinadas as coisas, este livro pungente é de uma realidade profunda. Nada há que não seja o espelho do que se passa na sociedade rural e nas das cidades do Norte e do Sul. E de todo o Brasil e um pouco de todo mundo. O seu realismo pode acaso desagradar a algumas pessoas que não amam a verdade senão colorida, engalanada em eufemismos convencionais. É a vida tal como ela é: por isso mesmo, empolga a atenção e a curiosidade do leitor. O autor, bem se vê, é um homem novo, escritor desabusado, mas completo, e cheio de talento, conhecedor da sua arte. É um livro de primeira ordem. (RIBEIRO, 1932, p. 16).

O cenário que *Menino de Engenho* traz é aquele da infância e início da adolescência de Carlos de Melo (Carlinhos), em meio ao ambiente da seca e do trabalho duro no engenho de cana-de-açúcar do avô, o lendário Santa Rosa. É o romance uma espécie de documento histórico com depoimento do autor-narrador sobre alguns momentos da História em que se passa o enredo. Ressalta o apogeu e a decadência dos engenhos engolidos pela usina, o sentido de posse (em relação à terra e aos sujeitos hierarquicamente inferior), o paternalismo tirano na convivência do senhor de engenho com o homem do eito, negros “livres”, moleques da bagaceira, mulatas, cangaceiros e romeiros. A narrativa se encerra no dia em que o menino vai para o Internato Nossa Senhora do Carmo, na cidade de Itabaiana-PB, já com 12 anos.

Assim, Ivan Cavalcanti Proença (2000, p.26) pondera sobre o desfecho de *Menino de Engenho*: “o trem levando (tirando!) o menino de seu engenho, para o colégio. O trem correndo e, pela janela, o menino vendo o gado, o campo, as casas-grandes. E os molequinhos, à beira da estrada, acompanhando os vagões: Adeus, adeus, adeus, com as mãos para mim. E eu com o braço, sacudindo. Os olhos encheram de lágrimas. Cortava-me a lama a saudade do meu engenho.”

Rachel de Queiroz, em entrevista ao escritor Gustavo Sorá em 1972 e publicada em um texto sobre os 40 anos do romance, lembrou da repercussão da obra naquela época:

... nós dois, estreando com os nossos romancinhos – eu dando que falar principalmente porque era uma garota, Zé Lins não, começou logo chutando em gol – o livro era um marco, uma voz nova e clara a dar o seu recado como ainda não se dera – e ao mesmo tempo fazendo obra de arte, e da melhor.(QUEIROZ *apud* VILAÇA, 2001, p. 16).

Menino de Engenho destacava-se especialmente importante naquela safra de 1931-32, porque não era como os livros de alguns de nós, obra primeira de menino precoce, marcada pelas falhas da estreia juvenil. Nós estreávamos como escudeiros atrevidos. Mas, José Lins do Rego já vinha armado cavaleiro de botas, esporas, espada e penacho. (QUEIROZ *apud* VILAÇA, 2001, p. 17).

Começava na casa dos trinta, como romancista, mas era nome feito nas rodas intelectuais do Recife e até do Rio, autor de artigos, ensaios e estudos de crítica; já tinha bem afiada a sua ferramenta e completara a formação literária; com *Menino de engenho*, o romancista José Lins do Rego praticamente nos mostrava a sua face definitiva. (QUEIROZ *apud* VILAÇA, 2001, p. 17).

Por isso que José Lins do Rego figura como um dos romancistas regionalistas mais prestigiosos da literatura nacional. Situa-se entre os grandes escritores brasileiros que, “em suas obras, legaram ao país um grande painel histórico”.

Chamado de “matriz virgem” pelo professor e crítico José Aderaldo Castello, é *Menino de Engenho* o livro mais traduzido de Rego, chegando em 2020 na sua 110ª edição. Além disso,

o romance inspirou adaptações para o teatro, cinema, minissérie na televisão e versões em quadrinhos. Foi traduzido e publicado em 1953 em língua francesa, sendo republicado em 2013.

2.2.1 *Menino de Engenho*: leitura das personagens negras a partir do olhar do narrador-adulto

Os romances que foram batizados pelo próprio Lins como Ciclo da Cana de Açúcar têm em comum o cenário da decadência dos engenhos de cana-de-açúcar no Nordeste. É neste panorama de falência que a sua obra de estreia, *Menino de Engenho*, está inserida, em um lugar marcado pelo passado e pela tradição escravagista. O campo da cana e a casa-grande são ambientes básicos que povoam o romance.

O maior elemento desse romancista foi a sua própria vida, ou seja, a infância vivida no Engenho Corredor, o fictício Santa Rosa. A expressão autobiográfica da obra é uma das suas fundamentais características, e as experiências do menino de engenho são significativas e bastante expressivas à visão do leitor. O regionalismo de Lins do Rego se torna universal, pois, além do engenho, é a infância que se sobressai como agente universalista.

Embora a escravidão tenha sido abolida, este romance reguiano possui grandes efeitos do regime escravagista, como se no interior da Paraíba ainda existisse algo como a servidão. A relação dos negros libertos com a casa-grande é de submissão e gratidão, enquanto o narrador possui certo encanto com o mundo dos até então escravos. Marca disto era a liberdade das crianças negras pelos campos que, apesar da liberdade existente, teriam as obrigações de menino parente do senhor de engenho. Essa liberdade juvenil depois se torna servidão nos trabalhos do campo.

Convém ressaltar que este romancista teve convivência com Gilberto Freyre e a sua influência é notória no romance. Além da ótica literária do autor, Rego também se inspirou nos estudos e reflexões sociológicas do escritor pernambucano. Após o seu retorno da Europa e dos Estados Unidos, Freyre estava convicto de que o Brasil somente teria sua própria literatura, e não uma competição da literatura oriunda da Europa, se as temáticas, assim como a linguagem das obras, interpelassem narrções e relatos nacionais. Desta forma, a prosa regionalista atingiu uma das maiores metas dos modernistas brasileiros, que seria uma linguagem tipicamente brasileira prevalecendo o regionalismo em detrimento do estrangeirismo.

Para melhor compreender o universo da obra *Menino de Engenho* no que tange à parcela das pessoas negras da província da Paraíba, de mulheres e homens escravizados e não-escravizados, analisa-se a questão batismal e as relações parentais determinadas no decorrer do século XIX, fazendo com que haja o entendimento de como essas pessoas negras organizavam e

reorganizavam suas vivências familiares. Evidenciaram-se, sobretudo, os negros livres de acordo com os indicativos históricos disponíveis sobre as vidas dessa comunidade social, e nela constatou-se que essas pessoas estavam aumentando consideravelmente na Paraíba. Ali, desde o final do século XVIII, encontravam-se a grande maioria dos trabalhadores rurais, os afiliados, filiados, os camaradas e os moradores.

A partir do início do século XX essa questão ficou mais acentuada, possibilitando alianças construídas por pessoas libertas nas suas relações sociais, pois, apesar da diferença de estatuto social, elas tinham em comum a pele preta e sofriam várias discriminações e restrições em suas atividades cotidianas. Dificuldades para ascenderem socialmente eram rotineiras, ou mesmo para sobreviverem materialmente.

Ademais, o livro literário tem um tom intimista e crítico sobre vários pontos que nos remete à época em que foi escrito e até mesmo apresenta resquícios ainda vívidos na atual sociedade, como a relação hierárquica das classes sociais, a escravidão, a relação paternalista, autoritária e a desigualdade de gênero.

Destacamos a representação do negro na obra, uma vez que o autor permeia, em diversos personagens, a relação dessas pessoas com seus senhores e como esses eram tratados e vistos pela sociedade. Mesmo após a abolição da escravidão, na obra observamos a vagarosa transformação econômica dessa parte da sociedade, que permaneceu subordinada aos ricos senhores, aqueles que continuam tratando-a como instrumento de trabalho, colocando-a à margem da sociedade. O próprio narrador-personagem evoca que “a senzala do Santa Rosa não desaparecera com a abolição” (REGO, 2000, p. 41).

O protagonista da história conhece um mundo novo ao ser levado ao engenho e acaba por ser impulsionado a amadurecer rapidamente. Em suas brincadeiras com os “moleques”, como ele mesmo chama, começa a observar e compreender as diferenças entre os meninos negros e os meninos brancos.

Naquele contexto, o mundo das crianças negras incorporava-se ao trabalho, posto que as novas máquinas, embora as fascinasse, faziam parte de suas jornadas. A elas não cabia refutar esse posto, o que nos leva a acreditar que tal aceitação silente se dava em razão da necessidade que os negros tinham para viver, isto é, era a maneira que subsidiava a sobrevivência deles na época.

Em verdade, sabemos que os negros não eram totalmente submissos ao que impunham a eles, a exemplo das diversas histórias que conhecemos de fugas e assassinatos por insubordinações. Contudo, acredita-se que a obra aborda o fato de que a abolição não ofereceu alternativas aos negros para se manterem longe da servidão aos brancos, visto que as coisas que

sabiam fazer estavam nos labores em fazendas, em virtude de ser este o trabalho que aprenderam e se mantiveram por diversas gerações.

Nesse sentido, a Literatura nos aponta os flagelos deixados pós-escravidão, conforme podemos notar pelo excerto da obra:

O engenho e a casa de farinha repletos de flagelados. Era a população das margens do rio, arrasada, morta de fome, se não fossem o bacalhau e a farinha seca da fazenda. [...] gente esfarrapada, com meninos amarelos e chorões, com mulheres de peitos murchos e homens que ninguém dava nada por eles – mas uma gente com quem se podia contar na certa para o trabalho mais duro e a dedicação mais canina. (REGO, 2000, p. 22).

O autor nos mostra que aos negros restava apenas o trabalho, enquanto os brancos gozavam da terra e dos prestígios social e político. Ademais, os negros eram vistos como produtos, embora “livres”. A sociedade se sentia no direito de explorar e maltratar essa gente em lugar dos brancos, como no momento em que Carlinhos, o neto do coronel, branco e protagonista da obra, falhava ao responder os questionamentos do professor, os “pobres negros” eram quem recebiam as sabatinas.

Na narrativa, os negros são tratados como animais. Quando dóceis e contidos, são abordados como animais domésticos, mas quando revoltos, quando agem com insubordinação, são severamente castigados. O próprio menino Carlinhos dizia que se sentia bem com o regime de miséria, ou seja, ele consentia com a forma com que os outros meninos eram tratados, já que com ele nada acontecia, demonstrando uma total apatia e falta de compaixão, como se os negros dessem motivos para serem tratados de tal forma.

Havia para mim um regime de exceção. Não brigavam comigo. Existia um copo separado para eu beber água, e um tamborete de palhinha para “o neto do coronel Zé Paulino”. Os outros meninos sentavam-se em caixotes de gás. Lia-se a lição em voz alta. A tabuada era cantada em coro, com os pés balançando, num ritmo que ainda hoje tenho nos ouvidos. Nas sabatinas nunca levei um bolo, mas quando acertava mandavam que desse nos meus competidores. Eu sentia-me bem com todo esse regime de miséria. (REGO, 2000, p. 23).

O autor mostra, no trecho acima, que mesmo postos em liberdade, os negros ainda podiam ser castigados pelos brancos sem que fossem, por isso, sancionados ou punidos pelos governantes, prova de que a incorporação da escravidão e sua ideologia jaziam na sociedade.

Em concordância com Chagas e Nascimento (2013, p. 4), os negros não eram nem mesmo considerados como cidadãos, dado que a palavra ou a opinião deles não eram válidas na sociedade. Os autores apontam o momento da acusação de Chico Pereira, acusado de crime que não cometeu, embora sem provas e afirmando não ter feito, pagou pelo crime de um branco.

Na trama, o autor disserta várias vezes as diferenças dadas entre o branco e o negro, que mesmo sendo todos humanos, as características eram expostas com denominações negras. Vejamos: as expressões “corações-de-negro”, “o negro”, sem nome, eram apenas chamados de negros, como se fossem coisificados, “você está um negro [...] isto faz mal.”, com conotação negativa da raça, como se o ser negro fosse ruim, como se fosse doença, algo danoso, uma desvantagem.

No entanto, embora submissos, os negros também reivindicavam sua cultura ancestral, a herança africana, momentos esses que eram vistos como insubmissos, mas em outros momentos geravam temor nos brancos. Tratava-se da resistência cultural.

Essa resistência, não necessariamente o enfrentamento direto ao senhor branco, encontra-se timidamente descrita na obra, especificamente em trechos sobre o oratório. Aquele local fazia parte das crenças negras, e ali era ensinado ao menino Carlinhos sobre a santa negra que era uma escrava que havia sido queimada por uma senhora má, “uma santa mulata com uma criança no braço, uma que tinha no rosto a marca do ferro em brasa” (REGO, 2000, p. 28).

José Lins do Rego também demonstra as grandes habilidades dos negros em relação aos brancos, que mesmo sobressaindo-se na maioria das atividades como o saber nadar, andar de cavalo, a própria virilidade, ainda assim, eram colocados como subalternos. A partir do trecho seguinte observamos essa questão marcante pela fala do menino Carlinhos:

Eles nos dirigiam, mandavam mesmo em todas as nossas brincadeiras, porque sabiam nadar como peixes, andavam a cavalo de todo jeito, matavam os pássaros de bodoque, tomavam banho a todas as horas e não pediam ordem para sair onde quisessem. Tudo eles sabiam fazer melhor do que a gente; soltar papagaio, brincar de pião, jogar castanha. Só não sabiam ler. [...] Por eles comecei a entender o que os homens faziam com as mulheres, por onde nasciam os meninos. (REGO, 2000, p. 38-39).

Percebe-se que, não obstante Carlinhos aprendesse e descobrisse o mundo ao se relacionar com os meninos do engenho, ele não aprendia a respeitá-los e considerá-los tão humanos e sujeitos de direitos quanto ele era, imperativo da ideologia permeada na época.

Ademais, os negros da história apresentam outras formas de resistências que não pelo uso da força ou da insubordinação direta contra os nobres brancos. Eles usavam algumas técnicas que serviam como meios de sobrevivência, como o modo que as mulheres negras são retratadas na história. As idosas eram tratadas com mais ponderação, mostrando um certo “zelo”, pois era as contadoras de histórias, que acabavam por perpetuar a memória de seu povo. Além disso, o autor exhibe a força do povo negro e certo domínio em alguns locais da casa, a exemplo da negra Generosa, a cozinheira da casa-grande.

Em relação aos homens, negros ou mestiços, apadrinhados pelo senhor, deviam conformar-se com a condição de solteiros ou para encobrir as casuais paixões da casa-grande. Estes homens do engenho foram, frequentemente, chamados de cabras, que são animais domésticos cuja alimentação é aleatória, ou seja, comiam qualquer coisa oferecida. Residiam em localidades precárias, porém estavam sempre dóceis à vontade do senhor, mesmo quando dizia respeito à iniciação sexual dos adolescentes. Pode-se dizer que os bandidos e cangaceiros, corriqueiros no local, eram vistos como a única maneira de relação social de um povo que vivia de forma oprimida.

No início do século XX, os negros ainda sofriam pelas perdas de todas as ordens, pois enfrentavam condições desumanas de trabalho nos canaviais ou abastecendo as fornalhas dos engenhos. O serviço doméstico ficava a cargo das mulheres escravas, que atendiam as esposas e filhos do senhor, além de satisfazer sexualmente os seus senhores brancos:

O referencial da sociedade açucareira era o negro, era ele a moeda para a obtenção de terras e poder. O número de escravos definia o status de um branco. Sem escravos, um que fosse, nenhum colono poderia ser considerado realmente um homem livre. E mesmo as famílias mais pobres tinham seu escravo, que muitas vezes ganhava o sustento de todos. (FERLINI. 1984, p. 79).

Daí, percebe-se que inúmeras foram as estratégias de sobrevivência desenvolvidas pelos negros. Em muitos casos, mesmo livres, adotavam formas de resistência cotidiana: escondidos, realizavam seus rituais e festas, mantiveram suas representações artísticas e até desenvolveram uma forma de luta, a capoeira; convertiam-se ao catolicismo como forma de combiná-lo com elementos de suas crenças religiosas africanas e alguns formaram famílias através do casamento e registro dos filhos, reafirmando os sentimentos de identidade étnica e cultural.

Pensar que o processo de abolição da escravidão limitou-se ao sistema econômico é renegar a incorporação da discriminação de pensamento e de valores no íntimo da sociedade brasileira em formação. Nesse contexto, podemos ver e sentir a conjuntura do problema racial e social ao longo da nossa trajetória histórica:

A escravidão foi muito mais do que um sistema econômico. Ela mudou condutas, definiu desigualdades sociais e raciais, forjou sentimentos, valores e etiquetas de mando e obediência. A partir dela instituíram-se os lugares que os indivíduos deveriam ocupar na sociedade, quem mandava e quem devia obedecer. Os cativos representavam o grupo mais oprimido da sociedade, pois eram impossibilitados legalmente de firmar contratos, dispor de suas vidas e possuir bens, testemunhar em processos judiciais contra pessoas livres, escolher trabalho e empregador. (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 65-66).

Esta narrativa demonstra que, na verdade, a nova situação acabou se mostrando extremamente perversa aos escravos libertos, que não conseguiam competir no mercado de trabalho e nem desempenhar funções que exigiam o mínimo de qualificação profissional, pois a maioria não sabia ler nem escrever. Passaram a ser considerados cidadãos com todos os direitos concedidos pela Constituição; na prática, porém, não tinham como exercer seus direitos de cidadania. Eram trabalhadores livres, mas não dispunham de terras para cultivar já que a estrutura fundiária do país, baseada na grande propriedade monocultora, continua na mão de grandes proprietários.

A sociedade açucareira arrastava consigo uma legião de marginalizados, de excluídos, que compunham o pano de fundo do ‘paraíso do açúcar’: prostitutas, ladrões, mendigos, feiticeiros, biscateiros. a prostituição era praticada por mulatas livres e mesmo por mulheres brancas, oriundas das camadas mais pobres [...]. O mulato e a mulata eram os mais estigmatizados nessa sociedade. Criados à sombra da casa-grande e à margem da senzala, não se enquadravam no mundo dos brancos nem dos negros [...]. (FERLINI, 1984, p. 94-5).

Todas essas dificuldades fizeram com que muitos ex-escravos preferissem permanecer junto aos seus antigos senhores, trabalhando em troca de um salário miserável. Alguns migraram para as cidades, onde passaram a viver em moradias insalubres e a executarem trabalhos informais, com remuneração incerta, como ambulantes, pedreiros, carregadores, carregadores de lixo e outras. No caso das mulheres, a prostituição era uma opção viável. Muitos negros “livres” ainda tinham na senzala o lugar de abrigo para os ex-cativos.

Um ponto importante a ressaltar quando se aborda essa pobreza e servidão existentes no engenho Santa Rosa é que os serviçais não reclamavam de nada, pois eram pessoas relativamente tranquilas, e isso se deve ao fato do Coronel José Paulino ser um homem bom e justo, dando a assistência necessária ao povo que trabalhava e morava na fazenda.

Restava ainda a senzala dos tempos do cativo. Uns vinte quartos com o mesmo alpendre na frente. As negras do meu avô, mesmo depois da abolição, ficaram todas no engenho, não deixaram a rua, como elas chamavam a senzala. E ali foram morrendo de velhas. Conheci umas quatro: Maria Gorda, Generosa, Galdina e Romana. O meu avô continuava a dar-lhes de comer e de vestir. E elas a trabalharem de graça, com a mesma alegria da escravidão. As duas filhas e netas iam-lhes sucedendo na servidão, com o mesmo amor a casa-grande e a mesma passividade de bons animais domésticos. (REGO, 2000, p. 38).

Apesar do Coronel ter seus conceitos de bondade, ainda assim, na concepção do narrador, é mostrado como os personagens negros, apesar de tudo, eram tratados como

propriedade, e como isso não os incomodava, apesar das punições não costumeiras as quais raramente aconteciam.

Sobre essas condições, e cercados de histórias e relatos, fez-se a criação de Carlinhos. Apesar de ter suas compreensões acerca da escravidão, o mesmo fazia parte do mundo libertado, e vivia no meio dos serviços feitos pelos negros e nas histórias que eles contavam. Fica claro, então, como foi difícil o tempo escravista, e mostra também, apesar de leves aspectos, como a vida no engenho se mostrava boa para eles.

O que, porém, mais me prendia aos meus amigos, eram as suas conversas e confissões. O seu Rodolfo sabia de muita coisa. Vivia consertando engenhos desde menino. E de toda a parte trazia uma história. Trabalhara para um marinheiro no Engenho do Meio, para o major Ursulino do Itapuá, para o dr. Pedro do Miriri. Os negros de Ursulino toda manhã levavam uma chibatada, na porta da senzala, para esquentar o corpo. (REGO, 2000, p. 47).

O próprio Coronel contava as histórias da escravidão, deixando em marco como esse período acabara por ser prejudicial e cruel aos que se fizeram pela infelicidade escravos. Ele detalha bem os acontecimentos de sua época e os justifica como sendo a causa e razão que o fez mudar seu comportamento perante os habitantes do engenho.

— O major Ursulino de Goiana fizera a casa de purgar no alto, para ver os negros subindo a ladeira com a caçamba de mel quente na cabeça. Tombavam cana com a corrente tinindo nos pés. Uma vez um negro dos Picos chegou na casa-grande do major, todo de bota e de gravata. Vinha conversar com o senhor de engenho. Subiu as escadas do sobrado oferecendo cigarros. Estava ali para prevenir das destruições que o gado do engenho fizera na cana dos Picos. Ele era o feitor de lá. O seu senhor pedira para levar este recado. O major calou-se, afrontado. Mandou comprar o negro no outro engenho. Mas o negro só tinha uma banda escrava. Pertencendo a duas pessoas numa partilha, um dos herdeiros libertara a sua parte. Então o major comprou a metade do escravo. E trouxe o atrevido para a sua bagaceira. E mandou chicoteá-lo no carro, a cipó de couro cru, somente do lado que lhe pertencia. Os meus negros enchiam a barriga com angu de milho e ceará, e não andavam nus como hoje, com os troços aparecendo. Só vim a ganhar dinheiro em açúcar com a abolição. Tudo o que fazia dantes era para comprar e vestir negros. (REGO, 2000, p. 60-61).

Por fim, temos a narrativa que mostra como o mesmo passou a mocidade por dormir com uma mulata, e de como isso se tornou costume, pois, embora a escravidão tivesse acabado e os membros do engenho tivessem mais direitos que os seus antecessores escravizados, é notório como a visão do narrador e dos respectivos assuntos se passavam como propriedades. Essa postura acaba por ser assimilada por Carlinhos que, ao se deita com Zefa Cajá, é repreendido pelo avô:

Mas não fez o barulho que eu esperava. Para estas coisas o velho olhava por cima. A sua vida também fora cheia de irregularidades dessa natureza. Quando brigou com o tio Juca por causa da mulata Maria Pia, ouvi a negra Generosa dizendo na cozinha:
— Quem fala! Quando era mais moço, parecia um pai-d'égua atrás das negras. O seu Juca teve a quem puxar. (REGO, 2000, p.78)

Todas essas questões apresentadas por Lins no decorrer do romance puseram em relevo a decadência da estrutura do patriarcado rural do nordeste canavieiro, que ficara visível na experiência social das classes dominantes - as oligarquias de senhores de engenho -, naquele cenário social de um período que se inicia no final do século XIX e estende-se até meados da década de 30 do século seguinte, período em que Rego escreveu o romance *Menino de engenho*.

2.2.2 As personagens negras no romance *Menino de Engenho*

Através desse romance, José Lins do Rego problematiza a figuração de personagens negras como centro de suas narrativas. A forma como ele representou/apresentou o negro no livro *Menino de Engenho* (1932), bem como, os problemas práticos dessa representação foram entendidos como inovadora por uns, e sob o prisma conservacionista por outros. Questiona suas relações com a sociedade no período pós-abolição ao trazer uma história pioneira e ousada para a tradição literária da década de 1930. Assim, a literatura foi um elemento de compreensão da história e da realidade social brasileira, tendo como princípio a hipótese de que este romance pode ser tomado como um importante revelador das tensões socioculturais no Nordeste brasileiro depois da abolição.

Demostrou também nesta obra que a nova situação de liberdade dos negros, mesmo sendo uma conquista, era precária e problemática, que passaram a ser considerados cidadãos com todos os direitos concedidos pela Constituição brasileira, mas que, na prática, não tinham como exercer seus direitos de cidadania. Eram trabalhadores livres, mas não dispunham de terras para cultivar, já que a estrutura fundiária do país, centrada na grande propriedade monocultora, continuou na mão de grandes proprietários. Então,

[...] A sociedade açucareira arrastava consigo uma legião de marginalizados, de excluídos, que compunham o pano de fundo do 'paraíso do açúcar': prostitutas, ladrões, mendigos, feiticeiros, biscateiros. A prostituição era praticada por mulatas livres e mesmo por mulheres brancas, oriundas das camadas mais pobres [...]. O mulato e a mulata eram os mais estigmatizados nessa sociedade. Criados à sombra da casa-grande e à margem da senzala, não se enquadravam no mundo dos brancos nem dos negros [...]. (FERLINI, 1984, p. 95).

O contato de Lins com o mundo rural do Nordeste lhe oportunizou de forma nostálgica e crítica, pelo olhar da personagem Carlinhos, recontar suas experiências principalmente o que testemunhou e o que conhece sobre a vida da sua gente, o sofrimento dos engenhos e das “personagens que não se livram do peso do passado” e reproduzir a sua vivência em um contexto que perpetuava preconceitos sobre a figura do negro de forma naturalizada naquele determinado momento da história. Expressões como “negro”, “negras” e também, “pretinho” são identificadas em várias passagens no romance:

Na estação estava um pretinho com um cavalo, trazendo umas esporas, um chicote e um pano branco. Meu tio estendeu o pano branco na anca do animal, montou, e o pretinho atirou-me para a garupa. Era o meu primeiro treino de equitação. (REGO, 2000, p. 6).
— Você está um negro — disse-me a tia Maria. — Chegou tão alvo, e nem parece gente branca. Isto faz mal. (REGO, 2000, p.10).

[...] As negras na cozinha falavam do martírio de Jesus com uma compaixão de dentro da alma, e diziam que se o padre na missa do sábado não achasse a aleluia, o mundo se acabaria de uma vez [...]. (REGO, 2000, p.29).

[...] Nas cozinhas das casas-grandes vivem as brancas e as negras, nessas conversas como de iguais. As brancas deitadas, dando as cabeças para os cafunés e a cata dos piolhos. E as negras vão lhes contando as suas histórias, fazendo os seus enredos, pedindo os seus favores. Agora, para o casamento da tia Maria, o velho Galdino fechara a cozinha do Santa Rosa. (REGO, 2000, p. 71).

Ao longo do romance, a condição do negro é vista pelo narrador-personagem sempre como natural, sendo a subordinação traço que se destaca claramente na obra:

Nunca menino, tive pena deles. Achava muito natural que vivessem dormindo em chiqueiros, comendo um nada, trabalhando como burros de carga. A minha compreensão da vida fazia me ver nisso uma obra de Deus. Eles nasceram assim porque Deus quisera, e porque Deus quisera nós éramos brancos e mandávamos neles. Mandávamos também nos bois, nos burros, nos matos. (REGO, 2000, p. 60).

A trama ainda mostra que mesmo depois da abolição muitos negros continuavam sendo castigados fisicamente pelos brancos, ao praticarem um ato “criminoso”. Um exemplo dessas práticas antigas é narrado quando o negro Chico Pereira foi castigado ao tronco por supostamente ter abusado de Maria Pia. Mesmo falando a verdade, a palavra da branca prevaleceu. O coronel toma partido, então, e o prende sobre um tronco para que o mesmo saísse quando decidisse casar com a “ofendida”. No entanto, Pereira afirmou que não era culpado e, ao fim, a culpa se destinou ao tio do garoto, Juca, habituado a se comportar como senhor de um harém, uma vez que possuía mulheres apenas para satisfazer seus desejos. O desenrolar desse ponto da narrativa mostra como o tratamento era diferenciado quando se tratava da cor da pele:

se tivesse sido o negro o culpado, seria obrigado a casar, enquanto que o Tio Juca levou apenas uma coça do coronel. Mesmo assim, o negro Chico Pereira fora punido, conforme expõe o excerto abaixo:

O meu avô mandou botar o cabra no tronco. E nós fomos vê-lo, estendido no chão, com o pé metido no furo do suplício. Raramente eu tinha visto gente no tronco. Somente um negro ladrão de cavalos ficara ali até que se chegassem os soldados da vila, que o levaram. Agora, porém, Chico Pereira estava lá, com os pés no buraco redondo... O cabra, deitado de costas, com os pés presos no tronco me impressionou com aquela sua fala de revoltado... No outro dia voltei para junto do prisioneiro... As pernas presas já estavam inchadas, apertadas demais no buraco do tronco... Estava com o corpo todo dormente. Aquela imobilidade de mais de vinte e quatro horas ia deixando entorpecida a circulação. Quando foi solto, ele não podia andar. Os pés inchados não tocavam no chão. (REGO, 2000, p. 29-31).

Esse episódio expõe o poder do patriarca sob aqueles que viviam em suas propriedades. O tronco, símbolo dos castigos durante o período escravocrata, ainda representava o poder do Coronel José Paulino. O castigo apenas revelou a inferioridade negra naquele momento, mas não significava sua submissão ao branco: Chico Pereira não assumiu o ato, resistiu até o fim.

A obra marca também, em cada aspecto, o detalhamento da necessidade de se mostrar a pobreza e miséria vivida. Durante a cheia do rio Paraíba, por exemplo, é mostrado como o Carlinhos necessitou ficar junto das pessoas negras e mais humildes, deixando claro, em sua narrativa, como isso era surpreendente para ele:

À noite dormimos em cama de vara. A chuva pingava dentro de casa por não sei quantas goteiras. E o cheiro horrível dos chiqueiros de porcos pertinho da gente. Os outros retirantes ficaram na casa da farinha, pelo chão. Era tudo isto o que de melhor o pobre do velho Amâncio tinha para nos oferecer: esta sua desgraçada e fedorenta miséria de pária. (REGO, 2000, p. 21).

Essa mazela social se mostra em demais trechos quando é citado o lugar onde os negros conviviam, o cheiro a mictórios de algumas casas e como suas libertinagens eram feitas sem precedentes. Sobre essa demão se criou o jovem garoto, influenciado diretamente por cada aspecto dessa etnia, a exemplo do Zé Guedes, o professor de assuntos mundanos e libertinos que conheceu logo cedo. Em sua narrativa é mostrado como no engenho não havia uma separação de assuntos a serem debatidos, ficando os relatos das libertinagens acessíveis às crianças:

O outro mestre que eu tive foi o Zé Guedes, meu professor de muita coisa ruim. Levava-me e trazia-me da escola todos os dias. E na meia hora que estava com ele, de ida e volta, aprendi coisas mais fáceis de aprender que a tabuada e as letras. Contava-me tudo que era história de amor, sua e dos outros. (REGO, 2000, p. 24)

Embora o coronel se mostrasse justo em vários aspectos, é notório como em diversos episódios acaba imperando a desigualdade entre “os seus”, a exemplo da situação das crianças negras que ali viviam, sempre retratadas como magras e barrigudas, sem conhecimento do que se tratava higiene e condição social: “E os meninos nus, de barriga tinindo como bodoque. E o mais pequeno, na lama, brincando com o barro sujo como se fosse com areia da praia” (REGO, 2000, p.26).

Os personagens negros que povoam o romance *Menino de Engenho* não possuem aparência pessoal, não são apresentadas suas características físicas, pois quando estas aparecem são filtradas através do olhar do branco, do narrador-personagem, Carlos de Melo. Poucos sabemos de suas origens e histórias. Destacam-se pela fidelidade, principalmente ao patriarca e “senhor” Coronel José Paulino. Entre tantos outros sem nomes, eram chamados apenas de “negros” ou “caboclos” e “moleques”. Entre vários anônimos sobressaem José Ludovina, João Rouco, Mestre Cândido, José Passarinho e Zé Guedes.

Conforma a narrativa, Ludovina é o único negro que era alfabetizado e esta condição fê-lo ganhar respeito e estabilidade na vida ao lado do seu empregador, o patriarca Coronel José Paulino: “E José Ludovina seguiu com a canoa pela várzea. Já estava tudo tomado pelas águas. Botávamos marcos de pau para ver se o rio baixava ou subia. Às três horas da manhã parara de encher. E se ouvia por toda aquela extensão de águas como um gemido soturno. (REGO, 2000, p. 19)”.

João Rouco tinha a condição de liberto. Chamado de “caboclo do meu avô”, era conhecido desde pequeno pelo Coronel.

João Rouco vinha com três filhos para o eito. A mulher e os meninos ficavam em casa, no roçado. Com mais de setenta anos, aguentava o repuxo todo, como o filho mais novo. A boca já estava murcha, sem dentes, e os braços rijos e as pernas duras. Não havia rojão para o velho caboclo do meu avô. Não era subserviente como os outros. Respondia aos gritos do coronel José Paulino, gritando também. Talvez porque fossem da mesma idade e tivessem em pequeno brincado juntos.

[...]

E quando precisava de gente boa, para um serviço pesado, lá ia um recado para João Rouco. (REGO, 2000, p. 59).

O Mestre Cândido, como diz o próprio nome, era especialista em cana-de-açúcar e identificado como o personagem mais velho. Junto com João Rouco, são os últimos remanescentes da escravidão e contemporâneos de Paulino: “Tio Juca começou a me mostrar como se fazia o açúcar. O Mestre Cândido com uma cuia de água de cal que ia deitando nas

tachas e as achas a ferver, o cocho com o caldo frio e uma fumaça cheirosa a entrar pela boca da gente. (REGO, 2000, p. 9)”.

Considerado pela crítica como a obra-prima de José Lins do Rego, *Fogo Morto* dá maior destaque ao personagem José Passarinho. Trazia este nome porque vivia cantando feito passarinho. Em *Menino de Engenho* apresenta-se com o estereótipo de “bom”: no pós-abolição, volta ser uma espécie de “escravo”, por trabalhar de graça para o mestre Zé Amaro, episódio narrado naquele romance. Essa personagem é descrita como um velho negro bêbado, de olhos vermelhos e que não guarda mágoa de ninguém, nem do Mestre Vitorino que o maltratara. Vivia embriagado, cantando feliz e satisfeito pelos cantos, mas cheio de mágoa de amor pela prostituta Luzia, uma escrava do Santa Rosa: “[...] Mais adiante encontramos o negro Zé Passarinho bêbado, no seu costume de sempre. E um peso de carne, melado de terra, ao ombro, num cacete. Os moleques caíam em cima do pobre com pancadas, a que ele respondia descompondo” (REGO, 2000, p. 15).

O negro Zé Guedes chamado no romance de “mestre”, “professor de muita coisa ruim” de Carlinhos, despertava os desejos do menino com suas histórias de amor e sexo. Foi através desta personagem que o menino Carlos conheceu a prostituta Zefa Cajá, quando o levava e trazia todos os dias da escola. Esta é a descrição de Zé Guedes pelo o olhar do narrador-personagem:

E meia hora que ficava com ele, de ida e volta, aprendi coisas mais fáceis de aprender que a tabuada e as letras. Contava-me tudo que era história de amor, sua e dos outros. E lá vinha com os detalhes, com as coisas erradas da vida desta mulher. Às vezes parava à porta, e era uma conversa comprida, cheia de ditos e de sem-vergonhices. Mas ele pouco se importava comigo. Eu mesmo gostava de ouvir o bate-boca imundo. Pelo caminho o moleque continuava nas suas lições, falando de mulheres e de doenças do mundo. E, nome por nome, ele dava-os de todas as doenças: cavalo, mula, crista-de-galo. (REGO, 2000, p. 24).

Segundo a narrativa, essas personagens são exemplos de negros que, mesmo depois da abolição, preferiram a lida no eito a serviço dos senhores de engenho. Eram os “bons negros” aqueles que se submetem ao branco e realizam suas vontades. De acordo com Florestan Fernandes (1972, p. 223), “quanto mais se prender ao modelo de criado fiel e devotado e fizer jus aos atributos correlatos, mais [...] encontra correspondência afetiva, compreensão e consideração do ânimo do ‘branco’”.

As negras têm também grande destaque na obra *Menino de Engenho* por terem relação com a memória afetiva dos “bons tempos do engenho”, onde sempre estavam satisfeitas com a sua condição de vida, conforme a narrativa. Elas, assim como os negros, também optaram por permanecer na senzala mesmo após a extinção da escravatura: “A senzala do Santa Rosa não

desaparecera com a abolição. Ela continuava pegada à casa-grande, com as negras parindo, as boas amas de leite e os bons cabra do eito” (REGO, 2000, p. 41). José Paulino dava-lhes de comer e de vestir e trabalhavam com a mesma alegria da escravidão: “[...] comiam bem. Os filhos se criavam na fartura e era tudo para elas” (REGO, 2000, p. 38) e passavam para as suas descendências “a mesma passividade de bons animais domésticos” (REGO, 2000, p. 38). Morriam de velhice.

São personagens que visivelmente são discriminadas por sua cor e condição social. São as chamadas “negras da cozinha” ou “negras do meu avô”. Por executarem serviços especializados, “mandavam” na cozinha do Engenho Santa Rosa e tinham autonomia perante os brancos, de acordo com o narrador. Fora destes contextos, a identidade dessas personagens desaparece: grande parte dos ex-cativos não têm nome e em muitos casos, nem apelidos; são identificados apenas pela cor da pele: negros, negrinho, negras, negrinhas ou caboclas.

Entre as várias negras “invisíveis”, destacam-se no romance *Menino de Engenho* a Velha Generosa, Maria Gorda, as velhas Galdina e Romana, sendo esta última lembrada apenas uma vez ao longo da trama.

A Velha Generosa “era uma negra alta e com os braços de homem”, cozinheira de muito tempo do Engenho Santa Rosa, tinha muita liberdade no que fazia em seu trabalho, era dona de si e “a dona da cozinha”. É assim apresentada no romance:

A velha Generosa cozinhava para a casa-grande. Ninguém mexia num cacareco da cozinha a não ser ela. E viessem se meter nos seus serviços, que tomavam gritos, fosse mesmo gente da sala. Tinha não sei quantos filhos e netos. Negra alta e com braços de homem, tirava uma tacha de doce do fogo, sem pedir ajuda a ninguém. Só falava gritando, mas nós tínhamos tudo o que queríamos dela. A negra Generosa era boa como os seus doces e as suas canjicas. Era só pedir as coisas no seu ouvido, e ela nos dar, sem ligar importância às impertinências da velha Sinhazinha.
— Quem quisesse mandar na cozinha que viesse para a boca do fogo.

E quando iam reclamar qualquer coisa, saía-se com quatro pedras na mão:
— Que se quisessem era assim. Tempos de cativo já tinham passado. (REGO, 2000, p. 40).

A negra Maria Gorda veio de Moçambique, na África. Tinha mais de oitenta anos no Brasil. Mesmo com a abolição, poucas mudanças aconteceram na vida dela. Era esquecida na senzala e temida pelos moleques:

No quarto da negra Maria Gorda não se podia entrar. Nunca conseguíamos nos aproximar desta velha africana. Ela não sabia falar, articulava uma meia-língua, e na hora do almoço e do jantar saía da loca pendida em cima de uma vara para buscar a

ração. Gritava com os moleques e as negras, com aqueles beijos caídos e os peitos moles dependurados.

[...]

As fadas perigosas dos contos da sinhá Totonha tinham muito dela. O seu quarto fedia como carniça. Na noite de São João era na sua porta somente que não acendiam fogueira. O diabo dançava com ela a noite inteira. Eu mesmo pensava que a negra tivesse qualquer coisa infernal, porque nela nada senti, nunca, de humano, de parecido com gente. (REGO, 2000, p. 39).

Conforme a narrativa, foi Galdina a primeira negra a ser apresentada a Carlinhos quando ele chegou ao Engenho. Era uma senhora velha que já não conseguia servir-se dos afazeres domésticos e mesmo assim ainda participava intensamente da vida da fazenda, tendo a proteção direta do coronel José Paulino. Esta negra é desta forma retratada pelo narrador-personagem:

A velha Galdina era outra coisa. Africana também, de Angola, andava de muletas, pois quebrara uma perna fazendo cabra-cega para brincar com os meninos. Fora a ama de braço de meu avô, e todos nós a chamávamos de vovó. As negras queriam-lhe um bem muito grande. (REGO, 2000, p. 40).

Galdina também era considerada “dona da rua”, como era chamada a senzala. Fora ama de leite de Clarice, mãe de Carlos: “Não se falava com ela gritando, davam-lhe o tratamento de vossa mercê” (REGO, 2000, p. 40). Viera de Angola e ficara cega devido à miopia; quase parálitica, vivia na casa-grande em um quarto escondido que, na verdade, era uma “camarinha escura, com cheiro de coisa abafada” (REGO, 2000, p. 40).

Avelina, escrava do engenho Santa Rosa e mãe do moleque Ricardo, é pouco lembrada na narrativa. Tinha a fama de boa parideira, herança das mães escravas. Esta negra teve filhos com José Ludovina, João Miguel e Manuel Pedro. A presença dessa personagem é fundamental para compreender a genealogia dos escravos na senzala.

Em *Menino de Engenho* as prostitutas negras têm grande realce e importância na narrativa. O termo “prostituta” não é proferido, prefere chamá-las de “mestiças”, “mulatas” ou as “zefas”, em referência à prostituta mais conhecida da redondeza da Vila do Pilar, Zefa Cajá. Essas mulatas são ícones da sensualidade e sexualidade no mundo escravista patriarcal, que supostamente seduziram toda uma geração de homens brancos da elite açucareira e que são mais discriminadas do que as já citadas por sua condição de exclusão na sociedade naquela época.

De acordo com o romance, ao contrário da mulher branca que seria a ideal para formar famílias, a mulata tinha como serventia apenas para as horas de saciar sexualmente os brancos ou até mesmo os pretos. As mulheres brancas estavam sempre ligadas à pureza; eram elas as

mais religiosas, as mais distintas e mais imaculadas do que as negras, que seriam impuras e indecentes. Nesta condição de preconceito entre tantas desconhecidas, destacam-se as mulatas prostitutas Zefa Cajá e Lusia

De acordo com a narrativa, Zefa Cajá é o exemplo típico das mulatas no mundo dos engenhos de cana-de-açúcar que terminava a vida degradada fisicamente. “Zefa Cajá era a grande mundana dos cabras do eito” (REGO, 2000, p. 78). Foi ela quem iniciou sexualmente Carlinhos aos 12 anos, conforme a narrativa: “Mas eu ficava por perto, conversando com ela, olhando para a mulata com vontade mesmo de fazer coisa ruim. Ficou comigo uma porção de vezes. Ela me acariciava com uma voracidade animal de amor” (REGO, 2000, p. 78). Em outro momento da história, Carlos contrai uma doença venérea e a culpam por isso. A prostituta Zefa é presa por ter “feito mal” ao neto do Coronel José Paulino, um menino de doze anos “puro e ingênuo”. No entanto, o menino se orgulhava da doença:

E comecei a envaidecer-me com a minha doença. Abria as pernas, exagerando-me no andar. Era uma glória para mim essa carga de bacilos que o amor deixara pelo meu corpo imberbe. Mostravam-me às visitas masculinas como um espécime de virilidade adiantada. Os senhores de engenho tomavam deboche de mim, dando-me confiança nas suas conversas. Perguntavam pela Zefa Cajá, chamavam-na de professora.

— Puxou ao avô! (REGO, 2000, p. 78-79).

Na obra, a negra Lusia é retratada no romance como “uma mulata incendiária de luxúria” e era considerada como pecado e anjo mau que perverte a alma límpida de Carlinhos: “ia me botar para dormir. Enquanto ficávamos sozinhos no quarto, arrastava-me para coisas ignóbeis” (REGO, 2000, p. 102). A vida mundana desta negra é assim detalhada nesta obra de Lins:

A negra Luísa fizera-se de comparsa das minhas depravações antecipadas. Ao contrário das outras, que nos respeitavam seriamente, ela seria uma espécie de anjo mau da minha infância. Ia me botar pra dormir, e enquanto ficávamos sozinhos no quarto, arrastava-me a coisas ignóbeis. Eu era um menino sem contato com o catecismo. [...] A moleca me iniciava, naquele verdor de idade, nas suas concupiscências de mulata incendiada de luxúria. Nem sei contar o que ela fazia comigo. Levava-me para os banhos da beira do rio, sujando a minha castidade de criança com os seus arrebatamentos de besta. A sombra negra do pecado se juntava aos meus desesperos de menino contrariado, para mais me isolar da alegria imensa que gritava por toda parte. (REGO, 2000, p. 69).

Mesmo tendo *Menino de Engenho* caráter ficcional, a sua narrativa ajuda-nos a compreender uma época, fatos e personagens neles envolvidos, a exemplo das aqui descritas por José Lins do Rego. Neste sentido, o romance tem relevante importância para a compreensão do

Brasil rural da Zona da Mata nordestina e a condição das pessoas negras na sociedade pós-abolição pelo olhar desse escritor.

Podemos observar que a narrativa demonstra a inexistência de outra realidade para os negros que não fosse aquela vida, a própria cultura e os saberes dos negros. Embora relevantes para os brancos, eram sempre inferiorizados, como se estivessem sempre a serviço dos nobres.

É evidente a crítica social, a assimetria social apontada por Rêgo na obra, além da expressiva linguagem autoritária do branco e até mesmo demagoga, uma vez que continuavam manipulando e conduzindo os negros ao seu bem prazer, mesmo que, em tese, fossem pessoas livres.

Pode-se ainda perceber que o narrador-personagem, o menino Carlinhos, demonstra-se, por vezes, nostálgico às lembranças da infância. Todavia, esses sentimentos não sobressaem à decadência econômica da época, aos reflexos da escravidão ainda evidentes e às relações desiguais entre homens brancos e negros, o que enriquece a crítica e a abrangência do debate por meio da Literatura.

Por outro lado, a obra nos traz um apelo da necessidade de que todos nós, indiferentemente da raça, tenhamos conhecimento de que as pessoas negras, ao rechaçarem a escravização, passaram a ser fatores históricos, deixaram sinais de suas atuações e colaboraram para a construção da sociedade brasileira, tanto material como historicamente. E esses ensinamentos almejamos alcançar com a leitura do livro na sala de aula e por fim obtermos êxitos neste trabalho.

CAPÍTULO III

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA SALA DE AULA: ENGENHANDO UMA PROPOSIÇÃO COM A SEQUÊNCIA BÁSICA

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

3.1.1 Sujeitos da proposição de Pesquisa

Esta proposição terá como sujeitos alunos a partir do oitavo ano do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos desse mesmo nível e do Ensino Médio, desde que sejam consideradas as especificidades de cada turma e situação. Ressaltamos que a utilização da proposta didática poderá ser enriquecida com outros materiais (vídeos, textos diversificados, atividades sistematizadas) e novas estratégias metodológicas.

3.1.2 Tipo de Pesquisa

Dado o caráter deste trabalho, que se situa no campo da leitura literária e na formação do leitor, baseia-se numa pesquisa de cunho descritivo-exploratório, de natureza bibliográfica e metodologia propositiva interventiva.

3.1.3 Os objetivos

-Possibilitar o contato com o gênero textual romance, analisando a apresentação/representação do negro na obra *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, podendo por outro lado despertar o senso crítico-reflexivo e de conscientização sociopolítica dos alunos.

Para alcançar este objetivo, delimitamos como objetivos específicos:

- Incentivar o momento de interação entre o leitor e o texto literário por meio da obra *Menino de Engenho*, a fim de contribuir para fruição de um leitor crítico, ativo e participativo;
- Compreender o romance *Menino de Engenho* em seus aspectos sociais a partir do recorte da figura do negro na obra em estudo;
- Perceber este romance como forma de fazer uma leitura do negro em condição de excluído e relacioná-la a situações da prática cotidiana e social do aluno;
- Apresentar e desenvolver com os alunos a sequência básica de Rildo Cosson;

- Estimular o gosto pela cultura local, através da leitura, valorizando o município de Pilar, marco vivo de épocas significativas na História da Paraíba e como palco das principais obras do escritor José Lins do Rego;

- Produzir um Epílogo a partir da obra proposta, podendo instigar o interesse e a motivação às novas leituras deste escritor.

3.1.4 Procedimentos metodológicos

Como sugestão, a proposta indica que a investigação seja realizada ao longo o período letivo compreendido entre dois bimestres, durante 02 (duas) aulas semanais de Língua Portuguesa, de modo que a pesquisa garanta o avanço das atividades escolares efetivas.

Ao aplicar estas sugestões, espera-se alcançar os resultados almejados que são de causar impacto significativo na formação leitora dos discentes, mais especificamente do texto literário nas modalidades e níveis de ensino citados anteriormente e que esses pudessem passar por algumas variáveis, visto que não foi concretizada a intervenção.

A proposta metodológica encontra fundamento nos argumentos de Rildo Cosson (2009) e apesar de não se afirmar que é através da “sequência básica que se realiza a aprendizagem plena da literatura” como afirma este professor, pois, não necessariamente esta plenitude será alcançada para todos os alunos; no entanto, tal atividade é considerada propícia para as estratégias de desenvolvimento de leitura e estudo do romance *Menino de Engenho* de José Lins do Rego.

A sequência básica de Rildo Cosson

Com o intuito de desenvolver atividades leitoras no ambiente escolar, tendo como objeto a literatura, Rildo Cosson apresenta como sugestão, em sua obra “Letramento Literário: teoria e prática”, que a aproximação com o texto literário seja realizada, inicialmente, a partir de uma sequência básica e, considerando a flexibilidade destacada, apresenta-se em quatro etapas: (i) motivação; (ii) introdução; (iii) leitura; e (iv) interpretação. Cada etapa tende a preparar o aluno para o letramento literário, construindo significados individuais e coletivos na abordagem dos gêneros literários existentes, sem deixar de respeitar as experiências culturais dos alunos.

A escolha desse modelo de Cosson deu-se pelo fato de ser esta sequência bem detalhada, até mesmo recorrendo, em algumas ocasiões, da fórmula didática do passo-a-passo, o que faz o trabalho do professor mais completo. No entanto, não se quer dizer que são atividades

engessadas, inflexíveis, ou que venham substituir a necessária modulação do professor, ao contrário, o próprio autor previne que as atividades não precisam ser tomadas, “em absoluto, como uma prescrição” (COSSON, 2019, p. 178). Também por esta sequência priorizar a interpretação do texto literário, ao contrário de outras que privilegia muitas vezes o contexto histórico ou o valor artístico das obras.

Motivação

A motivação, primeiro passo da sequência básica do letramento literário, compreende no uso de estratégias que busquem aproximação e entusiasmo do leitor, preparando o aluno para o contato com o texto literário. Portanto, o objetivo é envolvê-lo na atividade de leitura, escrita e oralidade, estreitando os laços com a obra e estimulando sua participação espontânea. “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2019, p. 54).

Acerca do primeiro passo da sequência básica, o autor afirma que

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. (COSSON, p. 54, 2016).

Ao elaborar a motivação, o professor pode integrar atividades de leitura, escrita e oralidade, contudo, na inconveniência de perder o foco no trabalho, adverte que “o limite da motivação dentro de nossa proposta costuma ser de uma aula. Se ela necessitar passar disso, certamente não cumprirá seu papel dentro da sequência” (Ibid, 2019, p. 57). Na construção dessa situação, o docente pode propor uma história, ou pode propor um tema e questionar sobre a posição dos alunos acerca do assunto, ou ainda pode responder como acham que é o cenário, as personagens, etc.

A motivação é uma fase preliminar à sequência, que mantém relação de continuidade entre uma fase e outra. Ela é essencial para despertar o interesse literário dos alunos, ademais, funciona como mapeamento às fases posteriores. Para Cosson (2019, p. 55), “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”.

Introdução

Na introdução é feita a apresentação do autor e da obra que se vai ler de forma sucinta, justificando, por outro lado, a sua importância naquele momento e, “independentemente da estratégia utilizada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos seus alunos. [...] A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra” (COSSON, 2019, p. 60).

Nesta fase, é fundamental justificar a escolha e a importância da obra para a aprendizagem dos alunos. Também se faz necessário realizar um levantamento de hipótese sobre o que o livro vai tratar, mostrando que a realidade do autor não é diferente da vivência dos alunos. Tais ações pretende-se realizá-las com o desenvolvimento da nossa proposta de intervenção aqui descrita.

Leitura

A terceira etapa da sequência básica corresponde à leitura da obra. É ela, sem dúvida, a etapa que merece bastante ênfase, visto que estamos buscando a formação de leitores do texto literário. Nesta etapa, constrói-se uma relação mais próxima com os alunos, posto que se trata do acompanhamento do professor na leitura escolar, com o intuito de assistir esses discentes nas dificuldades de leitura que poderão surgir.

Salienta-se que o docente deve procurar auxiliar aos alunos em suas dificuldades, a exemplo do ritmo de leitura e da compreensão de determinadas palavras dentro do contexto do texto. Essa não é uma etapa para mera fiscalização, em que o professor se torna um vigia para ver se o aluno está ou não lendo (COSSON, 2012). É essencial determinar intervalos para reflexão, debates e desenvolver atividades específicas na promoção intertextual da obra e na incorporação da mesma. Sobre a leitura, dissertam Moraes e Burlamaqui que

A etapa de leitura é o momento em que se conhece o enredo da história, é quando o professor faz o acompanhamento da leitura para ver se o aluno está tendo dificuldades e auxiliá-lo para que a fruição aconteça, buscando também fazer com que os alunos exponham os resultados da leitura. (2017, s/p).

Na leitura, os alunos podem expor seus interesses, demonstrar suas dificuldades e também apresentar os resultados, comentando a impressão que tiveram da obra, os

acontecimentos mais interessantes, as personagens principais, enfatizando o negro na condição de excluído que povoa a obra. Também pode-se observar a linguagem utilizada na narrativa, apontando, por exemplo, se é mais culta ou se é coloquial, como a linguagem que usamos no cotidiano. Pode-se ainda explorar e construir o processo de (re)significação da obra em conjunto com colegas e com o professor.

Algumas estratégias podem ser utilizadas nessa fase, com o intuito de motivar os discentes a lerem outras obras que tenham características similares às que eles tenham gostado. Ou o docente pode também sugerir uma pesquisa mais profunda sobre determinado assunto que fora debatido, ou ainda pode proporcionar intervalo para que os alunos descrevam, oralmente ou pela escrita, sobre o capítulo que leram ou ilustrem com desenhos (MESQUITA, ALMEIDA e PEREIRA, 2015). Pode-se buscar ilustrações que tenham similaridade com a obra na internet, apresentando-as e explicando-as aos colegas, ou pedir que elaborem mapas/linhas cronológicas dos acontecimentos presentes na obra.

Cosson (2019, p. 63) sugere que nos intervalos de leitura, outros letramentos sejam também trabalhados, visando promover o diálogo, o debate e a reflexão com outros textos, com o propósito de contribuir para a compreensão leitora dos estudantes, a exemplo de leituras colaborativas, interpretativas e críticas, sempre com alguma ligação como o texto maior.

Interpretação

A última etapa da sequência básica, a interpretação, resume-se no momento de, a partir de inferências, “chegar à construção de sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2019, p. 64). Ou seja, o professor medeia as informações debatidas e refletidas junto aos alunos para que eles possam realizar inferências.

Nesta fase, é fundamental trabalhar a criatividade dos alunos e a sua interpretação da obra. Para isso é fundamental que o professor dê oportunidade ao aluno para que reflita sobre a obra lida, externalizando-a de forma explícita, favorecendo o diálogo entre os leitores da comunidade escolar. Será proposto ao aluno a elaboração de um epílogo do romance *Menino de Engenho*, com o propósito de questionar: O que teria sucedido com aquelas personagens negras apresentadas na obra? Aqui, o professor deixará o aluno livre para escolher uma ou mais personagens que mais lhes chamou atenção na narrativa.

Para Cosson (2012, p. 66), essa etapa envolve práticas e postulados numerosos e difíceis de serem conciliados, pois a reflexão literária traz implícita e explicitamente uma concepção do que seja interpretação ou de como se deve proceder para interpretar textos literários. O autor

ainda acentua a necessidade da interpretação como princípio da externalização da leitura a partir de registros.

Estes registros não necessariamente devem ser resumidos, uma vez que estamos em um novo tempo. Podemos, então, utilizar e explorar meios digitais, performances tecnológicas, deixando livre a criatividade do aluno para usar paródias, vídeos, expressão corporal, fotografias, entre outros.

Diário de leitura

Todas as etapas da sequência básica serão efetivadas por meio de registros dos alunos em um caderno denominado “Diário de Leitura” para anotações individuais dos alunos que serão feitas durante todo o processo da sequência básica. Esta ferramenta terá por finalidade acompanhar o desempenho dos discentes, conhecer suas dúvidas e as esclarecer, compartilhar suas impressões e interpretações sobre o contexto social que faz parte da vida dos alunos, na procura do conhecimento de si mesmos. Cosson (2019, p. 121-122) assinala que o diário de leitura “não se define como apenas a transposição do diário íntimo para o ambiente escolar [...] é um registro das impressões do leitor durante a leitura do livro [...]”. É uma forma de aprendizagem em que o aluno dialoga com o livro literário, o filme, a poesia, o teatro, etc.

3.1.5 Detalhamento da sequência básica

Antes do início das atividades da sequência básica recomenda-se apresentar à turma participante o Projeto de pesquisa e aplicar o Questionário Discente (em anexo). Este questionário será um instrumento de apoio ao professor, com o propósito de observar o perfil de seu aluno enquanto sujeito letrado, intencionando, por outro lado, diagnosticar a interação desses sujeitos com a leitura, seus hábitos e preferências, permitindo ao pesquisador conhecer a realidade leitora desses discentes.

No desenrolar do projeto essa sequência poderá ser sofrer alterações e estendia afim de que se adeque às carências e especificidades apresentadas ao público-alvo que será direcionado, pois o próprio Cosson (2019) adverte que existem muitas “possibilidades de combinação que se multiplicam de acordo com os interesses, textos e contexto da comunidade de leitores” (COSSON, 2019, p. 48), tendo essa sequência como protótipo e não um modelo metodológico estanque a ser seguido piamente.

De acordo com o encaminhamento metodológico proposto por Cosson (2019), com as fases da sequência básica apontadas, apresentamos como proposta organizar o trabalho em 09 (nove) oficinas, subdivididas em 44 (quarenta e quatro) aulas, conforme a descrição abaixo de cada um desses momentos.

1º MOMENTO: A MOTIVAÇÃO

Oficina 1: Preparação para a leitura

Aula 1: Vídeo “A vida é urgente”

O vídeo foi selecionado por sustentar uma íntima relação temática com o texto a ser lido pelos alunos, apoiado numa harmonia com o que defendemos neste trabalho, a temática étnico-racial negra, de modo geral.

Objetivos:

- Respeitar e reconhecer a identidade negra em diversos tempos e espaços, contrariando ações de discriminação e preconceito e distinção entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais;
- Trabalhar a expressão oral e a escrita por meio de conversas em grupos, leituras compartilhadas e produção textual diversa.

Material: Notebook com internet, datashow, caixas acústicas e Diário de leitura.

Metodologia:

-Exibição do documentário “A vida é urgente”, no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=hRIUITtHNZI>.

“A vida é urgente” (2020) - filme dirigido por Yasmin Thayná, com duração de apenas oito minutos, consegue nos sensibilizar com a temática dos negros que é tão atual.

No início do filme, sem imagens, em *off*, é declamado o poema “Conselhos” da escritora negra Conceição Evaristo: Ficar bem! essa é a frase que resume os quase dois minutos iniciais do filme. Seguidamente, são apresentadas pessoas negras, como se estivessem

faltando ar, com dificuldade para respirar e que ao final vão se formando um mosaico, em total silêncio, pensativos? Não se pode afirmar. Mas com visíveis suspiros, como se estivessem faltando o ar. Por fim, o filme finaliza ao som de “jequié” de Moacir Santos com a legenda “Quem pode respirar no Brasil?”

- Debate, associando a partir da exibição do vídeo “A vida é urgente”, extraído da internet, à importância do papel da raça negra em nossa sociedade como
- Registro: Reflexões e impressões sobre o vídeo assistido no Diário de leitura.

2º MOMENTO: A INTRODUÇÃO

Oficina 2: Vida e obra de José Lins do Rego

Aula 2: Apresentação do escritor José Lins do Rego e sua obra.

Objetivos:

- Conhecer sobre a vida e a obra do escritor José Lins do Rego, apresentando peculiaridades de seu estilo oral na obra em estudo;
- Contextualizar a obra e sua temática, dando ênfase aos personagens negros que povoam todo o romance.

Material: Romance *Menino de Engenho*, datashow com internet, caixa acústica e o Diário de Leitura.

Metodologia:

- Exibição de um vídeo sobre a vida e a obra do escritor José Lins do Rego, extraído da internet: <https://tvbrasil.ebc.com.br/delapracca/episodio/jose-lins-do-rego-0>, com o intuito de informar de forma sucinta sobre a vida e obra deste escritor.
- Conversa concisa e contextualizada sobre o autor, tendo como ponto de partida o vídeo exibido;
- Informação de que será feita a leitura do romance *Menino de Engenho* de José Lins do Rego.
- Justificativa do professor sobre a escolha do livro;

- Apresentação do romance: Perguntar aos alunos por que este romance tem este título? Sobre o que falaríamos em *Menino de Engenho*?

- Proporcionar o contato físico com a obra, fazendo com que ela circule entre os alunos. Esse é o momento de explorar os elementos da capa, através de perguntas tais como: quais cores predominam nela? Por quê? Que figuras fazem parte dela? Novamente, as respostas a essas perguntas não devem ser muito discutidas nesse momento. O objetivo aqui é instigar a curiosidade do aluno.

- Fazer um breve comentário sobre a organização da obra, composta de 40 capítulos curtos, dando ênfase aos capítulos que trazem a temática negra, cujos enredos se passam no engenho Santa Rosa, zona rural de Pilar-PB.

- Produção textual: Anotar no Diário de leitura dados sobre a obra, data de início da leitura, além das primeiras impressões dos alunos acerca do romance.

3º MOMENTO: A LEITURA

Nesta etapa, cada aluno receberá emprestado da biblioteca da Escola um exemplar do romance *Menino de Engenho*. Com a turma dividida em pequenos grupos, sugerir que a leitura seja realizada por parágrafos para que todos participem da ação.

Oficina 03: A leitura

Aulas 3 a 7: Leitura do romance *Menino de Engenho* (Capítulos de 1 a 10)

Objetivos:

- Ler os capítulos 1 a 10 de *Menino de Engenho*;
- Refletir sobre a representação do negro no pós-abolição nos capítulos lidos, constatando sobre outra perspectiva que a abolição da escravidão no Brasil não trouxe uma inquietação político-social para incluir a população negra à sociedade, afim de conseguir dignamente e humano, seguir colaborando com o desenvolvimento do Brasil. Tornaram-se “livres”, no entanto, sem as mínimas condições sociais, sem trabalho e moradia. Passaram assim a ser malvistas, marginalizados e segregados à periferia, em condições sub-humanas, na maioria das vezes.

Material: Romance *Menino de Engenho*, dicionário e Diário de leitura

Metodologia:

- Leitura do romance *Menino de Engenho*.
- Divisão a turma em grupos para a leitura dos capítulos 1 a 10.
- Roda de conversa, enfatizando, principalmente, as temáticas abordadas por Lins do Rego nos capítulos lidos, dando ênfase às personagens negras, principalmente.
- Registro dos comentários e discussões no Diário de Leitura.

Aulas 8 a 12: Leitura do romance *Menino de Engenho* (Capítulos de 11 a 15)

Objetivos:

- Ler os capítulos 7 a 13 do romance *Menino de Engenho*;
- Debater sobre a representação do negro, suas condições de vida precária, preconceito social e sexualidade, tendo referência os capítulos do romance lidos.

Material: Romance *Menino de Engenho*, dicionário e Diário de Leitura

Metodologia:

- Divisão da turma em grupo para a leitura dos capítulos 7 a 13 do romance *Menino de Engenho*;
- Roda de conversa, enfatizando, principalmente, as temáticas abordadas por Lins do Rego nos capítulos lidos, observando as condições de vida dos ex-escravos, preconceito social e sexualidade, no romance, sob a orientação do professor.
- Registro dos comentários e discussões no Diário de leitura.

Oficina 04: Intervalo da leitura

Durante a leitura de textos longos, como exemplo a de um romance, segundo Cosson “cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos. Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o

andamento da história ou de atividades mais específicas (Cosson, 2019, p.62) e “se bem direcionado, ele pode se constituir em um importante instrumento de aferição pedagógica do processo da leitura como um todo (Cosson, 2019, p.64).

Como atividade de intervalo da leitura do romance, sugerimos declamação de poemas que trazem a temática negra, tendo como referência a obra em estudo.

Aula: 13: Canção “*Crime bárbaro*” de Rincon Sapiência

A escolha por esta canção deu-se por polemizar questões relacionadas à situação dos negros na sociedade brasileira. Destarte, temas como discriminação, preconceito, racismo, violência, exploração sexual e racial são explorados a partir desta composição musical de Tom Zé/Rincon Sapiencia/Valdez e interpretada por Rincon Sapiência. A temática desta canção apresenta pontos em comuns em relação a da pesquisa, que em linhas gerais, neste momento da sequência básica, consiste em refletir sobre a situação dos negros, sua história, sua importância e valorização.

Objetivo:

- Assistir ao clip da canção “*Crime bárbaro*” de Rincon Sapiência extraído do endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=RYYnpA-PQDk> e contextualizar com o que já fora lido pelos alunos nos capítulos anteriores;

Material: Notebook com internet, datashow e caixas acústicas.

Metodologia:

- Exibição do clip da canção “*Crime bárbaro*” de Rincon Sapiência;
- Acompanhar a leitura da canção através de cópias distribuídas anteriormente pelo professor (em anexo);
- Levantar questionamento sobre a canção, relacionando-a a temas abordados nos capítulos lidos da obra *Menino de engenho*: resistência, condições dos ex-escravos, relação de trabalho, racismo e sexualidade.

Oficina 05: Continuação da leitura do romance

Aulas 14 a 17: Leitura do romance *Menino de Engenho* (Capítulos de 16 a 20)

Objetivos:

- Ler os capítulos 16 a 20 do romance *Menino de Engenho*;
- Questionamentos sobre a representação do negro e temas decorrentes como coronelismo – dando destaque ao coronel José Paulino -, religiosidade, maus tratos e crendices observados com a leitura dos capítulos acima.

Material: Romance *Menino de Engenho* e Diário de leitura

Metodologia:

- Divisão da turma em grupos para a leitura dos capítulos 16 a 20 do romance;
- Roda de conversa, enfatizando as temáticas aqui abordadas por Lins do Rego nos capítulos lidos, sob a orientação do professor.
- Registro dos comentários e discussões no Diário de leitura.

Aulas 18 a 22: Leitura do romance *Menino de Engenho* (Capítulos de 21 a 26)

Objetivos:

- Ler os capítulos 21 a 26 do romance *Menino de Engenho*;
- Discutir temas abordados como “servidão, fidelidade e lealdade no pós-abolição”; autoritarismo e subordinação, além de preconceitos aos negros, a partir da leitura dos capítulos lidos;
- Produzir textos.

Material: Romance *Menino de Engenho* e Diário de leitura

Metodologia:

- Divisão da turma em grupos para a leitura dos capítulos 21 a 26 do romance;

- Discussões dos temas abordados bem como as consequências do passado escravista percebidas nas condições de trabalho e de vida dos trabalhadores do engenho no romance, sob a orientação do professor.

- Registro dos comentários e discussões no Diário de leitura.

Aulas 23 a 27: Leitura do romance *Menino de Engenho* (Capítulos de 27 a 32)

Objetivos:

- Ler os capítulos 27 a 32 do romance *Menino de Engenho*;
- Discutir em sala de aula acerca das precárias condições de vida dos negros “libertos” e a visão do narrador-personagem “Carlinhos” (último parágrafo do capítulo 32) sobre eles.

Material: Romance *Menino de Engenho* e Diário de leitura

Metodologia:

- Divisão da turma em grupos e leitura dos capítulos 27 a 32 do romance;
- Discussões sobre os capítulos lidos.
- Registro dos comentários e questionamentos dos alunos no Diário de leitura.

Oficina 06: Intervalos da leitura

Aula 28: Dinâmica “Caixa de contos”

Nesta atividade o professor organizará uma “Caixa de contos” repleta de palavras-chaves escolhidas e escritas por ele após à leitura dos capítulos 27 a 32. À medida que os alunos vão retirando-as de modo aleatório da caixa de conto, construirão um pequeno texto narrativo coletivo que será registrado pelo professor na lousa.

Após, o professor promoverá a leitura oral da produção com discussões sobre a criatividade, sentido e coesão textual sobre este trabalho realizado de forma coletiva.

Material: “Caixa de contos”, palavras-chaves e lousa.

Oficina 07: Continuação da leitura do romance.**Aulas 29 a 34: Leitura do romance *Menino de Engenho* (Capítulos de 33 a 35)**

Objetivos:

- Ler os capítulos 33 a 35 do romance *Menino de Engenho*;
- Debate sobre temáticas tratadas nos referidos capítulos como preconceito e injustiça social, e sexualidade precoce que estabelecem a vida no Nordeste do início do século XX.

Material: Romance *Menino de Engenho* e Diário de leitura.

Metodologia:

- Divisão da turma em 04 grupos para leitura compartilhada dos capítulos 33 a 35 do romance *Menino de Engenho*.
- Socialização de conclusões sobre o tema abordados nos capítulos 33 a 35, sob a orientação do professor.
- Registro dos comentários e discussões centrais no Diário de leitura.

Aulas 35 a 40: Leitura do romance *Menino de Engenho* (Capítulos de 36 a 40)

Objetivos:

- Ler os capítulos 36 a 40 do romance *Menino de Engenho*;
- Debater a cerca de temáticas apresentadas nesses capítulos lidos como preconceito social e sexualidade.

Material: Romance *Menino de Engenho*, dicionário e Diário de leitura

Metodologia:

- Divisão da turma em grupos para a leitura dos capítulos 36 a 40 do romance;
- Orientação aos alunos para fazerem um esquema das ideias centrais do texto dos capítulos lidos;

- Registro dos comentários e discussões principais no Diário de leitura.

4º MOMENTO: INTERPRETAÇÃO

Oficina 8: Interpretando a obra

Aula 41: O encontro do leitor com a obra

Objetivo:

- Interpretar o romance *Menino de Engenho* dando ênfase à representação do negro no romance de José Lins do Rego.

Material: Romance *Menino de Engenho* e Diário de Leitura.

Metodologia: Interpretação da obra

Com a conclusão da leitura do romance, proporcionar “o encontro do leitor com a obra” através de uma socialização das considerações e percepções pessoais dos alunos a respeito do romance, enfim, sua interpretação, levando assim aos docentes, registrá-la e ou compartilhá-la.

Esta atividade será efetivada com a discussão de ideias e uma melhor compreensão da obra e conseqüente produção escrita. Com essa intenção, argumentar: quais acontecimentos lhes chamou mais atenção? Quais personagens mais lhes cativou? Por quê? Quais sentimentos foram despertados com a leitura do romance? Possibilitar, finalmente, uma discussão sobre quais valores a história evidencia. Como maioria dos capítulos do romance são curtos fica mais fácil obter bons resultados.

Oficina 9: Produto Final

Aula 42: Aula sobre o Epílogo

Objetivos:

- Caracterizar o gênero textual epílogo, observando seus objetivos;

- Produzir um epílogo a partir das orientações do professor, tendo como princípio o romance *Menino de Engenho*.

Metodologia:

-Exibição do vídeo “*O que é um epílogo*”, extraído do endereço eletrônico:
<https://www.youtube.com/watch?v=0NI2nnTm0S0>;

- Conversação a respeito do vídeo assistido;
- Apresentação de epílogos de obras diversas;
- Orientação para produção de um epílogo.

Material: Notebook com internet, caixa acústica e Diário de leitura.

Aula 43: Produção de um epílogo

Objetivos:

- Despertar a capacidade criativa dos alunos ao estimular outro desfecho para o romance, motivando-os, por outro lado, a lerem outras obras deste escritor.
- Trabalhar a escrita mediante a produção de gênero textual epílogo.

Material: Romance *Menino de Engenho* e o Diário de leitura.

Metodologia: Produção de um epílogo

Para a externalização da leitura, isto é, o seu registro, materialização e compartilhamento da interpretação do romance, sugere-se escrever um epílogo, dando sequência à obra lida. Nesta atividade os alunos registrarão o destino de alguns personagens após os acontecimentos já narrados, respondendo a questões até então desconhecidas por eles: o que pode ter acontecido com as personagens negras apresentadas na obra? Aqui, os alunos escolherão a que mais chamou sua atenção e discorrerão sobre ela. Propõe-se também que na elaboração desse texto final sejam questionados sobre acontecimentos posteriores à viagem de trem da personagem principal, Carlinhos de Melo, e sua chegada ao colégio interno na cidade paraibana de Itabaiana.

A produção deste epílogo será registrada pelos alunos no Diário de leitura, que depois será apresentado à turma de forma compartilhada.

5º MOMENTO: AVALIAÇÃO

Aula 44: Avaliação do Projeto

Objetivo:

Avaliar o projeto com os alunos participantes.

Metodologia para avaliação do Projeto:

A avaliação será feita de forma contínua, observando os critérios de participação, interesse, criatividade, oralidade expressiva, interação grupal, atenção, produção textual, leitura participativa, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática acerca da importância da leitura de literatura na formação do aluno tem sido bastante abordada por estudiosos. São temas que envolvem a prática da leitura e da escrita no que tange ao desenvolvimento do leitor de literatura. Este estudo é mais uma proposta para sala de aula, na tentativa de contribuir para a realização desse desenvolvimento. Assim sendo, atentemos para o que possibilita a leitura literária e por que tanta atenção voltada para esse processo.

No decurso de toda a discussão, vimos que a literatura é um recurso significativo para a aprendizagem, despertando a magia, a criatividade, motivando os alunos para um mundo de descobertas. As histórias fascina, auxiliam no conhecimento, na imaginação, na fantasia e no desenvolvimento da linguagem. O incentivo ao hábito de ler é fundamental para o crescimento do sujeito, como também na formação do leitor crítico.

No contexto escolar vimos que a prática de leitura não é um hábito entre os docentes, atores que não dão a devida importância a essa atividade que é a base para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Para além da composição da escola regular, temos os alunos da educação de jovens e adultos que possuem grande dificuldade de leitura, o que torna um desafio para a prática docente. Sendo assim, é fundamental o trabalho do professor para vencer os obstáculos e contribuir para a formação de um leitor crítico.

Trabalhar o texto literário em sala de aula torna a aprendizagem prazerosa e desafiadora, pois instiga o alunado a mergulhar no mundo encantado dos livros, explorar o novo, interagir com o outro, estimular a sua criatividade e construir seu saber. As atividades sistematizadas de leitura e escrita podem contribuir nessa formação de alunos-leitores críticos, com competência educacional e social para interagir nos diversos ambientes de uso da linguagem.

Atentamos que a prática da leitura, dentre outras potencialidades, reforça o poder de argumentar, desenvolve o domínio da linguagem e intensifica a habilidade de concentração. Desde a tenra idade, o ensino da leitura produz benefícios, desenvolvendo, por exemplo, nos bebês, a comunicação. A leitura, dentre as práticas culturais e de crescimento pessoal, é das mais valorizadas em nossa sociedade, isso porque a presença da leitura instiga à práxis do senso crítico sobre as coisas, sobre a vida, sobre as ações humanas.

Além disso, por meio da leitura somos expostos a novas informações, novas maneiras de alcançar objetivos, novos interesses e nova forma de ver o mundo e de explorar novos mundos, podendo gerar aperfeiçoamento na compreensão sobre diversos temas, entre outras

habilidades possíveis. Com efeito, todo processo de leitura vincula-se ao ato da escrita, então, quanto mais se lê, melhor se escreve. Em uma sociedade que evolui ficamos expostos a todo instante as mais diversas informações e, por esse motivo, é importante prestigiarmos e estimularmos o ato de ler.

Nossa pretensão foi de abordar especificamente a leitura literária, que tem condão próprio em estimular a leitura, considerando a cultura e a linguagem. A inferência, que é fator essencial nessa atividade, gera, no leitor, o gosto pela leitura, o interesse em saber e ler mais sobre o assunto, a ler mais e mais o livro. Por outro lado, buscou-se despertar para a reflexão a respeito da importância da literatura para a formação de um leitor crítico, em especial, os alunos da educação de jovens e adultos, contribuindo para a formação humana. Nesse percurso de formação, reconhece-se o papel do professor no desenvolvimento deste processo, a fim de que a aquisição da leitura ocorra de maneira significativa e prazerosa.

A escolha do tema surgiu a partir da própria experiência docente, uma vez que se pode observar, em sala de aula, a resistência dos alunos quanto à leitura, o que geralmente está atrelado a sua dificuldade em ir além da decifração da escrita. A partir dessa percepção, surge o interesse pela literatura como ferramenta na formação de leitores e como aliada no processo de ensino e aprendizagem, visto que ela, na vida do aluno, exerce um papel relevante, abrindo portas para variados mundos.

Ler é essencial para a aprendizagem de todo ser humano, pois é através da ação que podemos ampliar nosso vocabulário, adquirir conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interpretação. Por último, seria abordado o trabalho com a leitura na educação de jovens e adultos.

Provoca-se uma reflexão da leitura como estimuladora da imaginação e da fantasia. Pretendeu-se discutir o papel da literatura no processo de aprendizagem, o modo como se apresenta a literatura no ambiente escolar, construindo um elo educativo e de aprendizado, não tão somente por suas palavras, escritas, delineadas, mas também, pelo sentimento desenhado, explicitado além do que podemos ler apenas com os olhos.

É importante destacar que a leitura não deve ser apresentada em sala de aula como algo chato, enfadonho, mas de forma prazerosa, dinâmica, divertida e contextualizada, para que tenha significado para o aluno, fazendo-o descobrir a mágica de ser um leitor. E isso faz-nos compreender que a Educação de Jovens e Adultos é um projeto que deve ser valorizado pelos professores, pois contribuirá em grande parte para reduzir o índice de analfabetismo e ao mesmo tempo, inserir esses alunos no meio social.

Aprender uma língua não é somente aprender palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade. Ao trabalhar a compreensão da leitura, o aluno constrói o letramento do texto, dando sentido ao seu conhecimento. Os docentes devem, então, realizar uma prática pedagógica eficiente para a construção da aprendizagem do aluno desta modalidade de ensino.

Para tanto, é necessário que o professor adote práticas que tenham como metas o entendimento e a compreensão do que está sendo ensinado e ao mesmo tempo possibilitando fazer uso desse conhecimento na vida prática. Tão importante quanto aprender a compreender é utilizar essa compreensão para se tornar uma pessoa apta a exercer sua cidadania e a fazer parte do mundo.

O principal desafio da escola é desenvolver uma pedagogia centrada no aluno e que seja capaz de educar a todos, sem discriminação, respeitando suas diferenças. É preciso compor uma escola que dê conta das necessidades dos jovens e adultos e ofereça respostas adequadas as suas características e necessidades. Essa é uma meta a ser alcançada por todos aqueles comprometidos com o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária.

Ao aplicar essas sugestões, espera-se alcançar os resultados almejados que são de causar impacto significativo na formação leitora dos discentes, mais especificamente do texto literário no Ensino Fundamental e do ensino médio.

Dentre os benefícios que a pesquisa pode trazer, estamos cientes de que as atividades sistematizadas de leitura e escrita poderão contribuir na formação de alunos-leitores críticos, com competência educacional e social para interagir nos diversos ambientes de uso da linguagem.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Brasília. Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre a formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 41-56, 2009.
- BOSI, Alfredo. "**José Lins do Rego**" in *História Concisa da Literatura Brasileira*. 3. ed., SP, Cultrix, 1982.
- BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais; uma proposta para formação de leitores de literatura**. Porto Alegre: Projeto, 2006.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jun. 2020.
- BRASIL. PCN (Parâmetros curriculares nacionais). **Terceiro e quarto ciclos, apresentação dos temas transversais**/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação – **Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2014. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acessado em: 20 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação – **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 148 p.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.
- CANDIDO, Antonio. Literatura e subdesenvolvimento. In: MORENO, César Fernández (Coord.). **América Latina en su literatura**. México: Unesco/Siglo Veintiuno, 1973.
- CASTRO, Paulo. (2014) **Leitura Literária**: um desafio de toda a sociedade (07/07/2014). Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/leitura-literaria-um-desafio-de-toda-a-sociedade-ealoc1sy47ooislrld9f4tvy/>. Acesso em: 19 jul. 2020.
- CARPEAUX, Oto. **O brasileiro José Lins do Rego**. In: REGO, J. Lins do. Fogo morto. São Paulo: Círculo do Livro, 1984.

CASTELLO, José Aderaldo. **José Lins do Rego: modernismo e regionalismo**. São Paulo: Edart, 1961.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**. 3. ed. São Paulo: Editora Paulus, 2009.

CHAGURI, Mariana. **O Romancista e o Engenho: José Lins do Rego e o regionalismo nordestino dos anos 1920 e 1930**, São Paulo: Anpocs / Hucitec, 2009.

CHAGURI, Mariana Miggiolaro. **Do Recife nos anos 20 ao Rio de Janeiro nos anos 30: José Lins do Rego, Regionalismo e Tradicionalismo**. Campinas, SP: [s. n.], 2007 (Dissertação de mestrado).

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário: teoria e prática**. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

DANTAS, Pedro. (Prudente de Moraes Neto) **Crônica literária. A Ordem**. Rio de Janeiro, 1932.

DIVALTE, Garcia F. **História. Série Novo Ensino Médio**. Ed. Ática, 1ª ed., São Paulo, 2003.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128).

FERLINI, Vera Lúcia Amaral. Uma gazeta manuscrita no Brasil colonial. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, n. 33, p. 163-207, 1984.

FERLINI, Vera Lúcia Amaral. **A civilização do açúcar: séculos XVI a XVIII**. 11 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

FERNANDES, Florestan. **O Negro no Mundo dos Brancos**. Editora Difusão Europeia do Livro, São Paulo. 1972.

FILHO, José Nicolau Gregorin. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em Questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Editora Global, 2003.
- FREYRE, Gilberto. **Nordeste**: Aspectos da influência da Cana sobre a Vida e a Paisagem do Nordeste do Brasil [1937]. Rio de Janeiro/Recife: José Olympio Editora/FUNDARPE, 1986.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GOMES, Heloisa Toller. **O negro e o Romantismo brasileiro**. São Paulo: Atual, 1988.
- KLEIMAN, Ângela. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 13.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 14. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LOUSADA, Wilson. **Breve notícia-vida de José Lins do Rego**. *Usina*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e Divisão Social do Trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. Autores Associados: Cortez, São Paulo, 1982.
- MARTINS, Wilson. **A língua simbólica de José Lins do Rego**. *In*: REGO, José Lins. *Usina*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- MARX, Karl. **O Capital – Crítica da Economia Política** (Vol. I., cap. VII). Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MELLO E SOUZA, Antonio Candido de. "**Um romancista da decadência**" in *Brigada ligeira e outros escritos*. SP, Editora da UNESP, 1992.
- MEURER, J. L. Ampliando a noção de contexto na Linguística Sistêmico-Funcional e na Análise Crítica do Discurso. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, p. 133-157, São Paulo, 2004.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina
- OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- PETIT, Michéle, **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Trad. SOUZA, Celina Olga de. São Paulo: Editora 34, 2008.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.
- PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.

PINHEIRO, Helder. **Literatura popular e ensino**: leituras, atitudes e procedimentos. In: SILVA, Maria Valdênia da; NETO, Leocádio Araújo Araújo; PEREIRA, Jaquelânia Aristides; PINHEIRO, Hélder. (Orgs). *Leitura e formação de leitores*. Campina Grande: Bagagem, 2008.

PROENÇA, Manoel Cavalcanti. **O negro tinha caráter como o diabo!** In: REGO, José Lins. *O moleque Ricardo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

REGO, José Lins do. **Menino de engenho**. 76. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

RIBEIRO, João. **Cartas devolvidas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1932.

RIBEIRO, João. **Menino de Engenho**. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 8.set.1932. Reproduzido em *Menino de Engenho*. 6ª ed RJ: José Olympio, 1956.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto**. Disponível em: http://www.demandanet.com/portal/publicacoes/2011/editais/a_import%C3%A2ncia_da_leitura_na_sociedade_contemporanea.pdf. Acesso em: 03 abr. 2020.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na Escola**/ Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.]. -São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Letramento Literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**, v.1, n. 1, 2013.

SILVA, Antonio de Pádua Dias da. **O ensino da literatura hoje**: da crise do conceito à noção de escritas [Livro eletrônico]. / Antonio de Pádua Dias da Silva. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

SILVA, Lucimário Augusto da. **Pilar: da aldeia cariri aos nossos dias (1630 – 2016)** / Lucimário Augusto da Silva. – 4ª ed. – São Paulo, SP: Arte Sam Editora, 2020.

SIMÕES, Luciene Juliano. Ensino e avaliação: um exemplo de planejamento didático em Língua Portuguesa e Literatura. In: **Leitura e autoria**: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura; colaboração de Ana Mariza Filipouski, Diana Marchi e Joice Walter Ramos; ilustrações de Eloar Guazzelli. Erechim: Edelbra, p. 115-203, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução por SCHILLING, Cláudia. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de Formação**: formação de professores, didática de conteúdo. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 2, p. 101-107, 2010.

VENTURELLI, Paulo. A literatura na escola. **Revista Letras**, Curitiba, n. 39, p. 259-269, 1990.

VENUZO, Maria Thereza. **Classes rurais e nordeste uma visão de José Lins do Rêgo**. Rev. adm. empres., São Paulo, v. 12, n. 2, p. 125-131, June 1972. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901972000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09. jan. 2021.

VILLAÇA, Antonio Carlos. **José Olympio: o descobridor de escritores**. Rio de Janeiro: Thex, 2001.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE

Apêndice A – Modelo de questionário que pode ser aplicado aos alunos

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS OSMAR DE AQUINO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**UMA LEITURA DA REPRESENTAÇÃO DO NEGRO EM *MENINO DE ENGENHO*
A À LUZ DO LETRAMENTO LITERÁRIO**

Prezado(a) Aluno(a),

Com o intuito de obter dados para o Trabalho de Conclusão de Mestrado, Lucimário Augusto, vinculado ao Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba, vem, por este meio, solicitar sua colaboração, expressando, no questionário abaixo, o seu posicionamento quanto aos itens constantes no mesmo. Sua participação é fator primordial para o desencadeamento desse processo.

Agradecemos a sua colaboração

Lucimário Augusto da Silva

QUESTIONÁRIO DISCENTE PARA DIAGNÓSTICO

Este questionário tem por objetivo diagnosticar a interação dos alunos com a leitura, seus hábitos e preferências, permitindo ao pesquisador conhecer a realidade desses sujeitos.

Ano: _____ Idade _____ Sexo: () Feminino () Masculino

1. Como são suas aulas de Língua Portuguesa? Descreva-as:

2. Você tem aulas de leitura? Como são?

3. Na sua cidade tem biblioteca pública? Se existir, você vai à biblioteca pública? Descreva como você analisa esse espaço de leitura.

4. Você gosta de ler? Por quê?

Gosto muito Gosto Não gosto

5. O último livro que você leu foi há...

Menos de um mês Mais de um ano Menos de um ano
 Aproximadamente seis meses Não lembro Não leio livros

6. Você costuma ler? Por quê?

- Não, devido ao preço dos livros.
 Não, porque eu não gosto.
 Não, pois não encontro temas interessantes.
 Não, por dificuldade em compreender os livros e textos.
 Não, pois não encontro significados para minha vida.
 Não, por outro motivo. Qual?

7. Se você gosta, qual o seu tipo preferido de leitura?

- Livros escolares Jornais
 Livros técnicos Revistas
 Ficção científica Séries policiais
 Histórias em quadrinho Contos
 Poesias Romances
 Crônicas Autobiografias
 Outros. Quais?

8. Está lendo algum livro neste momento?

Sim. Qual?

() Não

9. Você conhece alguns desses autores?

Ariano Suassuna	() Já li	() Só ouvi falar	() Não conheço
Graciliano Ramos	() Já li	() Só ouvi falar	() Não conheço
Carlos Drummond de Andrade	() Já li	() Só ouvi falar	() Não conheço
José Américo de Almeida	() Já li	() Só ouvi falar	() Não conheço
José Lins do Rego	() Já li	() Só ouvi falar	() Não conheço
Paulo Coelho	() Já li	() Só ouvi falar	() Não conheço

Abaixo justifique por que marcou um ou mais deles.

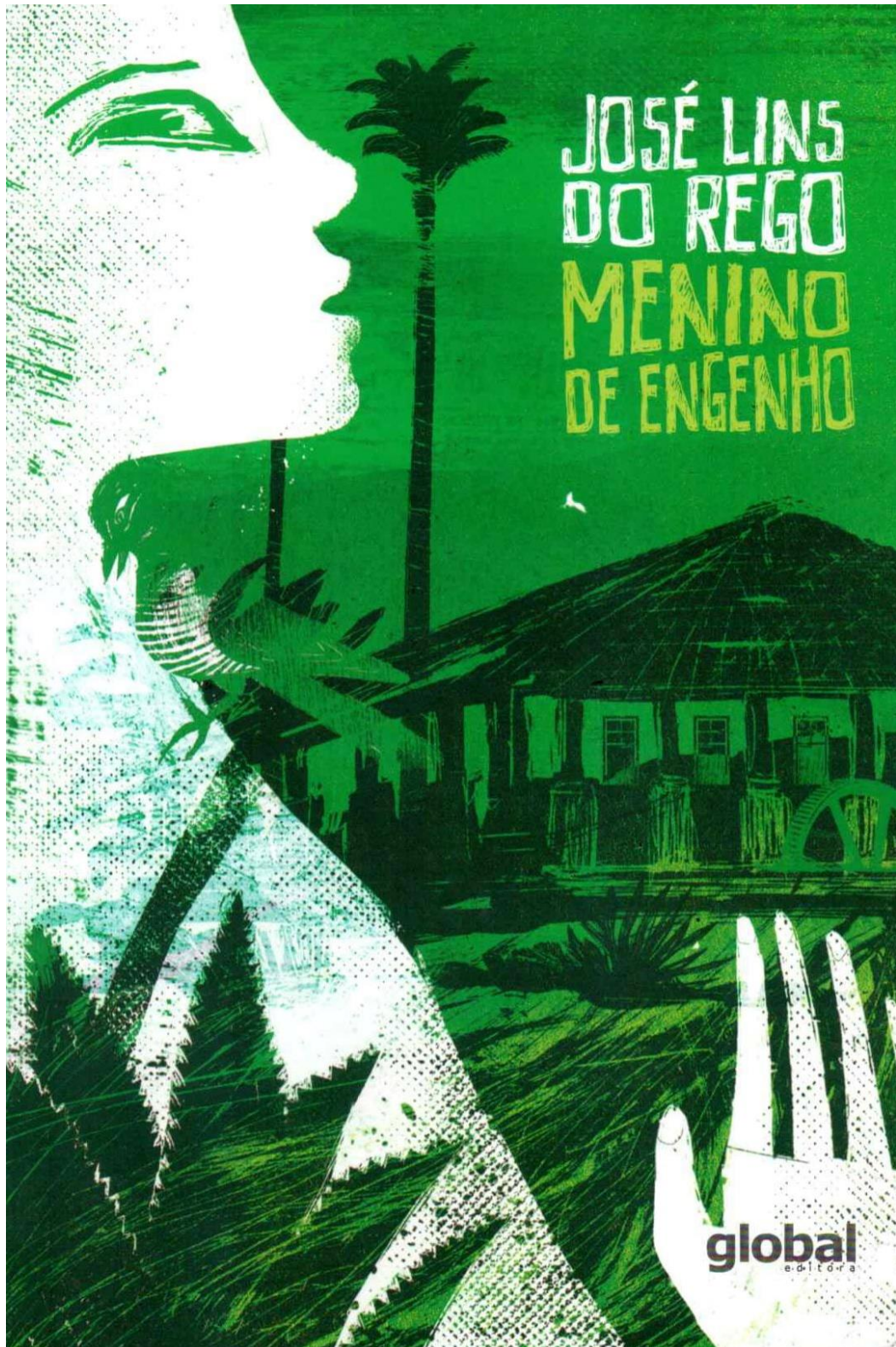
10. Avalie as alternativas abaixo, considerando os critérios de 1 a 5. Lembre-se de que não há respostas certas ou erradas. Sinta-se à vontade para ser sincero (a).

- (5) Extremamente importante
- (4) Muito importante
- (3) Importante
- (2) Pouco importante
- (1) Sem importância

A) Ler livros que tenham a ver com minha realidade e experiência de vida.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
B) Conhecer a história de vida dos meus colegas.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
C) Compartilhar minhas experiências de vida.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
D) Ler textos canônicos que possam resgatar minhas memórias e lembranças.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
E) Relacionar o aprendido na escola com minha própria vida, valorizando minhas experiências.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

Agradecemos a sua participação nesta pesquisa.

ANEXOS

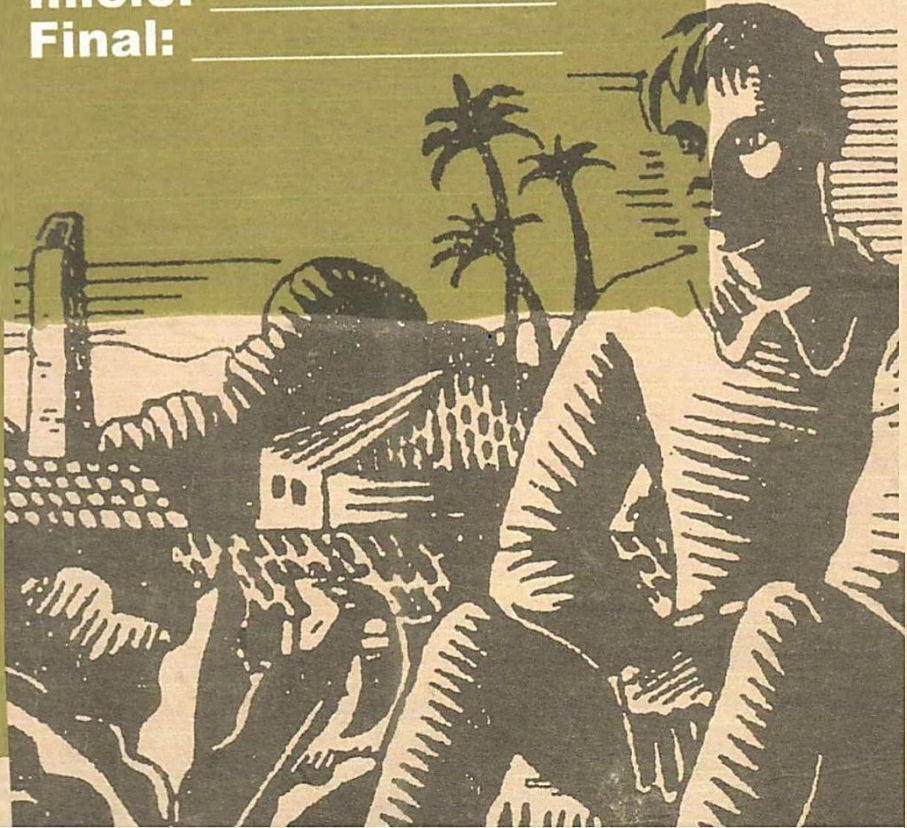
Anexo A – Capa do romance “*Menino de Engenho*”, do escritor José Lins do Rego*

*Capa da 1ª edição do livro *Menino de Engenho* pela Global Editora, 2020.

Anexo B – Diário de Leitura*

Diário de Leitura
referente às produções
textuais dos alunos do
IV Ciclo - EJA para as
atividades do
PROFLETRAS.

Início: _____
Final: _____



Aluno(a): _____

JOSE OLYMPIO

*Caderno de registro individual dos alunos para anotações que serão feitas durante todo o processo da sequência básica.

Anexo C – Caixa de Contos*



* Dinâmica sugerida para os intervalos de leitura.

Anexo D – Letra da canção *Crime Bárbaro*, de Rincon Sapiência *

Crime Bárbaro

Rincon Sapiência

Capangas armados estão a procura
 Escravos apanham, meu ato de loucura
 Fugido eu tô correndo pela mata
 Na pele eu levo a marca da tortura
 O crime deixa doido o bagulho
 Carrego um pouco de medo e orgulho
 Atrás da orelha deles eu sou a pulga
 Se eles chegar, tô pronto pra dar a fuga
 Por mim estaria tudo em paz
 Minha terra, meu povo e ninguém mais
 Liberdade por aqui ninguém traz
 Sim senhor, não senhor não satisfaz
 Arrependimento, isso eu não tenho
 O meu movimento sempre mantenho
 Escravos apoiam meu desempenho
 Fui eu que matei o senhor do engenho
 O nego fujão alguém viu
 (Nossa senhora, neguinho passou a mil)
 Ter canela fina é pra correr
 Se me pegarem vai doer
 Mesmo estando em desvantagem
 A sensação é de poder
 Eu sou nego fujão
 Pega nego fujão
 Corre nego fujão
 Ei (eu vou me embora daqui)

*Canção utilizada em um dos momentos do intervalo de leitura

Meu crime, eu sei, não tem as pazes
Pega nego fujão, tá nos cartazes
Pra ter rebelião, hoje eu dei base
Clima de tensão, essa é a fase
Sem líder eles não sabem agir
Escravos agora fazem canções
Pior quando eles descobrir
Que com a filha dele eu tinha relações
É o cúmulo do desacato
O sonho dela era ter filho mulato
Ela sempre me disse que seu pai é chato
Mas foi pelo meu povo que eu fiz meu ato
Boatos correm, eu também
Me sinto como um herói, isso me faz bem
Escravos me colocam como um rei
Porque o senhor de engenho fui eu que matei
O nego fujão alguém viu
(Nossa senhora, neguinho passou a mil)
Ter canela fina é pra correr
Se me pegarem vai doer
Mesmo estando em desvantagem
A sensação é de poder
Eu sou nego fujão
Pega nego fujão
Corre nego fujão
Eu vou me embora daqui
Meu crime a ele eu culpo
Bateu em criança, cometeu estupro
Proibiu a dança e a religião
Gerou confusão interna entre o grupo
Cana de açúcar e Sol quente
Rachando na cuca, ódio na mente
Lembro de seu braço preso no meu dente
Ah! Depois não foi um acidente

Preso e vivo, morto e liberto
Logo pensei: um dia te acerto
Ah, ele disse: esse nego é um cão
Corpo no chão, eu fui mais esperto
Oh, um crime sem fiança
De continuar vivo eu tô sem esperança
Enquanto isso eu sigo nas minhas andanças
Querem minha cabeça na ponta da lança
O nego fujão alguém viu
(Nossa senhora, neguinho passou a mil)
Ter canela fina é pra correr
Se me pegarem vai doer
Mesmo estando em desvantagem
A sensação é de poder
Eu sou nego fujão
Pega nego fujão
Corre nego fujão
Eu vou me embora daqui
Nossa senhora
Nossa senhora
Nossa senhora
Nossa senhora, neguinho passou a mil