



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE
LICENCIATURA EM LETRAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

LEANDRO BARBOSA DE ARAÚJO

LITERATURA E EMANCIPAÇÃO: TEMAS SOCIAIS EM FOCO NO
CONTO *BRINCADEIRA*, DE MIRIAM ALVES E NOS POEMAS *PARA A*
MENINA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO E *O BURACO DO ESPELHO*, DE
ARNALDO ANTUNES

João Pessoa

2022

LEANDRO BARBOSA DE ARAÚJO

LITERATURA E EMANCIPAÇÃO: TEMAS SOCIAIS EM FOCO NO
CONTO *BRINCADEIRA*, DE MIRIAM ALVES E NOS POEMAS *PARA A*
MENINA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO E *O BURACO DO ESPELHO*, DE
ARNALDO ANTUNES

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes da Universidade
Federal da Paraíba como requisito parcial
para obtenção do grau de Licenciatura em
Letras – Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Ferreira da
Costa

João Pessoa

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A6631 Araújo, Leandro Barbosa de.

Literatura e emancipação: temas sociais em foco no conto brincadeira, de Mirian Alves e nos poemas para a menina, de Conceição Evaristo, e o buraco no espelho, de Arnaldo Antunes / Leandro Barbosa de Araújo. - João Pessoa, 2022.

79 f.

Orientação: Fabiana Ferreira da Costa.

Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Leitura literária. 2. Sequência didática. 3. Emancipação. 4. Evaristo, Conceição. 5. Alves, Mirian. 6. Antunes, Arnaldo. I. Costa, Fabiana Ferreira da. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 82:316.64

Elaborado por MARIA DE FATIMA HENRIQUE JORGE MAIA - CRB-15/392

LITERATURA E EMANCIPAÇÃO: TEMAS SOCIAIS EM FOCO NO CONTO
BRINCADEIRA, DE MIRIAM ALVES E NOS POEMAS *PARA A MENINA*, DE
CONCEIÇÃO EVARISTO E *O BURACO DO ESPELHO*, DE ARNALDO ANTUNES

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes da Universidade
Federal da Paraíba como requisito parcial
para obtenção do grau de Licenciatura em
Letras – Língua Portuguesa.

Aprovado em: / /2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fabiana Ferreira da Costa (CCHLA/UFPB)
Orientadora

Profa. Dra. Ana Cristina Marinho Lúcio (CCHLA/UFPB)
Examinadora

Profa. Dra. Daniela Maria Segabinazi (CCHLA/UFPB)
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me abençoa grandemente em tudo aquilo que me proponho a fazer, que conserva em mim um caráter acolhedor, que busca a transformação intrínseca na formação; o Deus que me dá forças, que ilumina meus caminhos, me conduz na direção correta e me torna um ser humano melhor, em busca de proporcionar melhoras àqueles que eu puder ter contato; um Deus de amor, que é amor e me faz querer espalhar amor por onde passo.

Quero agradecer também, especialmente, à minha melhor amiga e companheira, a minha noiva, Camila Santos, que sempre acreditou em mim, prestando todo o apoio, me encorajando, segurando a minha mão nos momentos mais difíceis que passei, academicamente e pessoalmente e, em meio a sua batalha árdua na luta contra a depressão, sempre encontrou maneiras de me apoiar em tudo. É ela que tem, constantemente, me inspirado com toda a sua garra, determinação, resiliência e amor. A você, meu grande amor! Dedico o máximo possível deste trabalho, bem como o meu mais sincero: amo-te.

Quero agradecer também aos meus pais, analfabetos, que sempre lutaram para que eu conseguisse, na educação, o espaço que eles não tiveram oportunidade e/ou condições de ocupar. Quero agradecer também ao Leandro de 2016 que decidiu dar esse passo tão importante na direção do sonho que se realiza agora e que, de fato, só se inicia por ter amadurecido, persistido e acreditado em si mesmo. Obrigado aos meus amigos de curso que sempre me apoiaram, me incentivaram e dividiram momentos de dificuldades, tornando tudo mais leve, especialmente Simone, Márcia e dona Neneca.

Obrigado aos meus excelentíssimos professores que contribuíram de maneira significativa nesse processo de aprendizagem, proporcionando grandes exemplos e ensinamentos. Gostaria de citar vários nomes aqui, mas quero destacar, especialmente, a minha orientadora, Profa. Dra. Fabiana Ferreira da Costa, com quem tive uma experiência excelente no meu curso e que contribuiu valorosamente no processo de aprendizagem, sempre muito acolhedora, muito atenciosa, calma e com seus *feedbacks* muito bem colocados e pontuais que me inspiraram a desenvolver o presente trabalho sob sua orientação.

Quero agradecer também à Profa. Dra. Ana Cristina Marinho Lúcio por me agraciar com sua presença compondo a banca examinadora do presente trabalho e me prestigiar com sua experiência, conhecimento e comprometimento com o ensino de literatura, o que me permite grande ganho no processo de aprendizagem e contribui de maneira significativa para

a minha formação. Agradeço à Profa. Dra. Daniela Maria Segabinazi por também estar presente nesse momento tão importante da minha jornada acadêmica, compondo a banca examinadora do presente trabalho e contribuindo de maneira significativa para o meu processo de aprendizagem, pois é uma grande pesquisadora na área de ensino de literatura e, com seu amplo comprometimento e conhecimento acerca das práticas de ensino literário, contribuiu de maneira significativa para a minha formação.

Por fim, agradeço ao caro leitor, que esteve a todo momento como coautor do presente trabalho, uma vez que escrevi pensando na sua prática leitora, buscando, ao máximo, desenvolver uma pesquisa que fosse satisfatória, que proporcionasse a desautomatização, a reflexão e a transformação e que contribuísse para que alguém possa encontrar aqui muito além de uma pesquisa.

Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura.

bell hooks

RESUMO

O presente trabalho objetiva promover a emancipação de alunos do ensino médio, via sequências didáticas, com partilha do processo de leitura do conto *Brincadeira*, de Miriam Alves e dos poemas *Para a Menina*, de Conceição Evaristo e *O Buraco do Espelho*, de Arnaldo Antunes, que podem estimular o debate crítico e reflexivo sobre racismo, violência e práticas excludentes, afirmação da identidade e depressão. As sequências didáticas foram fundamentadas na *Pedagogia Engajada* de bell hooks (2013). Como categoria analítica, a partir da realização de um estudo sobre o trabalho com o texto literário em sala de aula, desenvolvemos sequências didáticas no intuito de suscitar reflexões ao leitor, com ênfase na voz de denúncia e no sentimento mobilizado, evidenciando a importância dessa leitura no processo de conscientização e de combate às violências e práticas excludentes que ocorrem na sala de aula, assim como na sociedade. Para fundamentar teoricamente este trabalho, utilizamos a *Base Nacional Comum Curricular* (2016) e autores como bell hooks (2013), Todorov (2009), Paulo Freire (1988), entre outros(as). Desse modo, o presente trabalho se pautou em uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, acerca da reflexão sobre a abordagem do texto literário em sala, na análise de obras literárias, bem como de teóricos(as) que contribuem para o ensino de literatura. Justificamos a escolha da literatura associada a temas sociais como fonte de pesquisa pela representatividade significativa que o texto literário traz para o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a formação integral dos discentes, para a transformação social e para o desenvolvimento de leitores proficientes.

Palavras-Chave: Leitura literária; Sequência didática; Emancipação; Conceição Evaristo; Miriam Alves; Arnaldo Antunes.

ABSTRACT

This work aims to promote the emancipation of high school students by didactic sequences with sharing the reading process of the short story *Brincadeira*, by Miriam Alves, the poems *Para a Menina*, by Conceição Evaristo and *O Buraco do Espelho*, by Arnaldo Antunes, which can stimulate critical and reflective debate about racism, violence and exclusionary practices, affirmation of identity and depression. This didactic sequences was based on the *Engaged Pedagogy* of bell hooks (2013). As an analytical category, a study will be carried out on working with the literary text in the classroom, seeking to develop didactic sequences that arouse reflections in the reader, with emphasis on the voice of denunciation, on the mobilized feeling, seeking to highlight the importance of this reading in the process of awareness, of combat violence and exclusionary practices that occur in the classroom, as well as in society itself. To theoretically support this work, we used the National Common Curricular Base (2016), and authors such as bell hooks (2013), Todorov (2009), Paulo Freire (1988), among others. Thus, the present work is based on a qualitative bibliographical research, about the reflection on the approach of the literary text in the classroom, the analysis of literary works, as well as theorists who contribute to the teaching of literature. We justify the choice of literature associated with social themes as a source of research due to the significant representativeness that the literary text brings to the teaching-learning process, contributing to the integral formation of students, to social transformation and to the development of proficient readers.

Keywords: Literary reading; Didactic sequence; Emancipation; Conceição Evaristo; Miriam Alves; Arnaldo Antunes.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 BELL HOOKS, UMA PEDAGOGIA DO AFETO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA	16
3 MAPEANDO LEITURAS LITERÁRIAS	37
3.1 ANÁLISE DO CONTO <i>BRINCADEIRA</i> , DE MIRIAM ALVES	37
3.2 ANÁLISE DO POEMA <i>O BURACO DO ESPELHO</i> , DE ARNALDO ANTUNES	46
3.3 ANÁLISE DO POEMA <i>PARA A MENINA</i> , DE CONCEIÇÃO EVARISTO	43
4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	46
4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONTO <i>BRINCADEIRA</i>	55
4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: POEMA <i>PARA A MENINA</i>	61
4.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: POEMA <i>O BURACO DO ESPELHO</i>	68
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	76

1 INTRODUÇÃO

Diante do cenário social e educacional vigente, pode-se observar a necessidade de metodologias que abordem, em sala de aula, elementos sociais ligados a tipos de violências que contribuem para um processo excludente, tais como: racismo, *bullying*, homofobia, entre outras práticas preconceituosas e/ou violentas que devem ser discutidas em termos reflexivos e críticos. Esses temas sociais podem ser abordados em articulação à leitura literária, possibilitando a emancipação dos discentes e contribuindo para o desenvolvimento da empatia, bem como para a formação do ser social.

A educação deve incorporar elementos sociais e promover a reflexão acerca de temas do cotidiano, abordando práticas preconceituosas ou violentas com o objetivo de erradicá-las, conscientizando os discentes e ressaltando os impactos dolorosos para aqueles que sofrem com essas práticas, prejudiciais não apenas no âmbito escolar, mas na vida, de uma forma geral. Com isso, é necessário promover a conscientização quanto aos efeitos que tais violências podem causar no outro, com o intuito de propagar a empatia, como demanda a BNCC em sua nona competência:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

Nesse contexto, é pertinente ressaltar a importância do ensino de língua portuguesa na educação básica, com o objetivo de promover a formação dos discentes por meio do hábito de uma leitura emancipadora, capaz de estimular o exercício da empatia e o respeito à diversidade, evitando a propagação de qualquer tipo de violência ou preconceito, o que culmina em uma sociedade consciente e, portanto, mais justa.

Partindo desse pressuposto, o presente trabalho tem como objetivo promover a emancipação de alunos do ensino médio, via sequências didáticas, com partilha do processo de leitura do conto *Brincadeira*, de Miriam Alves, dos poemas *Para a Menina*, de Conceição Evaristo e *O Buraco do Espelho*, de Arnaldo Antunes, que podem estimular o debate crítico e reflexivo sobre temas como racismo, violência e práticas excludentes, afirmação da identidade e depressão.

As sequências didáticas fundamentam-se na perspectiva de bell hooks¹ (2013), que busca romper com o tradicionalismo e estimula a criação de um vínculo de afetividade, tornando o ambiente da sala de aula acolhedor, incitando os discentes a atribuírem uma relação com os efeitos de sentido produzidos através dos elementos estéticos, compreendendo a voz suscitada pelo texto no processo de leitura e abordando temas sociais importantes, com ênfase na voz de denúncia e no sentimento mobilizado.

Como categoria analítica, o presente trabalho realiza um estudo sobre a associação do texto literário às sequências didáticas direcionadas ao ensino médio. Tal associação ressalta a importância da literatura como forma de conhecimento e demonstra a possibilidade de estabelecer uma relação entre a leitura literária e possíveis diálogos com a realidade, ou seja, entre a ficção e o real. Além disso, essa relação entre textos literários e sequências didáticas permite a reflexão sobre metodologias de ensino que fortaleçam o processo de emancipação.

Desse modo, torna-se crucial desenvolver estratégias para experiências com gêneros literários em sala de aula, não somente para formar leitores, mas para que sejam leitores críticos e assíduos; capazes de atribuir sentidos às suas leituras e encontrar no texto literário elementos que dialoguem com a realidade; para que reflitam sobre seus atos e realizem uma leitura de mundo com a capacidade de agir sobre sua própria história. Os discentes devem ser capazes de reconhecer a estética presente nas obras e os efeitos de sentidos gerados por elas, levando para a vida o sentido de ler a literatura como importante manifestação artística e cultural do ser humano, desenvolvendo o intelecto e o senso crítico, cruciais no processo de emancipação.

Os desafios enfrentados na sala de aula para o desenvolvimento de práticas de ensino que contribuam para a leitura de textos literários são diversos. Uma grande problemática é a predominância dos autores e textos canônicos nos materiais de estudo escolhidos pelo professor, apresentados metodologicamente por meio de fragmentos, o que prejudica a interpretação e a compreensão do enredo. Priorizam-se romances, que são abordados de maneira superficial, focando o ensino de elementos estruturais, gramaticais ou históricos, por meio de leituras incompletas da obra.

De forma mais específica, observa-se que o texto literário não é trabalhado em sua totalidade e não é explorada a linguagem polissêmica que tal gênero possibilita, capaz de

¹ Gloria Jean Watkins, conhecida como bell hooks, é escritora, educadora, feminista, antirracista e ativista social estadunidense. O seu nome grafado em letras minúsculas é uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó e também tem uma representação política.

desenvolver competências leitoras e críticas no aluno. Com isso, a literatura canônica é priorizada e ocorre uma exclusão das leituras contemporâneas, bem como de gêneros curtos que podem atrair com maior êxito a atenção dos discentes, possibilitando diálogos com o meio e mobilizando sentimentos e reflexões acerca da realidade.

Diante do exposto, ressalta-se que a literatura abordada por meio de fragmentos não contribui para a formação de leitores ativos, tampouco de cidadãos críticos e reflexivos², tendo em vista que o texto fragmentado não reflete a completude do enredo e, portanto, tais textos não empenham o mesmo efeito, o que não torna a leitura prazerosa. Em função disso, enfatiza-se a importância de trabalhar gêneros mais curtos, como contos, poemas, crônicas etc., explorando a linguagem literária como forma de conhecimento e incitando na interação possíveis diálogos com a realidade, de modo a desenvolver a competência e prática leitora.

Para desenvolvimento do presente trabalho, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa. Cabe ressaltar que, inicialmente, realizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico com a finalidade de selecionar analiticamente teóricos e pesquisadores que dissertam sobre a problemática abordada e discutem com relevância a prática de ensino de literatura em sala de aula, contribuindo de maneira significativa para a credibilidade dos resultados.

Há de se considerar que a integração entre a leitura literária e a dimensão sociocultural que a escola deve proporcionar aos discentes é aquela que os leva a perceber as possibilidades de significação permitidas pelo processo de leitura do texto literário enquanto objeto polissêmico, artístico, que transgride normas e regras, conduzindo o leitor a um jogo de construção e reconstrução de sentidos e ao estabelecimento de possíveis diálogos com a realidade, visto que o sentido da leitura é construído nessa relação texto-leitor.

Em virtude dos fatos mencionados, o presente trabalho se fundamenta na perspectiva de bell hooks (2013), uma vez que sua proposta traz uma abordagem que valoriza a expressão do aluno e chama a atenção para a adoção de estratégias metodológicas que impulsionem vozes silenciadas. Identifica-se que tanto a voz suscitada pelo texto literário (no processo de leitura) quanto a voz dos discentes leitores são silenciadas em função do ensino tradicionalista. Ressalta-se que é preciso romper com práticas de ensino colonialistas, uma vez que se perde com isso a possibilidade de leituras literárias emancipadoras,

² É importante salientar que essas são problemáticas comprovadas em muitos estudos sobre ensino de literatura desde a década de 1970 no Brasil, como pode ser observado em Segabinazi (2015), Zilberman (2009), Leite (1983), Lajolo (2009), Rocco (1981), Soares (2003), entre outras(os).

impossibilitando a percepção da voz de denúncia construída na relação leitor-texto através dos elementos estéticos.

Nesse contexto, destaca-se a importância da escolha dos materiais para serem trabalhados em sala de aula, assim como o que será abordado a partir deles. É pertinente trabalhar a estrutura e elementos estéticos, valorizando o teor linguístico imbricado na escrita literária e o efeito de sentido provocado por tais elementos, ou seja, como eles contribuem para a leitura emancipadora. Com isso, infere-se que o texto literário carece de ser explorado em sua totalidade, implicando na ausência de ênfase ao seu caráter reflexivo, capaz de promover a emancipação no aluno em função do seu poder de criar um ou vários mundos e de estabelecer diálogo com a realidade, fazendo o leitor se sentir parte daquilo que está lendo ou se colocar em determinadas situações.

Dessa maneira, ressalta-se a importância do docente saber ouvir e ensinar a ouvir, explorando a voz suscitada pelo texto literário (no processo de leitura) e tornando o ambiente escolar um espaço no qual cada discente é parte importante. Além disso, é preciso criar um vínculo afetivo, mesmo que temporário, entre ambos, pois tal vínculo é capaz de favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Se tratando de leitura literária, vale salientar que o professor deve colocar o aluno diante da diversidade de leituras, para que este reconheça que o sentido não está apenas no texto, mas é construído na interação entre o leitor e o texto literário, no preenchimento das lacunas, na atribuição de sentido partindo de suas vivências, leituras ou conhecimento prévio.

É notório que a abordagem ideal para o texto literário é aquela que não o limita a termos estruturais e que não o utiliza como pretexto para o ensino de gramática, mas que explora sua riqueza linguística e é pertinente ao incitar a leitura emancipadora que possibilite diálogos com a realidade e cause reflexões e conscientização. Com isso, o texto e sua linguagem ganham força e plurissignificação e a literatura é percebida como elemento social transformador, com abordagem voltada ao prazer de ler e refletir sobre o que se sente com essa leitura, praticando a empatia com os personagens fictícios e colocando essa empatia em prática na realidade.

É preferível analisar a contribuição do texto literário de modo a ressaltar suas características de linguagem, visando a reflexão acerca do que se lê, auxiliando no desenvolvimento do posicionamento crítico e fugindo da memorização e reprodução de informações constantes da superfície textual. Verifica-se também quais elementos devem ser explorados no texto literário, com a finalidade de romper com a aplicação do texto

direcionada para a estrutura. Para isso, é importante ressaltar que a literatura não deve ser usada como pretexto para o ensino da gramática ou da historiografia, sem suscitar a crítica e a denúncia característicos da linguagem literária.

Logo, os objetivos específicos foram: 1. Associar a leitura literária a temas sociais importantes, visando emancipar os discentes e instigar o debate crítico e reflexivo acerca das leituras, sob a perspectiva de bell hooks (2013); 2. Propor uma abordagem mais afetiva em sala de aula, através de sequências didáticas de leitura literária que possam contemplar o ser individual de cada discente, apresentando o diálogo com a realidade que o texto literário possibilita e explorando o processo de interação entre leitor e texto para a atribuição de sentidos.

Além disso, a pesquisa justifica-se pela necessidade que a literatura requer de ser abordada como sua linguagem plurissignificativa implica, ressaltando seu caráter transformador, o teor crítico, a denúncia por meio da arte das letras, seu poder humanizador e de desenvolvimento do senso crítico que, claro, requer abordagem didática e metodológica que explore esses elementos e tantos outros e que perceba e apresente a literatura como forma de conhecimento.

Outro elemento que justifica a presente pesquisa é a necessidade de compreender como são ou devem ser trabalhados metodologicamente os textos, a recepção por meio dos discentes, se os fragmentos são um aspecto positivo ou não, a pertinência de priorização do cânone e se os textos literários são vivenciados numa perspectiva para além da dimensão escolar, visto que eles, antes de serem escolares, são sociais.

Precisa-se compreender o ato de ler e letrar como necessidades e o texto literário como um aliado do docente no desenvolvimento dessa prática, que contribui não apenas para o desenvolvimento do perfil leitor, mas do cidadão politicamente ativo, podendo corresponder às novas configurações culturais e político-sociais que na escola e, conseqüentemente, na sociedade, se estabelecem. Portanto, se faz necessário refletir acerca do tipo de leitor que pode ser formado através da leitura emancipadora, englobando o texto literário na íntegra, explorando sua totalidade.

O presente trabalho está estruturado em quatro capítulos: o primeiro corresponde à introdução da temática abordada; o segundo capítulo aborda a pedagogia engajada de bell hooks (2013) como alternativa para o desenvolvimento da leitura literária em sala de aula; no terceiro é realizado o mapeamento do processo de leitura de três textos literários escolhidos como base para a estruturação das propostas de sequências didáticas, apresentadas no quarto capítulo. Por fim, nas considerações finais, aponta-se para a

importância de trabalhar o texto literário em sala de aula, associando-o a temas sociais importantes, explorando sua linguagem plurissignificativa, dando vez e voz aos discentes e buscando mediá-los na identificação da voz suscitada pelo texto (no processo de leitura).

2 BELL HOOKS, UMA PEDAGOGIA DO AFETO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA

Com influência de Paulo Freire, bell hooks busca promover em sua *práxis* o que ela chama de *comunidade pedagógica*, com práticas compromissadas, engajadas, que se caracterizam por esse vínculo criado entre professor e alunos em sala de aula, valorizando cada um; chamando pelo nome, uma vez que ele representa a identidade, aproxima e afirma o vínculo que ela almeja e sugere criar; possibilitando o momento da fala e da escuta aos discentes e buscando tocar a individualidade deles. Uma *práxis* de entusiasmo e não de tédio, um ambiente de prazer e não uma prisão; a prática docente como algo sagrado.

Quando tive contato com bell hooks, imediatamente me identifiquei com sua perspectiva de ensino e vi ali um direcionamento pontual para o que eu idealizava como perfil docente durante a minha formação. É deslumbrante ver uma teórica e docente que retrata que “ir à escola era pura alegria. A escola era o lugar do êxtase – do prazer e do perigo” (HOOKS, 2013, p.11), que traz sempre o ensino com um entusiasmo e um ato de despertar o entusiasmo nos discentes, busca estratégias de ensino que almejam tocar cada um, chamando pelo nome, criando um vínculo afetivo, uma pedagogia confessional em que o professor, a partir de seus relatos e experiências, abre espaço para que o aluno se sinta seguro em fazer o mesmo.

O ambiente escolar possui inúmeros desafios, entre eles estão alguns aspectos sociais que se fazem presentes em comportamentos e na relação professor-aluno e hooks (2013), apesar de seu entusiasmo e de ver a escola como um lugar de êxtase e de prazer, sofreu práticas preconceituosas em sua formação, mas lutou contra elas para desenvolver estratégias de ensino que rompessem com essas práticas excludentes em sala, a começar pela crítica ao papel docente que reforça a manutenção desses e de outros tipos de violência. A sala de aula, para a autora, é um lugar de resistência, de transgressão, em que é preciso atravessar essas dificuldades e buscar, através da educação e desenvolvimento intelectual, a transformação e a libertação.

A autora traz uma perspectiva de ensino afetiva, confessional, voltada à autonomia, buscando o combate ao silenciamento e o rompimento com o ensino colonialista, no sentido de valorizar a pluralidade e a diversidade que a sala de aula apresenta e lutar contra o racismo do qual teve vivências no seu processo de formação docente na graduação e pós-graduação na Universidade de Stanford, o que a fez, em determinado momento, pensar que estava em

uma prisão e, em virtude disso, perceber, muitas vezes, a sala de aula como uma cela. Por isso, quando decide trabalhar como docente nesta mesma universidade, busca implementar estratégias de ensino para resgatar o entusiasmo na sala de aula, tornando o ambiente acolhedor.

A autora almeja romper com a hierarquia imposta no âmbito escolar que, em virtude das estruturas autoritárias, propaga a obediência, a doutrinação e a distância entre discentes e docentes. Assim como Freire, hooks busca uma educação libertária, transformadora, crítica e autônoma, capaz de estabelecer um diálogo crítico com os discentes que, segundo a autora, é fundamental para a mudança, instiga os docentes e discentes a sonharem, a buscarem e promoverem a transformação, o encorajamento, a verem e tratarem a educação como prática da liberdade, como transgressão.

Na obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013), a autora nos conduz a compreender a educação como diretriz de conhecimento emancipatório, democrático e revolucionário, a partir do fortalecimento intelectual do sujeito como determinante de sua própria liberdade. A obra citada é uma escrita confessional em que, na primeira pessoa, a autora relata as experiências dolorosas sofridas na sua formação acadêmica, ou seja, trata-se de sua escrevivência³, culminando em reflexões que buscam valorizar a pluralidade da sala de aula e da sociedade em si, transformando o âmbito escolar em um espaço prazeroso e o ato de ensinar em algo sagrado, entusiasmante, uma prática da liberdade.

É por esse motivo que o afeto é inserido como elemento crucial na prática de ensino, uma vez que, dentre outras coisas, ele é responsável por fortalecer corpos colocados à margem da sociedade. É preciso que a educação tenha um caráter acolhedor, inclusivo e não excludente, pois a educação tradicionalista e colonizadora não contempla a pluralidade que forma a sala de aula. É preciso que haja um mapeamento sobre as práticas docentes por parte do professor, que ele saiba o que quer desenvolver em seus discentes, valorizando o ser histórico e social que cada um é e despertando o entusiasmo para que, através do desenvolvimento intelectual, possa alcançar seus objetivos. Sobre isso, bell hooks (2021, p. 56) reflete:

³ “Escrevivência” é um termo cunhado por Conceição Evaristo e aponta para uma dupla dimensão: é a vida que se escreve na vivência de cada pessoa, assim como cada um escreve o mundo que enfrenta. É nesse sentido que ler romances, ensaios e poesias de Conceição Evaristo é visitar a vida real de uma mulher que lutou para conquistar o que, em razão do preconceito, custou muito.

O que não podemos imaginar não pode vir a ser, [...] conforme nos movemos em direção ao destino desejado, exploramos o caminho, criando um mapa. Precisamos de um mapa para nos guiar em nossa jornada [...] — partindo de um lugar em que sabemos a que nos referimos.

A escolha de bell hooks como principal fonte teórica do presente trabalho surge pela busca de desenvolver estratégias de ensino que promovam uma educação inclusiva e libertária, assim como ela defende, capaz de desenvolver a autonomia e a criticidade. Uma autora que sofreu as consequências do racismo no âmbito escolar e viveu essa experiência no seu processo de formação, promoveu reflexões importantes sobre a prática docente. Trata-se de uma das autoras mais relevantes no processo de compreensão sobre temas sociais como raça, gênero e classe, que marcam a nossa sociedade. bell hooks tem forte representatividade na luta acadêmica e social, na discussão acerca das inquietudes que o povo sofre, sendo empurrado cada vez mais às margens da sociedade.

Relacionando a contribuição de bell hooks com a temática do presente trabalho, é de suma importância que o texto literário seja discutido a partir de abordagens que aproximem o leitor do texto, que estabeleçam possíveis diálogos através de rodas de leitura e de debates críticos que propiciem aos discentes o momento de perceberem e compreenderem a voz de denúncia da obra literária. É preciso que haja, da parte docente, a busca por uma educação autônoma e conscientizadora, associando o texto literário com temas sociais importantes e possibilitando a reflexão em sala, em um convite para que, através dele, sejam discutidos diversos temas e para que professor e alunos sejam convidados a confessarem suas vivências no ambiente escolar. Com relação a isso, a autora afirma:

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (HOOKS, 2013. p. 35).

A perspectiva teórica de bell hooks busca romper com o silenciamento tantas vezes propagado na sala de aula, buscando uma inovação, um reencantamento a partir do entusiasmo, do afeto, de sua pedagogia confessional, tornando o aluno agente do processo de leitura e aprendizagem e fortalecendo o vínculo entre professor e alunos, que aprendem mutuamente.

Destarte, se tratando do ensino de literatura, essa perspectiva confessional contribui de maneira significativa para a leitura e interação com o texto literário em sala, uma vez que, através do “confessionamento” iniciado pelo professor acerca de determinada leitura, ele pode trazer para a turma suas vivências e leituras prévias, encorajando-os a dar continuidade

ao diálogo, desenvolvendo a participação ativa em sala, rompendo com o silenciamento e abrindo espaço ao acolhimento e desenvolvimento crítico através da interação, confronto e encorajamento por parte dessa relação de afetividade.

É importante ressaltar que esse ato de “confessionamento” não parte de uma perspectiva psicanalítica, como a autora reforça nos seus textos, mas de uma busca pela aproximação e o vínculo afetivo entre professor e alunos num processo de mediação, no momento da associação da leitura literária com temas sociais. Com isso, partindo do processo de interação entre leitor e texto, o “confessionamento” fortalece e possibilita o acolhimento, funcionando como instigador da participação e do debate crítico em sala, de modo que professor e discentes compartilhem seus relatos acerca da leitura e temática abordada e que relacionem a isso suas experiências de leitura e suas vivências, estabelecendo possíveis diálogos entre o mundo ficcional e a realidade de uma maneira crítica.

Como assinalado pela autora, é importante que a educação seja constituída numa percepção crítica sobre a realidade social para a construção de ações transformadoras, o que vai ao encontro da temática do presente trabalho. Diante do exposto, é relevante que a educação, principalmente no trabalho com o texto literário, esteja vinculada a um projeto democrático e político. Isso significa intervir com reflexões, discussões e respostas concretas mediadas pelo professor junto aos discentes, trabalhando temas sociais importantes, explorando o texto literário em sua totalidade, mostrando sua importância como forma de conhecimento, bem como questionando a narrativa eurocêntrica que fortalece o racismo institucional, assim como outras práticas violentas e/ou excludentes, buscando romper com metodologias de ensino que sustentem relações de poder.

Vejamos uma reflexão da autora acerca de sua experiência durante a formação e sobre o papel docente:

É certo que eu era ingênua ao imaginar, durante o ensino médio, que receberia orientação espiritual e intelectual da parte de escritores, pensadores e acadêmicos no contexto universitário. Encontrar uma tal coisa seria o mesmo que descobrir um tesouro precioso. Aprendi, junto com os outros alunos, a me dar por contente que se encontrasse um professor interessante capaz de falar de maneira envolvente. A maioria dos meus professores não estavam nem um pouco interessados em nos esclarecer. Mais que qualquer outra coisa, pareciam fascinados pelo exercício do poder da autoridade dentro do seu reininho – a sala de aula (HOOKS, 2013, p. 30).

A autora reforça que a “educação engajada” não se trata de uma educação normativa, que se baliza por deveres e obrigações, mas de um processo que tem entre seus critérios exercer a liberdade e promover o diálogo. Com isso, percebe-se a importância de que o professor esteja comprometido em tornar a sala de aula um ambiente interessante, em tornar-

se um professor interessante a partir do afeto, do acolhimento, do interesse em esclarecer os discentes, tanto quanto em inquietá-los, em tirá-los da zona de conforto que contribui para uma educação passiva e, para isso, o professor precisa ser o primeiro a sair da zona de conforto e buscar atualizar-se. O papel docente não deve ocupar um lugar de autoridade, mas sim de mediador, indagador, inspirador, incentivador, tratando todos com igualdade, buscando valorizar a individualidade de cada um.

Segundo Freire (1996, p. 52), é fundamental que o professor e os alunos saibam que a postura deles deve ser dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não passiva, enquanto fala ou enquanto ouve, durante o processo educativo desenvolvido em aula, o que implica a importância de que professor e alunos se assumam como, epistemologicamente, curiosos. Neste sentido, o bom professor consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade e o movimento de seu pensamento. A aula se constitui num desafio e não numa “cantiga de ninar”. Os alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas do pensamento, surpreendem-se nas pausas, suscitam suas dúvidas e suas incertezas.

Com isso, pode-se perceber a forte convergência entre bell hooks e Paulo Freire, que pensam a educação e o ato de educar como atos políticos, no sentido de buscar a emancipação, a criticidade, a autonomia, a reflexão, uma prática educativa para a liberdade em que o papel docente, autônomo e mediador é determinante nesse processo. Para uma educação emancipadora, relação professor-alunos é indissociável, nessa troca de saberes através da interação, no vínculo criado em sala através do afeto, no desejo do professor em fomentar a busca pelo saber, de inquietar seus discentes e responder cada um individualmente, promovendo diálogos, debates, confrontos com temas e situações que requerem reflexão em sala.

Partindo desse pressuposto, infere-se que o engajamento de hooks, articulado às ideias de Freire acerca das práticas educativas, busca fazer da sala de aula um contexto democrático em que todos sintam a responsabilidade de contribuir mutuamente no processo de ensino-aprendizagem, um local de prazer, da fala e da escuta, de resistência e conscientização, promovendo o aprendizado, o desenvolvimento da criticidade e alcançando o objetivo central da educação.

Nessa perspectiva, as considerações dos pesquisadores reforçam a construção de uma pedagogia emancipatória e inclusiva, a favor da luta contra violências e práticas excludentes, que busca dar vez e voz e um lugar de protagonismo aos discentes, fortalecendo o Estado Democrático de Direito, ou seja, uma educação libertária.

Segundo hooks (2013, p. 66): “Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde”. Essa é uma síntese sobre a conscientização a que se refere Paulo Freire e que, segundo a autora:

só é possível a partir do momento em que conseguimos entender quem somos diante de um mundo colonizado, definindo, a partir daí, as lutas a travar, como seres humanos integrais, buscando não somente os conhecimentos que estão nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver o mundo (HOOKS, 2013, p. 27).

Com isso, percebemos que a interação é uma das formas de possibilitar aos educandos o despertar do interesse pela aprendizagem significativa, tornando a sala de aula um ambiente acolhedor de aprendizagem mútua. É necessário que o professor, ao ensinar, prepare o ambiente escolar com entusiasmo, reflita sobre sua prática docente, sobre a escolha e produção de seus materiais, sobre a abordagem, metodologias e a busca por contemplar a pluralidade da sala de aula. É ideal que o professor busque, constantemente, sua atualização, que serve de exemplo para os discentes, para que também possam obter êxito em sua formação integral.

Com isso, Freire (1996, p. 111) afirma que

é ao escutar o aluno que se aprende a falar com ele. Saber escutar, em primeira instância, exige do professor, principalmente, humildade, pois o professor deve ter ciência de que tem o que dizer, mas que não é o único a saber e a poder dizê-lo. Além disso, também deve ter consciência de que seu conhecimento adquirido não é a verdade absoluta.

A importância da leitura no processo de construção de conhecimento e interação, dentro e fora da escola, é notável, e essa prática se faz presente em todos os momentos da vida cotidiana, visto que o ambiente em que se está inserido requer constantemente uma leitura e interpretação de mundo. Podemos perceber a leitura como um fator determinante de construção do saber que permite o contato com o novo, com o descobrimento, que conduz ao aprendizado e que permite uma visão crítica sobre determinados aspectos, oferecendo embasamento intelectual para posicionar-se diante de qualquer situação.

A leitura literária representa grande contribuição, tanto para a formação escolar quanto para o desenvolvimento pessoal dos alunos. Para possibilitar isso, a Base Nacional Comum Curricular (2018) prevê a formação do leitor-fruidor ao longo de todas as etapas escolares. A literatura, na BNCC, é apresentada como uma maneira de promover uma imersão do discente em obras diversas, com a finalidade de formar alunos com pensamento crítico, abertos às diferenças, atentos ao desenvolver a competência leitora, resultando na formação de cidadãos mais justos e humanizados. A BNCC discorre sobre esses aspectos no seguinte trecho:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2018, p 138).

Trazendo a perspectiva teórica para o objetivo da formação de um público leitor, a BNCC ambiciona o reposicionamento da leitura em sala de aula com consequentes ganhos na formação de uma comunidade interpretativa mais crítica e capacitada a compreender a dimensão social da leitura e dos seus objetos:

A leitura literária pressupõe, mais que a capacidade de compreensão dos textos lidos, a condição de usufruir da forma como foram escritos. (...) Trata-se de formar um leitor mais ativo, menos ingênuo ao percorrer o texto literário. Importa destacar, no entanto, que esse exercício de análise das estratégias textuais e dos recursos linguísticos mobilizados pelos textos não é um fim em si mesmo (BRASIL, 2018, p. 507).

Com isso, a formação de leitores deve ser realizada de modo a articular a literatura com aspectos sociais como o contexto histórico, social e ideológico, a partir da leitura de obras literárias que se mantêm ligadas à construção da humanização no indivíduo, tornando-o capaz de conceber significados, manifestar concepções e emoções com relação aos seres individuais e coletivos, permitindo o contato com a diversidade cultural, com situações de superação e, dessa maneira, representa, sem dúvida, uma forma de reflexo da realidade, podendo contribuir no desenvolvimento do exercício da cidadania, como vemos no trecho a seguir, que integra a BNCC:

Há ainda outra competência que marca a importância da arte no **exercício da cidadania**, fazendo com que o aluno seja apto a apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 490).

Nesse trecho, a BNCC se refere à literatura como arte, pois o texto literário é a arte das palavras e possibilita a compreensão dos fenômenos sociais, históricos e psicológicos ainda não vivenciados ou percebidos pelo indivíduo, além de possibilitar o contato do homem consigo mesmo, a partir do reflexo da sociedade como uma produção ligada à vida social, estabelecendo possíveis diálogos com a realidade. Com isso, o texto literário consiste na arte das letras, a partir de uma linguagem carregada de significados, a novidade que permanece novidade, uma forma específica de consciência e análise da realidade.

A literatura, segundo Antonio Candido (1972), é a objetivação da realidade por meio da linguagem. Logo, trata-se de uma manifestação artística em que é possível se apoderar da realidade através do ilusório, da ficção e, por meio dessa manipulação, o indivíduo reflete a realidade:

A arte, e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade. (CANDIDO, 1972, p. 53).

Pode-se observar que, segundo o autor, a literatura é uma criação humana que permite ao leitor vivenciar mundos possíveis e dialogar com suas emoções através da manipulação técnica. Logo, a partir da experiência com a ficção literária, o homem entra em contato com seus próprios sentimentos. Além disso, a literatura permite ao homem vivenciar dramas da humanidade de todas as épocas, tanto no passado quanto na projeção do futuro, permitindo que o leitor tenha contato com a diversidade cultural e com situações reflexivas e possa desenvolver a criticidade, a conscientização, o respeito às diversidades e o exercício da empatia, como também determina a BNCC:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 490).

É de suma importância trabalhar aspectos sociais através do texto literário, contextualizando elementos que contribuam para a formação de cidadãos mais justos, mais humanizados, cientes da diversidade cultural que compõe nossa sociedade e dos conflitos e relações de poder que permeiam as classes sociais, conhecedores dos direitos humanos e capazes de se posicionar com relação a qualquer um desses aspectos de maneira crítica e coesa. Assim sendo, o texto literário deve ser trabalhado em sua totalidade, de forma contextualizada e articulada com a realidade e com temáticas sociais, com objetivos previamente planejados como a transformação social, a conscientização e o combate às violências e práticas preconceituosas.

Segundo Candido (2011, p. 188): “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita, sob pena de mutilar a personalidade, porque dá forma aos

sentimentos e à visão do mundo e nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”. De acordo com o autor, negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade.

Com isso, percebe-se que a função da literatura está ligada à construção da humanização no indivíduo, suscitando significados e manifestando concepções e emoções dos seres individuais e coletivos, conduzindo o leitor ao exercício da reflexão acerca da realidade e, quando relacionada a temas sociais importantes, levando o indivíduo a refletir sobre suas práticas. Essa reflexão culmina na aquisição do saber, da humanização ou conscientização, desenvolvendo a capacidade de atuar ativamente diante dos problemas da vida, desenvolvendo, sobretudo, a percepção da complexidade do mundo e dos seres.

Os textos literários conseguem recriar as informações sobre a humanidade, vinculando o leitor aos indivíduos de outros tempos, permitindo-o vivenciar experiências novas suscitadas pela leitura, estabelecendo com elas possíveis diálogos com a realidade e ampliando o conhecimento. Nas palavras de Todorov (2009, p. 23), a literatura é “mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, (...) amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de conhecê-lo e organizá-lo”. As pessoas crescem lendo e são permanentemente leitoras em formação, seja de textos ou do mundo, recebendo, a cada etapa de sua vida, uma nova carga significativa para os conhecimentos já acumulados por suas leituras anteriores.

Quanto ao ensino de literatura em sala de aula, enfatizamos ainda que, na grande maioria das vezes, esses discentes já não mantêm mais contato com textos literários na íntegra, apenas com fragmentos, críticas da teoria ou historiografias, contribuindo fortemente para o desinteresse dos alunos pela leitura literária, de modo que não a percebem como forma de conhecimento. Como afirma Todorov (2009, p. 10) em sua obra *A Literatura em perigo*:

o estudante não entra em contato com a Literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. [...] Para esse jovem, Literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública.

O contato com a literatura por meio de fragmentos não contribui para uma compreensão completa do enredo e, além dessa fragmentação, prioriza-se o cânone, que na maioria das vezes traz uma representação negativa do homem e da mulher negra na literatura brasileira, não contribuindo de maneira significativa para a discussão de temas sociais, como o racismo. Com isso, percebe-se a importância do papel docente na escolha ou preparação

do material a ser trabalhado em sala, que deve estar direcionado aos objetivos a serem desenvolvidos pelo professor com seus discentes, começando por romper com metodologias de ensino tradicionalistas e engessadas.

O professor deve ser autônomo e desenvolver essa autonomia nos seus educandos, utilizando-se da pesquisa, da instigação, da curiosidade e da inquietação, permitindo-os realizar um trabalho crítico, diferenciado e comunicativamente relevante, mesmo utilizando o material didático tradicional. Essa prática permite que o professor supere os limites dos materiais de apoio, sem necessariamente segui-los minuciosamente. Portanto, o livro didático deve servir apenas como subsídio para eventual pesquisa e o professor deve ter um perfil pesquisador, preferencialmente produzindo seu próprio material.

Para Demo (2006, p. 42-43), “a pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de ser colocado como objeto e não cultivar o outro como objeto”. O autor define a pesquisa como diálogo resultante de interesses sociais em confronto, como base da aprendizagem que não se restringe a mera reprodução; na acepção mais simples, significa conhecer, saber, informar-se para sobreviver e para enfrentar a vida conscientemente.

Com isso, o professor deixa de ser a “figura subserviente” que cumpre programas e adota procedimentos só porque estão indicados nos livros didáticos. Desse modo, a autonomia do professor, de alguma forma, também implica a autonomia do aluno, visto que ambas estão interligadas e constroem o processo de ensino-aprendizagem mutuamente. Ademais, não há como dissociar a prática docente do posicionamento discente, visto que há uma relação dialética que permite ganho e aprendizagem para ambas as partes. De acordo com Freire (1996, p. 25), “...quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Percebe-se, com isso, a importância da pesquisa tanto por parte do professor, quanto dos alunos, mostrando-se relevante na escolha de materiais para serem trabalhados em sala, que podem ser sugeridos a partir de leituras que os discentes já tenham feito ou de possíveis temas que despertem o interesse deles e tornando o ato de leitura prazeroso, aproximando-se da realidade e do gosto dos leitores, ao adequar os materiais conforme a realidade da turma. O professor pode realizar um mapeamento de possíveis temas ou leituras a partir das indicações e também da interação em torno das leituras realizadas, de acordo com suas falas e reflexões.

Assim sendo, as teorias defendidas por hooks e Freire contribuem de maneira significativa para esse modelo de docente autônomo e que visa desenvolver a autonomia em seus discentes, bem como transformar a sala de aula em um ambiente acolhedor e entusiasmante, a começar pelo professor como mediador, como criador desse afeto para com seus discentes, inspirando, encorajando por meio da afetividade, do aprendizado mútuo, do ato de confessar e, com isso, instigar os discentes a se sentirem confiantes para fazerem o mesmo, o que somado ao ensino de literatura, permite o debate crítico e a discussão aberta, possibilitando que os discentes percebam a importância da literatura como forma de conhecimento, como elemento transformador e conscientizador.

Em virtude dos fatos mencionados, é importante ressaltar que a teoria literária deve estar subsidiando a prática do professor, no sentido de ampliar concepções críticas acerca do fazer literário, bem como a recriação e atribuição de sentido na relação leitor-texto. Com isso, a leitura literária deve estar relacionada à consciência crítica de mundo, oferecendo, através de sua linguagem plurissignificativa, a possibilidade de associar temas sociais importantes, considerando o contexto histórico-social em que o aluno está inserido e a diversidade que a sala de aula oferece.

Há de se considerar que o ensino de literatura nas escolas tradicionais continua limitado a elementos estruturais, sem explorar sua linguagem polissêmica, seu teor sócio cultural ou o contato com elementos que estão inter-relacionados, de modo a conduzi-lo a compreender a interação entre a literatura e outras áreas. A leitura literária é um fenômeno sociocultural e transdisciplinar que aborda elementos linguísticos, ideológicos, sociais, psicológicos, assim como afirma Rouxel (1996 apud SILVA, 2003, p. 81):

A literatura, concretizada a partir da leitura, também permite uma abordagem interdisciplinar, capaz de revelar ao aluno o diálogo entre as características estéticas do texto e as motivações históricas, sociais, políticas, filosóficas e psicológicas que contribuíram para a constituição da polissemia revelada no âmbito textual. No entanto, a literatura ainda parece ser tratada em sala de aula como objeto decodificável, tendo como base os limites estreitos da superfície textual e as noções do certo e do errado. A partir dessas noções, a escola contesta a relatividade do erro na leitura literária, não levando em consideração a natureza polissêmica do texto literário e o papel dinâmico do aluno-leitor na recepção textual.

Partindo desse pressuposto, é indubitável o poder linguístico da leitura literária a partir de sua natureza polissêmica, uma vez que esta apresenta tamanha riqueza transdisciplinar que, com a mediação do professor, permite a ampliação do conhecimento do discente, ao percebê-la como um fenômeno cultural, histórico e social, como instrumento

político capaz de estabelecer diálogos com a realidade e seus conflitos, produzindo significados.

No entanto, as práticas de ensino com relação ao texto literário, na maioria das vezes estão atreladas ao tradicionalismo, uma educação colonialista, de modo que as perguntas ou questionamentos acerca da leitura estão, geralmente, voltados para elementos superficiais do texto, desconsiderando a participação do leitor na construção de sentido.

Nesse processo, o docente às vezes recorre aos elementos estéticos, título da obra, autor, narrativa, descrição dos personagens principais e secundários, sem relacioná-los ao repertório de vida dos leitores, ainda que essas características sejam importantes para auxiliar no entendimento do enredo, contribuindo para a elaboração de sentido, ou seja, nada na linguagem literária é colocado por acaso ou sem um significado.

Diante do exposto, é preciso explorar esses elementos e a plurissignificação da linguagem literária para que o leitor descubra o sentido que não está dado na superfície do texto, mas que é construído nessa relação texto-leitor. Logo, o docente é responsável por mediar essa negociação, a partir de um trabalho com o texto capaz de desenvolver no aluno/leitor um olhar crítico e reflexivo acerca da leitura e do mundo, desenvolvendo o conhecimento através da emancipação.

É indubitável que metodologias de ensino tradicionalistas limitam a linguagem literária, fazendo do ato de ler algo cansativo e árduo. Uma leitura realizada por meio de fragmentos, na qual se perde o clímax do texto e, com isso, o leitor não se prende ao enredo e tampouco o compreende ou um ensino de literatura com um viés historiográfico acrítico, de modo que todo esse conteúdo literário é voltado a responder um questionário estrutural passado pelo professor, deixando de lado a mensagem, o grito, não possibilitam a emancipação, fazendo com que o leitor não perceba no ato da leitura uma ação cultural, que exige um papel dinâmico do indivíduo na atribuição de sentido e nas redes de significado do texto.

Fatores que dificultam a abordagem da literatura em sala de aula, principalmente com alunos do ensino médio, são o uso do texto ou a aplicação da leitura literária voltados ao vestibular, a leitura e produção de texto atrelada à redação ou como uma preparação para responder questões sobre historiografia e elementos estéticos da escrita. Nota-se que os elementos estéticos explorados nessa ótica, não são os linguísticos, mas os de características da época ou movimento literário. Essa é uma metodologia orientada para o vestibular, na qual se perde a dimensão simbólica da literatura como forma de conhecimento e não favorece o entusiasmo pela leitura. Pode-se observar, portanto, que o aluno leitor não estabelece uma

relação entre texto e contexto, tratando a literatura como mero objeto decodificável, com significado pronto e estático.

A escola tem um papel primordial na formação de leitores proficientes e de produtores de textos e a literatura é fundamental para o desenvolvimento desses discentes como usuários da língua, que ampliarão estratégias comunicativas acerca da leitura crítica, da compreensão, da atribuição de sentidos através da interação com o texto e com o meio no qual está inserido, em busca da emancipação.

Em suma, além da leitura, é importante ressaltar a importância de debater o que foi lido com a turma, dando vez e voz aos discentes, permitindo a cada um expor seu entendimento, suas ideias, sua compreensão e leitura de mundo em contraste com a realidade, com suas vivências, deixando-os expressar seus sentimentos suscitados pelo processo de leitura.

Além disso, se tratando da interação, hooks (2013, p. 34), afirma que “a pedagogia engajada necessariamente valoriza a expressão do aluno” e, partindo desse pressuposto, se faz necessário desenvolver estratégias metodológicas que impulsionem as vozes silenciadas, de tal modo que se possa solicitar aos discentes que escrevam trechos para serem lidos em voz alta, instigando-os a participem do processo de interação no debate. Dessa maneira, suas vozes tomam conta do ambiente e suas singularidades podem ser apresentadas.

É, portanto, nessa troca de experiência e histórias de leitura que, por meio da interação entre leitores e textos, a leitura se torna prazerosa, funcionando como elemento social transformador e como forma de conhecimento e, portanto, essa prática deve ser frequentemente estimulada e desenvolvida. O aluno também deve ser estimulado a inferir, preencher as entrelinhas, reconstruir as pistas textuais, atingindo um nível de criticidade no ato de ler, atribuindo sentido ao texto a partir dos elementos estéticos e do processo de interação texto-leitor. O professor, enquanto mediador de leitura, contribui para a formação integral do aluno leitor, motivando-o, encorajando-o, conscientizando-o, promovendo a transformação e o desenvolvimento crítico-reflexivo.

Soma-se a isso a importância de estabelecer um diálogo sobre as leituras realizadas em sala, explicitando aos discentes o poder e a importância da leitura literária para o desenvolvimento do ser social, intelectual e para a emancipação, lendo o texto literário na íntegra e valorizando as interpretações e colocações dos alunos sobre a leitura realizada, contribuindo para a aprendizagem mútua, ativando a cognição, causando inúmeros momentos de reflexão acerca das diferentes contribuições compartilhadas por eles acerca do

processo de leitura, incentivando-os a participarem ativamente como protagonistas e a terem vez e voz na sala de aula.

Todorov discorre sobre o poder da literatura:

[A] literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode, também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; mas para isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário (TODOROV, 2009, p. 76-77).

A literatura tem um poder transformador, uma vez que amplia o conhecimento de mundo, mas, para isso, é preciso mediar a leitura literária com abordagens que não a reduzam às características da linguagem e dos elementos estéticos de sua composição. É preciso tomá-la numa perspectiva ampla, intensificando os efeitos de sentido, buscando captar a mensagem que o texto suscita e os sentimentos mobilizados por essa leitura, que muitas vezes traz denúncias, críticas, reflexões, acolhimento, resultantes ou não da linguagem plurissignificativa do texto literário através dos elementos estéticos.

O desenvolvimento da prática da leitura não está estritamente ligado aos meios teóricos estabelecidos pela instituição de ensino, uma vez que os jovens de hoje acompanham cada vez mais as tendências que estão em evidência no grupo de faixa etária semelhante, como uma espécie de modismo, lendo livros indicados por amigos, influenciados pela mídia e até mesmo pelos pais. Além disso, os elementos tecnológicos permitem outros tipos de leitura que, na maioria das vezes, fazem com que os textos literários fiquem um pouco de lado, principalmente os clássicos, resultando no fato de que o público jovem está mais próximo das produções atuais.

Portanto, é pertinente ressaltar também a importância da escolha dos materiais a serem trabalhados em sala de aula, preferencialmente contemporâneos, tendo em vista o interesse, a realidade e a capacidade interpretativa dos discentes. É preciso mostrar nessas obras escolhidas sua composição por meio do entrelaçamento de elementos linguísticos e estéticos, aceitar também a escolha ou sugestão de leituras por parte dos alunos, de acordo com suas experiências, reforçando o prazer de ler e discutindo textos que despertam o interesse do público jovem.

Não se deve, sobretudo, subestimar a capacidade de leitura e interpretação dos discentes, quebrando o mito de que a leitura literária é difícil, repleta de complexidade e inacessível. Esse pensamento faz, muitas vezes, com que o texto literário seja imposto

apenas através de fragmentos, ou que gêneros longos sejam mais explorados através de leituras incompletas. Com isso, a aprendizagem e interpretação torna-se fragmentada, reduzida, não se obtém uma compreensão adequada da obra, tampouco se desenvolve o desejo e o prazer do ato de ler nos alunos que, dessa maneira, não conseguem conciliar o texto literário como elemento cultural e que estabelece um diálogo com a sua realidade.

É pertinente trabalhar a leitura literária em junção com elementos sociais, estabelecendo um diálogo com a realidade, com o ser social e histórico. Partindo desse pressuposto, a abordagem do texto literário em sala de aula requer uma orientação, de modo que o discente possa compreender o papel estético da linguagem literária, condensada e plurissignificativa, bem como a função social dessa manifestação artística, capaz de promover a desautomatização, de suscitar a reflexão, a criticidade e a conscientização.

De acordo com Silva (1988, p.56), “em certo sentido, a leitura de textos se coloca como uma ‘janela para o mundo’. Por isso mesmo, é importante que essa janela fique aberta, possibilitando desafios cada vez maiores para a compreensão e decisão do leitor”. Soma-se a isso a importância de manter essa janela aberta para o leitor em suas leituras e buscar, através de metodologias de leitura do texto literário, meios para abordar o texto de modo a ampliar essa janela, permitindo que o discente possa recriar e reinventar a obra lida, ampliando seus horizontes, suscitando seus conhecimentos prévios, atribuindo sentido ao texto, preenchendo as lacunas e tornando a leitura fruída e proficiente.

Com isso, faz-se necessário romper com metodologias de ensino tradicionalistas que ainda resistem em algumas escolas, que abordam a leitura e a língua como simples ato de decodificação e reproduzem a noção de língua como sistema abstrato. Para uma melhor utilização do texto literário em sala é preciso criar condições, remover obstáculos e proporcionar ocasiões que favoreçam o ato da leitura e a compreensão do texto, promovendo o diálogo, a interação acerca do que foi lido, dando vez e voz aos discentes com suas colocações da leitura em contraste com suas ideias, vivências e experiências de leituras prévias.

É notório que o perfil leitor que vem sendo formado nas escolas é de um “leitor reprodutor”, ou decodificador, limitado diante da exploração didática da leitura, em que predominam perguntas relacionadas a termos que reverberam a noção do texto literário como constatação e não como elemento social, cultural, transformador, que permite a negociação, a construção de sentidos que estabelece ligação com a realidade, com o mundo ou vários mundos. Perde-se, com isso, o entendimento da leitura literária em sua totalidade, a

criticidade, o lado lúdico, bem como seu valor simbólico como elemento transformador que promove a reflexão.

Logo, diante dos inúmeros questionamentos que permeiam o ambiente escolar e do desafio de democratizar a leitura diante de um cenário repleto de desigualdades e injustiças sociais, se faz necessário abordar a literatura associada a temáticas importantes, de modo a desenvolver a emancipação, ou seja, é preciso trabalhar a literatura a partir de seu funcionamento sócio-histórico e cultural, mostrando aos discentes sua importância como forma de conhecimento e o quanto ela contribui para o desenvolvimento intelectual e conscientizador. É preciso, portanto, que se promovam atividades que visem a leitura literária como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos.

Para isso, o professor deve lançar um olhar mais sensível aos alunos que, tantas vezes, chegam à escola carregando as opressões do seu cotidiano. Para hooks (2013, p. 29), o aluno deve ser estimulado a ver uma ligação entre as práticas da vida e o conhecimento. A autora, enquanto aluna, percebia que os professores não se importavam com as experiências dos discentes:

a ideia da busca do intelectual por uma união de mente, corpo e espírito, tinha sido substituída pela opção de que a pessoa inteligente é intrinsecamente instável do ponto de vista emocional e só mostra seu melhor lado no trabalho acadêmico. Isso queria dizer que pouco importava que os acadêmicos fossem drogados, alcoólatras, espancadores da esposa ou criminosos sexuais; o único aspecto importante da nossa identidade era o fato de nossa mente funcionar ou não, ou sermos capazes de fazer nossos trabalhos na sala de aula (HOOKS, 2013, p. 29).

Com isso, percebe-se a importância de considerar a carga que o aluno traz consigo para a sala de aula, inferindo a busca por avanços no desenvolvimento de uma educação pautada no respeito aos direitos e à diversidade dos seres humanos, que só pode ter lugar a partir de uma motivação sensível e empática.

Para tanto, é pertinente desenvolver estratégias de ensino que possam acolher esses alunos e ir além do processo de formação para o mercado de trabalho ou do ensino voltado para a obtenção de nota. É preciso transformar antes de formar, desenvolver cidadãos mais justos, críticos, reflexivos e, sobretudo, livres, buscando estabelecer um vínculo que abra espaço para o “confessionamento”, o que muitas vezes pode resultar em denúncias de violências sofridas pelos discentes ou por alguém próximo e que, possivelmente, não são percebidas por eles por falta de conhecimento ou de encorajamento.

Partindo desse pressuposto, nota-se que promover uma educação anticolonialista, um rompimento com o tradicionalismo, tornando a sala de aula um ambiente seguro é algo mais que necessário. É preciso passar pela dor de abandonar as velhas formas de pensamento,

criando uma sala de aula plural, que não esteja ligada à opressão e à dominação, mas que favoreça a educação como prática da liberdade, criando um ambiente que vai modificar as formas de ler, de enxergar, de interpretar o mundo e conduzindo os discentes a transgredirem e se emanciparem.

bell hooks (2013, p. 32-33) identifica essa necessidade na sala de aula e ressalta:

Às vezes, quando entro numa sala abarrotada de alunos que se sentem terrivelmente feridos na psique (muitos fazem terapia), mas não penso que eles queiram que eu seja a sua terapeuta. Querem, isto sim, uma educação que cure seu espírito desinformado e ignorante. Querem um conhecimento significativo.

Nota-se, com isso, a importância do acolhimento em sala, da afetividade como um fator determinante para que o discente se sinta confortável, protegido e que perceba o poder transformador da educação, um acolhimento no sentido de compreender que ensinar é, por si só, um ato de cuidado e também um ato de transgressão, uma maneira de desenvolver o conhecimento significativo, rompendo com a ignorância e a desinformação.

Podemos afirmar, conforme hooks, que o primeiro ato de transgressão pode ser considerado o entusiasmo, “contrapondo-se à desvalorização da atividade do professor e, ao mesmo tempo, tratando da urgente necessidade de mudar as práticas de ensino” (HOOKS, 2013, p. 21). Com isso, é possível pensar o desestímulo como um desafio cotidiano que parte da prática docente, uma vez que suas metodologias implicam na recepção e reação dos discentes e estes, muitas vezes, estão presos às metodologias ultrapassadas, planos de aulas antigos que não variam conforme as turmas e não se atualizam: “Os professores que abraçam o desafio da auto atualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente” (HOOKS, 2013, p. 36).

Como afirma Paulo Freire (1988, p. 11): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Dessa forma, acreditamos que os textos literários ampliam a visão de mundo e a percepção dos sujeitos, desenvolvendo no aluno o gosto pela leitura, por ser um discurso inerente às suas imaginações e vivências. É nesta perspectiva que se insere o posicionamento de bell hooks sobre a educação:

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é de simplesmente partilhar informação, mas sim de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos (HOOKS, 2013, p. 25).

Assim, a autora defende a prática da “pedagogia engajada”, de modo que os educadores precisam se comunicar com os alunos atentando-se às peculiaridades de cada um. Nessa perspectiva, as práticas educativas precisam apresentar-se como práticas de liberdade, demonstrando que a educação, quando proporcionada de maneira ilimitada, pode ser uma forma de luta política, emancipatória, a fim de buscar uma verdadeira transformação social através do desenvolvimento intelectual.

Partindo desse pressuposto, quanto ao ensino de literatura, é importante salientar que quando falamos em leitura literária, aludimos à perspectiva da leitura crítica e reflexiva, capaz de explorar o gênero literário em sua totalidade, associando-o a temas sociais importantes de serem trabalhados em sala, garimpando sua riqueza interpretativa, contextualizando com a realidade, com a vivência e gerando o debate em torno do texto, a partir de inquietações reais. De acordo com a Proposta Curricular para o Ensino Médio da Paraíba:

É preciso, pois, ressignificar as práticas de leitura na escola, dando ao estudante a possibilidade de ler diversos gêneros, em diferentes suportes, criando situações comunicativas e hábitos de leitura na escola. Também, valorizar ações que envolvam o livro, a biblioteca escolar e escritores (locais, regionais, nacionais), fomentar círculos de leitura, de debate, de escuta sobre as leituras praticadas pelos estudantes. Ainda, é preciso dar atenção ao que os/as estudantes leem, como leem, por que leem e, a partir daí, criar projetos de leitura estimulantes e engajadores na prática escolar. [...] Portanto, nossa proposta de ensino de Língua Portuguesa recomenda ressignificar a concepção de leitura e escrita de textos, de modo que nossos estudantes possam ter a oportunidade de compreender e compreender-se nas comunicações do novo tempo [...] É importante deixar claro, também, que entendemos literatura como Arte que pode levar à humanização dos sujeitos, como sugerem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (art. 35, inciso III, da LDBEN nº 9.394/1996), sendo o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, ou seja, o estudo de textos não deve se opor aos usos sociais e à valorização da diversidade cultural dos estudantes. (PARAÍBA, 2020, p. 63-65)

Com isso, nota-se que ler um texto literário ou declamar um poema, por exemplo, são formas de desenvolver um novo ser, um novo mundo ou vários mundos, um novo tempo. Essa prática possibilita a ampliação da capacidade dos alunos em mobilizar e sentir os elementos que conseguem suscitar emoção no texto poético. Com isso, é pertinente criar sequências didáticas que possam desenvolver práticas leitoras emancipadoras e prazerosas para que, através dessas leituras, possam ser produzidos textos, diálogos, perguntas que estimulem, que inquietem, ou seja, diferentes maneiras que possam levar o discente a se expressar, a se posicionar coletiva e individualmente.

A leitura torna-se prazerosa quando contextualizada, quando permite alcançar uma compreensão do enredo, podendo ser explorada na comparação com as vivências da

sociedade, com acontecimentos, explorando o caráter crítico e de denúncia que a arte em si aborda, oferecendo meios de, a partir da leitura e dos diversos exemplos que esta possibilita, formar cidadãos mais justos, uma sociedade mais empática e capaz de realizar uma leitura proficiente, crítica e reflexiva, não apenas do texto, mas também do mundo.

Ressaltamos a importância em trabalhar temas sociais a partir da literatura pela necessidade de que haja uma conscientização e combate a essas práticas que se convertem em violências e estão presentes no âmbito escolar, podendo causar evasão, desencorajar e até destruir sonhos e vidas e, muitas vezes, são praticados em tom de brincadeira por grupos de jovens. Com isso, é indispensável trabalhar essas questões sociais, buscando a transformação, a conscientização e uma sociedade mais justa que respeite a diversidade, a cultura e os direitos do outro.

Poderíamos abordar uma série de temas sociais, no entanto, para o escopo desse trabalho, selecionamos o racismo, a violência, práticas excludentes e a depressão. Os três primeiros temas estão quase que estritamente ligados, já que uma prática pode levar, conseqüentemente, às outras e também pode resultar na depressão, todavia, a escolha da depressão como tema se dá pelo momento vigente, em que enfrentamos a pandemia e vemos tantos casos dessa doença e, portanto, é algo que requer conscientização e incentivo aos cuidados necessários, prevenindo até mesmo o suicídio.

É notório que o texto literário contribui significativamente nessa prática de conscientização, como uma ponte que estabelece o diálogo com a realidade e causa a reflexão, uma vez que o texto literário abrange um mundo ou vários mundos e transporta o leitor para dentro de si através da fruição, ampliando seus horizontes.

É importante ressaltar que grande parte dos discentes não tem contato com a literatura fora da sala de aula ou sem que esse contato esteja ligado com atividades determinadas pelo professor. Uma leitura que, muitas vezes, é imposta, realizada por meio de fragmentos, tornando incompleta a compreensão e interpretação da obra, deixando à parte o clímax, é responsável pelo menor envolvimento do leitor com o enredo.

São inúmeros os aspectos positivos que o discente pode desenvolver no contato com o texto literário, de maneira a explorar sua linguagem carregada de significados: a literatura dialoga com a realidade, implica reflexão, socializa, humaniza, desautomatiza e contribui efetivamente no processo de ensino-aprendizagem.

O discente, a partir do texto literário, pode se sentir encorajado além da leitura, a ser um cidadão crítico e atuante na sociedade, pois sabemos que é de fundamental importância formar leitores, uma vez que, através da intelectualidade desenvolvida a partir da leitura e

da educação, é possível atuar no mundo com protagonismo, sendo um cidadão ativo socialmente, encorajado e capacitado pelo saber.

É inegável que a leitura é importante para a formação do indivíduo e, por isso, deve ser uma prática constante. Entende-se que é necessária uma abordagem correta do texto literário, capaz de explicitar sua importância e seus efeitos, acompanhados de uma motivação constante para que crianças e jovens sintam vontade e necessidade de ler. Explorar o sentimento que o texto suscita, a reflexão que ele causa, estabelecer possíveis diálogos com a realidade, promover a possibilidade de fala aos discentes, instigá-los a ouvir, e também os ouvir acerca de suas leituras e interpretações são fatores que contribuem para uma leitura mais prazerosa, que não está limitada aos aspectos estruturais ou, tampouco, como pretexto para o ensino de redação ou gramática.

Dessa maneira, defendemos que a literatura seja trabalhada em sala de aula explorando sua totalidade, suas diversas possibilidades interpretativas, reflexivas e, sobretudo, críticas, que ganham força quando contrastadas com a realidade, principalmente quando articuladas à temas sociais sensíveis que requerem urgência em serem abordados no âmbito escolar, de modo a promover a emancipação através de sua linguagem plurissignificativa e de seus elementos estéticos. É importante ressaltar que esse trabalho com temas sociais não deve acontecer uma única vez com cada tema abordado, mas que deve ser reforçado constantemente para haver, de fato, a conscientização e o desenvolvimento do respeito, igualdade e combate às práticas violentas.

Para elaboração da atividade didática, buscamos instigar a interação e a participação, de maneira autônoma, por parte de cada aluno, com a mediação docente, em consonância com hooks (2013, p. 35):

quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo.

A perspectiva teórica da autora embasa a abordagem literária nas sequências didáticas elaboradas, uma vez que essa metodologia pretende aproximar discentes e professor, criando um vínculo fundamental entre eles, possibilitando a fluidez e a segurança necessárias para a participação em sala de aula, sem repreendimentos, sem temor ao docente, estimulando a confiança dos alunos ao se expressarem e impulsionando o “confessionamento”, que parte do professor e de uma postura acolhedora, compreensiva, instigando a participação de todos, buscando ouvir e ensinar a ouvir, atento à individualidade

dos discentes, encorajando, motivando às práticas escolares e valorizando os sonhos, mostrando que todos são capazes e que a educação é impulso para chegarem além de onde almejam chegar.

3 MAPEANDO LEITURAS LITERÁRIAS

Os mapeamentos descritos representam os processos de leitura realizados pelo leitor autor deste trabalho de conclusão de curso e sua produção é de suma importância como material para as sequências didáticas aqui propostas. Tratam-se de mapeamentos dos textos literários escolhidos para serem trabalhados em sala, de modo a estimular o debate crítico, a reflexão e a busca pelo desenvolvimento e a emancipação a partir da leitura e interação com o texto literário acerca do racismo, da violência, de práticas excludentes e da depressão.

Nesse sentido, os mapeamentos aqui realizados são exemplos de análises que possibilitam ao professor identificar os elementos estéticos e linguísticos dos processos de leitura que suscitam a voz de denúncia acerca das temáticas presentes nos textos e permitem compartilhar com a turma as suas interpretações no processo de mediação em sala de aula.

Com isso, ressaltamos a importância do professor leitor que analisa e prepara seu material. Iniciando o ato de “confessionamento” a partir da interpretação presente no mapeamento, o professor instiga os discentes a também compartilharem com a turma suas possíveis interpretações acerca da leitura, favorecendo assim o debate, o momento de fala e de escuta, estabelecendo um vínculo em sala de aula e seguindo a perspectiva proposta por hooks, que embasa teoricamente as sequências didáticas propostas neste trabalho.

É importante ressaltar que a leitura do professor não é a única que está certa, a sua interpretação é uma possibilidade entre outras e os discentes podem ou não, no processo de significação de suas leituras, identificar a voz de denúncia suscitada pelas suas respectivas interações com os textos. Assim, é importante, igualmente, a mediação docente nesse processo, atento aos questionamentos, aos relatos e também aos caminhos interpretativos alcançados por seus discentes, cuidadosamente ressaltando que a interpretação resulta do diálogo entre o texto literário e a bagagem que o aluno leitor traz consigo e auxilia nesse processo de atribuição de sentidos ao texto.

3.1 ANÁLISE DO CONTO *BRINCADEIRA*, DE MIRIAM ALVES

No meu⁴ processo de leitura e interação com o texto, pude atribuir como significação que o conto em análise apresenta uma narrativa protagonizada por um personagem

⁴ Justificamos a análise do conto *Brincadeira*, de Miriam Alves, publicado no livro **Mulher Mat(r)iz**, na primeira pessoa, por representar a interpretação do leitor autor, que auxiliará na leitura do texto e debate em sala com objetivo de desenvolver a emancipação dos discentes.

masculino, com o nome de João. Por ser um nome popular bem comum, percebe-se um forte indício de que esse personagem representa vários Joões que sofrem, sofreram ou vão sofrer as violências e o racismo denunciados pelo personagem. João era carinhosamente chamado por dona Josefa pelo diminutivo Zinho. O enredo trata da temática da pobreza, das dificuldades financeiras vivenciadas pelo menino, do preconceito, dos atos violentos dos colegas para com ele, através de apelidos e zombaria, numa representação da violência racista praticada em tom de divertimento.

Algo importante de ressaltar é o título do conto, que apresenta múltiplos significados, determinados conforme o contexto. Brincadeira, no sentido etimológico, pode representar jogo, a ação de brincar, de se divertir, descontrair, mas também pode representar gracejo, zombaria, fazer graça, piada, ou seja, o que determina é o contexto, a finalidade de determinada brincadeira. Podemos observar que, no conto, o termo estava ligado ao preconceito e à violência mascaradas, tendo em vista que, muitas vezes, essas práticas acontecem em um tom de “brincadeira”.

O enredo inicia com a seguinte descrição: “Manhã sonolenta. Joãozinho caminhava para a escola. Sonâmbulo, ainda segurava firme livros e cadernos. Tudo novinho, pronto para começar o ano escolar” (ALVES, 2011, p. 86). Observa-se que o garoto estava extremamente feliz por ter materiais novos, tão aguardados por ele para iniciar o ano escolar: “Primeiro ano que o material vinha completo, bonito, novinho como o dos outros colegas” (ALVES, 2011, p. 86). De tão empolgado com os materiais e o início das aulas, Zinho parecia não ter dormido à noite, caminhava ainda sonâmbulo, segurando firme seus materiais pelos quais esperou tão ansioso e que, pela primeira vez, seriam iguais aos dos colegas.

“Sorria intimamente, aquele ano ele não seria diferente na sala de aula. Não aguardaria por mais de um mês o fornecimento de alguns cadernos feios e livros usados, retirados da caixa escolar. Aquele ano não” (ALVES, 2011, p. 86). Nesse trecho é possível perceber a felicidade de Zinho por ter o material novo, mas também a inquietação do menino por se sentir inferior aos colegas, mas agora ele não seria “diferente” na sala de aula, o que podemos atribuir à possibilidade de que Zinho já vinha sofrendo preconceitos ou violências por sua classe social, pois o narrador ressalta que aquele ano ele não seria diferente, aquele ano não, o que supõe que nos outros ele se sentia, era visto ou tratado como “diferente”, por sua cor e sua classe social.

“Seu Raimundo havia tido uma preocupação, comprou tudo no crediário, pagaria juros, mas o importante era o ensino dos filhos. Os mais velhos não tiveram a mesma sorte. Os três, mal completaram o primário, foram ajudar a ganhar a vida” (ALVES, 2011, p. 86).

Apesar da classe baixa, seu Raimundo se esforçou para comprar o material novo para o filho, incentivando-o a estudar, a ter um futuro diferente dos irmãos que tiveram que trabalhar desde cedo para ajudar nas despesas da casa e, segundo ele, não contaram com a mesma sorte de Zinho, pois tiveram que ganhar a vida. Isso transfere uma responsabilidade imensa para o menino, ao mesmo tempo em que indica o valor inestimável do esforço do pai para conseguir oferecer a ele aqueles materiais novos, que seriam pagos com juros.

Zinho sabia o peso da responsabilidade. Ele dava para a coisa. Era inteligente. Aquela manhã sonolenta testemunhava sua alegria. O sorriso brilhando, iluminando o seu rosto negro e miúdo. Brilho também nos seus olhos castanhos, refletindo a felicidade infantil, exalando a confiança nele depositada” (ALVES, 2011, p. 86).

Esse trecho demonstra a responsabilidade atribuída a Zinho que fez ele se encorajar, saindo radiante a caminho da escola. Era um menino inteligente, sabia o quanto significava aquela oportunidade, sabia do valor daqueles materiais diante do esforço do seu pai para comprá-los, sabia da oportunidade que estava recebendo e que seus irmãos não tiveram a mesma sorte. O pequeno menino parecia se dar conta de tudo isso e caminhava naquela manhã com seu sorriso brilhando, iluminando o seu rosto negro e miúdo, exalando a confiança nele depositada.

Uma possível interpretação para o trecho acima é, com base na descrição, tratar-se de um garoto doce, esperançoso, com um amor imenso por sua família, inteligente, com imensas qualidades e que buscava dar orgulho aos pais e aproveitar todo o esforço deles para propiciar essas oportunidades; um garoto com os olhos brilhando a caminho da escola, entusiasmado com os materiais novos pois, dessa vez, se sentia em igualdade com os colegas de sala.

“Ia, antevendo o prazer de colocar sobre a carteira os cadernos e livros, sonho de colegial. Virou a esquina. Rosto espelhando confiança e felicidade” (ALVES, 2011, p. 86). Percebe-se que Zinho sonhava acordado no caminho, imaginando como seria colocar seus cadernos e livros novos sobre a carteira. Era um sonho de colegial, estava feliz e confiante, mas ao virar a esquina, “deu de cara com uns meninos maiores em tamanho e idade: ‘Hei Mussum, tá feliz hoje?’” (ALVES, 2011, p. 86). Os meninos, brancos, maiores em tamanho e idade, chamaram Zinho, o tratando de maneira racista, referindo-se a ele por Mussum, numa tentativa de zombar do garoto, de tirar-lhe sua identidade.

“Zinho gostava do Mussum, mas não queria ser chamado assim. Zangou-se: ‘Meu nome é João’” (ALVES, 2011, p. 86). O garoto gostava do personagem Mussum, mas sabia seu nome e reafirmou sua identidade, disse que seu nome era João, mas os meninos voltaram

a zombar dele, não respeitando a sua identidade e voltando, insistentemente, a zombar do garoto: “‘O que é Mussum, ficou nervosinho? Não quer um mézinho para refrescar?’”. Zinho resolveu ignorar e seguir em frente. Não queria se atrasar para a aula” (ALVES, 2011, p. 86). Pode-se observar a tentativa de ignorar as agressões injustas dos meninos. Zinho colocou seu compromisso acima de tudo naquele instante e só queria chegar na escola no horário, no entanto, sua tentativa de apaziguar a situação não foi valorizada pelos injustos agressores que, possivelmente, viram isso como uma fraqueza do garoto e decidiram ir além da agressão verbal.

“Os maiores cercaram-lhe o caminho, derrubando-o. Livros e cadernos espalhados no chão da rua enlameada. O esforço do seu Raimundo coberto de lama vermelha” (ALVES, 2011, p. 86). A injusta agressão contra o garoto foi além das palavras racistas e partiu para a agressão física contra Zinho, o derrubando ao chão e, com ele, os materiais tão sonhados, fruto de tanto esforço do seu pai, que estavam agora sujos de lama vermelha. Era o sonho de Zinho e de sua família, tudo perdido naquele instante, de maneira injusta.

Zinho não mediu tamanho nem idade. Levantou-se. Uma força ancestral cortou-lhe por dentro. Trazia consigo a força de Ogum. Armou-se com um pedaço de pau. Atingiu um deles na perna, derrubando-o. Continuou fazendo justiça. Empunhava a lei. Batia. Batia. Batia, ignorando os gritos vindos do chão (ALVES, 2011, p. 86).

Esgotado, possivelmente pelas agressões já sofridas há muito tempo, Zinho revidou a injusta agressão, motivado pela busca de justiça, movido pela força de seus ancestrais e de Ogum, que no enredo representa a força da religião de matriz africana, a representatividade da cultura religiosa de um povo que fortalece e encoraja o garoto, fazendo-o agarrar um pedaço de pau e revidar contra seus agressores, ignorando os gritos vindos do chão.

Os outros tentaram apaziguá-lo: “‘Hei, menino, é brincadeira’. Inutilmente tentavam segurá-lo. Zinho não parava. Batia. Batia. Batia” (ALVES, 2011, p. 86). Nesse trecho é possível identificar algo muito comum atualmente: às vezes que práticas racistas ou outros tipos de violência são proferidas disfarçadamente por supostas “brincadeiras”, geralmente com o intuito de fazerem determinados grupinhos rirem, para se engrandecerem diante dos colegas que cultuam essas práticas, algo muito recorrente, infelizmente, na nossa realidade, principalmente no âmbito escolar.

“O rosto do garoto atingido inundou-se de sangue. O branco da pele e o vermelho misturando-se. Correndo na lama, o sangue tingia o material escolar novinho, melando o sonho de João, Raimundo e Josefa” (ALVES, 2011, p. 86). O valor daqueles materiais era do tamanho do esforço dos pais de Zinho, era do tamanho da vontade de dar orgulho para

eles, de se sentir igual, de exercer seu direito de ocupar o espaço repleto de adversidades da sala de aula sem se sentir “diferente” ou julgado. Ele só queria chegar no horário na escola, só queria colocar seus materiais novos sobre a carteira, só queria se esforçar pelo sonho dos seus pais em dar a ele um futuro diferente do dos irmãos.

Os dois outros meninos maiores, sentindo que o ‘Mussum’ não desistia de bater, partiram para cima. João adquiriu a velocidade de uma pantera em fúria. Correu, embrenhou-se na selva das ruas. Abobalhados, recolheram o companheiro morto e desfigurado. Murmuravam aparvalhados, insanos: ‘Brincadeira. Foi brincadeira’ (ALVES, 2011, p. 86).

O desfecho do conto é trágico, visto que a criança bate e mata seu agressor, numa tentativa de cobrar todo o esforço e o suor do pai para comprar o material escolar que seria pago a juros, numa busca, talvez, de fugir das agressões, de se defender, mas a violência racista foi levada tão a fundo e, possivelmente, já vinha acontecendo a tanto tempo que o menino não conseguiu se conter e revidou, empunhando contra seus agressores a violência com que era atingido fisicamente, de tal modo que a violência do racismo foi levada às últimas consequências, resultando em morte.

Com isso, podemos perceber a evolução do ato racista durante o enredo, que se inicia por meio da agressão verbal, da zombaria em tom de brincadeira e parte para a agressão física, da qual Zinho não se conteve em revidar e tentar fazer justiça à injusta agressão que sofria de três meninos brancos, maiores em número e idade, que acabavam de destruir o sonho dele e dos pais, adquirido com tanto esforço. Essa leitura possibilita a percepção da denúncia à perversidade do racismo ao roubar sonhos, ao empurrar cada vez mais cidadãos negros para as margens da sociedade e transformar vítimas em assassinos. No contexto do conto, a criança, ao tirar a vida de seu agressor, atribui para si uma “morte social”.

É importante ressaltar que a escolha do texto foi realizada devido à proximidade do seu enredo com a realidade de muitos discentes que sofrem ou praticam esse e outros tipos de violência, seja pela cor, etnia, gênero, classe social, e por favorecer, conforme a interação no ato da leitura, meios de propiciar a emancipação, de conscientizar os discentes acerca dessas práticas violentas tão recorrentes no âmbito escolar e no cotidiano dos jovens, através do debate crítico e reflexivo.

Reiteramos a atenção para a completude do enredo, para as diversas situações e não exclusivamente para o desfecho trágico. Com isso, a leitura e a discussão do texto buscam refletir sobre os dois lugares do enredo, suscitando uma reflexão e interação em sala, para que o aluno leitor possa chegar à conclusão de que nem o lugar de agredido ou de agressor são confortáveis e que estas são práticas que precisam e devem ser evitadas e combatidas

para não haver nenhum tipo de violência ou preconceito, ressaltando que o texto literário nos possibilita imergir nesse universo através da ficcionalização, gerando reflexões acerca das possíveis consequências que podem resultar dessas práticas.

A discussão acerca do racismo, suscitada pelo conto, deve ser mediada na sala de aula com seriedade e coerência, podendo se tornar uma grande chave de mudança para a sociedade vigente e, por mais que não promova a emancipação da sala de aula como um todo, se atingir esse objetivo com um discente já representa um grande ganho, muito embora o foco e o objetivo sejam maiores.

É preciso romper com o silenciamento, com os diversos preconceitos e atos violentos, buscando promover a emancipação, a desconstrução dos estereótipos e estigmas, trazendo o corpo negro fora dessa passividade tão comum nos textos literários europeizados, que costumam representar os negros em condições subalternas, marginalizadas ou trazendo o corpo da mulher negra como objeto de prazer. O conto em análise evidencia verdades “nuas e cruas” acerca de diversidades e complexidades que são, única e exclusivamente, experienciadas pelos corpos negros, subvertendo essa escrita mantenedora da violência e das práticas racistas tão recorrentes nos textos canônicos.

O racismo institucional na educação é algo muito recorrente; jovens e adolescentes são vítimas de racismo constantemente dentro do ambiente escolar, o que implica dizer que quem pratica e quem sofre esse tipo de violência está sendo ignorado por seus responsáveis. É importante que haja uma abordagem dessa temática como estratégia de prevenção, conscientização e combate ao racismo e toda prática de violência, porque o silêncio também é uma prática racista. É preciso erradicar o racismo, rompendo com o silenciamento ou com o posicionamento neutro que, na verdade, não é neutro.

Essa conscientização pode ser resultado de uma prática constante e a questão racial, assim como outras temáticas sociais importantes, não podem aparecer simplesmente em projetos únicos. É necessário que essa abordagem seja reforçada constantemente, promovendo práticas que mostrem a potencialidade das pessoas negras, da contribuição do povo negro. As relações raciais no nosso país são uma pauta da sociedade brasileira na totalidade e não exclusiva do povo negro, visto que somos formados por uma sociedade miscigenada.

Para que essas potencialidades sejam trazidas como referências aos discentes, é pertinente que autoras negras sejam lidas na escola, com exemplos de suas renomadas obras, fazendo uma breve biografia, ressaltando o engajamento delas no combate ao racismo, violência, objetificação da mulher negra, entre outros temas importantes, em um combate

que ganha forças através da literatura escrita por elas. Com isso, os discentes se sentirão representados por essas autoras negras em lugar de protagonismo e, principalmente, de resistência e enfrentamento aos diversos tipos de preconceito.

É preciso educar para transgredir, para mostrar um caminho de emancipação, de conscientização através da educação como prática da liberdade; é preciso romper com o silenciamento que é muitas vezes propagado pelo professor acerca dessas temáticas tão importantes e tão urgentes a serem trabalhadas em sala, mas não são. É preciso dar voz a esses corpos silenciados, instigar, encorajar, torná-los protagonistas de suas histórias, a partir de uma busca pela resistência mas também uma afirmação da existência, da identidade que precisa ser respeitada e, sobretudo, valorizada, mas carece de ser representada pelo docente, independentemente de sua etnia, uma vez que o combate ao racismo é dever de todos.

3.2 ANÁLISE DO POEMA *PARA A MENINA*, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

O poema *Para a menina* (EVARISTO, 2008, p. 35) é dedicado à “todas as meninas e meninos de cabelos trançados ou sem trança”. O eu lírico é representado pela mãe preta, que retrata a ancestralidade e a história, retomados através do corpo negro da menina, numa mistura de cuidado e carinho com a inevitável viagem no tempo, marcado pela luta dos seus antepassados.

Podemos observar que há um temor acerca do tempo presente, mas há também uma projeção de esperança para o futuro e essa memória é suscitada, inicialmente, através do contato com os cabelos da menina, representando a identidade e o futuro de um povo marcado por um passado e um presente de luta e resistência, de violência sofrida, dos traumas causados pela escravidão e pelo racismo.

Essa memória é suscitada na mãe enquanto desmancha as tranças nos cabelos da menina, recordando o seu sofrimento e dos seus antepassados, o sofrimento que está presente em todos os corpos negros, mesmo o da menina com sua tão pouca idade: “Desmancho as tranças da menina e os meus dedos tremem, medos nos caminhos repartidos de seus cabelos” (EVARISTO, 2008, p. 35). Esses caminhos repartidos podem representar a divisão ocasionada pela cor da pele e seus dedos tremem de medo, medo do passado sofrido, medo do presente. Uma retomada ao passado que afirma a história dolorosa de exploração, violência e escravização que os livros tentam apagar ou mascaram, mas o eu lírico denuncia através da literatura.

O sofrimento ocasionado pelo racismo é retratado no poema através do medo, do chicote traiçoeiro, dos caminhos repartidos: “Lavo o corpo da menina e as minhas mãos tropeçam dores nas marcas-lembranças de um chicote traiçoeiro” (EVARISTO, 2008, p. 35). Esse trecho explicita ainda mais a memória dolorosa nas marcas-lembranças do chicote traiçoeiro, a representatividade do corpo negro como um registro que, mesmo no presente, mesmo numa criança inocente e com pouca idade, carrega as marcas do passado. Uma mãe que, através da filha, retoma suas memórias dolorosas e vaga pela luta de seus antepassados, vaga por sua luta, pelo enfrentamento desses caminhos que sua filha irá trilhar, repartidos pela cor e pela classe social.

A roupa vestida na menina é vermelha e, ao vesti-la, a mãe revisita em suas memórias a lembrança do sangue do povo negro, derramado injustamente por seus agressores: “Visto a menina e aos meus olhos a cor de sua veste insiste e se confunde com o sangue que escorre do corpo-solo de um povo” (EVARISTO, 2008, p. 35). Nesse trecho, podemos observar que ela usa o verbo escorrer no presente, enfatizando que a memória também é relacionada ao presente, que mesmo depois de tanto tempo o sangue negro ainda continua a escorrer, uma vez que o racismo e a violência contra o povo negro ainda persistem.

Na última estrofe, o eu lírico traz a palavra sonho e passa de uma retomada do passado para uma projeção do futuro, o futuro sonhado por ela para a menina: “Sonho os dias da menina e a vida surge grata descruzando as tranças e a veste surge farta justa e definida e o sangue se estanca passeando tranquilo na veia de novos caminhos, esperança” (EVARISTO, 1998, p. 35). Nesse instante, o sentimento de esperança ganha espaço com esses sonhos, esperança da erradicação do racismo, da resistência, a esperança de que o sangue estanque e não se derrame mais, passeando tranquilo na veia de novos caminhos, indicando vida, combatendo a morte e a violência. Esperança de que a menina vivencie um futuro que faz a vida surgir farta, grata e definida, pois o eu lírico sabe o que quer: paz, respeito e que o sangue do povo negro não seja mais derramado, a esperança de dias melhores para a menina, que representa o futuro de seu povo.

O fio condutor, a matéria-prima do poema em análise, assim como em muitas obras de Conceição Evaristo, encontram-se na memória. A escritora se refere a sua escrita como uma tecelagem dos vestígios da memória em que ela revisita, reflete e escreve:

O que a minha memória escreveu em mim e sobre mim, mesmo que toda a paisagem externa tenha sofrido uma profunda transformação, as lembranças, mesmo que esfiapadas, sobrevivem. E na tentativa de recompor esse tecido esgarçado ao longo do tempo, escrevo. Escrevo sabendo que estou perseguindo

uma sombra, um vestígio talvez. E como a memória é também vítima do esquecimento, invento, invento. Inventei. (EVARISTO, 2009, p. 5).

Os textos de Evaristo têm aspectos autobiográficos evidentes, que representam uma característica marcante da sua escrevivência, com memórias misturadas com a resistência, reflexo da resiliência de um povo. Sua narrativa contra hegemônica, assim como a pedagogia engajada de bell hooks, visa emergir vozes silenciadas e subverter o lugar social reservado a negros e negras, sonhando para o cidadão negro, assim como no poema em análise, a liberdade das amarras colonizadoras para que estes tornem-se agentes de sua própria história e donos/as de seu próprio discurso, numa escrita e militância tomada pela esperança. Com isso, a memória que ela revisita, persegue e tece em suas obras está ligada aos seus antepassados, vem de uma tradição oral familiar e comunitária, assim como da história de seu povo, de sua classe, de sua etnia:

Creio que a gênese de minha escrita está no acumulo de tudo que ouvi desde a infância. (...) Eu fechava os olhos fingindo dormir e acordava todos os meus sentidos. O meu corpo por inteiro recebia palavras, sons, murmúrios, vozes entrecortadas de gozo ou dor dependendo do enredo das histórias. De olhos cerrados eu construía as faces de minhas personagens reais e falantes (EVARISTO, 2007: 4).

Essas memórias são infinitamente importantes na formação e afirmação da identidade, histórias que tantas vezes são silenciadas, mas que ganham tom de denúncia, de militância, de combate ao racismo na produção literária da autora e se convertem em uma busca de subverter o lugar do negro na escrita literária, bem como na sociedade em si, uma escrita política, que busca romper com estereótipos, com a objetificação dos corpos negros, em especial da mulher, com a manutenção da imagem do negro como subserviente, subalterno, ocupando lugares passivos, submissos ou marginalizados, o que é um elemento mantenedor da violência racista, sustentando relações de poder.

Observa-se, com isso, que a memória trazida no poema em análise não se limita apenas ao passado, mas também faz uma projeção do presente e do futuro, assim como em muitos escritos da autora.

3.3 ANÁLISE DO POEMA *O BURACO DO ESPELHO*, DE ARNALDO ANTUNES

Consoante à experiência de leitura do leitor autor, o poema *O buraco do espelho*, de Arnaldo Antunes, remete ao conflito do eu lírico entre a razão e sua noção de equilíbrio, por meio de uma metaforização do mundo através do espelho, como se este abrisse um portal para outra dimensão, para o exílio em si, para uma prisão psicológica. É como se o buraco do espelho permitisse entrar nesse mundo de conflito interno onde o eu lírico caiu, uma espécie de labirinto que se abre, mas só para a entrada. A saída não é possível nem que o chamem e o termo cair mostra que esse é um processo doloroso, uma vez que a queda pressupõe machucados que, de tão profundos em seu interior, o fazem pensar que ajudas externas não são suficientes para tirá-lo do estado em que se encontra, já que o conflito acontece dentro de si mesmo ou do ambiente em que ele está inserido, isolado nessas duas dimensões.

É um conflito constante e cansativo, representado nas palavras embaralhadas do eu lírico: “o buraco do espelho está fechado/ agora eu tenho que ficar aqui/ com um olho aberto, outro acordado/ no lado de lá onde eu caí”(ANTUNES, 1996). Com isso, é possível supor que o buraco no espelho se abre como um labirinto e, uma vez dentro dele, surge um conflito interno na busca de sair. O estado de alerta em que o eu lírico se encontra não permite que ele durma, já que está com um olho aberto e o outro acordado, remetendo ao medo ou a uma busca relutante de vencer esse conflito interno no lado de lá onde ele caiu, em que o ato de cair reafirma a dor, tendo em vista que uma queda pressupõe um machucado.

O eu lírico sabe que passou através do buraco do espelho e caiu nesse estado de desequilíbrio mental e esse é um momento em que a razão se sobressai no conflito, mas logo ela se perde. O espelho é uma grande metáfora que pode representar também a sociedade que julga, que exclui.

Podemos observar, nesse trecho do poema, que o eu lírico está inacessível: “pro lado de cá não tem acesso/ mesmo que me chamem pelo nome/ mesmo que admitam meu regresso/ toda vez que eu vou a porta some” (ANTUNES, 1996). O trecho também indica que ele está sozinho nessa prisão psicológica, nesse labirinto, se sente excluído, inalcançável, de modo que até tenta sair desse lugar que se encontra, mas quando tenta, a porta some, o que pressupõe alucinações.

A confusão mental é tão grande quanto o desejo de sair dessa condição, fazendo com que ele veja as possibilidades de saída, mas quando tenta, essas possibilidades somem,

mesmo que alguns o chamem pelo nome, nota-se que mesmo que admitam seu regresso, ele não consegue sair desse estado de conflito interno que se encontra.

“A janela some na parede/ a palavra de água se dissolve/ na palavra sede, a boca cede/ antes de falar, e não se ouve” (ANTUNES, 1996). O eu lírico se fecha, está tendo fortes alucinações, não enxerga nada lá fora, o mundo externo parece não mais existir, as palavras não são úteis, se dissolvem, ele tenta se expressar, tenta falar, tenta pedir ajuda, mas antes de falar a boca cede e não se ouve, talvez porque alguém interrompa a sua fala, talvez porque não o entendam ou o julguem ou, mais possivelmente, porque tudo se passa em sua mente.

O sumiço da janela e o silenciamento das palavras pode ocorrer porque o eu lírico não consegue tirá-los do plano do imaginário. O conflito e as colocações são pensamentos e não atitudes, tudo acontece no imaginário. Percebe-se nesse trecho que o eu lírico está cansado: “já tentei dormir a noite inteira/ quatro, cinco, seis da madrugada/ vou ficar ali nessa cadeira/ uma orelha alerta, outra ligada” (ANTUNES, 1996). Exausto nessa luta contra si mesmo, contra esse conflito interno que o atormenta e tira o sono, ele vê o dia clarear e conta as horas, decide ficar num local desconfortável, na cadeira, sentado com uma orelha alerta e a outra ligada.

O estado de alerta representa o medo, um medo causado por essa angústia, por esse estado em que ele se encontra, um medo que talvez nem ele saiba do quê, mas sabe que o sente profundamente, a ponto de ficar em estado de alerta constante. O espelho representa o reflexo de tudo aquilo que se passa dentro do eu lírico, mas que se manifesta como uma metáfora do mundo externo, uma espécie de portal que se converte em um labirinto, um reflexo da realidade que não é confortável.

“O buraco do espelho está fechado/ agora eu tenho que ficar agora/ fui pelo abandono abandonado/ aqui dentro do lado de fora” (ANTUNES, 1996). Com base nesse trecho é possível interpretar que o eu lírico se sente abandonado de uma forma profunda até pelo abandono, imerso no mais profundo estado de solidão. Exausto desse conflito interno, parece ter desistido da luta e cede ao agora, a não tentar mais sair através do buraco do espelho, agora ele tem que ficar agora, foi pelo abandono abandonado, levando a entender que o abandono e a exclusão são as causas que inflamam esse estado em que o eu lírico se encontra, possivelmente de traumas, desejando que alguém o acolha, compreenda ou o tire desse estado, já que sozinho não consegue.

A escolha do poema para a análise e para compor a sequência didática deste trabalho se dá pelos efeitos de sentidos suscitados ao leitor autor no momento de leitura. Reconheci na fala do eu lírico os sintomas de alguém muito próximo a mim que está atravessando um

momento difícil de depressão profunda, em que seu espelho mostra sempre um buraco interno e reflete uma realidade extremamente dolorosa para esta pessoa, alguém que traz constantemente a fala de estar sempre cansada de lutar contra os conflitos de sua mente, que queria dormir, mas seu inconsciente não deixava, com um olho aberto e o outro fechado, com medo de algo que nem sabe o quê, afirmando que olhar para o espelho sempre gera angústia e não se sente bem consigo mesma nem com o mundo.

Alguns de seus relatos sempre estão voltados a essa questão, de não se reconhecer quando se olha no espelho, não gosta do que vê e isso a transporta a um estado psicológico fechado em si. A leitura do poema me remeteu muito a essa situação e aos relatos que ela sempre me trouxe nessa batalha de um conflito interno constante.

O poema citado permite estabelecer esse diálogo com a realidade e se articula à temática da depressão. Com isso, a leitura possibilita uma reflexão e conscientização, de modo a orientar os discentes a acolherem quem estiver passando por algo similar, a não julgarem, a indicarem ajuda profissional ou buscarem essa ajuda, caso apresentem alguns sintomas de depressão ou ansiedade ou tenham alguém próximo passando por isso, pois o acompanhamento profissional às pessoas próximas também é fundamental.

Essa conscientização também se faz muito importante, uma vez que pode salvar vidas, prevenir o suicídio e representar a eficácia no tratamento contra doenças psicológicas, pois quanto antes o tratamento e o acompanhamento profissional são iniciados, maior é o resultado no processo de cura e menores são as chances da evolução para estágios mais graves da doença. É preciso instruir ao acolhimento, pois estamos imersos em uma sociedade que, na maioria das vezes, apenas julga e esse julgamento pode prejudicar ainda mais quem sofre com essa doença. Muitos apontam a depressão como frescura, preguiça, manha, entre outras injustas colocações, no entanto, é importante salientar que se trata de uma doença e que precisa de acompanhamento profissional, acolhimento, cuidado e apoio, principalmente familiar.

4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

As sequências didáticas propostas nesse trabalho estão fundamentadas na perspectiva de bell hooks e se aproximam da proposta apresentada por Zabala (1988, p. 24), ao definir a sequência didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”.

Percebemos que tal sequência de atividades de ensino/aprendizagem exigem uma adaptação conforme os objetivos que se almeja alcançar e consoante aos conteúdos que se pretende trabalhar para o desenvolvimento intelectual dos discentes, permitindo o desenvolvimento das habilidades e competências propostas pelo professor no momento de escolha dos materiais e elaboração da sequência didática.

Para Zabala (1988), a atividade ou tarefa (um debate, um exercício, uma leitura etc.) representa uma das unidades mais elementares que compõem o processo de ensino-aprendizagem e que possui todas as variáveis que o afetam. O autor define atividades ou tarefas como:

uma unidade básica do processo de ensino/aprendizagem, cujas diversas variáveis apresentam estabilidade e diferenciação: determinadas relações interativas professor/alunos e alunos/alunos, uma organização grupal, determinados conteúdos de aprendizagem, certos recursos didáticos, uma distribuição do tempo e do espaço, um critério avaliador; tudo isso em torno de determinadas intenções educacionais, mais ou menos explícitas (ZABALA, 1998, p.17).

Partindo desse pressuposto, percebe-se que a necessidade de estruturar as atividades de forma sequencial e significativa, formando uma nova e mais completa unidade de análise da prática, a sequência. Nas sequências desenvolvidas nesse trabalho, almejamos enfatizar a escolha dos conteúdos e não a quantidade de material escolhido. Com isso, optamos por trabalhar gêneros curtos, de modo que sejam explorados em sua totalidade, favorecendo a associação de temas sociais importantes ao processo de leitura e interpretação do texto literário, contribuindo para o desenvolvimento da emancipação, da conscientização e para a formação de leitores.

De acordo com Zabala (1999, p. 30), “devemos entender os conteúdos como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que abrangem tanto as capacidades cognitivas como as demais capacidades: motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social”. Isso implica dizer que o conteúdo é de suma importância na elaboração das sequências didáticas, desde a escolha do material até a escolha do que vai

ser discutido a partir dele. Nesse caso, as sequências didáticas aqui propostas estão voltadas ao ensino de literatura e nela almejamos romper com o uso do texto literário como instrumento ou pretexto. Pretendemos, portanto, uma associação do texto aos temas sociais relevantes, que requerem urgência de serem discutidos em sala, bem como o trabalho do texto literário como forma de conhecimento, capaz de instigar a criticidade, a autonomia, o desenvolvimento intelectual e culminar, na prática, para a liberdade:

Devemos nos desprender desta leitura restrita do termo “conteúdo” e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não abrangem apenas as capacidades cognitivas, incluindo as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1988, p. 38-39).

Toda essa colocação do autor, conforme as sequências didáticas e o que elas devem contemplar como objetivos e competências, vão ao encontro de nossa proposta, fundamentada na perspectiva de bell hooks (2013), buscando desenvolver a autonomia e promovendo uma educação que estimula a autoestima, que encoraja e busca tocar o ser individual dos discentes, respondendo seus questionamentos e incitando debates críticos que favoreçam o desenvolvimento da emancipação, da criticidade, da autonomia e, portanto, de cidadãos mais justos.

É notório que o âmbito escolar precisa de metodologias pedagógicas que façam da sala de aula um ambiente acolhedor, entusiasmante e que valorize de maneira igualitária a capacidade de aprender que cada um traz consigo, encorajando, instigando, ensinando que todos podem desenvolver a aprendizagem e, para tanto, se faz necessário que o papel docente não esteja limitado apenas em transmitir conteúdos e conhecimentos, nem esteja pautado no tradicionalismo, mas que o professor seja um mediador do processo de aprendizagem mútua e que foque no crescimento intelectual e ético dos discentes.

Faz-se necessária uma aproximação entre docente e discente, no sentido de buscar desejosamente responder e instigar questionamentos dos alunos de tal modo que, em virtude dessa interação e troca de saberes, a sala de aula torne-se um ambiente de liberdade para a participação, para a postura autônoma e para intimidade e confiança nessa participação coletiva, buscando desenvolver uma postura crítica e ativa partindo do docente e estendendo-se para os discentes, para que desenvolvam a criticidade e que consigam agir e refletir sobre o mundo, a fim de modificá-lo.

Em virtude dos fatos mencionados, organizamos a presente proposta de aula, fundamentada na *Pedagogia Engajada* de bell hooks, um capítulo do livro: *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013). Fundamentados por uma perspectiva confessional, nos apoiaremos, como material de leitura, no conto *Brincadeira*, de Miriam Alves, no poema *Para a menina*, de Conceição Evaristo e no poema *Buraco no espelho*, de Arnaldo Antunes, abordando temas sociais importantes, com intuito de promover a conscientização e o combate aos mais diversos tipos de violências ou práticas excludentes na sala de aula e, conseqüentemente, na vida, a partir do diálogo com a realidade que os presentes textos literários oferecem.

Desenvolvemos a presente proposta buscando promover o momento de fala, de escuta e o debate crítico aos discentes, de modo que o docente, a partir dos textos literários, possa expor suas vivências, experiências de leituras ou histórias, culminando em um compartilhamento e convite para que alunos se sintam seguros e confiantes e também o façam, visto que todos são seres históricos e essa carga histórica precisa ser valorizada, bem como suas dúvidas e questionamentos, seus sonhos e desejos que devem ser fomentados, motivados pelo docente, fazendo da educação uma prática da liberdade.

Logo, desenvolvemos sequências didáticas que não utilizam fragmentos de textos literários longos, que não permitam a leitura em sua totalidade. Buscamos incluir na sequência didática os contos, poemas, crônicas, cordéis, entre outros gêneros curtos, que devem ser escolhidos de acordo com a temática e o objetivo. Ressaltamos que, nessa perspectiva, o texto literário não deve ser usado para o ensino de gramática normativa ou relacionado ao historicismo, tão frequente no ensino tradicionalista e colonizado, mas para a atribuição de sentido ao texto, de modo que, através da leitura e interpretação, os discentes possam descobrir a voz da literatura carregada de significados, de denúncia e de reflexão.

Ressaltamos a importância de trabalhar temas sociais importantes para que, através da leitura e diálogo com a realidade, de acordo com o material escolhido, se possa refletir sobre os temas selecionados. Com isso, enfatizamos o quanto atos de violência, racismo, exclusão e diversos tipos de preconceitos são praticados no âmbito escolar, portanto, o texto literário oferece esse caráter reflexivo, capaz de levar o leitor a mergulhar nos mais diversos cenários e vivenciar, através da leitura de ficção, as mais diversas experiências e situações, se colocando no lugar do outro e repensando tais práticas.

Discutir o racismo e a afirmação da identidade em sala de aula é algo crucial para combater essas práticas violentas e promover um ensino transgressor. Com os documentos oficiais e a Lei n. 10639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro

brasileira em sala de aula, o docente tem a autonomia de trabalhar essa temática com o objetivo de conscientizar e de combater o racismo e emancipar os discentes. É importante que essa temática não seja trabalhada apenas no dia da consciência negra, mas que seja um tema abordado e reafirmado constantemente, visto que uma aula ou duas não são suficientes para combater o racismo ou qualquer outro tipo de preconceito e/ou violência.

As escolas e professores precisam entender o seu papel contra o racismo. É certo que muitos alunos não possuem um diálogo aberto em suas famílias e, muitas vezes, é somente na escola que se permite começar a desconstrução de pensamentos racistas, logo, quando dentro das escolas não existe um espaço para esse debate, abre-se uma margem para que muitas crianças cresçam reproduzindo essa opressão. Na percepção de Eliane Cavalleiro (2014, p. 51): “a dificuldade apresentada pelas professoras em compreender a escola como um espaço onde o problema étnico também está presente pode representar um reforço para a manutenção do preconceito”.

É importante que o professor desenvolva estratégias de ensino que possibilitem aos seus discentes o exercício da empatia, do respeito e da pluralidade que a sala de aula oferece, trazendo temas conforme a realidade da turma e mapeando as colocações dos seus alunos para a escolha de materiais para aulas e discussões futuras. Dessa maneira, a metodologia proposta permite esse mapeamento através dos mais diversos relatos e permite que esse ato confessional crie e afirme um vínculo importante para o desenvolvimento de um ambiente escolar acolhedor, que favorece o processo de ensino-aprendizagem. A literatura permite esses possíveis diálogos em virtude de sua linguagem e da diversidade de temas em potencial, portanto, se faz necessário que o texto seja abordado em sua totalidade, explorando seus elementos linguísticos e estéticos.

Nas sequências didáticas aqui propostas serão abordados os temas racismo, práticas violentas, classe social, afirmação identitária e depressão. Tratam-se de temas sociais que carecem de urgência em serem abordados em sala, com o intuito de promover a conscientização. Os jovens, muitas vezes, trazem esses tipos de violência em tom de brincadeira, assim como ressaltado no conto *Brincadeira*, de Miriam Alves. A leitura desse texto nos permite diversas reflexões sobre questões sociais pertinentes, assim como a formação da identidade que contribui de maneira significativa no combate ao racismo e no encorajamento e resistência de quem sofre com essa prática.

O racismo é uma violência que pode causar morte, evasão escolar, que rouba sonhos, que destrói quem sofre essa injusta violência, que empurra para as margens da sociedade, exclui e tudo isso em função de pessoas que aprenderam a ser racistas, uma vez que ninguém

nasce racista, mas essa é uma característica adquirida por uma sociedade que não desenvolve o combate a esse ato tão cruel e infundado. Enfatizamos, com isso, a abordagem dos dilemas identitários dos afrodescendentes em busca de afirmação numa sociedade que os exclui e, simultaneamente, camufla o preconceito de cor, de classe e de gênero.

Há de se considerar que essas práticas de violências ou excludentes podem causar traumas e, conseqüentemente, levam ao desenvolvimento de transtornos psicológicos, ainda mais em um período pós-pandemia. Com isso, se faz necessário discutir a depressão e, a partir disso, conscientizar e instruir aos cuidados necessários para evitar o avanço desse transtorno e, portanto, prevenir suicídios. Além disso, através da discussão acerca do tema é possível alertar sobre a importância de buscar ajuda profissional o mais rápido possível ao identificar alguns sintomas característicos dessa doença, que necessita de acolhimento, de apoio familiar e profissional e não de julgamentos, em meio a uma sociedade que, na maioria das vezes, a define como “frescura”.

Quanto à avaliação, seguimos a perspectiva avaliativa defendida por Luckesi (2008), bem como o que determinam os documentos oficiais, a começar pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), que orientam uma avaliação formativa: “Valoriza-se o que o educando consegue num determinado momento, em vez de puni-lo pelo que não sabe fazer”.

A avaliação formativa não se esgota em si mesma, porque oportuniza a reflexão sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem, tanto para o professor quanto para o educando, principalmente na definição dos passos seguintes no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2006, p. 70).

Com isso, nos atentamos para os instrumentos de avaliação de modo a contribuir no processo de ensino-aprendizagem. Somado à avaliação formativa, também incluímos a avaliação diagnóstica, principalmente para romper com o método avaliativo tradicional somativo, que se torna excludente em alguns casos. Logo, pretendemos aqui um método de avaliação mais justo, que permita que as práticas docentes sejam ajustadas conforme as necessidades da turma.

Um educador que se preocupa com uma prática educacional voltada para a transformação não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada etapa de sua ação deverá estar marcada por uma decisão clara e explícita do que está sendo realizado e dos objetivos que se pretende alcançar. A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica, ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um

encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos, para a participação democrática da vida social (LUCKESI, 2008, p.46).

Segundo Anastasiou (2006), seguindo a ótica defendida por Luckesi (2008):

a função diagnóstica é aquela que utiliza os dados colhidos antes ou durante todo o processo de ensinagem. Estes dados são sondagem do conhecimento dos estudantes acerca daquele tema, feitos através de diferentes estratégias: testes, tempestade cerebral, etc. É fundamental que se diagnostique não só o nível de domínio que o estudante já tenha, mas também o nível de dificuldade quanto ao objeto de estudo previsto. Este tipo de processo chamado por SCRIVEN (1967) de avaliação formativa, visa a informar o professor e o estudante sobre o momento inicial e os progressos obtidos e localizar falhas no processo de ensinagem, visando à sua correção. (ANASTASIOU, 2006, p. 79).

Ainda segundo a autora, existe uma diferença importante entre o ato de *avaliar* e de *verificar, examinar ou medir*:

Na verificação, exame ou medida, ocorre a investigação e a constatação da produção efetivada; este resultado, uma vez constatado, fica registrado, “congelado”, paralisado, sendo que, muitas vezes, por ser obtido num instrumento único, pontual, não retrata o processo, que é contínuo: distorce o resultado processual que se efetiva. É estático: congela, determina. Ao classificar, paralisa o processo, correndo-se o risco de atuar como excludente (ANASTASIOU, 2006, p. 78).

Para isso, os instrumentos de avaliação da aprendizagem devem ser adequados para coletar os dados que indiquem o estágio de aprendizagem em que aluno se encontra. Muitas vezes culpamos os instrumentos avaliativos como responsáveis pelo fracasso dos alunos, mas, na verdade, é o que se faz com o resultado da avaliação que leva ao insucesso. Não é pertinente continuar avaliando de forma somativa e excludente e a informação obtida na avaliação deve ser o ponto de referência para a ação didática:

O ato de avaliar, por sua constituição, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo da vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso. Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la (LUCKESI, 2008, p.180).

Portanto, convém que o professor converta cada momento da avaliação em momentos de reflexão, de pesquisa, ou seja, de ensino e aprendizagem, de reorientação do saber anteriormente adquirido. Conforme Antunes (2003, p. 158), deve-se evitar um processo avaliativo pautado em atitudes puramente “corretivas”, de “caça aos erros”, como se o professor só tivesse olhos para enxergar “o que não está certo”. A educação deve ser acolhedora e inclusiva e sobre esses fatores os instrumentos e metodologias de avaliação são cruciais para que o ensino não esteja voltado a apontar os erros, mas a valorizar os acertos,

a participação, o protagonismo na sala de aula, tendo os resultados como mapeamento da efetividade do ensino aprendizagem no sentido metodológico e não puramente avaliativo, de maneira somativa.

O acolhimento incita a afetividade e estes levam ao amor pelo ensino, pelo texto literário, pela prática de leitura e, conseqüentemente, à formação e transformação social e consciente. Com relação ao ensino de literatura na sala de aula, sua contribuição é significativa para que o discente desenvolva esse sentimento de prazer pela educação, bem como pela literatura, afinal:

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas das vias régias que conduzem a realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (TODOROV, 2010, p. 33).

Para desenvolver o amor pela literatura é preciso que a leitura e abordagem do texto literário fuja de metodologias tradicionalistas, rompendo com paradigmas relacionados a uma educação colonizada. É preciso ensinar para desenvolver competências, para emancipar, para que o ato de ler seja também um ato de descobrir o poder da literatura e de descobrir-se nesse ato, como afirma Cosson (2014, p. 29), quando diz que “ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade”. Soma-se a essa busca de sentidos, possíveis diálogos com a realidade que demonstram a importância e os porquês de ler literatura, resultando, com isso, no amor por essa prática.

4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONTO *BRINCADEIRA*

Nível: Ensino médio

Ano de escolaridade: 1º, 2º e 3º

Conteúdo: Leitura Literária - Gênero Conto

Duração da(s) aula(s): 90min (Duas aulas seguidas)

Componente curricular: Literatura.

Habilidades conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p. 507-527):

- (EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.
- (EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.
- (EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.

OBJETIVOS:

Geral:

- Desenvolver a leitura crítica, reflexiva e emancipadora via partilha do processo de leitura do conto *Brincadeira*, de Miriam Alves, associada aos temas sociais *violência* e *racismo*.

Específicos:

- Exercitar a cidadania e a empatia de modo a inibir práticas de preconceito e qualquer tipo de atitudes que firam a integridade e os sentimentos do outro, como o *bullying*, o racismo e qualquer prática violenta e excludente, por meio da associação desses temas sociais à leitura de textos literários.
- Discutir temas relacionados ao cotidiano, estabelecendo diálogos entre o mundo ficcional do texto literário e o mundo real, gerando debates críticos e reflexivos que promovam a participação mútua de todos, a busca pelo saber, a voz, o diálogo, a troca de saberes e ressaltando os elementos estéticos que possibilitam atribuição de sentido à leitura realizada.
- Debater sobre a importância da leitura literária como forma de conhecimento.
- Estimular a imaginação a partir da leitura literária.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O ponto inicial da aula de leitura literária a partir do gênero conto ocorrerá de maneira expositiva. Primeiro, indica-se a formação de um círculo para leitura e debate do conto escolhido e, em seguida, será distribuído o material impresso com o conto *Brincadeira*, de Miriam Alves. O professor fará uma apresentação da autora e uma afirmação da sua importância e representatividade negra no combate ao racismo e também serão apresentadas aos discentes algumas características do gênero, no entanto, termos estruturais não serão o foco da presente sequência didática.

Depois, será realizada uma leitura coletiva do conto, em voz alta, com intuito de que todos percebam a força de suas vozes e para que, mais adiante, o professor inicie um questionamento sobre a temática do conto e o que os discentes sentiram com a leitura. Posteriormente, o docente inicia seu “confessionamento” acerca da temática, suas vivências, algum relato que ele tenha experienciado ou uma articulação com leituras anteriores, encorajando os discentes a se sentirem confiantes e participarem com seus próprios relatos e experiências.

Será solicitado que os discentes exponham suas interpretações em torno da leitura, que compartilhem com a turma a mensagem reflexiva que o conto suscitou para eles, que expressem a significação que a leitura do conto causou, ou seja, as reflexões suscitadas pelo texto e como a leitura os incitou a mudar ou querer mudar com relação à atualidade e acerca da temática abordada. Busca-se possibilitar o debate crítico, proporcionando o momento de fala e de escuta dos discentes, uma vez que se almeja desenvolver alunos capazes de um posicionamento ativo em sala.

Contudo, durante todo o debate o professor terá um papel de mediador do discurso, encorajando e oferecendo ao aluno a autonomia e a liberdade para expressar-se. Dessa forma, haverá uma quebra de paradigmas, ou seja, o discente compreenderá que ele pode ter uma participação ativa, tanto dentro como fora do âmbito escolar.

Em torno da leitura e análise do conto, a partir de um debate, será introduzida pelo professor a importância da leitura literária e sua contribuição como forma de conhecimento, os possíveis diálogos com a realidade, a inquietação que a leitura pode causar, sua voz de denúncia, a reflexão causada por sua linguagem, o quanto esse material contribui para o desenvolvimento intelectual, cognitivo, social e para a conscientização acerca de temas sociais importantes.

Durante o processo de interação com o texto serão lançados questionamentos, reforçando elementos de combate ao racismo, que é o tema explorado através dessa associação com o texto literário. A leitura e análise estará vinculada ao interesse na conscientização e combate ao racismo e violência, ressaltando a importância de discutir acerca dessas temáticas e enfatizando que não é preciso ser negro para abraçar essa luta, uma vez que, assim como a literatura Afro não movimentava apenas corpos negros, o racismo e toda violência injusta não devem ser combatidos apenas por quem sofre, mas por todo cidadão consciente, por toda a população brasileira e isso inclui todas as etnias.

Será ressaltada a representatividade negra através de uma breve explanação de algumas escritoras afro-brasileiras importantes, como: Conceição Evaristo, Miriam Alves, Geni Guimarães, Cristiane Sobral, entre outras que serão sugeridas como leituras para aprofundamento na temática, incitando que os discentes pesquisem, busquem o contato com essas leituras por vontade própria e não como uma imposição, percebendo o protagonismo dessas escritoras e sua importância na esfera literária, sobretudo antirracista.

A apresentação e breve discussão sobre a importância dessas escritoras negras ocorre para que os discentes se sintam representados por elas e para que o professor seja exemplo nesse processo, ressaltando que se trata de escritas que abordam diversos temas sociais como conflitos de classe, violência, racismo, feminicídio, homofobia, levando o leitor a refletir, desenvolver a intelectualidade e se libertar do automatismo de seguir costumes que devem ser combatidos, e que essa é uma das principais características da literatura.

Ao apresentar as autoras para a turma, o professor questionará aos discentes se já conheciam alguma delas ou já leram alguma de suas obras, ressaltando as lutas e o combate às violências sociais. Caso algum discente se interesse e pesquise sobre as autoras, se identificando com alguma leitura, indica-se que podem trazer, na próxima aula, como sugestão de material para ser trabalhado com a turma posteriormente ou, caso queiram, sintam-se confortáveis em indicar alguma leitura que já realizaram anteriormente e que se articulem à reflexão suscitada em sala.

O professor realizará perguntas como: O que o texto literário fez você refletir sobre o racismo e a violência? Tem algum acontecimento que você sofreu ou presenciou que estabeleça um diálogo com o texto lido? A leitura te fez sentir empatia por algum personagem? Quais os possíveis desfechos que a narrativa poderia ou deveria ter? Seria possível que um dos três garotos maiores, entre os que realizaram a agressão, interrompesse essa prática de alguma forma? Como? O que a leitura do conto mudou em sua percepção acerca do tema e com relação à realidade? O que fazia o menino Zinho se sentir diferente na

sala de aula nos anos anteriores e por que nesse ano ele não se sentiria mais e o que isso representa dentro do enredo com relação ao desfecho final? Por que o personagem principal não conseguiu se controlar?

Será solicitada uma atividade extraclasse para que os discentes produzam um texto dissertativo argumentativo que aborde o tema discutido em sala e a leitura do conto. A atividade será compartilhada com a turma na aula posterior e pretende-se que cada discente realize a leitura de sua atividade em voz alta, uma vez que o posicionamento ativo, a voz e a participação ativa são objetivos fundamentais da presente sequência didática.

ATIVIDADE: A partir de uma roda de debates em que cada aluno terá sua vez de participar, de maneira livre, opinando sobre a leitura do conto e sua temática, buscando estabelecer possíveis diálogos com a realidade, valorizando e instigando sua participação e seu entendimento sobre o tema, será solicitada uma atividade extraclasse para a produção de um texto dissertativo que contemple o tema e a discussão realizada em sala. Também será solicitado que os discentes escolham um poema de autoria negra que aborde o tema discutido, de modo que na próxima aula cada discente compartilhará o que sentiu com a leitura do poema, porque o escolheu e qual a sua interpretação.

RECURSOS: Conto impresso, para distribuição aos alunos; cadeiras em círculo para debate, projetor, caderno para mapeamento das colocações dos discentes (em função dessas colocações, materiais posteriores podem ser escolhidos para próximas aulas); quadro e pincel.

AVALIAÇÃO: A avaliação será continuada, seguindo a sequência didática. Os critérios de avaliação serão a participação de cada discente, a exposição de ideias e contribuição ativa nos debates. Solicitaremos uma produção textual e a escolha de um poema de autoria negra que aborde o tema trabalhado em sala, para que cada discente leia para a turma e exponha o que sentiu no processo de leitura e o porquê de sua escolha.

TEXTO: CONTO

Brincadeira

(Miriam Alves)

Manhã sonolenta. Joãozinho caminhava para a escola. Sonâmbulo, ainda segurava firme livros e cadernos. Tudo novinho, pronto para começar o ano escolar. Zinho

(diminutivo do diminutivo que o carinho de Dona Josefa inventara) lembrava como aguardou ansioso a compra destes objetos. Primeiro ano que o material vinha completo, bonito, novinho como o dos outros colegas.

Sorria intimamente, aquele ano ele não seria diferente na sala de aula. Não aguardaria por mais de um mês o fornecimento de alguns cadernos feios e livros usados, retirados da caixa escolar. Aquele ano não. Tudo novinho e limpo. Lindo! Seu Raimundo havia tido uma preocupação, comprou tudo no crediário, pagaria juros, mas o importante era o ensino dos filhos. Os mais velhos não tiveram a mesma sorte. Os três, mal completaram o primário, foram ajudar a ganhar a vida.

Zinho sabia o peso da responsabilidade. Ele dava para a coisa. Era inteligente. Aquela manhã sonolenta testemunhava sua alegria. O sorriso brilhando, iluminado o seu rosto negro e miúdo. Brilho também nos seus olhos castanhos, refletindo a felicidade infantil, exalando a confiança nele depositada.

Ia, antevendo o prazer de colocar sobre a carteira os cadernos e livros, sonho de colegial. Virou a esquina. Rosto espelhando confiança e felicidade. Virou a esquina, deu de cara com uns meninos maiores em tamanho e idade: “Hei Mussum, ta feliz hoje?” Zinho gostava do Mussum, mas não queria ser chamado assim. Zangou-se: “Meu nome é João”, “O que é Mussum ficou nervosinho?” “Não quer um mézinho para refrescar?”.

Zinho resolveu ignorar e seguir em frente. Não queria se atrasar para a aula. Os maiores cercaram-lhe o caminho, derrubando-o. Livros e cadernos espalhados no chão da rua enlameada. O esforço do seu Raimundo coberto de lama vermelha. Zinho não mediu tamanho nem idade. Levantou-se. Uma força ancestral cortou-lhe por dentro. Trazia consigo a força de Ogum. Armou-se com um pedaço de pau. Atingiu um deles na perna, derrubando-o. Continuou fazendo justiça. Empunhava a lei. Batia. Batia. Batia, ignorando os gritos vindos do chão.

Os outros tentaram apaziguá-lo: “Hei, menino, é brincadeira”. Inutilmente tentavam segurá-lo. Zinho não parava. Batia. Batia. Batia. O rosto do garoto atingido inundou-se de sangue. O branco da pele e o vermelho misturando-se. Correndo na lama, o sangue tingia o material escolar novinho, melando o sonho de João, Raimundo e Josefa.

Os dois outros meninos maiores, sentindo que o “Mussum” não desistia de bater, partiram para cima. João adquiriu a velocidade de uma pantera em fúria. Correu, embrenhou-se na selva das ruas. Abobalhados, recolheram o companheiro morto e desfigurado. Murmuravam aparvalhados, insanos: “Brincadeira. Foi brincadeira”.

(ALVES, Miriam. **Mulher Mat(r)iz**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011).

BREVE BIOGRAFIA DE MIRIAM ALVES

Miriam Alves nasceu em São Paulo, em 1952. Figura de destaque no panorama da literatura afro-brasileira, integrou o histórico coletivo Quilombhoje Literatura. Publicou em Cadernos Negros, de 1982 a 2011, contos e poemas. É autora dos livros de poemas *Momentos de busca* (1983) e *Estrelas no dedo* (1985); dos romances *Bará: na trilha do vento* (2015) e *Maréia* (2019); e das coletâneas de contos *Mulher mat(r)iz* (2011) e *Juntar pedaços* (2021). Além de escritora, é assistente social e professora.

Foi professora visitante na Universidade do Novo México no segundo semestre de 2007 e na Escola de Português de Middlebury College, nos Estados Unidos da América, em 2010, onde ministrou os cursos de Literatura e Cultura Afro-brasileira. Participou de debates sobre a literatura afro-brasileira e feminina na Universidades do Texas, na Universidade do Tennessee e na Universidade de Illinois. Participa, frequentemente, de debates e palestras em universidades, escolas, saraus e feiras literárias no Brasil e exterior.

Publicou os seguintes livros: poemas '*Momentos de busca*' (1983) e '*Estrelas nos dedos*' (1985); teatro, peça '*Terramara*' (1988), em coautoria com Arnaldo Xavier e Cuti; ensaios '*Brasilafro autorrevelado*' (2010); contos '*Mulher Mat(r)iz*' (2011) e '*Juntar pedaços*' (2021) e os romances '*Bará na trilha do vento*' (2015) e '*Maréia*' (2019). Co-organizou duas antologias bilíngues internacionais, *Finally us: Contemporary Black Brazilian Women Writers*, poemas, em 1995 e *Women righting - Afro-Brazilian Women's Short Fiction*, contos, em 2005. Tem contos e poemas publicados em diversas antologias brasileiras e estrangeiras.

4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: POEMA PARA A MENINA

Nível: Ensino Médio

Ano de escolaridade: 1º, 2º e 3º

Conteúdo: Leitura Literária – Gênero poema

Duração da(s) aula(s): 90min (Duas aulas seguidas)

Componente curricular: Literatura.

Habilidades conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p. 507-527):

- (EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.
- (EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.
- (EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.

A leitura de poesia muitas vezes está associada a algo difícil, mediante sua linguagem rebuscada. É pertinente romper com esse mito de que a leitura poética é algo que oferece muita dificuldade, menosprezando a capacidade dos discentes de realizarem essas leituras. Para isso, as aulas devem ser estrategicamente pensadas por meio de um planejamento a longo prazo, para evitar afirmações de recusa a esse gênero, promovendo o contato constante com esse tipo de leitura e apresentando os elementos estéticos que causam os efeitos de sentido. Pinheiro (2002, p. 23), afirma que “a leitura de textos poéticos tem peculiaridades e carece, portanto, de mais cuidados que a prosa.” Assim, percebemos que a poesia necessita de uma abordagem mais cuidadosa por apresentar características específicas e uma linguagem essencialmente figurada.

É importante, a partir do processo de leitura e debate em sala de aula, que se faça um mapeamento das dificuldades e também do que foi realizado com êxito nas colocações apresentadas pelos discentes, de modo a trabalhar esses aspectos consoante ao que foi diagnosticado na turma, seja na aula presente, seja em aulas posteriores. O professor deve ter esse olhar analítico constantemente, além de uma abordagem acolhedora para não reprimir os seus discentes, elogiando, fomentando o saber, instruindo para que eles possam

encontrar os caminhos do texto que permitam as possíveis interpretações, considerando também a carga histórica que cada um traz consigo e mostrando que todos são capazes.

Com isso, vale ressaltar que, no processo de leitura poética, é fundamental coordenar conhecimentos que possam contribuir para a interpretação, visto que inserir a poesia no universo escolar dos discentes suscita que se acionem conhecimentos prévios de teor linguístico, de conhecimento de mundo adquirido através das vivências, do convívio em sociedade e de experiências de leituras anteriores. Esses fatores são essenciais para a compreensão poética e para o desenvolvimento da criticidade e são provocados pelos elementos estéticos do texto literário. É importante que esses conhecimentos sejam explorados, estabelecendo possíveis diálogos do mundo ficcional do poema e/ou texto literário com a realidade, em busca da emancipação.

O poema escolhido permite a reflexão sobre uma temática essencial a ser discutida em sala e é uma escrita que aborda a violência sofrida pelo povo afro-brasileiro e que acompanha esses corpos negros na atualidade, mesmo os corpos de crianças inocentes. A marca da violência e do racismo são retratados no poema por meio das memórias suscitadas pela mãe durante gestos de carinho com a filha, como no momento em que desfaz as tranças de seus cabelos, banha seu corpo e a veste com todo cuidado. Trata-se de um poema que permite incitar a esperança, a luta e a resistência contra práticas racistas.

Consideramos, com isso, que a temática e abordagem do poema escolhido para compor o material da presente sequência didática é de suma importância, de modo a contribuir para o desenvolvimento de leitores assíduos, de cidadãos críticos, ativos socialmente, que percebam no texto a voz de denúncia possibilitada por ele e os elementos linguísticos que permitem essa inferência de sentido no processo de leitura e interpretação. Essa voz de denúncia é elaborada esteticamente através dos efeitos de sentido que, através da ficcionalização com o texto literário, tornam possível refletir sobre a realidade, permitindo, a partir dessa leitura, desenvolver a conscientização e a emancipação dos discentes.

OBJETIVOS:

Geral:

- Desenvolver a leitura crítica, reflexiva e emancipadora via partilha do processo de leitura do poema *Para menina*, de Conceição Evaristo, associada ao tema social do racismo.

Específicos:

- Refletir acerca da história, das memórias, do racismo e das marcas do passado que acompanham o povo através de uma cultura violenta que é alimentada e passada de geração em geração, buscando romper com esse ciclo.
- Exercitar a empatia de modo a inibir práticas de preconceito e qualquer tipo de atitudes que firam a integridade e os sentimentos do outro, como o racismo e qualquer prática violenta e excludente, por meio da associação desses temas sociais à leitura de textos literários.
- Discutir temas relacionados ao cotidiano, estabelecendo diálogos entre o mundo ficcional e o mundo real, gerando debates críticos e reflexivos que promovam a participação mútua de todos, a busca pelo saber, a voz, o diálogo, a troca de saberes e ressaltando os elementos estéticos que possibilitam atribuição de sentido à leitura realizada.
- Debater sobre a importância da leitura literária como forma de conhecimento.
- Estimular a imaginação a partir da leitura literária.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A aula será iniciada de maneira expositiva, organizando as cadeiras em círculo para haver uma leitura inicialmente silenciosa e, em seguida, daremos início à apreciação do poema em voz alta, declamado pelo professor. Serão lançadas perguntas buscando a participação dos discentes acerca dos sentimentos suscitados com a leitura e, mais adiante, o docente dará início aos seus “confessionamentos”, buscando promover aos discentes a confiança de se expressarem de acordo com seus conhecimentos prévios relacionados à leitura do poema.

Após esse momento, o professor instigará a participação dos discentes a realizarem seus “confessionamentos”, perguntando o que cada um sabe acerca do tema abordado, se já presenciou alguma situação de racismo e o que acha dessa prática, com um debate mediado pelo docente que, em meio as falas, vai estar reforçando as consequências que atitudes racistas podem gerar na vida de quem as sofre e de quem realiza essas práticas e evidenciando a importância da erradicação do racismo e a contribuição do texto literário nesse processo.

Algumas perguntas serão direcionadas aos discentes com intuito de contribuir com a interação destes, fazendo com que percebam os elementos estéticos que possibilitam a voz de denúncia suscitada ao leitor, como: qual a relação das memórias suscitadas à mãe com a projeção que ela faz para o futuro, e por quê?

O professor deve enfatizar a importância de constituir uma sociedade mais justa que pratique a empatia, o respeito às culturas e à diversidade e questionará aos discentes qual a significação atribuída à leitura do poema, ou seja, como o texto os estimulou a refletir sobre as suas práticas e vivências. Além disso, serão realizadas algumas questões sobre a leitura, como: o que fez a mãe rememora o passado? O que ela espera que a filha vivencie?

É importante destacar a importância da temática, que permite a reflexão acerca do desejo de resgatar essa memória que se tentou esquecer através da revisão histórica, ou seja, recuperar através da memória a história que os livros não registraram, pelo contrário, fizeram e fazem questão de apagar ou camuflar, reforçando ainda mais práticas racistas.

Apesar de ser uma memória associada à dor, ela representa afirmação e resistência, combate ao racismo e às mais diversas violências sofridas por seus antepassados, que insistem em permanecer acompanhando-os injustamente, de tal modo que o novo, uma criança, uma menina, assim como relatado no poema, mesmo depois de tanto tempo, de tanta luta, ainda sofre com as marcas dos chicotes traiçoeiros dos agressores de seus antepassados, mas que nessa luta, nesse enfrentamento, o que permanece é a esperança. Nessa ótica, o texto literário contribui para que os discentes reflitam sobre a realidade, possibilitando, através da leitura literária, uma visão crítica sobre essas atitudes preconceituosas que vão contra valores éticos e morais.

Depois do debate em torno do poema, será apresentado à turma o vídeo de uma menina que, possivelmente, sofreu algum tipo de preconceito racial, para que o conteúdo do vídeo seja associado com a leitura e os questionamentos levantados em sala, incitando que os alunos possam manter um diálogo ainda mais intenso da literatura com a realidade e para reforçar as discussões levantadas. Como atividade extraclasse, será solicitada a produção de um texto dissertativo argumentativo abordando o tema e o debate gerado em sala.

Partindo da leitura e interação com o poema, a apresentação do vídeo dará início a outros questionamentos, buscando incitar que os discentes estabeleçam uma relação entre ambos, instigando-os a compartilharem o sentimento mobilizado por esses dois gêneros, ressaltando os efeitos que essas práticas podem causar em quem sofre com o racismo e contribuindo com a emancipação dos discentes.

Em seguida, será solicitado que os discentes formem equipes de três pessoas e realizem uma pesquisa, de modo a escolher um poema de autoria negra com temática sobre o racismo e que produzam um vídeo-poema (o modelo de vídeo poema será passado pelo professor para a turma ou sugerido como pesquisa aos discentes), para ser enviado ao professor na próxima aula e apreciado pela turma.

A produção do vídeo-poema também permite que os discentes tragam um poema de autoria própria para ser apresentado à turma. As equipes ressaltarão suas experiências de leitura e produção, compartilhando suas interpretações. Os materiais escolhidos pelos discentes também poderão ser explorados em aulas posteriores.

RECURSOS: O texto impresso; projetor para apresentar o slide com o poema e o vídeo, com a finalidade de realizar um diálogo e comparação entre ambos. Solicitaremos a elaboração do vídeo-poema e, para isso, indicaremos o uso de alguns recursos tecnológicos como os aplicativos de celular: Vídeo Maker, Movie Maker, Viva vídeo.

AValiação: A avaliação será continuada, seguindo a sequência didática e considerando como critérios de avaliação: a participação de cada discente, a exposição de ideias e contribuição ativa nos debates. Solicitaremos a elaboração de um vídeo-poema que poderá ser feito a partir de aplicativos de celular como Vídeo Maker, Movie Maker, Viva vídeo. Será sugerido o YouTube para pesquisa de modelos de vídeo-poemas.

TEXTO - POEMA

PARA A MENINA

Desmancho as tranças da menina
e os meus dedos tremem
medos nos caminhos
repartidos de seus cabelos.

Lavo o corpo da menina
e as minhas mãos tropeçam
dores nas marcas-lembranças
de um chicote traíçoeiro.

Visto a menina
e aos meus olhos
a cor de sua veste
insiste e se confunde
com o sangue que escorre
do corpo-solo de um povo.

Sonho os dias da menina
e a vida surge grata
descruzando as tranças
e a veste surge farta



justa e definida
e o sangue se estanca
passeando tranquilo
na veia de novos caminhos,
esperança.

(EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

LINK

GANGA, Will. **Menina diz para a sua mãe que é feia, mas recebe uma resposta surpreendente**. YouTube, 14 de março de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ocBdt1ioy9w&ab_channel=WillGanga. Acesso em: 08/12/2022.

BREVE BIOGRAFIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO

A obra literária de Evaristo é composta por poemas, contos, romances e ensaios. Estreou na literatura em 1990, quando passou a publicar contos e poemas nos Cadernos Negros e ensaios em revistas de circulação internacional. Como obra individual, publicou o romance *Ponciá Vivêncio*, em 2003 e *Becos da memória*, em 2005. Este último, a autora revela ter sido, de fato, o seu primeiro livro, escrito há vinte anos e guardado desde então. Todavia, o primeiro é o seu livro de maior repercussão, conforme veremos adiante. Em 2008, publicou *Poemas de recordação e outros movimentos*, reunião de textos já divulgados nos Cadernos Negros e em outras antologias. Em 2011, lançou o livro de contos inéditos *insubmissas lágrimas de mulheres*.

Mais recentemente, no final de 2014, publicou o seu segundo livro de contos: *Olhos d'água*, mesclando textos publicados nos Cadernos Negros com alguns inéditos. O primeiro livro de contos de Evaristo apresenta 13 histórias inéditas que trazem em seus enredos mulheres negras como protagonistas. Segundo o Portal Geledés Instituto da Mulher Negra, de dentro da cena, vozes-mulheres explicitam suas dores, anseios, temores; sobretudo, revelam a imensa capacidade de se retirarem do lugar do sofrimento e inventarem modos de resistência. Já o seu livro mais recente traz ao público 15 contos que constituem um mosaico de personagens e situações baseadas no cotidiano da comunidade afro-brasileira urbana, com especial atenção para a condição feminina negra.

4.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: POEMA *O BURACO DO ESPELHO*

Nível: Ensino Médio

Ano de escolaridade: 1º, 2º e 3º

Conteúdo: Leitura literária – Gênero Poema.

Duração da(s) aula(s): 90min (Duas aulas seguidas)

Componente curricular: Literatura.

Habilidades conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p. 507-527):

- (EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.
- (EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.
- (EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.

O ensino de língua portuguesa vem enfrentando dificuldades com relação ao desenvolvimento de uma leitura emancipadora. Desenvolver a prática da leitura em sala de aula suscita um desafio crescente e o âmbito escolar está cada vez mais carente de metodologias pedagógicas que façam da sala de aula um ambiente prazeroso. É preciso viabilizar, de uma forma mais igualitária, a capacidade e o desenvolvimento, tomando como ponto de partida os conhecimentos prévios e individuais de cada aluno.

Para tanto, é pertinente que o papel docente não esteja limitado apenas em transmitir conteúdos e conhecimentos, mas que este faça do seu papel um aspecto sagrado, em que o trabalho e ofício são participar do crescimento intelectual e espiritual dos discentes, com foco no desenvolvimento e formação de cidadãos ativos socialmente.

Se tratando do ensino de literatura em sala de aula, é perceptível que o poema tem pouco espaço ou não é utilizado como deveria. Partindo desse pressuposto, faz-se necessário desenvolver metodologias que explorem os elementos presentes nessa linguagem carregada de significados, uma vez que sua leitura promove ao leitor a reflexão, o posicionamento crítico e o desenvolvimento cognitivo a partir do diálogo entre leitor e texto, num processo de atribuição de sentidos ao que se lê.

Com isso, através desses gêneros é possível explorar horizontes maiores do que os estruturais ou historiográficos como, por exemplo, a função social da linguagem poética e da linguagem literária em si, para que em torno disso possamos promover o debate, a inquietação, o momento de dar vez e voz aos discentes acerca de leitura realizada valorizando a oralidade, buscando explicitar os elementos linguísticos e estéticos do gênero trabalhado, assim como a importância deles no processo de interpretação, de atribuição de sentido e de desenvolvimento da reflexão e criticidade.

Partindo desse pressuposto, se faz necessário promover a leitura de modo a explorar esse gênero textual em sua totalidade, utilizando-o como um material de instigação à prática leitora, bem como de transformação social a partir das vivências e situações as quais o leitor pode se submeter no momento de leitura, podendo trazer a experiência proporcionada pela ficcionalização para estabelecer reflexão e possíveis confrontamentos com a realidade, por uma visão mais madura e crítica de mundo.

Desse modo, torna-se crucial desenvolver experiências com os diversos gêneros textuais, explorando aspectos sociais contextualizados com a realidade, como uma prática de ensino de leitura não somente para formar alunos leitores, mas para que estes sejam leitores críticos e assíduos e para que essa postura frente ao texto possa refletir em sua formação social e humana, que contribua para a conscientização e para o desenvolvimento da emancipação.

Com isso, busca-se a formação de leitores proficientes capazes de atribuir sentidos a suas leituras, a encontrar no texto literário elementos que dialoguem com a realidade, de modo a refletirem sobre seus atos, sobre o contexto em que estão inseridos e que possam, sobretudo, realizar uma leitura de mundo com a capacidade de agir sobre sua própria história,

levando para a vida o sentido de ler literatura como importante manifestação artística e cultural do ser humano.

Portanto, pretende-se despertar o gosto e o prazer pela leitura de textos literários, buscando estabelecer um vínculo afetivo na maneira de lidar com os discentes e na maneira de abordar o texto e sua temática, possibilitando aos leitores atribuírem suas vivências e conhecimentos prévios dentro do tema e ressaltando que esse conhecimento de mundo é um elemento crucial na atribuição de sentidos para suas leituras, uma vez que a significação do texto depende dessa interação leitor-texto, de tal modo que, pela troca e negociação com os elementos estéticos e com o conhecimento prévio do discente, acontece a interpretação.

OBJETIVOS:

Geral:

- Desenvolver a leitura crítica, reflexiva e emancipadora via partilha do processo de leitura do poema *O buraco do espelho*, de Arnaldo Antunes, associada ao tema social da depressão.

Específicos:

- Exercitar a empatia de modo a inibir práticas de preconceito em relação à depressão e exclusão social, por meio da associação desses temas sociais à leitura de textos literários.
- Discutir temas relacionados ao cotidiano, estabelecendo diálogos entre o mundo ficcional do texto literário e o mundo real, gerando debates críticos e reflexivos que promovam a participação mútua de todos, a busca pelo saber, a voz, o diálogo, a troca de saberes e ressaltando os elementos estéticos que possibilitam a atribuição de sentido à leitura realizada.
- Debater sobre a importância da leitura literária como forma de conhecimento.
- Estimular a imaginação a partir da leitura literária.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A aula iniciará de maneira expositiva e será solicitado que a turma organize as cadeiras em círculo, de modo a favorecer o diálogo e também como uma quebra do ensino tradicionalista que mantém todos enfileirados olhando para uma só direção. Com isso, serão entregues aos alunos cópias do poema *O buraco do Espelho*, de Arnaldo Antunes. Logo em seguida, será disponibilizado aos discentes um tempo estimado de cinco minutos para que tenham o primeiro contato com o texto através da realização da leitura silenciosa do poema.

Passados os cinco minutos, o professor solicitará que um discente, voluntariamente, realize a leitura em voz alta para a turma.

No momento de análise, por se tratar de um gênero curto, o professor pode recitar o poema novamente, com intuito de mostrar a variação da entonação, ressaltando que nem só a leitura e interpretação do professor é a correta, mas que o texto literário permite diferentes leituras. No preenchimento das lacunas proporcionadas esteticamente no processo de interação leitor-texto, o professor realizará a mediação para que os discentes compreendam que essas interpretações estão ancoradas no texto, ou seja, que diferentes interpretações não significam qualquer interpretação.

Realizada a leitura, serão lançados alguns questionamentos aos discentes com relação às experiências e efeitos da leitura. Em seguida, o professor realizará perguntas sobre a temática, questionando o que eles identificam como tema do poema e o porquê e quais elementos do poema explicitam esse tema. Depois, o professor dará início a explicação desses elementos, trazendo para a turma sua experiência com a leitura do poema, iniciando a introdução do tema e seu “confessionamento” acerca dele, relacionando com sua realidade e ressaltando a importância da discussão crítica sobre a temática e como o texto literário pode ser um elemento de conscientização e também de conhecimento.

Com isso, o docente explicitará a importância da literatura nesse processo e como o trabalho com a linguagem possibilita a atribuição de sentidos ao texto, relacionadas ao histórico de cada um, o que permite múltiplas interpretações. Feito isso, será aberto o espaço para que os discentes façam algumas perguntas e para que compartilhem com a turma seus “confessionamentos”, trazendo relatos acerca do tema, de acordo com seus conhecimentos prévios, com o que sabem a respeito, relacionando essa temática a práticas excludentes e atos de violência como o racismo, o *bullying*, a homofobia etc.

De acordo com essas colocações, o professor deve explicitar algumas estratégias de cuidado com alguém que apresente sintomas de depressão, ressaltando a importância do acolhimento, de não julgar, de procurar ajuda profissional, tanto para quem está depressivo quanto para os familiares que também são muito atingidos nesse processo.

Mais adiante, será apresentado o mesmo poema em vídeo, declamado pelo autor com acompanhamento instrumental. Nesse vídeo, o fotógrafo Lúcio Luna relaciona suas fotografias com a declamação realizada pelo autor, ilustrando ainda mais a linguagem e ampliando a percepção e as diversas possibilidades de interpretação do poema. Serão lançadas perguntas aos discentes, questionando se o vídeo mudou a interpretação deles e se o jogo sonoro dos instrumentos e as imagens causaram algum efeito.

Após a exibição do vídeo e o debate sobre ele com relação à leitura, será ressaltado o poder da linguagem poética e literária, que permite a interpretação e a atribuição de diferentes sentidos, a depender do leitor. A interação do leitor com o texto é fundamental para a significação da leitura, tendo em vista que no processo de interpretação o leitor torna-se coautor da obra.

Como atividade, será solicitado que os discentes produzam um texto dissertativo ou um poema, contemplando a temática abordada em sala e sua experiência de leitura. Caso escolha produzir o texto dissertativo, é pertinente que o discente ressalte a contribuição do poema em vídeo e o impacto que ele causou com relação à leitura, explicitando também o que essa leitura e debate em sala contribuiu com relação ao tema e a realidade do aluno(a) leitor(a). A participação dos discentes soma-se a nota.

RECURSOS: Como material da presente aula destacamos o texto impresso e também um notebook e projetor para a apresentação do poema e do vídeo, com a finalidade de realizar um diálogo e comparação entre ambos.

AVALIAÇÃO: Trata-se de uma avaliação continuada, em que será solicitado aos discentes a produção de um texto contemplando a leitura e debate realizados em sala em torno do poema. O discente terá liberdade para escrever um texto dissertativo ou produzir um poema que contemple o tema trabalhado em sala. Isso permitirá uma construção textual pautada nas características do gênero trabalhado e a expressividade dos alunos de maneira crítica. Além disso, os alunos poderão refletir sobre a temática e sobre a função da escrita literária no processo da aprendizagem.

TEXTO (POEMA)

O BURACO DO ESPELHO

(Arnaldo Antunes)

O buraco do espelho está fechado
agora eu tenho que ficar aqui
com um olho aberto, outro acordado
no lado de lá onde eu caí

pro lado de cá não tem acesso
mesmo que me chamem pelo nome
mesmo que admitam meu regresso
toda vez que eu vou a porta some

a janela some na parede
a palavra de água se dissolve
na palavra sede, a boca cede
antes de falar, e não se ouve

já tentei dormir a noite inteira
quatro, cinco, seis da madrugada
vou ficar ali nessa cadeira
uma orelha alerta, outra ligada

o buraco do espelho está fechado
agora eu tenho que ficar agora
fui pelo abandono abandonado
aqui dentro do lado de fora

LINK

LUNA, Lucio. **O Buraco do Espelho**. YouTube, 30 de julho de 2007. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=QOaQZGgSBwc&ab_channel=luciolluna. Acesso
em: 08/12/2022.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar no processo de escrita deste trabalho me leva a diversas reflexões acerca do ensino de uma forma geral, que perpassam o ensino de literatura e contemplam o objetivo que deve estar sempre bem elaborado e definido para que a metodologia e a escolha dos materiais sejam integradas. Em reflexão, volto ao meu período escolar, identificando que nenhum professor trabalhou temas sociais em sala de aula através da literatura. Os textos eram trabalhados a partir de fragmentos e nunca citavam o racismo, o *bullying* ou algo relacionado e também não se estabeleciam possíveis diálogos entre os textos literários e a realidade.

Vejo a urgência de discutir essas temáticas em sala com intuito de promover a conscientização, a criticidade e a emancipação dos discentes. Se a literatura oferece meios de apresentar à turma esses temas de uma maneira crítica e reflexiva, através da ficcionalização com o texto literário, é mais do que pertinente estimular a leitura literária associada a essas temáticas importantes, gerando um debate crítico, refletindo sobre o poder da literatura como forma de conhecimento e como elemento transformador através de sua linguagem plurissignificativa, que possibilita ao leitor construir múltiplos sentidos.

Diante do exposto, relacionar essa abordagem com a metodologia afetiva favorece tanto a discussão do texto literário quanto o acolhimento, fundamental para haver confiança e segurança para a participação ativa em sala, para o processo de interação em torno das leituras, para debates, diálogos e “confessionamentos” possibilitados sob a perspectiva da pedagogia engajada de bell hooks, assim como possibilita o mapeamento da escolha de novos materiais a serem trazidos para a sala de aula.

Identificamos que o ensino de literatura está, na maioria das vezes, ligado ao mito de que essa é uma leitura difícil, subestimando a capacidade do leitor e resultando em uma abordagem estritamente objetiva e limitada por parte do docente, que restringe o texto literário a questionários e atividades com perguntas e respostas prontas que não vão além da superfície do texto.

Com isso, nota-se que a perspectiva de ensino tradicionalista, superficial, estigmatizada por esses modelos arcaicos que abordam o texto literário como pretexto para o ensino de gramática ou historiografia, desvinculando a capacidade de reflexão e transformação dos alunos através da leitura literária não contribuem para o bem comum, tampouco como forma de conhecimento.

Podemos afirmar que as metodologias de ensino, a abordagem e o objetivo do docente são determinantes para que o texto literário seja trabalhado com efetividade, como um trabalho real, de modo a desenvolver a prática da leitura, o amor pela literatura e a abordar temas sociais importantes, estabelecendo possíveis diálogos com a realidade e buscando proporcionar a reflexão, o desenvolvimento da criticidade e a conscientização, resultando na formação integral dos discentes de maneira significativa, bem como na emancipação. É importante que o desenvolvimento dessa leitura transborde os efeitos estéticos e promova o debate crítico e reflexivo, indo em busca do desenvolvimento de leitores críticos e atuantes.

O presente trabalho tem uma representatividade muito relevante para mim e vai muito além de um trabalho de conclusão de curso. Nessa produção obtive aprendizados múltiplos, uma produção que me motivou ainda mais a buscar a transformação em sala de aula, me fez refletir muito sobre minha prática leitora, sobre meus objetivos para o ensino e para a vida. Com isso, ressalto a importância da educação de qualidade que requer empenho, objetivo, inovação e, sobretudo, acolhimento, uma vez que vivemos em uma sociedade cada vez mais desprendida dos sentimentos e do vínculo afetivo. É preciso promover o amor pela educação, pela literatura, pela liberdade, é preciso levar amor aos discentes e fazer com que eles se amem como são e que também amem uns aos outros, afinal, educar é um ato de amor.

Concluo dizendo que a literatura afro-brasileira não movimenta apenas corpos negros, assim como as relações raciais no nosso país não são um combate apenas do povo negro, mas essa é uma pauta da sociedade brasileira como um todo, uma vez que somos uma sociedade miscigenada. Não tenho o lugar de fala do negro, mas posso me colocar no lugar dele de maneira empática e lutar ao seu lado contra práticas de violências racistas.

Portanto, é indubitável afirmar que a leitura literária contribui de maneira significativa nesse processo de combate ao racismo e práticas violentas e/ou excludentes, permitindo, através da ficção, estabelecer possíveis diálogos que instigam a reflexão e a criticidade, elaborados esteticamente através da linguagem plurissignificativa que permite efeitos de sentido, fazendo com que o aluno leitor dê formas às suas reflexões, experimente outros sentidos, desenvolva competências e perceba a voz de denúncia presente nos textos literários, considerando o seu repertório de vida e como ele contribui para a atribuição de sentidos, interpretação e leitura do explícito e do implícito, desenvolvendo a intelectualidade, a criticidade via leitura literária e desenvolvendo a emancipação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Miriam. Brincadeira. In: **Mulher Mat(r)iz**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Avaliação, Ensino e Aprendizagem: anotações para ações em currículo com matriz integrativa. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: Endipe, 2006, p. 69-89.
- ANTUNES, Arnaldo. **O buraco no espelho**. Site oficial. Disponível em: <https://arnaldoantunes.com.br/new/index.php>. Acesso em: 03, nov 2022.
- ANTUNES, Maria Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo, Contexto 2014.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto 2014.
- CANDIDO, A. **Direito à literatura**. In: **Vários escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- _____. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura. 24 (9): 803-809, set, 1972.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- _____. Conceição Evaristo por Conceição Evaristo. **Depoimento concedido durante o I Colóquio de Escritoras Mineiras, realizado em maio de 2009, na Faculdade de Letras da UFMG**. Cópia cedida pela autora.
- _____. Da grafia-desenho da minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org). **Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor:** novas perspectivas. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. (Orgs.) **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

LEITE, Lígia C. **Invasão da catedral:** literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LUCKESI, C. **A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUNA, Lucio. **O Buraco do Espelho.** YouTube, 30 de julho de 2007. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QOaQZGgSBwc&ab_channel=luciolluna. Acesso em: 08/12/2022.

PARAÍBA, Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e da Tecnologia da Paraíba. **Proposta Curricular para o Ensino Médio.** João Pessoa: 2020. Disponível em: <https://pbeduca.see.pb.gov.br/p%C3%A1gina-inicial/propostas-curriculares-da-para%C3%ADba>. Acesso em: 01/09/2022.

PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula.** 2. ed. João Pessoa: Idéia, 2002.

ROCCO, Maria T. **Literatura, ensino: uma problemática.** São Paulo: Ática, 1981.

SEGABINAZI, Daniela Maria; SILVA, Raquel Sousa. O ensino de literatura continua em perigo. **Revista Língua e Literatura (online)**, v. 17, p. 63-78, 2015.

SILVA, E. **Criticidade e leitura.** 1998. Campinas: Mercado de Letras.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula:** da teoria literária a prática escolar. Anais do Evento PG Letras. 30 Anos, 2003, vol. I (1): 514-527.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani.(orgs.). **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

_____. Os enfoques didáticos. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, p. 153-196, 1999.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 1988, 146 p.