

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE  
(PROFLETRAS)  
UNIDADE DE ITABAIANA**

**MAIANE MOURA GOMES**

**LEITURA LITERÁRIA DE SAUDADE DA VILA:  
LEI 10.639/03 EM SALA DE AULA**

**ITABAIANA (SE)  
2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE  
(PROFLETRAS)  
UNIDADE DE ITABAIANA**

**LEITURA LITERÁRIA DE SAUDADE DA VILA:  
LEI 10.639/03 EM SALA DE AULA**

**MAIANE MOURA GOMES**

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentada ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS) – UNIDADE DE ITABAIANA – da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Jeane de Cássia Nascimento Santos

**ITABAIANA (SE)  
2016**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

G6331 Gomes, Maiane Moura.  
Leitura literária de *Saudade da Vila*: lei 10.639/03 em sala de aula /  
Maiane Moura Gomes; orientadora Jeane de Cássia Nascimento Santos. –  
Itabaiana, 2016.  
90 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade  
Federal de Sergipe, 2016.

1. Etnicorracial. 2. Leitura literária. 3. Leitura afro-brasileira. 4.  
Literatura infanto-juvenil. I. Santos, Jeane de Cássia Nascimento. II.  
Título.

CDU 028.8



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE  
(PROFLETRAS)  
UNIDADE DE ITABAIANA**

**MAIANE MOURA GOMES**

**LEITURA LITERÁRIA DE SAUDADE DA VILA:  
LEI 10.639/03 EM SALA DE AULA**

**APROVADA EM 15/12/2016**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre no Mestrado Profissional de Letras da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho.

**Banca Examinadora**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jeane de Cássia Nascimento Santos

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Sacramento de Oliveira

---

Prof. Dr. <sup>a</sup> Maria Batista Lima

Itabaiana (SE)  
2016

Dedico este trabalho aos meus pais, irmã, noivo e àqueles que me incentivaram na realização do mesmo.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fazer acreditar que, apesar dos obstáculos, eu conseguiria concluir esta etapa.

À Nossa Senhora, por me acolher com seu manto de bondade e me fazer crer que tudo daria certo.

Aos meus pais, maiores incentivadores e apoiadores.

A todos da minha família que me animaram e compreenderam algumas das minhas ausências.

Ao meu noivo, pelo estímulo e amor.

Aos meus colegas de trabalho, pelo apoio e incentivo.

Aos meus alunos, por colaborarem no desenvolvimento desta pesquisa.

A minha turma do PROFLETRAS – Itabaiana, pelo apoio, cuidado e parceria em todos os momentos, sem a ajuda de vocês essa jornada seria mais difícil.

A minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jeane de Cássia Nascimento Santos, pela sua contribuição e apoio na escrita e conclusão desse trabalho.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

## RESUMO

Esta Dissertação denominada “Leitura literária de *Saudade da Vila*: Lei 10.639/03 em sala de aula” apresenta uma proposta de trabalho para o Ensino Fundamental II, a partir da leitura literária de uma obra infanto-juvenil atenta às questões sociais. Objetiva desenvolver uma proposta de leitura literária que aproxime a obra do leitor, a fim de que a Literatura tenha mais espaço na sala de aula e, por meio dela, os estudantes do sétimo ano de uma escola da rede pública municipal da Bahia, tenham uma formação leitora consciente e reflexiva. Para tanto, utilizamos os conceitos de leitura, leitura literária, letramento literário, leitor-modelo, método recepcional, sequência básica, literatura infanto-juvenil, literatura Afro-Brasileira, racismo na escola, personagem sob a perspectiva de Jouve (2002), Cosson (2010, 2011), Cruz (2012), Franco (2011), Eco (1986), Bordini e Aguiar (1988), Zilberman (2003, 2009), Filipouski (2012), Coelho (1991), Turchi (2006), Costa (2002), Silva (1995), Munanga (2005), Gomes (2016), Rodrigues (2011), Duarte (2008), Brait (1985), Candido (2007), Rosenfeld (2007), Cavalleiro (2007), entre outros; além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Lei 10.639/03. Para atingirmos os propósitos desse trabalho, foi elaborada uma sequência de atividades, baseada no método recepcional e na sequência básica, que explorou a obra literária *Saudade da Vila*, de Luiz Galdino. A sequência foi dividida em quatro momentos: início de conversa, introdução, leitura e interpretação, o que facilitou a aplicação da proposta de intervenção e o envolvimento dos discentes. Esta pesquisa adotou como instrumento metodológico a pesquisa-ação, por esse motivo em todas as etapas do trabalho procuramos envolver os estudantes e potencializar a leitura literária que discute as questões etnicorraciais. Dividimos esta Dissertação nas seções da fundamentação teórica, metodologia e análise de dados. Esperamos, dessa forma, que a experiência com a leitura literária desenvolvida neste trabalho motive outros professores a contribuir com o desafio de formar bons leitores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola. Etnicorracial. Literatura infanto-juvenil. Leitura literária. Literatura afro-brasileira.

## ABSTRACT

This dissertation named “*Leitura literária de Saudade da Vila: Lei 10.639/03 in classroom*” presents a work proposal for the final years of Elementary School, through the reading of a literary work for children which focuses on social issues. This research aims to develop a literary reading proposal that closes the book and the reader, in order to guarantee that Literature has more space in the classroom and, through this, the students at 6th grade in a public school in Bahia, have a conscious and reflective reading formation. Therefore, we use the concepts of reading, literary reading, literary literacy, model reader, receptional method, basic sequence, children and youth literature, afro-Brazilian literature, racism at school, character under the perspective of Jouve (2002), Cosson (2010, 2011), Cruz (2012), Franco (2011), Eco (1986), Bordini e Aguiar (1988), Zilberman (2003, 2009), Filipouski (2012), Coelho (1991), Turchi (2006), Costa (2002), Silva (1995), Munanga (2005), Gomes (2016), Rodrigues (2011), Duarte (2008), Brait (1985), Candido (2007), Rosenfeld (2007), Cavalleiro (2007), among others. Besides, we also use The National Curriculum Standards (1988), National Curriculum Guidelines for Education and Ethnic-racial Relationships and for the Afro-Brazilian History and Culture and Law 10.639/03. In order to achieve the goals of this work, we have elaborated a sequence of activities, based on the receptional method and on the basic sequence, that has explored the literary work *Saudade da Vila*, by Luiz Galdino. The sequence was divided in four moments: talk early, introduction, reading and interpretation, which has facilitated the proposal application and the involvement of students. This research has adopted as methodological tool the research-action approach. Because of this choice, in all the steps of the work, we have searched to involve the students and enhance the literary reading to discuss the ethnic-racial issues. We have divide this dissertation into the sections of theoretical foundation, methodology and data analysis. We hope, therefore, that the experience with literary reading developed in this work can motivate other teachers and contribute to challenge of forming good readers.

**KEY-WORDS:** School. Ethnic-racial Children and Youth Literature. Literary Reading. Afro-Brazilian Literature.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS .....</b>	<b>16</b>
2.1 LEITURA E LEITOR NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DA OBRA .....	16
2.2 MODELOS DE ENSINO DE LITERATURA .....	20
2.3 LITERATURA NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCALÇOS E PERSPECTIVAS.....	23
2.4 LITERATURA INFANTO-JUVENIL E SEU PERCURSO ATÉ CHEGAR ÀS SALAS DE AULA.....	32
2.5 A ESCOLA E A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 .....	36
2.6 UM POUCO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA.....	41
2.7 CONCEPÇÕES DE PERSONAGEM.....	44
2.8 O DRAMA DE BENÊ EM SAUDADE DA VILA.....	48
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>54</b>
3.1 DELIMITANDO O MÉTODO DE PESQUISA.....	54
3.2 CONHECENDO UM POUCO DA ESCOLA E DO PÚBLICO-ALVO .....	55
3.3 PERSPECTIVAS DA PROPOSTA .....	57
<b>4 ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>60</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>92</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>107</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Como você se considera? .....	60
GRÁFICO 2 – Como é a maioria de seus colegas? .....	61
GRÁFICO 3 – Você sabe o que é preconceito racial? .....	61
GRÁFICO 4 – Você já presenciou alguma situação de preconceito racial? .....	62
GRÁFICO 5 – Na sua turma existem piadas ou brincadeiras que fazem referência à cor, cabelo, nariz ou outra parte do corpo de algum colega? Já houve?.....	62
GRÁFICO 6 – Você gosta de ler? .....	63
GRÁFICO 7 – Você é estimulado a ler na escola? .....	63
GRÁFICO 8 – Você já leu, na escola, algum livro de literatura infanto-juvenil que fala sobre preconceito racial? .....	63

## 1 INTRODUÇÃO

Pensar o ensino de língua materna incide sobre dois procedimentos fundamentais que são a leitura e a escrita. E como a leitura é uma atividade presente em todas as áreas de conhecimento, buscamos, por meio desta proposta, dar ênfase em sala de aula ao texto literário, de forma a permitir que o estudante se sinta motivado a ler uma obra e a partir dessa leitura, possa então discutir as questões literárias e sociais que um livro pode suscitar.

O texto literário, muitas vezes, não é adequadamente explorado durante o Ensino Fundamental ou não é devidamente trabalhado em sala de aula. Os métodos mais comuns recorrem ao desenvolvimento de atividades mecânicas e sem planejamento, à cobrança excessiva em provas ou à simples leitura em sala, sem uma mediação sensível e adequada à faixa etária e sem motivação por parte do professor. Considerando esta realidade, procuramos elaborar uma proposta que atenda às necessidades dos estudantes e os envolva, de forma a permitir a reflexão e a compreensão do sentido da escrita.

A esse respeito, Todorov faz uma ponderação bastante esclarecedora:

A análise das obras feita na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras — pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos (TODOROV, 2009, p. 89).

Para o autor, o texto literário é instrumento capaz de revelar o ser humano como de fato ele é, permite mostrar o seu íntimo. Todorov, assim como Antônio Candido em “O direito à literatura”, traz para discussão a face humanizadora da literatura.

Sabemos, por isso, que a Literatura precisa fazer parte das aulas de Língua Portuguesa desde o Ensino Fundamental, com ênfase na formação de um leitor consciente e não apenas como pretexto para o ensino de gramática, mas, infelizmente, é bem comum os estudantes terem um contato maior com a leitura literária apenas no Ensino Médio. Prevalece, ainda, nesta etapa da educação, uma evidência ao caráter formalista da língua e à periodização da Literatura.

Percebemos que, durante o Ensino Fundamental, a prática recorrente é a utilização de textos literários para a cobrança exclusiva de exercícios de interpretação textual, atividade unidirecional que não possibilita a fruição literária nem a sua discussão. São atividades automáticas em que a ideia do estudante precisa estar de acordo com a do professor e a do crítico literário, conforme observa Cosson (2011) em *Letramento Literário: teoria e prática*.

Santos ressalta “que tais modalidades de ensino em determinadas instituições, além de imbecilizar os alunos, creditam o saber ao professor que, em muitos casos, só quer ouvir a sua própria voz, por vezes, a voz da classe dominante, com o qual aprendeu a repetir como um ser mecânico” (SANTOS, 2010, p. 87).

Tomando como base essa prática de ensino, justifica-se a falta de motivação por parte dos estudantes quando a eles são propostas atividades de leitura literária com métodos tradicionais. O que deveria ser prazeroso e realizado com entusiasmo, acaba tendo uma conotação negativa e, assim, a aproximação com o texto dá espaço a um distanciamento. Na verdade, “a escola trabalha a leitura literária desvinculada da realidade e das necessidades dos alunos. Na prática, privilegiam-se as abordagens teóricas sobre a literatura” (TEIXEIRA, 2014, p. 07).

Segundo estudiosos:

A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 15).

Essa liberdade aparentemente normal e fácil de ser permitida, muitas vezes, não acontece nas salas de aula, como já discutido, e a ênfase nas atividades gramaticais acaba por descaracterizar o papel da Literatura na formação de leitores. Assim, a atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 15).

Desse modo, as narrativas literárias possibilitam a recriação da realidade e permitem ao leitor confrontar-se com as diversas faces de uma sociedade marcada por diferenças históricas, sociais, políticas, econômicas, linguísticas e, atenta a essa diversidade, a formação do leitor precisa estar baseada “em uma pedagogia interdisciplinar de leitura, na qual as estruturas estético-culturais do texto não podem ficar de fora da abordagem” (GOMES, 2012, p. 168).

Na maioria das vezes, percebemos que a escola privilegia as obras canônicas; pouco ou nunca se vê um trabalho com a literatura que discuta as questões sociais tão importantes como os aspectos etnicorraciais. Muitas vezes, autores e obras lidos são aqueles que perpetuam o discurso carregado de preconceitos e estereótipos advindos de uma educação ainda pautada no sistema tradicional das ideias da classe dominante.

Esse discurso não é politizado e, portanto, reproduzido naturalmente pelo professor. Ora por não ter sido preparado para discutir tais assuntos, ora por realmente querer inculcar a ideia de superioridade da etnia branca. E isso é motivo de preocupação, já que é fundamental enquanto professores entendermos e discutirmos em sala de aula esses aspectos, o que evitaria vários tipos de problemas como a violência simbólica e a própria agressão física ou verbal.

A escola precisa assumir um de seus papéis primordiais na formação dos cidadãos que é o respeito e a valorização da diversidade. Temos que entender e promover, por essa razão, as ações afirmativas que circundam as relações étnicas e sociais dos nossos alunos para conseguirmos construir e efetivar as várias identidades presentes na escola, livre de preconceito e discriminação. Com isso, podemos promover uma mudança de paradigma em relação às questões raciais e sociais, contribuindo para um debate consciente e real.

Salientamos, nesse momento, que, muitas vezes, o material didático disponível e acessível ao ambiente escolar não facilita o trabalho desta temática ou até mesmo reforça negativamente a diversidade etnicorracial, por isso a necessidade de fazer da sala de aula um espaço apropriado para discussão e reavaliação de ideias. Sabemos que a luta pela valorização da cultura africana e afro-brasileira não é atual, por esse motivo é urgente a necessidade da discussão das questões etnicorraciais entre os estudantes.

Dessa maneira, temos que trazer para o debate a história e a imagem do negro construído nos livros, para entender os objetivos por trás do discurso e mostrar aos discentes o motivo de tais intenções. Além disso, discutir o conceito de cultura e a importância social do negro na construção da sociedade brasileira, sem esquecer de trazer questões relativas ao respeito à diferença. É necessário reconhecermos a presença do negro na música, na culinária, na literatura, fazendo-o se sentir parte da sociedade. É preciso, por conseguinte, esclarecermos e desfazermos estereótipos, educando para a cidadania e para o respeito mútuo.

Assim sendo, mesmo com a aprovação e a obrigatoriedade da aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas, ainda não encontramos, de forma efetiva, o ensino da Literatura e Cultura afro-brasileiras nos estabelecimentos de ensino. Precisamos incluir nos currículos as contribuições dos distintos grupos sociais que contribuíram para a construção da identidade nacional. Além disso, refletir sobre as experiências que esses grupos possuem, uma vez que a diversidade é a marca da sociedade brasileira e conhecer esta diversidade é fundamental. Entre outros aspectos que merecem destaque estão a propagação do respeito e da harmonia entre os vários grupos sociais, étnicos e raciais que compõem a sociedade brasileira; a busca pela igualdade de oportunidades e o incentivo à construção de um pensamento crítico e reflexivo, capaz de atenuar os problemas e procurar soluções conscientes (MUNANGA, 2004).

Na perspectiva de apresentar uma metodologia voltada para essa realidade que ofereça caminhos para outros professores, pensamos numa proposta pedagógica que desencadeasse medidas assertivas no que se refere à introdução e ao trabalho com obras literárias que explorem as questões etnicorraciais. A preocupação aqui se deu em permitir ao estudante recriar e reinventar o texto, a partir de suas expectativas e experiências prévias. Os educandos têm muito o que aprender e ensinar, basta dar-lhes o espaço adequado e programar atividades que despertem seus interesses. Diante dessa discussão, foi escolhida a obra *Saudade da Vila*<sup>1</sup>, de Luiz Galdino, por aliar-se aos objetivos propostos e ao público-alvo que foi o 7º ano A, de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Quijingue, interior da Bahia, mas que pode ser utilizado em qualquer série do Ensino Fundamental II.

Em vista disso, a ideia de leitor pretendida no trabalho é a de um leitor agente que constrói significados a partir das lacunas deixadas pelo texto, tornando-se, assim, participante e não mero expectador que apenas absorve a ideia do professor ou do autor. Precisamos lembrar ainda, nesse momento, que “o bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (COSSON, 2011, p. 27).

Para que esta proposta fosse desenvolvida de forma efetiva e, assim, contribuísse para a melhoria da nossa prática docente além de servir de estímulo para outros professores, buscamos estruturá-la de acordo com a segunda linha de pesquisa da área *Linguagens e Letramentos* do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Pretendemos, com a elaboração deste trabalho, contribuir com a nossa prática de ensino e com a de outros colegas da área e interessados no tema, incentivando o trabalho com a leitura literária em sala de aula do Ensino Fundamental e tem como título “Leitura literária de *Saudade da Vila*: Lei 10.639/03 em sala de aula”. Este é um exemplo de como estimular a leitura de obras completas em sala, envolvendo o estudante, de forma a dar espaço para o leitor se expressar e construir o seu conhecimento. Salientamos a importância do professor de Língua Portuguesa ter como base em suas aulas a formação de um leitor crítico e consciente, preocupado com as causas sociais. É competência da escola não apenas apresentar informações, mas levar o estudante à reflexão e uma reação diante do que lê.

---

<sup>1</sup> Como sugestão, cito outros livros que trabalham a mesma temática e podem ser utilizados: *Xixi na cama* de Drummond Amorim; *A cor da ternura* de Geni Guimarães; *Dito, o negrinho da flauta* de Pedro Bloch; *A história do galo Marquês* de Ganymédes José; *Felicidade não tem cor* de Júlio Emílio Braz e *Nó na garganta* de Mirna Pinsky.

Faz parte dos objetivos do Mestrado Profissional em Letras oportunizar aos professores da rede pública o acesso a informações e teorias ligadas à nossa área de atuação, levando-nos a aprimorar a nossa prática docente. Por isso a formação que recebemos colaborou diretamente na preparação e no planejamento de aulas mais significativas e que estivessem voltadas para a realidade de nossas escolas públicas.

Todas as disciplinas estudadas no período do Mestrado foram essenciais para o entendimento da função social do texto e da importância de trabalhar a leitura literária com maior planejamento, fugindo da fragmentação presente no livro didático. Mesmo com toda experiência, que temos em sala de aula, sempre devemos procurar aperfeiçoar a nossa prática, tentando assim reduzir o fardo que a disciplina Língua Portuguesa carrega entre a maioria dos discentes.

Sabemos que a área da educação nos exige constantemente inovações; não podemos nos acomodar, precisamos experimentar ideias e teorias diferentes que suscitem nos nossos educandos a vontade de ler e compreender. Para nós professores também é um estímulo quando levamos para o espaço da sala de aula atividades diferentes que estimulam a curiosidade e a participação efetiva de todos.

Este Trabalho de Conclusão Final (TCF) é resultado de dois anos de estudos teóricos, pesquisas e planejamento. Durante esse período, fomos orientados a observar um problema presente em nossa sala de aula para, em seguida, elaborarmos uma proposta de intervenção. Em vista disso, será descrito, nos capítulos, de forma detalhada e clara, o processo pelo qual planejamos e aplicamos as atividades e quais foram os resultados obtidos, durante todo esse processo.

Este estudo está dividido em quatro capítulos que procuram discorrer sobre a perspectiva de desenvolver um leitor consciente através do texto literário que discute as questões etnicorraciais. Assim, o primeiro capítulo intitulado “Considerações teóricas” está subdividido em oito subcapítulos que serão detalhados a seguir.

O primeiro subcapítulo intitulado “Leitura e leitor na construção do sentido da obra” traz algumas discussões acerca dos conceitos de leitura e de leitura literária desenvolvidos por Jouve (2002), Cosson (2011), Franco (2011) e Cruz (2012). Além dessa discussão, é apresentada a concepção de *horizonte de expectativas* de Jauss (2002) e a ideia de leitor modelo elaborada por Eco (1986).

No segundo subcapítulo denominado “Modelos de ensino de literatura” apresentamos a teoria da Estética da Recepção proposta por Jauss e expomos também o método recepcional desenvolvido por Bordini e Aguiar (1988), além da sequência básica sugerida por Cosson

(2011). Esses exemplos são importantes para a análise teórica que realizamos, porque nos mostram diversas formas de explorar a literatura em sala de aula.

No terceiro subcapítulo designado “Literatura na sala de aula do ensino fundamental: percalços e perspectivas” procuramos mostrar a necessidade de desenvolver práticas de leitura literária apropriadas para um trabalho promissor com a leitura, tentando romper a tradição greco-latina da utilização da narrativa literária na sala de aula. Para isso, apresentamos as ideias contidas nos PCNs (1998), Filipouski (2012), Zilberman (2008) e Cruz (2012). Além desses conceitos, trazemos a concepção de letramento literário formulada por Cosson (2011) e mostramos como o texto amplia as perspectivas do leitor, segundo Cruz (2012).

No quarto subcapítulo “Literatura infanto-juvenil e seu percurso até chegar às salas de aula” fazemos uma retrospectiva da literatura infanto-juvenil no mundo e no Brasil, apresentando os principais autores dessa literatura. Em seguida, expomos o seu conceito e a concepção de novela, gênero do livro literário *Saudade da Vila* que trabalharemos, além de mostrar um pouco do enredo dessa obra. Para isso, utilizamos os autores Coelho (1991, 2000), Zilberman (2003), Turchi (2006) e Costa (2002).

No quinto subcapítulo intitulado “A escola e a aplicação da Lei nº 10.639/03” apresentamos a necessidade de incluir a temática etnicorracial no currículo escolar e não apenas no mês de novembro, atendendo o que recomenda a Lei 10.639/03. Além disso, chamamos a atenção para a perpetuação de um discurso afirmativo, procurando refletir acerca dos problemas sociais. Para tanto, amparamos nossa pesquisa nos estudos de outros autores fundamentais à discussão destas questões como Silva (1995), Munanga (2005), Santos; Mariano (2014), Mariosa; Reis (2011), Santos (2010), Gomes (2016), Rodrigues (2011), além da Lei 10.639/03 (2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004).

No sexto subcapítulo “Um pouco da literatura afro-brasileira” trazemos alguns autores como Duarte (2008) para apresentar o conceito de literatura afro-brasileira e os critérios que segundo ele a sustentam como uma literatura própria. Além disso, apresentamos a importância de romper com o preconceito racial e trabalhar em sala de aula com textos da literatura infanto-juvenil que discutem a cultura e história afro-brasileira. Os autores Silva (2010) e Mariosa; Reis (2011) destacam-se também nessa parte do trabalho.

No sétimo subcapítulo “Concepções de personagem” procuramos em Brait (1985), Candido (2007) e Rosenfeld (2007) focalizarmos o que seria personagem para assim refletir o papel desse elemento na criação literária. Nesta parte, discutimos se a personagem é invenção ou se é retirada da realidade, compreendendo toda a sua complexidade e encantamento.

No oitavo subcapítulo “O drama de Benê em *Saudade da Vila*” nos deteremos nos aspectos internos à obra, faremos uma pequena exposição do seu enredo e discutiremos o preconceito racial revelado na história. Ainda, nessa seção, mostraremos a importância de nós, professores, não silenciarmos diante dos fatos que precisam de reflexão e conscientização como o preconceito e a discriminação racial. Trazemos alguns exemplos que reforçam e repudiam tais ações, mostrando como é importante conhecer e mudar nossas atitudes para o bem comum, utilizando a literatura como forma de humanizar e conhecer o outro. Para isso, procuramos em Cavalleiro (2007), Candido (2007) e Munanga (2005) a fundamentação necessária para conhecermos e esclarecermos todas as questões mencionadas.

Depois das Considerações teóricas, passaremos para a seção seguinte que é a “Metodologia”. Neste tópico, procuramos apresentar o percurso de nosso trabalho. Assim, apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada e o público-alvo do projeto. Além disso, discutimos algumas questões referentes à leitura literária e, em seguida, delineamos a sequência das atividades propostas para a aplicação em sala de aula. Descrita a parte das atividades, passaremos à parte da “Análise de dados”. Nesta etapa, detalhamos passo a passo a aplicação das atividades, também relatamos a percepção dos estudantes e mostramos os resultados alcançados com a investigação e a aplicação da proposta. Por fim, no quarto capítulo, apresentamos as nossas “Considerações finais”.

Enfatizamos, nesse contexto, a necessidade de promover espaços de leitura literária na sala de aula com objetivo de trabalhar as temáticas sociais e aplicar a Lei 10.639/03, bem como promover a formação de um leitor crítico e consciente.

## 2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Apresentamos, neste capítulo, as considerações teóricas estudadas que serviram de fundamentação para a elaboração de nossa proposta de trabalho. Nesta parte, discutiremos alguns conceitos importantes para a compreensão de como trabalhar a leitura literária no Ensino Fundamental, dando ênfase à literatura infanto-juvenil através da abordagem das questões etnicorraciais. Faremos também algumas reflexões acerca da relevância do papel do leitor na construção dos sentidos do texto, considerando-o ativo no processo de interpretação a partir de estratégias que nos permitam ouvir a sua opinião e suas experiências.

### 2.1 LEITURA E LEITOR NA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DA OBRA

“O texto permite, com certeza, várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura”  
(JOUVE, 2002, p. 25)

Nossa proposta baseou-se, inicialmente, no conceito de Leitura apresentado por Vincent Jouve que, por sua vez, fundamenta-se em Gilles Thérien. São apresentadas as cinco dimensões da leitura, sendo elas a neurofisiológica, a cognitiva, a afetiva, a argumentativa e a simbólica. Quanto ao processo neurofisiológico, “a leitura é antes de mais nada um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano. Com efeito, nenhuma leitura é possível sem um funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro” (JOUVE, 2002, p. 17). Assim, a leitura mobiliza vários sentidos como a percepção, a assimilação e o arquivamento dos signos.

No tocante ao aspecto cognitivo, entende-se que “o leitor, totalmente preocupado em chegar ao fim, concentra-se então no encadeamento dos fatos: a atividade cognitiva serve-lhe para progredir rapidamente na intriga” (JOUVE, 2002, p. 18). Com relação ao aspecto afetivo, o autor supracitado continua, “o charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. [...] As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção” (JOUVE, 2002, p. 19). Ao analisar a perspectiva argumentativa, entende-se que “qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado. Trata-se, para ele, de assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida”. Por fim, temos o aspecto simbólico através do qual “o sentido da leitura vai se instalar imediatamente no contexto cultural onde cada leitor evolui. Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época” (JOUVE, 2002, p. 22).

Com base nessas dimensões, podemos inferir que a leitura mobiliza vários aspectos para cumprir sua função de construir os sentidos do texto. Franco corrobora com esta concepção quando discute a leitura pelo viés da interação entre texto e leitor; compreendemos que “na abordagem interacional, a leitura não é entendida apenas como um processo perceptivo e cognitivo, mas é, principalmente, uma atividade social” (FRANCO, 2011, p. 31). Jouve enfatiza, ainda no capítulo citado, a relação assimétrica entre o texto e o leitor, já que o diálogo entre ambos não é realizado de forma direta. A obra é escrita num contexto e pode ser lida em outro, o que pode provocar as diversas interpretações, já que cada leitor leva em conta seus sentimentos, valores e conhecimentos prévios.

Além desses autores, Cosson sintetiza, de forma esclarecedora, como se dá o processo de leitura:

A leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas (COSSON, 2011, p. 40).

E a leitura para ser efetiva e atingir o seu real objetivo, de acordo com o autor anteriormente citado, precisa cumprir três etapas fundamentais: a antecipação, a decifração e a interpretação. A primeira etapa, a antecipação, corresponde às várias ações que o leitor executa antes de se envolver propriamente com o texto. É o momento da prévia em que se procura conhecer os seus elementos. A segunda etapa, decifração, é o período em que nos apropriamos das letras e das palavras para dominarmos o texto. A terceira e última etapa é a da interpretação que corresponde ao momento em que o leitor estabelece o sentido. O leitor utiliza suas inferências e seu conhecimento de mundo para concretizar a interpretação. Esta “depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto” (COSSON, 2011, p. 41). Realizados os três passos, concluímos, dessa forma, a primeira parte do processo de leitura.

Como sabemos, o que o autor escreve não corresponde ao que o leitor, na maioria das vezes, interpreta. E é isso que torna a leitura literária fascinante: o poder que as palavras possuem de possibilitar vários significados e, a partir delas, nós, os leitores, elaborarmos conhecimentos. Diante disto, Cruz afirma:

Durante o exercício de construção leitora, o leitor abre caminho para as mais diferentes formas de interpretação, na medida em que se concede o prazer de ser seduzido pelos encantos do texto. Desta forma, o leitor tem uma importância capital dentro do texto, porque no ato da leitura ele se desenvolve em dois planos

entrecruzados. Num primeiro plano ele se converte em personagem e em seguida o leitor-personagem vai começando a ler o tecido textual e as suas reações de leitura (CRUZ, 2012, p. 15).

Cruz deixa bem clara a importância do leitor na construção da interpretação de um texto e é com base nisso que devemos preparar o estudante para se sentir parte dele, atribuindo sentido ao que lê. E à medida que vamos construindo sentido, mostramos como reagimos diante das leituras que realizamos. Sendo assim, a leitura deve ser realizada através do que Hans Robert Jauss denomina *horizonte de expectativas*. Esse conceito equivale ao limite do que é visível e pode mudar de acordo com a perspectiva do observador. Corresponde, portanto, às expectativas que o leitor possui em relação ao texto. Assim, o diálogo entre obra e leitor depende dos aspectos determinados pelo horizonte de expectativas que é responsável pela reação do leitor à obra. Dessa forma, há *horizonte de expectativas* tanto por parte do autor da obra quanto do leitor e pode existir equivalência ou rompimento entre ambos, o que não acarreta problemas para a compreensão da leitura.

Jauss considera que:

A obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores (JAUSS, 1994, p. 28).

O autor supracitado indica o caráter dialógico e interacional da obra literária e chama a nossa atenção para o fato de que essa mesma obra só terá sentido enquanto estiver interagindo com o leitor. A figura do leitor possui uma importância marcante na teoria de Jauss e para comungar com essa ideia trazemos as considerações de Umberto Eco apresentadas por Collini na Introdução do livro intitulado *Interpretação e superinterpretação*. Assim, Eco considera que “o objetivo do texto deve ser produzir o leitor-modelo – isto é, o leitor que lê o texto como, de certa forma, ele foi feito para ser lido, onde se pode incluir a possibilidade de ser lido de maneira a permitir interpretações múltiplas” (COLLINI, 2005, p. 11). Eco deixa claro que não existe uma interpretação fechada e que entre a intenção do autor e do leitor há uma outra intenção que é a do próprio texto.

Complementando essa ideia, Wolfgang Iser (2002, p. 105) afirma que “é sensato pressupor que o autor, o texto e o leitor são intimamente interconectados em uma relação a ser concebida como um processo em andamento que produz algo que antes inexistia”. Desse modo,

“um texto é um dispositivo concebido para produzir seu leitor-modelo. Repito que esse leitor não é o que faz a “única” conjectura “certa”. Um texto pode prever um leitor-modelo com o direito de fazer infinitas conjecturas” (ECO, 2005, p. 75).

Assim, todo autor ao escrever um texto faz suposições de como ele será lido, imagina que caminhos o leitor precisa atravessar para ler e compreender e para isso prevê como será o seu leitor. Eco (2005) denomina-o como leitor modelo e salienta que é preciso trabalhar o texto de modo a construir tal tipo de leitor.

A temática sobre o leitor-modelo aparece no ensaio de mesmo nome, presente no livro *Lector in fabula*. Nessa obra, Eco expõe a ideia da incompletude do texto. Dessa forma, um texto é inacabado por que implica sempre a cooperação de um destinatário, Eco prefere, em se tratando de textos escritos, não chamar de destinatário e, sim, de leitor. Um dos fatores da incompletude, afirma o autor, consiste na composição deste por vocábulos, frases, termos isolados. A escrita pressupõe, dessa forma, uma capacidade gramatical por parte do leitor. Outro aspecto que indica a complexidade do texto é o fato de ele ser composto pelo não-dito, por aquilo que não se revela facilmente, mas que precisa ser constantemente atualizado no nível do conteúdo.

O texto está, pois, entremeadado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os deixou brancos por duas razões. Antes de tudo porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu; e somente em casos de extremo formalismo, de extrema preocupação didática ou de extrema repressividade o texto se complica com redundâncias e especificações ulteriores — até o limite em que se violam as regras normais de conversação. Em segundo lugar, porque à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar (ECO, 1986, p. 37).

Em vista disso, percebemos que o texto traz uma expectativa de leitura e uma suposição de autoria, já que há momentos de presenças e ausências que são completados à medida que a leitura é realizada; o autor fala da expectativa de um leitor, denominando-o, como dito anteriormente, Leitor-Modelo. Este é, por conseguinte, um ser integrado e colaborativo de todo processo de interpretação. Sobre ele, quem produz o texto colocará algumas responsabilidades, cujo objetivo principal seria compreendê-lo. O escritor, na verdade, já procura demarcar sua perspectiva de leitor, pressupõe, com isso, o que o interlocutor já conhece, que contexto possui e quais conhecimentos o outro já tenha vivenciado.

Sabemos que são necessários um autor e um leitor reais para efetivar a significação de um texto, mas o fato de ter esse modelo de leitor seria uma forma de começar a estruturá-lo.

Eco considera que “gerar um texto significa executar uma estratégia de que fazem parte as previsões dos movimentos de outros – como, aliás, qualquer estratégia” (ECO, 1986. p. 39). Portanto, a existência desse leitor modelo seria uma espécie de estratégia de produção.

O autor é, diante disso, o responsável por tornar o texto compreensível pelo leitor que imagina, buscando de toda forma a cooperação deste. O que não quer dizer que terá uma única interpretação, pelo contrário é a partir das variadas leituras que o texto ganha novas cores e sentidos. Além disso, é bem possível que o leitor real seja diferente do leitor idealizado e que por isso receba diversas conotações.

O mesmo autor faz a distinção entre leitores-modelo de textos fechados e de textos abertos, lembrando que, no caso dos fechados, embora seja composto de forma inalterável, não se pode conter a postura do leitor empírico. Esse tipo de leitor pode ler de formas diversas das suposições sobre as quais se estruturou. Assim, o texto fechado conduz o leitor por uma via pré-definida, a leitura não permite a criatividade, mantendo a reprodução dos significados. Podem ser utilizadas como exemplos as receitas de bolo, os sinais de trânsito, os seriados de televisão, dentre outros.

No que se refere ao leitor-modelo para textos abertos, Eco faz uma observação acerca dos limites da interpretação, uma vez que o leitor precisa saber utilizar o texto de forma a não fugir totalmente do que está previamente delineado. Os abertos são produzidos a partir do campo semântico-pragmático do próprio leitor-modelo. Há muitas pistas que ajudam o leitor a percorrer a narrativa e se surpreender com as interpretações advindas do universo textual que, muitas vezes, não é por ele partilhado. Desse modo, o leitor usa seus conhecimentos de mundo para preencher os espaços vazios encontrados no texto.

Sendo aberto ou fechado, a leitura é uma atividade proativa, sempre é possível extrair ideias que nem sempre estão explícitas. Eco ressalta ainda a seguinte contradição: textos fechados, muitas vezes, podem receber várias interpretações e se tornar abertos e os textos abertos podem ser delimitados, tendo uma interpretação padronizada, tornando-se, portanto, fechados.

## 2.2 MODELOS DE ENSINO DE LITERATURA

O estudo literário na escola ainda é baseado no modelo greco-latino em que o estudante tem contato com os clássicos da Literatura e a leitura é realizada de forma mecânica e unilateral. É pouco o espaço dado ao estudante para exprimir o que sente ou compreende do texto. A interpretação, muitas vezes, é única e restringe-se ao que o autor quis dizer.

Esse modelo de ensino foi criticado por Hans Robert Jauss que cria, na década de 1960, a teoria da Estética da Recepção, com o objetivo de dar voz ao leitor, buscando formá-lo, de maneira a expressar o que sente e o que entende pelo texto. Essa teoria tem dentre seus objetivos fazer com que o leitor interaja com a obra e com o mundo, a partir das leituras realizadas anteriormente, ampliando sua capacidade de interação, discernimento e criticidade. Com base nessa proposição, Bordini e Aguiar (1988) criaram o Método Receptional que insere o educando no ambiente da leitura, levando em conta o contexto e as ideias do leitor para, assim, ampliar o horizonte de expectativa de quem lê.

Este trabalho levou em consideração o método receptional, propondo uma leitura literária que levasse em consideração a atuação do leitor e para que este se sentisse integrante na elaboração dos sentidos de um texto, porque texto sem leitor não tem finalidade alguma; a escrita só exerce sua função se existe um leitor para desvendar, concordar ou discordar do que está sendo dito. “Desta forma, o leitor não é mais convidado apenas a se relacionar e consumir adequadamente a produção literária, ele é convidado a deixar de ser um mero receptor, passando a participar na construção da obra” (CRUZ, 2012, p. 92).

Buscamos, desse modo, entender como desenvolver atividades dinâmicas que envolvessem texto e leitor. De acordo com Bordini e Aguiar, a teoria da Estética da Recepção:

[...] desenvolve seus estudos em torno da reflexão sobre as relações entre narrador-texto-leitor. Vê a obra como um objeto verbal esquemático a ser preenchido pela atividade de leitura, que se realiza sempre a partir de um horizonte de expectativas (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 31).

Segundo essa teoria, o estudante torna-se sujeito do processo da aprendizagem, distanciando-se da prática pedagógica tradicional que o aloca na posição de receptor. A obra e o leitor tornam-se parceiros no jogo da compreensão. Nessa concepção, o professor assume o papel de mediador das discussões, questionando o horizonte de expectativas do estudante, por meio de atividades e leituras reflexivas. Esse método “funde-se na atitude participativa em contato com os diferentes textos” e “ênfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 86).

De acordo com o método, deve-se partir de textos que já fazem parte do universo dos educandos para que a estes sejam acrescentados outros de diferentes temas e espaços. Esta metodologia ressalta ainda a utilização de debates orais e escritos com toda comunidade leitora, a fim de que se efetive a formação de um leitor competente. Quanto à produção textual, este método é “eminente social ao pensar o sujeito em constante interação com os demais”

(BORDINI; AGUIAR, idem, p. 86). Ainda, de acordo com o método, a avaliação abrange o processo de leitura de cada um.

O método recepcional é organizado em cinco passos que serão descritos a seguir:

- *Determinação do horizonte de expectativas*: nesta etapa, o professor pode fazer atividades de diagnóstico acerca das experiências dos estudantes, atentando-se para conhecer os valores, preferências e comportamentos dos estudantes;
- *Atendimento do horizonte de expectativas*: fase em que o professor possibilita o contato do leitor com textos literários que atendam às suas necessidades;
- *Ruptura do horizonte de expectativas*: momento em que há a introdução de textos que mobilizem as certezas e as tradições dos alunos;
- *Questionamento do horizonte de expectativas*: etapa em que há a comparação das duas fases anteriores e pode-se proceder uma revisão de costumes, necessidades, condutas, conceitos, através das inferências do texto;
- *Ampliação do horizonte de expectativas*: momento em que a partir da experiência com a literatura o estudante adota novos sentidos, integrando ao entendimento já verbalizado.

Para desenvolver este trabalho, utilizamos também como aporte teórico a sequência básica de letramento literário formulada por Cosson (2011). Esta Sequência é formada por um conjunto de atividades bem planejadas e organizadas por etapas. A sequência básica proposta possui os seguintes passos: motivação, introdução, leitura e interpretação:

- *Motivação* - envolve a recepção do texto pelo leitor, é uma espécie de preparação com o uso de dinâmicas relacionadas ao tema, criando até uma curiosidade no leitor; “exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura” (COSSON, 2011, p. 56);
- *Introdução* - tem-se “a apresentação do autor e da obra” (COSSON, 2011, p. 57). Não se pode estender muito essa fase; é o momento de discutir junto ao aluno aspectos básicos, justificando a escolha de determinada obra;
- *Leitura* - é o espaço de entendimento do enredo do texto: o professor acompanha a leitura e, nos intervalos, vai mediando as interpretações e identificando possíveis dificuldades, auxiliando no que for necessário;
- *Interpretação* - “parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2011, p. 64). Essa fase é

dividida em interior e exterior. O momento interior equivale ao “encontro do leitor com a obra” (COSSON, 2011, p. 64), é quando o leitor compreende a obra de forma global e a construção pessoal do sentido. No momento exterior, tem-se a construção de sentido coletiva pelos estudantes e a socialização das ideias.

Com base nessas referências, planejamos uma sequência de atividades que explorassem a capacidade de reflexão do estudante e provocasse o enriquecimento cultural e social da classe participante. A partir da aplicação desse trabalho, percebemos o envolvimento dos educandos e a participação, apontando para a necessidade didática de promover mais debates acerca de temas sociais. A proposta metodológica utilizada neste trabalho, enfim, não se fixou em apenas uma teoria, mas se apropriou das ideias principais de cada uma delas, permitindo propor atividades que sejam didaticamente aplicáveis.

### 2.3 LITERATURA NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCALÇOS E PERSPECTIVAS

A presença da literatura nas aulas está limitada, muitas vezes, aos textos presentes no livro didático de Língua Portuguesa, por essa razão decidimos investigar a abordagem dos textos literários em três coleções distintas. Como forma de melhor fundamentar nossa percepção, apresentamos a seguir alguns exemplos retirados de duas coleções de livro didático. O primeiro exemplo foi retirado do livro adotado na escola onde trabalho. Esses exemplos procuram demonstrar o caráter reprodutor que ainda perpassa os livros adquiridos por meio do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático (anexo A).

#### Exemplo 1:

##### COMO OS CAMPOS (Marina Colasanti)

Preparavam-se aqueles jovens estudiosos para a vida adulta, acompanhando um sábio e ouvindo seus ensinamentos. Porém, como fizesse cada dia mais frio com o adiantar-se do outono, dele se aproximaram e perguntaram:

- Senhor, como devemos vestir-nos?

- Vistam-se como os campos - respondeu o sábio.

Os jovens então subiram a uma colina e durante dias olharam para os campos.

Depois dirigiram-se à cidade, onde compraram tecidos de muitas cores e fios de muitas fibras.

Levando cestas carregadas, voltaram para junto do sábio.

Sob o seu olhar abriram os rolos de sedas, desdobraram as peças de damasco, e cortaram quadrados de veludo, e os emendaram com retângulos de cetim. Aos poucos, foram recriando em longas vestes os campos arados, o vivo verde dos campos em primavera, o pintalgado da germinação. E entremearam fios de ouro no amarelo dos trigais, fios de prata no alagado das chuvas, até chegarem ao branco brilhante da neve. As vestes suntuosas estendiam-se como mantos. O sábio nada disse.

Só um jovem pequenino não havia feito sua roupa. Esperava que o algodão estivesse em flor, para colhê-lo. E quando teve os tufoos, os fiou. E quando teve os fios, os teceu. Depois vestiu a sua roupa branca e foi para o campo trabalhar.

Arou e plantou. Muitas e muitas vezes sujou-se de terra. E manchou-se do sumo das frutas e da seiva das plantas. A roupa já não era branca, embora ele a lavasse no regato. Plantou e colheu. A roupa rasgou-se, o tecido puiu-se. O jovem pequenino emendou os rasgões com fios de lã, costurou remendos onde o pano cedia. E quando a neve veio, prendeu em sua roupa mangas mais grossas para se aquecer.

Agora a roupa do jovem pequeno era de tantos pedaços, que ninguém poderia dizer como havia começado. E estando ele lá fora uma manhã, com os pés afundados na terra para receber a primavera, um pássaro o confundiu com o campo e veio pousar no seu ombro. Ciscou de leve por entre os fios, sacudiu as penas. Depois levantou a cabeça e começou a cantar.

Ao longe, o sábio que tudo olhava ... sorriu

### INTERPRETAÇÃO DO TEXTO (Compreensão)

1. O conto é uma narrativa que começa indicando as personagens. Quem são elas?
2. Releia:  
“- Senhor, como devemos vestir-nos  
-Vistam-se como os campos.”  
a) Explique com suas palavras como quase todos os jovens interpretaram a recomendação do sábio.  
b) Agora explique como um dos jovens interpretou a recomendação do sábio.
3. Transcreva do texto uma frase que aponta o fato que comprova quem realmente se vestiu como os campos.
4. Releia o trecho a seguir: “Abriram os rolos das sedas, desdobraram as peças de damasco, e cortaram quadrados de veludo, e os emendaram com retângulos de cetim [...] As vestes suntuosas estendiam-se como mantos. O sábio nada disse.” Copie no caderno as alternativas que indiquem o que se pode pensar da atitude do sábio. Ele nada disse porque:  
a) Ficou orgulhoso com o que fizeram os jovens.  
b) Preferiu aguardar.  
c) Não quis elogiar o perfeito trabalho.  
d) Não era o que ele esperava.

### LINGUAGEM DO TEXTO Escolhas e efeitos de sentido

1. Escreva em seu caderno as palavras ou expressões do texto que caracterizam os seguintes substantivos:  
a) Tecidos  
b) Fios  
c) Vestes  
d) Campos
2. O conto apresenta uma série de ações para mostrar como a veste do jovem pequenino vai se transformando. Transcreva pelo menos três dessas ações.

## Exemplo 2:

## PRIMEIRO AMOR

(Ana Miranda)

Numa noite eu estava no clube, esperando meus pais terminarem uma conversa, quando ouvi no ginásio esportivo o barulho de uma bola batendo no chão pá pá pá sem parar. Subi os degraus, e fui até o alto da arquibancada deserta.

Na quadra de basquete um rapaz treinava, sozinho. Ele era alto e magro, cabelos pretos, sobrancelhas grossas, olhos escuros. Estava de uniforme esportivo vermelho.

Ele sentiu a minha chegada, parou um instante de correr, deu uma olhada rápida na minha direção, secou o suor da testa com a manga da jaqueta e continuou seu treino. Quando ele se virou de costas, vi na jaqueta o escudo do time que tinha vindo de fora para competir com o time do nosso clube. Sentei no último degrau, numa parte meio escura, e fiquei olhando o jogador.

Ele corria, batendo a bola no chão, pá pá pá levantando a bola dessa maneira até perto da cesta, ali ele dava um salto bem alto, às vezes hesitava e desistia. Sempre recomeçava com a mesma disposição e velocidade a jogada. Dava para perceber que ele já tinha feito aquilo mais de mil vezes. Senti que estava se exibindo do escuro, para a moça magra de cabelos pretos e compridos, que os assistia do escuro, parada, que era eu. Percebi que tinha se criado um fio invisível entre nós. E meu coração começou a bater fortemente, ao pensar nesse fio. Percebi que alguma coisa estava acontecendo dentro de mim. Parecia que um líquido quente corria por todo o meu corpo, e se derramava, e fiquei tão inquieta que dei um salto, me levantei de um salto, para ir embora, mas vi que o jogador perdeu o controle da bola, parou, e olhou para mim. Fiquei paralisada, ali em pé, pulsando e suando.

Num instante ele tirou a jaqueta, e vi seus braços compridos e fortes, que eram apenas braços, eu conhecia muitos vizinhos, do primo, tinha visto diversos tipos de braços, mas aqueles braços se desenharam na minha cabeça de uma maneira diferente, parecia que tinham alma, vida própria, atração. E o jogador voltou a jogar, agora com mais velocidade, mais cercado de fogo e luz, como se fosse um sonho, minha respiração ficou difícil, meus ouvidos zuniam, e percebi de repente que a buzina que tocava lá fora sem parar era do carro do meu pai, e saí correndo, desci as escadas, cruzei o gramado, atravessei a rua escura, abri a porta e entrei no carro, pá.

Minha mãe perguntou o que tinha acontecido, por que eu estava tão agitada, o que eu tinha visto que me assustou tanto? Nada, eu disse.

Sozinha, no banco de trás do carro, eu olhava do lago, do mato, da lua que brilhava no céu e se refletia na água, que era a mesma paisagem de sempre, do caminho de volta do clube para casa à noite, mas havia alguma coisa diferente naquela paisagem, lobos nas sombras, ruídos, ameaças, frutas de sabor estranho, ela me convidava a entrar, e eu me vi correndo no mato, desabalada como se fugisse, enquanto ouvia as batidas da bola na quadra batendo batendo pá pá pá repetidamente, e eu chegava à beira do lago, e me jogava na água prateada, e pensava na prova de matemática amanhã e eu não tinha estudado a matéria e ia precisar aguardar o gramado pá pá pá e as minhas meias preferidas estavam sujas e eu não gostava do ovo cru e eu ia ter aula de italiano e eu tinha ido muito mal na expressão oral e o disco ainda não tinha chegado e pensava nessas coisas prosaicas mas nada tirava de meu corpo a sensação estranha que eu sentia, pá pá pá ouvia meu coração a bater também, e via a imagem do jogador treinando na quadra, debaixo de uma luz que iluminava apenas ele, tudo escuro em volta, e cada vez eu via seu rosto mais perto, mais perto até que ele ficou tão grande que eu levei um susto, esta menina está tão quieta, dizia mamãe, e continuei quieta na hora do jantar, comi pouco pouquíssimo, deixei até mesmo a sobremesa sem tocar, deitei na cama e não consegui dormir, rolava de um lado para o outro, agarrava o travesseiro, via o jogador na parede escura, nas frestas da persiana, ouvia a bola batendo na quadra batendo no meu peito fechado os olhos e via a imagem do jogador dentro da minha cabeça como se tivesse sido marcada a fogo, a luz, como se fosse um filme se repetindo e o barulho da bola na quadra, e os braços deles me abraçavam as persianas deixaram entrar aos poucos ao raios daquela lua cheia do lago, e ele era aquela luz e era o silêncio da noite e era o quarto e cada estrela, eu via o rosto dele e rosto pensava, como verdadeiro, o que estava acontecendo comigo? Via sua face e sentia ali a existência de algum feito acontecer, como se tivesse me empurrado num precipício, eu guiada por outra força, como se nenhuma dúvida, mesmo sem saber nada do que podia acontecer comigo, quem era ele, se eu amo menos soubesse o nome dele, e fiquei olhando a noite inteira para ele dentro da minha memória jogando pá pá pá sem precisar saber nada dele, só sentindo aquele movimento dentro de mim pá pá os cabelos pretos os braços tudo era tão macio ele me olhou para mim os olhos pretos dele a luz nos seus

cabelos de fogue ele apaixonou por mim, era isso, eu me apaixonei por ele, e ele por mim e eu por ele e quando amanheceu eu ainda estava apaixonada, ah sonâmbula, eu tinha acordado e sentia a maior vontade de viver, ir à escola, chegar o outro domingo, comi ovo cru sem sentir nojo e fui para a escola tonta de paixão, eu via o jogador no asfalto que eu pisava, via o jogador no bico do meu sapato no portão da escola no tronco da árvore na saia xadrez das meninas no rosto dos meninos, via jogador no caderno pó do giz e no trecho - negro pá pá pá fazia fantasias eu via o jogador jogando uma partida eu no meio da multidão e ele parava no meio o jogo e olhava para mim e ele estava numa festa no clube e passava ao meu lado tão perto de mim que eu sentia o calor da sua pele e ele não me via, ele passava perto de mim e sorria para mim, ele tirava para dançar ele dançava ele casava comigo ele vinha ser professor na minha escola ele batia o carro no nosso e me levava no colo até o hospital, ele me chamava para fugir no seu barco à vela ele tinha um avião e pilotava e jogava milhares de rosas sobre a minha casa ele batia na janela do meu quarto ele me beijava os lábios ele me beijava os lábios, ele me levava ao cinema e segurava minha mão ele passava na frente da minha varanda e olhava ele vinha de noite namorar ele me pedia em casamento ele mergulhava comigo nas águas do lago ele me dava um filho ele me beijava os lábios segurava minha mão me levava a voar sobre os telhados, passei dias e dias assim pensando nele sem um estante de descanso achei que estava ficando louca, mas adora me sentir assim, sem prestar atenção nas aulas, sentindo beijos em meus lábios eu lia os jornais inteiros em busca de uma notícia e só queria ir ao clube ao clube e ia à quadra vazia e escura e ele não estava mais lá, e em lugar nenhum, e ninguém sabia dizer quem tinha treinado na quadra na noite do domingo ele nunca se apagava de minha memória pá pá pá e tantos anos se passaram e nunca o esqueci nem deixei de senti o que ele me fez sentir, pela primeira vez, o amor.

#### PRIMEIRAS IMPRESSÕES

1. Do que trata o texto que você acabou de ler?
2. Duas personagens recebem destaque no texto.
  - a) Quem são?
  - b) Qual delas está narrando os acontecimentos?
  - c) O texto é uma história real ou ficcional. Explique sua resposta.
3. O narrador conta algo que:
  - a) Está acontecendo no presente?
  - b) Aconteceu num passado bem próximo?
  - c) Aconteceu num passado mais distante?
  - d) Acontecerá num futuro bem próximo?
 Encontre no texto trechos ou expressões que confirmem sua resposta.
4. Como você sintetizaria:
  - a) Os acontecimentos da narrativa?
  - b) As emoções da personagem?

#### O TEXTO EM CONSTRUÇÃO

1. O que a personagem está falando no último parágrafo?
2. Agora compare esse parágrafo aos anteriores: o que você percebe de diferente em relação ao tamanho e à pontuação dele?

Fonte: Figueiredo *et. al* (2012, p. 18-23)

É bastante comum esse tipo de atividade no livro didático, ao explorar os textos literários, e ações como copiar, escrever e transcrever são repetidamente exigidas aos estudantes. Notamos, com isso, que as perguntas e as respostas são automáticas e de caráter reprodutor, uma vez que não há espaço para criatividade nem para ouvir a opinião do leitor. O estudante já pressupõe o que fazer diante dessa atividade de leitura, pois já é natural abrir o

livro, desenvolver a leitura silenciosa e/ou até mesmo em grupo e depois, solitariamente, responder as questões do livro.

No primeiro exemplo, temos o conto “Como os campos”, de Marina Colasanti e, em seguida, algumas seções para explorar a interpretação e a compreensão. Temos também uma outra parte intitulada “Linguagem do texto” que explora as “Escolhas e efeitos de sentido”. Observamos, a partir do exercício, a exemplo da terceira questão: “Transcreva do texto uma frase que aponta o fato que comprova quem realmente se vestiu como os campos” que a intenção é fazer o estudante localizar a resposta e copiar. A quarta questão segue o mesmo objetivo da anterior, solicitando a transcrição da resposta. Na seção “Linguagem do texto”, encontramos a mesma estrutura de perguntas acima em que se pede que o estudante “escreva em seu caderno as palavras ou expressões do texto que caracterizam os seguintes substantivos: tecidos, fios, vestes e campos”.

Percebemos, dessa forma, que as questões elaboradas limitam a criatividade e a ênfase é dada aos aspectos gramaticais, mesmo que implicitamente. As questões literárias ficam em segundo plano e por ora não aparecem e, assim, a leitura literária não acontece de modo concreto como deveria ocorrer.

O segundo exemplo foi retirado de outra coleção de livro didático e segue uma estrutura parecida com a coletânea anterior. Seleccionamos para ilustrar, nessa parte, o conto “O primeiro amor”, de Ana Miranda. Depois de transcrita a narrativa, o livro traz duas seções: a primeira intitulada “Primeiras impressões” e a segunda “O texto em construção”. A primeira questão é bem tradicional e estabelece uma resposta única para o enunciado “do que trata o texto que você acabou de ler?”. Outra pergunta que merece destaque é a terceira, a evidência dada aqui é a aspectos gramaticais da língua, mesmo não usando o termo verbo sabemos que se exige do estudante esse conhecimento para poder conseguir responder. Vejamos: “O narrador conta algo que: está acontecendo no presente? Aconteceu num passado bem próximo? Aconteceu num passado mais distante? Acontecerá num futuro bem próximo?”.

A exploração dos aspectos linguísticos continua na seção “O texto em construção” conforme observamos na seguinte pergunta: “Agora compare esse parágrafo [último parágrafo] aos anteriores: o que você percebe de diferente em relação ao tamanho e à pontuação dele?”. Continuamos vendo o quão distanciado se encontra o texto literário dos estudantes, já que não há referência a nenhum aspecto estético da narrativa. Em vista disso, ele se torna mero instrumento de apoio, o que desvaloriza sua potência cultural, estética e social. Não é dada a oportunidade ao leitor de experimentar o prazer de ler e discutir nem conhecer a postura do autor para assim construir suas próprias ideias e sensações.

Utilizamos o livro didático de Língua Portuguesa para mostrar como o texto literário é abordado em sala de aula e notamos que, mesmo diante das novas abordagens teóricas, o estudante ainda participa de atividades que não promovem a fruição literária. Percebemos, nesse primeiro momento, que o texto se faz presente, mas não da forma como deveria. Aproveitamos a pesquisa para analisar também as três coleções de livro didático *Projeto Teláris: Português* (Coleção 1); *Universos: Língua Portuguesa* (Coleção 2) e *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem* (Coleção 3) e verificar se há nessas obras a presença de textos literários que discutam as questões etnicorraciais.

Observamos que nas três coleções não encontramos nenhum texto que discuta as questões etnicorraciais, o que reforça a necessidade de inclusão dessa temática nas salas de aula. O texto literário, como já abordado, é utilizado como suporte apenas para interpretação textual, exploração das questões gramaticais e estudo da linguagem. Em vista disso, reafirmamos que esse trabalho buscou facilitar o contato dos educandos com a obra literária que discute os aspectos etnicorraciais, promovendo espaços de debate e atendendo ao que preconiza a Lei 10.639/03.

As aulas de Língua Portuguesa se configuram como um dos espaços ideais para a discussão de temáticas diversas, desde que se tenha um planejamento coerente com os objetivos para cada turma. O professor da área pode introduzir e trabalhar as questões sociais de forma literária mais dinâmica, levando em consideração um dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa que é:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1998, p. 07).

A leitura tem que deixar de ser encarada como atividade solitária, fragmentada e limitada à área de Língua Portuguesa. Ela também não pode destoar de seu principal objetivo que é desenvolver as habilidades de compreensão escrita e oral. Necessitamos, portanto, pensar um trabalho com texto literário que aprimore a leitura numa percepção estética e ideológica e que amplie a visão crítica dos estudantes.

Destarte, a sala de aula é palco de diversidade comportamental, de personalidade e de conhecimento de mundo. É, por isso, o espaço ideal para a discussão de temas que povoam o real e são transportados para o imaginário pelo escritor, por meio de histórias que envolvem, sensibilizam, marcam e emocionam o público leitor. Desse modo, “essas histórias, ainda que sejam inventadas, auxiliam a ver melhor o real, algumas vezes se constituindo na única maneira

possível de olhar de frente certas realidades e de expressar verdades” (FILIPOUSKI, 2012, p. 158). A ideia desta autora é complementada por Cosson quando diz que “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2011, p. 17).

Desenvolver o hábito da leitura e, principalmente, de textos literários entre as crianças e os adolescentes, hoje, é uma tarefa desafiadora para o professor. Precisamos (re) criar o espaço para esse tipo de leitura, estando atentos, sempre, para as inovações e a inclusão de elementos diversos na sala de aula. Desse modo, Filipouski acentua:

Não basta frequentar o espaço escolar, é preciso que professores, como mediadores de leitura, recorram a estratégias refletidas para ajudar os jovens a ler melhor, a ampliar o acesso à palavra escrita e a atribuir novos sentidos ao letramento em suas vidas, já que ele integra as mais variadas práticas sociais contemporâneas (FILIPOUSKI, 2012, p. 157).

Além disso, Cruz considera:

Precisamos promover na prática pedagógica atividades de leitura que possibilitem ao aluno se tornar mais crítico e ativo frente ao conteúdo do texto, pois a criticidade sobre a leitura propicia entre outras coisas, o aprofundamento do seu conhecimento sobre a realidade que o cerca, além de proporcionar um olhar mais acurado sobre os problemas e desafios encontrados em sua realidade social (CRUZ, 2012, p. 158-9).

Devemos repensar o ensino de Língua Portuguesa sob essa perspectiva, uma vez que as práticas tradicionais de leitura já não são mais aceitas pelos estudantes e, por isso, exigem uma nova metodologia de ensino. Nesse cenário, uma questão que merece atenção é o trabalho com literatura dirigido ao público infanto-juvenil, de maneira a desenvolver uma prática de leitura eficiente e promissora. Ademais, “é preciso reconhecer a atividade de leitura literária como um instrumento para capacitar o educando a posicionar-se criticamente frente ao mundo, podendo interferir na realidade e construí-la” (CRUZ, 2014, p. 87).

A literatura tem a capacidade de materializar os comportamentos humanos. Isto posto, a linguagem literária tem o poder de transpor para o papel as questões sociais, de forma a despertar nos leitores uma visão sensível e indispensável à reflexão sobre os problemas. Filipouski sinaliza que “ler literatura sempre supõe uma atitude responsiva, constituída de reações ao texto por meio de novas ações, de linguagem verbal ou não, que caracterizem recepção ativa do leitor” (FILIPOUSKI, 2012, p. 156). E, de posse dessa responsabilidade ativa, é importante que o estudante entenda o que lê, coloque-se no texto e reflita sobre ele e sobre a realidade na qual está inserido. O sentido, portanto, é plural e vem de dimensões diversas.

Zilberman (2008, p. 16), quando discute o ensino de literatura, apresenta a ideia de que “atualmente não mais compete à escola [...] a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor”. Como vemos, o conhecimento é construído aos poucos e cabe ao leitor constituir sua percepção a partir da leitura que se faça de um determinado texto e/ou imagem. O texto literário não está acabado, mas vai sendo construído a partir das leituras que se façam dele. E como bem afirma Cruz, “o texto literário é visto como atividade cultural que amplia as expectativas do sujeito leitor dentro do seu universo dialógico” (CRUZ, 2012, p. 87).

Esse tipo de texto quando aparece nos livros didáticos e nas práticas de leitura em sala, muitas vezes, é fragmentado e reduz-se à leitura, apenas, decifradora. Práticas de leitura silenciosa, seguida da compartilhada e resposta a um questionário são as atividades mais corriqueiras. Não que a prática da leitura silenciosa e/ou compartilhada não possa fazer parte das atividades de leitura, mas é preciso aplicar essas estratégias de acordo com um planejamento significativo. A preocupação está apenas em cumprir o papel de desenvolver a leitura, o que, muitas vezes, acaba por afastar o leitor da obra literária. Assim sendo, “não é possível que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola” (COSSON, 2011, p. 26). Mais adiante, esse mesmo autor propõe outra reflexão:

Se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. [...] A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque se esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado (COSSON, 2011, p. 29-30).

Precisamos ir além do ‘simples ato de ler’, porque toda leitura é um processo de (re) construção do ser, é a compreensão do seu eu e do ‘outro’ no espaço compartilhado do texto. Assim,

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2011, p. 17).

Diante disso, o autor aconselha adotar “como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo” (COSSON, 2011, p. 47). E o professor tem papel fundamental no desenvolvimento desse processo, já que, ao assumir a função de mediador, pode mobilizar leitor e livro, numa

dinâmica de compreensão e busca de sentidos que um texto proporciona. Lembramos, dessa forma, que não há uma única leitura e interpretação acerca do mesmo texto literário e, mais ainda, o que encanta é justamente a diversidade de significados que ele pode suscitar.

Ainda de acordo com Cosson (2011), é possível obter três aprendizagens através da linguagem literária: a primeira delas é a aprendizagem da literatura que se dá por meio da experiência estética do mundo, a partir da palavra, porque há uma relação de sentidos do leitor com o texto; a segunda é a aprendizagem sobre a literatura que envolve a história, a teoria e a crítica e a predominância do estudo dos períodos literários, durante as aulas; a terceira é a aprendizagem por meio da literatura, que inclui os saberes e habilidades desenvolvidas através da leitura literária. Essa aprendizagem amplia o conhecimento cultural do leitor, uma vez que utiliza os gêneros literários para discutir temas políticos, sociais, filosóficos, entre outros. A primeira e a terceira aprendizagens são fundamentais na formação do leitor, embora pouco espaço lhes seja dado nas salas de aula.

O mesmo autor continua:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2011, p. 120).

O desenvolvimento do letramento literário é, portanto, responsabilidade da escola e esta não pode se eximir de tal papel, já que a literatura precisa ser ensinada para assegurar a “função social de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2011, p. 23). Ademais, a leitura literária não pode ser dissociada do prazer que ela pode produzir, nem do conhecimento que ela traz implicitamente.

Ainda no que se refere à leitura literária, Jouve (2002) apresenta as três funções que Michel Picard considera essenciais nesse tipo de leitura. A primeira função é a subversão na conformidade, que entende o texto literário como instrumento que contrapõe e, ao mesmo tempo, supõe uma cultura; a segunda função é a eleição do sentido na polissemia, visto que o mesmo texto pode remeter a vários significados, sendo notoriamente marcado pelo subjetivismo; já a terceira é a modelização por uma experiência de realidade fictícia, que corresponde à função pedagógica da leitura (PICARD *apud* JOUVE, 2002, p. 137). Entendemos, nesse contexto, que o papel da leitura é fazer o leitor experimentar, de forma fictícia, sensações e cenas que poderiam ocorrer na realidade. Assim sendo, “a leitura literária

é, desses três modos, uma prática frutuosa da qual o sujeito sai transformado” (JOUVE, 2002, p. 138). Assim, quem lê se envolve a tal ponto com o texto que tem a oportunidade de modificar-se. Vemos, por conseguinte, que a leitura literária não só atende a uma prática consciente de trabalho como possibilita a todos os envolvidos o acesso mais promissor e encantador da ficção.

#### 2.4 LITERATURA INFANTO-JUVENIL E SEU PERCURSO ATÉ CHEGAR ÀS SALAS DE AULA

Com base nos estudos de Nelly Novaes Coelho em seu livro *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil* faremos um apanhado da história da literatura infanto-juvenil que apresentaremos, neste subcapítulo, como forma de melhor explicar o surgimento desse gênero literário no Brasil e a conquista de seu espaço na Universidade e nas salas de aula.

Nelly Novaes Coelho, uma das principais pesquisadoras da área da Literatura infanto-juvenil, afirma que o surgimento no Brasil, de uma produção literária voltada para o público infantil, data da segunda metade do século XIX. As obras que surgiram, nesse período, eram constituídas de aspectos diversos como o nacionalismo, o intelectualismo, o tradicionalismo cultural e o moralismo. De acordo com Coelho, as obras pertencentes a essa época, de influência europeia, existiram para preencher a lacuna da Literatura Infantil Brasileira, já que esta era quase inexistente.

O marco oficial da Literatura Infantil no Brasil, portanto, é a obra de Monteiro Lobato. Antes dele, era bastante comum a leitura dos contos de fundo folclórico. O livro *A menina do narizinho arrebitado* (1920) inaugura essa literatura, uma vez que os pequenos leitores se identificavam com a obra. Além disso, a narrativa fugia dos parâmetros nacionalistas e moralistas vigentes até então.

Ainda de acordo com Coelho (1991), Monteiro Lobato marca dois momentos da produção infantil: o antes e o depois em termos de literatura para crianças e jovens. Sua obra recebeu elogios por se destacar com originalidade e fugir dos padrões moralistas existentes naquela época, mas também recebeu várias críticas por isso, tendo suas obras banidas de algumas escolas e países. Lobato, por meio de suas narrativas, incentivava a criatividade do leitor e mostrava que as situações podem ser resolvidas com bom humor e inteligência.

Em 1930, aconteceu uma revolução na área educacional brasileira, com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, e junto com esse Ministério a organização do ensino em primário, secundário e superior. Com isso, ocorreu um aumento na produção de livros infantis e o destaque vai para autores como Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Orígenes Lessa

e Viriato Correia. Nas décadas de 30 e 40 aparecem os heróis, as histórias em quadrinhos, as novelas de aventura e o gênero policial para os meninos e, para as meninas, surgem as coletâneas conhecidas como *Rosa* ou *Menina e Moça*.

Na escola, predominava a necessidade de trabalhar com uma Literatura mais didática. Assim, a obra de Monteiro Lobato acaba por ser proibida nas escolas religiosas, sendo acusada de desviar as crianças da verdade e as histórias em quadrinhos também foram proibidas, nesse período, porque se acreditava que esses textos deixavam as crianças preguiçosas. Desse modo, foi preciso criar uma Literatura cotidiana cuja linguagem se aproximasse das crianças e, ao invés de histórias de aventuras, foram produzidas histórias que incentivassem a obediência e a ordem.

Em 1950, a fantasia volta a fazer parte da Literatura e esta não é mais refém da escola, passando a servir como forma de entretenimento para as crianças. E, em 1960, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a necessidade da democratização do ensino, a leitura passa a ser vista como habilidade formadora básica. Os textos literários são utilizados, então, para ensinar gramática aplicada (COELHO, 1991).

Em 1970, ocorreu uma grande demanda por novos textos literários e, a partir daí, foram introduzidas nas escolas as obras de autores como Francisco Marins, Maria Heloisa Penteado, Clarice Lispector, etc. Esse momento também é marcado pela volta das histórias em quadrinhos com Ziraldo e Mauricio de Souza. Dessa época, merecem destaque também os autores Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Pedro Bandeira, Fernanda Lopes de Almeida, Lygia Bojunga Nunes, Rachel de Queiroz, Sérgio Caparelli, João Carlos Marinho e Tatiana Belinky. A poesia dedicada às crianças também ganhou espaço com autores como Elias José, José Paulo Paes, Marina Colasanti, Mário Quintana, entre outros.

Segundo Lajolo e Zilberman, é entre as décadas de 70 e 80, que a literatura infanto-juvenil desponta com mais avidez no cenário brasileiro. Essa época é marcada também pela apresentação da temática etnicorracial na literatura com o intuito de denunciar o mito da democracia racial no Brasil. Além disso, é nesse período que os movimentos sociais lutam contra a discriminação na sociedade. É importante salientar que, antes dessa época, a problemática etnicorracial já havia sido discutida, embora o enfoque dado enfatizou e, muitas vezes, reiterou o preconceito racial. A partir das décadas de 1980 e 1990, a produção literária para a infância e a juventude aumenta e cresce em quantidade e qualidade. A partir desse período, começaram a surgir autores preocupados com os padrões estéticos, explorando o diálogo entre o texto verbal e o não verbal.

A literatura infanto-juvenil, por muito tempo, não foi considerada como literatura, enfrentando, dessa forma, diversas críticas e preconceitos. Depois de reconhecida como arte, passou a ser “objeto de investigação científica e de crítica acadêmica nos cursos de Letras e nos programas de pós-graduação na área e nas áreas afins” (TURCHI, 2006, p. 31). As pesquisas nesse campo, embora em número ainda pequeno, demonstram, como afirma o mesmo autor, interesse com a produção literária para as crianças e os adolescentes.

Por manter uma relação bem próxima com o papel educativo, esse tipo de literatura enfrentou diversas discussões, em função disso:

A crítica precisou alargar os horizontes impedindo que a literatura infantil e juvenil fosse avaliada por um viés didático e pedagogizante, mas fosse ao mesmo tempo reconhecida na sua dimensão ética e no seu poder de humanização e de formação (TURCHI, 2006, p. 31).

Zilberman, anterior a Turchi, já afirmava que:

A literatura infantil [...] é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. [...] Aproveitada em sala de aula na sua natureza ficcional que aponta a um conhecimento de mundo, e não enquanto súdita do ensino de boas maneiras (de se comportar e ser ou de falar e escrever), ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

Assim, Turchi (2006) ao concordar com Zilberman (2003), traz ao debate o caráter basicamente formador e humanizador da literatura, e Coelho (2000) conceituando literatura infantil afirma que ela “é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização [...]” (COELHO, 2000, p. 9).

Em vista disso, notamos que a literatura permite ao seu leitor a construção de ideias, o encantamento pelas letras e pelos sentidos provenientes do texto, despertando, assim, a fantasia e a criatividade. Esse tipo de narrativa tem a capacidade também de fazer o leitor se tornar coautor à medida que lê, uma vez que o sentido não é único e nem está pronto no livro, ele é construído conforme as leituras que são realizadas. São discutidos assuntos do mundo real, através de uma linguagem próxima ao leitor, de forma a cativar e capaz de prender a atenção dele. Ademais,

A literatura infantil brasileira contemporânea tem sido capaz de resgatar a história, de caminhar pela metaficção historiográfica, trazendo os discursos dos excluídos e esquecidos. Tem sido capaz de caminhar pela diversidade étnica e cultural brasileira, dando espaço para a criança imaginar e construir sua subjetividade, lidar com a afetividade, enfrentar a dor e os conflitos e descobrir a esperança e a alegria. A

literatura infantil brasileira tem alcançado um padrão estético no diálogo criativo entre texto, ilustração e projeto gráfico, uma interação entre linguagem literária e outras linguagens (TURCHI, 2006, p. 26).

Com essa perspectiva contemporânea de incluir aspectos diversos e se tornar um espaço abrangente e democrático de debates sociais e culturais, a literatura infanto-juvenil contribui, de forma efetiva, para a formação de um leitor atento às questões que merecem reflexão e uma mudança no olhar. Diante dessa realidade, vimos na novela *Saudade da Vila* um exemplo dessa literatura infanto-juvenil moderna e uma possibilidade de trabalhar as questões étnicas, de modo planejado e consolidado com o propósito da desconstrução de estereótipos e a minimização dos problemas sociais.

Como sabemos, a literatura infanto-juvenil é diversa e se apresenta através de diferentes gêneros textuais. Assim, temos o mito, a fábula, o conto, a crônica, o apólogo, a novela, entre outros. Como o gênero literário no qual baseamos esta proposta é a novela, utilizamos o conceito trazido por Marta Morais da Costa em seu livro *Metodologia do ensino da literatura infantil* para melhor exemplificar esse gênero. Para a autora:

Esse tipo de texto é organizado segundo o princípio da multiplicidade. Apresenta possibilidade de várias ações simultâneas, com um grande número de personagens e com um desenvolvimento linear da narrativa (começo, meio e fim, nessa ordem), o que permite ao leitor manter melhor contato com a história narrada. Prevalece, ainda, um certo caráter de repetição e previsibilidade na sequência dos acontecimentos. A atenção ainda se mantém apesar da extensão mais longa do texto, graças ao trabalho em torno de momentos de suspense. Na atualidade, o exemplo mais conhecido é o da série Harry Potter, de J. K. Rowling, com sete capítulos de uma história que se desenrola há anos (COSTA, 2007, p. 76).

*Saudade da Vila*, obra com a qual trabalhamos em sala de aula, encaixa-se diretamente nas características acima mencionadas, visto que a história é simples e narrada de forma linear. Assim, a personagem principal Benê se muda junto com sua mãe para um outro bairro e todas as ações que transcorrem a partir dessa mudança é que marcam a vida da personagem e dão sentido à trama. Sua mãe está feliz, já que deixou a Vila Eduvirge, mas Benê não está alegre. Ele sente saudades das brincadeiras e dos amigos que deixou para trás. A personagem, no entanto, precisa se adequar ao novo ambiente e para isso busca fazer novos amigos e a mãe já o prepara para essa difícil tarefa.

Ao passear pelo bairro, observa três meninos brincando com um carrinho de rolimã. Benê tenta se aproximar, mas desiste. Acaba descobrindo o nome de um deles: Beto. Por não conseguir arranjar amigos, volta triste para casa. No dia seguinte, Benê vê os três garotos e chama Beto pelo nome. Os meninos ficam intrigados e começam a caçoar dele. Benê é muito ingênuo e não consegue compreender o que está acontecendo. Nesse momento, os meninos

começam a contar piadas que mostram seus preconceitos e seu desprezo e vão embora, deixando o menino a refletir que sua mãe tem razão: não será fácil arranjar amigos ali.

A obra traz uma narrativa simples que pode fazer o leitor se sensibilizar e se colocar no lugar do garoto. Benê ainda não percebeu a maldade do mundo, nem compreendeu por que a cor da pele ou o tamanho da casa é tão mais importante que outros valores. A linguagem usada na obra é bem expressiva e próxima da popular. O discurso utilizado na narrativa é o indireto livre; em alguns momentos, o foco narrativo é a terceira pessoa e, muitas vezes, o narrador e o protagonista se confundem e se tornam um único ser.

À medida que lemos, vamos nos familiarizando com as brincadeiras infantis de rua como a pipa e o pião e também percebendo que a infância não está livre dos problemas do mundo dos adultos que, nesse caso, retrata o preconceito racial. Notamos, por meio dessa obra, a importância de discutir desde cedo os assuntos relacionados às questões sociais, preparando o leitor para as asperezas e dissabores do mundo.

## 2.5 A ESCOLA E A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03

É importante lembrar que a Lei nº 10.639 (2003) que altera o currículo e implementa a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira ainda não é plenamente seguida nas escolas brasileiras. Os esforços por parte de uma parcela de professores são válidos, mas ainda há muito o que melhorar. Os livros didáticos que, em tese, existem para ajudar o professor, como instrumento de pesquisa na efetivação de aulas que abordem essa temática, pouco ou quase nada oferecem. Silva afirma que

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico-cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação da sua identidade e auto-estima (sic) (SILVA, 1995, p. 47).

Outro autor que também discute a questão é Munanga:

Sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar (MUNANGA, 2005, p. 15).

Diante dessa realidade, “é de fundamental importância que, desde cedo, sejam incluídas nos currículos escolares temáticas relacionadas às questões raciais que contribuam para o entendimento e para a aceitação das diferenças étnicas” (SANTOS; MARIANO, 2014, p. 143). E pensando nessa inclusão, salientamos que trabalhar essa temática é importante no contexto atual e que oferecer ao estudante uma maneira inovadora de ler e discutir esses textos, é importante na construção e difusão do conhecimento.

A nossa proposta intitulada “Leitura literária de *Saudade da Vila: Lei 10.639 (2003)* em sala de aula” foi construída como uma forma de dar maior visibilidade na escola aos assuntos étnicos e raciais, buscando debater de forma consciente essas questões. Devemos entender que:

Os textos atuais relacionados a literatura afro-brasileira são encontrados em maior quantidade e as temáticas são diversas. Sendo assim, é necessário que haja disposição política para que sejam trabalhados de forma assertiva, em ambiente escolar e durante todo o ano letivo e não apenas em novembro, mês da consciência negra, único período no qual a maioria das escolas lembram-se de trabalhar temáticas étnico-raciais [...] (MARIOSIA; REIS, 2011, p. 46).

Segundo as autoras, a questão da cultura e literatura afro-brasileira precisa ser discutida no decorrer de todo o ano letivo e, por conseguinte, fazer parte do currículo oficial, já que se encontra, muitas vezes, ‘esquecida’ dos programas curriculares atuais. Além disso,

O ensino a ser concebido no âmbito da escola deverá investir, de modo questionador, no cotidiano dos povos e nas formas de fugir dos lugares comuns que tentaram aprisionar negros, brancos, pobres, mulheres, índios e “marginalias” sociais instituídas pela classe dominante brasileira e europeia (SANTOS, 2010, p. 84).

O autor, mais adiante, continua:

Pode-se propor um ensino de literatura que invista em metáforas desterritorializantes e descentralizadoras, capazes de transformar o lugar menor reservado à literatura e à cultura negra nas escolas brasileiras. Espera-se que dos entrelugares da experiência de lutas dos negros saiam discursos afirmativos e potentes, que refutam a permanência das tradições excludentes, nefastas para os afro-descendentes e todos que buscam e pensam ensinos produtivos e discussões amplas que privilegiam a vida de sujeitos livres, sem as amarras do imobilismo e da dominação, como têm sido ao longo dos tempos praticadas no Brasil em sala de aula (SANTOS, 2010, p. 84).

Este autor reafirma a necessidade mais que urgente de dar espaço a um discurso positivo acerca do negro em nossas salas de aula. Por esse motivo, enquanto professores e formadores de opinião, não podemos aceitar e deixar prevalecer apenas um lado da história cujos argumentos diminuem e oprimem o negro. Temos que potencializar a cultura negra, descentralizando o conhecimento e evitando as tradições excludentes. Assim, precisamos refletir e aplicar o que nos diz Gomes:

Se concordamos e até mesmo nos orgulhamos do aspecto pluricultural da sociedade brasileira, o nosso projeto de democracia não pode se eximir da responsabilidade de criar, de fato, condições em que a diversidade do nosso povo seja respeitada. A escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram. Mas será que essas diferenças são tratadas de maneira adequada? Será que a garantia da educação escolar como um direito social possibilita a inclusão de todos os tipos de diferenças dentro desse espaço? Por isso, a reflexão sobre as diferentes presenças na escola e na sociedade brasileira deve fazer parte da formação e da prática de todos/as os/as educadores/as (GOMES, 2016, p. 02).

Notamos, assim, que os professores precisam receber formação sobre tais assuntos para conseguir atuar em sala de aula, de forma adequada e consciente. Percebemos que o despreparo de muitos docentes acaba prejudicando o desenvolvimento de uma abordagem adequada das questões raciais e a diversidade tão presente em nossas salas de aula não recebe o devido respeito e importância. Gomes completa seu pensamento afirmando que “reconhecer as diferenças implica em romper com preconceitos, em superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro” (GOMES, 2016, p. 03).

A Lei 10.639/03 é resultado de intensos anos de luta liderados pelos movimentos negros da década de 1970 e de pessoas que apoiavam a causa no período de 1980. Desde essa época, vemos a luta pela afirmação da identidade negra e pelo reconhecimento da cultura afro-brasileira, chegando, portanto, ao ano de 2003 com a sua aprovação. A necessidade dessa promulgação era sentida por parte da sociedade brasileira que não se sente reconhecida socialmente e sofre com o preconceito e a discriminação racial.

Além da lei supracitada, que trata da obrigatoriedade do ensino e da valorização da cultura afro-brasileira, temos que lembrar das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que trazem um capítulo específico chamado “Diretrizes Curriculares Nacionais (doravante DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Este parecer

Propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

E para a construção dessa nação democrática, as DCN são fundamentais, porquanto asseguram à população afrodescendente políticas de reparação, reconhecimento e valorização de sua história e identidade. Além de buscar políticas de combate ao racismo e aos vários tipos de discriminação que atingem os negros. Ressaltamos, ainda, a possibilidade, a partir dessas orientações, do reconhecimento do direito dos afrodescendentes se sentirem parte da cultura nacional e terem uma formação acadêmica qualificada.

Dessa maneira, o currículo precisa contemplar todas as tradições, manifestações culturais e aspectos sociais da cultura brasileira, sem sobrepor uma cultura a outra. E, com essa inclusão, será possível problematizarmos as questões relativas à cultura afro-brasileira na busca pela formação de um leitor que saiba se posicionar diante das situações apresentadas e não se comporte como um mero reproduzidor de ideias alheias, o que é mais comum hoje em dia.

Precisamos desenvolver um trabalho de leitura engajado numa formação competente e crítica. E, para isso, a discussão das questões relacionadas à temática etnicorracial precisa fazer parte da prática dos professores de todas as áreas de conhecimento, porque assim é possível despertar a vontade de conhecer a literatura afro-brasileira e a descoberta de sua importância. Além disso, a inclusão desse conteúdo eleva a autoestima dos alunos afrodescendentes, levando-os a perceber que possuem uma história diferente daquela transmitida durante anos em que prevalecia a opressão, a escravidão e o desrespeito. A lei é bem taxativa quanto a isso. Vejamos:

Art. 26 - A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras (BRASIL, 2015, p. 1).

Essa lei é uma espécie de atitude reparadora, visto que procura desfazer algumas ideias já sacralizadas em torno do negro. Este sempre está associado à escravidão, preso a estereótipos que propagam, ainda mais, o preconceito. Devemos valorizar a história e a cultura negras, já que essa valorização constitui o princípio norteador desta lei, embora a história da sociedade esteja baseada no modelo eurocêntrico, exaltando o povo branco. Precisamos deixar claro que a Lei não é a ‘salvadora da pátria’, mas é o primeiro passo para promover um ensino libertador e que, de fato, insira o negro no contexto que lhe é de direito.

De acordo com Ruth Meyre Mota Rodrigues,

O despreparo dos/as educadores/as impede um olhar crítico sobre as demais faces do racismo educacional presentes no currículo, nos livros didáticos e literários, representações feitas em murais e atividades pedagógicas – quando se elege apenas o segmento branco para representar – bem como diante da forma folclórica e caricatural das comemorações relacionadas à temática. Significa dizer que o artigo 26A da LDB, modificado pela Lei 10.639, sancionada em 2003, ainda não atingiu satisfatoriamente grande parte das escolas brasileiras. O “cumprimento” da lei se resume a apresentações em datas comemorativas normalmente nas semanas dos dias 13 de maio e 20 de novembro (RODRIGUES, 2011, p. 2).

Ainda segundo a autora citada anteriormente,

A escola entende que cumpre seu papel de valorizar a história e cultura da África e dos afro-descendentes “cedendo” um pequeno espaço na agenda em novembro para que alunos/as possam: desfilar, jogar capoeira, sambar, imitar orixás. Dessa forma, as comemorações do dia 20 de novembro, em alguns casos, mais segregam e excluem (RODRIGUES, 2011, p. 2).

Como vemos, a escola ainda desvaloriza a causa negra; o espaço a ela reservado, bem como a outras minorias ainda está em construção. Esta proposta de ensino é uma forma de contemplar tal temática, afastando-se um pouco dessas comemorações que, muitas vezes, distanciam mais do que integram a etnia negra na sociedade brasileira. Outros pesquisadores também preocupados com essa temática abriram espaço para essa discussão ao tema e utilizaram-no como centro de sua pesquisa, desenvolvendo atividades e oficinas literárias.

Como exemplo, podemos citar a Dissertação de Mestrado do PROFLETRAS intitulada “Leitura literária da poesia afro-brasileira, através de hipertextos, no ensino básico<sup>2</sup>” do Mestre José Alexandre dos Santos produzida no contexto da escola pública no estado de Sergipe; “Caderno de leitura literária para a EJA: uma proposta etnicorracial<sup>3</sup>” da Mestre Deise Santos do Nascimento, também no cenário sergipano. Existem outras experiências pelo Brasil afora como o trabalho de Jurandy Vitoria de Almeida Costa intitulado “A cor da ternura: rompendo o silêncio e desvelando o racismo no contexto escolar<sup>4</sup>” aplicada no estado da Bahia e a Dissertação “A presença da literatura afro-brasileira na escola: uma proposta de intervenção para as aulas de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental<sup>5</sup>”, de autoria de Sandra Regina Pereira Gonçalo, aplicada no estado da Paraíba. Encontramos nesses trabalhos experiências exitosas que nos indicam como utilizar obras literárias que discutem e valorizam as questões etnicorraciais, nas nossas salas de aula.

Aproveitamos também para lembrar outros instrumentos que merecem destaque e conhecimento de todos, uma vez que procuram valorizar a cultura afro-brasileira. Podemos citar os *Cadernos Negros* que se constituem como um volume de textos escritos por afrodescendentes e publicados, anualmente, como forma de contemplar e divulgar a literatura negra. É um material que serve de fonte para teses e análises de estudantes de letras, pesquisadores e professores. A matéria-prima dessa obra é a própria vivência do negro, sua cultura, seus sentimentos contados e recontados pelo viés do próprio negro. Sendo assim,

<sup>2</sup> Link para consulta: <http://pergamum.bibliotecas.ufs.br:8080/pergamumweb/vinculos/00002a/00002af6.pdf>;

<sup>3</sup> Link para consulta: <http://pergamum.bibliotecas.ufs.br:8080/pergamumweb/vinculos/000029/000029d5.pdf>;

<sup>4</sup> Link para consulta: [http://www.profletrasdch5.uneb.br/imagens\\_sys/JURANDY\\_COSTA.pdf](http://www.profletrasdch5.uneb.br/imagens_sys/JURANDY_COSTA.pdf);

<sup>5</sup> Link para consulta: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/7656/2/arquivototal.pdf>;

destacamos que “os textos dos Cadernos Negros estão comprometidos com a história do povo negro e incomodam por trazerem à tona o problema das desigualdades sociais, por discutirem o perfil excludente de nação traçado pela maior parte da produção literária canônica” (PEREIRA; PEIXOTO, 2016, p. 70).

Outra ferramenta disponível, embora pouco conhecida, e que poderia ser utilizada por professores e pesquisadores, em todo Brasil, é o portal da literatura afro-brasileira LITERAFRO<sup>6</sup> da Universidade Federal de Minas Gerais. Trata-se de uma ferramenta que reúne publicações que incentivam a pesquisa e a reflexão sobre a literatura dos afrodescendentes.

Vimos acima alguns exemplos de materiais disponíveis para conhecermos e trabalharmos em sala de aula, embora esses instrumentos, muitas vezes, estejam ainda restritos e sejam pouco divulgados.

## 2.6 UM POUCO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

De acordo com Eduardo de Assis Duarte, em seu artigo “Literatura afro-brasileira: um conceito em construção”, ainda há questionamentos sobre a existência ou não da literatura afro-brasileira, por isso o autor afirma que “essa literatura não só existe como se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe como é múltipla” (DUARTE, 2008, p. 11). Desse modo, Duarte menciona cinco critérios que a fazem se diferenciar e a tornam específica. São eles: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público leitor. Quanto ao tema, o autor afirma que “esta pode contemplar o resgate da história do povo negro na diáspora brasileira, passando pela denúncia da escravidão e de suas consequências ou ir até a glorificação de heróis como Zumbi e Ganga Zumba” (DUARTE, 2008, p. 13).

Mais adiante, o autor completa que a temática negra abarca ainda as tradições culturais ou religiosas transplantadas para o Brasil, destacando a riqueza dos mitos, lendas e de todo um imaginário circunscrito muitas vezes à oralidade. Além dessas vertentes, a história atual de dramas modernos que envolvem a miséria e a exclusão fazem parte dessa literatura. Duarte deixa bem claro que não se restringe ao tema negro, mas serve como ponto de partida, interagindo com outros critérios já citados.

O segundo critério é a autoria, “uma escrita proveniente de autor afro-brasileiro, e, neste caso, há que se atentar para a abertura implícita ao sentido da expressão, a fim de abarcar

---

<sup>6</sup> Link para consulta: <http://150.164.100.248/literafro/>.

as individualidades muitas vezes fraturadas oriundas do processo miscigenador” (DUARTE, 2008, p. 12). O terceiro ponto complementa o anterior, é o ponto de vista. O autor Duarte afirma então que “é necessária a assunção de uma perspectiva e, mesmo, de uma visão de mundo identificada à história, à cultura, logo a toda problemática inerente à vida desse importante segmento da população” (DUARTE, 2008, p. 12). O quarto ponto é a linguagem constituinte de um discurso próprio, carregada de ritmos e sentidos novos e um vocabulário que inclui práticas linguísticas africanas imersas no contexto transculturador brasileiro. Enfim, a formação de um público leitor “marcado pela diferença cultural e pelo anseio de afirmação identitária compõe a faceta algo utópica do projeto literário afro-brasileiro” (DUARTE, 2008, p. 20). O autor afirma, por fim, que só a interação desses componentes pode, de fato, formar a literatura afro-brasileira em sua plenitude. Diante dessa constatação, conclui que, por se distinguir do processo romântico comum à literatura, a afro-brasileira é:

[...] uma literatura empenhada, sim, mas num projeto suplementar (no sentido derridiano) ao da literatura brasileira canônica: o de edificar, no âmbito da cultura letrada produzida pelos afro-descendentes, uma escritura que seja não apenas a sua expressão enquanto sujeitos de cultura e de arte, mas que aponte o etnocentrismo que os exclui do mundo das letras e da própria civilização. Daí seu caráter muitas vezes marginal, porque fundado na diferença que questiona e abala a trajetória progressiva e linear da historiografia literária canônica (DUARTE, 2008, p. 22).

A intenção, dessa maneira, é dar voz aos anseios da população afro-brasileira, dando espaço a uma escrita marcadamente afirmativa, sem máscaras nem omissões. Assim, a valorização da cultura Afro-brasileira recebe, por meio desse instrumento, a devida notoriedade. Percebemos que a inclusão dessa literatura nos ambientes sociais como a escola é uma forma de possibilitar o acesso ao conhecimento dos processos histórico-culturais pelos quais passaram os afrodescendentes. Não basta, no entanto, levar a literatura afro-brasileira, através de uma obra literária infantil para a escola, e acreditar que, desta forma, já estão atendidos todos os preceitos da legislação, é necessário saber direcionar esse material, contribuindo para uma discussão comprometida com a desconstrução de estereótipos e preconceitos tão presentes na sociedade brasileira.

O pequeno leitor precisa se reconhecer no texto e ser levado a refletir sobre as situações apresentadas, é importante esclarecer o verdadeiro motivo da chegada da população negra ao Brasil, as razões para a situação do negro durante a escravidão, uma vez que as informações oficiais que chegam até o leitor, na maioria das vezes, obscurecem esse processo. E essa tomada de consciência precisa se iniciar na escola desde o primeiro contato do estudante com a

educação formal, seja por meio das obras literárias ou também pela historiografia, já que a criança pode ser bastante influenciada, dependendo da ótica difundida.

A utilização da literatura afro-brasileira, em sala de aula, exerce um papel fundamental no desenvolvimento sociocognitivo do estudante, uma vez que funciona como forma de socialização, colaborando com a formação da identidade, além de ser capaz de difundir os valores morais e culturais do meio social. Salientamos que o trabalho com essa literatura em específico contribuirá com a difusão de uma história diferente da oficial, livre de preconceitos. Estamos acostumados a ler e a perpetuar histórias repletas de heróis brancos e de olhos claros, na tentativa de uniformizar e idealizar uma sociedade que, na verdade, não é igual.

Com relação a isso, Silva afirma ser importante trabalhar com textos que rompam com esse modelo deturpado, trazendo

Uma literatura com proposta de representação do negro, que rompa com esses lugares de saber, possa trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de serem quem são, de sua história, de sua cultura (SILVA, 2010, p. 35).

Percebemos, desse modo, que deve haver o comprometimento com a manutenção das tradições e dos valores dos afrodescendentes sob o viés afirmativo, visto que só assim teremos uma sociedade capaz de reconhecer as potencialidades de todos, melhorando assim as relações sociais. Nesse sentido, é primordial o diálogo entre as diversas culturas e visões de mundo para mostrar aos educandos que não há superioridade de nenhuma cultura e que todos os cidadãos precisam viver em união.

Em vista disso, precisamos nos atentar para os textos que levamos para a sala de aula, já que precisamos lutar pela afirmação de um discurso positivo e nada melhor que o literário para imprimir, de forma poética e reveladora, este discurso. Muitas vezes, a exclusão que um estudante sente na escola já vem sendo desencadeada por práticas educativas carregadas de preconceito, por isso temos que estar preparados para atender e desfazer qualquer tipo de discriminação que ocorrer. Enfim, não podemos jamais silenciar ou até mesmo reforçar nenhuma atitude preconceituosa.

É importante citarmos, para ilustrar nesse contexto, alguns autores afro-brasileiros engajados com a construção e difusão de uma identidade própria, são eles: Conceição Evaristo, Salgado Maranhão, Cuti, entre outros. Esses escritores escrevem a partir de suas vivências, procurando garantir que a literatura tenha seu próprio espaço. No que concerne à literatura afro-brasileira infanto-juvenil temos alguns autores e obras em destaque como Júlio Emílio Braz e

suas obras *Felicidade não tem cor e Pretinha, eu?*; Ana Maria Machado com *Menina Bonita do Laço de Fita*; Valéria Belém com *O Cabelo de Lelê*; Ricardo Dregher com *Bia na África*; Ferréz com *Amanhecer Esmeralda*; Mia Couto com *Terra Sonâmbula*; Rogério Andrade Barbosa com *Contos africanos para crianças brasileiras*; Heloisa Pires Lima com *Histórias da Preta* e muitos outros.

O trabalho com esses livros oferece uma boa oportunidade para conhecermos e difundirmos os aspectos variados do universo infantil, promovendo a inclusão da temática etnicorracial desde as séries iniciais. Precisamos aproveitar essa fase para, desde cedo, discutirmos e reavaliarmos os padrões de beleza e cultura arraigados, já que eles não correspondem à nossa realidade.

Salientamos que a figura do negro sempre esteve presente na literatura e, na maioria das vezes, considerado um elemento marginal. Em vista disso, a sua representação, antes da abolição da escravatura, estava carregada de fortes estereótipos e inferiorização. Depois da abolição, ocorreu uma pequena mudança nessa visão, mas ainda se observava o negro pelo viés da brutalidade ou da passividade, como afirma Mariosa e Reis (2011). Com efeito, só conseguimos obter uma produção literária empenhada com uma nova representação social a partir dos anos 1970 quando introduzida a questão do preconceito racial. Segundo as autoras:

Atualmente, os textos voltados para o público infanto-juvenil, buscam romper com as representações que inferiorizam os negros e sua cultura. As obras os retratam em situações comuns do cotidiano, enfrentando preconceitos, resgatando sua identidade e valorizando suas tradições religiosas, mitológicas e a oralidade africana (MARIOSA; REIS, 2011, p. 45).

Notamos, com isso, que vem ocorrendo uma valorização das tradições culturais e há obras que procuram destacar também os símbolos da cultura afro-brasileira, tais como a capoeira, a religião, a dança, entre outros. Tudo isso vem acontecendo aos poucos e é um avanço no desejo da mudança da consciência do brasileiro, portanto é fundamental compreender as culturas e respeitar as diferenças, primando pela tolerância.

## 2.7 CONCEPÇÕES DE PERSONAGEM

Neste subtópico, apresentamos os conceitos de personagem presentes em Antônio Candido e Beth Brait, uma vez que entender essa concepção facilitará, ainda mais, nossa compreensão acerca da narrativa com a qual trabalhamos: *Saudade da Vila*. Diante disso, iniciamos com a ideia de Beth Brait contida no livro *A Personagem*. A autora traz vários

conceitos através dos tempos e mostra que a concepção muda de acordo com o contexto histórico em que a prosa literária se insere e também com o objetivo de cada escritor. Devido a isso, o papel da personagem na narrativa vai recebendo outras visões.

O conceito de personagem e sua função na literatura têm, em Aristóteles, o seu primeiro estudioso no assunto. Este chama a atenção para dois aspectos importantes: “a personagem como reflexo da pessoa humana e a personagem como construção, cuja existência obedece às leis particulares que regem o texto” (BRAIT, 1985, p. 29). Introduz a ideia da verossimilhança e o conceito de *mimesis* aristotélica, ou seja, imitação do real que permaneceu, durante algum tempo, na discussão da crítica literária. Acentuando essas ideias, Horácio concebe personagem “não apenas como reprodução dos seres vivos, mas como modelos a serem imitados, identificando personagem-homem e virtude e advogando para esses seres o estatuto de moralidade humana que supõe imitação” (BRAIT, 1985, p. 35).

É a partir de meados do século XVIII que esses conceitos abrem espaço para outras concepções e, assim, a personagem é vista sob uma nova perspectiva, a psicológica, em que há a representação do universo psicológico de seu criador. Até esse período a personagem continua sendo vista como ser antropomórfico cuja medida de avaliação ainda é o ser humano (BRAIT, 1985).

O século XX é introduzido por novas roupagens, embora ainda relacione a personagem de ficção ao molde humano. De acordo com Brait é com o formalismo russo que ocorre o rompimento com a tradição literária de relacionar a personagem ao ser humano; essa mudança passa a caracterizá-la como “um ser de linguagem” (BRAIT, 1985, p. 44). Nessa teoria, prevalece a concepção semiológica da personagem. Esta é construída juntamente com os outros elementos da narrativa.

A autora no capítulo “De onde vêm esses seres?” faz essa mesma pergunta a vários escritores como Antônio Torres, Ignácio de Loyola Brandão, José J. Veiga, João Antônio, Lya Luft, Lygia Fagundes Teles, entre outros. Das respostas, pode-se depreender um aspecto em comum: as personagens são criadas a partir de algo já existente, seja uma pessoa da família, seja alguém próximo do escritor, uma pessoa que aparece numa situação em que o escritor esteve presente, uma lembrança da infância, da adolescência. Esses fatos e pessoas surgem como ponto de partida para as obras e, aliados à criatividade do escritor, vão surgindo Diadorim, Riobaldo, Capitu, Gabriela, Sinhá Vitória, Fabiano, Benê e tantos outros personagens que povoam as obras literárias. João Antônio é bem decisivo quando diz “eles vivem, tenha certeza” (BRAIT, 1985, p. 78) ou ainda Lya Luft quando caracteriza as personagens como “pedacinhos de gente, de humanidade” (BRAIT, 1985, p. 80).

E é com base nessa perspectiva, que se pode afirmar que Benê, personagem do livro em questão, pode existir por aí fora nos Joões, Marcelos, Marias, Brunas, Eduardas, Carlos, Pedros, Josés e tantos outros da realidade de nossas escolas. É importante lembrarmos que “as personagens adquirem um cunho definido e definitivo que a observação das pessoas reais, e mesmo o convívio com elas, dificilmente nos pode proporcionar a tal ponto” (ROSENFELD, 2007, p. 26).

Mais a seguir Rosenfeld continua:

O autor pode realçar aspectos essenciais pela seleção dos aspectos que apresenta, dando às personagens um caráter mais nítido do que a observação da realidade costuma a sugerir levando-as, ademais, através de situações mais decisivas e significativas do que costuma ocorrer na vida. Precisamente pela limitação das orações, as personagens têm maior coerência do que as pessoas reais (e mesmo quando incoerentes mostram pelo menos nisso coerência); maior exemplaridade (mesmo quando banais; pense-se na banalidade exemplar de certas personagens de Tchecov ou Ionesco); maior significação; e, paradoxalmente, também maior riqueza — não por serem mais ricas do que as pessoas reais, e sim em virtude da concentração, seleção, densidade e estilização do contexto imaginário, que reúne os fios dispersos e esfarrapados da realidade num padrão firme e consistente (ROSENFELD, 2007, p. 26).

Vemos, com isso, a importância que o papel da personagem exerce na obra ficcional, chamando a atenção para os aspectos de coerência, exemplaridade, significação e riqueza próprios da personagem. Sabemos, desse modo, que a ficção é o único espaço que nos permite observar a autonomia e a transparência dos seres, já que o texto é totalmente intencional e a personagem, por ser construída com inúmeros recursos, é fonte inesgotável de conhecimento. Assim,

A ficção é um lugar ontológico privilegiado: lugar em que o homem pode viver e contemplar, através de personagens variadas a plenitude da sua condição, e em que se torna transparente a si mesmo; lugar em que, transformando-se imaginariamente no outro, vivendo outros papéis e destacando-se de si mesmo, verifica, realiza e vive a sua condição fundamental de ser autoconsciente e livre, capaz de desdobrar-se, distanciar-se de si mesmo e de objetivar a sua própria situação (ROSENFELD, 2007, p. 38).

E para vivermos essa plenitude e sentirmos a libertação própria de uma obra literária, sensação que a realidade, muitas vezes, não oferece, é necessário sabermos apreciar esteticamente, visto que só assim conseguiremos compreender toda riqueza contida no contexto da escrita. Percebemos, dessa forma, o quanto a ficção é importante para os homens, uma vez que é por meio dela que podemos entender o outro.

Destacamos, neste momento, as personagens que compõem a narrativa *Saudade da Vila*. A história transcorre num bairro de classe média, mas em toda a narrativa a Vila Eduvirge, onde Benê e sua mãe moravam, é sempre evocada, por meio das lembranças saudosistas do

garoto. As personagens, em sua grande maioria, são crianças; somente três adultos são citados e, desses, a única pessoa que tem voz é a mãe de Benê. A personagem principal é Benê e, de um lado, temos os amigos da Vila que são Vadico, Dico e Tônico e, de outro lado, as crianças do novo bairro que são Cacá, Beto e Dani.

O conflito da história transcorre, porque Benê quer ser amigo dos garotos do bairro novo, mas não consegue ser aceito. No início da narrativa, o narrador procura justificar a dificuldade de Benê conseguir fazer parte da turma. Deste modo,

Surpreendeu, uma ou duas vezes, o garoto maiorzinho olhando para o seu lado. Na primeira, largou o portão, saiu pra beira da calçada. Ficava mais fácil ser percebido. Quem sabe não o chamavam, não lhe perguntavam se entendia de rolinã [...]. Não deu certo, ninguém chamou. Deviam estar olhando outra coisa. Mas, tudo bem, logo seria conhecido. Lá na Vila Eduvirge não havia sido igual? Tinha levado quase uma semana pra se enturmar (GALDINO, 2003, p. 12-3).

Mesmo estando decepcionado por não conseguir conversar com os garotos, Benê tinha esperança de que logo estaria brincando feliz pelo bairro. O que uma criança mais deseja senão brincar? Mas isso não acontece e a decepção vai tomando conta da personagem principal. Salientamos que a mudança não só de lugar para morar como de comportamento das pessoas daquele novo bairro marcam profundamente a personagem. Além disso, a ingenuidade é uma característica acentuada em Benê, por isso a leitura que se faz pode levar o leitor juvenil a se imaginar no lugar da personagem ou pode levá-lo a refletir sobre aquelas ações para assim não repeti-las na realidade.

Tendo como ponto de partida essa personagem, surge a seguinte questão: o que de fato é uma personagem? É imitação do real? É invenção do escritor? É a representação de um ser que existe? Para responder a tal pergunta, apresentamos a classificação de personagens de Mauriac trazida por Antonio Candido. Segundo Mauriac, há personagens reproduzidas integralmente a partir da realidade, seja por meio de aspectos íntimos do escritor, seja por influência de referência externa. Apesar disso, o autor informa que prefere escrever, baseando-se na invenção. Assim,

De maneira geral, só há um tipo eficaz de personagem, a inventada; mas que esta invenção mantém vínculos necessários com uma realidade matriz, seja a realidade individual do romancista, seja a do mundo que o cerca; e que a realidade básica pode aparecer mais ou menos elaborada, transformada, modificada, segundo a concepção do escritor, a sua tendência estética, as suas possibilidades criadoras (CANDIDO, 2007, p. 64).

Para darmos continuidade à conceituação de personagem, podemos seguir a seguinte ideia:

A personagem é um ser fictício, — expressão que soa como paradoxo. De fato, como pode uma ficção ser? Como pode existir o que não existe? No entanto, a criação literária repousa sobre este paradoxo, e o problema da verossimilhança no romance depende desta possibilidade de um ser fictício, isto é, algo que, sendo uma criação da fantasia, comunica a impressão da mais lídima verdade existencial. Podemos dizer, portanto, que o romance se baseia, antes de mais nada, num certo tipo de relação entre o ser vivo e o ser fictício, manifestada através da personagem, que é a concretização deste (CANDIDO, 2007, p. 52).

O autor deixa claro, na citação acima, que há semelhanças e diferenças entre o ser fictício e o ser vivo e que esses aspectos opostos são fundamentais na criação da verossimilhança. Ademais, “a personagem deve dar a impressão de que vive, de que é como um ser vivo” (FORSTER *apud* CANDIDO, 2007, p. 60), embora não seja um. Dessa forma, devemos entender que o escritor não pode pegar um ser vivo e transportar como personagem para sua criação literária, porque se isso acontecesse o texto deixaria de ser literário e se transformaria em informativo. Assim:

Poderia então a personagem ser transplantada da realidade, para que o autor atingisse este alvo? Por outras palavras, pode-se copiar no romance um ser vivo e, assim, aproveitar integralmente a sua realidade? Não, em sentido absoluto. Primeiro, porque é impossível, como vimos, captar a totalidade do modo de ser duma pessoa, ou sequer conhecê-la; segundo, porque neste caso se dispensaria a criação artística; terceiro, porque, mesmo se fosse possível, uma cópia dessas não permitiria aquele conhecimento específico, diferente e mais completo, que é a razão de ser, a justificativa e o encanto da ficção (CANDIDO, 2007, p. 61).

Fizemos até aqui um estudo detalhado, em que pudemos conhecer o conceito de personagem apresentado por diversos autores. Notamos que as concepções se complementam e demonstram os artifícios utilizados pelo escritor no desejo da criação literária. Observamos também a importância desse elemento para a construção da narrativa e o quanto sua presença torna o enredo vivo e atuante.

## 2.8 O DRAMA DE BENÊ EM SAUDADE DA VILA

Dois elementos se destacam na obra, *corpus* deste trabalho, *Saudade da Vila*: a personagem principal e o espaço onde a história ocorre. E é por meio desses dois aspectos essenciais à construção da narrativa que começaremos a trabalhar com o texto literário. É comum, enquanto se lê ir envolvendo-se com a história, por isso o estudante pode se emocionar ao se colocar no lugar do protagonista Bedito, conhecido como Benê. O estudante pode se familiarizar com várias questões: com as brincadeiras infantis que o livro apresenta, com a ingenuidade de Benê, com o preconceito racial que sofre, entre outros aspectos.

A história transcorre no ambiente da rua de um bairro classe alta com suas grades e muros altos. O espaço e os personagens são dois dos elementos estruturais do texto, o que constitui uma ligação interna na narrativa e são esses mesmos componentes que permitem o entendimento da ação e função de ambos na história. Um aspecto ajuda o outro numa espécie de complementação, já que o drama é construído, justamente, porque Benê não consegue se encaixar nesse espaço novo de vivência. Benê e sua mãe moravam na Vila Eduvirge, bairro simples, e precisaram se mudar para um bairro de classe média, já que sua mãe era empregada doméstica.

A personagem até tenta se aproximar, mas não é aceito naquele ambiente diferente. Ele sente falta dos amigos, da vila onde morava, das brincadeiras das quais participava. A exclusão acompanha Benê em todos os capítulos da obra; ele só queria arranjar amigos e, em sua ingenuidade, mal sabia que era a cor de sua pele que o tinha afastado das outras crianças. Benê tentava atenuar o problema de não fazer parte da turma. O narrador faz a seguinte colocação:

E argumentava com aquilo que lhe parecia natural: esse negócio de turma era assim mesmo. Na favela, a turma regulava igual quando aparecia gente nova. Dava uma fria, até o sujeito ganhar confiança. Se Vadico falava que estava bom, a gente deixava chegar. Se não, mixava o papo (GALDINO, 2003, p.12-13).

A mãe de Benê já sabia do problema que o filho iria enfrentar. Assim, numa conversa com ele, comenta: “– Não pense que vai ser fácil arranjar amigo... Não vai, não... Mas vale mais que andar na companhia de malandro [...]” (GALDINO, 2003, p. 34).

A cada situação vivenciada, a saudade do lugar onde morava batia mais forte. Desse modo, a referência à vila era constante “lembrava do circo lá na Vila Eduvirge. Não entendia por que todos diziam corda bamba, se o artista andava, de fato, no arame” (GALDINO, 2003, p. 10). Em outro episódio, Benê afirma “Beto. Falou e repetiu o nome. Para gravar, talvez. Soava bonito. Era o primeiro amigo Beto. Na Vila Eduvirge, não tinha nenhum” (GALDINO, 2003, p.18). E em outros contextos, fica bem clara a preferência de Benê pelo espaço onde vivia “Ele preferia mais estar na Vila Eduvirge” (GALDINO, 2003, p. 35).

O momento mais esperado por Benê e pelo leitor, já que este acompanha a ansiedade daquele por fazer amigos, enfim chega, embora carregado de preconceitos. Vejamos:

Beto se animou:  
- Você mora aqui?  
- Moro!  
- Na casinha do cachorro, é?

Cacá riu, debochado. Dani, o de óculos, apenas ameaçou. Encostou-se à parede e ficou. Aquilo parecia não animá-lo muito.  
 Mais descontraído, Benê riu, mostrando os dentes alvos. E replicou:  
 - Aqui não tem cachorro, não [...]  
 Beto se pôs bem à sua frente, cara a cara, e tomou conta do recado:  
 - Não tem cachorro?  
 - Não.  
 - E o que você é, então?  
 Novos risos. Benê encabulou, mas não perdeu o humor.  
 - Sô gente, ara!  
 - Gente? – interrogou Beto com admiração e completou: - Você sabe quando é que negro é gente?  
 O riso do Benê amarelou, mas não o suficiente para desaparecer.  
 - Gente é gente, uai... Sempre...  
 - Não! Negro só é gente quando tá no banheiro!  
 Todos riram, até o de óculos.  
 - Vamos embora, Beto... – convidou Cacá – Esse carinha nem entendeu a piada...  
 Beto não arredou o pé.  
 - Que história é essa de ficar gritando o nome de quem você não conhece?  
 Meio encabulado, Benê abriu o jogo:  
 - Eu sei... Eu sabia seu nome... Quero ser amigo de vocês...  
 - Amigo nosso?  
 Beto se admirou muito. Encheu o peito o mais que pôde e se encostou no negrinho, deslocando-o do lugar. Cacá se interpôs:  
 - Peraí, Beto, deixa eu falar com ele... (GALDINO, 2003, p.40-42).

Outro trecho do livro ilustra bem o forte preconceito das crianças em relação a Benê:

- Vamos fazer o seguinte...Eu vou fazer uma perguntinha à-toa e você vai responder. Se acertar, a gente fica amigo, tá? [...]  
 - Dois cachorros entraram numa igreja, tá? [...]  
 - Um era branco, outro era preto... Tá acompanhando? [...]  
 - Pergunta: qual foi o cachorro que fez xixi na igreja? O branco ou o preto? Pense bem. [...]  
 - Foi o preto?... – respondeu sem pensar. [...]  
 - Claro que foi o branco! Se fosse o preto, teria feito coisa pior! (GALDINO, 2003, p.43-44).

Cenas como as descritas, nesta obra, são comuns nas escolas e em outras instituições sociais. Como se percebe, o preconceito existe desde a infância e isso mostra que a família, a principal formadora de valores, pode atuar positiva ou negativamente na formação da consciência de seus membros. Benê simboliza o sofrimento de várias crianças que são discriminadas por conta da sua etnia, daí a importância de, por meio da Literatura, revelar os dramas humanos e, em sala de aula, provocar debates que desconstruam ideias, piadas em torno do negro e afrodescendente. As piadas, sempre carregadas de palavras depreciativas, ofendem e chegam a parecer normal, diante da turma. Devido a isso, é necessário problematizar e chamar a atenção do estudante para que as brincadeiras não aconteçam, dado que, quando acontecem, deixam a criança exposta àquela situação com a autoestima abalada.

A literatura, diferentemente de um texto jornalístico, utiliza mecanismos linguísticos próprios para criar e superar as expectativas do leitor. Histórias de preconceito, diariamente,

são comuns nos telejornais, nos jornais e revistas e, muitas vezes, passam despercebidas. Mas quando pegamos um livro para ler e nos deparamos com esse tipo de situação, narrada pelo ponto de vista da ficção, recheada de lirismo e emoção, o impacto é outro. A personagem da obra em questão consegue envolver e emocionar o leitor, ela “representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, pelos mecanismos de identificações, projeção, transferência etc. A personagem vive o enredo e as ideias, e os torna vivos” (CANDIDO, 2007, p. 54).

O texto da obra em questão não utiliza somente a linguagem verbal, mas também faz uso de recursos da linguagem não-verbal. As imagens que acompanham os capítulos não possuem apenas uma função ilustrativa, mas servem de apoio à construção das ideias expressas pela escrita. Há informações implícitas no texto escrito que só é possível identificar e entender se o leitor prestar atenção às imagens. Assim, o professor pode desenvolver uma estratégia de trabalho em que o educando faça a leitura atenta também da linguagem não-verbal. Muitas vezes, as imagens são descartadas, ou seja, ignoradas pelo leitor.

É muito relevante durante a prática de sala de aula levarmos exemplos de iniciativas positivas em relação à história do negro. O estudante Pedro Henrique Côrtes, de 13 anos, morador da Zona Leste de São Paulo, depois de assistir à peça de teatro “O topo da montanha” estrelada por Lázaro Ramos e Taís Araújo, decidiu criar um canal no *Youtube* para partilhar as histórias dos heróis negros como Zumbi dos Palmares, Machado de Assis, entre outros. Essa iniciativa chamou a atenção, porque é a ação de um adolescente afrodescendente que reconhece a importância de sua etnia e procura mostrar aos outros um pouco dessa cultura. Exemplos como esse podem e devem ser utilizados, em sala de aula, como instrumento de motivação para que estudantes afrodescendentes disponham de modelos de sucesso social.

A escola é reflexo da casa e também do comportamento externo a ela, da sociedade contemporânea em que está inserida, e é por isso que toda ação, boa ou não, praticada nesses ambientes pode ser reproduzida. Se a criança observa cenas de violência e de preconceito racial e isso é considerado normal, será natural a criança entender o preconceito como algo habitual. Desse modo, é importante a família, primeira instância da educação das crianças, e a escola estarem preparadas para lidar com esse tipo de situação. E, no ambiente escolar, não só o professor, mas toda a comunidade escolar, desde o porteiro à direção, já que todos eles convivem com os estudantes. Atitudes como a ilustrada a seguir não podem fazer parte de nenhuma instituição e, principalmente, não podem partir de escolas.

Uma mensagem enviada aos pais das crianças de uma escola de São Paulo movimentou as redes sociais no final de novembro de 2015, causando indignação por parte dos

internautas e também dos pais das crianças da referida escola. No comunicado, a instituição pedia aos pais que suas filhas fossem para a festa de encerramento do ano letivo com “cabelo liso e solto”. A atitude foi considerada racista, uma vez que não levou em conta a diversidade etnicorracial.

Fatos como o descrito acima, reforçam a certeza de que o preconceito ainda está enraizado no imaginário social brasileiro, de tal forma que mesmo sem querer e/ou lutando contra, as pessoas sentem e disseminam o preconceito. Como bem afirma Kabengele Munanga “não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade” (MUNANGA, 2005, p. 15). Sendo assim, é preciso discutir com mais profundidade o assunto, na busca pela criação de espaços de conscientização e reflexão no contexto da escola pública brasileira, em especial, nas aulas de Língua Portuguesa, para que os educandos possam expressar-se sem mascarar a realidade ou fingir que o problema do preconceito racial não existe.

Como sabemos, a sala de aula é um dos primeiros espaços de socialização da criança e do adolescente. Depois da família, é a escola que exerce uma influência notória na construção da personalidade e identidade de cada um deles. Por esse motivo, é fundamental termos um ambiente preparado para lidar com toda situação que surgir, principalmente no que se refere às diferenças raciais e sociais, já que, como sabemos, é o espaço propício para a pluralidade.

Ao contrário do que muitos pensam, não se pode evitar discutir o tema das relações etnicorraciais, já que quando silenciarmos podemos estar ajudando a perpetuar o preconceito racial. O professor bem preparado é fundamental no trabalho de desconstrução do racismo e de outros problemas em sala, uma vez que precisamos revelar aos nossos educandos as atitudes preconceituosas que foram passadas de geração em geração e incutidas como normais na mente da população brasileira. Em vista disso, Cavalleiro destaca que

Somente uma educação calcada na informação e no questionamento crítico a respeito das desigualdades sociais, bem como dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação, pode concorrer para a transformação dessa sociedade que tem, sistematicamente, alijado muitos indivíduos do direito à cidadania (CAVALLEIRO, 2001, p. 151).

Com base na posição dessa autora, percebemos que a transformação social só de fato ocorrerá mediante uma prática educativa que promova uma ampla discussão e permita refletir, de forma individual e coletiva, sobre os conflitos. Somos cientes de que a escola não é a responsável pela criação do preconceito ou qualquer outro problema social, mas é nela que ocorre com muita frequência e de variadas formas. O simples uso de um apelido que se refira

de modo depreciativo a uma parte do corpo, a pronúncia de uma palavra que incita a violência simbólica ou até mesmo a produção e a reprodução da caricatura de um colega são exemplos de como o preconceito se dá em sala de aula.

É possível ainda encontrarmos pessoas que acreditam na não existência do preconceito e do racismo em nossa sociedade e esse pensamento errôneo é capaz de levar a manutenção dos problemas já assinalados. Não podemos persistir na ideia de ocultar os problemas, fazendo com que nossos estudantes não tenham o direito de entender e participar de uma cidadania plena e consciente. Cavalleiro destaca a seguinte ideia:

Penso que a não-percepção do racismo por parte das crianças também está ligada à estratégia da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema. A ausência do debate social condiciona uma visão limitada do preconceito por parte do grupo familiar, impedindo a criança de formar uma visão crítica sobre o problema [...] (CAVALLEIRO, 2015, p. 33).

Diante do que foi exposto pela autora, notamos que toda ação possui uma intenção velada, em vista disso mencionamos, nesse momento, a questão da democracia racial cujo termo foi criado para mostrar uma falsa impressão positiva de nosso país, escondendo a real situação dos negros. De acordo com essa ideia, haveria, no Brasil, uma convivência pacífica entre todos os cidadãos, mas sabemos que essa harmonia nunca existiu e só poderá existir com os esforços de toda a sociedade, começando na família e dando continuidade na escola.

### 3 METODOLOGIA

Neste tópico procuramos expor todo o percurso de nossa pesquisa. Para isso, apresentamos a metodologia de pesquisa que utilizamos no decorrer deste trabalho, seguido do público-alvo que serviu de base para a nossa investigação, além de expormos algumas definições importantes no trabalho com a leitura literária e a exposição dos resultados obtidos com a presente investigação e aplicação da proposta.

#### 3.1 DELIMITANDO O MÉTODO DE PESQUISA

Um dos objetivos do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS -, do qual fazemos parte, é levar o professor a investigar dificuldades que surgem no seu próprio contexto de trabalho para, assim, junto à teoria fornecida pelo curso problematizar, traçar metas e procurar solucionar o problema. Diante disso e também da necessidade de planejar aulas de Língua Portuguesa mais produtivas, com foco na formação de um leitor crítico, buscamos desenvolver um trabalho de intervenção pedagógica com vistas ao melhor desenvolvimento de práticas de leitura literária.

Desse modo, recorreremos à intervenção pedagógica, recurso bastante utilizado no método da pesquisa-ação, uma vez que é necessário intervir para inovar práticas de ensino e assim desenvolver a criticidade, por parte do público envolvido. Thiollent confirma o que apresentamos quando define a pesquisa-ação como uma investigação norteada à prática de ensino-aprendizagem e considera a intervenção pedagógica um ato social e educacional planejado.

Procuramos, por meio deste trabalho, compreender a realidade da qual fazemos parte e para isso aperfeiçoar a prática de leitura literária desenvolvida em sala, viabilizando processos de mudanças que busquem transformar o ambiente educacional estudado. Os resultados aqui delineados podem servir de inspiração e exemplo para outras realidades, ao fornecer dados e conhecimentos de uma conjuntura que se assemelha a tantas outras, contribuindo com o desafio de formar bons leitores.

Para a efetivação da presente proposta, utilizamos o método da pesquisa-ação, a qual “caracteriza-se por ser uma linha de investigação associada às formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (THIOLLENT *apud* MESSIAS, 2012, p. 27).

Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo (...) trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidenciação dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento (THIOLLENT *apud* MESSIAS, 2012, p. 28).

Com base nestas orientações, notamos que pesquisador e pesquisados atuam, no ambiente da pesquisa, de forma participativa e cooperativa. Além disso, o professor, que é o pesquisador, passa a intervir de modo consciente e crítico em sua própria prática. Esta metodologia de trabalho se ajusta coerentemente com a nossa investigação e com os propósitos do Mestrado Profissional em Letras. Salientamos, com isso, que “na pesquisa-ação acontece simultaneamente o “conhecer” e o “agir”, uma relação dialética sobre a realidade social desencadeada pelo processo de pesquisa” (BALDISSERA, 2001, p. 25). Ainda conforme esta autora,

A pesquisa-ação como método agrega várias técnicas de pesquisa social. Utiliza-se de técnicas de coleta e interpretação dos dados, de intervenção na solução de problemas e organização de ações, bem como de técnicas e dinâmicas de grupo para trabalhar com a dimensão coletiva e interativa na produção do conhecimento e programação da ação coletiva (BALDISSERA, 2001, p. 7).

E é por meio das técnicas utilizadas pela pesquisa-ação que se estabelece uma relação direta entre o conhecimento e a ação e também entre quem pesquisa e as pessoas que se envolvem na investigação e destes com a realidade. Notamos, desse modo, que a palavra de ordem é ação, por isso, convictos da necessidade de conhecer e agir na nossa realidade, envolvemo-nos nesta investigação e esperamos que o resultado sirva de incentivo para outros profissionais aplicarem em outras salas de aula.

### 3.2 CONHECENDO UM POUCO DA ESCOLA E DO PÚBLICO-ALVO

Para desenvolver a atividade proposta, escolhemos uma turma do Ensino Fundamental II, turno matutino, de uma escola municipal<sup>7</sup> situada numa cidade do interior da Bahia, município com aproximadamente 29 mil habitantes (IBGE 2014). A referida Escola há 13 anos serve à população do município e é uma instituição de porte médio que atende estudantes da sede e comunidades rurais e assiste a aproximadamente 538 estudantes (2016) de Ensino Fundamental II, sendo os mesmos distribuídos em turmas de 6º ao 9º ano e também estudantes da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).

---

<sup>7</sup> Por motivo de ética, não revelaremos o nome da escola.

A instituição é composta por 8 salas de aula, 1 auditório, 1 sala de informática, 1 sala de direção, 1 biblioteca, 1 almoxarifado, 1 cantina, 3 banheiros, 1 quadra de futebol de areia sem cobertura e uma quadra poliesportiva coberta que fica a aproximadamente 400 metros da sede da instituição. Ressaltamos, nesse contexto, que a biblioteca é improvisada entre uma sala de aula e outra e não possui um funcionário fixo, assim o professor quando precisa de um livro ou o próprio estudante é necessário se dirigir a alguém da Direção da escola para ter acesso a esta sala. Com relação à sala de informática, temos alguns computadores disponíveis, embora a sala permaneça fechada por falta de funcionário, prejudicando o seu real funcionamento.

A maioria dos pais dos educandos possuem pouca escolaridade. Talvez isso justifique a falta de acompanhamento escolar, por parte de alguns. Quanto à profissão e ocupação, os pais são trabalhadores rurais ou empregadas domésticas e participam pouco da vida escolar de seus filhos.

A turma na qual aplicamos a proposta possui, em média, 25 estudantes, entre 11 a 15 anos, é uma sala que possui algumas fragilidades que serão percebidas no decorrer dessa análise e as principais dificuldades são referentes à leitura e à produção de texto. Isso justifica a escolha dessa turma e a busca por tornar a leitura literária um ato mais atrativo.

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida Escola, documento que revela a identidade da unidade escolar e faz os encaminhamentos adequados na construção de uma educação de qualidade, vemos uma pequena referência, no tópico dos Valores, da preocupação em formar cidadãos que consigam conviver de maneira democrática e livre da discriminação. Assim, o PPP revela que

A Escola está pautada em valores como: cooperação, responsabilidade – pessoal, coletiva e ambiental, compromisso, solidariedade, ética, respeito, tolerância, diálogo, transparência, eficácia e inovação, porque entende que seres cooperativos, responsáveis, solidários, e éticos, que convivem de forma democrática e sem nenhum tipo de discriminação, sejam elas, sociais, religiosas, raciais, culturais, sexuais. Tem condições de tornar e conviver num mundo mais justo, respeitando e percebendo o meio como valor vital, afetivo e estético, compreendendo e apreciando o valor da diversidade, tomando decisões coerentes, adquirindo a capacidade e o equilíbrio próprio de manter uma boa relação intra e interpessoal e de inserir-se na sociedade (PPP, 2015, 02).

Como vemos, neste tópico, a questão da diversidade social é contemplada, embora as ações não sejam tão efetivas como mencionadas no documento, o que desencadeia a necessidade de discutir estes aspectos. Não podemos aceitar que ainda haja nas salas de aula o desrespeito e a desvalorização à cultura afro-brasileira. Precisamos, portanto, desenvolver uma prática educativa que inclua a temática no cotidiano escolar.

### 3.3 PERSPECTIVAS DA PROPOSTA

A proposta de atividade elaborada neste trabalho teve como base a sequência básica de proposta de letramento literário, proposta por Rildo Cosson, para o Ensino Fundamental e o método recepcional de Bordini e Aguiar. Salientamos, com isso, que fizemos algumas alterações, não seguindo integralmente as teorias mencionadas. O conjunto dessas sequências permite sua organização na forma de um caderno de atividades (apêndice A).

Para melhor entender essa proposta, dividimos as atividades em quatro momentos: início de conversa, introdução, leitura e interpretação. Detalhamos cada etapa com o objetivo de facilitar a compreensão e entendermos como se deu a sua aplicação. Antes do momento do início de conversa, lembramos que essa etapa é a que prepara o estudante para receber o texto, foi importante conversar com a turma sobre os objetivos do trabalho, já que as atividades e a forma como algumas aulas, aproximadamente 15, foram ministradas, modificaram a rotina da disciplina e o estudante precisou conhecer para participar efetivamente de todo esse processo.

Preparamos o ambiente, pedindo aos educandos que organizassem as carteiras formando um círculo, dado que era bem comum as carteiras estarem dispostas em filas. Em seguida, iniciamos com uma conversa informal, explicando o que iria ocorrer durante as próximas aulas, falamos um pouco sobre leitura, leitura literária, em seguida aplicamos um questionário (apêndice B). Este teve como principal finalidade conhecer um pouco mais sobre os alunos e saber a opinião sobre os temas que discutiríamos nas próximas etapas. Muitas vezes, nossos educandos são inibidos e, por meio de uma conversa ou até mesmo um debate, eles não conseguiam expor com facilidade sua posição, por isso o questionário assumiu um espaço importante nesta parte.

Depois de aplicado o questionário, passamos a mostrar e entregar a obra literária *Saudade da Vila* a cada um. Solicitamos que a leitura da obra fosse realizada em casa e para isso conversamos um pouco com os estudantes, conscientizando-os da importância da leitura do livro. Era uma boa oportunidade para não encararem a leitura como uma obrigação e, portanto, se sentissem um pouco mais animados com tal atividade. Como a leitura foi realizada em casa, tornou-se muito importante fazer uma programação junto com eles e deixar um tempo necessário para que essa atividade ocorresse de maneira eficiente, foi preciso também delimitar um tempo, já que nossas atividades precisavam obedecer a um cronograma.

- *INÍCIO DE CONVERSA (quatro aulas)*

Essa fase foi o momento em que iniciamos a aplicação das atividades planejadas. Como a leitura já foi realizada, iniciamos essa etapa, perguntando sobre a realização da mesma. Reservamos quatro aulas, porque além de responder algumas questões os estudantes foram convidados a realizar uma pesquisa em jornais e revistas. Além disso, para fortalecer as questões e, concluir essa etapa, trabalhamos o conto de fadas “O patinho feio” (anexo B). Ressaltamos que a inclusão desse conto teve a finalidade de fazer uma relação com as questões discutidas até então. Portanto, foi importante que após a leitura o direcionamento fosse efetivado de acordo com a temática discutida, desfazendo qualquer tipo de discriminação e/ou preconceito.

- *INTRODUÇÃO (duas aulas)*

Na etapa seguinte denominada de Introdução, momento da apresentação física da obra e do autor, foi espaço propício para conhecer um pouco sobre quem escreveu, compreendendo o porquê da escolha de tal livro. Entregamos aos educandos uma sequência de atividades, dando prosseguimento à parte anterior dessa proposta e oferecemos duas capas de edições distintas do mesmo livro para que o estudante observasse as diferenças e respondesse a alguns questionamentos.

Exploramos, na ocasião, o título e as imagens que aparecem nas duas capas, acompanhando as ideias dos estudantes. Além disso, procuramos conhecer um pouco sobre a infância deles e da própria personagem que aparece em uma das capas. Esse momento permitiu um debate muito proveitoso, uma vez que as ideias estavam sendo compartilhadas entre colegas e professores.

- *LEITURA (cinco aulas)*

Esta etapa denominada leitura corresponde a parte em que o professor acompanha a leitura junto com o estudante. Como abordado anteriormente, foi solicitada que a leitura do livro fosse realizada em outro ambiente. Percebemos que foi uma estratégia bastante interessante, porque o educando pôde se sentir mais livre, escolhendo o melhor horário e local para ler.

Esta fase foi dividida em três intervalos com o objetivo de acompanhar e perceber as dificuldades de cada um. O primeiro intervalo envolveu a leitura dos dois primeiros capítulos. Dessa forma, buscamos elaborar algumas questões que explorassem os capítulos citados. Ao

realizarmos, aos poucos, esse acompanhamento, o professor pôde detectar com mais precisão como foi realizada a leitura.

No segundo intervalo, selecionamos mais três capítulos, inserindo outras questões que fizessem o estudante compreender um pouco mais sobre a narrativa e, assim, registrasse suas impressões no espaço indicado no conjunto de atividades. Exibimos, para complementar a discussão, o vídeo-livro *A cor da vida*<sup>8</sup>, obra escrita por Semíramis Paterno. É um livro-imagem que conta a história de duas crianças que se conhecem quando estão passeando com suas mães. Elas começam a brincar e se afastam de onde estavam. As mães ao perceberem ficam enraivecidas e saem à procura delas, o reencontro as surpreende e lhes ensina uma importante lição.

No terceiro intervalo, tivemos a exploração dos três últimos capítulos da obra literária *Saudade da Vila* e, nesse momento, o espaço estava destinado a algumas perguntas reflexivas para o professor acompanhar a percepção e o raciocínio dos educandos. Até esse momento, estavam sendo discutidos aspectos relacionados à obra, bem como explorado a subjetividade dos participantes. Procuramos fugir das questões de copiar e reescrever, visto que acreditamos que esses elementos não mobilizam os conhecimentos e nosso objetivo é estimular o pensamento, procurando dar voz ao leitor, ao estudante. O nosso foco foi procurar desfazer aqueles antigos hábitos de ler e escrever de forma automática.

Antes de passarmos para a última etapa das atividades, apresentamos o texto “Filho adotivo é expulso de concessionária BMW, afirmam pais”. Procuramos manter uma relação entre as histórias de Benê, personagem da obra literária, e o menino que foi alvo de preconceito racial numa loja de classe alta. Após ler e discutir o texto, pedimos que o educando escrevesse, em poucas linhas, a relação que ele encontrou entre as duas narrativas.

- *INTERPRETAÇÃO (quatro aulas)*

A última etapa consistiu na participação efetiva dos estudantes e para isso foi solicitado que cada um trouxesse um texto que dialogasse com nossas discussões, sugerimos uma charge, uma tirinha, um vídeo, entre outros. Nessa atividade, pudemos explorar a criatividade e a imaginação dos estudantes, visto que, mais uma vez, foi dada a eles a oportunidade de participar ativamente. Depois de realizada essa atividade, o professor mediou uma produção de paródias. Explicamos, detalhadamente, qual o objetivo desse trabalho, e pedimos que logo fosse realizada a socialização dos textos.

---

<sup>8</sup> Link disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=hh-\\_ISGSSyg](https://www.youtube.com/watch?v=hh-_ISGSSyg)>.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

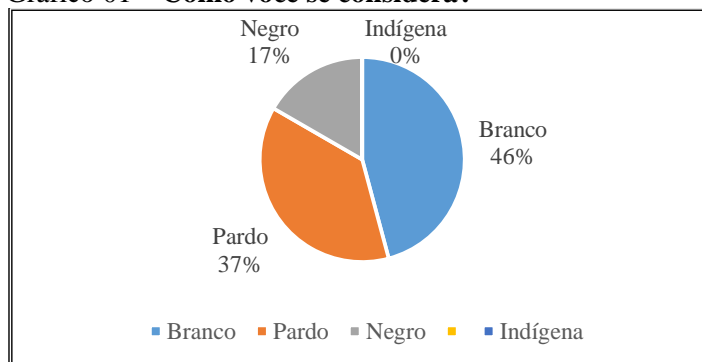
Todo professor deseja chegar numa sala de aula e encontrar alunos lendo ou trocando conhecimentos a partir de algum livro lido ou ainda pedindo sugestões de obras literárias, mas não é bem essa a nossa realidade; muitas vezes é adversa a essa suposta sala de aula. O distanciamento do aluno em relação à leitura é bem visível e a sua falta de interesse, principalmente pela literária, também é muito marcante. Nas reuniões semanais, entre os professores, o desinteresse pela leitura sempre foi assunto e motivo de discussões e preocupações.

Em virtude disso, questionamo-nos como motivar a leitura em sala e, diante de nossas observações e conversas a respeito, notamos que poucos leem e os que já leram conhecem apenas os contos de fadas mais conhecidos como “Chapeuzinho Vermelho”, “Branca de Neve e os Sete anões” e alguns poemas. Percebemos que os livros de literatura infanto-juvenil ainda não fazem parte da realidade, por isso decidimos trazê-los e permitir ao estudante conhecer as histórias e saber se posicionar diante do que lê.

Mesmo conhecendo nossos estudantes e tendo contato diário com eles, sentimos a necessidade da aplicação de um questionário de diagnóstico (apêndice B) na sala em que aplicamos o projeto, a fim de entendermos a posição e construirmos o perfil do nosso público-alvo. As questões foram variadas, conforme apresentação abaixo, em que procuramos saber desde como o estudante se autodeclara, no que diz respeito à cor da pele, até questões referentes ao processo da leitura em sua vida. A análise das respostas e o resultado estão descritos em cada gráfico, a seguir.

A pergunta número 01 demonstra que a maioria dos educandos se considera branca. O estudante tinha quatro alternativas para escolher: branco, pardo, negro e indígena e a única opção que não foi marcada foi a indígena. Não percebemos nenhum problema e nenhuma dúvida, por parte dos alunos ao responder essa questão, conforme gráfico a seguir:

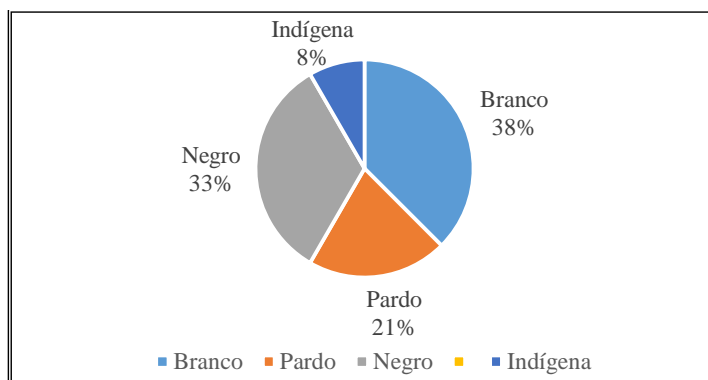
Gráfico 01 – **Como você se considera?**



Fonte: Questionário aplicado em sala (2016)

Dando prosseguimento à análise, temos o gráfico, abaixo, que representa a questão 02. Nessa pergunta procuramos saber qual a percepção dos educandos para com o colega, o outro. Ao compararmos o gráfico 01 com o 02, pudemos fazer as seguintes observações: o percentual de escolha da cor branca e parda diminuiu enquanto a opção da cor negra aumentou. Além disso, o item indígena foi mencionado. Vejamos:

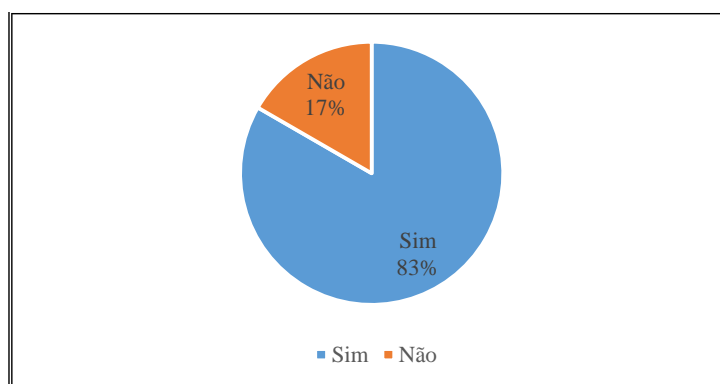
**Gráfico 2 – Como é a maioria de seus colegas?**



Fonte: Questionário aplicado em sala (2016)

Logo a seguir, temos o gráfico 3, em que procuramos saber se os estudantes tinham conhecimento do que seria preconceito racial. Compreendemos que é uma expressão bastante utilizada na mídia em geral e, por essa razão, poderia fazer parte do conhecimento dos educandos. Sendo assim, registramos, de acordo com os dados colhidos, que a grande maioria sabe o que é preconceito racial.

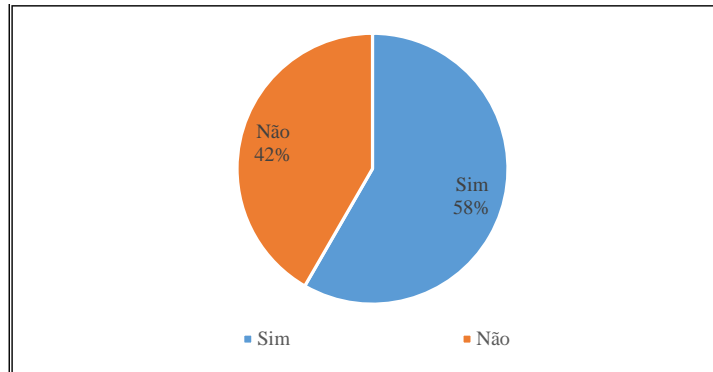
**Gráfico 3 – Você sabe o que é preconceito racial?**



Fonte: Questionário aplicado em sala (2016)

No próximo gráfico, fomos um pouco mais subjetivos, procurando saber se já presenciaram alguma situação de preconceito. O registro deles nos fez perceber que a maioria já observou a ocorrência do preconceito racial, conforme gráfico baixo:

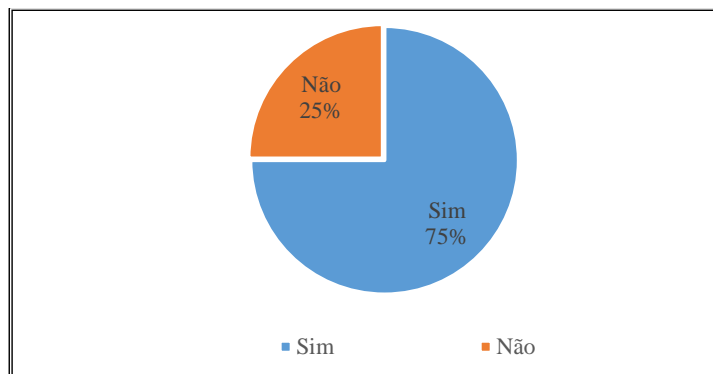
**Gráfico 4 – Você já presenciou alguma situação de preconceito racial?**



Fonte: Questionário aplicado em sala (2016)

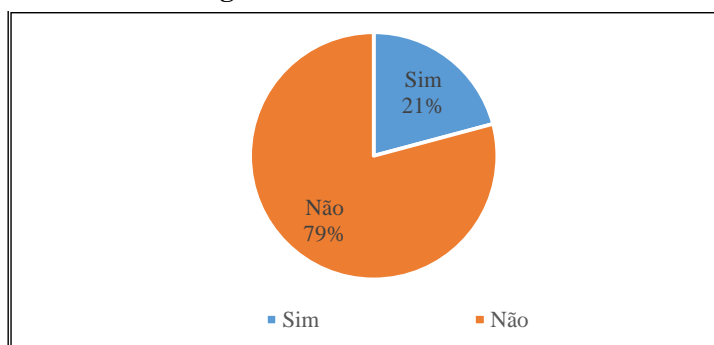
Depois de questionarmos se os estudantes sabem o que é preconceito e se já presenciaram alguma situação, verificamos se na turma em que estudam, os estudantes já conviveram com alguma brincadeira ou piada que dizem respeito a alguma parte do corpo. Desse modo, um número expressivo registrou que já ocorreu esse tipo de brincadeira na turma. Esses questionários nos ajudam a entender o comportamento de alguns educandos quer sejam vítimas ou autores de tais brincadeiras.

**Gráfico 5 – Na sua turma existem piadas ou brincadeiras que fazem referência à cor, cabelo, nariz ou outra parte do corpo de algum colega? Já houve?**



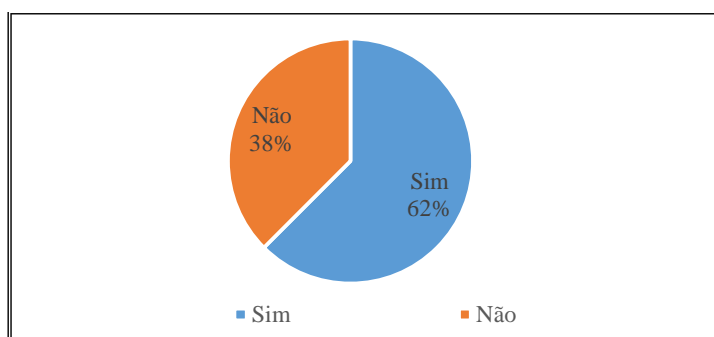
Fonte: Questionário aplicado em sala (2016)

Na sexta, na sétima e na oitava questões, tentamos observar a percepção dos estudantes no que se refere ao ato de ler. O gráfico abaixo representa a realidade da educação, do total de estudantes dessa sala, aproximadamente, 80% não gosta de ler. Sabemos que diversos fatores contribuem para esses números e, por essa razão, foi primordial desenvolvermos um trabalho focado nesses aspectos. Vejamos:

Gráfico 6 – **Você gosta de ler?**

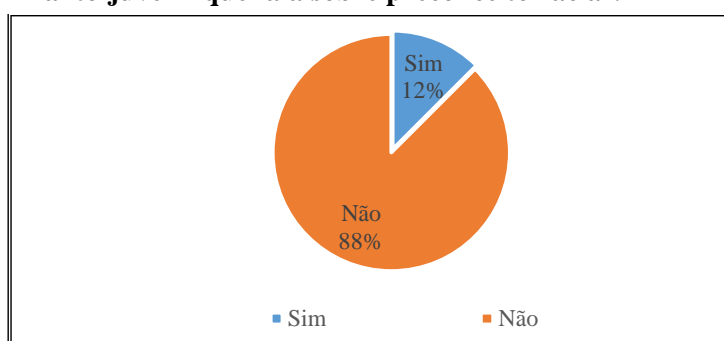
Fonte: Questionário aplicado em sala (2016)

Na sétima questão, procuramos saber se a escola incentivava a leitura e como resposta tivemos um percentual de 62%. Mesmo a maioria dos estudantes informando que a escola estimula a leitura, o gosto pelo ato de ler ainda não atingiu a maioria deles. Pela nossa experiência sabemos dos percalços que essa atividade enfrenta.

Gráfico 7 – **Você é estimulado a ler na escola?**

Fonte: Questionário aplicado em sala (2016)

Ainda nesse sentido, procuramos saber se o estudante já teve algum contato com livros de literatura na escola e as respostas estavam em conformidade com as perguntas anteriores. Percebemos que poucos educandos tiveram a oportunidade de ler obras literárias na escola. Registramos tal fato no gráfico a seguir.

Gráfico 8 – **Você já leu, na escola, algum livro de literatura infantil-juvenil que fala sobre preconceito racial?**

Fonte: Questionário aplicado em sala (2016)

Após a aplicação do questionário, pudemos conhecer a percepção dos alunos acerca da temática do nosso trabalho e também entender, um pouco mais, sobre a experiência deles, no que se refere à leitura literária. Salientamos que essa fase do trabalho foi interativa, permitindo-nos dar continuidade nas próximas etapas.

Depois de aplicado o questionário, partimos para a realização das atividades que ocorreram por etapa, respeitando o tempo das aulas planejadas e seguindo alguns passos descritos a seguir. Como abordado na parte teórica, este trabalho baseou-se no método recepcional e na sequência básica de Cosson (2010).

O projeto durou cerca de três semanas, começou a ser aplicado no dia 01/06/2016, tendo a duração de 15 aulas, sendo finalizado no dia 17/06/2016. Iniciamos o trabalho, conversando sobre o projeto, como seria aplicado, dando algumas noções de leitura literária e fizemos alguns questionamentos acerca dos livros que eles já leram. Essa primeira conversa facilitou o trabalho e permitiu uma aproximação ainda maior com os estudantes. Devido a isso, consideramos o que Brandão e Rosa apresentam a respeito da necessidade de conversar com os alunos sobre os textos literários lidos por eles ou para eles. Segundo estas autoras,

Defendemos que uma das formas de ensinar a compreensão de textos é conversar sobre eles. Temos, portanto, mais dois motivos para valorizar a conversa sobre os textos literários na sala de aula. Ou seja, além de ajudar as crianças a construir significados e ampliar sua compreensão, a conversa sobre os textos pode funcionar como uma estratégia do professor para ensinar a compreensão, algo geralmente esquecido na escola (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 73).

Assim, percebemos, pela fala dos estudantes, que o contato com o livro de literatura infanto-juvenil ainda é distante, não há incentivo em casa, a biblioteca da escola ainda não é um espaço acolhedor e que chame a atenção dos estudantes. Falamos sobre outros veículos que possam ser utilizados para realizar leituras como o computador, o *tablet*, mas muitos disseram que não possuem essas ferramentas. Então prosseguimos o nosso trabalho, falando da importância da literatura e explicando o porquê da escolha do livro infanto-juvenil *Saudade da Vila*.

Perguntamos também se já ouviram falar no livro e a resposta foi unânime que não conheciam, mesmo assim se mostraram atentos à minha fala sobre o respectivo livro. Foram entregues as cópias a cada aluno e foi solicitado que lessem em casa antes da primeira aula. Foi perceptível a curiosidade por parte de alguns em folhear o livro, outros guardaram logo e outros ainda começaram a ler. A estratégia de pedir que lessem em casa foi bastante interessante, porque eles poderiam ler no momento que quisessem, foi estipulado o prazo de uma semana, visto que iríamos iniciar logo os trabalhos. Tudo ocorreu como planejado, assim,

O primeiro espaço da literatura na sala de aula é o lugar do texto, da leitura do texto literário. Tudo se inicia com o imprescindível e motivado contato com a obra. Ler o texto literário em casa, na biblioteca ou em sala de aula, silenciosamente ou em voz alta, com ou sem a ajuda do professor, permite o primeiro encontro do leitor com o texto. Um encontro que pode resultar em recusa da obra lida – que deve ser respeitada – ou em interrogação ou admiração – que devem ser exploradas. É essa exploração que constitui a atividade da aula de literatura, o espaço do texto literário em sala de aula (COSSON, 2010, p. 58).

Nas primeiras aulas, começamos a perguntar quem leu o livro e, como era de se esperar, alguns leram e outros disseram que ainda não tinham terminado. Como as atividades eram divididas por etapas, aconselhei os estudantes a terminarem a leitura no intervalo das aulas. Para início de conversa, lançamos algumas perguntas e enquanto alguns educandos estavam tímidos para falar, outros foram falando naturalmente. As perguntas realizadas foram as seguintes:

1. A leitura foi prazerosa?
2. Você conseguiu ler o livro completo num único dia? Como foi sua rotina de leitura?
3. Você gostou do livro? O que mais chamou sua atenção?
4. Você consegue identificar o tema principal do livro?

Essas questões buscavam conhecer as primeiras impressões dos estudantes com relação à leitura do livro. A resposta para a questão 1 foi positiva, a maioria afirmou que gostou da leitura, embora dois dissessem que leram em razão do pedido da professora e que no final acabaram gostando. Os estudantes, na questão 2, disseram que não leram num único dia, liam no período oposto ao da escola. Na questão 3, os estudantes responderam que gostaram do livro e o que mais chamou a atenção foi a personagem querer fazer amizades. Outro educando complementou essa resposta, falando que Benê não arranjava amigos porque era diferente dos meninos da rua, a sua cor era diferente.

Diante dessas respostas, começamos a realizar uma discussão acerca do significado de ser diferente e os alunos foram expondo situações da própria vida e relacionando com a personagem. Alguns lembraram as brincadeiras que colegas faziam, por causa da estatura e outros por conta do peso. Ainda fizeram breves comentários sobre as brincadeiras que mais gostam de fazer como brincar de gude e jogar bola na rua; outros relataram histórias vividas com os amigos e primos como os passeios para a casa dos avós e também lembraram das dificuldades que passaram.

Percebemos que alguns se identificaram com o livro, um estudante em específico, intitulado aqui como aluno A disse que o livro falava de um “neguinho assim como eu professora”. No momento da fala não houve nenhum alvoroço nem interrupção por parte dos colegas. Pelo que observamos, a afirmação surpreendeu os colegas e os fez refletir sobre o fato

de que nós podemos nos colocar no lugar da personagem. A entonação da fala não soou como preconceito, mas como uma real aproximação com o texto. Essa passagem nos faz retomar Candido quando este reflete sobre o caráter humanizador da literatura:

Entendo aqui por humanização (...) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1988, p. 180).

Mediante essa definição, entendemos que a literatura possibilita a formação integral do homem e exerce uma função social importante, além de expandir o horizonte de expectativa de quem lê, levando o leitor a vivenciar experiências subjetivas que intercala sua realidade com a ficção. Naquele momento, algumas falas foram surgindo para tentar responder à questão 4; alguns estudantes falaram que o tema do livro era a amizade e outros que era a discriminação que Benê sofria. Não nos estendemos no debate, uma vez que ainda era a primeira etapa da aula, deixando a discussão para os próximos momentos.

Dando continuidade aos trabalhos, partimos para a realização da próxima atividade e, neste momento, os alunos receberam algumas questões para responder por escrito. A questão A e algumas respostas estão registradas abaixo:

Pergunta A – “Você sabe explicar como é a vida em um bairro popular? Como são as casas, as crianças que moram nesse tipo de bairro? Quais as brincadeiras mais comuns entre as crianças que moram em locais como esse? Pense um pouco e responda”.

Aluno A - “a vida é simples sem muita movimentação por ser popular. As casas não são muito grandes, mas têm igual coração de mãe, sempre cabe mais um. Antes as brincadeiras eram diferentes, mas ainda vê crianças correndo, brincando amarelinha”.

Aluno B - “a vida no bairro popular é mais simples e humilde assim como as casas, pessoas e crianças, As brincadeiras mais comuns entre as crianças são: futebol, pipa, bicicleta, etc...”

Aluno C - “joga bola na rua bolinha de gudi pula corda”.

Diante das respostas, podemos observar que as ideias estão bem próximas umas das outras. Alguns alunos identificados como A e B conseguiram emitir uma resposta completa, enquanto outros como o C a resumiram, respondendo apenas a parte das brincadeiras mais comuns entre as crianças, num bairro popular.

Percebemos, nessa questão, também que alguns discentes se perguntavam o que significava bairro popular e para esclarecer apresentamos alguns sinônimos como “bairro simples” e trazíamos exemplos da própria cidade para ajudá-los a entender. Percebemos que após esclarecidas as dúvidas os estudantes conseguiram completar as respostas. Esperávamos que não apresentassem dificuldades para entender termos que são aparentemente simples e de cunho familiar como ‘bairro popular’, mas alguns não conheciam e, assim, a mediação da professora foi importante para esclarecer e o aluno formular sua resposta. Talvez o contexto de alguns estudantes, naturais de povoados da cidade, explique o fato de alguns não entenderem tais termos.

No espaço abaixo registramos a questão B e algumas respostas obtidas:

Pergunta B - “Você sabe explicar como é a vida em um condomínio? Como são as casas, as crianças que moram nesse tipo de bairro? Quais as brincadeiras mais comuns entre as crianças que moram nesse bairro? Na sua cidade, existem condomínios?”

Aluno A - “A vida não é simples como um bairro simples, além de mais luxuoso, a vida é bem mais corrida, as casas são luxuosas e sofisticadas, as crianças brincam mais com jogos eletrônicos, e jogos virtuais, e são bem mais paradas, que as crianças simples”.

Aluno B - “A vida em um condomínio já é bem diferente, as casas já são mais modernas, as crianças já não são tão soltas como a de um bairro popular, as brincadeiras são praticamente a mesma coisa, mas creio que seja brincadeira mais caseira”.

Aluno C - “numca entrei em um”.

Aluno D - “eu não conheço mais acho que é um lugar de luxo mais acho que nós podemos mora nesse também”.

Notamos que alguns estudantes também questionavam o que significava condomínio e após breves explicações, trazendo exemplos de outras aulas, usando o dicionário e também lembrando de personagens de novelas, (já que é bem comum entre esses alunos o contato com as novelas), foi possível obter as respostas acima. Lembramos, nesse momento, que a cidade onde esses estudantes moram é interiorana e não há condomínios fechados e isso pode ter ocasionado as dúvidas.

As respostas são bem reais, próximas do que realmente o aluno conhece. É fato que os estudantes ainda não tiveram a oportunidade de entrar num condomínio até porque na cidade onde moram não existe esse tipo de aglomerado urbano, mas sabemos que as argumentações foram construídas a partir do que os educandos já viram em revistas, livros ou até mesmo assistiram em programas de televisão. A afirmativa do aluno D, *a priori*, pode parecer ingênuo, embora ele se mostre confiante ao afirmar que também pode morar num lugar luxuoso.

Posteriormente, trouxemos revistas diversas para sala e pedimos que fizessem uma pesquisa e colassem no caderno, de um lado, uma imagem que representasse um bairro popular e, de outro, uma imagem que mostrasse um condomínio. Como muitos não encontraram a imagem de condomínios, foi solicitado que pesquisassem representações de um bairro nobre. Alguns apresentaram dificuldades em encontrar e nesse momento percebemos a solidariedade dos colegas em ajudar. Os alunos que concluíram a atividade mais rapidamente começaram a ajudar o colega que sentia dificuldade e após um tempo todos haviam finalizado a atividade. Pedimos que trocassem os cadernos e cada um foi observando e conversando sobre as imagens. Apresentamos abaixo alguns dos exemplos:

Figura 1 – Exemplo de atividade aplicada em sala de aula



Fonte: Arquivo particular do autor (2016)

Após a breve discussão inicial em que trouxemos as ideias do bairro popular e do bairro nobre, incluímos na questão 3, o trabalho com o conto de fadas “O Patinho feio”. Quando planejamos a atividade, acreditávamos que alguns alunos conheciam e, portanto, faríamos um reconto da narrativa, mas ao perguntar quem se lembrava do texto fomos surpreendidos com a resposta negativa: nenhum estudante conhecia. Os educandos, por sua vez, conheciam outros contos de fadas, os mais conhecidos como “Chapeuzinho vermelho”, “Branca de Neve e os sete anões”, “Os três porquinhos”. Sabendo disso, começamos a ler o conto em voz alta e todos ficaram atentos para escutar.

O interessante é que quando iniciamos a leitura, logo chegou o horário do intervalo para o lanche, então paramos a leitura no meio do texto. Notamos a curiosidade dos alunos em saber o desenrolar da história e logo quando voltamos do intervalo recomeçamos a leitura e fomos, aos poucos, discutindo o tema do conto. Além disso, questionamos partes do texto e,

assim, construímos e amarramos as ideias. Naturalmente, os contos de fadas fazem parte do imaginário infantil, por isso seria comum os estudantes já terem conhecimento de tais textos, mas em se tratando do nosso público que não possui o hábito de ler (tampouco pais leitores), o fato de não conhecer este gênero é em parte explicado pelo contexto em que o aluno está inserido. Ao refletirmos, nesse momento, entendemos que “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2011, p. 27).

Prosseguimos a atividade, pedindo aos alunos que respondessem a mais duas questões conforme registro abaixo:

Pergunta A – “Você acha que o comportamento de excluir o patinho dos demais estava correto? Explique”.

Aluno A - “não porque, por ser diferente dos demais isso não significa que devemos excluir os diferentes pois no fundo somos iguais”.

Aluno F - “não, porque pra Deus somos todos iguais”.

Aluno G - “Não. Por que se estivesse no lugar dele não queria ser excluído”.

Nessas respostas, percebemos que os estudantes também se colocaram no lugar do patinho e, por essa razão, a argumentação é mais contundente. O argumento religioso fez-se presente no discurso do aluno quando diz que para “Deus somos iguais”, por isso fica implícita na fala a ideia de que não há razão para haver discriminação ou exclusão de ninguém.

A segunda questão era um pouco mais subjetiva e, por isso, esperávamos uma explanação ainda mais pessoal. Várias respostas nos marcaram, dentre elas destacamos as seguintes:

Pergunta B - “O patinho era rejeitado por todos, porque era diferente. Você já passou por situação semelhante? Se sim, conte-nos um pouco como foi”.

Aluno A - “acho que todos nos de certa forma, seja pela cor crença ou etnia eu já passei e passo por isso”.

Aluno E - “não nunca passei”.

Aluno G - “Sim. Foi muito ruim e ainda é ruim porque tem gente que ainda fala da minha feiura, fala porque sou gordo e isso é chato nos deixa muito triste”.

Aluno H - “sim. Porque eu era muito magra e as pessoas me apelidava e mangava mas eu nem ligei por isso”.

Diante dessas falas, compreendemos que a maioria dos alunos já foi vista como diferente seja por sua etnia, obesidade ou magreza ou ainda outros fatores que não foram revelados por eles, naquele espaço, tais como a estatura, origem geográfica, entre outros aspectos. Diante disso,

É preciso providenciarmos um cotidiano acolhedor para todas as crianças presentes na escola, atentando para as suas especificidades e dos adolescentes pertencentes aos grupos discriminados. É necessário construirmos um cotidiano escolar que dê margem também à participação positiva da criança e do adolescente negros, o que auxiliará na sua integração e no seu desenvolvimento [...] (CAVALLEIRO, 2001, p. 155).

Fica perceptível pelos relatos que os comentários marcaram a memória desses alunos. Percebemos a serenidade de tais falas e, ao mesmo tempo, a consciência do que passaram e passam por episódios de exclusão e preconceito. Em vista disso, é importante, como nos aconselha Cavalleiro, preparar o ambiente para acolher esses estudantes e integrá-los ao cotidiano escolar, não podemos nos silenciar frente a esse tipo de situação. Ainda segundo Cavalleiro, “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola” (CAVALLEIRO, 2015, p. 98).

Só para lembrar o aluno A é o que se pronunciou, logo no início, quando se identificou com a obra e se chama de “neguinho”. Notamos que ele passa por situações, muitas vezes, constrangedoras, mas não o sentimos revoltado. Ao contrário, percebemos que é consciente de sua condição social e enfrenta os problemas de forma aberta e crítica. Aproveitamos o momento para discutir, um pouco mais, sobre a expressão “neguinho” e as várias conotações que esse termo pode trazer. No espaço da aula, por exemplo, ela foi proferida por um estudante que se considera como tal, mas ficou esclarecido que não podemos nos reportar a outras pessoas com esse termo, visto que muitas podem se sentir ofendidas. Sendo assim, notamos a importância de discutir esses assuntos em sala de aula.

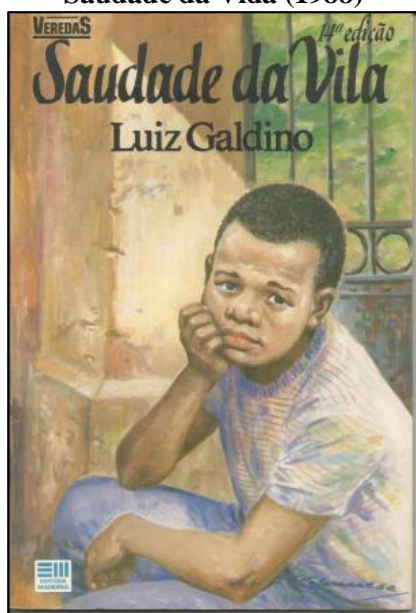
A dificuldade de lidar com o problema étnico parece dar às professoras a ilusão de que ignorar é a melhor saída. Em resposta aos inúmeros conflitos étnicos, o abafamento surge como uma opção para que o problema desapareça do cotidiano escolar e a sua vítima dele se esqueça. Como se fosse um conto de fadas que, no final, sempre acaba bem (CAVALLEIRO, 2015, p. 79).

Nós sabemos que não é conto de fadas, por essa razão as consequências do silenciamento, principalmente entre os professores e alunos na escola, podem machucar a vítima e ocasionar problemas que extrapolam o espaço escolar. Notamos, com isso, que é fundamental planejar aulas que deem espaço para a discussão abertamente de temas que

envolvam o negro na nossa sociedade, uma vez que assim podemos esclarecer e entender os motivos da existência dos problemas sociais como a discriminação e o preconceito racial.

Ao prosseguirmos as atividades, na etapa II, procuramos aproximar, ainda mais o aluno da obra e para isso trabalhamos com a capa do livro que os educandos estavam lendo e trouxemos a capa de outra edição do mesmo livro, para fazermos um comparativo. Esse momento foi bastante interessante, já que ao lermos e ouvirmos a conclusão dos estudantes muitas respostas superaram o esperado, como podemos ver a seguir. Após esse breve debate, os alunos responderam a algumas questões, conforme trecho abaixo. Vejamos as capas logo abaixo:

Figura 2 – Capas do livro  
Saudade da Vida (1988)



Fonte: Estante Virtual (2016)

Figura 3 – Capas do livro  
Saudade da Vida (2003)



Fonte: Skoob (2016)

Pergunta A – “O que você observa nas capas do livro? Há alguma diferença? Descreva cada capa”.

Aluno A - “A paisagem e diferente, a primeira capa e como se ele tivesse saudade da vila a aparência tristonha mostra isso e na segunda edição e como se o autor quisesse mostrar as brincadeiras e o que ela representava para o garoto”.

Aluno C - “a única diferença são as imagens, na primeira tem um menino aparentemente triste. Na segunda um pião, tampas e bolas de gude”.

Aluno E - “no livro de 2003 mostra as coisas que o menino costumava brincar. Já no de 1988 mostra a principal personagem da historia”.

Aluno F - “1ª capa tem um menino triste, 2ª capa tem um pião e umas tampinhas de refrigerante”.

Esse tipo de atividade é importante, porque faz com que os alunos observem, façam inferências e tentem interpretar os textos verbais e não-verbais baseados em seus conhecimentos e experiências. Muitos citaram a tristeza da personagem na capa do livro, notamos assim que o fato não passou despercebido, marcando os estudantes.

O trecho abaixo apresenta a segunda pergunta. Vejamos:

Pergunta B – “O que é saudade para você? É bom sentir saudade? Justifique.  
 Aluno A - “depende do tipo de saudade se for por distancia e uma saudade boa mas se for perca essa e ruim”.  
 Aluno B - “saudade sempre querer voltar no tempo, querer reviver aquilo que talvez não foi aproveitado o suficiente, sempre é bom sentir saudade, porque creio que ninguém sente saudade do que foi ruim”.  
 Aluno D - “tem saudade de meu pai que ele foi embora sem eu dar um abraço”.  
 Aluno I - “saudade para mim e um sentimento forte em bom sentido é bom senti saudade já em outros sentidos não e bom tipo saudade de alguém que já morreu e não volta mais”.

Percebemos que quando o estudante escreve, consegue expor mais seus sentimentos e na oralidade, muitas vezes, ele se sente mais inibido. Em uma das falas, um aluno citou sentir saudade do pai. Momentos como esses são importantes também por permitirem ao professor conhecer e interagir um pouco mais com os estudantes. A ideia de que saudade é um sentimento bom apresentada por outro estudante mostra a compreensão que o mesmo tem a respeito do vocábulo e do que evoca.

Ainda explorando essa ideia partimos para a terceira questão:

Pergunta C – “Você já sentiu saudade? Explique se sentiu de alguém, de alguma situação”.  
 Aluno B - “já, de quando era mais pequeno, daquele tempo que eu saia de casa, só pensando em nos divertir”.  
 Aluno E - “já, de uma amiga. E de acordar e ir para o colégio ver ela”.  
 Aluno L - “sim, já senti saudade do meu pai quando ta longe quando viaja”.

Vemos, com essa análise, que as respostas apresentadas correspondem ao nível da turma e percebemos, assim, que os estudantes compreenderam a proposta e conseguiram manter um pensamento organizado, atentando-se para cada questão.

Retomando a questão referente às capas do livro, a questão D procurou saber qual delas o aluno achou mais interessante e o porquê da escolha. A maioria construiu a resposta na mesma linha de raciocínio do aluno A, escolhendo a primeira capa, embora outros

selecionassem a segunda capa, conforme trecho abaixo. Observamos, mais uma vez, como a tristeza chamou a atenção e como conseguiram responder adequadamente as duas perguntas: a escolha da capa e a justificativa.

Pergunta D – “Observando as capas, qual delas você achou mais interessante? Explique.”

Aluno A - “a segunda edição, por ter elementos que brinco”.

Aluno F - “1ª capa porque no meu sentido não presta ficar triste e porque só adoce o coração”.

Notamos que na questão E, logo abaixo, os alunos responderam ainda com mais facilidade, já que pedia para citarem quais objetos aparecem na segunda capa e se já usaram esses elementos para brincarem. Percebemos que os objetos fazem parte da infância da maioria dos estudantes como comprovado pelas respostas. A identificação com os objetos ficou bem perceptível pelas respostas, visto que, na sua grande maioria, brincam de futebol, bolas de gude, pião, entre outros.

Pergunta E – “Na segunda capa, temos alguns objetos conhecidos. Quais são eles? Você usa esses objetos para brincar? Comente.”

Aluno B - “peão, bolas de gude e algumas tampas, o único que não usei pra brincar foram as bolas de gude”.

Aluno D - “já as tampinhas colocava nos pneu dos caminhão e de pião já brinquei sim”.

Aluno I - “são pião e tampinhas. Não eu nunca uzei”.

Após a exploração da capa do livro e do título pudemos compreender um pouco mais a percepção dos estudantes e passamos para outra parte das atividades. Nesta etapa, trabalhamos com a vida e a obra de Luiz Galdino, os alunos leram a biografia do escritor e também conheceram outros livros escritos pelo mesmo autor. A leitura foi realizada em sala e, oralmente, discutimos algumas questões pertinentes à vida do escritor.

Depois de realizadas as atividades descritas acima, pudemos passar para a III etapa, onde focamos a leitura do livro *Saudade da Vila*. Essa etapa foi dividida em três momentos, de forma a permitir que o estudante se apropriasse dos conhecimentos do livro e a compreensão fosse realizada aos poucos. Nesse primeiro intervalo, as questões se referiram aos dois primeiros capítulos do livro, lembrando que a leitura já havia sido realizada em casa.

Os alunos foram dando sua opinião e falando que já se sentiram estranhos em alguns ambientes como a própria escola nos primeiros dias de aula, completaram que os colegas os olhavam de forma diferente, mas com o tempo iam sendo aceitos e conseguiam construir

amizades. Após essas impressões, os educandos responderam a algumas questões e para completar de forma adequada, eles precisavam ter lido a obra de maneira atenta, uma vez que as perguntas foram, em sua grande maioria, inferenciais, algumas objetivas e outras subjetivas. O trecho a seguir ilustra três destas perguntas.

Alguns estudantes não se lembravam de alguns nomes das personagens, pediram o consentimento para relerem os capítulos, mas a grande maioria respondeu com facilidade. Já a resposta para a pergunta B foi basicamente a mesma. Em razão disso, destacamos duas delas e, diante das respostas, notamos que os alunos conseguiram depreender da leitura que a personagem principal, Benê, só desejava construir amizades com os meninos do novo bairro onde estava morando.

Pela resposta do primeiro estudante, na questão C, percebemos que as imagens o ajudaram a concluir a questão. Salientamos que essas imagens acompanham cada página do livro, complementando a narração. Enquanto isso, o terceiro aluno acrescentou a ideia de que o bairro simples não apresenta os elementos por ele elencados, o que marca a diferença social.

Pergunta A – “Quais são as personagens que aparecem na primeira parte da história?”

Aluno B – “Benê, Tião, Vadico, Tônico, Lalau, Tico, Neguinho”.

Pergunta B – “Qual é o maior desejo de Benê?”

Aluno B – “se enturmar com os garotos do novo bairro”.

Aluno E - “ficar amigo dos outros garotos do bairro”.

Pergunta C – “A história acontece em um bairro simples ou nobre? Como você chegou a essa conclusão?”

Aluno B – “A história acontece em um bairro nobre, cheguei a essa conclusão lendo e pelas imagens”.

Aluno E - “no bairro nobre, o bairro tem muros altos, portões, cachorros, carros”.

Aluno I - “a história acontece no bairro nobre, porque na história fala que tem muros altos, cachorro e portões. Sendo que no bairro simples é ao contrário”.

Todas as respostas atendem à pergunta e demonstram que os estudantes vêm conseguindo depreender a ideia do livro. Percebemos que a maioria já se sentiu como a personagem principal da obra, conforme registro no trecho seguinte:

Pergunta D – “Enquanto Benê buscava construir amizades no bairro novo, o que os meninos estavam fazendo?”

Aluno B - “eles estavam preocupados com o rulinã e estavam sem nenhum interesse em se enturmar com Benê”.

Aluno D - “os meninos estavam iguinorando ele”.

Aluno E - “estavam brincando com vários objetos”.

Pergunta E - “Você já passou por uma situação parecida com a de Benê? Explique.

Aluno B - “já em querer me enturmar com algumas pessoas, mas não ao ponto de forçar amizade desse jeito”.

Aluno C - “os meninos estavam iguinorando ele”.

Aluno D - “não nunca passei”.

Aluno E - “já no primeiro dia do colégio, nos aniversários de rico etc”.

Resolvemos dividir em três intervalos para tentar não tornar cansativo o trabalho com a leitura e a compreensão da obra. Antes da aplicação, pensamos que estávamos nos estendendo, mas no decorrer do trabalho notamos que o acompanhamento por capítulo facilitou a discussão da temática do livro. Além disso, ocorreu espaço de uma aula para outra, evitando possíveis indisposições por parte dos alunos.

Partimos então para o segundo intervalo em que discutimos os capítulos 3, 4, 5. Fomos fazendo uma recapitulação e entregamos duas questões para os estudantes poderem se apropriar ainda mais do livro. As questões pediam para os alunos citarem os nomes dos amigos de Benê da Vila Eduvirge, local onde Benê morava antes de vir para o bairro atual e citarem as brincadeiras e brinquedos utilizados por eles, hoje em dia. Os alunos citaram corretamente os nomes dos amigos Deco, Vadico, Tônico e as brincadeiras citadas por eles foram brincar de jogar bola, carrinho de rolinã, esconde-esconde, pega-pega, pular corda. Os estudantes ainda falaram que muitas crianças hoje preferem brincar com celular, videogame e nos parquinhos.

Antes de partirmos para o próximo momento, exibimos o vídeo-livro *A cor da vida*. Esse vídeo despertou alguns questionamentos e começamos a relacionar com tudo o que os estudantes vinham discutindo e aprendendo. Eles perceberam que no vídeo o preconceito partiu dos pais das crianças e não das próprias. Viram que as crianças só queriam brincar juntas e os adultos é que procuravam problema onde não precisava existir.

O terceiro intervalo teve como objetivo discutir os três últimos capítulos do livro, procurando acompanhar o percurso literário que os alunos vêm construindo. A maioria das questões desse intervalo foi subjetiva. Diante disso, escolhemos quatro questões juntamente com as respostas para a descrição, nesse momento. Segue a primeira.

Pergunta A - Reflita a partir das palavras da mãe de Benê “- Não pense que vai ser fácil arranjar amigo... Não vai, não... Mas vale mais que andar na companhia de malandro...”.

Aluno B - “ela fala que é melhor andar sozinho do que com má companhia”.

Aluno I – “que ela quis falar que certos amigos tipo amigos malandros é melhor não ter”.

As reflexões estavam dentro do esperado, embora outros alunos apresentassem dificuldades na compreensão, em razão disso a mediação do professor entre texto-escritor-leitor fez-se fundamental. Notamos que devemos explorar ainda mais as questões que exigem reflexão, já que o estudante só aprende de fato quando é desafiado a pensar. Outra questão que merece evidência é a que envolve o capítulo final do livro.

Pergunta D - “Chegou o momento mais esperado por Benê: a aproximação dos meninos do novo bairro. Ele fica feliz com a aproximação? O que de fato acontece? Explique, resumidamente, este encontro”.

Aluno B - “ele fica feliz, mas logo quando acontece o encontro os meninos do novo bairro começam a debochar do Benê, mas como Benê era novo e inocente ele não se deu conta do que estava acontecendo”.

Aluno E - “ele ficou triste. Os meninos do bairro não aceitaram a amizade dele. Eles se apresentam mais começaram a zuar ele”.

Aluno J - “não. Os meninos zuaram dele, criticaram e ameaçaram”.

As reflexões, realizadas durante a atividade, foram bastante importantes para esclarecer determinados fatos que acontecem diariamente que é o preconceito racial. E por sabermos que é um problema social muito grave e preocupante devemos agir desde cedo no combate a ele. Em relação ao que citamos, o registro abaixo apresenta algumas das ideias.

Pergunta E – “Cite alguma ação realizada por alguma personagem da qual você discorda totalmente, explicando por que não é a favor e acrescente o que você mudaria na história”.

Aluno E - “a ação de Beto por zoar ele por ser negro discordo totalmente com isso mudaria o comportamento deles com Benê, nesse primeiro encontro seria mais legal se eles fossem mais receptivos”.

Aluno I - “eu discordo o que os meninos do bairro nobre fizeram com Benê só porque Benê e de um bairro simples. O certo que mudava na historia era que todos brincassem juntos porque independendo do bairro somos todos iguais”.

A última questão desse intervalo exigia do estudante conhecimento acerca dos elementos estruturais da obra literária. Assim, observemos a questão a seguir para acompanharmos duas das respostas selecionadas para análise.

Pergunta G – “Agora, vamos lembrar os elementos do texto narrativo, a partir do livro lido por você, de maneira que essa atividade ajude-o a compreender melhor a história contada pelo autor: foco narrativo (1ª e 3ª pessoa) / Personagens/ Narrador (narrador-personagem, narrador-observador)/ Tempo/ Espaço.

Aluno B - “é contada por outra pessoa, 3ª pessoa, narrador-observador. A história se passou em um bairro nobre”.

Aluno E - “foco narrativo 3ª pessoa, observador, bairro nobre”.

Percebemos, no decorrer desse trabalho, que os alunos ao responderem as questões mais pessoais, algumas vezes, queriam recorrer à narrativa, por isso fomos questionados se a resposta estava no livro. A prática de emitir uma opinião, dizer o que entendeu ainda não é recorrente durante as aulas. Desse modo, o estudante está acostumado a reproduzir, de forma literal, a ideia do autor.

Após conclusão dessa parte, trouxemos o texto “Filho adotivo é expulso de concessionária BMW, afirmam pais”. A classe realizou a leitura e, em seguida, fizemos um debate. Alguns alunos emitiram suas opiniões, trazendo fatos da narrativa e relacionando com o texto, trouxeram também exemplos que estavam de acordo com o tema. Notamos que outros se colocaram no lugar da personagem Benê e do garoto citado na história e percebemos também que a discussão despertou o interesse da grande maioria dos estudantes.

Ficamos atentos a todo movimento dos estudantes e mesmo em relação àqueles que não se pronunciaram era perceptível a atenção e o acompanhamento das discussões. Notamos que dar espaço ao aluno é possível, mesmo em turmas numerosas, mas se não tivermos uma boa interação não conseguimos atingir nossos propósitos.

Salientamos que a experiência do debate foi positiva, alguns educandos pediram para ler o que tinham escrito como resposta e atendendo a esse pedido realizaram a leitura. As respostas estavam bem próximas umas das outras, visto que eles conseguiram sintetizar as ideias necessárias. Selecionamos aqui duas respostas para a questão:

Pergunta A - “Você faz alguma relação entre esse texto e o livro que você leu? Pode nos contar um pouco?”

Aluno A – “A relação mais evidente entre esse texto e o livro que lemos, é claro, que é o preconceito, ifelismamente (sic) convivemos com isso em pleno século vinte e um, e o mais triste é que eu tenho certeza de que isso não acabará tão logo. Todos nós já sofremos

algum tipo de preconceito, seja pela cor, etnia, crença, etc. Mas o preconceito só existe se aceitarmos ele”.

Ao lermos essa resposta, percebemos o grau de consciência e atitude do estudante. Ele reconhece a existência do preconceito e se assusta com a sociedade atual que ainda permite convivermos com ele. A última frase é clarividente e demonstra o grau de maturidade e esclarecimento do aluno. A outra resposta selecionada para ilustrarmos aqui acompanha esse mesmo pensamento. Vejamos:

Aluno D – “o preconceito logo de cara nas duas histórias, com certeza já fomos vítimas de algum preconceito, seja ele de qual tipo, mais o pior não é ser vítima do preconceito e sim ser quem faz preconceito com os outros, espero que dentro de nós não exista um racista preconceituoso, devemos antes de tudo viver o que falamos pensamos e ensinamos”.

Essa segunda resposta é altamente esclarecedora e evidencia o quanto o estudante identificou o tema e chama a nossa atenção para o fato de que pior é ser protagonista do preconceito que vítima. O grau de consciência surpreendeu-nos e esperamos que esse trabalho que ainda é modesto consiga deixar em cada estudante a vontade de transformar a realidade da qual fazemos parte.

Concluída essa parte, prosseguimos para a última etapa que foi a da Interpretação. Deixamos o aluno livre para em casa pesquisar e trazer, na próxima aula, um texto que poderia ser literário ou não, mas que fizesse relação com tudo que estávamos discutindo. A grande maioria realizou a atividade, mas alguns não fizeram e utilizaram justificativas diversas.

Para ilustrarmos essa atividade, trouxemos dois exemplos: uma música e um poema pesquisados pelos estudantes. Vejamos a seguir o que o aluno A apresentou:

Racismo  
(Autor desconhecido)

O homem traduz na cor  
o que condiz com a sua raça  
o importante é o que se faça  
seja feito com amor  
como manda o criador  
nos caminhos da esperança  
pra que a luz seja verdadeira Deus criou a humanidade  
a sua imagem e semelhança.

O racismo traz amargura  
se achando no direito  
todo mundo tem defeito  
de pele branca ou escura  
pra ser ter alma pura  
é preciso confiança

sem haver desigualdade  
 Deus criou a humanidade  
 a sua imagem e semelhança

O preconceito é um ato fraco  
 gente ignorando gente  
 desconhecendo parente  
 chama negro de macaco  
 mas vai pro mesmo buraco  
 e os pecados pra balança pra si ter liberdade  
 Deus criou a humanidade a sua imagem e semelhança

Branco, preto ou nordestino  
 espírita, católico ou crente  
 rico, pobre ou deficiente  
 índio caboclo ou latino  
 japonês, chinês, filipino  
 a vida é a maior herança  
 e amar não tem maldade  
 Deus criou a humanidade  
 a sua imagem e semelhança.

O aluno D pesquisou a letra de uma canção e nos apresentou o texto “Racismo é burrice”, de Gabriel O Pensador. Como essa canção é um pouco extensa, preferimos trazer apenas um trecho. Vejamos a seguir:

Racismo é burrice  
 (Gabriel O Pensador)

Racismo, preconceito e discriminação em geral  
 É uma burrice coletiva sem explicação  
 Afinal, que justificativa você me dá  
 Para um povo que precisa de união  
 Mas demonstra claramente, infelizmente  
 Preconceitos mil  
 De naturezas diferentes  
 Mostrando que essa gente  
 Essa gente do Brasil é muito burra  
 E não enxerga um palmo à sua frente  
 Porque se fosse inteligente  
 Esse povo já teria agido de forma mais consciente  
 Eliminando da mente todo o preconceito  
 E não agindo com a burrice estampada no peito  
 A "elite" que devia dar um bom exemplo  
 É a primeira a demonstrar esse tipo de sentimento  
 Num complexo de superioridade infantil  
 Ou justificando um sistema de relação servil  
 E o povão vai como um bundão  
 Na onda do racismo e da discriminação  
 Não tem a união e não vê a solução da questão  
 Que por incrível que pareça está em nossas mãos  
 Só precisamos de uma reformulação geral  
 Uma espécie de lavagem cerebral  
 Racismo é burrice  
 Não seja um imbecil  
 Não seja um ignorante  
 Não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante  
 O que que importa se ele é nordestino e você não?

O quê que importa se ele é preto e você é branco  
 Aliás, branco no Brasil é difícil  
 Porque no Brasil somos todos mestiços  
 Se você discorda, então olhe para trás  
 Olhe a nossa história  
 Os nossos ancestrais  
 O Brasil colonial não era igual a Portugal  
 A raiz do meu país era multirracial  
 Tinha índio, branco, amarelo, preto  
 Nascemos da mistura, então por que o preconceito?  
 Barrigas cresceram  
 O tempo passou  
 Nasceram os brasileiros, cada um com a sua cor  
 Uns com a pele clara, outros mais escura  
 Mas todos viemos da mesma mistura  
 Então presta atenção nessa sua babaquice  
 Pois como eu já disse: racismo é burrice  
 (...)

Nessa etapa da aula, percebemos que os estudantes se envolveram ainda mais com a atividade solicitada e cada um trouxe um texto que dialogava com o tema trabalhado até o momento. Observamos a interação entre eles e procuramos percorrer a sala para ver os textos, preparando assim um momento de socialização. Após a leitura de alguns textos, percebemos a análise realizada pelos educandos e a preocupação que mantinham com as ideias que apresentavam acerca do preconceito e do racismo. A personagem Benê sempre era lembrado ora pela sua ingenuidade ora por sua vontade de fazer amigos. Por ser o protagonista, Benê chamou muito a atenção dos alunos e muitos diziam que não queriam se sentir como a personagem.

E para concluirmos as atividades propostas com todo esse trabalho de leitura literária preparamos uma oficina de paródias. Foi explicada toda a dinâmica da atividade e solicitada a produção dos textos. Alguns estudantes se reuniram em duplas para juntos tentarem construir o texto. Outros, individualmente, começaram a escrever; alguns alunos sentiam dificuldades e pediam auxílio aos colegas e à professora. O resultado de alguns textos será exposto nesse momento:

Excluir é pecado  
 Eu não sei de onde veim  
 a ideia das pessoa excluir você,  
 Eu só sei que não faz bem,  
 pois no fundo somos todos iguais.  
 Não podemos ter medo,  
 Temos que conscientizá.  
 Porisso agora é a hora,  
 vamos gritar pra todos de uma vez  
 Eu sou contra o preconceito,  
 Eu sou amigo de todos

E sempre vou me importar com o outro

Excluir é pecado  
 E eu não estou erado,  
 que se dane o mundo,  
 eu só quero a união.  
 (ALUNO B)

Esse primeiro texto é do aluno B que utilizou a música “Amar não é pecado”, de Luan Santana e, com base nela, reconstruiu a letra em que apresentou suas impressões acerca do tema preconceito racial. Podemos notar que o estudante se apropriou do seu conhecimento e do que vinha aprendendo para alertar a todos que excluir o outro não é bom e, por essa razão, devemos ser contra o preconceito.

O texto a seguir é do aluno identificado como C:

Cuide bem dele  
 Sabe aquele menino sentado ali?  
 Com um olhar desconfiado, tão inocente  
 É uma criança como eu

Eu sei que agora ele deve tá muito triste  
 Tao sem graça, vendo todo mundo passar  
 Sem conseguir arranjar amigos, sei como é

Esse e meu aviso pra todos vocês  
 Se ele quer fazer amigos  
 Deixe ele fazer, deixe ele fazer

Não é porque ele não é igual a você  
 Você não vai achar um amigo melhor que ele  
 Promete pra mim  
 Que a amizade é importante pra nois

No segundo texto, notamos que a letra faz referência à obra *Saudade da Vila* lida pelos estudantes e está bem explícita a ideia de querer fazer amigos, fato que desencadeou toda a história do livro. Os primeiros versos retomam a capa de uma das edições da obra que trabalhamos durante as etapas das atividades e essa lembrança demonstra que alguns estudantes conseguem estabelecer uma relação de sentido com o que lê. Após a exposição desse texto, os comentários sempre retomavam a personagem Benê e seu drama no novo bairro.

Observamos pelos comentários de alguns educandos que o preconceito racial sofrido por Benê se assemelha com algumas histórias já conhecidas por eles, sentimos que o trabalho com a leitura e as discussões realizadas durante as aulas conseguiram chamar a atenção para esse assunto que extrapola o espaço escolar e atinge muitas pessoas em toda a sociedade brasileira. Outros detalhes fizeram parte das nossas discussões e alguns capítulos da narrativa foram retomados à medida que íamos aplicando as atividades, procurávamos sempre deixar a

aula mais interativa e que provocasse a reflexão e desenvolvesse a consciência crítica dos estudantes.

Percebemos, durante o nosso trabalho, que desenvolver a prática da leitura literária atenta às questões sociais tem que fazer parte sempre das aulas de Língua Portuguesa, visto que o livro didático, instrumento mais utilizado em sala, não dá espaço para esses conteúdos. Sabemos, com isso, que é nosso papel aproximar o estudante da leitura e procurar mostrá-lo a importância de possuir uma boa formação leitora, já que quando lemos somos capazes de ter o poder do discernimento, do diálogo e da decisão.

No final do trabalho, pedimos que os estudantes fizessem uma avaliação oral sobre todo trabalho desenvolvido, alguns se manifestaram e afirmaram que foram positivas as atividades realizadas; outros falaram que não gostam muito de ler. Eles falaram que aprenderam um pouco sobre respeitar o outro, entenderam que somos todos diferentes e isso não dá o direito de discriminar ou excluir nenhuma pessoa.

A nossa preocupação em ouvir a opinião do estudante foi para tentar desfazer a prática das leituras e respostas automáticas que não permitem desenvolver a imaginação, a criatividade e a consciência dos envolvidos na leitura. Sabemos que esse trabalho é só o início de uma mudança que com o tempo poderá atingir todos os estudantes e, assim, poderemos ter uma realidade menos negativa, no que tange à leitura. Anexamos ao final desse trabalho a amostra de algumas respostas dos alunos (anexo C).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preparação e a posterior aplicação da proposta relatada no decorrer desse trabalho mostraram-nos o poder que a nossa prática educativa pode exercer na comunidade de leitores em que atuamos. A leitura é a chave para a conscientização e a leitura literária é uma ferramenta bastante propícia para esse fim, porque utiliza artifícios linguísticos que podem conduzir o leitor a entender o mundo, de uma forma mais poética e subjetiva. Assim,

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

Dessa forma, percebemos que a utilização da literatura em sala de aula foi fundamental no desenvolvimento crítico do estudante, visto que foi possível discutir a temática etnicorracial, partindo da sensibilidade que os textos literários podem transmitir. O trabalho com esses textos permitiu também mostrar ao estudante que ele é peça fundamental na leitura da obra e que o sentido de um texto não é único e acabado. Depende, portanto, dos conhecimentos prévios que cada leitor possui e a relação que se estabelece entre o que já se sabe e o que se aprende à medida que se lê.

Nessa direção, a nossa proposta de ensino utilizou alguns aportes teóricos fundamentais como Umberto Eco, Jauss, Iser, Bordini e Aguiar, Cosson, entre outros, buscando, dessa forma, contemplar a leitura literária e a formação de um leitor atento às questões sociais. Nossa preocupação estava em preparar atividades significativas e baseadas nos teóricos citados e que fizessem o estudante se sentir estimulado a ler e a participar das atividades propostas.

Procuramos, por conseguinte, desenvolver um trabalho, que mostrasse uma possibilidade de explorar um pouco da literatura no Ensino Fundamental, uma vez que o estudante apenas tem um contato mais próximo e um pouco direcionado com essa manifestação artística no Ensino Médio. Percebemos que a experiência com a utilização do livro infanto-juvenil na turma em que trabalhamos foi positiva e esperamos que as discussões levantadas durante as aulas sejam propagadas e que essa Dissertação de Mestrado colabore com a prática de outros colegas professores.

A partir de nossa experiência em sala de aula ficou um pouco mais fácil escolhermos a obra literária para ser trabalhada, pensando sempre na boa recepção por parte dos estudantes. Assim, conhecendo a realidade e a necessidade de discutir temas que, muitas vezes, não são

debatidos, selecionamos a obra literária *Saudade da Vila* de Luiz Galdino. Por meio desse livro, pudemos discutir os aspectos etnicorraciais presentes, mostrando a importância desse tema e entendendo a percepção de cada aluno.

É um livro curto, mas de uma profundidade temática notável. Procuramos, desse modo, mostrar como é possível desenvolver a leitura literária, de maneira a fazer o leitor interagir com a obra, tornando-o participativo na leitura. Assim, buscamos preparar o estudante para a discussão das atividades, envolvendo-o em todas as etapas descritas. Tentamos fugir das atividades tradicionais, mostrando que é possível ler literatura desde cedo na escola de uma forma mais envolvente e significativa.

Notamos o quanto foi importante oferecer um trabalho planejado e bem mediado, já que só assim podemos ter um bom retorno. À medida que aplicávamos as atividades, notamos o envolvimento e o quanto o assunto conseguia chamar a atenção dos estudantes. Em alguns momentos, a relação que eles estabeleciam com sua casa, com seus amigos e colegas de escola deixavam a discussão mais real e expressiva.

Dar espaço para o estudante em sala seja por meio dos debates, dos trabalhos de pesquisa e das atividades escritas permitiram-nos perceber que a proposta de leitura literária é uma boa estratégia para buscar entender a opinião, proporcionar momentos de reflexão e, muitas vezes, ocasionar a mudança de atitude, por parte dos envolvidos. E o trabalho com a obra *Saudade da Vila* serviu como um estímulo para trabalhar as questões literárias, bem como discutir assuntos, muitas vezes, silenciados em sala de aula como o preconceito racial.

Mostramos o quanto é importante que os estudantes possam conhecer, a partir da literatura infanto-juvenil os dramas e as histórias e tenham discernimento para avaliar sua postura diante de tudo o que lhe acontece ou incide na relação com o outro. Buscamos contribuir também com a formação cidadã desses estudantes que precisam discutir e compreender as questões etnicorraciais, de forma coerente e despretensiosa, para não perpetuar o preconceito e a discriminação racial.

Durante toda a aplicação dessa proposta foi possível perceber que a leitura do livro deixou um aprendizado tanto para nós quanto para os estudantes e que é necessário trabalhar com mais obras literárias, desenvolvendo aulas que aproximem a obra do estudante, visto que a literatura exerce um papel fundamental na nossa vida. Só ela é capaz de nos fazer enxergar no outro aquilo que, muitas vezes, sentimos e queríamos expor, mas não conseguimos.

Atuando como professores sempre acreditamos na força da leitura e na importância de trabalhar com obras literárias, mesmo, muitas vezes, não tendo na escola uma biblioteca que proporcione tamanho incentivo. É relevante afirmar que nosso papel é preparar aulas que

incentivem nossos alunos a ler e para isso precisamos inovar e trazer atividades diferentes que envolvam e explorem a criatividade de todos.

Ressaltamos que nosso trabalho procurou tornar o texto literário mais vivo e interessante em sala, procurando despertar, no estudante, a vontade de querer ler mais e se apropriar da leitura para aprender e trocar conhecimento. Sendo assim, lembramos que o conjunto de atividades descrito nessa Dissertação pode ser utilizado em qualquer série do Ensino Fundamental e pode ser adaptado, dependendo de cada realidade por cada professor, caso queira acrescentar ou retirar alguma parte.

Reforçamos, nesse contexto, a necessidade de sempre desenvolver atividades que explorem a leitura e a escrita desde cedo em sala de aula, dando espaço para a discussão de diversos temas, uma vez que é fundamental facilitar o contato de nossos alunos com os textos, principalmente os literários, e é a escola o local mais apropriado senão o único para tal fim.

Sentimos o envolvimento dos educandos à medida que aplicávamos as atividades e passamos a compreender algumas dificuldades que eles apresentavam. Pudemos notar também o quanto precisamos sempre desenvolver a autonomia deles, muitas vezes, notamos a dependência de alguns alunos para concluir partes da atividade. Sabemos que os estudantes possuem conhecimento, mas por conta de um pouco de insegurança, bastante natural entre crianças e adolescentes, eles se sentem inseguros, mas nada melhor como a intervenção do professor para dirimir qualquer dificuldade.

Com o desenvolvimento dessa proposta de leitura literária, notamos o quanto foi importante proporcionar uma atividade em que o estudante pudesse ler, reler e trocar informações com os colegas, estabelecendo relação entre sua vivência e os conhecimentos que estavam adquirindo. Além disso, notamos que quando o estudante é incentivado a ler, pesquisar e ter seu espaço para falar a aprendizagem acontece e os resultados são mais satisfatórios.

Observamos, com tudo isso, que ao darmos espaço para a literatura infanto-juvenil, discutindo a temática etnicorracial, realizamos um passo importante no atendimento à Lei 10.639/03 e acreditamos que seja fundamental incluir esse conteúdo durante o ano e não apenas em datas esporádicas como o Dia da Abolição da Escravatura em 13 de maio ou o Dia da Consciência Negra em 20 de novembro. Diante disso, observamos que precisamos sempre mobilizar nossos alunos, através, principalmente, dos textos literários, contribuindo para uma formação mais humana e crítica. É fundamental, portanto, pensar uma prática de ensino que colabore com a construção de um leitor participativo e reflexivo, consciente de suas ações.

A obra literária escolhida para o desenvolvimento desse trabalho *Saudade da Vila* é apenas um dos exemplos de tantas outras produções literárias que existem no cenário brasileiro

e que podem ser utilizadas, na sala de aula, para entendermos a vivência do outro e resgatarmos os valores humanos. É uma forma de usarmos as personagens e suas histórias para, junto com os alunos, entendermos o comportamento e o mundo que nos cerca, procurando atenuar as diferenças sociais e raciais existentes em nosso país. Sendo assim, “a literatura por si só faz parte da formação do sujeito, atuando como instrumento de educação, ao retratar realidades não mostradas pela ideologia dominante” (GALVÃO *et al*, 2013, p. 75).

Destacamos, portanto, a importância de levar a literatura e promover práticas de leitura literária em sala de aula, já que a sua presença permite a exploração de diversos conhecimentos e habilita o leitor a questionar, interpretar e reinterpretar o mundo que vivemos. Podemos, por isso, tomar como exemplo o conjunto de atividades expostas nesse trabalho, bem como escolher outras obras à disposição na escola ou de interesse do professor para estimular a leitura.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor-alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ANDERSEN, Hans Christian. **O patinho feio**. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/roteiro pedagogico/publicacao/8105\\_o\\_patinho\\_feio.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/roteiro pedagogico/publicacao/8105_o_patinho_feio.pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2016.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. In: **Sociedade em Debate**, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001. Disponível em: <<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/viewFile/168/268>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi et. all. **Projeto Teláris**: Português. São Paulo: Ática, 2012.

BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Ática, 1985.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende... In: **Literatura: ensino fundamental**. Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 69-88.

BRASIL. **LEI 10.639/03**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 17 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em: 17 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: \_\_\_\_\_ **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1988. p. 169-191.

\_\_\_\_\_. A personagem do romance. In: \_\_\_\_\_ *et.al.* **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 51-80.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. (Org.). **Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando a nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

COELHO, Nelly Novaes. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.

\_\_\_\_\_. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. O espaço da literatura na sala de aula. In: **Literatura: ensino fundamental**. Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. P. 55-68.

COSTA, Marta Morais. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibepex, 2007.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Prática de leitura literária para jovens e adultos. In: GOMES, Carlos Magno; RAMALHO, Christina; CARDOSO, Ana Maria Leal (orgs.). **Leituras literárias: mito, gênero e ancestralidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014. p. 85-101.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. In: **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, nº. 31. Brasília, janeiro-junho de 2008, p. 11-23.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo. Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. Leitor modelo. In: \_\_\_\_\_ **Lector in Fabula**, a cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo, Editora Perspectiva. 1986. p. 36-49.

**ESTANTE VIRTUAL**. Capa do livro (1988). Disponível em: <<http://www.estantevirtual.com.br/busca?q=luiz+galdino+saudade+da+vila>>. Acessado em: 30 ago. 2016.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART Shirley. **Singular & plural: leitura, produção e estudos**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

FILIPOUSKI, Ana Mariza. Formação de leitores de literatura juvenil na escola contemporânea: tarefa (im)possível? **Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 155-166, 2012. Disponível em: <<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/571/361>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

FRANCO, Claudio de Paiva. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, Kátia C. do A. (Orgs.). **Ensino de leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. ISBN: 978-85-8101-002-1. Livro eletrônico. Disponível em: <[www.lingnet.pro.br](http://www.lingnet.pro.br)>. Acesso em: 06 jan. 2015.

GALDINO, Luiz. **Saudade da Vila**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

GALVÃO, Isabel Tereza de Araújo *et al.* **Cartas em eventos de letramento: elemento gerador de unidade temática para o ensino fundamental**. Imburana – revista do Núcleo Câmara Cascudo de Estudos Norte-Rio-Grandenses/UFRN. n. 8, jul./dez. 2013. P. 73-85. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/imburana/article/view/6892/5251>. Acesso em: 13 de out. 2016.

GOMES, Carlos Magno Santos. O modelo cultural de leitura. **Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 167-183, 2012. Disponível em: <<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/572>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

GOMES, Nilma Lima. **Educação e diversidade cultural**: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/Educacao%20e%20Diversidade%20Cultural.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2016.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor** – textos de estética da recepção. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 105-118.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v.36)

\_\_\_\_\_. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor** – textos de estética da recepção. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 67-84.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MARISA, Gilmar Santos; REIS, Maria da Glória dos. **A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças**. Londrina, Vagão-volume 8, parte A, p. 42-53, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8AArt06.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. **Metodologia da Pesquisa Científica**: fundamentos teóricos. São Paulo: SEESP, UNESP, 2012.

MTKMELLO, Maykira **A cor da vida**. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=hh-\\_lSGSSyg](https://www.youtube.com/watch?v=hh-_lSGSSyg)>. Acesso em: 14 de jan. 2016.

MUNANGA Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **A importância da história da África e do negro na escola brasileira**. Mauá: NEINB, 2004.

PEREIRA, Leticia Maria de Souza; PEIXOTO, Fabiana de Lima. **Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras (CEAO/UFBA)**. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/need/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Cul-hist%20afro-ras/Curso%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o/M%20B3dulo%203%20-%20Literatura%20Afro-Brasileira.pdf>. Acesso em: 24 de set. 2016.

PRATES, Marcos. **Filho adotivo é expulso de concessionária BMW, afirmam pais**. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/crianca-negra-e-expulsa-de-concessionaria-bmw-segundo-casal>. Acesso em: 04 maio 2016.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. Escola Municipal Waldir Magalhães de Andrade. Quijingue, 2015.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **Educação das relações étnico-raciais e gestão educacional**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0480.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e Personagem. In: CANDIDO, Antonio *et al.* **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 9-51.

SANTOS, Edivaldo Conceição. Lei 10.639: tradição e ruptura no ensino da literatura. In: RIOS, Márcia (org.). **Língua e Literatura: nas tramas da formação**. Salvador: EDUNEB, 2010. p. 81-93.

SANTOS, Jeane de Cassia Nascimento; MARIANO, Márcia Regina Curado Pereira. Leituras literárias inclusivas: questões étnico-raciais e de gênero. In: GOMES, Carlos Magno; RAMALHO, Christina; CARDOSO, Ana Maria Leal (orgs.). **Leituras literárias: mito, gênero e ancestralidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014. p. 138-149.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO - Centro de Estudos Afro - Orientais, 1995.

SILVA, M. R. A literatura infanto-juvenil de matriz afro-brasileira. In: **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v.1, n.1, 2010. p. 01-06.

**SKOOB**. Capa do livro (2003). Disponível em: <https://www.skoob.com.br/livro/resenhas/21345/edicao:23106#>. Acessado em: 30 ago. 2016.

TEIXEIRA, Claudia de Souza. Letramento literário na educação de jovens e adultos. **Interdisciplinar Revista de Estudos em Língua e Literatura**. Itabaiana, ano IX, v. 21, p. 73-84, jul/dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/2585>. Acesso em: 21 jan. 2015.

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

TURCHI, Maria Zaira. Espaços da crítica da literatura infantil e juvenil. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Orgs.). **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica editora, 2006. p. 25-32.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**. Nº 14 dez/2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 20 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

## APÊNDICES

APÊNDICE A- Caderno de atividades

# Leitura literária de SAUDADE DA VILA

(Luiz Galdino)



## Sequência de Atividades

Maiane Moura Gomes



## LEITURA LITERÁRIA DE SAUDADE DA VILA

Escola: \_\_\_\_\_  
Aluno (a): \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_  
Série: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Vamos conversar um pouquinho antes de começar?

Olá, querido leitor (a). É com muita satisfação que apresentamos a você este caderno de atividades. Ele nos ajudará a entender a obra literária que você leu em casa. Vamos conversar, durante as aulas, para saber se você gostou do livro e se indica esta obra para a leitura de algum amigo ou de alguém de sua família. Você pode ter se perguntado qual a razão para a professora ter escolhido este livro e eu vou logo explicando: ler uma obra literária é diferente de ler uma charge, uma notícia, uma receita ou até mesmo uma carta de amor, sabia? Pois é. Quando pegamos um livro de historinha para ler, somos levados pela nossa imaginação a criar aquela história em nossa mente e, após a leitura, somos capazes de recontar para qualquer pessoa.

A Literatura nos ajuda a compreender muitos fatos que acontecem na nossa vida, sabia? Por isso a partir de hoje, iremos discutir, em sala de aula, um tema muito importante: o preconceito racial. Faremos essa discussão a partir da história de Benê, no livro que lemos, *Saudade da Vila*.

Você já parou para pensar o que significa preconceito? Você sabe me dizer se existe apenas um tipo? Você já sofreu ou presenciou alguém vítima do preconceito racial? Já leu algum texto que fala sobre preconceito racial? Se a sua resposta é sim, vamos compartilhar as ideias? Você já assistiu na TV a algum desenho ou novela que abordou este tema? Vamos contar para a turma sobre a nossa experiência?

Já nos estendemos demais, agora vamos juntos com a obra literária entender por que Benê, personagem principal de *Saudade da Vila*, não consegue arranjar amigos. Será que Benê tem algum problema ou o problema está nos vizinhos? Vamos compartilhar as nossas impressões, respondendo a algumas questões e compartilhando nossos sentimentos e impressões.

**I Etapa: início de conversa (4h/a de 50 min)**

1. Como nós sabemos que você leu o livro em casa, vamos conversar um pouco sobre as suas primeiras impressões. Oralmente, vocês irão responder aos seguintes pontos:

- A leitura foi prazerosa?
- Você conseguiu ler o livro completo num único dia? Como foi sua rotina de leitura?
- Você gostou do livro? O que mais chamou sua atenção?
- Você consegue identificar o tema principal do livro?
- No final do trabalho, vamos fazer o seguinte propósito: cada um vai se responsabilizar em passar o livro para um colega de outra turma ler e depois vocês irão conversar e trocar ideias sobre ele.

2. Já conversamos um pouco, agora iremos responder nos espaços destacados algumas perguntinhas. Mãos à obra.

- a) Você sabe explicar como é a vida em um bairro popular? Como são as casas, as crianças que moram nesse tipo de bairro? Quais as brincadeiras mais comuns entre as crianças que moram nesse bairro? Pense um pouco e responda.

---

---

- b) Você sabe explicar como é a vida em um condomínio? Como são as casas, as crianças que moram nesse tipo de bairro? Quais as brincadeiras mais comuns entre as crianças que moram nesse bairro? Na sua cidade, existem condomínios?

---

---

- c) Vamos fazer uma pesquisa em jornais e revistas para montarmos um painel: de um lado, uma imagem que represente um bairro popular e de outro, uma imagem que mostre um condomínio. O professor vai entregar a vocês o material. Bom trabalho!

- Depois de concluída esta atividade, o professor pode iniciar uma discussão sobre a questão social, diferença entre os bairros, tentando junto com o estudante entender o porquê dessas diferenças social.

3. Você conhece o conto de fadas “O Patinho feio”? Vamos recontar para os colegas? Caso nenhum colega conheça, o professor vai recontar a história.

O conto narra a história de um patinho diferente de seus irmãos...

- a) Você acha que o comportamento de excluir o patinho dos demais estava correto? Explique.

---



---

- b) O patinho era rejeitado por todos, porque era diferente. Você já passou por situação semelhante? Se sim, conte-nos um pouco como foi.

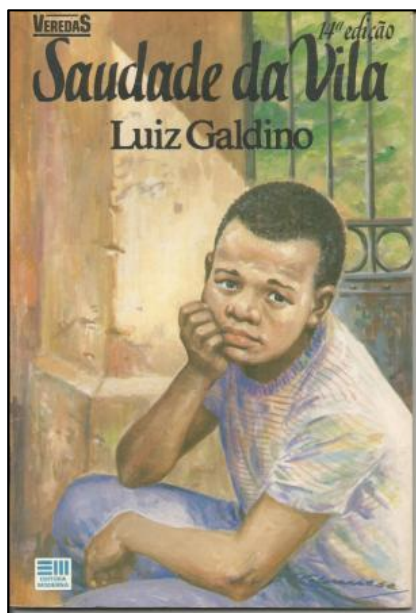
---



---

## II Etapa: Introdução (2h/a de 50 min)

Chegou a hora de pegarmos a obra e conhecer melhor seu conteúdo. Neste momento, vamos ler sobre o autor, observar a capa e outras informações que podem nos ajudar a compreender melhor a história. O livro que você leu é *Saudade da Vila*, da Editora Moderna, é a 2ª edição, publicada no ano de 2003. Abaixo, você irá encontrar duas capas: a do livro que você leu que é mais atual e a primeira capa que é do ano de 1988.



Capa do livro – 1988.  
Fonte: Estante Virtual (2016)



Capa do livro - 2003.  
Fonte: Skoob (2016)

Observe atentamente as capas do livro que você leu e responda ao que se pede, logo abaixo:

- a) O que você observa nas capas do livro? Há alguma diferença? Descreva cada capa.

---



---



---

---

---

b) O que é saudade para você? É bom sentir saudade? Justifique.

---

---

---

---

---

c) Você já sentiu saudade? Explique se sentiu de alguém, de alguma situação.

---

---

---

---

---

d) Observando as capas, qual delas você mais gostou? Explique.

---

---

---

---

---

e) Na segunda capa, temos alguns objetos conhecidos. Quais são eles? Você usa esses objetos para brincar? Comente.

---

---

---

---

---

Agora que já conhecemos a capa, que tal saber um pouco mais sobre o autor do livro? Você lembrou de ler o capítulo Autor e obra, na página 47, do livro *Saudade da Vila*? Vamos reler?

Neste capítulo, ficamos conhecendo as inspirações de Luiz Galdino e que ele gostava de ler as histórias de Monteiro Lobato. Agora, vamos saber se o autor só escreveu esse livro, se ganhou algum prêmio e outras curiosidades.

### **VIDA E OBRA <sup>9</sup>**

**Luiz Galdino**, paulista de Caçapava (Vale do Paraíba), de onde saiu aos dezoito anos, começou escrevendo para adultos. Já havia publicado um romance e um volume de contos quando estreou na literatura infanto-juvenil. Sua obra soma, hoje, cerca de quarenta títulos, que inclui ficção para adultos, novelas infanto-juvenis e obras de não-ficção (ensaios sobre História e Pré-história brasileiras). Esses livros conquistaram quase trinta premiações, entre as quais o Prêmio Literário Nacional do INL (DF), Prêmio Nacional do Clube do Livro (SP), Fernando Chinaglia (RJ), João de Barro (Prefeitura BH) e Jabuti (SP), além de alguns no exterior: México, Alemanha e Itália. Galdino tem histórias publicadas no México e nos Estados Unidos. E sua obra vem sendo estudada e se constituindo em temas de teses universitárias no Brasil, Holanda e Japão. No entanto, apesar de escrever para públicos tão distintos, sente-se à vontade para afirmar que nenhum outro leitor se mostrou jamais tão cúmplice dos seus relatos como os jovens e os adolescentes. E essa cumplicidade os torna muito especiais. Na sua visão, faz deles, com certeza, o seu público preferido.

Algumas de suas obras voltadas para o público adulto: *Urutu Cruzeiro* (1982); *A Missa do Diabo* (1986); *O Príncipe da Pedra Verde* (1988). Obras publicadas para o universo infanto-juvenil: *A Vida Secreta de Jonas*; *Pega Ladrão*; *O fantasma que falava Espanhol*; *O Destino de Perseu*; *O Brinquedo Misterioso*; *Moleque de Rua*; *Os Cavaleiros da Távola Redonda* e *Saudade da Vila*.

**Vocês são excelentes. Já responderam a várias perguntinhas, conheceram um pouco mais sobre a vida de Luiz Galdino e agora vamos conversar sobre a obra que vocês leram em casa.**

### **III Etapa: Leitura (5h/a de 50 min)**

Esta parte será realizada em três momentos. O primeiro corresponderá à compreensão da leitura dos capítulos 1 e 2, respectivamente: “À procura de amigos” e “Um estranho na paisagem”.

<sup>9</sup> Link disponível em: <http://www.travessa.com.br/palmares/artigo/7f1edf0b-650b-41fe-ab5c-3d0fbb598cc3>.

<b>1º INTERVALO DE LEITURA</b>
--------------------------------

- O que aconteceu nesses primeiros capítulos?
- Você já se sentiu estranho em algum ambiente? Comente um pouco com seus colegas.

Quero ver você escrevendo. Vamos lá?

- a) Quais são os personagens que aparecem nessa primeira parte?

---

---

---

---

---

- b) Qual é o maior desejo de Benê?

---

---

---

---

---

- c) A história acontece em um bairro simples ou nobre? Como você chegou a essa conclusão?

---

---

---

---

---

- d) Enquanto Benê buscava construir amigos no bairro novo, o que os meninos estavam fazendo?

---

---

---

---

---

e) Você já passou por uma situação parecida com a de Benê? Explique.

---



---



---



---



---

O segundo momento é a respeito dos capítulos 3, 4 e 5: “Unidos por um rolimã”; “Saudade da Vila Eduvirge”; “Entrou na roda, tem de rodar!”.

<b>2º INTERVALO</b>
---------------------

**Após o término desta etapa, vamos lembrar algumas situações sobre o livro:**

a) Nestes capítulos, Benê ainda não consegue o que tanto quer: fazer novas amizades. Por isso lembra os amigos da Vila Eduvirge. Quem são esses amigos e com o que eles costumavam brincar?

---



---



---



---



---

b) Você costuma participar de quais brincadeiras em sua rua e na escola? E as crianças costumam usar quais brinquedos? Conte-nos.

---



---



---



---



---

O terceiro momento é a respeito dos capítulos 6, 7 e 8: “Bons tempos aqueles!”; “Com o coração na boca”; “Decepção”. Antes de explorarmos esses capítulos, o professor vai exibir um pequeno vídeo chamado *A cor da vida*. Fique atento, você vai gostar e depois que assistir vamos conversar um pouco sobre o que você aprendeu.

<b>3º INTERVALO</b>
---------------------

- a) Reflita a partir das palavras da mãe de Benê: “- Não pense que vai ser fácil arranjar amigo... Não vai, não... Mas vale mais que andar na companhia de malandro...”. O que você entende?

---

---

---

---

---

- b) Você sabe explicar por que Benê e sua mãe mudaram de bairro? Tente nos explicar.

---

---

---

---

---

- c) Benê preferia morar na Vila Eduvirge ou no novo bairro? Como você chegou a essa conclusão?

---

---

---

---

---

- d) Você sabe explicar por que Benê e sua mãe mudaram de bairro? Tente nos explicar.

---

---

---

- 
- 
- e) Chegou o momento mais esperado por Benê: a aproximação dos meninos do novo bairro. Ele fica feliz com a aproximação? O que de fato acontece? Explique resumidamente este encontro.

- 
- 
- 
- 
- f) Cite alguma ação realizada por algum personagem da qual você discorda totalmente, explicando por que não é a favor e acrescente o que você mudaria na história.

- 
- 
- 
- 
- g) Se você fosse convidado por uma editora a mudar o final dessa história, que outro final você daria?

- 
- 
- 
- 
- h) Agora, vamos lembrar os elementos do texto narrativo, a partir do livro lido por você, de maneira que essa atividade ajude-o a compreender melhor a história contada pelo autor: Foco narrativo (1ª e 3ª pessoa) / Personagens/ Narrador (narrador-personagem, narrador-observador) Tempo / Espaço.

---

---

---

---

---

A simples procura por amigos fez revelar um grave problema social que atinge o país: o preconceito racial. Você já sofreu ou viu alguém sofrendo? Pois bem. Já conhecemos a história de Benê, personagem de um livro de história, vamos conhecer agora a história de um menino de sete anos que foi alvo de preconceito racial numa loja de automóveis.

23/01/2013

Filho adotivo é expulso de concessionária BMW, afirmam pais<sup>10</sup> (Marcos Prates)

São Paulo – Por meio de uma denúncia feita no **Facebook**, um casal do Rio de Janeiro tem chamado a atenção na internet para o que afirma ter sido um caso de **preconceito racial** em uma concessionária da BMW na Barra da Tijuca.

Ronald Munk e Priscilla Celeste, pais de um menino de 7 anos, negro e adotado, afirmam que no dia 12 de janeiro, sábado, foram todos à concessionária Autokraft para olhar um automóvel. Chegando lá, segundo o relato dos dois, o garoto ficou em um espaço separado assistindo a um desenho animado na televisão, enquanto eles foram encaminhados pela recepcionista ao gerente de vendas da loja.

Todo o episódio aconteceu quando o garoto foi procurar os pais e se aproximou.

"Você não pode ficar aqui dentro. Aqui não é lugar para você. Saia da loja", teria dito o gerente da concessionária, segundo relato do casal na página do Facebook Preconceito racial não é mal-entendido, criada no último sábado e cujo número de seguidores tem aumentado exponencialmente desde então.

Segundo Priscilla, ambos ficaram alguns minutos sem reação até que o marido interpelou o gerente do porquê de o garoto não poder ficar.

“Porque eles pedem dinheiro, incomodam os clientes. Tem que tirar esses meninos da loja”, disse o homem, segundo o relato dos dois.

---

<sup>10</sup> Texto disponível em: <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/crianca-negra-e-expulsa-de-concessionaria-bmw-segundo-casal>.

Ao saber que se tratava do filho do casal, o gerente teria ficado completamente sem ação, "gaguejando desculpas atrás de nós enquanto saíamos indignados da concessionária", lembra Priscilla.

### **Reação**

Marido e mulher afirmam que resolveram criar a página depois de aguardarem uma resposta da concessionária, que só chegou uma semana depois. O e-mail recebido, no entanto, foi tratado como uma ofensa ao considerar o caso um "mal-entendido".

"Assim, no momento em que o seu filho se aproximou do Sr. e de sua esposa, o Sr. (gerente) não se atentou que ele estaria acompanhado dos Srs., até porque, segundo relato do meu funcionário, ele não presenciou qualquer diálogo de vocês com o filho", afirmou o dono da concessionária na mensagem.

Na avaliação do casal, o caso não comporta interpretações de "mal-entendido".

"O fato de o gerente de vendas não ter percebido que o menino era nosso filho e sua conclusão imediata de que um menino negro, aparentemente sozinho, dentro de uma concessionária BMW, seria um menor desacompanhado e sua atitude de colocá-lo para fora da loja não constituem, em hipótese alguma, um mal-entendido. Trata-se de preconceito de raça, sem qualquer possibilidade de outra interpretação", escreveu Priscilla no **Facebook**.

Na semana passada, enquanto o casal ainda aguardava uma resposta da concessionária, recebeu uma mensagem oficial do BMW Group.

À imprensa, o grupo afirmou hoje que "solicitou esclarecimentos à concessionária" na mesma data em que foi notificado do ocorrido e que enviou ao casal um pedido de desculpas. Mas eximiu-se de qualquer responsabilidade, já que a empresa e a loja são pessoas jurídicas distintas, sendo o BMW Group proibido de "adotar qualquer postura que influencie a gestão administrativa da concessionária".

### **Vamos conversar sobre esse texto?**

- a) Você faz alguma relação entre esse texto e o livro que você leu? Pode nos contar um pouquinho? Aproveite as linhas abaixo e escreva sobre esse tema.

---

---

---

---

---

---

---

#### IV Etapa: Interpretação (4h/a de 50 min)

Iremos iniciar essa etapa com a ajuda de vocês. Cada um irá trazer uma música ou outro texto como charge, tirinha, vídeo, propaganda em que vocês relacionem com a obra lida. Primeiro, você conversará com os colegas e no espaço abaixo, relatará a relação entre esse texto e a obra *Saudade da Vila*, contando-nos também o porquê de sua escolha.

---

---

---

---

E para finalizar o trabalho com o livro, vamos preparar algumas paródias. Você sabe como fazer.

Oficina de paródias
---------------------

Sei que você é bastante criativo (a) e já fizemos muitas coisas desde o início da leitura do livro até hoje. Diante de tudo que já discutimos a respeito do preconceito racial, da importância de aceitar o outro como ele é, além de aprendermos que discriminar não faz bem para ninguém, você irá utilizar o espaço abaixo e fará uma paródia, expondo sua opinião acerca do preconceito racial. Após a realização desta atividade, vamos socializar os textos entre os colegas. Caprichem!

Enfim...

Passamos muito tempo juntos, lendo, discutindo e escrevendo sobre um tema importante e que afeta muitas pessoas até os dias atuais: o preconceito racial. Vimos que Benê só queria arranjar amigos, ele era um menino bom, mas por ser negro foi excluído. Esperamos que você, pequeno leitor, perceba que a Literatura nos emociona, porque conta histórias a partir de personagens bem parecidos conosco. E conhecendo histórias como a de Benê, a Literatura nos encoraja a não aceitar excluir e desrespeitar o outro.

## APÊNDICE B – Questionário



Universidade federal de Sergipe – UFS- Campus Professor Alberto carvalho  
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS  
Professora Maiane Moura Gomes

### Questionário de diagnóstico

1. Você se considera:

(a) Branco    (b) Pardo    (c) Negro    (d) Amarelo    (e) Indígena

2. A maioria de seus colegas são:

(a) Branco    (b) Pardo    (c) Negro    (d) Amarelo    (e) Indígena

3. Você sabe o que é preconceito racial?

( ) Sim                      ( ) Não

4. Você já presenciou alguma situação de preconceito racial?

( ) Sim                      ( ) Não

5. Na sua turma existem piadas ou brincadeiras que fazem referência à cor, cabelo, nariz ou outra parte do corpo de algum colega? Já houve?

( ) Sim                      ( ) Não

6. Você gosta de ler?

( ) Sim                      ( ) Não

7. Você é estimulado a ler na escola?

( ) Sim                      ( ) Não

8. Você já leu, na escola, algum livro de literatura infanto-juvenil que fala sobre preconceito racial?

( ) sim                      ( ) não

## **ANEXOS**

## ANEXO A – A literatura no livro didático

## Leitura

## Como os campos

Marina Colasanti

Preparavam-se aqueles jovens estudiosos para a vida adulta, acompanhando um sábio e ouvindo seus ensinamentos. Porém, como fizesse cada dia mais frio com o adiantar-se do outono, dele se aproximaram e perguntaram:

- Senhor, como devemos vestir-nos?
- Vistam-se como os campos – respondeu o sábio.

Os jovens então subiram a uma colina e durante dias olharam para os campos. Depois dirigiram-se à cidade, onde compraram tecidos de muitas cores e fios de muitas fibras. Levando cestas carregadas, voltaram para junto do sábio.

Sob seu olhar abriram os rolos das sedas, desdobraram as peças de damasco, e cortaram quadrados de veludo, e os emendaram com retângulos de cetim. Aos poucos foram recriando em longas vestes os campos arados, o vivo verde dos campos em primavera, o pintalgado da germinação. E entremearam fios de ouro no amarelo dos triguais, fios de prata no alagado das chuvas, até chegarem ao branco brilhante da neve. As vestes suntuosas estendiam-se como mantos. O sábio nada disse.

Só um jovem pequenino não havia feito sua roupa. Esperava que o algodão estivesse em flor, para colhê-lo. E quando teve os tufos, os fiou. E quando teve os fios, os teceu. Depois vestiu sua roupa e foi para o campo trabalhar.

## A Z

**damasco:** tecido de seda com desenhos.

**pintalgado:** salpicado de pintas ou manchas.

**entremear:** intercalar, colocar no meio.

**suntuosa:** luxuosa.

**tufos:** porção de pelos ou fios.

HIL HEVEBARDINO  
DA EDITORA





**puir-se:** desgastar-se,  
desfazer-se.

Arou e plantou. Muitas e muitas vezes sujou-se de terra. E manchou-se do sumo das frutas e da seiva das plantas. A roupa já não era branca, embora ele a lavasse no regato. Plantou e colheu. A roupa rasgou-se, o tecido puir-se. O jovem pequenino emendou os rasgões com fios de lã, costurou remendos onde o pano cedia. Quando a neve veio, prendeu em sua roupa mangas mais grossas para se aquecer.

Agora a roupa do jovem era de tantos pedaços, que ninguém poderia dizer como havia começado. E estando ele lá fora uma manhã, com os pés afundados na terra para receber a primavera, um pássaro o confundiu com o campo e veio pousar em seu ombro. Ciscou de leve entre os fios, sacudiu as penas. Depois levantou a cabeça e começou a cantar.

Ao longe, o sábio que tudo olhava, sorriu.

COLASANTI, Marina. *Longe como o meu querer*. São Paulo: Ática, 2002. p. 29-30.

FERNANDO PIMENTEL/  
ARQUIVO DA EDITORA



**Marina Colasanti** nasceu na Eritreia, país africano que já foi colônia da Itália. Artista plástica, jornalista, poeta, mora no Brasil desde 1948. Publicou, ilustrou e traduziu muitos livros. *Longe como o meu querer* é um dos seus diversos livros de contos.



## ●● Interpretação do texto

### Compreensão

- O conto lido é uma narrativa que começa indicando as personagens. Quem são elas?  
*O sábio e os jovens estudiosos.*
- Releia:  
"– Senhor, como devemos vestir-nos?  
– Vistam-se como os campos."  
o) Explique com suas palavras como quase todos os jovens interpretaram a recomendação do sábio.  
b) Agora explique como um dos jovens interpretou a recomendação do sábio.
- Transcreva do texto uma frase que aponta o fato que comprova quem realmente se vestiu como os campos. *"...um pássaro o confundiu com o campo e veio pousar em seu ombro."*
- Releia o trecho a seguir:  
"[...] abriram os rolos das sedas, desdobraram as peças de damasco, e cortaram quadrados de veludo, e os emendaram com retângulos de cetim. [...] As vestes suntuosas estendiam-se como mantos. O sábio nada disse."

52

**2a.** Eles entenderam que vestir-se como os campos era representar nas roupas as cores dos elementos da natureza: o verde dos campos, salpicado das sementes, o amarelo dos trigais, o prata das chuvas, o branco da neve.

**2b.** Ele entendeu que deveria tecer sua roupa e simplesmente trabalhar no campo, que o trabalho produziria a semelhança.  
*Prof. (a), estimule os alunos a refletirem sobre a diferença: enquanto os jovens tentaram imitar o que o olho traduzia de como o campo se veste, o jovem pequenino ficou próximo do processo de como o campo se veste, valorizando, assim, a ação, o trabalho.*

Copie no caderno as alternativas que indiquem o que se pode pensar da atitude do sábio. Ele nada disse porque:

Alternativas b e d.

- ficou orgulhoso com o que fizeram os jovens.
- preferiu aguardar.
- não quis elogiar o perfeito trabalho.
- não era o que ele esperava.

5. Releia o início do conto:

"Preparavam-se aqueles jovens estudiosos para a vida adulta..."

Prof.(a), espera-se que os alunos percebam que foram valorizados a ação, o trabalho, a paciência, a humildade.

Qual foi o ensinamento que, de acordo com o conto, os jovens poderiam aprender para a vida adulta?

6. Amplie o desfecho da história dando continuidade à frase: Ao longe, o sábio que tudo olhava sorriu, porque ■.

Prof.(a), aceite diferentes respostas desde que o aluno perceba que a satisfação do sábio foi observar que o jovem agiu de acordo com seu ensinamento.

7. O título do conto é "Como os campos". Depois de conhecer a história, você daria outro título a ela? Por quê?

## Linguagem do texto

O conto de Marina Colasanti apresenta uma linguagem bem cuidada. A autora faz descrições cheias de detalhes para que o leitor visualize os fatos narrados.

### Escolhas e efeitos de sentido

1. Escreva em seu caderno as palavras ou expressões do texto que caracterizam os seguintes substantivos:

- |             |                    |
|-------------|--------------------|
| a) tecidos; | c) vestes; Longas. |
| b) fios;    | d) campos. Arados. |
- De muitas cores.  
De muitas fibras, de ouro, de prata, de lã.

2. Essas caracterizações poderiam ser retiradas do texto sem prejuízo para o entendimento da história?

Não, pois essas características são importantes para a compreensão dos fatos da narrativa.

3. Releia:

"Aos poucos, foram recriando em longas vestes os campos arados, o vivo verde dos campos em primavera [...]."

Que palavras ou expressões foram usadas para descrever com detalhe a cor verde?

Vivo; dos campos em primavera.

4. Por que a autora faz essa descrição detalhada da cor?

Prof.(a), espera-se que o aluno perceba que a descrição detalhada permite imaginar melhor a cor.

5. O conto apresenta uma série de ações para mostrar como a veste do jovem pequenino vai se transformando. Transcreva pelo menos três dessas ações.

Sugestões: Arou, plantou, sujou-se, manchou-se, plantou, colheu, emendou...

6. Qual foi a provável razão de a autora recorrer a essas diversas ações para mostrar o que a personagem havia entendido?

Uma provável razão seria indicar que para vestir-se como os campos é necessário trabalhar, agir e participar de tudo o que ele oferece.

O conto lido é organizado por relações de sentido, ligando ideias próximas.

Releia:

"E quando teve os tufos, os fiou. E quando teve os fios, os teceu."

"A roupa rasgou-se, o tecido puu-se."

"Arou e plantou."

"Plantou e colheu."

"Muitas e muitas vezes sujou-se de terra."

Esses trechos mostram que a escolha foi por frases curtas, independentes, com estruturas que se repetem.

7. Prof. (a), espera-se que o aluno perceba que essas repetições dão ritmo às frases e destacam ações que se sucedem no tempo. Se achar pertinente, comente com os alunos que a escolha de orações justapostas, nos períodos compostos por coordenação, dão a ideia de sucessão de fatos independentes.

7. Qual é o efeito provocado por essas repetições?  
Saiba que uma das características da autora é dizer o máximo com o mínimo de palavras, escolhendo palavras significativas.

8. Releia em voz alta:

"[...] sujou-se de terra. E manchou-se do sumo das frutas e da seiva das plantas."

- a) Qual é o som que se destaca nessas palavras?  
*O som da letra s.*
- b) Qual é o efeito produzido por essa repetição de sons?  
*Prof. (a), é possível relacionar essa repetição com a ideia de movimento ou de passagem do tempo ou, ainda, com a mudança das estações.*

9. Leia as frases a seguir e responda: a linguagem destas frases é utilizada por jovens como você? Explique.

- I. "[...] com o adiantar-se do outono, dele se aproximaram e perguntaram [...]."

II. "[...] entremearam fios de ouro no amarelo dos trigais[...]."  
*Prof. (a), certamente os alunos não se reconhecerão como usuários desse tipo de linguagem, cujo vocabulário e cuja forma de construção são mais elaborados.*

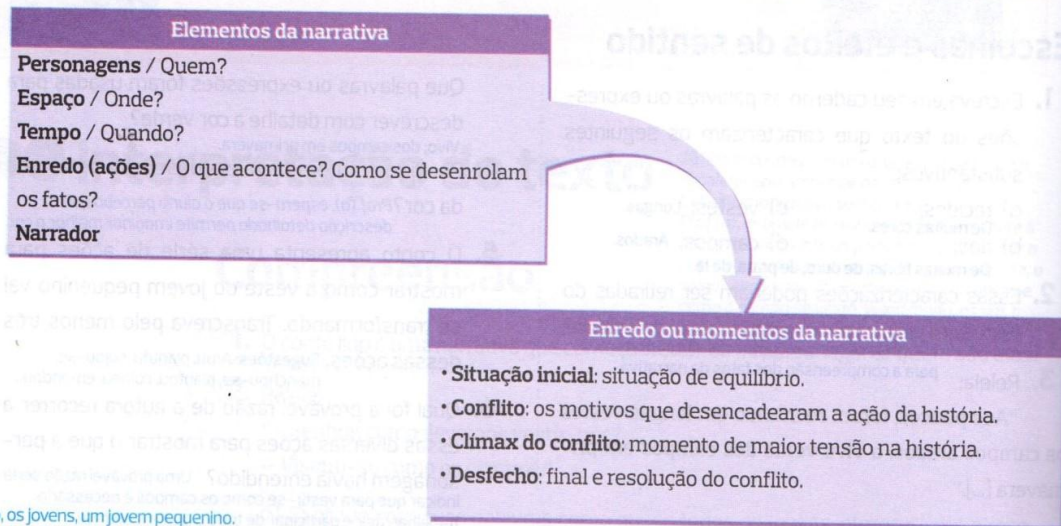
III. "[...] foram recriando em longas vestes os campos arados [...]."

10. Copie em seu caderno a(s) alternativa(s) que corresponde(m) às características da linguagem do texto "Como os campos":

- a) Linguagem mais elaborada, diferente da língua falada no dia a dia.
- b) Vocabulário selecionado com termos usados no nosso dia a dia.
- c) Construções de frases que não são comuns no uso diário.
- d) Linguagem mais informal, com presença de gírias. *Alternativas a e c.*

## Construção do texto

Veja a representação do esquema – o chamado **esqueleto** – de uma narrativa:



1a. Sábio, os jovens, um jovem pequenino.

1b. No campo.

1c. Passado – Marcado pelas estações do ano: outono, inverno e primavera.

1d. Jovens perguntam a um sábio como vestir-se no final do outono. O sábio responde à pergunta dos jovens e as interpretações são diferentes: alguns produzem vestes suntuosas imitando as cores do campo e um deles entrega-se ao trabalho com a roupa branca que teceu.

1e. Narrador observador – em 3ª pessoa.

1. Copie no seu caderno o quadro a seguir e complete-o com o que é solicitado.

Elementos da narrativa	Como os campos
Personagens 1a	
Espaço 1b	
Tempo 1c	
Enredo (ações) 1d	
Narrador 1e	

## Leitura

## Converse com a turma

Nesta seção, você lerá dois textos que vão abordar o amor, mas de perspectivas bem diferentes.

Para a turma "entrar no clima" dos textos, sugerimos que vocês discutam as questões a seguir. Mas, vejam lá, hein?! Sem medo de compartilhar!

1. Quando amamos alguém, alguma coisa muda na nossa vida? Explique.
2. Você acredita naquela velha frase "O primeiro amor a gente nunca esquece"? Por quê?
3. Você acha que há alguma explicação científica sobre o que acontece quando a gente ama?

Agora, leia o texto 1 e veja como a personagem se sentiu com sua primeira experiência de amor e compare com o que a turma comentou sobre o assunto.

## Texto 1

O primeiro amor

Numa noite eu estava no clube, esperando meus pais terminarem uma conversa, quando ouvi no ginásio esportivo o barulho de uma bola batendo no chão pá pá sem parar. Subi os degraus, e fui até o alto da arquibancada deserta.

Na quadra de basquete um rapaz treinava, sozinho. Ele era alto e magro, cabelos pretos, sobrancelhas grossas, olhos escuros. Estava de uniforme esportivo vermelho.

Ele sentiu a minha chegada, parou um instante de correr, deu uma olhada rápida na minha direção, secou o suor da testa com a manga da jaqueta e continuou seu treino. Quando ele se virou de costas, vi na jaqueta o escudo do time que tinha vindo de fora

## Quem é

## Ana Miranda



Foto de Ana Miranda, 2004.

Nascida em Fortaleza, Ceará, em 1951, Ana Miranda atualmente vive no Rio de Janeiro. Escreve romances, poemas, crônicas e roteiros para cinema, além de ensaios e resenhas críticas para jornais e revistas. Recebeu vários prêmios desde o início de sua carreira como escritora, em 1978.

Sua especialidade é escrever romances históricos, destinados especialmente a adultos. Recentemente, participou de um projeto de livro infantojuvenil, organizado por Heloisa Prieto, intitulado *De primeira viagem*, escrevendo o conto "O primeiro amor", que você lê ao lado.



para competir com o time do nosso clube. Sentei no último degrau, numa parte meio escura, e fiquei olhando o jogador.

Ele corria, batendo a bola no chão, pá pá pá levantando a bola dessa maneira até perto da cesta, ali ele dava um salto, levantava o braço, segurando a bola, e às vezes dava um salto bem alto, às vezes hesitava e desistia. Sempre recomeçava com a mesma disposição e velocidade a jogada. Dava para perceber que ele já tinha feito aquilo mais de mil vezes. Senti que estava se exibindo para a moça magra de cabelos pretos e compridos, que o assistia do escuro, parada, que era eu. Parecia que tinha se criado um fio invisível entre nós. E meu coração começou a bater fortemente, ao pensar nesse fio. Percebi que alguma coisa estava acontecendo dentro de mim. Parecia que um líquido quente corria por todo o meu corpo, e se derramava, e fiquei tão inquieta que dei um salto, me levantei de um salto, para ir embora, mas vi que o jogador perdeu o controle da bola, parou, e olhou para mim. Fiquei paralisada, ali em pé, pulsando e suando.

Num instante ele tirou a jaqueta, e vi seus braços compridos e fortes, que eram apenas braços, eu conhecia muitos braços, os braços de papai, os braços de um ator, os braços do vizinho, do primo, tinha visto diversos tipos de braços, mas aqueles braços se desenharam na minha cabeça de uma maneira diferente, parecia que tinham alma, vida própria, atração. E o jogador voltou a jogar, agora com mais velocidade, mais empenho, como se quisesse me prender ali, e ele parecia de repente cercado de fogo e luz, como se fosse um sonho, minha respiração ficou difícil, meus ouvidos zuniam, e percebi que a buzina que tocava lá fora sem parar era do carro de meu pai, e saí correndo, desci as escadas, cruzei o gramado, atravessei a rua escura, abri a porta e entrei no carro, pá.

Minha mãe perguntou o que tinha acontecido, por que eu estava tão agitada, o que eu tinha visto que me assustou tanto? Nada, eu disse.

Sozinha, no banco de trás do carro, eu olhava a paisagem do lago, do mato, da lua que brilhava no céu e se refletia na água, que era a mesma paisagem de sempre, do caminho de volta do clube para casa à noite, mas havia alguma coisa diferente naquela paisagem, lobos nas sombras, ruídos, ameaças, frutas de sabor estranho, ela me convidava a entrar, e eu me vi correndo no mato, desabalada como se fugisse, enquanto ouvia as batidas da bola na quadra batendo batendo pá pá pá repetidamente, e eu chegava à beira do lago, e me jogava na água prateada, e pensava na prova de



## Leitura e produção

matemática amanhã e eu não tinha estudado a matéria e ia precisar aguardar o gramado pá pá pá e as minhas meias preferidas estavam sujas e eu não gostava de ovo cru e eu ia ter aula de italiano e eu tinha ido muito mal na expressão oral e o disco ainda não tinha chegado e pensava nessas coisas prosaicas mas nada tirava de meu corpo a sensação estranha que eu sentia, pá pá pá ouvia meu coração a bater também, e via a imagem do jogador treinando na quadra, debaixo de uma luz que iluminava apenas ele, tudo escuro em volta, e a cada vez eu via seu rosto mais perto, mais perto, até que ele ficou tão grande que eu levei um susto, essa menina está tão quieta, dizia mamãe, e continuei quieta na hora do jantar, comi pouco, pouquíssimo, deixei até mesmo a sobremesa sem tocar, deitei na cama e não consegui dormir, rolava de um lado para outro, agarrava o travesseiro, via o jogador na parede escura, nas frestas da persiana, ouvia a bola batendo na quadra batendo no meu peito fechava os olhos e via a imagem do jogador dentro da minha cabeça como se tivesse sido marcada a fogo, a luz, como se fosse um filme se repetindo e o barulho da bola na quadra, e os braços dele me abraçavam, as persianas deixaram entrar aos poucos os raios daquela lua cheia do lago, e ele era aquela luz e era o silêncio da noite e era o quarto e cada estrela, eu via o rosto dele e pensava, como podia estar vendo o rosto dele? devia ser um rosto imaginado, não podia ser o seu rosto verdadeiro, o que estava acontecendo comigo? via sua face e sentia ali a existência de algum mistério, o que era aquele jogador? não era ele, era o que acontecia dentro de mim, o que ele tinha feito acontecer, como se tivesse me empurrado num precipício, eu guiada por outra força, como se não fosse mais eu, mas a força da vida, lutando contra minha força, e eu me deixava arrastar, sem nenhuma dúvida, mesmo sem saber nada do que podia acontecer comigo, quem era ele, se eu ao menos soubesse o nome dele, e fiquei olhando a noite inteira para ele dentro de minha memória jogando jogando pá pá pá sem precisar saber nada dele, só sentindo aquele movimento dentro de mim e pá pá os cabelos pretos os braços tudo era tão macio ele me olhou ele olhou para mim os olhos pretos dele a luz nos seus cabelos de fogo ele se apaixonou por mim ele parou de jogar e me olhou e me viu ele se apaixonou por mim, era isso, eu me apaixonei por ele, e ele por mim e eu por ele e quando amanheceu eu ainda estava apaixonada, ah sonâmbula, eu tinha acordado e sentia a maior vontade de viver, ir à escola, chegar o outro domingo, comi ovo cru sem sentir nojo e fui para a escola tonta de paixão, eu via o jogador no asfalto que eu pisava, via o jogador no bico do meu sapato no portão da escola no tronco da árvore na saia xadrez das meninas no rosto dos meninos, via o jogador no caderno no pó do giz e no quadro-negro pá pá pá fazia fantasias eu via o jogador jogando uma partida eu no meio da multidão e ele parava no meio do jogo e olhava para mim e ele estava numa festa no clube e passava ao meu lado tão perto de mim que eu sentia o calor da sua pele e ele não me via, ele passava perto de mim e sorria para mim, ele tirava para dançar ele dançava com outra menina abraçado ele casava com outra menina e eu chorava ele casava comigo ele vinha ser professor na minha escola ele batia o carro no nosso e me levava no colo até o hospital, ele me chamava para fugir no seu barco à vela ele tinha um avião e pilotava e jogava milhares de rosas sobre a minha casa ele batia na janela do meu quarto ele me beijava os lábios ele me beijava os lábios, ele me levava ao cinema e



EUGÊNIA NOBATI

## Glossário

**Prosaicas:**  
comuns, triviais,  
corriqueiras.

segurava a minha mão ele passava na frente da minha varanda e me olhava ele vinha de noite namorar ele me pedia em casamento ele mergulhava comigo nas águas do lago ele me dava um filho ele me beijava os lábios segurava a minha mão me levava a voar sobre os telhados, passei dias e dias assim pensando nele sem um instante de descanso, achei que estava ficando louca mas adorava me sentir assim, sem prestar atenção nas aulas, sentindo beijos nos meus lábios e calor no meu corpo cheguei a ter febre ele não saía da minha cabeça pá pá pá beijo nos lábios eu lia os jornais inteiros em busca de uma notícia e só queria ir ao clube ao clube ao clube e ia à quadra vazia e escura mas ele não estava mais lá, e em lugar nenhum, e ninguém sabia dizer quem tinha treinado na quadra na noite do domingo e ele nunca se apagava de minha memória pá pá pá e tantos anos se passaram e nunca o esqueci nem deixei de sentir o que ele me fez sentir, pela primeira vez, o amor.

MIRANDA, Ana. In: PIETRO, Heloisa (Org.). *De primeira viagem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 13-17.

### ▶ Primeiras impressões



1. Do que trata o texto que você acabou de ler?
2. Duas personagens recebem destaque no texto.
  - a) Quem são?
  - b) Qual delas está narrando os acontecimentos?
  - c) O texto é uma história real ou ficcional? Explique sua resposta.
3. O narrador conta algo que:
  - ✓ Está acontecendo no presente?
  - ✓ Aconteceu num passado bem próximo?
  - ✓ Aconteceu num passado mais distante?
  - ✓ Acontecerá num futuro bem próximo?
  - Encontre no texto trechos ou expressões que confirmem a sua resposta.
4. Como você sintetizaria:
  - a) Os acontecimentos da narrativa?
  - b) As emoções da personagem?
5. Você diria que nesse texto há mais destaque para os acontecimentos ou para as emoções? Explique.
6. Considerando a sua resposta anterior, você acha que a escolha que a autora fez sobre quem narraria a história ajudou a construir o texto com esse destaque?
7. Releia o trecho a seguir.
 

“Parecia que tinha se criado um fio invisível entre nós. E meu coração começou a bater fortemente, ao pensar nesse fio.”

  - O que seria esse “fio invisível” criado entre as personagens, segundo o narrador?



EUGÊNIA NOBATI

### Leitura e produção

8. Que reação do garoto é descrita pelo narrador para sinalizar que ele também sentiu algo pela garota?
9. Você acredita que essa reação do garoto é suficiente para afirmarmos que ele se interessou por ela? Explique.
10. Leia novamente.

Num instante ele tirou a jaqueta, e vi seus braços compridos e fortes, que eram apenas braços, eu conhecia muitos braços, [...] tinha visto diversos tipos de braços, mas aqueles braços se desenharam na minha cabeça de uma maneira diferente [...]

- O narrador diz que os braços do jogador eram “apenas braços”, mas que se “desenharam” em sua cabeça de “uma maneira diferente”. Por quê?
11. O que você achou do final do relato? Situações como essa podem de fato acontecer?

### ▼ O texto em construção

▼ Você e seus colegas devem se organizar em **duplas**. Em seguida, responda com seu colega as questões a seguir.

1. Durante a narrativa, a personagem principal por várias vezes faz uso das sequências *pá pá pá* ou *pá pá*.
  - a) Indique quantas vezes isso acontece e explique para que essas sequências foram usadas em suas diversas ocorrências.
  - b) Quais os efeitos de sentido que podem ter sido produzidos por essas sequências em cada uma das diferentes situações em que foram usadas?
2. O que a personagem está falando no último parágrafo?
3. Agora compare esse parágrafo aos anteriores: o que você percebe de diferente em relação ao tamanho e à pontuação dele?
4. O modo de construir esse último parágrafo foi cuidadosamente pensado, visando a um **efeito de sentido**. Leia em voz alta um trecho dele, como se fosse a personagem pensando ou falando, e reflita sobre o efeito que o uso da vírgula dá, quando lemos um texto.
  - a) A sua leitura seria mais lenta ou mais rápida, mais contínua ou com mais parada?
  - b) Que sensação podemos ter sobre o estado emocional da personagem, considerando o ritmo e a entonação dados à leitura, que resultam da pontuação escolhida?
5. Observe a constante repetição da conjunção **e** no trecho inicial desse mesmo parágrafo.

◀ Você poderá estudar mais sobre o uso da **vírgula** na Unidade 3 do Caderno de Estudos de Língua e Linguagem.

## ANEXO B – O patinho feio (Hans Christian Andersen)

A mãe pata tinha escolhido um lugar ideal para fazer seu ninho: um cantinho bem protegido, no meio da folhagem, perto do rio que contornava o velho castelo. Mais adiante estendiam-se o bosque e um lindo jardim florido. Naquele lugar sossegado, a pata agora aquecia pacientemente seus ovos. Por fim, após a longa espera, os ovos se abriram um após o outro, e das cascas rompidas surgiram, engraçadinhos e miúdos, os patinhos amarelos que, imediatamente, saltaram do ninho.

Porém um dos ovos ainda não se abriu; era um ovo grande, e a pata pensou que não o chocara o suficiente. Impaciente, deu umas bicadas no ovão e ele começou a se romper. No entanto, em vez de um patinho amarelinho saiu uma ave cinzenta e desajeitada. Nem parecia um patinho. Para ter certeza de que o recém-nascido era um patinho, e não outra ave, a mãe-pata foi com ele até o rio e o obrigou a mergulhar junto com os outros. Quando viu que ele nadava com naturalidade e satisfação, suspirou aliviada. Era só um patinho muito, muito feio. Tranqüilizada, levou sua numerosa família para conhecer os outros animais que viviam nos jardins do castelo. Todos parabenizaram a pata: a sua ninhada era realmente bonita. Exceto um. O horroroso e desajeitado das penas cinzentas!

— É grande e sem graça! — falou o peru.

— Tem um ar abobalhado — comentaram as galinhas.

O porquinho nada disse, mas grunhiu com ar de desaprovação. Nos dias que se seguiram, as coisas pioraram. Todos os bichos, inclusive os patinhos, perseguiram a criaturinha feia. A pata, que no princípio defendia aquela sua estranha cria, agora também sentia vergonha e não queria tê-lo em sua companhia.

O pobre patinho crescia só, malcuidado e desprezado. Sofria. As galinhas o bicavam a todo instante, os perus o perseguiram com ar ameaçador e até a empregada, que diariamente levava comida aos bichos, só pensava em enxotá-lo.

Um dia, desesperado, o patinho feio fugiu. Queria ficar longe de todos que o perseguiram. Caminhou, caminhou e chegou perto de um grande brejo, onde viviam alguns marrecos. Foi recebido com indiferença: ninguém ligou para ele. Mas não foi maltratado nem ridicularizado; para ele, que até agora só sofrera, isso já era o suficiente.

Infelizmente, a fase tranqüila não durou muito. Numa certa madrugada, a quietude do brejo foi interrompida por um tumulto e vários disparos: tinham chegado os caçadores!

Muitos marrequinhos perderam a vida. Por um milagre, o patinho feio conseguiu se salvar, escondendo-se no meio da mata.

Depois disso, o brejo já não oferecia segurança; por isso, assim que cessaram os disparos, o patinho fugiu de lá.

Novamente caminhou, caminhou, procurando um lugar onde não sofresse. Ao entardecer chegou a uma cabana. A porta estava entreaberta, e ele conseguiu entrar sem ser notado. Lá dentro, cansado e tremendo de frio, se encolheu num cantinho e logo dormiu. Na cabana morava uma velha, em companhia de um gato, especialista em caçar ratos, e de uma galinha, que todos os dias botava o seu ovinho.

Na manhã seguinte, quando a dona da cabana viu o patinho dormindo no canto, ficou toda contente.

— Talvez seja uma patinha. Se for, cedo ou tarde botará ovos, e eu poderei preparar cremes, pudins e tortas, pois terei mais ovos. Estou com muita sorte!

Mas o tempo passava, e nenhum ovo aparecia. A velha começou a perder a paciência. A galinha e o gato, que desde o começo não viam com bons olhos recém-chegado, foram ficando agressivos e briguentos. Mais uma vez, o coitadinho preferiu deixar a segurança da cabana e se aventurar pelo mundo. Caminhou, caminhou e achou um lugar tranqüilo perto de

uma lagoa, onde parou. Enquanto durou a boa estação, o verão, as coisas não foram muito mal. O patinho passava boa parte do tempo dentro da água e lá mesmo encontrava alimento suficiente. Mas chegou o outono. As folhas começaram a cair, bailando no ar e pousando no chão, formando um grande tapete amarelo. O céu se cobriu de nuvens ameaçadoras e o vento esfriava cada vez mais.

Sozinho, triste e esfomeado, o patinho pensava, preocupado, no inverno que se aproximava. Num final de tarde, viu surgir entre os arbustos um bando de grandes e lindíssimas aves. Tinham as plumas alvas, as asas grandes e um longo pescoço, delicado e sinuoso: eram cisnes, emigrando na direção de regiões quentes. Lançando estranhos sons, bateram as asas e levantaram vôo, bem alto.

O patinho ficou encantado, olhando a revoada, até que ela desaparecesse no horizonte. Sentiu uma grande tristeza, como se tivesse perdido amigos muito queridos. Com o coração apertado, lançou-se na lagoa e nadou durante longo tempo. Não conseguia tirar o pensamento daquelas maravilhosas criaturas, graciosas e elegantes. Foi se sentindo mais feio, mais sozinho e mais infeliz do que nunca. Naquele ano, o inverno chegou cedo e foi muito rigoroso.

O patinho feio precisava nadar ininterruptamente, para que a água não congelasse em volta de seu corpo, criando uma armadilha mortal. Mas era uma luta contínua e sem esperança. Um dia, exausto, permaneceu imóvel por tempo suficiente para ficar com as patas presas no gelo.

— Agora morrerei — pensou. — Assim, terá fim todo meu sofrimento.

Fechou os olhos, e o último pensamento que teve antes de cair num sono parecido com a morte foi para as grandes aves brancas. Na manhã seguinte, bem cedo, um camponês que passava por aqueles lados viu o pobre patinho, já meio morto de frio. Quebrou o gelo com um pedaço de pau, libertou o pobrezinho e levou-o para sua casa. Lá o patinho foi alimentado e aquecido, recuperando um pouco de suas forças. Logo que deu sinais de vida, os filhos do camponês se animaram:

— Vamos fazê-lo voar!

— Vamos escondê-lo em algum lugar!

E seguravam o patinho, apertavam-no, esfregavam-no. Os meninos não tinham más intenções; mas o patinho, acostumado a ser maltratado, atormentado e ofendido, se assustou e tentou fugir. Fuga atrapalhada!

Caiu de cabeça num balde cheio de leite e, esperneando para sair, derrubou tudo. A mulher do camponês começou a gritar, e o pobre patinho se assustou ainda mais.

Acabou se enfiando no balde da manteiga, engordurando-se até os olhos e, finalmente se enfiou num saco de farinha, levantando uma poeira sem fim. A cozinha parecia um campo de batalha. Fora de si, a mulher do camponês pegara a vassoura e procurava golpear o patinho. As crianças corriam atrás do coitadinho, divertindo-se muito.

Meio cego pela farinha, molhado de leite e engordurado de manteiga, esbarrando aqui e ali, o pobrezinho por sorte conseguiu afinal encontrar a porta e fugir, escapando da curiosidade das crianças e da fúria da mulher.

Ora esvoaçando, ora se arrastando na neve, ele se afastou da casa do camponês e somente parou quando lhe faltaram as forças. Nos meses seguintes, o patinho viveu num lago, se abrigando do gelo onde encontrava relva seca. Finalmente, a primavera derrotou o inverno. Lá no alto, voavam muitas aves. Um dia, observando-as, o patinho sentiu um inexplicável e incontrolável desejo de voar.

Abriu as asas, que tinham ficado grandes e robustas, e pairou no ar. Voou. Voou. Voou longamente, até que avistou um imenso jardim repleto de flores e de árvores; do meio das árvores saíram três aves brancas.

O patinho reconheceu as lindas aves que já vira antes, e se sentiu invadir por uma emoção estranha, como se fosse um grande amor por elas.

— Quero me aproximar dessas esplêndidas criaturas — murmurou. — Talvez me humilhem e me matem a bicadas, mas não importa. É melhor morrer perto delas do que continuar vivendo atormentado por todos.

Com um leve toque das asas, abaixou-se até o pequeno lago e pousou tranqüilamente na água. — Podem matar-me, se quiserem — disse, resignado, o infeliz. E abaixou a cabeça, aguardando a morte. Ao fazer isso, viu a própria imagem refletida na água, e seu coração entristecido deu um pulo. O que via não era a criatura desengonçada, cinzenta e sem graça de outrora. Enxergava as penas brancas, as grandes asas e um pescoço longo e sinuoso. Ele era um cisne! Um cisne, como as aves que tanto admirava.

— Bem-vindo entre nós! — disseram-lhe os três cisnes, curvando os pescoços, em sinal de saudação.

Aquele que num tempo distante tinha sido um patinho feio, humilhado, desprezado e atormentado se sentia agora tão feliz que se perguntava se não era um sonho! Mas, não! Não estava sonhando. Nadava em companhia de outros, com o coração cheio de felicidade. Mais tarde, chegaram ao jardim três meninos, para dar comida aos cisnes.

O menorzinho disse, surpreso:

— Tem um cisne novo! E é o mais belo de todos! E correu para chamar os pais.

— É mesmo uma esplêndida criatura! — disseram os pais.

E jogaram pedacinhos de biscoito e de bolo. Tímido diante de tantos elogios, o cisne escondeu a cabeça embaixo da asa.

Talvez um outro, em seu lugar, tivesse ficado envaidecido. Mas não ele. Seu coração era muito bom, e ele sofrera muito, antes de alcançar a sonhada felicidade.

## ANEXO C – AMOSTRA DE RESPOSTAS DOS ALUNOS

## ALUNO A

## I Etapa: início de conversa (2h/a de 50 min)

1. Como nós sabemos que você leu o livro, vamos conversar um pouco sobre as suas primeiras impressões. Oralmente, vocês irão responder aos seguintes pontos:
  - A leitura foi prazerosa?
  - Você conseguiu ler o livro completo num único dia? Como foi sua rotina de leitura?
  - Você gostou do livro? O que mais chamou sua atenção?
  - Você consegue identificar o tema principal do livro?
  - No final do trabalho, vamos fazer o seguinte propósito: cada um vai se responsabilizar de passar o livro para um colega de outra turma ler e depois vocês irão conversar e trocar ideias sobre ele.
  
2. Já conversamos um pouco, agora iremos responder nos espaços destacados algumas perguntinhas. Mãos à obra.

- a) Você sabe explicar como é a vida em um bairro popular? Como são as casas, as crianças que moram nesse tipo de bairro? Quais as brincadeiras mais comuns entre as crianças que moram nesse bairro? Pense um pouco e responda.

A vida é simples sem muita movimentação por aqui.  
As casas não são luxuosas e nem muito grandes, mas é igual  
casa de mãe, sempre com um ar de modernidade.  
As brincadeiras são diferentes, mas ainda se vê crianças

- b) Você sabe explicar como é a vida em um condomínio? Como são as casas, as crianças que moram nesse tipo de bairro? Quais as brincadeiras mais comuns entre as crianças que moram nesse bairro? Na sua cidade, existem condomínios?

A vida não é simples como no bairro simples, além de não  
luxuosas, a vida é bem mais cara, as casas são luxuosas  
e sofisticadas, as crianças brincam mais com jogos eletrônicos,  
e jogos virtuais, e não tem mais parques, que no bairro  
simples

## ALUNO A

c) Vamos fazer uma pesquisa em jornais e revistas para montarmos um painel: de um lado, uma imagem que represente um bairro popular e de outro, uma imagem que mostre um condomínio. O professor vai entregar a vocês o material. Bom trabalho!

- Depois de concluída esta atividade, o professor pode iniciar uma discussão sobre a questão social, diferença entre os bairros, tentando junto com o estudante entender o porquê dessa diferença social.

3. Você conhece o conto de fadas “O Patinho feio”? Vamos recontar para os colegas? Caso nenhum colega conheça, o professor vai recontar um pouquinho.

a) Você acha que o comportamento de excluir o patinho dos demais estava correto?

Explique.

Não porque, por ser diferente dos demais isso não significa que devemos excluir e diferenciar por no fundo somos iguais

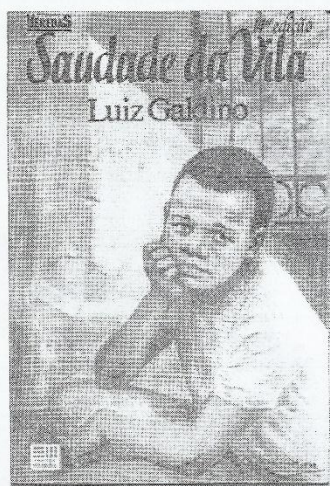
b) O patinho era rejeitado por todos, porque era diferente. Você já passou por situação semelhante? Se sim, conte-nos um pouco como foi.

Acho que todos nos de certa forma, seja pela cor da pele ou etnia eu já passei e passo por isso

## ALUNO A

## II Etapa: Introdução (2h/a de 50 min)

Chegou a hora de pegarmos a obra e conhecermos um pouco mais sobre ela. Neste momento, vamos ler sobre o autor, observar a capa e outras informações mais. O livro que você leu é *Saudade da Vila*, da Editora Moderna, é a 2ª edição, publicada no ano de 2003. Abaixo, você irá encontrar duas capas: a do livro que você leu que é mais atual e a primeira capa que é do ano de 1988.



Capa do livro – 1988.

<http://www.estantevirtual.com.br/busca?q=luiz+galdino+saudade+da+vila>

Capa do livro - 2003.

<http://www.livrariacultura.com.br/p/saudade-da-vila-17537994>

Observe atentamente as capas do livro que você leu e responda ao que se pede, logo abaixo:

a) O que você observa nas capas do livro? Há alguma diferença? Descreva cada capa.

A primeira é diferente, a primeira capa é como se ele tivesse saudades da vila e a aparência tristonha mostra isso e na segunda edição é como se o autor quisesse mostrar as brincadeiras e o que ela representava para o garoto.

## ALUNO A

b) O que é saudade para você? É bom sentir saudade? Justifique.

Depende do tipo da saudade se for por distância e uma saudade boa mas se for de perda essa é ruim

c) Você já sentiu saudade? Explique se sentiu de alguém, de alguma situação.

Sim de alguém e de situações que aconteceram em nossas vidas. É pessoas que se foram

d) Observando as capas, qual delas você achou mais interessante? Explique.

A segunda edição, por ter elementos que brinca

e) Na segunda capa, temos alguns objetos conhecidos. Quais são eles? Você já usou esses objetos para brincar, na sua infância? Comente.

sim bola de gude tampinha

Já conhecemos a capa, que tal conhecer um pouco mais sobre o autor do livro? Você lembrou de ler o capítulo **Autor e obra**, na página 47, do livro *Saudade da Vila*? Vamos reler?

Ficamos conhecendo as inspirações de Luiz Galdino e que ele gostava de ler as histórias de Monteiro Lobato. Agora, vamos saber se o autor só escreveu esse livro, se ganhou algum prêmio e outras curiosidades.

## VIDA E OBRA

**ALUNO B****III Etapa: Leitura (8h/a de 50 min)**

Esta parte será realizada em três momentos. O primeiro corresponderá à compreensão da leitura dos capítulos 1 e 2, respectivamente: À procura de amigos e Um estranho na paisagem.

1º Intervalo de leitura

- O que aconteceu nesses primeiros capítulos?
- Você já se sentiu estranho em algum ambiente? Comente um pouco com seus colegas.

Quero ver você escrevendo. Vamos lá?

a) Quais são os personagens que aparecem nessa primeira parte?

Benê, Tinã, Vadico, Tômás, Lalan, Tulo, Neguinho

b) Qual é o maior desejo de Benê?

Se entrosar com os garotos do novo bairro

## ALUNO B

- c) A história acontece em um bairro simples ou nobre? Como você chegou a essa conclusão?

A história acontece em um bairro nobre. Chegou a essa conclusão lendo a fala dos amigos.

- d) Enquanto Benê buscava construir amizades no bairro novo, o que os meninos estavam fazendo?

Eles estavam brincando com a Ralimã e estavam sem nenhuma conversa com a situação com Benê.

- e) Você já passou por uma situação parecida com a de Benê? Explique.

Aí, em uma época me relacionei com algumas amigas, mas não sei por quê. De repente, amizade de um jeito.

## ALUNO B

## 2º INTERVALO

- a) Nestes capítulos, Benê ainda não consegue o que tanto quer: fazer novas amizades. Por isso lembra os amigos da Vila Eduvirge. Quem são esses amigos e com o que eles costumavam brincar?

Benê, Tião, Valdeir, Tóris, Fabiano, Teco, Magalhães, do Cartãozinho  
 Bola de futebol, Lanche, Pão

- b) Você costumava participar de quais brincadeiras em sua rua e na escola? E hoje, as crianças costumam usar quais brinquedos? Conte-nos.

Da rua, Brinquedo com os amigos, Brinquedo de Simpatia, as bolas

## 3º INTERVALO

## 3º Intervalo

- a) Reflita a partir das palavras da mãe de Benê: “- Não pense que vai ser fácil arranjar amigo... Não vai, não... Mas vale mais que andar na companhia de malandro...”. O que você entende?

Ela fala que é melhor andar sozinho do que com malandros  
 Com amigos.

- b) Você sabe explicar por que Benê e sua mãe mudaram de bairro? Tente nos explicar.

Eles se mudaram por causa da mãe, que não conseguiu

## ALUNO B

Rememora a história Personagem Trabalho

- c) Benê preferia morar na Vila Eduvirge ou no novo bairro? Como você chegou a essa conclusão?

Ele preferia morar na Vila Eduvirge, por causa dos amigos e porque ele deixou o trabalho.

- d) Chegou o momento mais esperado por Benê: a aproximação dos meninos do novo bairro. Ele fica feliz com a aproximação? O que de fato acontece? Explique, resumidamente, este encontro.

Ele ficou feliz com a aproximação, mas logo quando a escola e os outros meninos do novo bairro começaram a chegar da Benê não conseguiu ir porque ele não tinha dinheiro para comprar o material.

- g) Agora, vamos lembrar os elementos do texto narrativo, a partir do livro lido por você, de maneira que essa atividade ajude-o a compreender melhor a história contada pelo autor: Foco narrativo (1ª e 3ª pessoa) / Personagens/ Narrador (narrador-personagem, narrador-observador) Tempo / Espaço.

É contada por outro Personagem, 3ª Pessoa narrativa-observadora  
A história se passa em um novo bairro.

## ALUNO A

“Assim, no momento em que o seu filho se aproximou do Sr. e de sua esposa, o Sr. (gerente) não se atentou que ele estaria acompanhado dos Srs., até porque, segundo relato do meu funcionário, ele não presenciou qualquer diálogo de vocês com o filho”, afirmou o dono da concessionária na mensagem.

Na avaliação do casal, o caso não comporta interpretações de "mal-entendido".

“O fato de o gerente de vendas não ter percebido que o menino era nosso filho e sua conclusão imediata de que um menino negro, aparentemente sozinho, dentro de uma concessionária BMW, seria um menor desacompanhado e sua atitude de colocá-lo para fora da loja não constituem, em hipótese alguma, um mal-entendido. Trata-se de preconceito de raça, sem qualquer possibilidade de outra interpretação”, escreveu Priscilla no **Facebook**.

Na semana passada, enquanto o casal ainda aguardava uma resposta da concessionária, recebeu uma mensagem oficial do BMW Group.

À imprensa, o grupo afirmou hoje que “solicite esclarecimentos à concessionária” na mesma data em que foi notificado do ocorrido e que enviou ao casal um pedido de desculpas. Mas eximiu-se de qualquer responsabilidade, já que a empresa e a loja são pessoas jurídicas distintas, sendo o BMW Group proibido de “adotar qualquer postura que influencie a gestão administrativa da concessionária”.

(Fonte: <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/crianca-negra-e-expulsa-de-concessionaria-bmw-segundo-casal>)

**Vamos conversar sobre esse texto?**

- a) Você faz alguma relação entre esse texto e o livro que você leu? Pode nos contar um pouquinho? Aproveite as linhas abaixo e escreva sobre esse tema.

<p>A relação mais evidente entre esse texto e o livro que lemos, é clara que é o preconceito, infelizmente condizente com essa empresa recusa tanto a um, e o mais triste é que eu tenho certeza de que isso não acabará tão logo. Todos nós já sofremos algum tipo de preconceito, seja pelo cor, etnia, crença, etc...</p> <p>Mas o preconceito só existe se aceitarmos ele.</p>

## INTERPRETAÇÃO

ALUNO B

Exclui e pecado

Eu não sei de onde veio  
a ideia das pessoas excluírem você,  
Eu só sei que não fez bem,  
pois no fundo somos todos iguais.

não podemos ter medo  
Temos que conscientizar.  
Porisso agora é a hora  
vamos gritar pra todos de uma vez.

Eu sou contra o preconceito,  
Eu sou amigo de todos  
É sempre vou me importar com o outro

Exclui e pecado

Eu não estou errado  
que se dane o mundo  
eu só quero a união.

**ANEXO D – Termo de confidencialidade**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)  
 Unidade Itabaiana

**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto:** Leitura literária de *Saudade da Vila*: Lei 10.639/03 em sala de aula

**Pesquisadora responsável:** Maiane Moura Gomes

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jeane de Cássia Nascimento Santos

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

**Local da coleta de dados:** Escola Municipal Waldir Magalhães de Andrade

A pesquisadora do projeto “Leitura literária de *Saudade da Vila*: Lei 10.639/03 em sala de aula” se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, gravações ou filmagens. A pesquisadora também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta, serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade da professora Jeane de Cássia Nascimento Santos. Após este período, os dados serão destruídos.

Itabaiana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

<b>NOME DA EQUIPE EXECUTORA</b>	<b>ASSINATURAS</b>
Maiane Moura Gomes	
Jeane de Cássia Nascimento Santos (orientadora)	

## ANEXO E – Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)  
 Unidade Itabaiana

### TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

**Título do projeto:** Leitura literária de *Saudade da Vila*: Lei 10.639/03 em sala de aula

**Pesquisador responsável:** Maiane Moura Gomes

**Orientador:** Jeane de Cássia Nascimento Santos

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

**Telefones para contato:** (74) 999879214

A pesquisadora do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Maiane Moura Gomes	
Jeane de Cássia Nascimento Santos	

**ANEXO F – Termo de consentimento livre esclarecido**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)  
 Unidade Itabaiana

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, aluno(a) do sétimo ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Waldir Magalhães de Andrade, localizada no município de Quijingue/BA, autorizo a professora Maiane Moura Gomes a utilizar minha imagem e minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto “Leitura literária de *Saudade da Vila: Lei 10.639/03* em sala de aula”, desenvolvido pela mesma, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe.

Estou ciente de que as produções serão despersonalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Quijingue, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura por extenso

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)  
Unidade Itabaiana

Eu, \_\_\_\_\_, residente na cidade de \_\_\_\_\_, no Estado da Bahia, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Quijingue, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura por extenso