



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS



MARIA VERÔNICA DANTAS BRITO DE SANTANA

QUARTO DE DESPEJO: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

ILHÉUS-BAHIA
2021

MARIA VERÔNICA DANTAS BRITO DE SANTANA

***QUARTO DE DESPEJO: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II***

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Isaías Francisco de Carvalho

Coorientadora: Profa. Dra. Walkiria França Vieira e Teixeira

**ILHÉUS-BAHIA
2021**

S232 Santana, Maria Verônica Dantas Brito de.
Quarto de despejo: uma proposta de leitura literária
para o ensino fundamental II / Maria Verônica Dantas
Brito de Santana. – Ilhéus, BA: UESC, 2021.
98 f. : il. ; anexos.

Orientador: Isaías Francisco de Carvalho.
Dissertação (mestrado) –Universidade Estadual de
Santa Cruz. Programa de Mestrado Profissional em Letras
em Rede Nacional (PROFLETRAS).
Referências: f. 78-82.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Letramento. 3. Incentivo
à leitura. 4. Interesses na leitura. I.Título.

CDD 372.4

MARIA VERÔNICA DANTAS BRITO DE SANTANA

**QUARTO DE DESPEJO: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2021.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Isaías Francisco de Carvalho (Orientador)
Doutor em Letras
Universidade Estadual de Santa Cruz

Profa. Dra. Walkiria França Vieira e Teixeira (Co-orientadora)
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Santa Cruz

Profa. Dra. Ana Cristina Santos Peixoto
Doutora em Linguística
Universidade Federal do Sul da Bahia / Profletras-UESC

Inara de Oliveira Rodrigues
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Santa Cruz

A minha família!

Agradecimentos

A Maria, mãe de Jesus e minha mãe, por me fortalecer!

A minha mãe, Maria do Carmo e ao meu pai, Dermevaldo, por tanto amor!

A minha irmã Verusca, pelas orações!

A meu irmão Júnior, pelas madrugadas na rodoviária!

A minha cunhada Lenina, pelo apoio!

A meus sobrinhos, Davi e Luiza, pelos sorrisos!

A meu noivo Jorge, por acreditar em meus projetos!

A minhas queridas Iza e Bela, pela amizade e calma!

A UESC e ao PROFLETRAS, pela oportunidade da pesquisa!

A meu orientador, Prof. Dr. Isaías Francisco de Carvalho, e a minha coorientadora, Prof.^a Dra. Walkiria França Vieira e Teixeira, que contribuíram com minha construção, partilhando seus conhecimentos com tanta generosidade!

A minha turma, sempre tão solidária e empática!

Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio.

Conceição Evaristo

RESUMO

A leitura literária exerce um papel fundamental na formação do sujeito, promovendo a criticidade, o contato com as mais diversas áreas do conhecimento, o autoconhecimento, a humanização. No entanto, qual é o espaço que a literatura tem ocupado na escola? Como o professor pode promover uma abordagem a fim de aproximar os alunos para esse campo? Assim sendo, esta pesquisa tem como objetivo refletir acerca do papel do docente na formação de um leitor comprometido, apresentando uma Sequência Básica como estratégia pedagógica destinada ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Para isso, destacamos o livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, como proposta de leitura literária. Esta leitura tenciona a criticidade diante de uma obra confessional de grande relevância social, na perspectiva do letramento, promovendo o contato dos estudantes com uma narrativa escrita e protagonizada por um sujeito marginalizado, atravessado por questões de classe, gênero e etnia. Para tanto, partimos dos estudos, entre outros, de Cosson (2006, 2014), Lajolo (2018), Soares (2011), Dalvi (2013), Rezende (2013), Bakhtin (1988) e Rouxel (2013), que analisam a importância da leitura literária no ambiente escolar, bem como as possibilidades de apresentá-la de forma dinâmica para o público adolescente. Nesse sentido, não se concebe um ensino de literatura que enfatize apenas sua periodização e/ou o cânone literário. Este trabalho traz encaminhamentos que favorecem uma abordagem significativa no campo literário, visto que considera a possibilidade de formar leitores engajados a partir de uma obra contemporânea, atual e próxima do aluno da escola pública.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária; Letramento; Sequência Básica.

ABSTRACT

Literary reading plays a fundamental role in one's education, promoting criticality, contact with the most diverse areas of knowledge, self-awareness, and humanization. However, what is the space that literature has occupied at school? How can the teacher promote an approach in order to bring students closer to this field? Therefore, this research aims to think about the role of the teacher in the education of a committed reader, presenting the Basic Sequence as a pedagogical strategy for the 9th grade of Brazilian Elementary School. In order to develop this study, we highlight the book *Child of the Dark* (*Quarto de despejo: diário de uma favelada*, in Portuguese), by the Brazilian writer Carolina Maria de Jesus, as a proposal for literary reading. This reading intends to be critical regarding to a confessional literary text of enormous social relevance, in the perspective of literacy, promoting students' contact with a written narrative and starring a marginalized subject, crossed by issues of class, genre and ethnicity. We started this study from the ones made by Cosson (2006, 2014), Lajolo (2018), Soares (2011), Dalvi (2013), Rezende (2013), Bakhtin (1988), and Rouxel (2013), among others, which analyze the importance of literary reading in the school environment, as well as the possibilities of presenting it dynamically to the teen audience. Furthermore, there is no understanding about teaching literature that emphasizes only its periodization and/or the literary canon. This study brings guidelines that favor a significant approach in the literary field, since it considers the possibility of creating engaged readers from a contemporary literary text, current and close to the public-school student.

KEYWORDS: Literary reading; Literacy; Basic Sequence.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 METODOLOGIA	16
3 LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: REFLEXÕES	19
3.1 GÊNERO TEXTUAL E BNCC	22
3.2 O LETRAMENTO LITERÁRIO	30
3.2.1 Diário: um gênero literário	34
3.2.2 Diário como proposta de leitura literária	42
3.3 SELEÇÃO DE <i>QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA</i>	46
3.4 RELEVÂNCIA DA OBRA PARA O ENSINO DE LITERATURA	51
4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	56
4.1 LETRAMENTO E SEQUÊNCIA BÁSICA	56
4.2 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	78
ANEXOS	83

1 INTRODUÇÃO

A literatura é um campo fértil e indispensável para o ser humano. As narrativas produzidas desde os primórdios revelam que o homem sempre procurou se expandir através de fabulações que compartilhava entre grupos. Nesse sentido, o teórico Antônio Candido, em *Vários Escritos* (2011), defende que “a literatura é uma questão de sobrevivência”:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita das grandes civilizações.

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem algum momento de entrega ao universo fabulado. (CANDIDO, 2011 p. 176 -177)

O conceito de literatura defendido por Candido traz a dimensão da importância desse campo para a formação humana. O literato fala sobre a impossibilidade de viver sem a fabulação, demonstrando apreço desde as produções mais simples até as mais complexas:

Deste modo, ela (a literatura) é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles.

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso, é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes

sugerem e a que nasce dos movimentos de negação de estado de coisas predominante. (CANDIDO, 2011, p. 177-178).

Candido (2011) entende que a literatura atua no desenvolvimento humano e social e, por ser um potente recurso de ensino, é uma área que tem feito parte dos currículos escolares. Ao lembrar que o conteúdo presente no literário é tão abrangente, o teórico acredita que isso pode promover uma relação dialógica com os problemas. Dessa forma, a literatura é indispensável no que concerne à produção de conhecimento.

Fazer parte do currículo escolar é importante. No entanto, somente isso não garante que a literatura contribua efetivamente para a formação humana e intelectual dos educandos. Será preciso analisar como esse campo vem sendo tratado nos documentos oficiais e se as instituições de ensino disponibilizam recursos suficientes para promover os estudos literários a contento. A princípio, um fator a ser considerado diz respeito à falta de protagonismo do literário na sala de aula.

Considerando minha experiência, observo que a leitura literária tem ocupado um papel secundário no ambiente escolar, em toda a educação básica da rede pública: no Ensino Fundamental, se restringe a leituras elementares ou a trechos de obras em livros didáticos e, no Ensino Médio, à periodização das escolas literárias e resumos de obras clássicas. Isso tem refletido na fala dos muitos que acreditam que a literatura morreu. No entanto, Lajolo (2018, p.11) afirma que “[...] é mentira, que a literatura vai bem, obrigada, está vivinha da silva, e até manda lembranças.” E ainda acrescenta, “Mas ela mudou. Mudou muito. Mudou de cara, de endereço e até de família.” (LAJOLO, 2018, p. 11)

Lajolo traz uma reflexão acerca da literatura no presente, mas lembra que seu conceito sofreu variações ao longo dos séculos, destacando que essas definições cabiam apenas àqueles que possuíam poder para falar:

Textos que discutem como foi praticada e concebida a literatura em uma outra época, ou em outro lugar, em geral só registram uma parte das práticas e concepções então em curso, registram, especialmente, como a praticavam e a concebiam os que tinham e têm acesso a voz. (LAJOLO, 2018, p. 75).

Para Lajolo, se as definições eram elaboradas por grupos privilegiados social e economicamente, seus conceitos eram recortes, uma parte que não contemplava todas as produções, nem todos os produtores. “Todos os conceitos e práticas de

literatura são, a seu tempo e para quem os formula e cultiva, tão bons ou tão ruins quanto quaisquer outros.” (LAJOLO, 2018, p. 76). Assim sendo, as concepções só registravam as perspectivas de um grupo social. Segundo Lajolo, durante muito tempo, as concepções relacionadas à literatura, eram lineares e únicas, entretanto, depois do século XIX essas conceituações perderam espaço e ganharam um novo formato:

Assim, já no final do século XIX, a literatura mergulha na grande aventura da significação provisória e que tem nesse provisório a arma de sua permanência. Mas o provisório não agrada sempre a todos. Às vezes até incomoda. (LAJOLO, 2018, p. 146).

Esse caráter provisório da literatura permite mudar a estrutura que silencia minorias – e daí o incômodo – faz com que as vozes, antes silenciadas, agora falem, revisitem e revisem definições engessadas durante tanto tempo.

Entre o grande e pequeno público, apenas uma minúscula certeza: a de que literatura é o texto que permite o encontro de escritor e leitor. E de preferência que ambos se desmanchem e se refaçam pactos e acordos quanto a valores e representações. (LAJOLO, 2018, p. 147).

O conceito que Lajolo traz para esse campo demonstra que a literatura é lugar de liberdade e interação, cujo leitor pode dialogar com o escritor, em que ambos estabelecem uma relação de negociação entre suas experiências. Essa nova concepção, aliada à multiplicidade de temáticas abordadas pela literatura, ainda não tem garantido a leitura efetiva dos livros literários.

O que tenho notado, a partir da minha própria experiência, é que a literatura, mesmo viva e tão libertadora, como afirma a autora, tem estado distante do ensino básico. Nas escolas públicas, às vezes nos deparamos com a ausência de bibliotecas e, quando elas existem, dificilmente são utilizadas como espaço de leitura literária. Na escola estadual em que trabalho atualmente, ainda não possui biblioteca, e na escola em que trabalhei anteriormente, tinha uma biblioteca que era pouco utilizada para leitura literária. A consequência disso é a substituição das leituras de obras literárias.

O conteúdo da disciplina Literatura passa a ser as canções populares, as crônicas, os filmes, os seriados de TV e outros produtos culturais, com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há por que insistir na leitura de textos literários. (COSSON, 2018, p. 22).

Esses “avatares da literatura”, como denomina Cosson (2019, p.15), não devem substituir as obras literárias. Essas produções culturais e artísticas podem dar suporte ao trabalho de literatura, pois, sozinhas, comprometem a integridade do texto original, deslocando os aspectos literários – tão essenciais na perspectiva do letramento – para outros lugares. No filme, por exemplo, a interpretação do diretor é o que irá constituir o enredo. Cabe então ressaltar a alternativa de desenvolver um trabalho de pesquisa em sala de aula, em que os alunos façam uma análise comparativa entre o filme e a obra original que baseou a produção. Essa e outras estratégias semelhantes valem-se dos recursos que os alunos gostam para integrá-los no campo.

A avaliação de Cosson leva-nos a compreender que é preciso insistir na leitura de literatura e para entender como um livro pode ser considerado literário. Lajolo (2018) esclarece que,

Para que um livro seja considerado literário, é necessário, antes de tudo, que este tenha a aprovação dos canais competentes, que vão avaliar sua qualidade. Os setores especializados pela literarização ou não de uma obra, podem ser institucionalizados, como a Academia Brasileira de Letras, por exemplo, quanto partir de opiniões pessoais de um desafeto ou de um amigo do autor. (LAJOLO, 2018, p. 28).

Lajolo ainda afirma que

Entre as instâncias responsáveis pelo endosso do caráter literário de obras que aspiram ao status de literatura, a escola é fundamental. Ela é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e de fiadora *do que é literatura*. A escola é uma das maiores responsáveis pela sagração e pela desqualificação de obras e de autores. Ela desfruta de grande poder e censura estética – exercida em nome do bom gosto – sobre a produção literária. (LAJOLO, 2018, p. 28).

A observação da autora provoca uma reflexão acerca do papel poderoso que a escola opera sobre a literatura. Cabe agora saber se essa instituição tem contemplado em seu programa, os clássicos e os não clássicos. Dentro ou fora da escola, a literatura é o espaço que se propõe, através de análises, romper o que está posto, enxergar o que foi apagado e ouvir vozes que foram silenciadas.

A escola influenciou tão fortemente o entendimento do que é ou não literatura, que, segundo Marisa Lajolo,

[...] a própria palavra *clássico* é derivada do latim *classis* e significa *classe de escola*. Os autores latinos e gregos eram chamados de clássicos por ser sua leitura recomendada às *classes*, isto é, por serem *adotados* nas escolas. Além disso, a escolarização da literatura (escola romântica, escola realista), também é fruto dessa influência. (LAJOLO, 2018, p. 29).

Esse domínio não trouxe resultados positivos para a literatura, já que, se somente os clássicos tinham lugar, outras obras eram excluídas do ambiente de ensino. A escolarização dos movimentos literários tornou o estudo literário limitado, desconsiderando aspectos essenciais para a proposta de construção de sentidos que esse campo oferece.

Diante desse poderio que a literatura possui, é preciso dar espaço às vozes que foram e ainda são, muitas vezes, silenciadas, apagadas e marginalizadas. Somente a inserção dos clássicos da literatura não é o caminho mais eficiente para desenvolver o trabalho de leitura dentro da escola. A abordagem pedagógica tradicional em relação aos cânones, tem se caracterizado como desestimulante, precária e distante, diante das atuais exigências propostas pelo letramento.

No atual cenário, os adolescentes têm lido mais fora do que dentro da escola. Em uma pesquisa realizada em 2019, pelo Instituto Pró-Livro, dos 8.076 entrevistados, 4.894 são considerados leitores de livros de literatura, independentemente do meio, sendo que a maior porcentagem se concentra na faixa etária entre 14 a 18 anos. Os resultados mostram que a maioria dos leitores de literatura (53%) não se encontra na condição de estudante. Entre os 14 livros mais citados, a *Bíblia* ocupa o primeiro lugar, *A Turma da Mônica*, o segundo, e, em terceiro, o *Diário de um Banana*.

É preciso, portanto, pensar o trabalho de literatura priorizando uma leitura que dialogue com o universo do leitor. A partir do momento em que sua realidade está representada naquilo que lê, ele será convidado a mobilizar sentimentos de pertencimento, de empatia e de respeito pela sua e pela história do outro. Em contrapartida, se as práticas pedagógicas relacionadas com a leitura partem de produções literárias de escritores que estão distantes da realidade desse leitor, provavelmente este não se sentirá convidado para participar de forma atuante na compreensão do texto e se engajar em futuras leituras.

A adoção de obras contemporâneas que estejam mais próximas da realidade dos nossos alunos é um caminho possível no que se refere à representatividade, como também, ao enfrentamento de questões individuais e coletivas. A literatura de hoje fala sobre diversos mundos, contemplando vários tipos de leitores. Essa mudança tem provocado muitas discussões entre os professores conservadores que defendem a ideia de que somente os clássicos podem ser considerados verdadeiras obras literárias, e os mais inovadores que acreditam que, além dos cânones, há outras possibilidades de produção.

A partir desse entendimento exposto, pretendo, neste trabalho, abordar o livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, como proposta de leitura literária, no 9º ano do Ensino Fundamental II, a fim de promover a criticidade diante de uma obra confessional de grande relevância social, na perspectiva do letramento.

O problema apresentado parte da constatação de que entre as quatro escolas públicas nas quais trabalhei, três não possuíam bibliotecas. Quando disponibilizavam livros de literatura, os exemplares não eram suficientes para desenvolver um trabalho com uma mesma obra, além disso, muitas narrativas se mostravam distantes da realidade dos alunos. No entanto, identifiquei nas aulas de leitura e produção textual, que a maioria desse público se interessava pelo relato pessoal. Dessa forma, como o professor poderia conciliar a preferência dos alunos pelo diário e o trabalho de literatura?

Assim sendo, os objetivos específicos desta pesquisa pretendem: 1. propor a leitura do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* à turma do 9º ano, Ensino Fundamental II; 2. compreender o ponto de vista de uma escritora negra e pobre frente ao seu contexto de produção; 3. enfatizar a possibilidade de um diário ser considerado literatura; e 4. reconhecer o registro da escrita original da autora como legitimação de sua identidade.

Para atender o que foi apresentado neste trabalho, seguimos as seguintes etapas: no capítulo 2, trato da “Metodologia”, apresentando o tipo de pesquisa eleita e seu desenvolvimento. Além disso, sugiro uma Sequência Básica, a fim de contribuir, de forma dinâmica, para o letramento literário dentro da escola. Já no capítulo 3, sigo com a análise do estudo teórico voltado para “O diário como proposta de leitura literária”, enfatizando a importância da produção contemporânea como instrumento de aproximação e valorização da obra não canônica. No capítulo 4, apresento uma

proposta de intervenção, baseada em uma Sequência Didática, possibilidade de prática pedagógica que consiste em um conjunto de atividades elaboradas com a finalidade de desenvolver a leitura literária na sala de aula, que neste caso, é protagonizada pelo livro *Quarto de Despejo, diário de uma favelada*.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa trata de um estudo acerca das ações pedagógicas na perspectiva da leitura literária no Ensino Fundamental II, amparado pelo letramento e pelo uso do diário como forma de mediação para a efetiva inserção da literatura na escola.

Destaco que esses aspectos são explorados nesta pesquisa com o objetivo de revisitar e aprofundar as práticas de leitura nesse segmento. É através da literatura, defendida por Barthes (1977, p. 18) “como a única que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário”, que o leitor se emancipa enquanto sujeito crítico, em um movimento de tensão que vai da construção de sentidos à mobilização de conhecimentos que são capazes de desconstruir ou ratificar o que está posto.

A análise aqui proposta procura fazer do ensino da literatura uma prática significativa para o docente e para os seus alunos. O professor de língua portuguesa tem lidado há anos com números que mostram o baixo índice de leitores no nosso país. A 4ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro, considera “leitor” aquele que leu pelo menos um livro nos últimos três meses – inteiro ou em partes. Os dados de 2016 revelam que o brasileiro lê em média 2,43 livros por ano.

De acordo com a pesquisa, entre as principais motivações que impulsionam os leitores brasileiros estão: o gosto pela leitura (25%), atualização cultural (19%), distração (15%), motivos religiosos (11%), crescimento pessoal (10%), exigência escolar (7%) e atualização profissional ou exigência do trabalho (7%). A constatação justifica o que grande parte da população brasileira enfrenta: a dificuldade em compreender o que está escrito. Para superar essa realidade, as novas exigências curriculares apontam para a necessidade de o leitor ir além da decodificação da palavra. É a partir do letramento, definido como a habilidade de se apropriar da escrita e do seu uso nas práticas sociais, que essa superação é possível. Nesse sentido, vale observar o que afirma Cosson:

O processo literário que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em

qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2018, p. 12).

Nessa perspectiva, esta pesquisa, valendo-se do letramento sustentado por Cosson, oferece estratégias de leitura literária que, na maioria das vezes, começa na escola, mas vai para além dela, pois proporciona aos alunos uma maneira própria de ver e viver o mundo. A proposta de intervenção didática também traz o diário, gênero que dialoga com o universo do adolescente, mas que muitas vezes tem sido negligenciado ou inferiorizado no ambiente de ensino. Aqui ele mostra ser um elemento essencial na relação amistosa entre leitor e literatura.

Diante disso, no que diz respeito à natureza metodológica, esta pesquisa está classificada como descritiva, na medida em que expõe as características conhecidas e os componentes da leitura literária na escola. Para apresentar uma discussão que envolve uma temática já conhecida, recorro a observações e levantamentos sistemáticos dos aspectos que envolvem o letramento a partir da literatura, considerando o material teórico e minha análise dele.

Quanto aos procedimentos técnicos, o estudo é desenvolvido com base em material já elaborado, caracterizando-se assim, como uma pesquisa bibliográfica. Para tanto, exploro a leitura de livros, artigos e fontes, com o intuito de fundamentar este estudo.

Esta pesquisa está organizada em forma de uma dissertação, composta por uma parte teórica e outra parte prática, que compreende uma Sequência Básica, dirigida ao 9º ano do Ensino Fundamental II, com o propósito de direcionar efetivamente a prática de leitura no ambiente escolar.

Acerca da Sequência Básica, recomendo um trabalho com o gênero diário, por entender que este, ao trazer uma abordagem mais intimista, estabelece uma proximidade com o aluno, sendo assim, favorece a formação do leitor literário em questão.

Trazer para a sala de aula um texto literário de linguagem coloquial e reflexiva que aborda questões sociais ainda presentes no cotidiano de muitas pessoas, abre espaço para que seja feito um estudo crítico por meio de uma leitura prazerosa e analítica. Desse modo, *Quarto de despejo: diário de uma favelada* passa a protagonizar as aulas de língua portuguesa, como um recurso necessário para tornar a experiência literária fascinante.

De acordo com Cosson (2018, p. 47), “[...] as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras.” Considerando então a compreensão crítica do aluno frente ao texto literário, o papel do professor no sentido de fortalecer essa disposição crítica, a seleção das obras e as práticas de sala de aula, o autor propõe duas sequências: uma básica e outra expandida.

“Essas sequências têm a função de sistematizar a abordagem do material literário em sala de aula integrando, fundamentalmente, três perspectivas metodológicas: a técnica da oficina, a técnica do andaime e o uso do portfólio.” (COSSON, 2018, p. 48). O teórico também destaca que esses encaminhamentos são exemplos e não modelos que deverão ser seguidos cegamente. Com isso, o autor ressalta que essas são possibilidades de articulação dos pressupostos necessários para propor o letramento literário.

No caso deste trabalho, a sequência básica é enfatizada, por ter sido a proposta considerada adequada para desenvolver a intervenção pedagógica aqui apresentada. Composta por quatro passos – motivação, introdução, leitura e interpretação –, a sequência básica é um método facilitador do processo de leitura e escrita no contexto escolar, pois através de um repertório de atividades, o aluno se apropria do discurso literário de maneira proveitosa, por meio de diferentes gêneros.

Assim, através desse procedimento, é possível desenvolver habilidades fundamentais para que o leitor tenha um olhar humanizado, provocativo, crítico e “cutucador”, frente ao que lê. Viso, então, com essa sugestão de estratégias, produzir um plano de leitura, pautado na Sequência Básica de Cosson (2018), com o objetivo de proporcionar aos estudantes uma vivência dinamizada e humanizadora da literatura.

3 LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: REFLEXÕES

A trajetória que a literatura percorreu todos esses anos foi longa. No início, as narrativas se expandiram oralmente durante muitos séculos. Depois, com o advento da escrita, privilegiaram-se os clássicos e, à medida que o tempo passa, esse campo vem se desenvolvendo, tendo como sua principal característica, a versatilidade:

A literatura hoje não é mais sempre só artesanal, nem é produzida por umas poucas indústrias ou escrita por uns poucos escritores que têm o monopólio do mercado e da crítica. Hoje a literatura é produzida por uma indústria tão sofisticada quanto a indústria de alimentos, que oferece molho de tomate para todos os gostos, com coentro ou sem cebolinha, com pedaços grandes de tomate ou como creme homogeneizado. (LAJOLO, 2018, p. 13).

A literatura está sendo produzida para todo tipo de leitor e, como lembra a autora,

[...] há romance com ou sem amor, histórias com as quais se gargalha e outras, com as quais se sorri de lado. A literatura hoje fala de mundos parecidos com o nosso, os quais, por exemplo, tem gente que morre de fome nas ruas, mas também fala de mundos muito diferentes, habitados por espíritos, anjos, vampiros, energias e demônios. (LAJOLO, 2018, p. 13-14).

Embora apresente um *menu* bastante diversificado, dados da 5ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada em 2019 pelo Instituto Pró-Livro, mostram que dos 8.076 entrevistados, 52% são considerados leitores, enquanto 48% são considerados não-leitores. As informações da pesquisa são baseadas no entendimento de que leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses e não leitor é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses.

A pesquisa mostra que, além de ler pouco, o leitor brasileiro que não está estudando, tem lido mais do que o que está. Apoiada nessa constatação e entendendo que a escola deve ser propulsora da leitura, vale refletir como a literatura tem sido abordada no ambiente escolar e sobre sua importância para a formação dos nossos estudantes.

Diante de questionamentos de seus alunos sobre a presença da literatura no Ensino Médio e relatos de professores sobre o uso de textos literários nas aulas, Cosson (2018, p. 20) afirma estar claro que “[...] a relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica e que, segundo seus alunos/professores, o lugar da literatura na escola parece enfrentar um de seus momentos mais difíceis.” E acrescenta:

Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI. A multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual. (COSSON, 2018, p. 20).

A reflexão do autor faz referência aos profissionais da área de Letras que desconsideram completamente a função humanizadora da literatura, veículo de questões atemporais que, mesmo tendo sido levantadas no passado, estão presentes na atualidade e devem ser discutidas sim, no ambiente escolar. Posições desse tipo são prova do trabalho desestimulante que tem sido desenvolvido por alguns profissionais da área. As inovações que têm surgido no atual contexto, não justificam a rejeição da leitura literária pela escola, já que estas são possibilidades de suporte que devem estar alinhadas ao trabalho com leitura literária.

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização, promovendo o letramento literário. (COSSON, 2018, p. 17).

O letramento que é uma possibilidade eficaz para redirecionar o ensino da literatura na escola, que tem resistido às mudanças e, por isso, tem sido depreciada neste espaço. Cosson (2018, p. 23) ainda ressalta que “[...] o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. O grande desafio é fazer a escolarização desse campo, em descaracterizá-lo, prevalecendo assim, não a negação, mas a confirmação do seu poder de humanização.”

Para saber como a literatura participa do ensino básico escolar é preciso compreender que “No Ensino Fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de interpretações de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras.” (Cosson, 2018, p. 22). No Ensino Médio, as práticas também seguem o livro didático e são predominantemente informativas. Os resumos e os debates também estão presentes, sendo que estes últimos, segundo Cosson (2018, p. 23), “chegam até a extrapolar para discutir situações tematicamente relacionadas.”

Em qualquer que seja das situações acima descritas, estamos diante da falência do ensino da literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. (COSSON, 2018, p. 23).

Superar a visão conteudística do ensino de literatura na educação básica não é uma tarefa fácil para o professor de literatura no Brasil, pelo fato de termos absorvido uma forma de ensinar baseada no modelo europeu, que consiste em dar mais importância à dimensão histórica e sociocultural da literatura a valorizar o efeito provocado no leitor pelo texto. Contudo, é possível e necessária uma mudança de postura por parte do docente, no sentido de priorizar as práticas literárias na sala de aula, de forma sistemática e organizada, conforme os propósitos da formação do aluno. Necessita-se que ocorra a promoção de um ensino baseado no letramento e este deve garantir o enfrentamento dessa realidade limitativa, a fim de não somente tornar a literatura relevante na sala de aula, como também em outros espaços.

3.1 GÊNERO TEXTUAL E BNCC

Desde muito cedo, os alunos possuem uma vivência com os mais variados textos e, à medida que amadurecem, esse repertório se amplia, favorecendo o reconhecimento deles em situações distintas. No ambiente escolar, o trabalho mais aprofundado com textos concentra-se, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa, espaço em que sua abordagem deve ser reflexiva e não transmissiva.

No livro *Lições de texto: leitura e redação*, Savioli e Fiorin (2001) apontam uma definição de texto:

Um texto é, pois, um todo organizado de sentido. Dizer que ele é um todo organizado de sentido implica afirmar que o texto é um conjunto formado de partes solidárias, ou seja, que o sentido de uma depende das outras.

[...] Se o texto é um todo organizado de sentido, ele pode ser verbal (um conto, por exemplo), visual (um quadro), verbal e visual (um filme) etc. Mas, em todos esses casos será delimitado por dois espaços de não-sentido, dois brancos, um antes de começar o texto e outro depois do fim do texto; é o tempo de espera para que o filme comece e o que está depois da palavra *Fim*; é o momento antes que o maestro levante a batuta e o momento depois que ele a abaixa, etc. (SAVIOLI e FIORIN, 2001, p. 6-7).

Para os autores, coerência e coesão são elementos indispensáveis para a composição textual, que devem ser contemplados tanto nas linguagens verbais, quanto nas visuais. Além desses elementos, Savioli e Fiorin (2001) consideram “dois brancos”, espaços de não-sentido, que também fazem parte desse “todo organizado”. Para que haja uma compreensão efetiva, as ideias que estão implícitas e explícitas no texto devem ser exploradas, como também de que forma ele é produzido:

O texto é produzido por um sujeito num dado tempo e num determinado espaço. Esse sujeito, por pertencer a um grupo social num tempo e num espaço, expõe em seus textos as ideias, os anseios, os teores, as expectativas de seu tempo e de seu grupo social. Todo texto tem um caráter histórico, não no sentido de que narra os fatos históricos, mas no de que revela os ideais e as concepções de um grupo social numa determinada época. Cada período histórico coloca para os homens certos problemas e os textos pronunciam-se sobre eles. (SAVIOLI; FIORIN, 2001, p. 7).

Quando se pretende que a abordagem do texto seja feita na perspectiva de promover a criticidade do leitor, é importante que este entenda quem produziu o texto, quando ele foi produzido e o que é defendido naquele discurso. Portanto, “É necessário entender as concepções existentes na época e na sociedade em que o texto foi produzido para não correr o risco de compreendê-lo de maneira distorcida”. (SAVIOLI; FIORIN, 2001, p. 8).

Ao tratar sobre “as vozes presentes nos textos”, Savioli e Fiorin (2001) entendem que “[...] os textos têm a propriedade intrínseca de se constituir a partir de outros textos, a linguagem é fundamentalmente, constitutivamente heterogênea.” Os autores defendem que o falante constrói seu discurso a partir de outro discurso, de outro ponto de vista social:

Quando lemos um texto a favor da escravatura, percebemos que ele só pode ter surgido numa formação social em que há discursos a favor da escravatura, um discurso antirracista só pode constituir-se numa sociedade em que existe um discurso racista; um discurso feminista só pode ser gerado num tempo em que existe um discurso machista. [...] Um discurso é sempre a arena em que lutam esses pontos de vista em oposição. Um deles pode ser dominante, isto é, pode contar com a adesão de um número maior de pessoas. [...] Um discurso é sempre, pois, a materialização de uma maneira social de considerar uma questão. (SAVIOLI; FIORIN, 2001, p. 30).

A reflexão de Savioli e Fiorin é fundamentada pela concepção bakhtiniana de linguagem, pautada na ideia de que o discurso é dialógico:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 1988, p. 88).

Segundo Bakhtin, todo e qualquer discurso é atravessado pela fala do outro e por isso ele possui um caráter interativo. Em *Introdução ao pensamento de Bakhtin*, Fiorin afirma que “O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” e esclarece que “Não são as unidades da língua que são dialógicas, mas os enunciados.” (FIORIN, 2018, p. 23). Acerca dos enunciados:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

A perspectiva bakhtiniana da materialização da língua está relacionada com a vida social e já que são infinitas as possibilidades de ação humana, também são infinitas as possibilidades de produção de gêneros do discurso.

Os estudos dos discursos na escola tiveram maior repercussão com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que inauguraram uma mudança histórica no cenário educacional brasileiro, no final da década de 1990. Trazendo novidades para as séries finais do Ensino Fundamental, o documento tinha como principal objetivo tornar-se referência para a elaboração do currículo escolar das instituições públicas do país. Com relação à área de Linguagens, foi apresentada uma proposta de trabalho que privilegiasse o estudo da linguagem em uma dimensão discursiva:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. (BRASIL, 1998, p. 24).

O texto dos PCN deixou claro que o ensino da língua de maneira descontextualizada, não atendia mais as exigências daquele momento em que foi elaborado e previu que elas se estenderiam. O conteúdo dos parâmetros estava certo por traduzir um anseio que se estende até o presente, visto que os documentos que sucederam os PCN, produzidos e propostos para direcionar as práticas pedagógicas do ensino escolar brasileiro, seguiam as mesmas concepções de linguagem. Embora

apresente novidades em relação às novas linguagens e uso de mídias nas aulas de português, a BNCC (2018) entende que

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67).

A BNCC, Base Nacional Comum Curricular é o mais atual documento que orienta o ensino escolar do Brasil, esta traz a confirmação do que estava previsto nos PCN. Marcelo Ganzela (s/data), professor de Língua Portuguesa, no texto *Entre tantas mudanças: muitas continuidades*, compara os PCN com a BNCC e conclui:

Lendo ambos os documentos, percebemos que a concepção de linguagem continua a mesma. Aliás, é a concepção mais moderna e aceita atualmente, que entende a linguagem como produto da interação social. Continuamos com o texto como objetivo central do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Seguimos com as orientações para trabalhar os gêneros discursivos e seus contextos de produção; desenvolver as práticas escritas e orais e conduzir a reflexão sobre a linguagem por meio de práticas de análise linguística. Tudo isso já compunha o norte curricular dos PCNs. Portanto, professor, professora: pode se acalmar. Nesses itens, continuamos em um bom caminho. (GANZELA, s/data, p. 28-29).

Ganzela (s/data) entende que a proposta do novo documento conserva a mesma concepção de linguagem que os PCN trouxeram, além da proposta de trabalho com os gêneros discursivos. Sua análise é favorável à continuidade dos aspectos trazidos pelo documento oficial, defendendo o quanto isso é positivo para nós docentes. Entretanto, o professor considera também as novidades incorporadas ao texto da BNCC “Mas de 1998 até hoje, já se passaram 20 anos. Uma reforma

curricular não poderia ignorar esse período temporal. Foram 2 décadas de avanços nos estudos sobre ensino de língua e literatura. Assim, encontramos novos elementos que devem compor as temáticas das aulas de português.” (GANZELA, s/data, p. 29).

Dentre os três novos elementos pontuados por GANZELA (s/data), destaca-se aqui o primeiro deles, “Uma presença mais robusta da literatura”:

O texto literário, enquanto objeto estético fundamental na formação do indivíduo, aparece de maneira mais consistente no texto da Base. A literatura é apresentada como um campo de atuação (o artístico-literário) em todos os anos do Ensino Fundamental. Isso se manifesta nas habilidades descritas para cada ano. Além de garantir sua presença nos nove anos, o texto da BNCC menciona a importância do multiculturalismo na seleção dos textos: são recomendados desde os clássicos até as produções contemporâneas, passando pelas literaturas indígenas, africanas, afro-brasileiras, latino-americanas e de literatura universal. Com certeza, trata-se de um avanço desde os PCNs. (GANZELA, s/data, p. 29).

As considerações de Ganzela (s/data), com relação ao avanço trazido pela BNCC acerca do texto literário, carecem de reflexões importantes para esta pesquisa, pois a literatura, tanto nos PCN quanto na Base, é tratada superficialmente. Ao eleger a concepção discursiva da linguagem para referenciar os documentos oficiais é preciso que os estudos dos textos literários estejam atentos a aspectos como alteridade, problematização das situações tratadas nos cânones, às vozes de sujeitos que não estão presentes no discurso. Esses são elementos indispensáveis para abordar os gêneros do discurso, porém eles não aparecem no texto do novo documento.

No texto da BNCC não há um lugar específico para tratar do ensino de literatura, cabendo ao “Campo Artístico Literário” abarcá-lo:

O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. (BRASIL, 2018, p. 156).

Os desdobramentos que envolvem o trabalho com o texto literário, sugeridos pelo documento são apresentados sem tocar nas especificidades que garantem a compreensão crítica do leitor desse campo. Porto e Porto (2018), no artigo “O espaço

do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental”, tecem uma crítica à BNCC, trazendo um olhar mais apurado com relação ao documento:

O documento, no texto de apresentação do então ministro da educação Mendonça Filho, pontua que se ‘inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo.’ (2017, p. 2) – uma afirmação que precisa ser questionada, uma vez que não estão explicitadas quais são as referências em educação no mundo e em que sentido o Brasil pode se inserir nesse conjunto exemplar, tendo em vista sua história e características locais bem como suas condições de promoção de uma educação de fato qualificada. Ao se ler o texto da BNCC, é possível constatar que a proposta dá continuidade ao que já há na Matriz de Referência do ENEM, nos PCNs e na LDBEN, portanto, não se inicia uma ‘nova era’ na educação brasileira. Pelo contrário, a BNCC ratifica algumas perspectivas educacionais já conhecidas e cujos resultados, como sabemos, são insuficientes e muito longe de uma educação qualificada. Dessa forma, o novo texto, de caráter normativo, apenas reforça antigas perspectivas de sistematização da educação básica, recusando-se a uma proposição inovadora e que de fato possa espelhar-se em modelos exitosos de países desenvolvidos. (PORTO; PORTO, 2018, p. 17).

As autoras apontam as lacunas que estão presentes na BNCC, destacando que não há referência acerca dos países que serviram de parâmetro para a criação do documento brasileiro. Assim como Ganzela (s/data), Porto e Porto (2018) reiteram a continuidade das propostas dos PCN no novo texto, mas, ao contrário do professor, afirmam que essa repetição não sinaliza resultados positivos para uma educação de qualidade, visto que o modelo anterior já mostrou isso.

Porto e Porto (2018) analisaram o tratamento que foi dado à literatura no texto da base, no que se refere ao Ensino Fundamental. Elas constataram que há uma contradição entre a declaração do então Ministro da Educação Mendonça Filho e o que está escrito no documento:

Na análise da BNCC, também fica logo evidente que a proposta não está articulada ao que há de melhor e mais qualificado processo educacional do mundo, como sugere o texto do Ministro da Educação. Primeiramente, são poucas as opções, em escolas públicas, de educação integral; em segundo lugar, a base não expressa um conjunto de “conhecimentos essenciais e indispensáveis” a que todos os estudantes têm direito, como cita o ministro, já que muitas áreas são desconsideradas na formação. Um exemplo claro: a ausência de literatura enquanto componente curricular obrigatório, tal como o são matemática, artes, língua portuguesa. No campo específico da área

de Linguagens, há ainda outros aspectos que merecem uma observação mais detalhada. Um primeiro fator que chama atenção no texto da BNCC é a divisão da área em apenas quatro componentes curriculares obrigatórios – Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (esta apenas para os anos finais do Ensino Fundamental). Com a presença da língua estrangeira somente a partir do sexto ano ignora-se que, quanto mais cedo for o contato com a língua estrangeira, maiores são as chances de aprendizado exitoso de uma segunda língua. No entanto, ainda há a norma de que é obrigatório ensinar inglês nas escolas, perspectiva que não se observa quanto à Literatura, ausente enquanto componente curricular obrigatório. (PORTO; PORTO, 2018, p. 18).

Observa-se que literatura não é tratada como componente essencial e indispensável, já que é invisibilizada no texto e não faz parte, sequer, da área de Linguagens. Assim, entende-se que, se por um lado, dar à literatura um lugar de destaque na BNCC é considerar a contribuição de um campo tão relevante para as demais áreas do conhecimento, por outro lado, o distanciamento do texto literário na sala de aula pode empobrecer o ensino escolar de maneira geral. Segundo Porto e Porto, a inexistência da literatura não é novidade:

A inexistência de Literatura enquanto disciplina obrigatória no Ensino Fundamental também não é uma inovação. Na LDBEN, em meados dos anos 1990, ela sequer foi referenciada e, portanto, ignorada enquanto componente curricular. Após duas décadas de LDBEN, nenhum avanço nesse sentido: continua-se presenciando o desprestígio à formação de leitores de literatura. E esse desprestígio está relacionado à ausência da literatura como componente curricular, reforçado ainda pelo desprestígio histórico e crescente no país da leitura literária como algo essencial à formação humana. [...] na enumeração das competências específicas da área de linguagens, nas quais em nenhuma das seis competências a palavra literatura aparece, o que reforça a tese de que a literatura tem valor menor na proposição de documentos como a BNCC. (PORTO; PORTO, 2018, p. 18).

Tratando-se da formação humana na perspectiva da leitura literária, Prades (2011) defende que “A experiência de uma obra literária conduz a criança e o jovem a compreender melhor as relações humanas e os contextos sociais nos quais se desenvolvem, abrindo caminhos para a compreensão do mundo e do outro.” (PRADES, 2011, p. 38). Nesse sentido, a BNCC deveria trazer orientações mais significativas para os profissionais do magistério, acerca de um campo tão relevante para o desenvolvimento do sujeito.

Dolores Prades (2011) destaca que a obra literária promove a “compreensão do mundo e do outro”. Portanto, se a identificação com o outro permite o autoconhecimento, a alteridade é um elemento indispensável para a abordagem do ensino de literatura, no entanto, a base não menciona esse termo. Em *A Leitura como caminho para a alteridade*, Maggi e Moralles (2015) trazem uma definição dessa palavra:

Alteridade é um tema que tem sido abordado em diferentes áreas do conhecimento, como na filosofia, na antropologia, na linguística e também na psicologia. A alteridade já é, por si mesma, uma dimensão do humano porque não existe um sujeito sem uma inscrição, um olhar, uma palavra ou um registro de outra pessoa que o nomeie como semelhante da espécie. Ao tomar como referência a perspectiva sócio-histórica (VIGOTSKY, 2007) para explicar as entradas genéticas na evolução psíquica do ser humano, tanto a filogenia quanto a ontogenia explicitam o processo de alteridade que subjaz às dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento. Também Piaget (1971) circunscreve o sujeito que se desenvolve capaz de descentrar, distanciando-se do outro para reconhecer-se na diferença. Trata-se de uma condição necessária para o reconhecimento de si e do outro, como também uma conquista no desenvolvimento cognitivo. (MAGGI; MORALLES, 2015, p. 280).

Embora tenham apresentado o conceito de alteridade nas perspectivas sócio-histórica e psicológica, as autoras buscaram fazer um estudo desse elemento na literatura, destacando como a presença do outro no texto literário possibilita um movimento que leva o leitor para o autoconhecimento:

Assumimos a proposta de Ricoeur, em que o si-mesmo aproxima-se do Outro, o si-mesmo considerado como Outro, em uma relação dialética de diferença, de busca pela identidade pessoal e reflexiva, busca essa moldada pela outridade. Neste sentido, consideramos que a literatura pode servir de meio. Meio que conduz ao Outro e, na contrapartida, conduz ao si-mesmo. Este movimento é fundamental para o desenvolvimento do humano e consideramos ser o primeiro passo na busca pela compreensão de como o ser se coloca no mundo. (MAGGI e MORALLES, 2015, p. 282)

Maggi e Moralles (2015) filiam-se à concepção do filósofo francês Paul Ricoeur e entendem que a literatura é o meio que proporciona o encontro com o outro e com “si-mesmo”, em que o sujeito se percebe e se constrói a partir dessa relação. Quando se pensa a literatura com esse potencial, entende-se a necessidade de dar a ela um lugar de destaque, mas para que isso aconteça é preciso considerar aspectos que

não estão presentes nos documentos, a alteridade é um desses aspectos que deve ser problematizado no discurso literário. Vale destacar a fala da escritora Cidinha da Silva (2020), ao tratar da complexidade da escrita literária:

Não estamos nos firmando no lugar de contranarrativa, nós configuramos outras narrativas, nós agenciamos a mudança, no plural, de maneira polissêmica e polifônica. [...] Nesse jogo novo de alteridades há que se ouvir a voz e estudar detidamente a obra de cada autora ou autor negro da contemporaneidade. Chega de nos colocarem em caixinhas que respondem à percepção rasa do que somos, temos complexidade, exigimos ferramentas de análise mais sofisticadas. (SILVA, 2020, s/página).

A escritora de literatura afro-brasileira defende que a alteridade é um processo que demanda compreensão das narrativas do outro e o reconhecimento de sua profundidade. Assim, pensar a literatura de forma transformadora é entender que seu discurso deve considerar esses aspectos, promotores de um ensino emancipador.

3.2 O LETRAMENTO LITERÁRIO

Instituir práticas pedagógicas a fim de que o aluno pudesse dominar o uso da leitura e da escrita sempre foi um desafio para os profissionais em educação, principalmente os da área de língua portuguesa. Entendendo que a palavra alfabetismo não era suficiente para abarcar a ideia de profundidade que é necessária para compor um sujeito leitor, em 1986, Magda Soares, trouxe um novo vocábulo para ser explorado.

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de alfabetismo), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra. (SOARES, 2011, p. 29).

Magda Soares (2009) afirma que o termo alfabetismo não se consolidou no meio educacional sendo, aos poucos, representado pela palavra letramento. O intuito

então era adotar um vocábulo que semanticamente fosse além da decodificação e da rasa compreensão do texto. A autora declara que ter uma única definição para esse termo não é uma tarefa fácil. Certamente isso se deve ao fato de ele ser tão abrangente.

[...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. (SOARES, 2009, p. 65).

Assim como Soares, outros profissionais da educação, como Ângela Kleiman e Leda Tfouni trouxeram estudos sobre o letramento. Segundo Kleiman, que traz uma perspectiva linguística, “Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana.” (KLEIMAN, 2005, p. 5).

Soares (2009) e Kleiman (2005) comungam pontos de vista semelhantes. Para elas, letramento é um fenômeno que não se limita apenas a uma área do conhecimento, as autoras ressaltam sua atuação genérica nos usos sociais. Tfouni (2010) aprofunda a expressão, defendendo que o desenvolvimento social produz o letramento e este produz avanços na sociedade.

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo. (TFOUNI, 2010, p. 23).

As contribuições das pesquisadoras expostas nesta seção são fundamentais para que entendamos a relevância do letramento para a proposta aqui apresentada. O posicionamento de Cosson (2018) acerca do letramento aprofunda o conceito para encaminhar esta pesquisa:

Há, portanto, vários níveis e diferentes tipos de letramento. Em uma sociedade essencialmente letrada como a nossa, mesmo um analfabeto tem participação, ainda que de modo precário, em algum processo de letramento. Do mesmo modo, um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir um

conhecimento superficial em outra, dependendo de suas necessidades pessoais e do que a sociedade lhe oferece ou demanda. (COSSON, 2018, p. 11-12).

Ao tratar do termo, Cosson (2018) lembra que esse fenômeno excede a alfabetização e as esferas escolares. Portanto, praticar um episódio de letramento não depende necessariamente da alfabetização, como também o adjetivo letrado não garante a apropriação profunda de todas as áreas do conhecimento. Sendo assim, o acesso ao letramento é livre para a atuação de todos os sujeitos. No entanto, no que diz respeito ao letramento literário, é preciso considerar suas especificidades.

Reiterando a afirmação de Cosson (2018) citada no capítulo “Metodologia”, por possuir um aspecto especial devido à linguagem, o letramento literário é um processo que atinge uma dimensão diferenciada do uso social da escrita por ela ser um meio de assegurar seu efetivo domínio. No entanto, é preciso ir além da leitura, do entretenimento e da fruição, quando o objetivo é promover o letramento.

Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que nos fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois, a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. (COSSON, 2018, p. 26).

O autor ressalta o papel da escola, quando se refere à interpretação para além do que está na superfície do texto, afirmando que Kleiman (2004) contribui quando entende que o contexto pedagógico deve proporcionar ao aluno tornar-se ciente do seu papel ativo na leitura e construção de sentido. Cosson (2018) especifica que essa tarefa é possível através do engajamento e uso de seus conhecimentos linguístico, textual e, principalmente, de mundo, com base nas marcas formais do texto.

A escola mais uma vez é apontada como o espaço imprescindível para a formação do leitor proficiente. Para mobilizar os conhecimentos necessários, tendo em vista a construção de sentidos, o sujeito precisa vivenciar experiências cognitivas que só acontecem no âmbito escolar. Nesse sentido, é importante atentar para a abordagem feita nesse espaço.

No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração. [...] não se trata de cercear a leitura direta das obras criando uma barreira entre

elas e o leitor. Ao contrário, o pressuposto básico é que o aluno leia a obra individualmente, sem o que nada poderá ser feito. É claro que não estamos advogando que a única maneira possível de ler um texto seja aquela realizada na escola. (COSSON, 2018, p. 27).

A exploração, estratégia didática mencionada por Cosson, deve considerar as “ferramentas” que serão utilizadas nesse procedimento, a fim de promover a captura de diversos ângulos na obra estudada. Isso significa dizer que, uma vez que já tenha tomado posse dos conhecimentos necessários para explorar o texto, sua interpretação será mais eficaz, na medida em que esta será aprofundada a partir da desconstrução, da revisitação, da contribuição do leitor. Não é somente na escola a única forma de ler um texto, como defende o autor, mas ela promove a leitura que vai para além da superfície do está escrito, formando assim o leitor.

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. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário. (COSSON, 2018, p. 27).

Para Cosson, o bom leitor nunca está sozinho quando interpreta um texto, já que ler é uma troca de sentidos entre o leitor, o escritor e a sociedade, ele acessa visões de mundo que são compartilhadas no tempo e no espaço. Assim, o sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva. Para garantir a formação do leitor na perspectiva do letramento, o aprendizado acerca da leitura literária deve abarcar a exploração do texto e a troca de sentidos. Se ao contrário disso, o aluno aprende a ler literatura como qualquer outro texto, o resultado será uma aquisição precária desse conhecimento.

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2018, p. 30).

A leitura não deve ser negligenciada pela escola, visto que esse espaço possui a função de formar leitores competentes e oferecer leitura literária é uma possibilidade de assunção desse papel. Os encaminhamentos necessários para abordar a literatura

pelo viés do letramento devem ser inseridos nas práticas pedagógicas do professor, com a finalidade de desfazer as condutas equivocadas e, portanto, ineficientes para esse campo. As atividades propostas precisam ir além de fichas e resumos classificatórios, cabendo a elas a conciliação entre o prazer de ler e análise da obra literária.

3.2.1 Gênero literário: Diário e lugar de fala.

As práticas literárias que são inseridas na escola geralmente seguem as recomendações presentes nos documentos oficiais de ensino. No entanto, nem todos os gêneros contemplados nesses referenciais ocupam posições privilegiadas. A estigmatização do diário exemplifica a inferiorização de um gênero muito relevante para o campo literário. A esse respeito, Moreira traz uma explicação:

Por que eleger para a própria escrita um gênero que '[...] já há um século e meio, é soterrado sob epítetos difamatórios, tratado sucessivamente de nocivo, hipócrita, sem valor, artificial, estéril, feminino, pueril, entediante, onanista, preguiçoso, neurótico, prolixo, narcísico, fracassado, etc.' (STIÉNON, 2009, p. 130, tradução minha). Minha proposta é que o diário seria muitas vezes escolhido por tratar-se de um gênero que, embora historicamente praticado por todo tipo de pessoa, sempre possuiu uma identificação, uma aceitação e uma longa tradição de emprego por discursos da margem, sendo frequentemente acolhido por grupos colocados fora do centro da sociedade, como as mulheres e os homossexuais, por exemplo. Isso porque, a meu ver, o gênero oferece àquele que o mantém um terreno hospitaleiro ao registro e à discussão de temas que em outros gêneros literários seriam impraticáveis, ou porque haja rejeição aos temas caros ao diarista, ou porque o próprio acesso à escrita e, sobretudo, à publicação, seja privilégio de um determinado grupo social. (MOREIRA, 2019, p. 89-90).

A citação presente na fala que introduz o artigo “O diário, um gênero da margem” (MOREIRA, 2019) demonstra o tratamento inferior dado ao diário. No entanto, Daniel da Silva Moreira (2019) assinala a importância de um gênero que atende a grupos sociais subalternizados, chegando a concluir que se não fosse nesse lugar, essas minorias não teriam acesso à escrita:

Uma das acusações que aparece com maior constância é, certamente, a de ser o diário um gênero 'feminino', pois ao mesmo tempo em que são as mulheres tidas como as maiores adeptas à prática, há nessa adjetivação uma clara intenção de rebaixar os diários ao mesmo estatuto inferior ao qual a mulher sempre foi relegada em nossa sociedade. Ele seria, então, algo de segunda classe quando comparado ao relevante e central, aos grandes gêneros 'masculinos'. Deborah Rosenfeldt (1982) observa, num ensaio sobre políticas de gênero no mundo editorial, que mesmo nos gêneros considerados inferiores há uma preferência pela produção masculina. (MOREIRA, 2019, p. 90).

Moreira (2019), apoiado em Rosenfeldt (1982), afirma que, não por acaso, a inferiorização do diário está relacionada com o fato de as mulheres serem as que mais produzem textos autobiográficos, afinal, elas também são menosprezadas em nossa sociedade.

Elzira Divina Perpétua (2011) apresenta um estudo sobre a literatura confessional produzida no Brasil, nas últimas décadas do século XX. Perpétua (2011, p. 01) observa que

Se, por um lado, as obras de cunho autobiográfico são consideradas por parte da crítica como periféricas em relação ao cânone literário, por outro, sabe-se que o pertencimento da escrita pessoal ao campo do literário passa mais pelo reconhecimento prévio do nome do autor do que pelo estatuto do gênero, como se constata, por exemplo, na recepção às *Memórias*, de Pedro Nava ou a *Boitempo*, de Drummond. (PERPÉTUA, 2011, p. 1).

Assim como Moreira (2019), Perpétua (2011) traz uma reflexão acerca de a produção autobiográfica ser considerada periférica comparada ao cânone, relacionando seu desprestígio a questões sociais, e não necessariamente ao gênero propriamente dito. Não por coincidência, a autora comprova sua análise trazendo dois exemplos de textos autobiográficos escritos por homens renomados.

Fundamentada em *O que é uma literatura menor*, de Deleuze e Guattari, Perpétua (2011) analisa três narrativas de cunho memorialístico: *Ai de Vós!: diário de uma doméstica*, de Francisca Souza da Silva; *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus; e *Cícera, um destino de mulher: autobiografia duma imigrante nordestina, operária têxtil*, de Cícera Fernandes de Oliveira e Danda Prado.

Não bastassem as barreiras que envolvem aspectos como classe, gênero e etnia – que já são muitas –, as mulheres retratadas por Perpétua (2011) e outras tantas tentam colocar-se como sujeitos através da escrita e mais ainda, dentro de um

gênero literário. Como observa Lejeune em relação ao Ocidente, “[...] escrever e publicar o relato de sua própria vida tem sido há muito tempo, e ainda é hoje, numa acepção ampla, um privilégio reservado aos membros das classes dominantes. O 'silêncio' dos outros parece muito natural: a autobiografia não faz parte da cultura dos pobres.” (PERPÉTUA, 2011, p. 3).

Nesse sentido, quando os pobres começam a representar-se, a partir das semelhanças narradas em seus escritos, outros sujeitos com histórias parecidas passam a se sentir representados também. Portanto, a autobiografia não se limita a um relato pessoal apenas. O que antes era uma escrita individual, agora passa a alcançar uma dimensão coletiva. A esse respeito, Perpétua (2011) declara:

Os relatos autobiográficos de Carolina, Francisca e Cícera representam mais que a voz coletiva de classes ancestralmente oprimidas. Sob a dupla condição de opressão – ser pobre e ser mulher – elas tentam firmar-se como sujeito de si mesmas, na medida em que procuram se orientar em meio a injustiças sociais de toda ordem, tornando visível esse processo em sua escrita. (PERPÉTUA, 2011, p. 3).

Além de abarcar a coletividade, os relatos de autores(as) periféricos(as) permitem que eles(as) também encontrem o seu lugar. Perpétua (2011) compreende o movimento que a escrita faz quando possibilita a “reterritorialização” do sujeito que escreve, mostrando que essa voz que fala na literatura, reconquista o seu espaço social.

Resguardadas as peculiaridades de cada uma, é visível o modo distinto pelo qual cada uma dessas autoras escreve sobre o seu não lugar, ou sobre o seu fora de lugar, seu estado de desterritorialização, enfim, e procura se constituir como sujeito histórico, ou seja, encontrar o seu lugar, reterritorializar-se, por meio do texto. Para tanto, elas reiteram na linguagem aspectos de sua vida que possam funcionar como marcas da individualidade, ainda que sejam marcas provocadas pela fome, pelo abandono, pela injustiça e, sobretudo, pelo silêncio, que parecia ‘muito natural’, até que seus relatos fossem publicados. Uma leitura cotejada permite ver de que modo cada autora, ao promover a exposição de um vazio social, descobre no ato da ‘escrita de si’ um meio de se ver refletida como um ‘eu’ que, inscrito na instituição literária, desloca-se em direção a um espaço social, a um lugar. (PERPÉTUA, 2011, p. 3).

Na trajetória apresentada por Perpétua (2011), a princípio, as escritoras analisadas por ela escrevem sobre o seu não lugar e à medida que escrevem, por

meio do texto, elas encontram o seu lugar. A escrita então se configura como uma estratégia de resistência, em que mulheres atravessadas por questões de gênero, classe e etnia, usam sua potência no discurso em busca da humanidade que lhes foi renegada durante muito tempo.

Para Foucault, discursos “são proposições que adquirem caráter de verdadeiras passando a constituir princípios aceitáveis de comportamento.” (FOUCAULT *apud* FERNANDES, 2012, p.19; *in* SILVA; MACHADO JÚNIOR, 2014, p. 3). A concepção foucaultiana revela que os “princípios aceitáveis de comportamento” são formados pelo discurso, portanto, quem não fala nunca poderá participar dessa construção. Vale lembrar aqui as palavras de González (1984):

Ora, na medida em que nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira, pois assim o determina a lógica da dominação, caberia uma indagação via psicanálise. [...] por que o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós o sabemos) domesticar? [...] Exatamente porque temos sido falados, infantilizados [...], que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa. (GONZÁLEZ, 1984, p. 225).

González (1984) reflete, à luz da psicanálise, sobre fatores que determinaram a lógica da dominação e, conseqüentemente, o silenciamento dos negros. Porém, quando esse grupo passa a falar, ele rompe a autoridade que grupos privilegiados social e economicamente sempre mantiveram o lugar de fala. Quanto a essa expressão, a filósofa Djamila Ribeiro esclarece:

O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes conseqüente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de *locus* social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo. (RIBEIRO, 2019, p. 64).

Em uma perspectiva filosófica, Ribeiro (2019) amplia o sentido do verbo falar, trazendo para ele a ideia de existência. A autora propõe com isso, a recusa do que está posto por uma hierarquização, entendendo que o lugar social dessa voz oprimida é imposto e se caracteriza como um entrave.

Em relação à hierarquização, Bento (2002), em sua tese de doutorado intitulada “Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e

no poder público”, desenvolve sua pesquisa com o objetivo de melhor compreender como se dá a reprodução das desigualdades raciais no trabalho e nas organizações, entendendo que a branquitude é um fator determinante para a manutenção de privilégios.

O negro é inventado como um ‘outro’ inferior, em contraposição ao branco que se tem e é tido como superior; e esse ‘outro’ é visto como ameaçador. Alianças inter-grupais entre brancos são forjadas e caracterizam-se pela ambiguidade, pela negação de um problema racial, pelo silenciamento, pela interdição de negros em espaços de poder, pelo permanente esforço de exclusão moral, afetiva, econômica, política dos negros, no universo social.

Nesse contexto é que se caracteriza a branquitude como um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade. Branquitude como preservações de hierarquias raciais, como pacto entre iguais, encontra um território particularmente fecundo nas Organizações, as quais são essencialmente reprodutoras e conservadoras. (BENTO, 2002, p. 7).

Bento (2002) constata que o branco, tido como superior, possui autorização para falar e ocupar espaços de poder e por isso, interdita e silencia o negro, considerado inferior. Djamila compreende que, “[...] ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva.” (RIBEIRO, 2019, p. 69).

O acesso a essa multiplicidade de vozes permite a ruptura de uma estrutura que não está a serviço de todos e todas, mas de um grupo que é e sempre foi beneficiado socialmente. Se essas vozes são faladas e ouvidas, a “autorização discursiva” não será retroalimentada pelo silêncio dos grupos oprimidos, pois estes reivindicarão seus direitos. Nesse sentido, Djamila Ribeiro problematiza uma citação de Spivak (2010), na qual a última discute se o subalterno pode ou não falar:

O subalterno não pode falar. Não há valor algum atribuído à ‘mulher negra, pobre’ como um item respeitoso na lista de prioridades globais. A representação não definiu. A mulher como uma intelectual tem uma tarefa circunscrita que ela não deve rejeitar com um floreio. (SPIVAK, 2010, p. 126, *apud* RIBEIRO, 2019, p. 74).

Essa citação de Spivak nos ensina sobre como grupos subalternos não têm direito à voz por estarem num lugar no qual suas humanidades não foram reconhecidas. [...] Mas, ao mesmo tempo, Spivak enxerga a necessidade da tarefa intelectual e política para a

mulher. Para a autora, o postulado subalterno evidencia um lugar silenciado. (RIBEIRO, 2019, p. 74).

Baseada na afirmação de Spivak (2010), Djamila estende sua análise partindo de um questionamento: “Será que o subalterno nunca rompe o silêncio?” (RIBEIRO, 2019, p. 74):

Tanto Patrícia Hill Collins quanto Grada Kilomba consideram problemática essa afirmação de Spivak do silêncio do subalterno se esta for vista como uma declaração absoluta. Para as duas pensadoras, pensar esse lugar como impossível de transcender é legitimar a norma colonizadora, pois atribuiria poder absoluto ao discurso dominante branco e masculino. Collins acredita que validar esse discurso como absoluto significaria também acreditar que grupos oprimidos só podem se identificar com o discurso dominante e nunca serem capazes de pensar as próprias condições de opressão a que são submetidos. Igualmente significaria a impossibilidade de pensar alguma interpretação válida independente que refute o discurso colonial. (RIBEIRO, 2019, p. 74-75).

É sabido que, mesmo com dificuldades, os grupos oprimidos sempre resistiram e superaram o silenciamento e a literatura traz a possibilidade de construção de discursos atentos à representação dos sujeitos inferiorizados socialmente. A garantia dessa realidade tem dependido de estratégias capazes de articular conceitos e pensamentos que são fundamentais para a consolidação de enfrentamentos dos mecanismos responsáveis pela manutenção dessa opressão. A esse respeito, Djamila defende “[...] a necessidade de autodefinição é uma estratégia importante de enfrentamento a essa visão colonial.” (RIBEIRO, 2019, p. 75). Além disso,

[...] mulheres negras vêm historicamente produzindo saberes e insurgências. Colocá-las num lugar de quem nunca rompe o silêncio, mesmo com todos os limites impostos estruturalmente, seria confiná-las à mesma lógica que vem se combatendo? Seria confiná-las a um beco sem saída, sem qualquer possibilidade de transcendência. Os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contradiscursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias. (RIBEIRO, 2019, p. 75).

A partir das contribuições de Ribeiro (2019), especialmente, defendo a grandeza de um gênero textual que se coloca à disposição de mulheres, desapropriadas do ato da fala em espaços de poder. O diário mostra ser um elemento muito importante nas aulas de literatura. Não se trata apenas de desabafos íntimos

de pessoas marginalizadas, mas, acima de tudo, da possibilidade de elas reagirem à estrutura hegemônica, readquirindo através da produção literária, o seu estar no mundo.

Quando pessoas marginalizadas na/pela sociedade assumem sua própria fala, reconhecem-se sujeitos, e sua produção, em algum momento, ganha visibilidade. A literatura afro-brasileira exemplifica essa assunção, como demonstra Eduardo de Assis Duarte (2008):

Enquanto muitos na academia ainda indagam se a literatura afro-brasileira realmente existe – e assinalemos aqui até mesmo a perversidade de uma pergunta que às vezes não deseja ouvir resposta –, a cada dia a pesquisa nos aponta para o vigor dessa escrita: ela tanto é contemporânea, quanto se estende a Domingos Caldas Barbosa, em pleno século XVIII; tanto é realizada nos grandes centros, com dezenas de poetas e ficcionistas, quanto se espraia pelas literaturas regionais, a nos revelar, por exemplo, uma Maria Firmina dos Reis escrevendo, em São Luiz do Maranhão, o primeiro romance afrodescendente da língua portuguesa – Úrsula – no mesmo ano de 1859 em que Luiz Gama publica suas Trovas burlescas... Enfim, 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 e diversa. (DUARTE, 2008, p. 11).

Segundo Duarte (2008), a literatura afro-brasileira vem sendo produzida há tempos, mas ainda assim, sua existência é colocada à prova. O fato é que ela continua existindo e vem se consolidando mais a cada dia. Adquirindo novos contornos, essa escrita tem se ocupado em romper estereótipos que foram construídos na sociedade brasileira:

[...] o discurso afrodescendente busca a ‘ruptura com os contratos de fala e escrita ditados pelo mundo branco’ objetivando a configuração de “uma nova ordem simbólica”, que expresse a “reversão de valores”, conforme analisa Zilá Bernd. (DUARTE, 2008, p. 19).

Baseados em Schwarcz e Botelho (2011), Neves e Neves (2016) destacam a importância dos estudos da literatura periférica ou marginal no presente.

[...] tal como argumentam Schwarcz e Botelho (2011, p. 12-13) há, contemporaneamente, o entendimento de que o conhecimento está distribuído nos mais variados setores da sociedade, de forma que adquirem cada vez maior relevância os estudos acerca desta produção. Esse é o caso da Literatura de periferia ou marginal, a qual é escrita por membros marginalizados na sociedade, ou seja,

moradores da periferia que retomam suas vozes e começam a escrever suas próprias histórias sem intermediários, as quais eram retratadas, principalmente, por intelectuais advindos da classe média. Esse movimento, em última análise, representa o empoderamento da voz dos excluídos por eles mesmos. (NEVES; NEVES, 2016, p. 214).

Neves e Neves (2016) reafirmam as palavras de Ribeiro (2019) e Duarte (2008) ao falar das vozes marginalizadas que reexistem quando assumem sua própria voz e rompem barreiras simbólicas. O empoderamento dos excluídos se configura como uma estratégia que questiona os discursos produzidos pelos sujeitos privilegiados socialmente. Nesse sentido,

Um ponto importante a se considerar, é que a noção de discurso em Foucault já é em si um acontecimento histórico. Todo discurso (verdadeiro) tem seu polo de produção, pois assim como nos afirma Foucault (2013) a produção discursiva não é feita de maneira aleatória, mas obedece aos interesses das instâncias e das relações de poder que a produz. Por ser um acontecimento, o discurso não é imaterial, pois materializa-se nas práticas sociais dos sujeitos e nestes produz efeitos. (SILVA; MACHADO JÚNIOR, 2014, p. 4).

Sendo assim, a sociedade adota como verdade, discursos produzidos por uma elite que possui recursos para investir em formação intelectual e na publicação de suas ideias, ampliada ainda mais pela popularização dos meios de comunicação, também sob seu controle. É neste cenário que se torna relevante o reconhecimento e a legitimidade das manifestações, em âmbito cultural e/ou intelectual, da “marginalidade”, pois se suas ideias estiveram excluídas do pensamento social ao longo da história, esse espaço adquire proeminência enquanto lugar de enunciação, dado que, se enquanto silenciados apenas sofreram as consequências de um pensamento elitista, enquanto autores colocam no campo de jogo suas ideias e perspectivas, para que sejam também discutidas e incluídas na agenda da construção do país. (NEVES; NEVES, 2016, p. 216).

Silva e Machado Júnior (2014) dialogam com Neves e Neves, mostrando que o discurso atende aos interesses de quem o produz. No entanto, para que não haja a adoção desse discurso como verdade por parte da sociedade, é preciso que as produções “dos marginalizados” sejam legitimadas e passem a compor a construção do país. A literatura periférica participa do rol dessas produções.

A literatura de periferia surge no contexto cultural brasileiro nos anos 1960, a partir da publicação da obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus. Esta autora era mãe solteira, catadora de papel e vivia na favela do Canindé/SP, tendo publicado ainda *Casa de alvenaria* (1961); *Pedaços de fome* (1963); *Provérbios* (1963) e *Diário de Bitita* (1982), póstumo. Foi somente cerca de trinta anos após a primeira

publicação do gênero que outros dois autores vinculados à Literatura Marginal receberam novamente algum destaque: Paulo Lins, com as obras *Cidade de Deus* (1997) e *Desde que o Samba é Samba* (2012) e Ferréz, com *Capão Pecado* (2000); *Manual prático do ódio* (2003) e *Deus foi almoçar* (2012). Cabe destacar que estes não foram os únicos autores vinculados a Literatura Marginal no período, bem como que, tampouco, sejam apenas essas suas obras. (NEVES; NEVES, 2016, p. 217-218).

O pioneirismo da escritora Carolina Maria de Jesus refere-se a uma literatura que revela discursos potentes, alinhados aos interesses de quem está à margem da sociedade. A literatura periférica assinala o lugar de resistência que os sujeitos excluídos socialmente necessitam para marcar sua existência, favorecendo o registro de narrativas tantas vezes deturpadas ou omitidas ao longo dos anos.

3.2.2 Diário como proposta de leitura literária

Uma das inquietações de muitos professores no que se refere ao trabalho com literatura tem sido como conciliar a leitura que a escola exige e o que interessa realmente ao jovem leitor. Nesse sentido, ao falar sobre a construção do currículo, Sanfelici e Silva (2015), no artigo “Adolescentes e leitura literária por opção”, citam Faria (1995), que declara: “[...] a leitura literária é feita por imposição do professor, sem levar em conta as tendências pessoais dos alunos, suas preferências e expectativas.” (FARIA, 1995, p. 35, *apud* SANFELICI; SILVA, 2015).

Passados vinte e cinco anos, a declaração da autora ainda é uma realidade. Embora o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) tenha avançado em aspectos como a diversidade de temáticas que os livros disponibilizados portam ou a possibilidade de os professores selecionarem os livros que adotarão, tendo em vista as obras oferecidas pelo programa, o aluno ainda não é consultado durante esse processo.

Enquanto não há participação do aluno na seleção das obras que estarão na escola, cabe ao docente entender qual é o tipo de literatura que mais envolve o receptor do texto. Nesse sentido, Anna Faefrich Martins (2013), afirma que “a literatura confessional é aquela que mais se aproxima do leitor, pois estando centrada no

sujeito, fala de um eu que tenta desnudar a sua vida, se revelar, estabelecendo, assim, um elo íntimo entre autor e leitor.” (MARTINS, 2013, p.17) Mas por que ler um diário?

Pensar o diário e a epístola como uma escrita da introspecção nos leva a respostas plausíveis para as perguntas inquietantes que inspecionam o motivo pelo qual as pessoas procuram esse tipo de texto: por que ler um diário? Quais as razões que movem o leitor para a literatura confessional? Seria apenas a curiosidade? Um consolo, talvez? Ou uma identificação com os problemas pessoais do autor? O que levaria uma pessoa a escrever um diário para ser publicado? Poderíamos pensar que, de acordo com o conceito de introspecção, o autor busca na criação literária a emergência em si mesmo, num processo contínuo de autoconhecimento, no qual recria experiências vividas através do desdobramento do eu, reconstruindo a si próprio. (MARTINS, 2013, p. 129).

A autora mostra que a produção literária é o caminho que o escritor, recorrendo à linguagem confessional, utiliza para autoconhecer-se e reconstruir-se. A narrativa de introspecção traz um conteúdo existencial que conversa diretamente com o leitor, principalmente quando este está relacionado com a sua realidade. Composta por diferentes gêneros literários, ela contempla a autobiografia, o romance autobiográfico, a narrativa epistolar, o diário ficcional, a autoficção, o diário íntimo. Quanto a esse último, cabe enfatizar:

O diário íntimo é um dos gêneros da literatura de introspecção, ele é de cunho subjetivo e confessional. Nele estabelece-se o espaço da palavra de um sujeito, que se volta para si mesmo, num mergulho no eu, em busca de autoconhecimento através da análise das experiências vividas, ou, também, em busca de alívio, à medida que ele objetiva sua vida num plano artístico. (MARTINS, 2013, p. 129).

Para Carolina, escrever era um alívio. Sua condição subjugada não a fez calar, faltava-lhe comida, mas não lhe faltavam palavras e foi através da escrita que ela pôde falar sobre suas dores. “[...] Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. Sento no quintal e escrevo.” (JESUS, 1960, p. 22). Segundo Toledo (2016, p. 162), “[...] no contexto da pobreza e desolação, Carolina encontrou na escrita um escape para as suas agruras, registrando em folhas de cadernos a rotina da vida na favela e sua revolta contra a miséria.” A autora conclui com uma citação de Orlandi “a revolta surge das agruras.” (ORLANDI, 1988, p. 93).

Quarto de despejo: diário de uma favelada, classificado como diário íntimo, traz não só os conflitos pessoais da autora, como também a visão cosmopolita que ela

tinha a respeito da sociedade brasileira em geral. Carregado de poesia, de denúncias e da problematização de aspectos sociais, o livro cumpre o principal papel que a literatura exerce sobre o leitor: a humanização.

Ao analisar a escrita confessional, Martins (2013) cita Gusdorf (1991, p. 226): “[...] nunca é somente escrever sobre aquilo que eu sou, mas também sobre aquilo que eu quero ser.” As palavras de Gusdorf (1991 *apud* Martins, 2013) evidenciam uma característica presente na obra de Carolina Maria. “Seu Gino veio dizer-me para eu ir no quarto dele. Que eu estou lhe despresando (sic). Disse-lhe: Não! É que eu estou escrevendo um livro, para vendê-lo. Viso com esse dinheiro comprar um terreno para eu sair da favela. Não tenho tempo para ir na casa de ninguém.” (JESUS, 1960, p. 27).

Carolina não se conformava com sua condição social e acreditava em seu potencial para sair do lugar de sofrimento e era a escrita que lhe daria a possibilidade de acessar espaços melhores. Rilza Rodrigues Toledo, em seu texto intitulado *Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus: Resgate da Memória e Construção de Identidade*, analisa outros anseios da autora:

As memórias do passado, as representações identitárias e a presença do eu enunciator são temáticas significativas e recorrentes na escrita de Carolina e presentes também na obra de Evaristo, cujos relatos não só compõem um retrato da interioridade da mulher negra, mas também sublinham a consciência de um eu que deseja ser aceito e valorizado, mesmo diante do quadro de miséria, de fome em que Carolina vivia e com paciência o que se confirma na obra: ‘A fome também é professora’ (JESUS, 1983, p. 7) e mais adiante declara: ‘Estive revendo os aborrecimentos que tive estes dias [...] suporte as contingências da vida resoluta. Eu não consegui armazenar para viver, resolvi armazenar paciência.’ (JESUS, 1983, p. 14). (TOLEDO, 2016, p. 160).

Conforme Toledo, “[...] a lembrança transcrita no diário representa e retrata a vida de várias mulheres, alcançando uma dimensão coletiva.” (TOLEDO, 2016, p.161-162) Carolina assume-se porta-voz das mulheres-negras-pobres, silenciadas e apagadas, redimensionando o olhar do leitor sobre o lugar dela na sociedade. A postura destemida da escritora supera, ainda que parcialmente, os procedimentos externos de controle da produção do discurso, definidos por Foucault.

Esses procedimentos, segundo Fernandes (*apud* SILVA; MACHADO JÚNIOR, 2014, p. 6), “[...] correspondem à interdição, à separação/rejeição e à vontade de verdade, os quais determinam os espaços pelos quais os sujeitos podem ou não falar e/ou circular.” De acordo com Foucault (2013), “[...] o primeiro princípio de exclusão diz respeito à interdição, em que se estabelece os direitos e as proibições em relação ao ato de falar. Esse princípio interdita a fala ao sujeito, na medida em que não se pode falar de tudo em qualquer lugar e/ou circunstância.”

[...] a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2013, p. 9).

Embora Carolina tenha sido vítima de preconceitos diante das tentativas de publicar suas produções, antes mesmo de ser incentivada pelo jornalista Audálio Dantas, ela não se sentiu interdita. Pelo contrário, a escritora enfrentou esse regime de autorização discursiva, sinalizada por Foucault (2013). Carolina escreve com seu discurso definido pelo status do sujeito que fala da favela, considerando as posições sociais – mulher, negra e pobre – que ela assume quando fala.

Na década de 1950, quando o diário foi escrito, a palavra empoderamento não era tão falada quanto no presente, no entanto Carolina já a colocava em prática através do seu discurso ao ter a coragem de se afirmar como escritora, mesmo vivendo à margem da cultura letrada. Naquele momento, diversos escritores modernistas eram disputados pelas editoras brasileiras, mas a mulher negra e pobre produzir literatura e ser protagonista de sua própria história ainda não era comum, principalmente considerando de onde a escritora estava falando. Nesse sentido, Toledo (2016) observa que

A escrita de mulheres conquistou sua maioria, sobretudo nos anos sessenta e setenta do século XX, na esteira do desenrolar dos movimentos feministas. Surgiu, nesta época, em várias partes do mundo um interesse em conhecer a história silenciada da mulher. Para isso, arquivos particulares, autobiografias, diários íntimos tornaram-se, então, objeto da atenção de pesquisadores voltados para desvendar, através de narrativas autobiográficas de mulheres comuns, a história que não estava escrita. Para a afrodescendente, as desigualdades são potencializadas, a escrita do eu desponta como uma vereda, um caminho para a liberdade almejada, pois, por meio dela, a escritora negra pode recuperar sua história e contá-la com a

propriedade de quem vivenciou os fatos, ou seja, sob a ótica afrodescendente. (TOLEDO, 2016, p. 167).

A análise destaca o amadurecimento da escrita das mulheres, que coincide com o momento em que *Quarto de despejo* foi publicado. O interesse de pesquisadores contemplava o gênero no qual Carolina Maria materializou seus registros, mas isso não foi o suficiente para que sua produção alcançasse imediatamente o reconhecimento no campo literário, pelo menos no que se refere ao Brasil. O crítico literário Wilson Martins (1921-2010) foi um dos que duvidou da autenticidade da obra, declarando que aquela história – que ainda estava sendo publicada através de reportagens – “era invenção de jornalista”. Audálio Dantas, responsável pelas matérias jornalísticas, foi defendido pelo escritor Manuel Bandeira.

3.3 SELEÇÃO DE *QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA*

Diante do que vimos a respeito do letramento literário, salientamos que, para que esse fenômeno se efetive de fato na escola, é preciso que façamos uma análise de como o trabalho com literatura vem sendo realizado nesse ambiente. Dalvi (2013) caracteriza como “precárias ou insuficientes, as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da literatura no Ensino Fundamental II.”

Ao contrário do que se pensa, a feitura de ‘teatro’ (com má adaptação de textos narrativos simples) jogral, sarau, livrinhos de poema etc. tende (tender quer dizer ‘não necessariamente’, é claro) a prestar um desserviço à causa literária, pela cristalização da noção ‘cosmética’ e às vezes beletrista de literatura. Outro problema frequente é a adoção acrítica do discurso do ‘ler por prazer’, que privilegia uma função hedonista para a literatura. (DALVI, 2013, p. 74).

A autora entende que

[...] essas abordagens embelezadoras trazem consequências negativas para o campo literário, pois a literatura não é tratada como conteúdo que deve ser ensinado, aprendido, polemizado, discutido, problematizado e avaliado. Além disso, essas propostas falseiam ou

mascam o papel social, ideológico, histórico, político e cultural dessa área do conhecimento. (DALVI, 2013, p. 74).

O “ler por prazer” distancia o estudante de sua ação enquanto leitor, evidenciando que a preocupação com a constituição desse sujeito leitor não está prevista nas atividades citadas pela autora. Em relação à seleção de textos, Dalvi (2013) observa que

Os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural, principalmente para alunos economicamente desfavorecidos, o acesso ao circuito literário é, às vezes, tão impensável quanto um cruzeiro para as ilhas gregas. No entanto, a escola se esquece de que talvez fosse o caso de apurar o olhar para a análise de formas literárias populares, como a música que toca nas rádios, a novela, o filme de Hollywood, o grafite como poesia visual, etc., buscando nessas manifestações seus pontos de contato com a dita alta literatura, a fim de mais construir pontes do que erguer muros – e com isso estamos no oposto de defender um “barateamento” estético ou político do literário. Sugerimos um ponto de partida que permita, ao fim e ao cabo, a retomada dessa produção da indústria cultural sob um viés muito mais crítico. (DALVI, 2013, p. 75-76).

A sugestão que a autora traz está relacionada com um dos pontos mais importantes da discussão sobre como trabalhar literatura na escola. Pensar formas de promover diálogos entre as obras escolhidas com produções populares é impulsionar a busca de sentidos a partir da aproximação das experiências do aluno que, no nosso caso, está inserido na escola pública. Dalvi destaca que não se pretende inferiorizar o tratamento dado ao livro, mas expandir a criticidade no que diz respeito à indústria cultural. Para tanto, é preciso pensar “Como deve ser feita a seleção de livros para o letramento literário?”

Até pouco tempo atrás, essa questão era relativamente fácil de responder. O professor precisava apenas seguir o cânone, ou seja, aquele conjunto de obras consideradas representativas de uma determinada nação ou idioma. Se havia questões a resolver com a adequação das escolhas, elas desapareciam diante da força da tradição. Mesmo não gostando ou achando inadequado, o professor, se perguntado, respondia sempre com a mesma frase: ‘quem sou eu para questionar Machado de Assis?’, ou outro autor consagrado que constasse em sua lista de leituras indicadas. (COSSON, 2018, p. 32).

Percebe-se então que havia um “lugar intocável” no qual o professor não se sentia no direito de fazer intervenções. Cosson (2018) afirma que

[...] esse mantra deixou de funcionar quando o cânone passou a ser questionado nas universidades, a princípio pela crítica feminista e posteriormente por outras correntes teórico-críticas. Essa investigação trouxe à tona aspectos como preconceitos de gênero, classe e etnia, entre outros, pertencentes ao cânone. (COSSON, 2018, p. 32-33).

As contribuições dos estudos acadêmicos referentes ao cânone promoveram outras possibilidades de tratamento para esse tipo de literatura. Para Lígia Chiappini Leite (1983), citada por Cosson (2018),

O professor de literatura não pode subescrever o preconceito do texto literário como monumento, posto na sala de aula apenas para reverência e admiração do gênio humano. Bem diferente disso, é seu dever explorar ao máximo, com seus alunos, as potencialidades desse tipo de texto. Ao professor cabe criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos. (LEITE, 1983 *apud* COSSON 2018, p. 29).

Leite (1983) alerta sobre a abordagem relacionada à sacralização da literatura, enfatizando a importância do papel do professor para a correção de equívocos que possuem razões históricas. A manipulação dos livros considerados clássicos ainda guarda resquícios da Idade Média, período em que poucos tinham acesso a essas obras. Mesmo com os avanços, questionar o conteúdo das obras clássicas, na maioria das vezes, fica a cargo dos teóricos literários e, quando os questionamentos chegam à sala de aula, são de forma muito tímida.

Cosson (2018) analisa que,

Ante as críticas recebidas pelo cânone, a seleção de obras literárias tem seguido as mais variadas direções. Há aquela que ignora as discussões recentes e mantém o cânone incólume. Os professores que a seguem parecem acreditar que há uma essencialidade literária nas obras canônicas que não pode ser questionada [...]
[...] Outra direção se concentra na defesa da contemporaneidade dos textos como critério mais adequado para a seleção da leitura escolar. Nesse caso, prevalece não só a abundância dos textos que as editoras fazem chegar às mãos dos professores para “avaliação”, como também aparente facilidade de leitura desses livros, uma vez que tratam de temas e utilizam linguagem que pertence ao horizonte de seus potenciais leitores. A mais popular das direções seguidas parece

ser aquela que defende a pluralidade e diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos. (COSSON, 2018, p. 33).

A crítica feita pelo autor quanto à escolha dos livros de literatura refere-se à ideia de que o professor pode trazer o cânone, mas é preciso questionar e problematizar esses textos, tirando-os desse lugar sacralizado. Quanto às obras contemporâneas e plurais, é fundamental que também façam parte do repertório literário:

Em síntese, o que se propõe aqui é combinar esses três critérios de seleção de textos, fazendo-os agir de forma simultânea no letramento literário. Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. (COSSON, 2018, p. 35-36).

Ao selecionar a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* para desenvolver uma Sequência Básica nas aulas de literatura, levo em consideração o fato de tratar-se de uma obra contemporânea e atual, já que esta foi escrita na segunda metade do século XX e apresenta a experiência de quem sofreu na pele a dureza da desigualdade social, tema que ainda hoje permeia nossa realidade. Diferente de grande parte dos escritores dessa época, a classe e a etnia às quais Carolina Maria de Jesus pertence, estão relacionadas direta ou indiretamente com a vida dos nossos alunos – que estão inseridos na escola pública – e essa representatividade é um elemento essencial para a composição da identidade desses leitores.

As recomendações trazidas pela BNCC (2018), no que se refere ao ensino de literatura para as séries finais do Ensino Fundamental II versam sobre essa dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora da literatura, assegurando a formação de um leitor comprometido com a construção de sentidos. Este mesmo documento também ressalta a importância da literatura para o exercício da empatia e do diálogo.

[...] destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores,

comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BNCC, 2018, p. 140).

Quanto ao registro escrito de Carolina Maria de Jesus, o trabalho proporciona uma reflexão a partir de uma linguagem que mescla marcas de erudição e de oralidade. Diante da constatação de que a língua é heterogênea, devemos, enquanto profissionais de língua portuguesa, apresentar conceitos relacionados à gramática internalizada e à oralidade, desfazendo preconceitos ainda existentes na sociedade através do respeito aos usos sociais da língua, considerando o lugar de fala do enunciador.

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. (BNCC, 2018, p. 141).

Portanto, a escolha do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* foi pensada a fim de propor uma leitura literária que abarcasse todos os elementos humanizadores necessários para que o leitor compreenda as condições sociais, muitas vezes determinantes, para que pessoas com a clivagem da autora não acessem lugares de cidadania. Recorro então às palavras do jornalista e escritor Tom Farias, em entrevista publicada pelo site *Geledes*, no ano de 2018, ao se referir à obra de Carolina Maria de Jesus “sua escrita vai mostrar, de forma fabular, poética e sociologicamente falando, que ao ter o que dizer, a favela é o lugar também do pensamento, da reflexão, da filosofia, da ação.” (FARIAS, 2018)

3.4 RELEVÂNCIA DA OBRA PARA O ENSINO DE LITERATURA

O conceito de literatura sofreu variações ao longo dos anos, ora limitando-o, ora ampliando-o. O fato é que as definições sempre funcionaram para quem as produzia e esses formuladores geralmente eram homens, brancos e letrados:

Afinal, pensadores, escritores, artistas e demais envolvidos em teorias e práticas de literatura discutem o tema. Discutem e escrevem, polemizam (antigamente às vezes até duelavam!) formulam e reformulam conceitos de literatura que correspondem ao contexto de produção do seu tempo, aos horizontes dos leitores, às práticas de leitura em vigor naquela época. (LAJOLO, 2018, p. 35).

Vale lembrar aqui, que foi com a chancela do grupo desses poucos, que negros eram branqueados, mulheres, principalmente negras, foram objetificadas, que as vozes dos pobres foram silenciadas. Duas personagens do clássico “*O cortiço*”, de Aluísio Azevedo representam essa estereotipação: Bertoleza, negra, escravizada por João Romão e a serviço de suas necessidades sexuais, é descartada pelo patrão quando este não precisa mais dela. Rita Baiana, mulata que, com suas danças eróticas, desperta o interesse de dois homens, escolhendo aquele que lhe oferece mais vantagens financeiras.

O *mulato*, livro do mesmo autor, é protagonizado por um personagem branqueado: Raimundo, homem de olhos azuis, cabelos pretos, pele morena e amulatada, mas fina. No final, embora emancipado, o personagem é penalizado pelo fato de ser de origem negra. A situação do negro também é mostrada, mas desta vez, a partir de um viés problematizador, denunciando a condição social do negro, teoricamente emancipado. O protagonista Raimundo, filho ilegítimo de um branco com uma negra escravizada, é vítima do preconceito racial, ainda que este não esteja na condição de escravizado. Portanto, *O Cortiço* e *O Mulato* são consideradas obras literárias pós-coloniais que trazem diferentes abordagens de personagens negros que ainda sofrem as consequências da dominação europeia.

A presença do negro na literatura brasileira não escapa ao tratamento marginalizador que, desde as instâncias fundadoras, marca a etnia no processo de construção da nossa sociedade. Evidenciam-se, na sua trajetória no discurso literário nacional, dois posicionamentos: a condição negra como objeto, numa visão distanciada, e o negro como

sujeito, numa atitude compromissada. (PROENÇA FILHO, 2004, p. 161-162).

Entende-se assim, que o conceito de literatura era formulado a partir de critérios inspirados em obras literárias que circulavam em meios muito específicos e o tratamento inferior dado aos personagens negros desde as instâncias fundadoras revelam a assunção de uma definição excludente. Dantas (2010) versa sobre a origem dessa abordagem discriminatória

A literatura analisa, há pouco tempo, como os sujeitos negros ou indígenas são retratados nas obras produzidas em colônias, ex-colônias ou países colonizadores. Tais sujeitos, segundo Bonnici (2005), sempre foram vistos como inferiores por quem os retratava e só começaram a ter alguma relevância como personagens quando os próprios negros ou indígenas começaram a escrever e passaram a usar a literatura como meio de denúncia de situações sociais desiguais. Assim é que a teoria literária pós-colonial começou a investigar esses sujeitos até então periféricos. (DANTAS, 2010, p. 3).

No presente, as definições propostas para a literatura importam menos do que seu processo de produção. Partindo dessa lógica de que é possível, hoje, termos no mercado, lugar para uma literatura produzida por mulheres, homossexuais, negros; minorias que no passado não tiveram espaço na construção de obras editadas.

Podemos reafirmar essa constatação com as palavras de Lajolo (2018, p. 65), quando diz que “Na literatura do século XX, o Brasil é plural, recortado em histórias que falam de diferentes línguas. Que falam por diferentes vozes, repartidas por diferentes códigos e linguagens, unificados todos na linguagem literatura.” A autora ainda complementa:

De tudo um pouco, com menos ou mais estrelas, mas com direito assegurado a território no mapa e espaço no livro. E é esse reconhecimento que faz a diferença. Faz tempo que se escreve para crianças. Faz tempo que mulheres, homossexuais, índios, negros, e imigrantes escrevem livros. Mas a identidade dessa produção era invisibilizada. Essa identidade diluía-se na ideia tradicional de que a boa literatura não tem idade, não tem cor de pele, não tem gênero. [...] Mulheres, crianças, negros e homossexuais leram e foram lidos, escreviam e foram escritos. A novidade então é a dimensão que assume na segunda metade do século XX em diante essa produção até então invisibilizada e marginalizada. (LAJOLO, 2018, p. 71-72).

A produção escrita a partir da década de 1960 passou então da condição de desqualificação para a posição de notoriedade, subvertendo a concepção de literatura e cabendo ao mercado a tarefa de torná-la acessível a todos. O enfrentamento de questões como etnia, classe e gênero conquistava, ainda que timidamente, seu lugar na prateleira da livraria.

Os avanços começaram a acontecer mais efetivamente quando os estudos voltados para as relações étnico-raciais passaram a fazer parte da escola, tornando-se obrigatórios no currículo escolar. Matilde Ribeiro, Ministra Chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) de 2003 a 2008, destaca a importância da adoção dessas políticas afirmativas no que se refere à reparação de direitos por parte do Estado.

O governo federal, a partir da eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, passou a redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira. Nesse contexto, o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A Lei 10.639/03 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. (RIBEIRO, 2004, p. 8).

Trazer os estudos étnico-raciais para a escola é de grande valor para a sociedade brasileira, um desafio que se estende até o presente, pois ainda se nota o distanciamento entre espaço escolar e literatura, principalmente no que se refere às produções literárias que foram ou são realizadas por negros. Conforme o artigo 3º, § 3º da Resolução nº 1, de 17 de junho 2004, “O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.” (BRASIL, 2004, p. 32).

Reitero a importância da inserção do campo literário, entendendo que ela merece ser analisada. No ano de 2018, ao falar sobre a literatura escrita por negros, em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, propus aos meus alunos que procurassem

no livro didático ao menos uma produção ou trecho de uma obra literária escrita por autores negros. Os estudantes encontraram poemas e trechos de livros, conforme a proposta, porém, estes estavam localizados no último capítulo do livro. O resultado da pesquisa demonstrou que um repertório que integra significativamente a literatura brasileira, mesmo amparado por dispositivos legais, ainda ocupa literalmente o último lugar no livro da última série do ensino básico.

Em vista disso, somos convidados então a pensar as práticas da leitura literária na sala de aula, abrindo espaço para a literatura escrita por negros. No nosso caso, a escolha de uma produção escrita por uma mulher, negra e favelada. A autora Carolina Maria de Jesus revela ter consciência de sua condição social e expõe isso já no título de sua obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Ter consciência desse lugar de exceção faz dessa escritora a voz legítima da miséria silenciada:

Carolina Maria de Jesus ocupou uma posição muito singular no campo de produção cultural brasileiro na década de 1960, uma vez que a ex-catadora de papel tornou-se uma escritora famosa, mundialmente conhecida, tendo sua principal obra *Quarto de despejo* publicada em mais de 13 línguas, sucesso de vendas no Brasil e no exterior, mas cujo reconhecimento por parte dos membros do campo literário não veio. (SILVA, 2016, p. 109).

A autora traz dados importantes acerca dos atravessamentos que impediam que a obra de Carolina fosse aceita pelo meio literário.

A situação de marginalidade e vulnerabilidade social em que viveu, dada sua condição de favelada e catadora de lixo, bem como a estigmatização em relação à sociedade letrada, enquanto mulher, negra e sem educação formal, tornam sua obra significativa, mostrando a relação incontestável entre atividade cultural e vida social. (SILVA, 2016, p. 109-110).

Logo, o problema da não aceitação estava associado, antes de tudo, à origem do livro, portanto, à sua vida social.

As condições adversas que permearam vida de Carolina Maria de Jesus, não a impediram de tratar em sua obra fatores sociais, políticos e econômicos da sociedade brasileira, baseada em sua própria realidade. Essas características tornam sua produção ainda mais rica e motivo de resistência quanto à aceitação por parte do campo literário.

A análise de Philippe Lejeune (2008, p. 113) considera o diário um gênero menor que a autobiografia, e esta “um privilégio reservado aos membros da classe dominante”, para quem o silêncio das classes subalternas foi por muito tempo entendido como coisa natural. A observação do autor provoca uma reflexão sobre o lugar de fala do subalternizado, caracterizado como um lugar menor, entretanto ele também compreende a importância desse gênero para povos invisibilizados, como camponeses e operários, que por meio da escrita marcada pela introspecção, puderam ser enxergados. Como é o caso dos judeus ameaçados pelos nazistas alemães, durante a Segunda Guerra Mundial e representados no *Diário de Anne Frank*, e os favelados brasileiros, retratados em *Quarto de despejo*. Sobre esse último, Fonseca (2016) destaca:

Talvez por isso, alguns críticos tenham visto no livro apenas um desabafo, sem nenhum outro valor que não o de expor para a sociedade a visão de uma mulher descendente de escravo e que trazia na cor da pele e na extrema penúria que caracterizava sua vida os traços de uma história bastante peculiar da cultura brasileira. Ela, entretanto, teimava em afrontar as ordens culturais e sociais que legitimam, por exemplo, as características textuais do texto autobiográfico, do testemunho e do diário. Indiferente à guerra e as determinações dos gêneros textuais, ela registrou nos apontamentos quase diários que fez do cotidiano da favela e de sua peregrinação em busca do que pudesse ser vendido como lixo aproveitável. (FONSECA, 2016, p. 89).

Para Fonseca (2016), o diário de Carolina Maria não é somente um relato pessoal, pois ao trazer tantos elementos característicos, ele alcança uma dimensão maior sendo, portanto, considerado uma representação da cultura brasileira. A história de muitos brasileiros e brasileiras contada a partir do olhar de uma escritora negra e pobre tem sido cada vez mais necessária para o campo literário. Além disso, o enfrentamento da escritora Carolina Maria de Jesus, com relação aos preconceitos e protocolos que desfavoreciam o seu reconhecimento, faz de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* uma obra ainda mais relevante para a literatura.

4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Baseado na Sequência Básica de Cosson (2018), este encaminhamento tem a pretensão de atuar diretamente no processo de leitura literária no espaço escolar. Apoiado no letramento, a proposta configura-se como um repertório de atividades organizadas a fim de impulsionar os alunos em relação à mobilização de conhecimentos fundamentais para a construção de sentidos diante dos textos literários.

4.1 LETRAMENTO E SEQUÊNCIA BÁSICA

O letramento está diretamente ligado ao ato de ler e escrever. Conforme apresentado anteriormente, Cosson (2018) entende que “mesmo um analfabeto tem participação, ainda que de modo precário, em algum processo de letramento.” Aprender a usar a leitura e a escrita socialmente é uma prática que não só depende das mudanças linguísticas pelas quais a sociedade passa, Soares (2009) declara que há mais aspectos envolvidos nesse fenômeno:

Letramento, em português, é o estado ou condição que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto das mudanças de âmbito social, cultural, político, econômico, cognitivo e linguístico alcançado através da escrita quando este ou aquele aprende a usá-la socialmente. O adjetivo *literate* é o que caracteriza o indivíduo que faz uso social da leitura e da escrita, ou seja, ele é letrado. (SOARES, 2009, p. 18).

Partindo da perspectiva de que letramento é um processo que exige situações que estimulem a leitura e a escrita, a escola é um, entre os tantos espaços sociais, que deve promover esse fenômeno. Para tanto, é necessário pensarmos de que maneira podemos formar sujeitos letrados, no caso deste trabalho, pelo viés da literatura. Neide Luzia de Rezende (2013) apresenta questionamentos a esse respeito:

Um dos jargões mais frequentes na escola é o de formar leitores. Ora, mas que leitor? Leitor que não lê literatura, que tem contato com simulacros ou com chavões da história literária? Na perspectiva tradicional de formação do leitor, caberia ao Ensino Fundamental despertar o gosto e, ao Ensino Médio, um aprendizado sobre a execução das obras e sobre a história literária. (REZENDE, 2013, p. 109-110).

Formar um leitor literário na concepção tradicional vai de encontro aos avanços dos estudos sobre leitura literária, que trata deste campo. Rezende (2013) retoma as cinco dimensões do processo de leitura que Vincent Jouve (2002), por sua vez, toma de Gilles Thérien “é um processo neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico.” A autora entende que essas dimensões são perfeitamente escolarizáveis e não se opõe em absoluto a uma leitura letrada e mais especializada, além disso, ela critica a leitura rasteira predominante na escola:

Impossível exercitar a metaleitura – recorrente na escola – sem a leitura das obras que se abordam (assim como é impossível aprender análise gramatical sem um uso proficiente da língua). Assim como é impossível se implicar afetivamente na leitura só com a leitura de fragmentos do livro didático e nas respostas aos questionários do livro didático. (REZENDE, 2013, p. 110-111).

As práticas limitadoras e superficiais que ainda são adotadas na escola, analisadas pela autora, se contrapõem às práticas de letramento, pois estas sugerem que a abordagem da literatura seja realizada para além da análise formalística, considerando que a leitura e a escrita estão imbricadas nas ações sociais. Rezende (2013) ainda sinaliza sobre a ausência de espaço-tempo para a literatura no ambiente escolar:

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto como possibilidade – não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa. (REZENDE, 2013, p. 111).

A ausência de espaço-tempo da literatura na escola pode ser reparada por um planejamento que contemple a vivência de práticas de letramento em um processo

dialógico, sistemático e dinâmico, cuja construção de sentidos ocorra durante o desenvolvimento das ações. Tinoco (2013), amparado por Micheletti (2000), analisa a importância de evidenciar o sentido do texto na leitura:

Quanto ao texto literário, mais especificamente, não se pode deixar de acentuar a importância de uma leitura efetivada no sentido do texto, isto é, do início até o fim. Ao ignorar tal “via única”, corre-se o risco de desconhecer um elemento básico no fenômeno literário – o fato de que o texto no objeto livro “se desenrola” progressivamente por meio de uma percepção dinâmica que muda a cada leitura (Micheletti, 2000). Sob tal processo o leitor, progredindo de descoberta a descoberta, ao mesmo tempo avança e percebe que a compreensão do que é lido se modifica, na medida em que cada novo elemento imprime uma nova dimensão aos elementos antecedentes, repetindo-os desenvolvendo-os ou os contradizendo. (TINOCO, 2013, p. 142).

Para que haja a descoberta dessas “camadas” que surgem durante o processo de leitura, Tinoco (2013) esclarece que,

[...] é essencial avaliar a obra escrita como linguagem mostrando o mundo porque o revela, na medida em que o leitor se percebe refletido nela. A linguagem, seja ela pensada como língua ou como discurso, é, portanto, essencialmente dialógica. Ignorar sua natureza dialógica é o mesmo que destruir a ligação entre a linguagem e a vida (Bakhtin 2001). Nela, os “lugares vazios” indicam que não há necessidade de complemento, mas sim a de combinação. O lugar vazio permite então que o leitor participe da realização dos acontecimentos do texto. Entenda-se, ainda, que participar não significa, em vista dessa estrutura, que o leitor incorpore as posições dadas do texto, mas sim que aja dialogicamente sobre elas (Iser, 1974). Quando em ação dialógica, esse leitor-receptor absorve informação na medida em que, mesmo dependente de todo tipo de normas, dispõe-se efetivamente à percepção simultânea de todas as probabilidades de determinada fonte de emitir informações. (TINOCO, 2013, p. 143).

Amparado pela teoria bakhtiniana, Tinoco (2013) defende a ideia de que na leitura, a interação entre discurso e sujeito é inevitável. Nesse sentido, os “lugares vazios” são possibilidades para que o leitor reaja diante do que lê, filiando-se ou não ao que está escrito, por meio de “acordos” entre ele e o texto.

Segundo Tinoco (2013, p. 143), “[...] uma das consequências desse processo dialógico comunicativo é um leitor que lê melhor porque lê mais, apreendendo mais conscientemente as informações, pelo fato de ter aprimorado sua leitura.” A afirmação de Tinoco reforça a necessidade de investimento em ações voltadas para o letramento

literário, com o propósito de aperfeiçoar as habilidades de leitura a partir do texto literário.

Nesse sentido, Cosson (2018) traz duas sequências com o objetivo de apresentar possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura do ensino básico. O autor esclarece que, tanto a Sequência Básica, quanto a expandida, são inacabadas, podendo assim, sofrer alteração de acordo com a necessidade considerada pelo professor.

No caso deste trabalho, apresentamos uma Sequência Básica do letramento literário fundamentada nas ideias de Cosson (2018), que será desenvolvida na turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Essa Sequência Básica do letramento literário é constituída por quatro partes, sendo elas: *Motivação*, *Introdução*, *Leitura e Interpretação*. A respeito da primeira parte, o autor atesta que “[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais.” (COSSON, 2018, p. 55). O autor ressalta que:

[...] as mais bem sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais da construção da motivação. (COSSON, 2018, p. 55).

Essa antecipação explora a temática geral da obra que será lida, permitindo que o aluno “entre no texto principal” através do que serão apresentados aqui, tecendo considerações genéricas que mais adiante serão particularizadas. Segundo Cosson (2018), a ludicidade presente na motivação ajuda a aprofundar a leitura do livro.

O autor lembra que a influência da interpretação do professor sempre existe em qualquer processo de leitura e esta é bem-vinda, desde que seja positiva, no sentido de não reprimir o leitor. Em relação à duração da primeira etapa, uma aula é o tempo necessário para que a *Motivação* seja instigante. “Se ela necessitar passar disso, certamente não cumprirá seu papel dentro da sequência”. (COSSON, 2018, p. 57).

A segunda parte dessa estratégia, denominada de *Introdução*, é o momento em que o autor da obra é apresentado. Cosson (2018) afirma que, apesar de simples, essa atividade não deve se configurar como uma longa e expositiva aula sobre a vida do escritor. Trazer informações básicas e relacionadas ao texto é o suficiente para

esse momento. O autor ressalta também que a leitura não pretende reconstituir a intenção do autor, mas, acima de tudo focalizar no que está dito para o leitor.

Cosson (2018) sinaliza sobre alguns cuidados que devem ser tomados na introdução e entende que cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando sua escolha, no entanto, não se deve fazer uma síntese da história, para não eliminar o prazer da descoberta. O outro aspecto está associado aos elementos paratextuais, os quais o autor julga importantes para a interpretação, desde que eles não sejam tomados como a direção da leitura da obra e sim, como uma leitura entre outras. Quanto às características de uma boa introdução, observemos:

Por fim, é preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva. Desse modo, a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda de leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução. (COSSON, 2018, p. 61).

Destinado ao recebimento do livro, esse segundo momento apresentará um universo a ser desvendado, numa perspectiva autônoma por parte do leitor. Aqui, convém ao docente fazer uma mediação em que prepondere a neutralidade, a fim de que sua posição não interfira diretamente a interpretação dos leitores. Dando seguimento, partiremos para a terceira parte da proposta de letramento.

A *Leitura* é o momento em que o aluno lerá a obra. Para Cosson, a leitura escolar precisa ser acompanhada, cabendo ao professor auxiliar os leitores em suas dificuldades. Para esse acompanhamento – que não deve figurar como vigilância –, temos os intervalos, os quais

[...] constituem atividades específicas, que podem ser de natureza variada. Um exemplo é a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que tenham aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto. (COSSON, 2018, p. 63).

As conexões estabelecidas entre os textos apresentados nos intervalos e a leitura, contribuem substancialmente com as reflexões acerca das temáticas

abordadas e, conseqüentemente, para uma melhor compreensão da obra. Em relação ao tempo destinado à leitura, Cosson (2018) entende que é conveniente que o professor negocie o tempo necessário para fazê-la e, dentro desse período ele marca os intervalos. O autor destaca que nenhum desses dois passos deve ser muito longo.

Para o autor da sequência, os intervalos funcionam prioritariamente como um diagnóstico do processo de leitura, em que o professor resolverá as dificuldades que podem aparecer, operando sobre questões ligadas à interação com o texto (desajuste de expectativas e possível abandono do livro) até o ritmo da leitura. Ademais, esses interstícios podem alcançar dimensões profundas na constituição do sujeito-leitor. “Em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno.” (COSSON, 2018, p. 64).

Finalmente, a quarta e última parte dessa estratégia é a *Interpretação*. Para essa seção, Cosson considera dois momentos: um interior (encontro do leitor com a obra) e outro exterior (concretização da interpretação). É por meio desse último momento que o letramento ocorre:

O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independente dela. (COSSON, 2018, p. 65).

Para o autor, na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. É por meio do compartilhamento de suas interpretações que os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

Ao falar sobre a orientação desse trabalho, Cosson (2018) pontua alguns aspectos: que ele requer uma condução organizada, mas sem imposições; não se concebe a ideia de que existe somente uma interpretação e que toda interpretação vale a pena; não é pertinente aceitar que uma tradição autorizada responda pela interpretação; também não é adequado que o professor não faça interferência nas conclusões do aluno, entendendo que a interpretação é individual e não pode ser feita em grupo:

Se for para haver limites, que eles sejam buscados na coerência da leitura e não nos preconceitos que rondam o letramento literário na escola. Só assim teremos de fato uma comunidade e seus leitores poderão, tanto no presente quanto no futuro, usar a força que ela proporciona para melhor ler o mundo e a si mesmos. (COSSON, 2018, p. 66).

As atividades de interpretação devem ter como princípio os registros de leitura, que variam de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos mais específicos relacionados às turmas. Cosson (2018) sugere uma lista diversificada de registros que podem ser realizados e entre eles estão: a resenha, o diário (que pode ser anônimo), júri simulado, apresentações e feiras do livro.

O autor deixa claro que essas são possibilidades, entre tantas outras, de ações que podem ser adotadas e lembra que a sequência não é intocável. Ele reafirma que dentro dos objetivos do letramento literário na escola, é possível flexibilizar a estratégia, misturando as etapas de acordo com as necessidades e características dos participantes, sem que se perca a ideia de ordenamento necessário em qualquer método.

Assim sendo, na apresentação do capítulo intitulado “Oficinas”, no qual Cosson (2018) traz atividades – como possibilidade de serem aplicadas nas sequências – e suas respectivas descrições, ele sustenta que,

Para nós, o importante é que o professor perceba que essas atividades são possibilidades que só adquirem força educacional quando inseridas em um objetivo claro sobre o que ensinar e porque ensinar desta ou daquela maneira, isto é, elas devem estar integradas em um todo significativo, no nosso caso a sequência básica ou expandida ou outra criada pelo professor. Sem uma direção teórica e metodológica estabelecida, podem até entreter os alunos e diverti-los, mas certamente não apresentarão a efetividade esperada de uma estratégia educacional. (COSSON, 2018, p. 121).

Cosson (2018) destaca que a efetividade esperada de uma estratégia pedagógica só ocorrerá se as atividades estiverem pautadas em objetivos e direção teórica e metodológica definidos. Além disso, outro aspecto a ser considerado é a perspectiva de letramento do professor, que, alinhada à proposta, garantirá o desenvolvimento da competência leitora. Assim, elaborar um encaminhamento sistematizado está para além do entretenimento e diversão dos envolvidos.

4.2 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O protagonismo da literatura no contexto escolar depende, fundamentalmente, da inserção de práticas pedagógicas que aproximem os alunos do texto literário. A proposta de intervenção aqui apresentada é um encaminhamento desenvolvido com base no letramento literário e na Sequência Básica de Rildo Cosson (2018), resultado de reflexões que ressignificam a leitura literária na sala de aula.

Nesse sentido, Aguiar (2013) assinala que “o processo de leitura pressupõe, portanto, a participação ativa do leitor, que não é mero receptor de uma mensagem acabada, mas, ao contrário, interfere na construção dos sentidos, preenchendo vazios textuais de acordo com sua experiência de leitura e de vida.” (AGUIAR, 2013 p. 153). A ação aqui proposta considera o sujeito atuante, que no processo de leitura mobiliza suas experiências de leitura e de vida, conforme a concepção de Aguiar (2013).

A abordagem escolhida tem a intenção de trazer a literatura periférica para o centro da escola, já que a leitura do cânone tem sido preponderante nesse espaço. A esse respeito, Rezende (2013) entende que “a história da literatura centrada no nacionalismo literário ainda é de longe a perspectiva dominante no ensino de literatura, desdobrando-se em sequência temporal numa lista de autores e obras do cânone português e brasileiro e suas respectivas características formais e ideológicas.” (REZENDE, 2013 p. 101).

A obra literária escolhida está relacionada com a vida de muitos estudantes da escola pública e sua realidade social e econômica. A crítica apresentada por Dalvi (2013) sinaliza que geralmente os textos escolhidos contrariam essa lógica, resultando no distanciamento entre o leitor e o texto literário. Portanto, essa prática reconhece a importância de promover as questões aqui apresentadas, embasadas em posicionamentos que consideram a literatura em sua dimensão acolhedora e heterogênea.

4.2.1. Introdução

A leitura literária na escola, atenta ao desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à oralidade e à escrita, ainda é uma prática pouco executada na rede pública de ensino. Nesse sentido, o objetivo desta Sequência é expor uma possibilidade de estimular esse processo por meio da leitura de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, na perspectiva do letramento.

Para que o trabalho com literatura seja realizado, é preciso que os envolvidos enfrentem desafios que vão desde a aquisição dos livros até a leitura efetiva da obra recomendada. Diante dessas constatações, entendo a importância de propor uma intervenção que apresente encaminhamentos capazes de estimular a leitura de forma dinamizada.

Esta proposta pretende contribuir com a formação de um leitor crítico, que irá se confrontar com questões expostas na obra, que o atingem de forma particular ou indireta. Nesse movimento, o diálogo consigo e com o outro é sinalizado por Cosson (2006), ao afirmar que “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.”

Portanto, nesse sentido o letramento opera por meio da literatura, por se tratar de um campo que promove trocas e conexões entre o leitor e o texto. Para a promoção de uma leitura crítica, capaz de superar construções hegemônicas e monistas, é necessário que o leitor problematize o discurso apresentado, podendo acontecer de forma autônoma ou mediada, a fim de empreender assim uma compreensão profunda sobre o que lê.

4.2.2. Sequência Básica

4.2.2.1. Público-alvo: Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II

4.2.2.2. Número de aulas: 10h/a

4.2.2.3. Conteúdo: Leitura Literária

4.2.2.4. Objeto literário: *Quarto de despejo*: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus

4.2.2.5. Justificativa

Os avanços teóricos que configuram um novo quadro para refletir sobre o ensino da literatura, como observa Rouxel (2013, p. 18), apontam para uma concepção extensiva do campo; para a valorização do processo de produção e recepção de obras, bem como para o interesse pelo conteúdo existencial, pelos valores éticos e estéticos que as obras portam. Diante de todas essas mudanças, proponho um trabalho de leitura literária a partir do diário, gênero que, por estar próximo do leitor adolescente, possibilita a este, a construção de sua identidade singular e, conseqüentemente, sentimento de pertencimento de aspectos sociais.

Reconhecendo o papel da produção literária na construção de nós mesmos e do outro, retomo as palavras de Antônio Candido “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, 2011, p. 249). Nesse sentido, o leitor é convidado a compreender-se a partir da história da escritora, buscando elos entre o que está escrito, sua própria existência e a do outro.

Por se tratar de um relato real, a obra é narrada pela voz da própria autora, que entre os anos de 1955 e 1960, traz a luta dos moradores das favelas pela sobrevivência. O intuito desta sequência é propor uma leitura humanizada, privilegiando uma obra que veicula denúncias sociais pela voz de um discurso atravessado pela classe, gênero e etnia, aspectos que foram, durante muito tempo, silenciados na literatura. Em vista disso, esta proposta atua sobre esses fatores, dando visibilidade a uma obra oriunda de um lugar socialmente desfavorecido e para a realização dessa prática, utilizaremos a leitura dialógica.

Para que a leitura se efetive, Cosson (2014) declara que ler é um processo que passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto. Sem um desses elementos, o circuito não se completa e o processo resulta falho. O autor traz uma reflexão acerca das trocas realizadas entre os quatro elementos para que haja construção de sentidos durante o processo de leitura, colocando todos eles no mesmo nível de importância. As interações resultantes dessas trocas constituem a interpretação, elemento que – no caso da escola – deve ser mediado pelo professor.

Rouxel (2013, p. 29) afirma que o papel do professor não é mais o de transmitir uma interpretação produzida fora de si, institucionalizada, é preciso observar com distanciamento crítico, os discursos prontos. Além disso, a autora ressalta que o docente deve considerar os diferentes parâmetros como idade dos alunos e expectativas institucionais na elaboração da aula, renunciando algumas singularidades de sua leitura pessoal ou compartilhando-as quando se tratar de alunos mais velhos, sem que haja imposição.

Quanto às intervenções dos alunos em relação à interpretação dos textos, Rouxel (2013) chama atenção e assinala que “[...] longe de ser estigmatizada, a proposição do aluno deve ser acolhida para dar lugar a investigações. Estabelecida a constatação do erro, este pode se tornar um espaço de formação se o aluno é solicitado a descrever o movimento da leitura que o provocou.” (ROUXEL, 2013, p. 30).

Assim, a interferência do professor nas atividades da sequência deverá ser baseada nas trocas feitas durante os posicionamentos dos alunos. O profissional pode expor seu ponto de vista, sem que esse direcione a interpretação para uma via somente, como também não é admissível que todos os percursos interpretativos sejam admitidos. A aprovação ou não das análises precisam, antes de tudo, ser baseadas na coerência entre o que está dito no texto e a avaliação de quem leu.

4.2.2.6. Objetivo Geral

Desenvolver a leitura de *Quarto de despejo*: diário de uma favelada, a partir de Sequência Básica no Ensino Fundamental II como estratégia para promover a criticidade, a compreensão e a empatia, tendo em vista a progressão de habilidades e competências essenciais para o letramento literário.

4.2.2.7. Objetivos Específicos

- Possibilitar a leitura literária a partir do livro *Quarto de despejo*, diário de uma favelada;
- Desenvolver práticas de leitura e interpretação baseadas em outros gêneros textuais que abordam a temática da obra principal;
- Analisar a linguagem da autora, problematizando seu discurso;
- Propor a produção textos orais e escritos, baseados nas leituras realizadas.

4.2.2.8. Fundamentação Teórica

Quando se pensa em letramento no âmbito escolar, simultaneamente pensa-se em leitura. Mas afinal, o que o leitor deve ler para que seja considerado um sujeito letrado? Todo e qualquer texto, considerando dos mais simples aos mais complexos. Embora a resposta seja simples, ainda não temos alcançado resultados suficientes para constatar que esse fenômeno tem participado, de forma efetiva, das práticas pedagógicas. O problema não está relacionado à ausência do contato com a diversidade textual de que disponibilizamos, ele reside nas abordagens distanciadas dos usos sociais desses textos.

Ao levar em consideração o letramento por meio do texto literário, concordo com Regina Zilberman, ao afirmar que “[...] o ensino da literatura sobreviverá somente se assumir sentido pragmático e profissional.” (ZILBERMAN, 2009, p. 19). Nessa perspectiva, a escola tem um papel fundamental no que se refere às práticas docentes relacionadas à literatura, devendo promover uma leitura substancial pela via do letramento.

Cosson (2014, p. 25) entende que “o letramento literário é um processo dinâmico e permite que seja individualizado, mas pelo fato de se apropriar do que é alheio, demanda interação social. O conceito do autor ressalta a importância da interação durante o processo de construção de sentidos proposto pelo letramento, compreendendo que esse movimento inclui o produto do outro.”

É por meio de uma abordagem interativa de leitura, que propomos esta sequência, apoiada na concepção discursiva da linguagem bakhtiniana, que considera essencialmente a construção de sentidos no discurso a partir do contexto sócio-histórico-ideológico. Bakthin (1988) defende que a

constituição do homem enquanto sujeito necessita da linguagem, independentemente de como ela se manifesta. O gênero discursivo então permite que o sujeito atue na sociedade em que vive.

[...] o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas. [...] Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. (Bakhtin, 1988, p. 92).

Vale lembrar, portanto, que a variedade linguística que Carolina Maria utilizava nos papéis que catava para escrever, foi preservada no livro. A necessidade de enunciar sua vida fez com que a escritora recorresse à linguagem escrita, por vezes desviada dos padrões formais da língua. A variedade empregada por ela carrega elementos fundamentais para a construção de sentidos do texto, concebida por Bakhtin (1988) como “a nova significação”, esta propicia a aproximação entre o leitor e seu lugar de fala.

Não só o enunciador, mas também o leitor é promovido como sujeito, quando este participa de forma ativa, do processo de construção de sentidos. “[...] o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular.” (BAKHTIN, 1988, p. 93) “[...] o exercício de imaginação que a leitura de todo o texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos.” (COSSON, 2014, p. 50).

Ainda sobre a construção do sujeito, Rouxel (2013) afirma que as pesquisas atuais em didática da literatura, fundadas no estudo muito preciso de transcrições de curso, mostram que é a atenção dada aos alunos enquanto sujeito, a sua fala e ao seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura. Para isso, é preciso que haja confiança, respeito e escuta entre as partes envolvidas. Essa atmosfera determinará o encontro com os textos literários, por meio da sensibilidade, característica indispensável no processo de desenvolvimento do sujeito leitor literário.

Rouxel (2013) cita Jean-Claude Chabanne (2009), para reforçar o entendimento de que tanto os domínios cognitivos quanto os afetivos participam da construção da disponibilidade e do desejo pela literatura. “E é sobre a emoção e a inteligência que se constroem a relação estética e a literatura. Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade.” (Rouxel, 2013 p. 32)

A construção da humanidade do sujeito leitor deve ser pensada no contato com um discurso literário que privilegie subjetividades que nem sempre foram contempladas pela literatura. A sensibilidade da escuta e da leitura deve partir da ideia de que todos e todas precisam ser ouvidos e ouvidas, lidos e lidas, a partir do seu lugar social e, portanto, do seu lugar de fala.

A partir da perspectiva feminista, Djamila Ribeiro (2019) diz ser possível falar de lugar de fala “ao reivindicar os diferentes pontos de análises e a afirmação de que um dos objetivos do feminismo negro é marcar o lugar de fala de quem o propõe, percebemos que essa marcação se torna necessária para entendermos realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica.” (RIBEIRO, 2019, p. 59)

A fala da escritora Carolina Maria de Jesus representa uma realidade que não estava explícita “dentro da normatização hegemônica”, uma mulher negra e pobre não era a voz de sua própria história. A mulher nesta condição quando retratada, era narrada e não narradora. Carolina subverte essa lógica assumindo o papel de narradora-personagem de um relato real, problematizando os aspectos que favoreciam a marginalização dos moradores da favela.

Nesse sentido, esta proposta de intervenção contempla uma obra literária escrita por um sujeito marginalizado que mesmo diante das adversidades que enfrentou - fome, a moradia insalubre, a cor da pele, o gênero e a pouca escolaridade - foi capaz de posicionar-se através da escrita, denunciando a situação precária na qual ela, seus filhos e vizinhos eram submetidos. Portanto, a escrita de Carolina Maria de Jesus é fundamental quando acreditamos que a literatura, como defende Antônio Cândido (2011, p. 177) “é fator indispensável de humanização”.

4.2.2.9. Metodologia/Estratégia

Todos os momentos desta sequência são intitulados com trechos de músicas relacionadas às temáticas abordadas no livro *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. Esses títulos serão impressos em forma de faixas e estarão expostos na sala de aula em todas as etapas que compõem esta proposta.

1º momento (1h/aula) - *Motivação*

“Um bocado de povo esquecido, representando o inferno colorido”

Bezerra da Silva

- Sala dividida em 5 grupos.
- Cada equipe receberá o título do poema “*O bicho*”, de Manuel Bandeira.
- Cada grupo deverá elaborar um pequeno texto a partir do título que recebeu.
- Os grupos não terão acesso ao poema completo, somente ao tema.
- Os textos produzidos pelos grupos serão socializados e discutidos de maneira breve.
- O poema será apresentado integralmente através de um cartaz, exposto na sala.

- O tema do poema – desigualdade social – será discutido pelo professor e pela turma. Neste momento, as produções dos grupos serão consideradas na discussão, para que seja feita uma análise comparativa entre o poema “O bicho” e os textos dos alunos.
- Para concluir, a turma fará a audição da música “Inferno Colorido”, de Bezerra da Silva. A canção será analisada de forma coletiva, estabelecendo conexões entre ela e o poema.

Observação: Está previsto que os alunos podem apresentar vários sentidos para “bicho”, por se tratar de uma palavra polissêmica. Caso isso aconteça, o professor deve fornecer oralmente, alguns elementos a fim de direcioná-los a pensar o sentido proposto pelo poema de Manuel Bandeira, garantindo assim, a execução dessa etapa e de toda a atividade de maneira efetiva.

2º momento (2h/aula) - Introdução

“Denuncio esse mundo imundo, a minha voz transcende a minha envergadura...”

Éllen Oléria

- Sala ambientada para uma cerimônia: ao som de música-ambiente, as carteiras estarão dispostas em forma de círculo e no canto, uma mesa forrada. Sobre ela os exemplares do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, escrito por Carolina Maria de Jesus.
- Os alunos serão recepcionados pelo professor, que estará na porta da sala para conduzi-los.
- Após a entrada de todos, será feita uma breve apresentação da autora Carolina Maria de Jesus. O professor fará uma explanação sobre a obra, sua importância e justificar a escolha dela.
- O professor apresentará o livro fisicamente aos alunos;
- Os alunos serão convidados a levantar para retirar seus exemplares que estarão sobre a mesa.
- Assim que os estudantes pegarem seus livros, o professor chamará atenção para a leitura da capa, da orelha e dos elementos paratextuais que introduzem a obra. Essas partes serão lidas coletivamente.
- Após a leitura dos textos introdutórios, o professor dirige-se à turma para que, juntos, levantem hipóteses sobre o desenvolvimento do texto. O professor deverá incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las ao término da obra, justificando as razões da primeira impressão.
- O professor estipulará o prazo de três semanas para a leitura do livro.
- Para finalizar essa etapa, a turma fará a audição da música “Testando”, de Éllen Oléria. Após ouvirem a canção, os alunos serão estimulados a falarem sobre ela, tecendo comentários a respeito da potência da voz negra, tema abordado na composição.

OBS.: Caso não seja possível adquirir exemplares suficientes da obra, o professor disponibilizará em pdf, para que todos tenham acesso ao livro.

3º momento (3h/aula) - *Leitura*

“Vamos comer Carolina, vamos devorá-la!”

Paráfrase da música “Vamos comer Caetano”, de Adriana Calcanhoto

Este momento será dedicado ao acompanhamento da leitura e é denominado de “intervalo”. Nos três intervalos previstos, os alunos deverão apresentar os resultados de sua leitura.

1º Intervalo

Este intervalo enfatiza a precariedade da moradia das pessoas que vivem à margem da sociedade.

- Os alunos receberão a letra da canção *Alagados*, da banda Paralamas do Sucesso, e em seguida, farão sua audição.
- Os alunos deverão fazer, por escrito, um quadro comparativo, tecendo aproximações entre a leitura e a música, por tratar-se de uma canção que tematiza a questão da moradia, relatando a vida daqueles que não a possuem.
- Após a execução da atividade, o professor solicitará que todos apresentem oralmente o quadro.
- A leitura sobre a obra *Quarto de despejo*, diário de uma favelada será apresentada pelos alunos, que estarão dispostos em um círculo. Cada estudante fará comentários sobre sua leitura.
- Em seguida, o professor deverá mostrar que, embora tendo sido produzidos em momentos e condições sociais diferentes, os dois textos abordam uma problemática que ainda não tinha sido resolvida na década de 1980, quando a música foi composta, se estendendo até os dias atuais.
- Para concluir a atividade, será feita a audição da música “Vamos comer Caetano”, de Adriana Calcanhoto. O professor destacará o trecho que nomeia os intervalos e dará uma breve explicação acerca da paráfrase em questão, mostrando qual é o seu sentido e relacionando-o ao contexto da sequência.

2º Intervalo

O foco desta atividade está relacionado aos tipos de trabalho caracterizados como insalubres e desvalorizados socialmente no Brasil.

- Para este intervalo, a proposta é que todos estejam de posse do livro.
- Os alunos serão organizados em duplas.
- Faremos a leitura de algumas páginas do livro. Cada dupla deverá ler o relato de um dia e a leitura será concluída depois que todos tiverem lido.
- Após o término da leitura, a professora apresentará, em forma de slides, três imagens: foto *Garimpeiros em serviço*, de Sebastião Salgado, a tela *Café*, de Cândido Portinari, e a charge *Escravidão*, de Guga.
- Os alunos deverão fazer a leitura das imagens e oralmente, relacioná-las com os trechos lidos e, principalmente com o trabalho que Carolina executava na época que escreveu o livro.

3º Intervalo

Este intervalo focaliza a voz feminina na literatura.

- Uma caixa, contendo acessórios, lenços, maquiagem e roupas estarão no centro da sala.
- Três poemas serão apresentados em slides.
- A turma será dividida em três grupos.
- Serão sorteados e distribuídos os dois poemas: *Vozes-Mulheres*, de Conceição Evaristo, *Pixaim elétrico* e *Retina negra*, ambos de Cristiane Sobral.
- Assim que cada grupo receber seu texto, o professor propõe que os alunos preparem uma dramatização, para apresentar na sala.
- Para executar a atividade, um participante de cada grupo poderá dirigir-se à caixa e retirar os materiais que considerar necessários para usar na dramatização.
- Cada grupo terá 15 minutos para apresentar seu trabalho.
- O intervalo encerra com a análise oral dos poemas. Para isso, um grupo analisará o poema do outro, fazendo inferências a partir do que foi exposto. É importante o professor mediar a discussão, destacando as condições sociais da mulher, relacionando-as com fatores étnicos e de classe.

4º momento (2h/aula) - *Interpretação*

"E o negro entendeu que o grande vencedor se ergue além da dor."

Caetano Veloso

- Apresentação de slides com fotos, manchetes e frases relacionadas à Carolina Maria de Jesus.
- Audição da música "Milagres do povo", de Caetano Veloso. O professor vai enfatizar o trecho que intitula essa etapa, solicitando que os alunos façam relações entre ele e a escritora Carolina Maria de Jesus.
- Em seguida, o professor solicita que os alunos produzam textos verbais ou não verbais a partir da leitura do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*.
- Sugestões de textos: rap, poema ou ilustração.
- O professor comenta sobre as produções, salientando a respeito dos avanços que foram alcançados durante o processo de leitura.
- Feito isso, os textos serão socializados, em um blog, criado com a finalidade de expor registros da intervenção e dos trabalhos finais produzidos pelos alunos.
- Ao final, será servido um coquetel, ao som de músicas que remetem à temática do livro.

4.2.3. Recursos

- Textos impressos.
- Aparelho de som.
- Datashow.
- Cartolinas, tesouras, pilotos, cola, revistas, roupas, maquiagem, acessórios, livros, som, pen drive.
- Computador.
- Internet.

4.2.4. Avaliação

A avaliação das atividades propostas na SB será processual, visto que serão registrados os progressos dos alunos em cada etapa. Os registros serão feitos de forma individual ou de forma coletiva, dependendo das propostas determinadas em cada atividade, levando-se em consideração o envolvimento dos alunos, bem como a comparação entre os primeiros resultados das atividades e dos demais. Finalmente, tencionamos uma avaliação como um movimento organizado e atento ao desenvolvimento dos(as) educandos(as) diante do fazer pedagógico.

4.2.5. Descrição das atividades da Sequência Básica

Apresentamos a seguir a descrição das Atividades da Sequência Básica.

Primeiro momento: Motivação (02 aulas)

“Um bocado de povo esquecido, representando o inferno colorido”

Bezerra da Silva

O primeiro momento tem como objetivo estimular os alunos para a leitura. A atividade será desenvolvida em grupos.

Inicialmente será apresentado em slide o título “O bicho” e a partir daí, os alunos serão instigados a pensar nas possibilidades de sentido que a palavra “bicho” pode representar. Os seguintes questionamentos serão apresentados nos slide e feitos oralmente

- A palavra bicho serve para designar o quê?
- Há outras possibilidades de sentido para esse vocábulo? Quais?
- Vamos criar frases utilizando a palavra “bicho”?
- Seres humanos também são comparados a bichos em algumas situações? Quais?

Depois da exposição das respostas, os alunos deverão produzir microcontos ou poemas que tenham como título “O bicho”. Após 15 minutos, os grupos socializarão seus textos oralmente e o professor guardará os registros escritos.

Assim que todos apresentarem suas produções, será projetado em slide, o poema “O bicho”, de Manuel Bandeira. Nesse momento, exploraremos a temática abordada pelo autor, enfatizando sobre as condições que fazem com que um ser humano seja comparado a um bicho.

Essa atividade será o primeiro contato que a turma terá com o tema da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*.

Segundo momento: Introdução (2h/aula)

“Denuncio esse mundo imundo, minha voz transcende a minha envergadura”

Elen Oléria

O segundo momento será dedicado à apresentação da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* e da autora Carolina Maria de Jesus.

A sala estará ambientada para uma cerimônia, com som ambiente, cadeiras dispostas em um círculo e na frente, os livros estarão em uma mesa. O professor receberá os alunos na entrada da sala.

Será apresentada a “Poética da diáspora”, material produzido pela equipe de Pesquisa Fapesp, disponível em <https://youtube/T0ncwWD1C9g>. O vídeo apresenta informações sobre a vida e obra de Carolina de Jesus e será exibido para que a turma conheça ainda que de forma breve, a vida da escritora Carolina Maria de Jesus e sua produção.

Em seguida, o professor apresentará o livro físico aos alunos, explorando todas as partes da obra. Após a leitura dos textos introdutórios, o professor faz questionamentos a fim de sondar as expectativas acerca da leitura. As hipóteses levantadas serão ratificadas ou refutadas quando a atividade for concluída no quarto momento.

- O que é um diário? Qual a sua função?
- O título do livro chamou a atenção de vocês? Por quê?
- O que vocês esperam encontrar no diário de Carolina Maria de Jesus?

Após responderem, será concedido o prazo de três semanas para que seja feita a leitura da obra.

O professor explicará que os registros originais de Carolina Maria de Jesus foram preservados e, portanto, os alunos deverão considerar os fatores que fizeram com que a escritora alternasse diferentes variantes linguísticas na escrita.

Terceiro momento: Leitura

“Vamos comer Carolina, vamos devorá-la!”

Paráfrase da música “Vamos comer Caetano”, de Adriana Calcanhoto

Momento dedicado ao acompanhamento da leitura da obra, composto por três intervalos. Em cada intervalo, os alunos apresentarão os resultados de sua leitura.

1º Intervalo (2h/aula)

Este intervalo enfatiza a precariedade da moradia das pessoas que vivem à margem da sociedade.

Os alunos receberão a letra da canção *Alagados*, da banda Paralamas do Sucesso e em seguida, farão sua audição. O professor explicará que a música traz uma crítica social, abordando a situação desumana em que os moradores das favelas vivem. Elementos que determinam a desigualdade como moradias precárias e falta de oportunidade são enfatizados na letra.

Após a explanação sobre a música, os alunos deverão produzir um quadro comparativo entre a obra de Carolina Maria de Jesus e a música apresentada. Assim que a atividade for realizada, o professor solicitará que todos apresentem oralmente o quadro.

O intervalo será finalizado quando o professor salientar que os dois textos pertencem a gêneros e épocas diferentes, no entanto abordam uma situação que ainda não foi solucionada. Esse descaso por parte das autoridades revela a ausência de políticas públicas eficientes para resolver a desigualdade social.

2º Intervalo (2h/aula)

Essa atividade tem o objetivo de discutir alguns tipos de trabalhos que oferecem riscos à saúde dos trabalhadores e não são valorizados socialmente no Brasil.

Organizados em duplas, todos os alunos deverão estar com seus livros. O professor irá propor que cada aluno leia o relato de um dia e a leitura terminará assim que todos tenham lido.

O professor apresentará, em slides, três textos: *Garimpeiros em serviço*, foto de Sebastião Salgado, a tela *Café*, de Cândido Portinari, e o quadrinho *Escravidão*, de Guga e um trecho da obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo. Em seguida, o professor levantará algumas questões que estarão nos slides:

1. Qual a relação entre o livro e os textos apresentados?
2. Citem exemplos de profissões análogas à escravidão que ainda vemos no presente.
3. Vocês se sentiram impactados quando viram a fotografia de Sebastião Salgado? Por quê?
4. A tela de Cândido Portinari tem alguma relação com a realidade de vocês?
5. A escravidão realmente foi abolida? Analisem o quadrinho de Guga.
6. *O Cortiço*, obra de Aluísio Azevedo, foi escrito em 1890, após a Proclamação da República e da abolição da escravatura. Diante desse contexto, o que a personagem Bertoleza representa? Que denúncia é retratada na obra?
7. Carolina Maria de Jesus era catadora de papel. A profissão da escritora é valorizada socialmente? Por quê?
8. Que riscos enfrentam os trabalhadores representados nos textos estudados?

O intervalo encerra assim que as perguntas forem respondidas por todos os alunos e o professor arrematar as respostas.

3º Intervalo (2h/aula)

Este intervalo focaliza a voz feminina na literatura afro-brasileira.

O professor apresentará três poemas em slides: *Vozes-Mulheres*, de Conceição Evaristo, *Retina negra* e *Pixaim elétrico*, ambos de Cristiane Sobral.

Serão formados três grupos e cada um receberá um dos poemas apresentados. Cada equipe se organizará para fazer uma dramatização baseada no texto que recebeu.

O professor colocará uma caixa contendo quinze adereços – lenços, chapéus, bandanas, óculos, tiaras, perucas, etc. – no centro da sala e um aluno de cada grupo, sob o comando do professor, deverá escolher cinco objetos para compor os figurinos da apresentação. Após quinze minutos, os grupos farão a apresentação dramatização.

O intervalo encerra com a análise oral dos poemas. Cada grupo analisa o poema do outro, explorando aspectos como resistência, empoderamento e a identidade impressa na linguagem da mulher negra. A discussão será mediada pelo professor, que deve aprofundar e destacar a importância de a mulher negra lutar contra o silenciamento imposto socialmente.

4º momento (2h/aula) - *Interpretação*

“E o negro entendeu que o grande vencedor se ergue além da dor.” Caetano Veloso

O quarto momento tem como objetivo a finalização da Sequência Básica.

As produções dos alunos que foram realizadas no primeiro momento serão apresentadas em um painel confeccionado pelo professor, para que os alunos relembrem o primeiro contato que tiveram com a temática do livro.

Em seguida, o professor apresentará as seguintes questões:

- Vocês encontraram o que imaginavam na obra de Carolina Maria?
- O livro superou as expectativas de vocês? Em que sentido?
- Algum trecho relatado merece destaque? Por que ele é marcante?

Após isso, será feita uma exposição de slides com fotos e informações sobre Carolina Maria de Jesus, a fim de lembrar a trajetória que escritora percorreu, contemplando sua vida pessoal e sua grandiosa contribuição para a literatura.

O professor orienta para que os alunos realizem uma produção escrita. Eles terão a possibilidade de escolher entre produzir um rap, um poema ou uma ilustração a partir da leitura do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*.

Todas as produções desenvolvidas durante a execução da sequência serão compartilhadas em um blog criado pelo professor, com a finalidade de socializar os registros.

Por fim, será servido um coquetel, ao som de músicas que remetem à temática do livro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de leitores literários no Ensino Fundamental II tem sido uma prática desafiadora para a escola. Nesse sentido, muitas pesquisas vêm se dedicando ao estudo do letramento literário, bem como a forma pela qual o ensino de literatura se processa no ambiente escolar. Esses estudos apontam caminhos que mostram ser possível e necessário desenvolver práticas dentro dessa perspectiva, de forma dinâmica e organizada. Para tanto, é indispensável que nós, profissionais do magistério, reflitamos sobre o nosso papel, considerando a importância da pesquisa para uma atuação efetiva na formação do sujeito.

Reiterando as palavras de Cosson (2018), a literatura torna o mundo mais compreensível, por isso precisa ocupar um lugar especial na escola com vistas a promover o letramento. A pesquisa “*Quarto de despejo: Uma proposta de leitura literária para o Ensino Fundamental II*” traz contribuições acadêmicas ao colaborar com o ensino escolar, já que revisitamos teorias e conceitos, repensando a importância de darmos à literatura um lugar de destaque na sala de aula. Através do estudo bibliográfico e da proposta de intervenção aqui apresentados, foi possível sugerir caminhos para participar da formação de um leitor crítico e ativo pela via do letramento literário.

Expomos neste estudo, críticas relacionadas às práticas escolares que não priorizam a leitura literária, bem como dados que demonstram o reflexo negativo dessa postura. Nesse sentido, entendemos que mudanças são necessárias, pois acreditamos que a formação literária é fundamental quando se pretende ampliar a capacidade interpretativa dos educandos.

A leitura do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus foi proposta como forma de empreender uma compreensão crítica por parte do aluno/leitor, a partir da perspectiva de uma escritora negra e pobre, que relata suas próprias experiências. A produção de uma obra literária em um contexto tão adverso, colocou como pauta da discussão teórica o entendimento de que o diário é um gênero, cujos sujeitos marginalizados socialmente encontram o seu lugar na literatura. Além disso, Carolina marca, em seu discurso literário, seu lugar social tanto no conteúdo apresentado, quanto na linguagem que utiliza para registrar seus posicionamentos diante da vida. Portanto, considerados todos os aspectos mencionados, os objetivos deste trabalho foram contemplados integralmente.

A fundamentação do nosso trabalho parte de considerações sobre o conceito de literatura e de como as mudanças pelas quais ele passou contribuíram com a inserção de aspectos que não eram contemplados inicialmente pelas concepções elitistas. Como já demonstrado pelas falas de Cosson (2018) no texto, tanto os cânones quanto as obras contemporâneas devem fazer parte do repertório de leituras recomendados pela escola, cujas análises devem ser problematizadoras. Nesse sentido, como assinalou Aguiar (2013), o leitor não é somente um receptor, este deve participar ativamente da leitura, assim como interferir na construção dos sentidos daquilo que lê.

Quanto à abordagem do texto literário na escola, entendemos que ela reflete diretamente a maneira como os alunos se relacionam com a literatura, podendo ser uma relação de aproximação ou de afastamento. Nas afirmações discutidas por Rezende (2013), a concepção que predomina no ensino da literatura é baseada na historicidade, em uma lista de autores e obras canônicas brasileiras e portuguesas. A crítica apontada pela autora reforça o entendimento de que o formato de ensino de literatura preponderante não atende aspectos relevantes para a formação do leitor literário.

Nessa perspectiva, salientamos que os documentos oficiais de ensino devem estar atentos ao espaço que a literatura deve ocupar na sala de aula, levando em consideração as contribuições desse campo para as demais áreas do conhecimento. É importante destacar que a BNCC recomenda o estudo dos diferentes gêneros textuais nas aulas de literatura, no entanto é preciso observar especificidades da turma como faixa etária, situação econômica, cultural e social para que os textos considerem também esses aspectos.

Portanto, este trabalho evidenciou a relevância da temática aqui presente para a academia e para a escola, pois propusemos uma leitura literária dinamizada e efetiva baseada no letramento a partir de uma obra contemporânea, afro-brasileira e periférica. Conforme apresentamos, sugerimos práticas de leitura mediadas pelo professor que exploram as potencialidades do texto literário, considerando aspectos essenciais para a formação de leitores ativos, atuantes e humanizados. O trabalho não acaba aqui, já que, provavelmente, outras inquietações acerca do ensino de literatura surgirão. A continuação desta pesquisa pode ocorrer através de melhorias e direcionamentos futuros, elementos necessários para aprofundá-la e desenvolver outros trabalhos baseados neste estudo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia De; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

AZEVEDO, Aluísio. O Cortiço. 1. ed. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1890. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em jan. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANDEIRA, Manuel. *Poesias completas*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

BARONE, João; VIANNA Herbert. *Alagados*. Álbum Selvagem, EMI Records: 1986.

BARTHES, R. *Aula*: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Pactos Narcísicos no Racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. São Paulo, 2002. 169 p. Tese doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018 Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Lei 10.639/2003*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CALCANHOTTO, Adriana. *Vamos comer Caetano*. Marítmo, Columbia Records: 1998.

CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário teoria e prática*. 2. ed., 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: Proposta didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia De; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 67- 97.

DANTAS, Lucilene da Silva. *A representação do negro na obra O Mulato (1881)*, de Aluísio Azevedo. Amazonas: UFAM/ IEAA, 2010.

DE MELLO SANFELICI, Aline; DA SILVA, Fábio Luiz. Os adolescentes e a leitura literária por opção. *Educar em Revista*, [S.l.], v. 31, n. 57, p. 191-204, junho 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38946>>. Acesso em: 18 out. 2020.

DUARTE, Eduardo de Assis – Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 31. Brasília, janeiro-junho de 2008, pp. 11-23.

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

FERNANDES, Cleudemar Alves. Discurso e sujeito em Michel Foucault. São Paulo: Intermeios, 2012.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de texto: leitura e redação*. 4.ed. São Paulo: Ática: 2001.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Catar papel se limita com Escrever: Rompendo os Muros da Miséria Silenciada. In: ARRUDA, Aline Alves; BARROCA, Iara Christina; TOLENTINO, Luana; MARRECO, Maria inês (Orgs.). *Memorialismo e Resistência: Estudos sobre Carolina Maria de Jesus*. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault; tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GANZELA, Marcelo. *BNCC na prática: tudo que você precisa saber sobre Língua Portuguesa (e-book)*. Nova Escola. s/data, p. 27-30.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GUGA, Coletivo Miséria. Escravidão. *Revista Miséria*. 8.nov.2010. Disponível em: <http://miseriahq.blogspot.com/2010/11/escravidão.html>. Acesso em: 30 maio 2020.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 1. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

JOUBE, V. *A leitura*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

JOVER-FALEIROS, Rita. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia De; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 113-134

KLEIMAN, Ângela B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitura: Aspectos cognitivos da Leitura*. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LAJOLO, Marisa. *Literatura ontem, hoje, amanhã*. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2018.

LEITE, Ligia Chiappini. *Invasão da catedral*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico – de Rousseau à internet*. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LOURES, Marisa. *Tom Farias: “Carolina ainda continua assombrando a sociedade brasileira”* 25/06/2019. Disponível em <https://tribunademinas.com.br>. Acesso em jun/2020.

MAGGI, Noeli Reck; MORALES, Renata Santos de. A Leitura como Caminho para a Alteridade. *Cerrados 40 - Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura*, n. 40, a. 24, 2015. p. 277-287.

MARTINS, Anna Faedrich. Os perfis da literatura de introspecção: o diário em Virgílio Ferreira e a autoria na autoficção. *Desassossego*, v. 5, n. 9, 2 jun. 2013. p. 125-139.

MICHELETTI, A. (org) *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, Daniel. O diário, um gênero da margem. *Revista Terceira Margem – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura*, URFJ. v. 23, n. 39, 2019. p. 89-98.

NEVES, Jonas Anderson Simões das; NEVES Lais Mendes Botelho das. *Conexões Culturais – Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura* - v. 02, n. 01, a. 2016, p. 213-228.

OLÉRIA, Ellen. *Testando*. Peça, Universal Music: 2009.

ORLANDI, Eni Pulcenelli. Incompletude do sujeito. In: *Sujeito e texto*. São Paulo: PUC, 1988.

PERPÉTUA, Elzira Divina. Literatura Brasileira Confessional: uma leitura de memórias marginais. *Anais do SILEL*. Universidade Federal de Ouro Preto v. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 1-10.

PORTINARI, João Cândido. *Café*. 1935. Disponível em: <http://artenarede.com.br/blog/index.php/o-cafe-de-portinari/>. Acesso em: 28 nov 2020.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. O Espaço do Texto Literário na Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Fundamental. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, nov. 2018. P. 13-23

PRADES, Dolores. A função social da leitura e da literatura para crianças e jovens. *Le monde diplomatique Brasil*, São Paulo, Edição 5,1 p. 38, out. 2011.

PROENÇA FILHO, D. A trajetória do negro na literatura brasileira. *Estudos Avançados*, v. 18, n. 50, p. 161-193, 1 abr. 2004.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. Instituto Pró-Livro, 4 ed. Março de 2016. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/retratos-da-leitura-no-brasil-4a-edicao/pdf>. Acesso em 20 de abril de 2010.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. Instituto Pró-Livro, 5 ed. Setembro de 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao> Edição 2020. Acesso em 03 de outubro de 2020.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino da literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia De; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 99 - 112.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019. (Feminismos Plurais)

RIBEIRO, Matilde. “Apresentação do SEPPIR” p. 7-8. In: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília - DF. Outubro, 2004

ROSENFELDT, Deborah. The Politics of Bibliography. In: HARTMAN, Joan E.; MESSER-DAVIDOW, Ellen. *Women in Print I: Opportunities for Women's Studies Research in Language and Literature*. New York: Modern Language Association, 1982.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 17- 34.

SALGADO, Sebastião. *Garimpeiros em Serviço*. Serra Pelada -Pará,1986.

SCHWARCZ, Lilia; BOTELHO, André. Pensamento social brasileiro, um vasto campo ganhando forma. *Lua Nova*, São Paulo, n. 82, 11-16, 2011.

SILVA, Bezerra da. *Inferno colorido*. Partido muito alto, Bezerra da Silva provando e comprovando sua versatilidade. RCA: 1980.

SILVA, Elaine da Conceição. A Representação da Mulher em Carolina Maria de Jesus: entre o estereótipo e a escrita de si. In: ARRUDA, Aline Alves; BARROCA, Iara Christina Silva; MARRECO, Maria Inês; TOLENTINO, Luana (Org.). *Memorialismo e resistência: estudos sobre Carolina Maria de Jesus*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 109-128.

SILVA, Giuslane Francisca da; MACHADO JUNIOR, Sérgio da Silva. O discurso em Michel Foucault. *História em Reflexão*, v. 8, n. 16, jul./dez., 2014.

SILVA, Cidinha da. In: GIACOMO, Fred Di. *Margens moldam o rio da literatura brasileira na prosa de Cidinha da Silva*. Fonte: ECOA, nov. 2020. Disponível em: www.geledes.org.br

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda B.. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOBRAL, Cristiane. *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz*. Brasília: Ed. Teixeira, 2014.

SPIVAK, Gayatri. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. In: RIBEIRO, Djamilia. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019. (Feminismos Plurais)

TINOCO, Robson Coelho. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 135-15.

TOLEDO, Rilza Rodrigues. Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus: resgate da memória e construção da identidade. In: ARRUDA, Aline Alves; BARROCA, Iara Christina Silva; MARRECO, Maria Inês; TOLENTINO, Luana (Org.). *Memorialismo e resistência: estudos sobre Carolina Maria de Jesus*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 157-173.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 1995. 2010.

VELOSO, Caetano. *Milagres do povo*. Certeza da Beleza. Uns Produções Artísticas: 2009.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura de literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 17- 39.

ANEXOS

O BICHO

Manuel Bandeira

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

RETINA NEGRA
Cristiane Sobral

Sou preta fujona
Recuso diariamente o espelho
Que tenta me massacrar por dentro
Que tenta me iludir com mentiras brancas
Que tenta me descolorir com os seus feixes de luz

Sou preta fujona
Preparada para enfrentar o sistema
Empino o black sem problema
Invado a cena

Sou preta fujona
Defendo um escurecimento necessário
Tiro qualquer racista do armário
Enfio o pé na porta e entro

PIXAIM ELÉTRICO
Cristiane Sobral

Naquele dia
meu pixaim elétrico gritava alto
provocava sem alisar ninguém
meu cabelo estava cheio de si

Naquele dia
preparei a carapinha para enfrentar
a monotonia da paisagem da estrada
soltei os grampos e segui
de cara pro vento, bem desaforada
sem esconder volumes nem negar raízes

Pura filosofia
meu cabelo escuro, crespo, alto e grave
quase um caso de polícia
em meio à pasmaceira da cidade
incomodou identidades e pariu novas cabeças

Abaixo a demagogia
soltei as amarras e recusei qualquer relaxante
assumi as minhas raízes
ainda que brincasse com alguns matizes
confrontando o meu pixaim elétrico
com as cores pálidas do dia.

VOZES-MULHERES
Conceição Evaristo

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

QUADRINHO "ESCRavidÃO" GUGA



Quadrinho pro **Jornal Atenção** da **Fábrica Ocupada Flaskô** e outros movimentos populares.
<http://miseriahq.blogspot.com/2010/11/escravidao.html>

INFERNO COLORIDO
Bezerra da Silva

Em Cada Canto Da Cidade Tem Uma Favela
Que Não Tem Beleza, Nem Riqueza Também
Tem é Um Bocado De Povo Esquecido
Representando o Inferno Colorido (2X)

É o Desengano Dos Olhos é Cegar, e Se Não Cega
Tem Que Ver Para Poder Falar
Cristo Visitou o Mundo
Mas Infelizmente Na Favela Não Passou
Não Passou
Eu Vi o Inferno Colorido
No Quadro Que o Diabo Pintou
ÔÔÔ No Quadro Que o Diabo Pintou

Em Cada Canto Da Cidade Tem Uma Favela
Que Não Tem Beleza, Nem Riqueza Também
Tem é Um Bocado De Povo Esquecido
Representando o Inferno Colorido (2X)

É o Desengano Dos Olhos é Cegar, e Se Não Cega
Tem Que Ver Para Poder Falar
Cristo Visitou o Mundo
Mas Infelizmente Na Favela Não Passou
Não Passou
Eu Ví o Inferno Colorido
No Quadro Que o Diabo Pintou
ÔÔÔ No Quadro Que o Diabo Pintou

No Quadro Que o Diabo Pintou
ÔÔÔ No Quadro Que o Diabo Pintou
No Quadro Que o Diabo Pintou
ÔÔÔ No Quadro Que o Diabo Pintou

MILAGRES DO POVO
Caetano Veloso

Quem é ateu e viu milagres como eu
Sabe que os deuses sem Deus
Não cessam de brotar, nem cansam de esperar
E o coração que é soberano e que é senhor
Não cabe na escravidão, não cabe no seu não
Não cabe em si de tanto sim
É pura dança e sexo e glória
E paira para além da história

Ojuobá ia lá e via
Ojuobahia
Xangô manda chamar, Obatalá guia
Mamãe Oxum chora lagrimalegria
Pétalas de lemanjá lansã-Oiá ia
Ojuobá ia lá e via
Ojuobahia
Obá

É no xaréu que brilha a prata luz do céu
E o povo negro entendeu que o grande vencedor
Se ergue além da dor
Tudo chegou sobrevivente num navio
Quem descobriu o Brasil?
Foi o negro que viu a crueldade bem de frente
E ainda produziu milagres de fé no extremo ocidente

Ojuobá ia lá e via
Ojuobahia
Xangô manda chamar, Obatalá guia
Mamãe Oxum chora lagrimalegria
Pétalas de lemanjá lansã-Oiá ia
Ojuobá ia lá e via
Ojuobahia
Obá
Quem é ateu

TESTANDO
Ellen Oléria

Alô, alô, som
 Teste
 Um, dois, três
 Testando

Eu? Eu não domino a esgrima
 Mas minha palavra, a minha palavra, a minha palavra é afiada e contamina
 Minha ginga, meu jeito, minha voz que vem do gueto
 Minha raça, minha cara, tua cara à tapa
 O meu cabelo crespo
 Não ponho na chapa, aguenta minha marra
 Teu cartão não me paga
 Minha ancestralidade no peito eu não tô te vendendo
 Há quem batize minha postura, pura malandragem
 Mas minha superação foi com muita dificuldade
 Não é contando por contar, não é por vaidade
 Mas peito pra encarar a vida louca com coragem
 Não é pra qualquer
 Minha mãe, minha testemunha: o preço, o zelo, o descontamento
 Muita frustração, sem inspiração, sem passe, sem pão
 É mãe... Não se preocupa, eu dou meus "pulinho", eu dou meu jeito
 Eu sempre me virei
 E, é claro, precisei de ajuda
 Conhece a carne fraca?
 Eu sou do tipo carne dura
 Tem gente boa no mundo, isso eu já sei
 Também vi o lado violento dos que temem a lei
 Tanto faz lei divina, tanto faz lei dos "homi"
 Não importa pôr roupa chique ou dar seu sobrenome
 A mulherada já sabe o cotidiano da rua: anoiteceu?
 Sozinha "cê" não tá segura
 Alô, alô, som
 Teste
 Suor e choro, a noite é fria, pra esses lance
 Ninguém nunca está preparado
 Depois de um dia duro, meu corpo foi travado
 Assalto à mão armada
 Levaram o violão e o microfone emprestado.
 Eu chorei, eu chorei
 A bandidagem não acompanhou a estereotipia...
 Eram três garotos, tipo de uns quinze anos
 Nunca vi na área esses garotos brancos
 Duas meninas loiras com boné cor-de-rosa
 Reescrevendo as linhas da conhecida história

Andando na rua de noite muita gente branca já fugiu de mim

A minha ameaça não carrega bala, mas incomoda o meu vizim
O imaginário dessa gente dita brasileira é torto
Grita pela minha pele qual será o meu fim
Eu não compactuo com esse jogo sujo
Grito mais alto ainda e denuncio esse mundo imundo
A minha voz transcende a minha envergadura

Conhece a carne fraca?
Eu sou do tipo carne dura

Alô, alô, som
Teste
Tá ficando bom, mas vai ficar melhor
Basalto que emana dos meus poros
Minha consciência pedra nesse instante
Basalto que emana dos meus poros
A minha consciência negra.

VAMOS COMER CAETANO
Adriana Calcanhotto

Vamos comer Caetano
Vamos desfrutá-lo
Vamos comer Caetano
Vamos começá-lo

Vamos comer Caetano
Vamos devorá-lo
Degluti-lo, mastigá-lo
Vamos lamber a língua

Nós queremos bacalhau
A gente quer sardinha
O homem do pau-brasil
O homem da Paulinha
Pelado por bacantes
Num espetáculo
Banquete-ê-mo-nos
Ordem e orgia
Na super bacanal
Carne e carnaval

Pelo óbvio
Pelo incesto
Vamos comer Caetano
Pela frente
Pelo verso
Vamos comê-lo cru

Vamos comer Caetano
Vamos começá-lo
Vamos comer Caetano
Vamos revelarmo-nus

ALAGADOS
Os Paralamas do Sucesso

Todo dia o sol da manhã vem e lhes desafia
Traz do sonho pro mundo, quem já não o queria
Palafitas, trapiches, farrapos
Filhos da mesma agonia

E a cidade que tem braços abertos num cartão postal
Com os punhos fechados na vida real
Lhe nega oportunidades
Mostra a face dura do mal

Alagados, Trenchtown, Favela da Maré
A esperança não vem do mar
Nem das antenas de TV
A arte é de viver da fé
Só não se sabe fé em quê
A arte é de viver da fé
Só não se sabe fé em quê

O CORTIÇO, ALUÍSIO AZEVEDO

CAPÍTULO I

João Romão foi, dos treze aos vinte e cinco anos, empregado de um vendeiro que enriqueceu entre as quatro paredes de uma suja e obscura taverna nos refolhos do bairro do Botafogo; e tanto economizou do pouco que ganhara nessa dúzia de anos, que, ao retirar-se o patrão para a terra, lhe deixou, em pagamento de ordenados vencidos, nem só a venda com o que estava dentro, como ainda um conto e quinhentos em dinheiro.

Proprietário e estabelecido por sua conta, o rapaz atirou-se à labutação ainda com mais ardor, possuindo-se de tal delírio de enriquecer, que afrontava resignado as mais duras privações. Dormia sobre o balcão da própria venda, em cima de uma esteira, fazendo travesseiro de um saco de estopa cheio de palha. A comida arranjava-lha, mediante quatrocentos réis por dia, uma quitandeira sua vizinha, a

Bertoleza, crioula trintona, escrava de um velho cego residente em Juiz de Fora e amigada com um português que tinha uma carroça de mão e fazia fretes na cidade. Bertoleza também trabalhava forte; a sua quitanda era a mais bem afreguesada do bairro. De manhã vendia angu, e à noite peixe frito e iscas de fígado; pagava de jornal a seu dono vinte mil-réis por mês, e, apesar disso, tinha de parte quase que o necessário para a alforria. Um dia, porém, o seu homem, depois de correr meia légua, puxando uma carga superior às suas forças, caiu morto na rua, ao lado da carroça, estrompado como uma besta.

João Romão mostrou grande interesse por esta desgraça, fez-se até participante direto dos sofrimentos da vizinha, e com tamanho empenho a lamentou, que a boa mulher o escolheu para confidente das suas desventuras. Abriu-se com ele, contou-lhe a sua vida de amofinações e dificuldades. “Seu senhor comia-lhe a pele do corpo! Não era brinquedo para uma pobre mulher ter de escarrar pr’ali, todos os meses, vinte mil-réis em dinheiro!” E segredou-lhe então o que tinha juntado para a sua liberdade e acabou pedindo ao vendeiro que lhe guardasse as economias, porque já de certa vez fora roubada por gatunos que lhe entraram na quitanda pelos fundos.

Daí em diante, João Romão tornou-se o caixa, o procurador e o conselheiro da crioula. No fim de pouco tempo era ele quem tomava conta de tudo que ela produzia e era também quem punha e dispunha dos seus pecúlios, e quem se encarregava de remeter ao senhor os vinte mil-réis mensais. Abriu-lhe logo uma conta corrente, e a quitandeira, quando precisava de dinheiro para qualquer coisa, dava um pulo até à venda e recebia-o das mãos do vendeiro, de “Seu João”, como ela dizia. Seu João debitava metodicamente essas pequenas quantias num caderninho, em cuja capa de papel pardo lia-se, mal escrito e em letras cortadas de jornal: “Ativo e passivo de Bertoleza”.

E por tal forma foi o taverneiro ganhando confiança no espírito da mulher, que esta afinal nada mais resolvia só por si, e aceitava dele, cegamente, todo e qualquer arbítrio. Por último, se alguém precisava tratar com ela qualquer negócio, nem mais se dava ao trabalho de procurá-la, ia logo direito a João Romão. Quando deram fé estavam amigados. Ele propôs-lhe morarem juntos e ela concordou de braços

abertos, feliz em meter-se de novo com um português, porque, como toda a cafuza, Bertoleza não queria sujeitar-se a negros e procurava instintivamente o homem numa raça superior à sua.

João Romão comprou então, com as economias da amiga, alguns palmos de terreno ao lado esquerdo da venda, e levantou uma casinha de duas portas, dividida ao meio paralelamente à rua, sendo a parte da frente destinada à quitanda e a do fundo para um dormitório que se arranhou com os cacarecos de Bertoleza. Havia, além da cama, uma cômoda de jacarandá muito velha com maçanetas de metal amarelo já mareadas, um oratório cheio de santos e forrado de papel de cor, um baú grande de couro cru tachado, dois banquinhos de pau feitos de uma só peça e um formidável cabide de pregar na parede, com a sua competente coberta de retalhos de chita.

O vendeiro nunca tivera tanta mobília.

— Agora, disse ele à crioula, as coisas vão correr melhor para você. Você vai ficar forra; eu entro com o que falta.

Nesse dia ele saiu muito à rua, e uma semana depois apareceu com uma folha de papel toda escrita, que leu em voz alta à companheira.

— Você agora não tem mais senhor! declarou em seguida à leitura, que ela ouviu entre lágrimas agradecidas. Agora está livre. Doravante o que você fizer é só seu e mais de seus filhos, se os tiver. Acabou-se o cativeiro de pagar os vinte mil-réis à peste do cego!

— Coitado! A gente se queixa é da sorte! Ele, como meu senhor, exigia o jornal, exigia o que era seu!

— Seu ou não seu, acabou-se! E vida nova! Contra todo o costume, abriu-se nesse dia uma garrafa de vinho do Porto, e os dois beberam-na em honra ao grande acontecimento. Entretanto, a tal carta de liberdade era obra do próprio João Romão, e nem mesmo o selo, que ele entendeu de pespegar-lhe em cima, para dar à burla maior formalidade, representava despesa porque o esperto aproveitara uma estampilha já servida. O senhor de Bertoleza não teve sequer conhecimento do fato; o que lhe constou, sim, foi que a sua escrava lhe havia fugido para a Bahia depois da morte do amigo.

— O cego que venha buscá-la aqui, se for capaz... desafiou o vendeiro de si para si. Ele que caia nessa e verá se tem ou não pra pêras!

Não obstante, só ficou tranqüilo de todo daí a três meses, quando lhe constou a morte do velho. A escrava passara naturalmente em herança a qualquer dos filhos do morto; mas, por estes, nada havia que recear: dois pândegos de marca maior que, empolgada a legítima, cuidariam de tudo, menos de atirar-se na pista de uma crioula a quem não viam de muitos anos àquela parte. “Ora! bastava já, e não era pouco, o que lhe tinham sugado durante tanto tempo!”

Bertoleza representava agora ao lado de João Romão o papel tríplice de caixeiro, de criada e de amante. Mourejava a valer, mas de cara alegre; às quatro da madrugada estava já na faina de todos os dias, aviando o café para os fregueses e depois preparando o almoço para os trabalhadores de uma pedreira que havia para além de um grande capinzal aos fundos da venda. Varria a casa, cozinhava, vendia ao balcão na taverna, quando o amigo andava ocupado lá por fora; fazia a sua

quitanda durante o dia no intervalo de outros serviços, e à noite passava-se para a porta da venda, e, defronte de um fogareiro de barro, fritava fígado e frigia sardinhas, que Romão ia pela manhã, em mangas de camisa, de tamancos e sem meias, comprar à praia do Peixe. E o demônio da mulher ainda encontrava tempo para lavar e consertar, além da sua, a roupa do seu homem, que esta, valha a verdade, não era tanta e nunca passava em todo o mês de alguns pares de calças de zuarte e outras tantas camisas de riscado.

(...)

FOTO DE SEBASTIÃO SALGADO

Garimpeiros em serviço, 1986 (Serra Pelada-PA)/ Série Gold.

QUARTO DE DESPEJO, CAROLINA MARIA DE JESUS

