

# A(HÁ) LEITURA LITERÁRIA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Chirley Domingues<sup>1</sup>  
Fernanda Lima Jardim<sup>2</sup>  
Eliane Santana Dias Debus<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo apresenta reflexão sobre a leitura literária, aliando o sensível e o inteligível, a partir de ação didática pedagógica junto a estudantes do 9º. Ano do Ensino Fundamental em 2018, com os livros *As cores da escravidão*, de Ieda de Oliveira, e *A cor da ternura*, de Geni Guimarães, contemporâneos e os clássicos conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato e conto *Lucinda, a mucama*, de Joaquim Manuel de Macedo. A seleção das obras visou contemplar a exigência à Lei 10639/03, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Constatou-se por parte dos estudantes um envolvimento com o tema e com os títulos, independente do seu tempo histórico.

**Palavras-chave:** Literatura; sensível; ensino Fundamental II.

## Do elementary school Portuguese classes include literary reading?

**Abstract:** This article presents a reflection on literary reading, combining the sensible and the intelligible, from pedagogical didactic action with students of the 9th grade of elementary school in 2018, using the contemporary books *The Colors of Slavery*, by Ieda de Oliveira, and *The Color of Tenderness*, by Geni Guimarães, and the classic tales *Negrinha*, by Monteiro Lobato and *Lucinda, the maid*, by Joaquim Manuel de Macedo. The selection of the works aimed to contemplate the requirement of the Law 10639/03, which defines the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in Basic Education. Students showed engagement with the subject and the titles, regardless of their historical time.

**Keywords:** Literature; sensitive; Elementary education II.

---

<sup>1</sup> UNISUL (chirley.domingues@yahoo.com)

<sup>2</sup> UNISUL (nandalimajardim@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (elianedebus@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

O texto aqui desenvolvido nasceu de uma discussão estabelecida no ano de 2017 no contexto do Ensino Superior, mais especificamente em uma aula da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura<sup>4</sup> oferecida aos acadêmicos do Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), campus Florianópolis. Na oportunidade, uma das autoras, sendo professora da disciplina, convidou quatro professoras, três de Língua Portuguesa e uma de Língua Portuguesa como língua estrangeira, para fazerem um relato das suas experiências profissionais em diferentes níveis de ensino (Educação Básica e Ensino Superior) e em contextos diversos (escola pública, escola privada e Universidade Comunitária - da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), de Santa Catarina. Durante essa atividade pedagógica, um ponto em comum se fez presente no discurso das convidadas: a dificuldade dos professores de Língua Portuguesa que atuam na Educação Básica para trabalhar com um currículo amplo que contemple conteúdos que se subdividem em três eixos: ensino de língua, produção textual e ensino de literatura.

O mote gerador dessa reflexão que ora apresentamos nasce do depoimento de uma das professoras, egressa do curso de letras da UFSC e doutoranda em linguística da mesma instituição, quando relata o pouco contato que ela teve, no curso de Letras, com estratégias de ensino da literatura para os alunos da Educação Básica. Na opinião da professora, esse é, por certo, o principal motivo que leva os docentes, sobretudo das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a se apoiarem, basicamente, no que disponibilizam os livros didáticos que, como sabemos, limitam-se a recortes e trechos de obras da literatura clássicas.

Para a professora, a fragilidade na formação do professor de Língua Portuguesa se deve, principalmente, à divisão que acaba acontecendo entre duas áreas que compõem o currículo do curso que se divide, praticamente, entre as disciplinas de linguística e as de literatura, levando os alunos a se dedicarem àquela área com a qual têm mais afinidade. Com tal direcionamento, parece que os cursos de Letras tendem a formar profissionais com perfis diferentes: um mais habilitado para ministrar conteúdos referentes ao ensino de língua e o outro para abordar as discussões sobre literatura.

---

<sup>4</sup> A disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura faz parte do currículo do curso de Letras Português, da UFSC, sendo oferecida na 9ª fase do curso.

Por certo, a formação lacunar do professor é um dos problemas que refletem em possíveis abordagens equivocadas do trabalho com o texto literário em sala de aula, mas, por outro lado, não podemos perder de vista que as escolas também não apresentam um contexto muito favorável para uma abordagem mais significativa dos referidos textos, sobretudo se considerarmos o tempo limitado das aulas, a quantidade de conteúdos que o professor de Língua Portuguesa precisa contemplar e a falta de interesse dos alunos pela leitura de textos mais longos e complexos. Ou seja, há uma série de fatores que têm levado muitos professores a irem em busca de alternativas que possibilitem ao menos uma aproximação, ainda que superficial e pouco significativa, da literatura. Diante da realidade que se apresenta, os professores, em geral, recorrem a textos mais curtos como resumos, adaptações e fragmentos de obras, com uma linguagem mais acessível, ou a literatura em meios midiáticos ou audiovisuais. Essa realidade nos leva a concordar com Rezende (2009), para quem “o tempo da leitura literária não é o tempo da escola, que parece ter se contaminado com o tempo da cultura de massa, tal o frenesi de conteúdos que pretende abarcar” (REZENDE, 2009, sp).

No nosso entendimento, as referidas estratégias encontradas pelos professores se torna um problema, na medida em que podem contribuir para ceifar de muitos alunos a única possibilidade que eles teriam de ter contato com uma leitura mais significativa da literatura, pois não podemos deixar de lembrar que cabe à escola “exercer esse papel que deve ser encarado não como imposição curricular, mas como disposição de uma chance única, cujo acesso as exigências da vida cotidiana tendem a vedar. A experimentação literária torna-se assim uma exigência ética da escola” (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 79).

Ocorre, porém, que, no Brasil, há muito a leitura literária na escola é marcada por crises e conflitos. No início da organização da educação formal no país, o ensino da literatura seguia dois caminhos, a saber, ou estava a serviço do ensino da língua, ou se resumia à obrigatoriedade do contato com as obras clássicas que, além de consagrarem um ensino tradicional, eram usadas como exemplo de correção do uso de “regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos” (ZILBERMAN, 2009, p.12). Ao que tudo indica, porém, a ênfase em um ensino marcado pela obrigatoriedade da leitura dos clássicos, ou que se servia desses como artifício para o ensino da língua, levou uma geração de jovens brasileiros a recusarem o contato com a literatura na escola, fato atestado em muitos estudos e pesquisas publicados no Brasil a partir da segunda metade do século XX.

O que as publicações nos levam a constatar é que a escola brasileira, de uma forma ou de outra, parece cultivar há muito tempo um fracasso que leva a uma triste conclusão: grande parte dos nossos jovens conclui a Educação Básica sem se constituírem como leitores literários e, o que é mais lamentável, sem condições de apreciarem o potencial das obras literárias enquanto expressão artística. Tal realidade se constitui, a nosso ver, como uma forma cruel de perpetuar um quadro real de exclusão no nosso país. Se considerarmos que grande parte das nossas crianças e jovens em idade escolar frequenta a escola pública, privar os alunos do contato com o que temos de mais significativo em termos de produção literária é uma forma de adensar a exclusão que a cada dia se faz mais presente no Brasil.

Acreditando que a educação é a única forma capaz de alterar o quadro social de grande parte das crianças e dos jovens brasileiros, e considerando a realidade das salas de aula da educação básica quando está em cena a leitura dos textos literários, ao final do encontro que realizamos na disciplina de Metodologia de Língua Portuguesa e Literatura, nos questionamos: como tornar mais significativo o contato com a literatura em um contexto tão desafiador? Será possível proporcionar aos alunos da educação básica a leitura de uma obra literária do cânone nacional levando-os a uma leitura que contemple o inteligível e o sensível? Para responder aos questionamentos feitos, nos propomos a retomar a discussão em encontros posteriores.

No início de 2018, uma das professoras partícipes do encontro promovido pela disciplina de Metodologia do Ensino na Universidade Federal de Santa Catarina, e que atuava na Educação Básica, assumiu algumas turmas de Ensino Fundamental de uma escola privada de Florianópolis. Depois de conhecer o currículo e a dinâmica da escola, a professora percebeu que durante o ano letivo seria exigida a leitura de obras literárias cujos títulos foram selecionados por temáticas presentes nos documentos norteadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, e na legislação nacional, como a LDB 9.394. Porém as atividades desenvolvidas a partir das leituras dos textos literários, ainda que vinculadas aos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental II, poderiam ser ampliadas. E foi assim que surgiu o trabalho que buscamos aqui apresentar e que teve o seu desenvolvimento na escola realizado pela professora regente das turmas. No entanto, a elaboração, organização das atividades, bem como a análise do resultado foram feitas pelas docentes que assinam este artigo, efetivando uma parceria entre a universidade e a Educação Básica.

## A LEITURA LITERÁRIA EM AÇÃO: UMA OPORTUNIDADE



A ação didática pedagógica por nós elaborada e desenvolvida surgiu da exigência da escola de trabalhar com a leitura de obras que tematizam as relações étnico-raciais, a desigualdade social e o preconceito racial. Dessa forma, as primeiras obras lidas foram *As cores da escravidão*, de Ieda de Oliveira, e *A cor da ternura*, de Geni Guimarães. Os dois títulos foram selecionados já em 2017 para serem lidos pelos alunos do 9º. Ano do Ensino Fundamental em 2018. A seleção das obras vem atender a exigência à Lei 10639/03, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Dessa forma, aproximação dos alunos com as leituras aqui selecionadas atendeu, primeiramente, à seleção feita pela escola, mas decidimos ir além e desenvolver as atividades propostas objetivando, ainda, promover o encontro com a leitura literária propriamente dita, ampliar as discussões e reflexões sobre questões sociais presentes na realidade do nosso país e, por extensão, proporcionar aos jovens alunos do 9º ano um encontro mais significativo com a leitura literária e as temáticas apresentadas, aliando o sensível e o inteligível.

Nos debruçamos, então, sobre a produção literária nacional em busca de uma referência e chegamos ao conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, cujo enredo traz à cena uma criança negra e órfã, de apenas 4 anos, cruelmente maltratada pela senhora proprietária de sua falecida mãe. Ao nos depararmos com esse conto, percebemos que o texto de Lobato nos possibilitaria atingir um outro objetivo, que seria aproximar os alunos dos clássicos da nossa literatura, levando-os, como defende Fritzen (2017), a “um contato mínimo e comum com determinado patrimônio estético-literário que lhe compete interpretar para compreender-se a si e ao outro no quadro cultural a que pertence” (FRITZEN, 2017, p. 118), uma vez que esses parecem não habitar mais as escolas brasileiras da atualidade.

Percebemos, ainda, que poderíamos ousar um pouco mais e incluir uma obra que fosse contemporânea do período da escravidão no Brasil. Chegamos, assim, ao conto *Lucinda, a mucama*, de Joaquim Manuel de Macedo, com o objetivo de criar uma linha cronológica da temática, que se iniciava nas obras contemporâneas até chegar às clássicas, visto que todas tratavam da escravidão no Brasil e da cruel consequência desse regime ainda nos dias atuais. A referida linha cronológica teve como propósito, portanto, ser invertida, iniciando com

*As cores da escravidão*, na qual o regime escravagista não se limitava à cor da pele, pois tratava do trabalho infantil no Brasil, passando pela autobiografia *A Cor da ternura*, em que a autora relata sua luta diária contra o preconceito racial, para então encontrar o conto *Negrinha*, imediatamente após a abolição da escravidão, e o conto *Lucinda, a mucama*, que se passa em uma época em que a escravidão era legalizada em nosso país. Iniciar o trabalho pelas obras mais atuais foi uma estratégia usada para mobilizar os alunos para a leitura, uma vez que o preconceito e, sobretudo, o racismo ainda fazem parte da nossa realidade, são temas de notícias cotidianas nos meios midiáticos de todo o Brasil e precisam ser denunciados, discutidos e combatidos.

## METODOLOGIA

Em meio a todos esses questionamentos quanto ao ensino na Educação Básica, mais precisamente sobre o ensino de literatura, nossa atenção recaiu sobre a leitura em seu aspecto sensível, na tentativa de promover uma leitura que, embora fosse obrigatória, pudesse trazer para os estudantes a possibilidade de realizar a fruição, ou seja, uma leitura pela qual o leitor “se deixe inundar pelos desconfortos que [ela] pode causar [,,] incitando o leitor a ir à busca de resolver os estranhamentos provocados” (NEITZEL *et al.*, 2015, p. 182). Dessa maneira, como todos eles manifestaram interesse pela temática da obra de Ieda de Oliveira, *As cores da escravidão*, e se mostraram sensibilizados, vimos uma oportunidade em aprofundar a questão escravagista no Brasil, em seus vários enlaces.

Para esta primeira obra, a leitura foi feita em aulas de leitura, em sala de aula, e cada estudante tinha seu próprio livro. Encerrada essa primeira leitura, iniciamos uma conversa dirigida: a professora da turma deixou aberta a possibilidade para que cada estudante falasse sobre aspectos da obra sobre os quais se sentiam mais à vontade para comentar. Nessa oportunidade, a maioria dos alunos destacou a parte em que a personagem Tonho perde seu amigo João, que morre em condições precárias e desumanas. Ainda que tenham demonstrado um sentimento de tristeza relacionado à passagem da obra, os alunos manifestaram também certo consolo quando descobriram que Tonho conseguiu sobreviver ao cenário de escravidão promovido por empresas de construção civil no Brasil, as quais oferecem a adolescentes inocentes a possibilidade de uma vida melhor, frustrando-os.

A segunda leitura também foi feita silenciosa e individualmente em sala de aula com o auxílio de *tablets*, fornecidos pela própria escola, uma vez que os textos estavam disponíveis no *Google sala de aula*. A segunda leitura referiu-se à obra de Geni Guimarães na qual ela descreve sua própria história como uma história negra. Para o encontro com *A cor da ternura*, os alunos foram levados pela professora a trazer em exposição oral as cenas mais marcantes da narrativa. Mas, desta vez, eles deveriam ampliar a discussão que iniciaria oralmente e redigir um texto dissertativo-argumentativo. Cada estudante, após a discussão em sala de aula, então, teve de fundamentar a temática da obra, preconceito racial, por meio das cenas escolhidas por eles mesmos, citando-as, analisando-as e relacionando-as às questões atuais dos negros no Brasil. Para complementar a discussão, a professora projetou uma entrevista com a autora, que fala desta e de outras obras, com objetivo de fundamentar ainda mais a argumentação deles. Dentre os trechos citados, os estudantes destacaram a dificuldade de Geni, já adulta, em lidar com a questão racial, quando se torna professora e tem de “convencer” uma criança branca de que pode ensiná-la. Eles citaram também a parte em que a protagonista esfrega sua pele com tijolo triturado – tal qual sua mãe fazia para tirar o preto das panelas –, para “tirar” sua cor, já que percebia ser tratada com diferença entre os amigos e mesmo entre os colegas da escola.

O conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, por sua vez, foi projetado em sala de aula e lido coletivamente, sendo que a leitura passou por diferentes turnos, às vezes a voz da professora, às vezes a voz dos estudantes que se ofereciam para ler. Como esse conto é rico em ironia, era visível a indignação dos estudantes quando iam descobrindo as crueldades cometidas por D. Inácia contra a pobre criança órfã, indignação essa que aumentava à medida que o narrador descrevia a patroa como “ótima”, “excelente senhora”, “com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu”. Por meio dessa atividade conseguimos permear as múltiplas faces da leitura, como aponta Geraldini (2010), visto que, além do campo do léxico e do enunciado, foi possível alcançar o campo do texto e, principalmente do intertexto, já que os estudantes se sentiram à vontade para trazer ainda outras leituras – das aulas de História, por exemplo – para somar à discussão. Talvez tenha sido esse texto o que mais provocou os alunos, a ponto de sensibilizá-los. Para esta obra, também foi solicitada a produção de um texto dissertativo-argumentativo, no qual os estudantes deveriam explorar questões de nível linguístico e psicológico, a partir da construção do próprio texto e das marcas textuais deixadas pelo narrador e pelo próprio autor. Toda essa argumentação foi construída em grupo e exposta no quadro, de maneira a mostrar aos alunos os argumentos considerados de nível raso e de nível mais profundo.

A crescente discussão, que se estabeleceu a partir da identificação dos resquícios da escravidão, culminou na leitura do conto de Joaquim Manuel de Macedo. Essa leitura também foi realizada coletivamente em sala de aula, com trocas de turno entre a professora e os estudantes, sendo que todos eles receberam o material impresso. *Lucinda, a mucama* somou-se à indignação já estabelecida em *Negrinha*, já que agora temos em cena uma escrava que é dada de presente a uma menina branca de onze anos, além de uma argumentação, feita pelo narrador-observador, para pôr fim à escravidão, desconhecida dos alunos: era necessário acabar com o trabalho escravo porque os negros, de vítimas, transformavam-se em algozes dos seus senhores, cometendo crimes horríveis e contaminando a pureza das famílias, como acontece no enredo do conto citado. Na voz do narrador de *Lucinda, a Mucama* há um clamor: “Pensem, meditem os pais, uma hora somente, nos perigos que ameaçam suas pobres filhas, condenadas, sujeitas à influência de mucamas escravas!!!” (MACEDO, 1991, p. 268). O motivo da abolição da escravidão não se dá, pois, pela consciência de que a humanidade não se dividia em cores de pele, tampouco porque a Inglaterra pressionava Portugal a pôr fim a um regime que não gerava mercados consumidores, mas porque se tratava de uma ação nobre de livrar as moças brancas da contaminação moral provocada pelas negras, visto que Lucinda representa de modo geral as negras dominadas pelo “demônio da luxúria” (MACEDO, 1991, p. 268). Deparar-se com questões morais como essa foi bastante tocante aos jovens leitores, que começam, por meio da literatura, a desmistificar discursos repetidos, como os que enaltecem a Abolição sem questionar a forma como ela foi realizada e sem analisar as reais consequências que essa “abolição” trouxe para o povo “liberto”, por exemplo.

Finalmente, para identificar como as obras lidas sensibilizaram os alunos, após as leituras dos textos, pedimos a eles que respondessem a um questionário. Nesse momento, enfatizamos que as respostas deveriam ser pessoais. A cada aluno foi entregue uma folha impressa com quatro questões, sendo que totalizaram 93 participações, sendo elas: (i) Em qual das três leituras<sup>5</sup>, a seguir, você tomou maior consciência do real sofrimento dos negros escravos? Assinale uma única alternativa. (ii) Por que você escolheu essa obra ou esse conto? Justifique sua resposta; (iii) Cite ou destaque uma passagem do texto escolhido que lhe possibilitou perceber esse sofrimento; e (iv) Agora que você já citou ou destacou a passagem do texto, responda: por que você escolheu essa passagem

---

<sup>5</sup> Como nosso objetivo era enfatizar e questionar os resquícios do preconceito racial no Brasil, por escolha didática, decidimos contemplar no questionário aplicado apenas as obras *A cor da ternura* (Geni Guimarães), *Negrinha* (Monteiro Lobato) e *Lucinda, a mucama* (Joaquim Manuel de Macedo).



para justificar sua resposta? Qual sentimento foi gerado em você, após realizar a leitura da obra escolhida na Questão 1?

t

A proposta da leitura desses quatro textos – dois livros e dois contos – teve, portanto, como objetivo partir de questões mais atuais sobre preconceito racial para então se chegar à literatura como fonte de pesquisa e denunciadora dos discursos preconceituosos da época, impregnados ainda em nossa sociedade. A seguir, mostramos o Quadro 1, com o percurso da metodologia aplicada em sala de aula, o Quadro 2, com as atividades realizadas a cada leitura, e a Imagem 1, com objetivo de ilustrar, na linha do tempo, a trajetória feita com as diferentes leituras, bem como o processo de construção de discursos e faces da escravidão:

**Quadro 1:** percurso da metodologia aplicada em sala de aula

obra/conto	leitura	Acesso
<i>As cores da escravidão</i> (Teda de Oliveira)	silenciosa e individual	livro impresso, adquirido individualmente
<i>A cor da ternura</i> (Geni Guimarães)	silenciosa e individual	Google Sala de Aula, pela internet
<i>Negrinha</i> (Monteiro Lobato)	em voz alta e coletiva	Google Sala de Aula, pela internet
<i>Lucinda, a mucama</i> (Joaquim Manuel de Macedo)	em voz alta e coletiva	Google Sala de Aula, pela internet

Fonte: Elaboração das autoras.

**Quadro 2:** atividades realizadas em sala de aula para cada leitura

obra/conto	Leitura
------------	---------

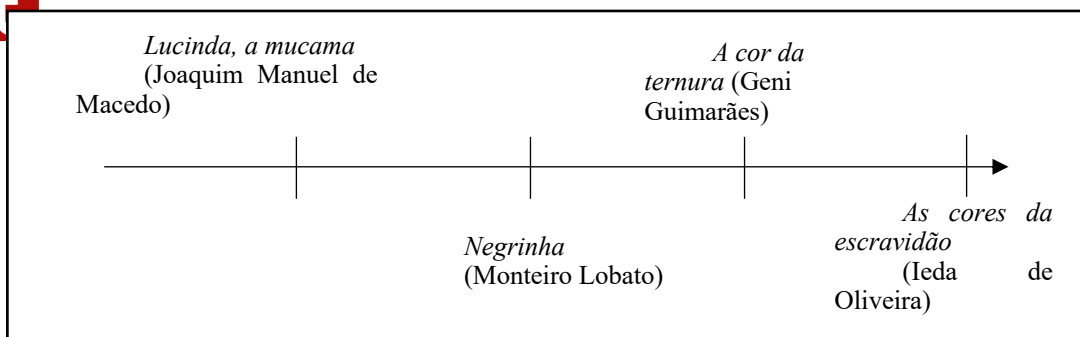
---

	Discussão oral em sala;
<i>As cores da escravidão</i>	Produção textual resumo;
(Ieda de Oliveira)	Leitura complementar de uma notícia de SC sobre o tema;
	Discussão oral em sala;
<i>A cor da ternura</i>	Levantamento de questões do texto;
(Geni Guimarães)	Levantamento de cenas do enredo sobre a temática;
	Produção textual texto dissertativo-argumentativo;
	Discussão oral em sala;
<i>Negrinha</i>	Levantamento de questões do texto;
(Monteiro Lobato)	Levantamento de cenas do enredo sobre a temática;
	Produção textual texto dissertativo-argumentativo;
	Discussão oral em sala;
<i>Lucinda, a mucama</i>	Levantamento de questões do texto;
(Joaquim Manuel de Macedo)	Levantamento de cenas do enredo sobre a temática;
<i>A cor da ternura</i> (Geni Guimarães)	
<i>Negrinha</i> (Monteiro Lobato)	Questionário buscando a sensibilidade a leitora.
<i>Lucinda, a mucama</i> (Joaquim Manuel de Macedo)	

---

Fonte: Elaboração das autoras

**Imagem 1:** trajetória percorrida para as quatro leituras, na cronologia invertida



Fonte: Elaboração das autoras

A próxima seção está reservada para relatar os testemunhos dos estudantes sobre os textos lidos. Foi o momento de oportunizar a todos um espaço para o relato de emoções ou sentimentos que os textos suscitaram.

## O SENSÍVEL: TESTEMUNHOS PRELIMINARES

O sentimento do *sensível* por meio da literatura foi atestado na leitura dos alunos. Para a primeira questão (i), a maior parte dos alunos assinalou *Negrinha*, de Monteiro Lobato, como a leitura que permitiu suscitar maior consciência do real sofrimento dos negros escravos, sendo que, das 93 respostas, 57 escolherem este conto. A segunda questão traz a justificativa dos alunos por suas escolhas, que são ilustradas na terceira questão, quando devem citar os trechos que as argumentam. Em *A cor da ternura*, Geni Guimarães, as principais cenas citadas foram as em que Geni era xingada pelos amigos de “cabelo de piche”, também quando tentou “tirar” a cor de sua pele, raspando tijolo triturado, e quando sua aluna branca sentiu medo por ter uma professora negra. Em *Negrinha*, de Monteiro Lobato, os trechos que os alunos mais citaram foram aqueles em que o narrador descreve os apelidos que a órfã tinha, como, por exemplo, “pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata-choca, pinto gorado, mosca-morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa-ruim,

lixo”, além de passagens que descreviam as marcas no corpo da menina, provocadas pela D. Inácia: “o corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo”. Porém, a cena eleita como a mais dolorida e revoltante foi aquela em que D. Inácia, como castigo à menina, por ter xingado uma de suas criadas, a faz engolir um ovo fervendo:

Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água “pulando” o ovo e zás! Na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo.

Para os alunos que destacaram o texto *Lucinda, a mucama*, de Joaquim Manuel de Macedo, foram as descrições sobre Lucinda que ganharam relevância, sobretudo as passagens que enfatizam ser a negra naturalmente promíscua e mergulhada na luxúria: “aos treze anos de idade a mucama de Cândida só respirava lascívia em desejos, ações e palavras de fogo infernal”. (MACEDO, 1991, p. 178). Também quando faz pensar o leitor sobre o risco que correm as donzelas brancas, quando são vítimas dos males “que têm provindo da influência das mucamas escravas sobre a educação, a moralidade, a vida, o destino das donzelas?” (MACEDO, 1991, p. 164), além do discurso final de Frederico, que questiona o que se poderá “esperar desses escravos, do seu contato obrigado, da sua influência fatal?”. (MACEDO, 1991, p. 314).

Finalmente, trazemos aqui, no Quadro 3, as respostas de alguns dos estudantes para a quarta questão, quando são levados a descrever o sentimento causado pela literatura. Eis algumas:

### Quadro 3: respostas dos estudantes para a quarta questão do questionário

<i>A cor da temura</i>	“ <i>A cor da temura</i> , pois, mostra que mesmo após a abolição da escravidão, ainda persiste forte influência racista, principalmente no Brasil, tornando um país de fortes culturas negras e racista.”
(Geni Guimarães)	“A cena em que Geni (a protagonista) tenta mudar a sua cor, porque ela pensa que se mudasse a sua cor seria mais respeitada.”
	“Fiquei revoltado pois acho que é uma absurdo um negro pensar que precisa ser branco para ganhar respeito.”
	“Pela autora elevar a narrativa a um nível emocional, de forma que retirar a tinta negra de sua pele estava relacionado

*Negrinha*(Monteiro  
Lobato)

a um fator de luta, não de desprezo. O sentimento de não querer ser alguém, pelo simples fato de não ser aceita pela sociedade, mas também por medo da capacidade que a sociedade tem de julgar e oprimir, somente pela aparência.”

“Escolhi porque foi uma cena triste e marcante, o meu sentimento foi de injustiça, de hipocrisia, fiquei querendo mudar o mundo.”

“O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões.”

“Por causa de todo o sofrimento de Negrinha, todas as vezes que foi ridicularizada, que apanhou, que sofreu preconceito, racismo, que foi punida cruel e covardemente [...]”

“O sentimento despertado em mim foi de tristeza.”

“Eu escolhi essa cena porque foi muito forte, eu fiquei chocada com essa parte do livro, porque quando eu li pela primeira vez eu não tinha entendido e depois de ler novamente eu fiquei com medo.”

“Porque fiquei imaginando, as vezes colocamos comida quente em nossa boca e sentimos dor [...]. É um abuso, não dói apenas o físico, e sim também o emocional.”

“Foi a [leitura] que me deixou com mais raiva.”

“Escolhi *Lucinda, a mucama*, pois não estava ciente que os escravos eram tão relacionados com a promiscuidade e com a prostituição, e que eram vistos dessa forma suja.”

“[...] *Lucinda, a mucama* me deixou bem chocada, quando percebi a forma que viam a escravidão, e como lidavam com ela.”

“É bem forte a passagem que diz que os escravos são vítimas (do sistema) mas que destroem famílias, como se a culpa estivesse totalmente em cima do escravo.”

“Porque foi algo que chocou bastante o fato da escrava tentar manipular sua dona, gerou um sentimento inexplicável, todos os contos geraram sentimentos únicos.”

*Lucinda, a  
mucama*(Joaquim  
Manuel de  
Macedo)

Fonte: Elaboração das autoras

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desenvolvida com os alunos do 9º ano teve por objetivo ampliar o contato com o texto literário, possibilitando uma leitura que, além da compreensão, promoveu a interpretação e resultou na fruição dos textos lidos. Para tanto, nossa intenção foi, primeiramente, promover o diálogo entre o texto e o seu leitor tendo o professor como verdadeiro mediador desse processo. A leitura mediada, por sua vez, foi o caminho escolhido para possibilitar a fruição e, dessa forma, abrir para os alunos a possibilidade de se depararem com a complexidade do fenômeno literário, no intuito de atingir o que a literatura pode proporcionar, ou seja, “a comunicação de ideias, sentimentos, emoções e pensamentos” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXII), atingindo, dessa forma, o sensível e o inteligível, bem como conciliando arte e conhecimento. Um passo importante para que essa leitura seja realizada com o envolvimento que ela solicita se faz, com certeza, quando não caímos numa visão dicotômica que vê a literatura apenas como arte, ou reduzida a conhecimento. Nesse sentido, é preciso não perder de vista o fato de que “a visão que se tem de literatura deve

ultrapassar a visão da disciplina como expressão de pura arte contemplativa”. Mas, por outro lado, é importante, em sala de aula, não desconsiderar que “seu papel pedagógico é tão importante quanto seu caráter recreativo e artístico” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 8). A afirmação de Leahy-Dios, nos leva a outra referência. Duarte Jr., na tese *O Sentido dos sentidos*, defendida em 2000, afirma que “a arte é uma realização humana que se situa entre a experiência imediata do mundo e os conceitos abstratos e generalizantes das várias modalidades do conhecimento” (DUARTE, JR. 2000, p. 146).

Nesse sentido, concordamos com os autores, pois entendemos que a leitura literária na escola precisa ser mais que mera distração e ir além dos conteúdos mensuráveis, até porque, como espaço político historicamente constituído, a escola não pode se despir da sua função social de formadora de cidadãos críticos e atuantes na sociedade, papel ao qual, em grande medida, pode se chegar pela formação literária. Como define Leahy-Dios, “estudar literatura é essencial ao processo de educar sujeitos sociais, por se tratar de uma disciplina sustentada por um triângulo interdisciplinar composto da combinação assimétrica de estudos da língua, estudos culturais e estudos sociais” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XX). Pensando dessa forma, consideramos que em sala de aula a leitura do texto literário pode proporcionar a sensibilização, mas não apenas isso é preciso, também, provocar a apreciação estética, bem com o posicionamento crítico do leitor que é o que, em certa medida, procuramos provocar nos alunos que participaram da atividade de leitura aqui descrita.

Sabemos que essa foi apenas uma experiência. Mas a amplitude que ela alcançou para os alunos que com ela se envolveram e o resultado que apresentou para as professoras que elaboraram, aplicaram e analisaram as atividades trouxe a certeza de que a escola ainda se apresenta como uma possibilidade indiscutível de formação do leitor literário que vá além das leituras obrigatórias, realizadas em sala apenas para cumprir atividades superficiais de interpretação sugeridas por questões que não o levam além da superfície dos textos.

## REFERÊNCIAS

DUARTE JR., João Francisco. **O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Campinas, Faculdade de Educação, 2000. Biblioteca Digital da UNICAMP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000211363>>. Acesso em 17/11/2018.

FREDERICO, Enid Yatsuda; OSAKABE, Haquira. PCNEM – Literatura. Análise Crítica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações Curriculares do Ensino Médio.** Brasília. 2004.

FRITZEN, Celdon. O entorno da pergunta “O que significa *ensinar* literatura?: reflexões sobre seu lugar e papel na Educação Básica”. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de. (org.). *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunes, 2017.

GERALDI, João Wanderley. A leitura e suas múltiplas faces. In: *A aula como acontecimento.* São Carlos: Pedro&João Editores, 2010.

GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura.** São Paulo: FTD, 1997 [1989].

LEADY-DIOS, Cyana. **Educação Literária como Metáfora Social: desvios e rumos.** 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LOBATO, Monteiro. Negrinha. In: **Negrinha.** Porto Alegre: Globo, 1923.

MACEDO, Joaquim Manuel de. Lucina, a mucama. In: **Vítimas algozes.** 3ª ed. São Paulo: Editora Scipione; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1991.

NEITZEL, Adair de Aguiar et al. Estratégias de leitura no ensino médio – o PIBID de letras. In: CARVALHO, Carla; NEITZEL, Adair Aguiar e BRIDON, Janete. **Cultura, escola e educação criadora: formação estética e saberes sensíveis.** Itajaí, SC: UNIVALI Editora; Joinville, SC: Editora UNIVILLE, 2015.

OLIVEIRA, Ieda de. **As cores da escravidão.** São Paulo: FTD, 2013.

REZENDE, Neide Luzia de. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leituras contemporâneas. In: **Anais do SILEL.** Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. V.5, n.1, p. 9 - 20, jan/jun, 2009.

*Recebido em 28/11/2018*  
*Aprovado em 03/01/2019*