



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS COM HABILITAÇÃO EM LÍNGUA
PORTUGUESA**

RAILMA FERREIRA RAMOS

**O GÊNERO ROMANCE NAS AULAS DE LITERATURA: UMA PROPOSTA DE
LETRAMENTO LITERÁRIO COM A OBRA *PONCIÁ VICÊNCIO***

CAMPINA GRANDE

2021

RAILMA FERREIRA RAMOS

**O GÊNERO ROMANCE NAS AULAS DE LITERATURA: UMAPROPOSTA DE
LETRAMENTO LITERÁRIO COM A OBRA *PONCIÁ VICÊNCIO***

Trabalho de Conclusão de Curso (monografia) apresentado à coordenação de Curso de Letras – Língua Portuguesa, Campus I, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), como pré-requisito para obtenção do título de Licenciatura em Letras.

Linha de Pesquisa: Literatura e educação.

Orientadora: Profa. Dra. Kalina Naro Guimarães

CAMPINA GRANDE

2021

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

R175g Ramos, Railma Ferreira.

O gênero romance nas aulas de literatura [manuscrito] : uma proposta de letramento literário com a obra ponciá vicêncio / Railma Ferreira Ramos. - 2021.

49 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2021.

"Orientação : Profa. Dra. Kalina Naro Guimarães , Coordenação do Curso de Letras - CEDUC."

1. Literatura afro-brasileira. 2. Romance. 3. Letramento literário. 4. Educação básica. I. Título

21. ed. CDD 372.6

RAILMA FERREIRA RAMOS

**O GÊNERO ROMANCE NAS AULAS DE LITERATURA: UMA PROPOSTA DE
LETRAMENTO LITERÁRIO COM A OBRA *PONCIÁ VICÊNCIO***

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado à Coordenação de Letras-Português, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Graduada em Licenciatura em Letras-Português.

Área de concentração: Literatura e educação

Aprovado em: 26/ 05/ 2021.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Kalina Naro Guimarães (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Ana Lúcia Maria de Souza Neves
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Luciano Barbosa Justino
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico este trabalho aos meus pais,
Salete e Reinaldo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar força e persistência para nunca desistir diante das dificuldades e conseguir concluir essa jornada.

À minha família por ser a minha base.

Aos meus pais por sempre me ensinarem o valor da educação, mesmo quando não tiveram acesso a ela. A minha mãe por sempre me dar força e me ajudar seguir em frente quando eu pensei em desistir e ao meu pai por toda carinho e dedicação sempre prestados, por enxergar o que eu tenho de melhor.

Ao meu amado sobrinho, Breno, por me inspirar a ser sempre melhor, por me ensinar que a educação deve ser uma porta para a inclusão.

A Germano Bezerra por estar ao meu lado em todos os momentos.

À minha amiga, Lucielma, por acreditar em mim até mesmo quando eu não acreditei, por sempre estar ao meu lado compartilhando as alegrias e tristezas da vida.

À Jéssica, minha colega de curso, pelos compartilhamentos de conhecimento.

À Fernanda, que me acompanhou durante toda a graduação e se tornou muito importante nessa jornada, me prestando assistência sempre que necessário. Um presente que a universidade me deu e que vou levar infinitamente.

À Morgana, a grande amiga que a universidade me deu de presente. Me emociono ao lembrar da nossa trajetória acadêmica, compartilhamos tantas alegrias, tristezas, frustrações e inquietações. Foram tantas noites acordadas e estudando juntas, dividimos tantos projetos e planos. Quantas brigas por correção de trabalho, cada uma com sua mania de perfeição. Você tornou essa trajetória mais leve e muito mais significativa, se tornou também uma grande inspiração para mim.

A todos os funcionários e professores, que tanto me ensinaram ao longo desses anos. Especialmente a Ana Lúcia, que despertou em mim o amor pela literatura e pela docência, ao ver sua dedicação e amor por todos os alunos, por nos fazer acreditar que somos capazes e que dias melhores virão.

À professora Kalina Naro, que aceitou me orientar nesse trabalho, e sem a qual ele não seria o mesmo. Sou grata pelo carinho, cuidado e dedicação. Tive muito sorte de encontrá-la durante essa trajetória. Agradeço por suas aulas enriquecedoras, por me ensinar ser mais crítica e, sobretudo, aflorar meu amor pela literatura.

Todos vocês estão marcados em minha vida, sem vocês eu não teria conseguido metade do que alcancei.

RESUMO

A presente monografia buscou fomentar discussões acerca da necessária ampliação do espaço destinado à literatura afro-brasileira na educação básica. O estudo apresenta sugestões de trabalho com o gênero romance, especificamente a obra *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo (2003), de modo a promover o letramento literário e transformar a sala de aula em um lugar de compartilhamento, leitura e debate. Para alcançar tais propósitos, efetuou-se uma pesquisa bibliográfica da qual merecem destaque os pressupostos teóricos de autores que discutem, sobretudo, o letramento literário, o gênero romance e o racismo, tais como: Cosson (2016); Dalcastagné (2012); Luckács (2000); Bakhtin (2014); os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (PARAÍBA, 2006), Almeida (2018); entre outros. Também pesquisou-se a coleção de livros intitulada de *Português contexto, interlocução e sentido*, das autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, publicada no ano 2016, com o fim de observar a presença ou não de textos literários de autoria negra neste que é um dos principais instrumentos de ensino nas escolas, o livro didático. Além disso, uma breve leitura crítica do romance em perspectiva foi realizada, debatendo alguns aspectos sobre a representação da identidade negra na obra de Evaristo. Ao final da pesquisa, concluiu-se a importância do desenvolvimento de um trabalho com a leitura literária centrado no estudo de textos integrais e que contemplem a diversidade das perspectivas culturais que constituem o corpus literário para a formação humana e subjetiva do leitor. Além disso, constatou-se a relevância de transformar as aulas de literatura em espaço de discussão das questões raciais, a partir do universo ficcional que, pelo recorte da experiência humana e pela linguagem que a delinea, compartilha maneiras de interagir com o mundo e estimula o leitor a tomar parte criticamente nessa interação.

Palavras-chave: Literatura afro-brasileira. Romance. Ponciá Vicêncio. Letramento literário.

ABSTRACT

This monograph sought to foster discussions about the necessary expansion of the space for Afro-Brazilian literature in basic education. The study presents suggestions for working with the novel genre, specifically the work *Ponciá Vicencio*, by Conceição Evaristo (2003), in order to promote literary literacy and transform the classroom into a place for sharing, reading and debate. In order to achieve these purposes, a bibliographical research was carried out, highlighting the theoretical assumptions of authors who discuss, above all, literary literacy, the novel genre and racism, such as: Cosson (2016); Dalcastagne (2012); Luckács (2000); Bakhtin (2014); the Curriculum References for High School in Paraíba (PARAÍBA, 2006), Almeida (2018); between others. We also researched the collection of books entitled *Portuguese context, interlocution and meaning*, by the authors Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre and Marcela Pontara, published in 2016, in order to observe the presence or absence of texts literary works by black authors in what is one of the main teaching instruments in schools, the textbook. In addition, a brief critical reading of the novel in perspective was carried out, debating some aspects of the representation of black identity in Evaristo's work. At the end of the research, it was concluded the importance of developing a work with literary reading centered on the study of integral texts and that contemplate the diversity of cultural perspectives that constitute the literary corpus for the human and subjective formation of the reader. In addition, the relevance of transforming literature classes into a space for discussion of racial issues was found, based on the fictional universe that, through the outline of human experience and the language that outlines it, shares ways of interacting with the world and stimulates the reader to critically take part in this interaction.

Keywords: Afro-Brazilian literature. Romance. Poncia Vicencio. Literary literacy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 CAMINHOS E DESCAMINHOS DO ENSINO DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO	13
2.1 Desafios da escolarização da literatura	13
2.2 Literatura afro-brasileira e ensino: a necessária inclusão das diferentes vozes sociais nos espaços de produção literária e na sala de aula	16
2.3 Letramento literário: um caminho possível	21
3 O GÊNERO ROMANCE EM FOCO: UMA ANÁLISE DA OBRA PONCIÁ VICÊNCIO	27
3.1 Contextualizando a forma romanesca	27
3.2 O romance Ponciá Vicêncio em debate: identidades e escre(vivências) afro-brasileiras	32
4 PONCIÁ VICÊNCIO NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO	38
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS	50

1 INTRODUÇÃO

Essa monografia é resultado de nosso interesse em pesquisar o desenvolvimento da habilidade de leitura para apropriação e fruição do texto literário. Competência que, em nossa concepção, deve ser estimulada e consolidada na escola.

A literatura pode desencadear no leitor um efeito duplo: estimula a imaginação e a sensibilidade estética enquanto o instiga a refletir e interpretar a sociedade da qual faz parte, tornando-o mais crítico e reflexivo e levando-o a reconhecer-se como sujeito numa determinada cultura. Nos termos de Antônio Candido (2002), ela exprime o homem ao mesmo tempo em que age em sua formação.

No âmbito educacional, a literatura é um objeto de conhecimento e, como tal, precisa ser ensinada e explorada adequadamente. À escola cabe auxiliar o aluno e oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento de sua formação leitora, levando-o a perceber a literatura como expressão dos sentimentos e ações humanas; manifestação ativa da cultura de uma sociedade e caminho possível de ampliação da linguagem que apreende criticamente o mundo.

Ao contrário do que ocorre em algumas ações escolares, a prática da leitura literária parece ser o passo inicial para a aproximar os alunos da literatura. A escola, pouco a estimulou, exceto quando vinculada a outras tarefas, principalmente, as de ordem Linguístico-gramatical ou as que exploram a história da literatura.

No ensino médio, em especial, a literatura vem perdendo a sua função humanizadora, que, conforme Candido (2002), consiste na capacidade de suprir a necessidade que todo indivíduo tem de ficção e fantasia, contribuindo para formação da personalidade humana e favorecendo a ampliação do conhecimento sobre o mundo e a realidade.

Isso decorre de uma “escolarização inadequada” que, segundo Magda Soares (2011), implica em oferecer atividades que não consideram o discurso literário como objeto principal de reflexão, propondo, no lugar, um ensino mecânico e tradicional sobre a literatura, cujos problemas são: a priorização do estudo de aspectos históricos da literatura com enfoque em cada escola literária; a substituição recorrente da leitura integral do texto pelo uso de fragmentos e a predominância de uma literatura canônica e cristalizada, que não contempla a diversidade essencial para a formação do leitor,

entre outros.

Tais constatações nos motivaram a refletir sobre a necessidade de se pensar as práticas de ensino que favoreçam a experiência estética e apropriação da leitura literária. Das várias questões que envolvem o ensino da literatura uma em especial nos chamou atenção e a ela vamos nos deter: o papel do romance, principalmente, de autoria negra e feminina para a formação e consolidação do leitor crítico.

Primeiro porque a reflexão acerca das contribuições do gênero romance para a formação do leitor ainda representa um campo de pesquisa frágil e pouco explorado. Segundo, porque embora tenha sido implementada a Lei nº10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de “História e cultura Africana e Afro-brasileira”, o estudo de textos de autoria negra, especialmente feminina, ainda é bastante reduzido na sala de aula.

A título de exemplo, realizamos uma pesquisa na coleção de livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio chamada de *Português contexto, interlocução e sentido*, das autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, publicada no ano 2016. Após a análise, constatamos que os livros em questão ainda constituem um espaço discursivo com pouca representatividade negra, que se estende da produção literária à representação simbólica, como detalharemos adiante.

Nesse sentido, nosso principal objetivo nesse estudo é desenvolver estratégias para viabilizar o trabalho na escola com o romance *Ponciá Vicêncio*, da autora Conceição Evaristo (2003), estabelecendo condições para a ampliação da percepção dos discentes sobre a construção da identidade negra, a partir das memórias da protagonista.

Narrado em terceira pessoa, o enredo traça, a partir de uma linguagem poética e visceral, a trajetória de Ponciá vicêncio da infância à fase adulta. A protagonista que dá título à obra, é descendente de escravos e tem sua vida marcada pela desigualdade social. Ainda na adolescência, migra para a cidade em busca de melhores condições de vida apartando-se de suas origens e se perdendo da família. Ao longo da narrativa, o leitor vai se deparando com as memórias de Ponciá e como se fossem peças de uma quebra-cabeça, que precisa ser montado, suas andanças, sonhos, perdas, angústias e frustrações vão se revelando, assim como os demais personagens. Ponciá faz o elo entre o passado e o presente, suas dores, inquietações e sonhos são compartilhados por centenas, milhares de Ponciás. Ela é a personificação da

comunidade negra.

Escrito “de dentro para fora”, Evaristo apresenta ao leitor outra face de uma história silenciada, ela dá voz aos negros, pobres e marginalizados explorando a fundo suas complexidades, rompendo, dessa forma, com representações cristalizadas, presentes sobretudo em parte da literatura canônica.

Dessa forma, apoiados nos pressupostos teóricos de Cosson (2016), Dalcastagnè (2012), Almeida (2018), os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (PARAÍBA, 2006) e outros, iniciamos nosso trabalho com uma discussão sobre as dificuldades e alguns pressupostos teórico-metodológicos a respeito do ensino da literatura no nível médio, enfocando a necessidade de se pensar o gênero romance como objeto de leitura na escola.

Em seguida, observamos a ausência da literatura de autoria negra, bem como da representação do povo afrodescendente no ambiente escolar, tendo em vista que muitas vezes o livro didático, como principal instrumento de apoio metodológico do professor, não contempla a diversidade cultural, tampouco a variedade da literatura. Quando a questão racial aparece, não raro, é tratada com descaso ou sujeita à estereotipia. Contudo, reafirmamos que a abertura da escola para essas “vozes literárias” representa a inclusão de uma diversidade essencial para a formação do aluno.

Prosseguindo no texto, apresentamos o letramento literário como uma prática social de responsabilidade, sobretudo, da escola, pois a introdução à leitura literária deve ser feita de forma planejada a partir de metodologias específicas que substituam o consumo meramente escolar da obra para a apropriação prazerosa e reflexiva do literário.

Na sequência, fundamentados nas teorias de Luckács (1988) e Bakhtin (2014) apresentamos uma reflexão sobre o gênero romance, evidenciando que um dos traços característicos dessa forma literária é a sua relação direta com o tempo presente, com a sociedade que lhe é contemporânea. Seguimos a ideia de que o romance ainda é uma forma em processo de constituição, da perspectiva de apresentar como princípio estético a formalização das complexidades humanas dependendo, diretamente, de suas dinâmicas. Em seguida, utilizamos o conceito de escrevivência, para analisar a relação escrita e experiência empreendida por Conceição Evaristo, no romance em perspectiva neste trabalho.

Por fim, desenvolvemos uma Sequência Básica (SB), fundamentada no modelo desenvolvido por Cosson (2016) e nas sugestões de reorganização curricular dos conteúdos de literatura para o ensino médio contidas nos Referenciais Curriculares da Paraíba (2006). Nossa ideia é apresentar uma proposta de letramento literário com o gênero romance, especialmente *Ponciá Vicêncio*, para a segunda série do ensino médio.

2 CAMINHOS E DESCAMINHOS DO ENSINO DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

2.1 Desafios da escolarização da literatura

A Literatura como bem simbólico, necessário à formação integral do sujeito, constitui um elemento imprescindível para a construção social humana, visto que, como afirma Antônio Candido, “[...] ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (2004, p.186). No entanto, ainda nos dias atuais, a literatura não ocupa, na escola, o lugar proporcional a sua importância e quando presente, na maior parte das vezes, é utilizada para outros fins que não correspondem “[...] à função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2016, p.26).

Embora tenha ganhado novos contornos na contemporaneidade, a relação entre Literatura e ensino tem uma história bastante antiga, de modo que a sua utilização para fins educativos precede o surgimento da escola formal. Regina Zilberman (1990) fala-nos a respeito da importância da literatura para os gregos, para os quais as tragédias gregas cumpriam o papel fundamental de principiar a educação social e moral. Assim, além de servir para ensinar a ler e escrever, ela cumpriria seu papel primordial de educar culturalmente o povo. Essa prática consolidou-se no ensino de língua na escola, ao longo do tempo, e a literatura como disciplina tornou-se “[...] um dos pilares da formação burguesa humanista [...] tão valorizada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura [...]” (OCEM, 2006, p.51).

Com o desenvolvimento tecnológico, as mudanças se impuseram e em uma sociedade contemporânea e multifacetada como a nossa, marcada pela velocidade de informações e variedades das manifestações culturais, sobressai-se “a cultura do mais rápido e sempre mais” (LIPOVETSKY, 2004, p.51-57, apud OCEM, 2006, p. 52). Dessa maneira, muito tem se questionado a respeito da permanência da literatura no currículo escolar, visto que, para muitos profissionais e estudiosos da área de letras, a educação literária é um produto do século XIX que já não tem espaço na escola atual (COSSON, 2016).

Boa parte dos professores que decidem incluí-la em sala de aula, muitas vezes, escolhem caminhos e metodologias que mais afastam os alunos do que os aproximam

do mundo da leitura. Eles efetivam as práticas de leitura a partir de um conjunto cristalizado de produções literárias, que aos discentes são apresentadas por meio de fragmentos e biografias de autores renomados acompanhadas de rasos aspectos teóricos. Ainda que existam inúmeros estudos que alertem para o caráter inadequado desses métodos, muitas escolas insistem em permanecer com esse modelo tradicional de ensino.

No que se refere ao Ensino Médio, Cosson (2016) afirma que:

[...]o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva pra lá de tradicional. Os textos literários, quando aparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários nomeados (p.21).

Esse padrão de organização e tratamento dos conteúdos, tão impecável quanto incompreensível aos alunos, como observa Cosson (2016), pode ser facilmente verificado no livro didático que, em muitos casos, é usado como única ferramenta de apoio pelo professor para ministrar suas aulas, embora documentos oficiais como a OCEM (2006) alertem para a inadequação dessa prática. Nesse contexto, percebe-se que a literatura como disciplina escolar, assim focalizada, prescinde a experiência estética da leitura do texto integral pelo leitor, cedendo lugar para aulas de caráter meramente informativo, em que se privilegia a substituição recorrente da leitura do texto integral pelo fragmento para fins de exemplificação de aspectos históricos e teóricos da literatura.

Quando se trata do gênero romance, essa substituição torna-se ainda mais recorrente. A longa extensão da forma romanesca associada à falta de aporte metodológico que oriente o trabalho com esse gênero corrobora para que o professor siga o livro didático e apresente, apenas, os fragmentos nele dispostos.

É importante destacar que o problema que se coloca não é o uso do fragmento em si, mas o uso do fragmento como único material de leitura a que o aluno tem acesso na sala de aula. Quando o professor escolhe trabalhar fragmentariamente a obra, por entender que a experiência da leitura literária não tem tanta importância quanto o conhecimento da teoria literária e da história da literatura.

Quando trabalhado de forma adequada, o uso do fragmento torna-se bastante

significativo enquanto objeto de análise, que focalizará questões textuais e/ou culturais específicas. Assim, com o fragmento contextualizado e constituindo unidade de leitura, o professor poderá recuperar aspectos importantes para a compreensão da obra, o que torna o uso do fragmento apropriado e funcional.

Nas raras oportunidades em que o aluno tem contato com textos na sua integralidade “segue-se o roteiro do ensino fundamental, com preferência para o resumo e os debates, sendo que estes são comentários assistemáticos sobre o texto [...]” (COSSON, 2016, p. 21-22). Partindo dessa afirmativa, podemos observar que a proposta de leitura assim conduzida não cumpre o objetivo de promover a experiência estética que a leitura da obra integral permite e tampouco o letramento literário, pois

[...]privilegiar o debate não implica numa abordagem das obras em que tudo o que se disser seja aceito sem questionamento [...] espera-se que o professor seja, além de um leitor, um estimulador do debate, um questionador diante das conclusões apressadas sobre as obras e autores (PARÁIBA, 2006, p.82).

Se o objetivo é formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora que a literatura pode propiciar, apenas a leitura seguida da realização de atividades assistemáticas e /ou pautadas na decodificação não é suficiente, uma vez que “no ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada” (COSSON, 2016, p.26). E ao professor, especialmente de literatura, cabe oferecer os instrumentos e mecanismos necessários para que o aluno possa fazer essa exploração.

Para que o ensino da literatura torne-se significativo para o leitor em formação é essencial que a leitura literária seja efetivada de forma prazerosa sem, no entanto, abrir mão do comprometimento que todo saber demanda. É necessário, também, que a escola reconheça o caráter secundário das informações sobre as disciplinas e que coloque como centro das práticas literárias a leitura efetiva dos textos, organizada, planejada e sistematizada com o objetivo de formação do leitor. O processo de escolarização da literatura é inevitável porque faz parte da essência da escola instituir os “saberes escolares”. Como nos lembra Magda Soares (2011),

[...] não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la porque isso

significaria negar a própria escola (p.21).

Nesse sentido, o que deve ser questionado não é se a literatura deve ser escolarizada ou não mas, conforme a autora, a forma equivocada e inadequada com que essa escolarização está sendo feita no cotidiano escolar. Inadequação esta que se torna ainda mais evidente quando se refere ao ensino da literatura de autoria negra, cuja escassez na sala de aula e no livro didático contribui para produzir a imagem simbólica dos afrodescendentes a partir do olhar externo e sujeito à estereotipia, conforme veremos a seguir.

2.2 Literatura afro-brasileira e ensino: a necessária inclusão das diferentes vozes sociais nos espaços de produção literária e na sala de aula

As dificuldades relacionadas ao ensino da literatura tornam-se ainda mais acentuadas quando se trata do trabalho com produções afro-brasileiras, embora existam leis que determinem a obrigatoriedade de um ensino diversificado, como a lei 10.639/03 sancionada pelo governo federal em janeiro de 2003, que realiza alterações e acréscimos à lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9.394/96), e determina que:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras [...].

Essa lei representa, teoricamente, um grande avanço no tocante ao reconhecimento da contribuição histórica e cultural dos povos africanos na construção e formação da sociedade brasileira, buscando recuperar a história dos afrodescendentes, fortalecer a identidade negra e reparar os efeitos causados pelos séculos de racismo, discriminação e preconceito.

No entanto, em termos práticos, quase duas décadas após entrar em vigor, a lei 10.639/03 não tem sido efetivada como proposto, de modo que pouca coisa mudou no âmbito educacional. Nas aulas de literatura, por exemplo, não é comum o

estudo de obras literárias de autoria negra, especialmente aquelas produzidas por mulheres. Os próprios livros didáticos (LDs) — importante instrumento de orientação da prática docente — mesmo após passarem por adaptações necessárias para atender ao cumprimento dessa lei, ainda apresentam o negro com sua história e cultura de uma forma descomprometida e estereotipada, quase sempre a partir do olhar externo. É predominante nos LDs, de língua portuguesa, a exaltação do homem branco, do europeu, e o reducionismo da identidade negra, construindo uma ideia de inferioridade e subserviência étnica. Segundo Silva (2001, p. 18),

O livro didático ao vincular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígenas e africanos, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação.

É importante ressaltar que, ainda nos dias atuais, o LD é um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelo corpo docente, especialmente na rede pública de ensino, onde constitui, na maior parte das vezes, única fonte de leitura dos alunos advindos das classes populares e também dos professores, como discute Silva (2001). Sendo os LDs produzidos, selecionados e distribuídos para as escolas, por um corpo de especialistas, geralmente, constituído com pouca ou nenhuma representatividade negra, se torna fácil registrar a imagem do afrodescendente da maneira que convém às classes dominantes.

Com base nas discussões aqui elencadas, considerando os estudos que indicam o livro didático como proposta que não contempla uma abordagem da diversidade étnico-racial e valorização de sua importância no processo histórico brasileiro, realizamos uma breve pesquisa em uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio, intitulada de *Português contexto, interlocução e sentido*, publicada em (2016), das autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara¹.

Após o levantamento e análise dos dados, observamos que são poucos os autores negros e menor ainda é o número quando se trata de autoras pertencentes

¹ Cabe ressaltar que o título e os autores da coleção de LDs foram citados para fins de referência necessários à pesquisa. Não há aqui o intuito de condenar essa obra ou de individualizar um problema que é genérico e frequente em grande parte dos livros didáticos.

a essa etnia. De um total de 280 textos apresentados na coleção de LDs, entre textos integrais e fragmentos, 70, 95% são escritos por homens brancos, e somente 10,49% são de autoria de mulheres brancas. No entanto, a homogeneidade racial é ainda mais marcante: autores negros e mestiços constituem não mais que 8, 57% desse quadro de escritores e as mulheres negras, apenas, 2,85².

Estamos falando do campo de produção literária, mas essa ausência se estende também aos personagens, isto é, 89% dos textos expressos na coleção de livros didáticos, analisada, apresentam narrativas cujos personagens são brancos. Os temas mais recorrentes são os feitos heroicos, viagens e aventuras, crises existenciais e relações amorosas. Nas raras vezes que os negros aparecem como personagens, tem sua imagem construída a partir de estereótipos que retiram a sua humanidade e sua subjetividade, como o negro vítima nos poemas de Castro Alves³; a mulata sensual e a negra animalizada, ambas personagens de *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo. Salvo algumas exceções presentes em seções nomeadas de “*Diálogos literários*”, uma espécie de introdução temática que apresenta autores contemporâneos e contempla alguns poucos textos de autoras e autores negros.

Apenas no livro do 3º ano é possível encontrar um número maior de personagens negros e livres de uma visão estereotipada, isso porque o seu último capítulo, reservado aos estudos literários, inclui uma “*seção especial*” intitulada de “*Literatura africana*” que se constitui de alguns textos de poetas e escritores africanos comprometidos com o rompimento da imagem estereotipada, folclórica e reducionista do continente africano e de seus descendentes.

Mas afinal, o que esses números representam? Por que os textos que tratam sobre a cultura africana carecem de uma “*seção especial*” nos LDs de língua portuguesa? Por que essas ausências?

Antes de mais nada, é importante perceber que em seu decurso histórico a própria tradição literária brasileira configurou-se, do mesmo modo que outras esferas da sociedade, em um espaço de exclusão. Como lembra-nos Dalcastagné (2012), desde os tempos em que era compreendida como instrumento de afirmação de identidade nacional, até os dias atuais quando os diferentes grupos sociais buscam apropriar-se desse espaço e inscrever no corpus literário a imagem de sua

² Não foi possível identificar a cor de 7,14% dos autores.

³ Ver: FILHO, Domício Proença. **A trajetória do negro na literatura**. São Paulo.jan./abr.2004

autorrepresentação, a literatura brasileira constitui um “território contestado” (p. 7), ao qual poucos tem acesso.

Neste sentido, refletindo os resquícios de uma trajetória marcada por um sistema hegemônico fundamentado na manutenção de poder que privilegia certos grupos em detrimento de outros, o espaço literário ainda é bastante homogêneo. Conforme Dalcastagné (2012), em geral, homens brancos de classe social elevada e residentes de grandes centros urbanos constituem o quadro de autores legitimados e consagrados por estudiosos e pela crítica literária, enquanto outros grupos historicamente marginalizados, como as mulheres negras, têm suas produções intelectuais silenciadas e deslegítimas.

As razões que conduziram esses grupos minoritários a silenciamentos históricos e os mantiveram por séculos afastados dos espaços de poder e produção discursiva, podem ser melhor compreendidas quando pensamos que a ideia raça, em seu sentido moderno, surgiu como um conceito histórico e de natureza política criado com a finalidade de garantir a supremacia — econômica, cultural, política e intelectual— de alguns povos sob outros. É nesse sentido que, para Almeida (2018), do ponto de vista biológico, a ideia de raça é insustentável, contudo, do ângulo da análise social e cultural, essa categoria é importante porque dá especificidade à desigualdade social e material entre pessoas brancas e negras.

Conforme o estudioso, o racismo é uma forma de racionalidade, decompreensão e normalização das relações de desigualdade política, econômica e jurídica. Nesse contexto, o racismo deve ser entendido como um fenômeno estrutural, porque decorre da própria estrutura e organização social, ou seja, as instituições atuam em uma dinâmica que concede, ainda que de forma indireta, desvantagens e privilégios a partir da raça por que estão inseridas em uma sociedade racista e, conseqüentemente, fazem a manutenção das práticas racistas que se tornam tão mais violentas quanto mais discretas possam parecer.

Nesse contexto, “[...] as classificações raciais tiveram um papel importante para definir as hierarquias sociais, a legitimidade na condução do poder estatal e as estratégias econômicas de desenvolvimento” (ALMEIDA, 2018, p. 43), funcionando, ao longo do tempo, como entravas que dificultam o acesso das pessoas negras e, principalmente, das mulheres negras a todos os setores da sociedade e, em especial, aos lugares privilegiados de discurso como a literatura.

Isso não significa que essas mulheres não produziram, historicamente, insurgências contra o modelo dominante, basta uma rápida revisão na literatura para encontrarmos Maria Firmina dos Reis — mulher negra e pobre — escrevendo literatura em pleno século XIX. É verdade, porém, que suas obras só ganharam notoriedade no século seguinte, pois haviam tensões significativas entre a autenticidade de sua escrita e a legitimidade, socialmente estabelecida, que determinava quem estava autorizado ou não para falar (com legitimidade).

Essa “negação da legitimidade cultural da mulher negra, como sujeito do discurso exercendo funções de significação e representação, [...] foi uma realidade que perdurou mais ou menos até a década de 1970” (SCHMIDT; NAVARRO, 2007, p. 86). Dessa forma, é na contemporaneidade que a literatura produzida por mulheres negras expande seu espaço, e essas escritoras têm a oportunidade de inscrever no corpus literário as suas próprias inquietações, lutas e transformar sua percepção acerca da realidade em matéria de ficção.

Entretanto, o fato de os espaços de publicação terem sido ampliados não significa que essas obras sejam valoradas da mesma forma. A esse respeito Abreu (2006) apresenta uma importante discussão que conforme a autora, o valor estético de uma obra sempre estará inscrito em contexto histórico-social, e na tensão das relações de poder, cuja definição dos textos literários e o valor que se atribui a eles nem sempre usa como critério a literariedade do texto, mas, na maior parte das vezes, fatores externos como o prestígio do autor e da editora que o publica. Neste sentido, a questão do valor

[...] tem pouco a ver com os textos e muito a ver com as questões políticas sociais [...]o que torna um texto literário não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto dos bens simbólicos (ABREU, 2006. p.39-40).

Portanto, para que essas autoras e suas obras se tornem reconhecidas, presentes nas livrarias, nas bibliotecas, nas ementas das disciplinas é necessário que sejam acolhidas e bem avaliadas pelas instâncias legitimadoras e aqui podemos tomar como exemplos as escolas, universidades, os livros didáticos e as grandes editoras. Dessa forma, torna-se imprescindível que as instituições busquem meios necessários e mecanismos institucionais para tratar os conflitos de gênero e raça, busquem desnaturalizar e combater práticas racistas consideradas “normais” na sociedade. Assim, como afirma Almeida (2018), sendo o racismo inerente à ordem e estrutura

social, a única forma de uma instituição combatê-lo é a partir da implementação efetiva de medidas antirracistas.

Democratizar o espaço de produção literária e inserir essas novas vozes significa enriquecer a literatura com uma pluralidade de perspectivas sociais que não pode ser suprida com a monopolização discursiva, posto que “pessoas posicionadas diferentemente na sociedade possuem experiência, história e conhecimento social diferentes, derivados dessa posição” (YOUNG, 2000, p.136, apud DALCASTAGNÈ, 2012, p. 20). Neste sentido, indivíduos pertencentes a diferentes gêneros, raças, orientação sexual, classes sociais, por exemplo, perceberão o mundo e tudo que o constitui também de formas diferentes, e mesmo quando há honestidade e sensibilidade ao falar em nome do outro, esse olhar externo pode não conseguir penetrar essas existências. Dessa maneira, muitas vezes encontramos registrados na literatura não a imagem do outro, mas a forma como queremos enxergá-lo.

Dessarte, o problema em questão é que grande parte da literatura canônica produz representações culturais que não contemplam as múltiplas experiências, olhares e vozes sociais. Trazendo essas questões para a sala de aula, é importante perceber que a democratização dos espaços de produção literária possibilita aos alunos o contato com uma literatura diversificada, com a qual possam identificar suas experiências e, sobretudo, possam enfrentar de forma crítica as questões relacionadas à discriminação racial. A inclusão escolar é o primeiro passo para inclusão social das crianças e jovens negros, por isso a importância da escola, juntamente, com o professor de literatura, introduzir os textos de escritores e escritoras negras na sala de aula. Além do mais, a diversidade que constitui a literatura, seja ela de ordem temática ou composicional (gêneros), é essencial para a formação do aluno que se quer letrado literariamente.

2.3 Letramento literário: um caminho possível

Em uma sociedade marcada pela desigualdade, como é a brasileira, as classes menos favorecidas, quase sempre expropriadas da vida econômica, geralmente têm pouco acesso aos bens culturais, às artes. À escola, como instituição responsável pelo desenvolvimento e formação do sujeito crítico, cabe assumir o compromisso não, apenas, de viabilizar o contato dos alunos com esses bens, mas, sobretudo, oferecer

mecanismos para que deles possam se apropriar. Essa necessidade justifica-se pelo fato de a literatura operar como:

[...]meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homemcoisificado (OCEM, 2006, p. 53).

Nesse sentido, o ensino da literatura deve ter em vista a constituição de um sujeito autônomo, crítico e humanizado, capaz de questionar, compreender e participar efetivamente da sociedade da qual faz parte. Por isso a urgência e a necessidade da escola, a partir do desenvolvimento das práticas de letramento literário, empreender esforços para que o educando possa desenvolver a competência e a habilidade de se apropriar da literatura.

O letramento literário integra a pluralidade dos letramentos existentes, configurando-se como um dos usos sociais da língua escrita. Entretanto, pela própria natureza da literatura, possui uma relação singular com a escrita que o diferencia de todos os outros. Isso porque a literatura nos permite ser outros, experimentar a vivência dos outros, romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência ao mesmo tempo que podemos ser nós mesmos (COSSON, 2016). Em outros termos, a literatura ocupa um lugar especial em relação à linguagem: além de uma experiência a ser vivenciada, ela torna possível a compreensão do mundo. Trata-se de um modo muito singular de construir sentidos.

Além disso, o letramento desenvolvido com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da leitura e da escrita, posto que conduz a apropriação da literatura a partir do domínio da própria palavra literária que a constitui. Essa apropriação, no entanto, precisa da escola para que possa se concretizar, pois a leitura literária, da mesma forma que outros tipos de saberes, precisa ser ensinada a partir de metodologias específicas que a simples leitura descompromissada não consegue efetivar.

É com vista nessas particularidades que se compreende o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Assim, o letramento literário consiste

na competência de construir sentido para o texto utilizando, nessa ação, conhecimentos do mundo e da literatura. Trata-se de um processo contínuo que nunca se encerra.

Na prática pedagógica, o letramento literário pode ser desenvolvido de diferentes formas, mas existem algumas características que são inerentes ao seu processo. Em primeiro lugar, a literatura deve ser tomada como uma prática dialógica, uma leitura que implica respostas do leitor, as quais só podem ser alcançadas a partir da exploração sistematizada do texto, ou seja, a partir de estratégias de leitura que provoquem o aluno/leitor a penetrar na obra de diferentes formas. Nesse sentido, é relevante lembrar que não existe letramento literário sem o contato direto com o texto em sua integralidade, uma vez que só a experiência literária poderá propiciar

[...] a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum da linguagem, consegue produzir no leitor, o qual por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. (OCEM, 2006, p. 55)

Depois, o processo de letramento literário passa impreterivelmente pela formação de uma comunidade de leitores que, ao compartilhar suas leituras, possam ampliar as possibilidades de compreensão dos textos lidos. Sobre isso Colomer (2007, p. 143) argumenta:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas.

Cosson (2016, p. 28) concorda com a estudiosa ao defender que:

O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece.[...] E é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores.

Por isso a necessidade de a escola pensar em metodologias que viabilizem a construção e a consolidação de comunidades de leitores, que nascidas na escola possam ultrapassar os muros dela, oferecendo a cada aluno e ao conjunto deles a oportunidade de ampliar suas percepções a partir do diálogo com o mundo e com o

outro. Para tanto, há que se mudar a postura diante da literatura. É necessário que o professor atue como um estimulador da leitura e do debate, que instigue o aluno a dialogar e discutir sobre as inquietações reais surgidas a partir do enfrentamento com leitura de diferentes obras e gêneros literários.

Também, o letramento literário deve ter em vista a ampliação do repertório literário do aluno. Nesse sentido, é importante que o professor selecione obras pertencentes às diferentes manifestações culturais, suportes e meios, reconhecendo a literatura

[...] como um sistema composto de tantos outros sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone, mas há vários outros, e a relação entre ele é dinâmica, ou seja, há uma interferência permanente entre os diversos sistemas. (COSSON, 2016, p. 34).

O contato com uma literatura diversificada favorece à formação do aluno e à ampliação da sua visão sobre o mundo e das relações que nele se estabelecem. Os diferentes embates que se colocam a partir das diferentes embates que se colocam a partir das sobre a realidade podem ajudar a questionar estereótipos socialmente construídos. Além disso, podem também construir e fortalecer a identidade e autoestima, especialmente, dos educandos pertencentes a grupos minoritários como os afrodescendentes, que desde a infância veem na suposta literatura universal, neutra e abstrata uma representação reducionista, folclórica e estereotipada de si mesmos. Nesse contexto,

[...] uma literatura com proposta de representação do negro, que rompa comesses lugares de saber, possa trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de serem quem são, de sua história, de sua cultura. [...] Investir na construção de uma identidade significa abrir caminho para a revolução no jeito de pensar da sociedade contemporânea, pois os educandos de hoje serão a sociedade de amanhã. A literatura, nesse ínterim, pode ser um espaço de problematização do movimento ocorrido em nossa sociedade (SILVA, 2010, p. 35).

O romance *Ponciá Vicêncio*, por exemplo, pela atualidade da questão étnico-racial, conduz o leitor ao encontro com uma outra face silenciada e ocultada da história e formação do Brasil, levando-o a refletir sobre a condição e identidade da população afro-brasileira, desmistificando algumas cristalizações que se colocam no âmbito da literatura nacional.

Nesse sentido, a escolha dos textos que serão utilizados no processo de

letramento literário, bem como os modos de tratamento desses textos podem promover debates essenciais para a construção de uma nova sociedade. No mais, como defende Cosson (2016), o leitor só cresce quando colocado diante de leituras progressivamente complexas, partindo do conhecido para o desconhecido. O letramento literário é, finalmente, concretizado quando realizadas atividades contínuas e sistematizadas, voltadas para o desenvolvimento das competências e habilidades literárias.

Entendemos a literatura, e em especial o romance, como a composição estética que apreende as complexidades humanas e não como algo separado das ideologias, sentimentos e ações que nos constituem como seres individuais e sociais, justamente pela própria configuração da forma. Trata-se de um gênero com forma não fixa, cujo tempo presente e as transformações da sociedade que lhe é contemporânea lhe servem de matéria primordial.

Por ser um gênero em processo evolutivo, ele reflete como nenhum outro a transformação da própria realidade: surge no mundo moderno e é em tudo aparentado a ele (BAKHTIN, 2014). O romance apresenta uma problemática sobre a qual questiona, reavalia e reinterpreta. Seus personagens se constituem como indivíduos que não se adequam ao mundo e ao seu destino, ao contrário, são sujeitos puramente psicológicos e complexos que buscam encontrar a própria essência em meio a uma realidade fragmentada.

Essas especificidades características da forma romanesca constituem um terreno fértil para a formação do leitor crítico. Não sem razão, ao se apropriar de um romance, o leitor consegue compreender, a partir da experiência dos personagens, que a vida oferece diferentes caminhos a serem percorridos e, sobretudo, as complexidades que envolvem a constituição do indivíduo nas suas questões internas e na relação com o outro.

É trivial perceber a essencialidade desse gênero na sala de aula e, portanto, a importância de o professor desenvolver suas aulas a partir de metodologias que despertem no aluno o interesse pela leitura. Promover o encontro do aluno com o texto literário parece ser o primeiro passo, afinal, estudar literatura sem ler literatura é entrar em um universo vazio de sentido. No entanto, a forma de organização dos conteúdos de literatura, no ensino médio, dificulta o trabalho do professor com alguns gêneros e, principalmente, com romance devido a sua extensão.

Considerando essa questão, os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (PARAÍBA, 2006) apresentam que a literatura pode ser ensinada a partir da sua classificação em gêneros. O fato de ter como objetivo o trabalho com as formas literárias e obras desloca o foco de um modelo de ensino voltado para o historicismo para o estudo dos textos literários. Dessa forma, propõe-se que nas séries iniciais do ensino nível médio a literatura seja ensinada a partir de um ou mais gêneros, isto é: no primeiro ano, poesia, conto e/ou crônica e o texto dramático; primeira metade do segundo ano, o romance. Os conteúdos assim organizados oferecem ao docente um tempo maior de trabalho com cada gênero: ao estudo do romance, por exemplo, seria reservado um semestre.

Como forma de dar continuidade ao trabalho desenvolvido com o texto literário, supostamente iniciado no ensino fundamental, sugere-se que o estudo dos gêneros seja efetivado a partir de obras contemporâneas, uma vez que, em linhas gerais, apresentam situações e linguagem mais próximas da realidade dos leitores em formação, pois é necessário “[...] considerar que a absoluta maioria dos jovens está iniciando o primeiro ano do ensino médio com quatorze ou quinze anos de idade” (PARAÍBA, 2006, p. 83). Além disso, a literatura contemporânea vem sendo um espaço de frutíferas discussões e problematizações acerca das produções que constituem a instância literária, corroborando, dessa forma, para a ampliação da diversidade.

Essa proposta metodológica não elimina por completo o estudo da história da literatura. Pelo contrário, o panorama da historiografia literária deve ser apresentado, mas no final do ensino médio, no segundo semestre da segunda série, quando os alunos já possuem repertório de leitura literária, o que facilitará sua aprendizagem. Entende-se, dessa forma, que esse método pressupõe que a prática de leitura literária anteceda o estudo de aspectos históricos e teóricos da literatura.

Porque acreditarmos na legitimidade de suas proposições básicas, entendemos a reorganização curricular e os procedimentos metodológicos do letramento literário como caminhos possíveis em direção à superação dos problemas da escolarização da literatura no ensino médio.

3 O GÊNERO ROMANCE EM FOCO: UMA ANÁLISE DA OBRA *PONCIÁ VICÊNCIO*

A análise e interpretação do objeto artístico (texto literário) são tarefas que exigem, sobretudo, conhecimento sobre a forma literária que o compõe. Por isso, nesse capítulo, antes de nos debruçarmos sobre a obra *Ponciá Vicêncio*, apresentamos uma breve discussão teórica a respeito do romance, buscando evidenciar alguns traços constitutivos deste gênero.

3.1 Contextualizando a forma romanesca

Há muito, o romance enquanto gênero vem sendo amplamente estudado no esforço de se elaborar uma metodologia de análise adequada à verificação e compreensão da relação dialética entre as estruturas social e ficcional da literatura. A percepção de George Luckács sobre esse assunto resultou em um amplo acervo de trabalhos sobre a natureza deste gênero, dos quais podemos destacar: *A teoria do romance (1914/1915)*, *O romance como epopéia burguesa (1934)* e *O romance histórico (1995)*. Aqui, interessa-nos a primeira obra. Influenciado, principalmente, pelas ideias de Hegel, o estudioso húngaro compreende o romance como “[...] um produto literário típico da sociedade burguesa” (ANTUNES, 1998, p.185) e que, portanto, configura-se como uma forma literária que expressa a cisão entre o homem e o mundo, resultando no surgimento do herói problemático.

Luckács (2000) defende que os gêneros literários se originam a partir do processo histórico-filosófico. Mais do que isso, o momento histórico-filosófico não só determina o surgimento, mas também a existência e permanência das formas literárias, o que justifica a impossibilidade de sobrevivência da epopeia na era moderna, já que a sua forma fechada e acabada em seu tempo, o passado absoluto, tem como matéria constitutiva as aventuras de heróis pertencentes a uma realidade onde “ser e destino, aventura e perfeição, vida e essência são conceitos idênticos” (p. 26).

Na epopeia, “O mundo do sentido é palpável e abarcável com a vista, basta encontrar nele o *lócus* destinado ao individual. O erro, aqui, é questão somente de falta ou excesso, de uma falha medida ou percepção.” (LUCKÁCS, 2000, p. 29, grifo do autor). As respostas antecedem as perguntas, não há espaço para a

problematização, a reflexão e o questionamento, daí porque o herói épico nunca poderia perder-se e nem imaginava que poderia procura-se. O mundo épico constitui uma absoluta unidade, para o seu herói tudo é conformidade, a vida é só uma questão de dever-ser.

O romance, ao contrário, configura-se como uma forma inacabada, posto que a sua matéria principal diz respeito ao momento histórico presente e ainda por se constituir. Para Luckács, o personagem romanesco é problemático, pois ao contrário da epopeia, em que o herói individual representa uma comunidade orgânica e segue caminhos já traçados e destinos imutáveis, no romance a matéria essencial é o destino de um indivíduo inserido em um mundo amplamente fragmentado. E nesse novo mundo que alimenta o romance:

Descobrimos em nós a única substância verdadeira: eis por que tivemos de cavar abismos intransponíveis entre conhecer e fazer, entre alma e estrutura, entre eu e mundo, e permitir que, na outra margem do abismo, toda a substancialidade se dissipasse em reflexão; eis por que nossa essência teve de converter-se, para nós em postulado e cavar um abismo tanto mais profundo e ameaçador entre nós e nós mesmos. (LUCKÁCS, 2000, p. 30-31).

Na perspectiva lukacsiana, o romance é, pois, uma forma de representação do individualismo, da fragmentação e das complexidades que envolvem a vida humana e social moderna,

[...] é a forma da aventura do valor próprio da interioridade; seu conteúdo é a história da alma que sai a campo para conhecer a si mesma, que busca aventuras para por elas ser provada e, pondo-se à prova encontrar a sua própria essência (LUCKÁCS, 2000, p. 91).

N'A *teoria do romance*, o mundo épico e o mundo moderno são colocados frente a frente, de modo que a cada momento que a perfeição do primeiro é descrita as imperfeições do segundo são desnudadas. O mundo grego da epopéia é o mundo filosófico, enquanto o mundo moderno é a evolução histórica. A partir da comparação entre as duas épocas, Luckács aponta que o homem moderno nunca alcançou "a essência transcendental" (LUCKÁCS, 2000, p. 30) que constituía o heróiépico. Faltou ao homem moderno a totalidade que era natural ao grego. Para o autor, a totalidade

como *prius* formador de todo fenômeno individual, significa que algo fechado pode ser perfeito; perfeito porque nele tudo ocorre, nada é excluído e nada remete a algo exterior mais elevado; perfeito porque nele tudo amadurece até a própria perfeição e, alcançando-se, submete-se ao vínculo. Totalidade do ser só é possível quando tudo já é homogêneo,

antes de ser envolvido pelas formas; quando as formas não são uma coerção, mas somente a conscientização [...] (LUCKÁCS, 2000, p. 31, grifo do autor).

N´A *teoria do romance* a ideia de totalidade aparece como um argumento que fundamenta, praticamente, toda a obra. Influenciado pela concepção de Hegel de que “a verdade é o todo”, Luckács nos aponta como o mundo grego era ao mesmo tempo pequeno e vasto. O herói da epopeia conhecia todos os caminhos porque ele havia a ideia de totalidade, havia uma unidade absoluta. No mundo épico, todos os caminhos percorriam para uma mesma direção: o destino de uma comunidade.

No mundo moderno, essa totalidade é suprimida, isto é, na modernidade tudo é fragmentação, o herói do romance é apenas parte do todo (mundo) de modo que sua verdade só pode ser parcial. Nele não há uma realidade objetiva que possa assegurar a totalidade. Isso justifica a busca permanente do personagem romanesco pela totalidade, bem como a necessária criação de uma totalidade artificial pelos autores de romances, já que no momento histórico presente a totalidade da vida não é mais um elemento espontâneo.

No romance, os caminhos e objetivos do personagem não podem ser apresentados a princípio pelo autor, porque o momento presente, elemento essencial do romance, não permite que eles conheçam as respostas antes da formulação das perguntas, como no mundo épico. Ao herói romanesco cabe a busca pela totalidade do ser e o autoconhecimento, em meio a um mundo fragmentado e vazio.

No mundo dividido de Ponciá Vicêncio, ela, como ser fragmentado, terá dificuldade de compreendê-lo como totalidade concreta. Quando criança a protagonista ainda não consegue enxergar a complexidade da realidade que a cerca, no entanto ao passo que ela vai amadurecendo e vivenciando todas as etapas do seu processo de autoconhecimento, as contradições da realidade vão se tornando visíveis e insuportáveis a ponto de Ponciá entrar em um processo de abstração profunda por não conseguir suportar o peso da realidade, tornando-se guardiã das memórias de luta e sofrimento do seu povo.

Para Luckács é exatamente a desarmonia inicial da existência do herói em meio a um mundo caótico e sem sentido que irá lhe conduzir ao seu lugar no mundo. Somente quando Ponciá enxerga a si, o outro e o mundo como um todo, ela alcança algum conhecimento sobre a realidade.

Se para Luckács (2000), o contato com o tempo presente torna o romance um

gênero problemático, para Bakhtin (2014, p.397-428) é exatamente o contato vivo com o tempo presente, com o inacabado, com a sua época que está em processo de constituição que o coloca como o “gênero-mestre da nova literatura” (p. 403), contribuindo para a renovação/modernização de todos os outros gêneros literários e, conseqüentemente, da literatura de um modo geral. Nesse sentido, Bakhtin entende o romance como o mais maleável dos gêneros literários, e é a partir dessa singularidade própria do objeto – o romance – que o crítico confessa a sua dificuldade em estabelecer uma teoria, visto que se trata do único gênero em processo de evolução.

Apesar de as dificuldades existentes para se formular uma teoria do romance, devido ao seu carácter inacabado, inconcluso e aberto, Bakhtin (2014) consegue estabelecer alguns elementos estruturadores do gênero, a saber:

1. A tridimensão estilística do romance ligada à consciência plurilíngue que se realiza nele; 2. A transformação radical das coordenadas temporais das representações literárias no romance; 3. Uma nova área de estruturação da imagem literária no romance, justamente a área do contato máximo com o presente (contemporaneidade) no seu aspecto inacabado. (BAKHTIN, 2014, p. 403).

Para tanto, o teórico desenvolve um estudo comparativo entre o gênero romanesco e a epopeia, observando alguns traços distintivos do último, como: o passado absoluto; o herói coletivo e o isolamento do mundo épico com relação ao tempo presente do escritor e dos leitores, configurando-se como um gênero já acabado e fechado. A partir desse contraste, ele compreende a epopeia como forma de expressão da memória e o romance como forma de conhecimento, já que neste os personagens constroem uma trajetória de questionamento e aprendizado.

É neste sentido que para Bakhtin o romance revela-se como uma forma de representação de um mundo ainda por se constituir, que tem uma problemática nova e específica, tornando possível a reinterpretação e reavaliação constante do tempo presente. A realidade atual funciona como matéria primordial de sua criação artística. Por essa configuração, o carácter autocrítico constitui um elemento notável no romance.

A partir desses pressupostos, o autor designa o plurilinguismo como particularidade estilística do romance. A epopeia, como dissemos, apresenta a representação de um mundo amplamente fechado, surdo e semipatriarcal. Nesse mundo isolado não havia contato com outras línguas, culturas e ideologias. Com as

transformações sociais novas relações se impuseram, e o então mundo fechado caminha em direção “[...] às novas condições de relações internacionais e de ligações interlinguísticas”. (BAKHTIN, 2014, p. 404).

O mundo torna-se então ativamente plurilinguístico e amplo. Ocorre, aqui, a transformação do espaço. O círculo em que viviam os heróis épicos rompe-se para nós (modernos) e o mundo extremamente restrito e, naturalmente familiar, transforma-se em um mundo infinitamente grande e complexo.

A nova consciência cultural e criadora dos textos literários que emerge desse novo cenário reflete em todos os gêneros, mas o romance foi o único nascido e alimentado por esse mundo em que a língua se torna o seu objeto (BAKHTIN, 2014). Por isso o plurilinguismo é elemento natural do romance.

Outra particularidade estilística do romance, formulada pelo estudioso, se refere a área de contato máximo, que diz respeito aos aspectos temáticos da estrutura do gênero. Em oposição a epopeia, o romance, atraído pelo tempo presente e inacabado, constituiu-se como uma narrativa sobre a atualidade, cuja orientação do autor é de um contemporâneo que escreve aos seus contemporâneos, por conseguinte na base de uma experiência pessoal ou de ficção. Neste sentido, autor, leitores e as ações desenvolvidas pelos personagens fazem parte de um único nível axiológico e temporal.

Além dessas particularidades estruturais que distinguem o romance de todos os outros gêneros, segundo Bakhtin (2014), a forma romanesca possui suas exigências primordiais que o levam a uma determinada caracterização: a não poeticidade; o não heroísmo do personagem; a mutabilidade e o inacabamento do personagem e a correspondência com a sociedade atual. Todas essas especificidades se opõem aos gêneros canônicos. Para o autor, o romance configura-se como um gênero não canônico “[...] que eternamente se procura, se analisa e reconsidera todas as suas formas adquiridas” (p. 427).

Muitas são as transformações pelas quais o romance tem passado, alguns traços do início de sua formação se dissolveram, outros foram assimilados. Mas algumas particularidades parecem se manter ao longo do tempo, constituindo exigências essenciais da forma romanesca, como: o presente mutável, transformável e reavaliável; o caráter crítico e de questionamento e a relação direta com o presente real e social, como veremos a seguir na análise da obra *Ponciá Vicêncio*.

3.2 O romance *Ponciá Vicêncio* em debate: identidades e escre(vivências) afro-brasileiras

Os enredos das obras de Conceição Evaristo são marcados pelo comprometimento com a crítica social, a história dos afrodescendentes, as questões raciais, de classe e de gênero. Sua escrita é ao mesmo tempo poética e de vísceras, seus textos carregam a experiência da opressão e da marginalidade com uma profundidade que causa forte impacto emocional nos seus leitores. Mulher, negra e de origem pobre, esse é o lugar de onde ecoa a voz da autora.

Nascida no subúrbio de Belo Horizonte, filha de lavadeira, Evaristo enfrentou desde muito cedo as dificuldades materiais ao lado de sua mãe e de seus nove irmãos. Diante de tais dificuldades, precisou conciliar seus estudos com o trabalho de empregada doméstica até formar-se em professora, mestre e doutora em literatura. São essas experiências que alimentam a escrita da autora, a qual ela intitula de *escrevivência*, isto é, a escrita comprometida com as suas vivências como mulher negra e de origem humilde em uma sociedade machista, racista e desigual.

Em entrevista publicada pela BBC BRASIL⁴, ao ser questionada se a força da sua escrita está centrada nessas vivências, a autora afirma:

Não é que o homem não possa escrever sobre a mulher. Pode. Não é que o branco não possa escrever sobre o negro. Pode. Mas quando esse discurso falado ou escrito carrega a nossa subjetividade, justamente porque elenasca num lugar social, num lugar de gênero, num lugar racial diferente, ele traz determinadas peculiaridades que aquele que escreve de fora, por mais que seja competente do ponto de vista intelectual ou emocional, não vai trazer. Ele não traz uma carga de quem escreve de dentro. Aqui não tem nenhum juízo de valor, de querer dizer qual texto é mais bonito. Não é isso não. Mas trata-se de apontar esse local diferente onde esse discurso nasce e é desenvolvido (EVARISTO, 2018).

É interessante perceber que o ato da escrita literária compreende, pois, aspectos ideológicos e da posição do escritor. Envolve, também, os valores do escritor e a sua relação com o tempo e o lugar de onde fala. Conforme Coutinho (2008), é por meio da ficção que o autor exprime, de forma artística, as suas percepções e sentimentos sobre a realidade.

A narrativa *Ponciá Vicêncio* constrói-se aos poucos, em capítulos curtos e intercalados que não seguem uma linearidade temporal, ora apresentando-se no

presente ora no passado, revelando a fuga da protagonista para o devaneio e a longa trajetória de encontro a sua identidade na relação com os seus e consigo mesma. O embate entre a subjetividade do escritor e a realidade objetiva (do mundo moderno, fragmentado e conflituoso) personifica-se na protagonista que dá título à obra.

Escrito em terceira pessoa, o romance narra as dores, inquietações, os sonhos, os caminhos e descaminhos percorridos por Ponciá Vicêncio da infância à idade adulta, assim como o desenvolvimento da sua relação com familiares e amigos. A partir dos flashes de memória, das intromissões dos personagens, ou do que o narrador observa do íntimo da protagonista, ao leitor vão sendo apresentados fragmentos da vida de Ponciá para que ele possa conhecê-la em completude e entender as causas que a levaram ao “apartar-se de si mesma.”

Nessa obra, o mundo é apresentado à luz da visão de Ponciá e a construção narrativa, feita de idas e vindas, no tempo, no espaço e na memória traçam as interfaces⁴ da vida da personagem. A alternância entre o passado vivido e o futuro desejado estabelecem uma relação de causa e efeito: Ponciá passa da jovem sonhadora e otimista, que se aventura a buscar uma outra realidade na cidade, à mulher madura e desiludida que chega a se comparar com porcos “[...] que comem e dormem para serem sacrificados um dia” (EVARISTO, 2003, p.33).

A infância de Ponciá é marcada pelo encantamento e a fruição, pelo prazer de ser ela mesma. Em tudo havia conformidade e harmonia, a natureza, como cenário, aparece como perfeita extensão desse estado de contentamento, quando:

Gostava da roça, do rio que corria entre as pedras, gostava dos pés de pequi, dos pés de coco-de-catarro, das canas e do milhoal. Divertia-se brincando com as bonecas de milho ainda no pé. Elas eram altas e, quando dava o vento, dançavam. Ponciá corria, brincava entre elas. Tudo era tão bom (EVARISTO, 2003, p.13).

Com o passar do tempo, na passagem da adolescência à fase adulta, Ponciá entra em um processo de negação de si, da própria identidade. Isso se dá, em conjunto com a perda do encantamento, o rompimento da fantasia de criança, causado pelo pedido da mãe ao pai que cortasse o milhoal para que a menina não encontrasse mais a “[...]mulher alta, muito alta que chegava até o céu” (EVARISTO, 2003, p.13-

⁴ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43324948>. Acesso em: 12/03/2021

14). Depois desse acontecimento, a protagonista vê sua vida se transformar em um vazio, entra em um estado progressivo de medo, introversão e silenciamento até o completo alheamento ao mundo. Conforme Luckács (2000), é desse alheamento em face ao mundo exterior que surge o herói romanesco, pois

Enquanto o mundo é intrinsecamente homogêneo, os homens também não diferem qualitativamente entre si [...]. A vida própria da interioridade só é possível e necessária, então, quando a disparidade entre os homens tornou-se um abismo intransponível; quando os deuses se calam e nem o sacrifício nem o êxtase são capazes de puxar a língua de seus mistérios [...] (LUCKÁCS, 2000, p. 66-67).

Ponciá é nascida e passa boa parte da vida em um povoado, formado por ex-escravos de uma fazenda onde serviam como escravos e que após a abolição se mantiveram ali durante gerações. As imagens cotidianas servem de pano de fundo e denunciam a pobreza, o analfabetismo, a semiescavidão, a exploração e o desamparo por parte do Estado. Diante desse contexto degradante, muitos negros viam na emigração do campo a esperança de um futuro melhor. A morte do pai serviu de motivação para que a protagonista seguisse em direção à cidade, pois

Estava cansada de tudo ali. De trabalhar o barro com a mãe, de ir e vir às terras dos brancos e voltar de mãos vazias. De ver as terras dos negros cobertas de plantações, cuidadas pelas mulheres e crianças, pois os homens gastavam a vida trabalhando nas terras dos senhores, e depois maior parte das colheitas ser entregue aos coronéis. Cansada da luta insana, sem glória, a que todos se entregavam [...] (EVARISTO, 2003, p.33).

No entanto, a recepção da sociedade urbana não era tão amistosa com aqueles que vinham do campo. Antes de Ponciá, muitos outros negros já haviam se aventurado em direção à cidade e essas histórias eram trágicas, pois o racismo no qual se estrutura a sociedade conduzia essas pessoas a lugares sociais de subalternidade e pobreza extrema.

Ao discorrer sobre a recepção da sociedade, predominantemente, branca com as pessoas de pele negra no período pós-abolição, Fanon (2008) afirma que a liberdade se revelou mais teórica do que prática. Isto é, a cor da pele se tornava essencial para designação de lugares/posições sociais, de modo que aos negros estavam reservados os lugares de subalternidade. À Ponciá a vida urbana lheofereceu um emprego como empregada doméstica e um “barraco” em um “morro”. Na narrativa, há uma passagem que ilustra bem esse contexto a partir de uma reflexão da personagem:

Alguns saíram da roça, fugiam para a cidade, com a vida a se fartar de miséria, e com o coração a sobrar esperança. Ela mesma havia chegado à cidade com o coração crente em sucessos e eis no que deu. Um barraco nomorro. Um ir e vir para a casa das patroas. Umas sobras de roupa e de alimento para compensar um salário que não bastava (EVARISTO, 2003, p.82).

Ao sair do seu lugar de origem em busca de outra de vivência, de outro destino, a personagem buscava, também, encontrar o seu lugar no mundo, já que a Vila Vicêncio parecia não a pertencer. Tentou encontrar sua identidade na realidade externa, quando somente a encontraria na sua subjetividade, nos laços de suas origens. Sozinha, iniciou um processo de perda de si mesma. Anos depois, retornou ao vilarejo em uma tentativa fracassada de reencontrar a família.

É interessante notar como esse retorno é marcado pela transformação da percepção da protagonista a respeito da Vila Vicêncio. Se na infância a natureza era harmônica e ela gostava de tudo, agora ela começa entender as desigualdades e contradições presentes naquela realidade

Depois de andar algumas horas, Ponciá Vicêncio teve a impressão de haver um pulso de ferro a segurar o tempo. Uma soberana mão que eternizava uma condição antiga. Várias vezes seus olhos bisaram a imagem de uma mãe negra rodeada de filhos. De velhas e de velhos sentados no tempo passado e presente de um sofrimento antigo. Bisaram também a cena de pequenos, crianças que, com uma enxada na mão, ajudavam a lavrar a terra (EVARISTO, 2003, p. 49).

De volta a cidade e desenraizada da família, a protagonista se torna ainda mais vazia, a esperança de uma vida melhor é substituída pelo desencanto e frustração diante da percepção da realidade. A perda do pai e do avô, o desencontro com a mãe e o irmão, a relação conflituosa e violenta com o marido, a extrema pobreza e morte dos sete filhos, após o nascimento, marcam a trajetória de Ponciá e culminam para com o seu processo de transformação: A mulher que segundo o marido "... antes era feito uma formiga laboriosa resolvendo tudo" (EVARISTO, 2003, p. 55), agora passa o dia inteiro em frente a janela a recordar o passado e observar o vazio.

Nesse ponto da narrativa, a sua ligação com o avô se torna ainda mais forte, de modo que as suas identidades por vezes se confundem. A vida de ambos é marcada pelas mutilações. Ainda na época em que era escravo, vô Vicêncio em um momento de desespero assassinou a mulher e em um ato de autoflagelação mutilou o próprio braço. A partir desse dia o homem só "chorava e ria", e olhava o vazio.

Em uma perspectiva cronológica, desde a infância, as atitudes de Ponciá

revelavam a herança identitária do avô. A forma de andar, o olhar, a capacidade de enxergar o vazio e a inconformidade com a vida que lhes foi imposta. Vô Vicêncio representa, simbolicamente, a ancestralidade, o passado sofrido das pessoas negras, enquanto Ponciá representa o ele entre o passado e o presente de uma história que parece eternizar uma condição antiga. A memória é o fio condutor da narrativa, e aqui estamos nos referindo a memória individual e coletiva, pois quando a protagonista revive o passado, através da lembrança, ela evidencia e desnuda a trajetória dos afro-brasileiros em suas lutas, conquistas e frustrações.

Os moradores da Vila Vicêncio, em analogia, representam todos os negros que viveram no Brasil na época do pós-escravidão e revelam a forte ligação com as raízes africanas. O uso de termos originários da África como “angorô”, a crença na história do arco-íris, a tradição das histórias orais contadas por alguém da família, assim como a simbologia do barro e do rio. A própria identificação do avô poder ser atribuída a qualquer ancestral, já que em nenhum momento durante a narrativa o seu primeiro nome é especificado, mas apenas o sobrenome Vicêncio, nome imposto a todos os moradores do povoado e demarcação do poderio e dominação do coronel Vicêncio, antigo senhor dos escravos da vila.

Os outros personagens negros, a mãe Maria Vicêncio, o irmão Luandi José Vicêncio, o marido, a emblemática Nêngua Kainda, o soldado Nestor e Bilisa, formam uma rede de relações que dão sustentação as memórias e identidade individual e coletiva da protagonista. Todos eles são marcados pelas tragédias, perdas, partidas e silenciamentos como resultado de fatores sociais: a extrema pobreza, desamparo e injustiças sociais. Mas são também indivíduos autônomos, o romance explora a fundo a subjetividade e complexidade de todos eles. Cada um a seu modo vai tecendo os fios do seu destino.

Dito isso, a procura de Ponciá pela sua identidade e lugar no mundo não pertence, apenas, a ela e ao seu povo, mas também a uma “raça”. Indivíduos comuns, com identidades compartilhadas e entrelaçadas. A identidade negra portada pela protagonista é marcada pela carga de memória histórico-social, de pessoas que não puderam assumir posições de sujeito, pois eram vistas apenas como objetos. Ponciá percorre toda uma trajetória na tentativa de ocupar seu lugar de sujeito mas depois de todas as frustrações se percebe como integrante de uma identidade coletiva, que a liga ao passado.

Luckács atribui a luta interna do herói ao “mundo abandonado por Deus”, quando a “alma sai a campo para conhecer a si mesma” (LUCKÁCS, 2000, p.91). Por conseguinte, Ponciá é essa “Alma” que inicia o processo de auto-conhecimento. Ela é descrita como uma mulher forte e problematizadora, mas que se fragiliza em alguns momentos ao perceber que as suas lutas são “insanas”, devido às condições impostas pelas leis e valores sociais. Conforme Luckács,

o processo segundo o qual foi concebida a forma interna do romance é a peregrinação do indivíduo problemático rumo a si mesmo, o caminho desde o opaco cativo na realidade simplesmente existente, em si heterogênea e vazia de sentido para o indivíduo, rumo ao claro autoconhecimento (LUCKÁCS, 2000, p.82).

Após toda a caminhada de sofrimento – marcada pelas perdas, ausências e partidas, no reencontro com a família e retorno ao seu lugar de origem, Ponciá fecha o seu ciclo de aprendizagem e, destacando-se na dura realidade, transforma o seu próprio destino ao torna-se a detentora de memórias, que um dia, talvez, passem de vozes silenciadas a construtoras de novos caminhos. Como coloca seu irmão Luandi: “Bom que ela se fizesse reveladora, se fizesse herdeira de uma história tão sofrida, porque enquanto o sofrimento estivesse vivo na memória de todos, quem sabe não procurariam, nem que fosse pela força do desejo, a criação de outro destino” (EVARISTO, 2003, p.126).

4 PONCIÁ VICÊNCIO NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

As especificidades que caracterizam o letramento literário exigem que o texto literário seja trabalhado a partir de atividades sistematizadas e planejadas que conduzam o aluno a ultrapassar o simples consumo desses textos (COSSON, 2016), compreendendo-os de forma crítica. Dessa forma, a presente proposta, baseada na teoria de Cosson (2016), apresenta-se como uma sugestão metodológica que possa orientar o trabalho docente com a forma romanesca na sala de aula.

Como discutimos, o trabalho com o romance ainda representa um desafio para o professor, decorrente, entre outros fatores, de sua extensão. Por isso, a sugestão aqui apresentada seguirá a proposta de reorganização curricular dos Conteúdos de literatura para o ensino médio, contidas nos Referenciais Curriculares da Paraíba (PARAÍBA, 2006) que propõe que a literatura seja ensinada a partir da sua classificação em gêneros, disponibilizando um tempo maior para o trabalho com as formas literárias de modo que o romance poderia ser estudado durante todo um semestre.

Dessa forma, fundamentados em ambos pressupostos teóricos, surge a proposta de intervenção deste trabalho. Trata-se de uma sequência didática, inspirada na sequência básica de Cosson (2016), direcionada ao 2º ano do ensino médio, que trabalha com o romance *Ponciá Vicêncio*, da autora afro-brasileira Conceição Evaristo.

É importante destacar que, com o intuito não somente de apresentar a obra em questão e possibilidades de trabalho com o romance, mas também de promover e consolidar o letramento literário na sala de aula, a proposta que segue encontra-se estruturada em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação (COSSON, 2016), que serão apresentados a seguir.

No mais, vale ressaltar que não estamos diante de molde rígido que engesse a criatividade do professor, mas de sugestões que podem e devem ser adaptadas conforme as necessidades e o contexto dos alunos que se pretende atender. Segue a proposta didática:

1º Encontro – Motivação e introdução

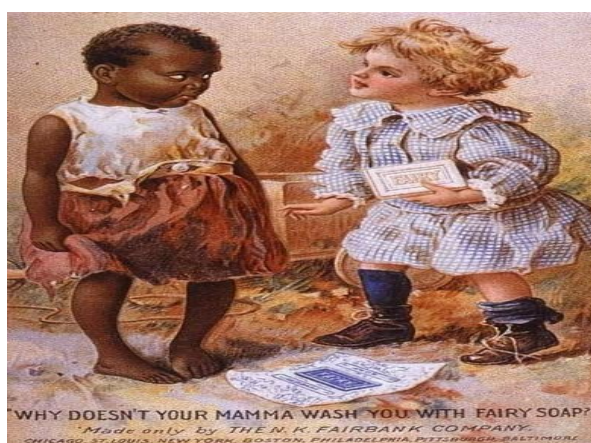
A “motivação” constitui a primeira etapa do modelo de SB para o letramento

literário proposto por Cosson (2016) e consiste em uma espécie de preparação para o texto que será lido. As práticas utilizadas, nessa fase, devem estabelecer condições para aproximar e envolver o aluno no universo da obra que será trabalhada.

No caso do romance *Ponciá Vicêncio*, sugerimos que o professor inicie a aula com uma conversa informal, questionando os alunos sobre os personagens negros presentes em séries, filmes, novelas e livros que eles conhecem. Conforme forem falando, a partir de seu conhecimento de mundo, o professor pode ir indagando sobre os lugares que esses personagens ocupam nas narrativas, como são apresentados e se eles (alunos) percebem alguma mudança nessas representações, ao longo do tempo, nos filmes e outros objetos culturais mais antigos e atuais.

Consequente, propomos que o professor apresente um pequeno vídeo, produzido por ele, com um compilado de propagandas que evidenciem a representação da pessoa negra nas mídias ao decorrer da história. Seguem algumas sugestões:

Figura 1 – Por que sua mãe não o lava com sabão Fairy?



Fonte: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2015/01/cinco-propagandas-antigas-racistas.html>

Figura 2 – Krespinha, a queridinha do Rio está agora em São Paulo!



Fonte: <https://www.hypeness.com.br/2020/06/krespinha-bombri-lanca-marca-com-vies-racista-e-reabre-traumas-sobre-cabelo-crespo/>

Figura 3 - É pelo corpo que se reconhece a verdadeira negra



Fonte: <https://www.geledes.org.br/e-pelo-corpo-que-se-reconhece-a-verdadeira-negra-devassa-negra-deve-alterar-conteudo-racista-e-sexista-de-propaganda>

Figura 4 – Anúncio da Riachuelo em homenagem ao dia internacional da mulher



Fonte: <https://exame.com/marketing/internautas-acusam-campanha-da-riachuelo-de-racista/>

Figura 5 - Sabor para toda a família.



Fonte: <https://gkpb.com.br/8602/itambe-anuncio-post-facebook-familia-negra/>

Figura 6 - Olhos nos olhos. Cada mulher, uma história



Fonte: <https://seusfolhetos.com.br/avon-ofertas/folheto-211897-0>

Figura 7 - Cartão de Crédito sem anuidade



Fonte: <https://www.correiodosmunicipios-al.com.br/2020/07/campanha-da-tim-apresenta-nova-assinatura-e-iza-como-embaixadora-da-marca/>

Após a exibição do vídeo, o docente pode dar prosseguimento a discussão sobre a representação da comunidade negra nos espaços de produção discursiva, comparando aquilo que foi dito pelos alunos com o que foi mostrado no vídeo. O professor pode chamar atenção dos alunos para alguns estereótipos presentes nas propagandas apresentadas, como: o negro associado à sujeira; o cabelo afro ligado à lã de aço; o corpo negro feminino associado à sensualidade, corpo-objeto; e a mulher negra associada à servidão. Em seguida, será realizado um contraponto com as representações que buscam romper com esses estereótipos, como o negro associado à família, a mulher negra estrelando campanhas de grandes marcas como a empresa de telefonia Tim e a Avon.

O objetivo dessa dinâmica é levar os alunos a refletirem sobre como a pessoa negra foi silenciada e teve a imagem relacionada a estereótipos negativos diversos,

ao longo do tempo, e que essas representações atuam na preservação do preconceito, pois legitimam o racismo no interior dos discursos midiáticos e literários. Após isso, instigaremos os alunos a perceberem a importância da escrita de autoria negra para o questionamento desses discursos e construção de uma auto-representação.

Na sequência, pode-se adentrar ainda mais na obra com a etapa intitulada por Cosson (2016) de “introdução”, isto é, a apresentação do autor e da obra. Nesse momento, sugere-se pontuar de forma breve os dados bibliográficos do autor, evitando informações excessivas que não interessem ao contexto da obra. Para a apresentação de Conceição Evaristo, pode-se destacar o fato de ela ser uma mulher negra de origem humilde, que nascida em um bairro periférico teve a infância marcada pelas dificuldades financeiras, ocupando cargos subalternos até tornar-se professora de Universidade pública e escritora reconhecida nacional e internacionalmente. No mais, o professor pode destacar que essas vivências experienciadas pela autora e pela sua comunidade (especialmente mulheres negras) constituem matéria primordial de sua escrita literária.

Após a apresentação da autora, recomenda-se compartilhar com os alunos os motivos da seleção da obra. Para o romance em questão, pode-se estabelecer uma ponte com a motivação e discutir que, assim como nas propagandas e na mídia em geral, na trajetória da literatura brasileira o negro foi silenciado, invisibilizado e estereotipado. Nessa esteira, devemos ressaltar o quanto a escrita de Conceição Evaristo, assim como a de tantos outros autores e autoras negros, é significativa para desmitificar cristalizações presentes na literatura e dar voz aos sujeitos socialmente marginalizados, como os negros, as mulheres, os pobres.

Para finalizar o encontro, o professor deve negociar com os alunos um prazo para leitura do romance, que deverá acontecer como atividade extraclasse. É interessante explicar que as leituras serão acompanhadas semanalmente, a partir de discussões na sala de aula. Para a leitura desta obra sugerimos um prazo máximo de um mês. Além disso, caso a biblioteca da escola não disponibilize o livro ou não tenha exemplares suficientes, o professor deverá certificar-se que todos os alunos terão acesso ao livro, seja a partir da aquisição, da cópia ou até mesmo do pdf, que pode ser baixado gratuitamente. Em caso do uso de cópia ou pdf, é importante que o professor deixe os alunos manusearem o seu exemplar.

2º Encontro – Leitura

A leitura de uma obra completa, quando extensa, convém que seja realizada como atividade externa ao ambiente da sala de aula. Para tanto, a atividade deve ser acompanhada pelo professor de modo que sejam feitas intervenções de acordo com as necessidades dos alunos. Esses acompanhamentos Cosson (2016) os intitulou de “intervalos”, que funcionam como “[...] momentos de enriquecimento da leitura do texto principal” e diagnóstico do processo de leitura, de modo que “A participação dos alunos e as relações que eles conseguem fazer entre os textos demonstram a efetividade da leitura que está sendo feita extraclasse” (p.81).

Para *Ponciá Vicêncio*, articulamos três intervalos que buscam dialogar com a obra a partir de diferentes enfoques temáticos. Todos eles serão trabalhados a partir de textos menores que estabelecem relações temáticas com o romance em estudo, funcionando como focalização do conteúdo e meio de relação com a leitura do romance em pauta. O objetivo é levar os alunos a estabelecerem relações entre o que já foi lido e a leitura do novo texto.

Intervalo I: A construção simbólica da identidade negra no conto *Feliz ano novo*

A obra *Ponciá Vicêncio* carrega em seu enredo uma temática fortemente voltada à questão da identidade negra, a partir de uma linguagem poética em que há espaço para a exploração da subjetividade e humanidade dos personagens, direcionando o leitor a entender o porquê de cada trajetória e ação. Entendemos a necessidade dessa temática ser discutida a partir de diferentes discursos presentes na literatura. Por isso, propomos que o professor organize a sala em um grande círculo e realize a leitura compartilhada do conto *Feliz Ano Novo*, de Rubem Fonseca, retirado do livro que dá título ao volume lançado em 1975. O conto narra, em primeira pessoa, um assalto realizado por três jovens bandidos a uma casa de luxo da zona sul do Rio de Janeiro, em pleno réveillon. A história é contada a partir de um narrador “desbocado” que não economiza no uso dos palavrões. Pereba, um dos assaltantes, é descrito como banguelo, preto, vesgo e pobre e em algum ponto da narrativa como “burro”. Para completar o quadro de descrição, durante o assalto, Pereba estupra duas mulheres e mata uma delas por resistir ao ato criminoso. Claramente, o personagem

negro de Fonseca ocupa um campo semântico muito próximo ao animal.

Após a realização da leitura do texto, sugerimos que o docente instigue os alunos a estabelecerem relações entre a construção dos personagens negros presentes no romance de Evaristo e no conto de Fonseca. Algumas questões podem ser levantadas, como:

- Existe alguma semelhança entre Pereba e os moradores da Vila Vicêncio?;
- Em ambos os textos, a violência é escancarada ao leitor. Podemos estabelecer diferenças entre a violência praticada por Pereba e por Vô Vicêncio?;
- No romance em estudo, os moradores da Vila Vicêncio sofrem violência social praticada pelos brancos que “roubam” as terras e o trabalho dos negros. A partir desse contexto, qual a imagem que o leitor pode construir da pessoa negra? É diferente daquela apresentada por Fonseca?
- Em *Feliz Ano Novo*, os moradores da zona sul são descritos como pessoas nobres, bem vestidas e educadas. Em oposição, os assaltantes, Pereba em especial, são apresentados a partir da animalização. Essa concepção do morador de favela, negro, pobre e marginalizado faz parte, também, do imaginário social ou se limita a ficção?

Com essa discussão, espera-se que os alunos consigam visualizar a diferença de representação da identidade negra em ambos os textos, compreendendo que nem sempre vemos registrado na literatura a imagem do outro, mas a forma como queremos percebê-lo e, sobretudo, como essas representações podem ajudar a fazer a manutenção do racismo ou promover questionamentos e discussões importantes para construir uma nova forma de perceber a diversidade que constitui a sociedade brasileira.

3° Encontro – Intervalo II: Da senzala à favela: a periferia como retrato da desigualdade social

Outro tema bastante discutido no romance de Evaristo é herança da desigualdade social como resultado do desamparo e descaso do Estado com os

negros no período pós-abolição. Para discutir essa questão, indicamos o trabalho com uma pintura de Cândido Portinari, intitulada *Morro*, que contrasta a imagem da periferia com a paisagem de grandes prédios ao lado do mar.

Figura 8 - Morro



Fonte: https://artsandculture.google.com/asset/slum/Eqe_XvP7dEWQxA?hl=pt-br

Uma possibilidade de leitura pode ser centrada na discussão sobre como se dá a representação das minorias na pintura, a partir da observação da presença do marrom dominante que pode simbolizar a aridez do lugar social; o chão batido de terra e as mulheres negras com latas de água na cabeça, indicando a falta de saneamento básico; a presença dominante de moradores negros; a simplicidade das casas e a “deformidade” no que tange os pés e braços dos personagens, o que pode expressar a força e o sofrimento da comunidade negra obrigada a realizar o duro trabalho braçal desde o período em que eram escravos até os dias atuais. Além disso, o professor pode destacar que embora a pintura mostre um ambiente extremamente pobre, não o liga ao crime e a marginalidade, mas a um ambiente familiar. Como dissemos, esse é apenas um caminho possível de interpretação da pintura, nesse momento, é essencial que o professor deixe a leitura dos alunos fluir, cabendo intervenção quando não houver coerência com a imagem.

Após a leitura e análise da obra de Portinari, os alunos devem destacar um ou mais trechos do romance *Ponciá Vicêncio* que melhor se relacione com a pintura de Portinari. Espera-se que os discentes consigam relacionar a imagem à vivência experienciada pela protagonista e o marido na favela: os trabalhos subalternos; o péssimo estado do “barraco” onde moravam; a escassez de alimento; a violência praticada pelo marido, como reflexo das injustiças sociais que levam a situações bastante estressantes; a perda da esperança diante do descaso e pobreza extrema,

constituem alguns exemplos.

Por fim, é interessante que o professor discuta, de forma breve, sobre a formação das favelas e sua relação com a abolição, no Brasil. Também pode destacar a emigração para a cidade como tentativa de fuga do sistema da opressão no meio rural.

4° Encontro – Intervalo III: O silêncio dos marginalizados

Para o terceiro e último intervalo, sugerimos um trabalho pautado na microanálise do romance a partir de trechos previamente selecionados. Nessa narrativa, o silêncio constitui um recurso semântico bastante explorado, de modo que este passa a fazer parte da construção da personalidade de várias personagens, a saber: o pai, que quando criança não conseguia controlar as lágrimas e risos altos, torna-se um adulto calado e quieto; o avô que só chorava eria; o irmão que assim como o pai não era dado com as palavras; o marido que era praticamente mudo; a protagonista, antes sonhadora, torna-se amante do silêncio e do vazio na fase adulta. Levando em conta que esses silenciamentos revelam muito mais do que escondem sobre a trajetória dos personagens, indicamos que os alunos destaquem e discutam trechos que melhor representem esses silêncios. Em seguida, o docente deve aprofundar a discussão com os trechos que ele selecionou, e que não foram sublinhados pelos estudantes.

Nesse momento, o professor deve atuar como estimulador do debate, instigando os discentes a discutirem sobre a relação entre o silenciamento dos personagens, a cor e as desigualdades sociais. Nessa etapa, espera-se que os alunos estejam na fase final de leitura da obra. Com isso, o professor pode recuperar alguns aspectos já trabalhados e aprofundá-los, fazendo também um panorama geral da obra.

5° Encontro – Interpretação

Vivenciadas as etapas iniciais, chega-se ao momento da interpretação, fase final da Sequência Básica. Conforme Cosson (2016), a interpretação ocorre em dois momentos distintos: um interior e outro exterior. O primeiro se refere ao caminho percorrido pelo leitor da decifração até chegar à apreensão global do texto; é o momento de leitura individual e encontro do leitor com a obra. Conforme a OCEM (2006), a realização da leitura silenciosa e solitária constitui uma atividade essencial

e dificilmente substituível, visto que proporciona a experiência literária de um texto que pode atingir a subjetividade dos leitores de formas diferentes. O segundo remete à concretização da interpretação, alcançada a partir do compartilhamento e troca de sentidos e impressões em uma comunidade de leitores. Trata-se do momento central de efetivação do letramento literário.

Dessa forma, buscando promover o diálogo entre o leitor e a comunidade escolar e, conseqüentemente, “ampliar os sentidos construídos individualmente” (COSSON, 2016, p. 66), propomos como primeira possibilidade de interpretação, que o professor, após ler e trabalhar o gênero com a turma, solicite aos alunos a produção de uma breve resenha sobre o romance lido. Nesta, os alunos devem externalizar suas impressões sobre a obra, indicando ou não a leitura para os colegas. Para tornar a atividade mais interativa, o professor pode criar um grupo para a turma em uma rede social – Facebook ou Instagram – e orientá-los a publicar tais produções nesse espaço, de modo que eles devem comentar e dialogar sobre os textos dos colegas. O professor deve realizar intervenções nas discussões quando necessário, sempre buscando transformar esse espaço em um ambiente de compartilhamento e debate.

Como segunda possibilidade de interpretação da obra, sugerimos que o professor solicite aos alunos a realização de uma entrevista com pessoas negras da comunidade, buscando contar a história desses sujeitos. Essas entrevistas, mediante autorização dos participantes, podem ser expostas para toda a escola em um mural intitulado de “vozes negras”. Caso o professor de literatura consiga desenvolver um trabalho interdisciplinar com professores de outras áreas, como história e geografia, essa atividade pode ser ampliada para um evento maior e aberto a toda a comunidade. Nesse evento podem ser realizadas palestras sobre a identidade negra, contação de histórias e declamação de poemas de autores negros, encenação de narrativas afro-brasileiras, apresentação de elementos culturais típicos da cultura da comunidade negra— Comidas, religião, músicas. Os próprios entrevistados podem ser convidados a contar sua história ao público.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises e reflexões desenvolvidas neste estudo, pudemos compreender a realidade atual do ensino de literatura na escola, especialmente no que se refere ao nível médio, e identificar algumas questões que resultam no desinteresse do aluno pela leitura literária, afetando diretamente a sua formação subjetiva, humana e social. Percebemos que a predominância de um modelo de ensino que prioriza o estudo dos conteúdos secundários da literatura, quase sempre a partir de fragmentos de textos canônicos, em detrimento da experiência da leitura integral de textos diversificados, acaba causando a rejeição dos alunos pela literatura, uma vez que não se veem representados em tais textos e tampouco experienciam a fantasia e ficção que a literatura pode proporcionar.

Analisadas essas considerações, observamos que quando a atividade de leitura literária é organizada e sistematizada a partir de metodologias que centralizam as ações na leitura efetiva dos textos literários e estimulam o debate e o compartilhamento, as aulas de literatura se tornam mais atrativas e eficientes no sentido de formar leitores críticos. Nesse processo de formação do leitor, devido às especificidades inerentes a essa forma literária, o gênero romance apresenta-se como elemento essencial para o desenvolvimento da criticidade do aluno, o que justifica a necessidade de ampliar o espaço para o seu estudo nas aulas de literatura, investindo em temas contemporâneos, cujo debate é incorporado não só na literatura, mas em outros objetos culturais e espaços sociais.

Isso posto, ao longo da pesquisa, constatamos que a pouca representatividade negra presente nos livros didáticos e na sala de aula, de modo geral, contribui para a manutenção da imagem pejorativa que se tem da pessoa negra, gerando exclusão e desigualdade. A partir disto, concluímos a necessidade da escola, como importante instituição de legitimação, adotar medidas antirracistas e incluir textos de autores e autoras negras nas aulas de literatura. O contato do aluno com o estudo da cultura e literatura afro-brasileira facilitará a construção do pensamento crítico e a reflexão da condição do negro na sociedade brasileira, bem como da sua contribuição para a construção dessa sociedade.

No tocante aos pressupostos de estímulo à leitura literária e do romance como objeto de leitura, entendemos o letramento literário como importante ferramenta de

organização do trabalho com a literatura na escola, oferecendo ao docente metodologias concretas que podem ajudar o aluno se apropriar dos textos literários e experienciar toda a força humanizadora da literatura. Já a proposta de reorganização curricular contida nos Referenciais Curriculares da Paraíba (2006), oferecem ao professor a possibilidade de desenvolver um trabalho mais centrado no estudo de diferentes gêneros e obras. Trata-se, portanto, de um conjunto de ações que uma vez colocadas em prática podem contribuir positivamente para a aproximação entre o aluno e o universo da leitura literária.

Por fim, reconhecendo a escola como ambiente privilegiado e responsável pelo processo de formação leitora, consideramos válida a ação de desenvolvermos uma proposta de intervenção didática, aqui caracterizada como sequência básica. A referida sequência buscou apresentar procedimentos metodológicos que pudessem orientar o professor para a efetivação do letramento literário, explorando afetivo e reflexivamente nessa ação o gênero romance de autoria negra e feminina.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L. M. et al. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 3.e. São Paulo: Moderna, 2016.
- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANTUNES, L. Z. Teoria da narrativa: o romance como epopeia burguesa. In: **Estudos de literatura e linguística**. São Paulo: Arte e Ciência; Assis: FCL/Unesp, 1998.
- BRASIL/SEMTEC. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: Mec/Semtec, 2006.
- BRASIL, **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. Epos e romance. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 7.ed. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: UNESP; HUCITEC, 2014 p. 397-428.
- COLOMER, Tereza. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- DALCASTAGNÉ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.
- DUARTE, Constância Lima et al. **Escrevivências: identidade, gênero e violência obra de Conceição Evaristo**. 2. ed. Belo Horizonte: Idea, 2018.
- EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.
- EVARISTO, Conceição. **É preciso questionar as regras que me fizeram ser reconhecida apenas aos 71 anos**. Entrevista concedida a Júlia Dias Carneiro. BBCBRASIL, Rio de Janeiro, 09 de mar. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil43324948#:~:text=%C3%89%20preciso%20questionar%20as%20regras,diz%20escritora%20%2D%20BBC%20News%20Brasil>

. Acesso em: 10 jan. 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador:EDUFBA, 2008.

FONSECA, Ruben. **Feliz Ano Novo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica**. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. 34. ed. São Paulo: Duas cidades, 2000.

NAVARRO, Márcia Hoppe; SCHIMIDT, Rita Terezinha. A questão de gênero: ideologia e exclusão. In: 2º Congresso sobre a **Literatura, espaço autobiográfico e memória mulher, Gênero e Relações de Trabalho**, 2007. Goiânia: InstitutoGoiano do Trabalho, 2007. V. 1.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria de Ensino Médio. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, Códigos e Suas tecnologias**. João Pessoa: [s.n.], 2006. v. II. p.19-97.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania (orgs). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, Jerusa Paulino da. **A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva**. 2010. 78p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia). Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

ZILBERMAN, R. S.; Ezequiel, T. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, R. S.; Ezequiel, T. **Literatura e pedagogia**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990 p. 12-20. cap. I.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2º ed. Belo Horizonte:Autêntica, 2004.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.