

RESSIGNIFICAÇÕES DO PASSADO PELA LITERATURA HÍBRIDA JUVENIL: A ASSINATURA DA LEI ÁUREA: “LIBERTAÇÃO” DOS ESCRAVOS NO BRASIL- OFICINAS LITERÁRIAS

RE-MEANINGS OF THE PAST BY YOUTH HYBRID LITERATURE: THE SIGNATURE OF THE GOLDEN LAW: “LIBERATION” OF SLAVES IN BRAZIL - LITERARY WORKSHOPS

DOI 10.20873/uft2179-3948.2021v12n3p172-189

Carla Cristiane Saldanha Fant¹
Marcio da Silva Oliveira²
Rosângela Margarete Scopel da Silva³

Resumo: A leitura literária possibilita a construção de sentidos sobre o mundo e a interpretação desse universo em determinado contexto. O resultado dessas ações pode ser diferente para cada leitor. Este vai descobrir um sentido para o que lê e uma maneira de desvendar o texto a seu modo, pois a compreensão sobre leitura vai além do que está escrito, é um processo que depende de conhecimentos e interesses prévios ao ato da leitura. Por isso, propomo-nos a estabelecer reflexões sobre a formação do leitor literário nos anos finais do Ensino Fundamental e apresentar uma metodologia que se efetiva por meio de “Oficinas literárias temáticas” que abordam “Ressignificações do Segundo Reinado do Brasil”, mais especificamente no que se refere ao processo de escravidão, refletindo sobre narrativas híbridas de história e ficção. Para alcançar tais objetivos, ancoramo-nos em conceitos fundamentais que permeiam abordagens referentes à formação do leitor literário e ao papel humanizador e transformador da literatura, como destacados em Candido (1972; 2011), Jauss (1979), Mendoza Fillola (1994), Fleck (2007; 2017; 2019), Zucki (2015) entre outros. Além disso, com a valorização da leitura literária em sala de aula, procuramos fundamentar uma perspectiva descolonizadora a respeito dos eventos históricos desse contexto acima mencionado, de modo a desconstruir certos conceitos arraigados na sociedade, tais como heroísmo, progresso e desenvolvimento e apontar uma valorização das vozes marginalizadas, vítimas de violência e exploração e ainda hoje vistas de forma discriminatória pela sociedade hegemônica.

¹ Mestra no Programa Profletras - Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Unioeste/Cascavel-PR/Brasil; integrante do grupo de pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, ccsfant@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4977-5806>.

² Doutor em Letras. Atualmente em estágio de pós-doutorado na área de Literatura Comparada, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Unioeste/Cascavel-PR/Brasil. Integrante do grupo de pesquisa “Ressignificações do passado na América Latina: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, prof.marcioliveira2015@gmail.com, orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0110-5635>

³ Mestra no Programa Profletras - Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Unioeste/Cascavel-PR/Brasil; integrante do grupo de pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, rosangela.margarete@hotmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6011-831>.

Palavras-chave: Leitor Literário, Ensino Fundamental, Ressignificações da escravidão no Segundo Reinado do Brasil, Oficinas Literárias Temáticas.

Abstract: Literary reading enables the construction of meanings about the world and the interpretation of this universe in a given context. The result of these actions may be different for each reader. The reader will discover a meaning for what he reads and a way to unravel the text in his own way, as reading comprehension goes beyond what is written, it is a process that depends on knowledge and interests prior to the act of reading. Therefore, we propose to establish reflections on the formation of the literary reader in the final years of Elementary School and present a methodology that is effective through "Thematic Literary Workshops" that address "Re-meanings of the Second Reign of Brazil", more specifically with regard to the slavery process, reflecting on hybrid narratives of history and fiction. To achieve these goals, we anchor ourselves in fundamental concepts that permeate approaches related to the formation of the literary reader and the humanizing and transforming role of literature, as highlighted in Candido (1972; 2011), Jauss (1979), Mendoza Fillola (1994), Fleck (2007; 2017; 2019), Zucki (2015) among others. In addition, with the appreciation of literary reading in the classroom, we seek to support a decolonizing perspective on the historical events of this above-mentioned context, in order to deconstruct certain concepts rooted in society, such as heroism, progress and development and point to an appreciation of marginalized voices, victims of violence and exploitation and even today seen in a discriminatory way by the hegemonic society.

Keywords: Literary Reader, Elementary School, Resignifications of slavery in the Second Reign of Brazil, Thematic Literary Workshops.

Palavras preliminares

Uma das funções primordiais da escola é possibilitar aos sujeitos participarem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura, de maneira ética, democrática e consciente para que eles consigam interagir, de forma ativa, em um mundo mediado pela linguagem. Além disso, ela também busca promover a constituição dos sujeitos, uma vez que esse espaço é um meio de vivências significativas, as quais possibilitam aos sujeitos compreenderem e atuarem no mundo.

Dentro desse processo significativo, a literatura, em seu papel humanizador e crítico, torna-se fundamental para a formação do sujeito que não seja superficial e colonizadora, mas que aponte para a viabilidade de se pensar conscientemente o mundo. Afinal de contas, se não lemos boa literatura, preocupada com a desconstrução de estereótipos e preconceitos arraigados e que aponta para injustiças históricas com vistas à sua desnaturalização, pensamos mal e, desse modo, submetemo-nos às arbitrariedades do tempo presente. Assim, “a existência humana

depende do processo de mediação dos signos e do desenvolvimento da consciência, a qual se constrói por intermédio do trabalho e da linguagem. (FLECK, 2019, p. 59).

A importância da leitura, e aqui mais especificamente a leitura literária, vai além da aquisição e domínio de um código. Entre outros aspectos, trata-se de um processo de desconstrução de significados e atribuição de sentidos emancipadores que potencializam a formação de uma consciência crítica. Isso quando o trabalho com a linguagem aponta para a valorização das múltiplas emoções e sentidos do sujeito, suscita a exploração do imaginário e desperta reflexões e questionamentos inerentes aos anseios sociais e humanos. Sobre isso, defendemos que priorizar a leitura do texto literário na escola é explorar “o imenso poder representativo e metafórico dos signos linguísticos, para revelar a multiplicidade de significados que um signo pode adquirir quando disposto a um processo de manipulação consciente deste material que é a linguagem” (FLECK, 2019, p. 61).

Nesse sentido, entendemos a importância do texto literário como um material privilegiado, visto que desenvolve a nossa essência humanizadora e compreendemos o que dizia Antonio Candido (2004) quando afirmou que a literatura é um direito humano, partindo essencialmente do seu pressuposto: “aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, p. 174). Tal prática, nas palavras de Colomer (2007), prepara-nos para ler melhor todos os discursos sociais. Assim, quando a escola busca a formação de leitores literários, está proporcionando à sociedade sujeitos conscientes que conseguem conceber o poder das palavras ao entenderem que a linguagem é um material manipulável. E mais do que isso, sujeitos preocupados com seu papel social dispostos à desconstrução do individualismo reinante.

O conhecimento sobre essas especificidades da linguagem literária proporciona-nos um entendimento de que o texto literário é uma via privilegiada para o desenvolvimento da formação do sujeito e para a participação da experiência literária, na qual há a possibilidade da construção do sentido e da interpretação pessoal de suas leituras. Nesse trabalho de mediação, encontra-se a escolha do *corpus* que será objeto de estudo em sala-de-aula – obras artísticas e literárias que apontaremos posteriormente e que buscam, pela arte, ressignificar certos eventos históricos, desvelando suas contradições e arbitrariedades. Tal ação perpassa, em sua grande maioria, pela opção do professor.

Nesse contexto, o professor deve ser o modelo de leitor para seus educandos, pois “precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê” (LAJOLO, 2008, p. 108) e considerar os conhecimentos prévios dos alunos, estimulá-los a valerem-se deles para

gerar sentidos frente ao objeto lido. Sabendo que estes acessam informações fora do ambiente escolar e aprendem autonomamente através dos meios midiáticos e tecnológicos, é preciso orientá-los sobre os conhecimentos dos quais se apropriam para que estes não sejam, em sua formação, também instrumentos de colonização do pensamento. Um grande exemplo está na literatura destinada ao público infantil e juvenil, cujo mercado em expansão, com um número variado de títulos, pode acarretar em prática doutrinadora e legitimadora de preconceitos no processo de formação do leitor, principalmente no que se refere aos eventos históricos.

A respeito das temáticas sociais abordadas nas obras de literatura juvenil no século XXI, Luft (2011) estabeleceu uma tipologia presente na primeira década do século XXI, apresentando as tendências temáticas de algumas obras literárias juvenis nos últimos anos⁴. Dentre essas, destaca-se a linha do romance histórico, que trata de narrativas baseadas em fatos históricos, a partir de dados registrados na historiografia.

O romance histórico, enquanto gênero híbrido que mescla história e ficção, oferece uma releitura crítica dos eventos do passado a partir de uma perspectiva diferente daquela da historiografia hegemônica. Essa possibilidade se manifesta nessa produção literária ao se integrar à tessitura narrativa dos acontecimentos passados a liberdade que a ficção permite ao se manejar com os subsídios da história na arte literária.

Uma das modalidades híbridas de história e ficção crítica mais recente é o romance histórico contemporâneo de mediação⁵. A modalidade de escrita híbrida denominada por Fleck (2007) de “romance histórico contemporâneo de mediação” congrega um vasto conjunto de obras recentes nas quais se estabelece a mediação entre o tradicionalismo das primeiras produções do gênero com aquelas que se voltam à criticidade e à desconstrução do discurso historiográfico hegemônico. Fleck (2017, p. 109-111) elenca seis características que definem essa modalidade: I- uma releitura crítica verossímil do passado; II- uma narrativa linear do evento histórico recriado; III- foco narrativo geralmente centralizado e ex-cêntrico; IV- emprego de uma linguagem amena, fluída e coloquial; V- emprego de estratégias escriturais bakhtinianas; VI- presença de recursos metaficcionalis.

Nessa modalidade, o que se vislumbra não é mais a manutenção da posição dos sujeitos históricos heroicizados e/ou a promoção de críticas em relação a eles, mas, sim, resgatar

⁴ Ver: LUFT, G. *A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências*. Artigo científico: Scielo, 2011. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/elbc/n36/2316-4018-elbc-36-111.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2021.

⁵ Ver em: FLECK, Gilmei Francisco. *O romance contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*. Curitiba: CRV, 2017.

personagens “esquecidas” pelas histórias oficiais e recontar o passado por meio delas, dando voz àqueles que foram marginalizados ao longo da história hegemônica.

Tal modalidade de romance nos permite ampliar nosso horizonte de expectativas e inferir sobre novas possibilidades de leituras do passado, o qual, muitas vezes, foi-nos apresentado somente pelas narrativas oficiais, que, em suma, são repletas de lacunas e de valorização dos ‘vencedores’, já que sua produção esteve a cargo dos colonizadores, dos representantes do poder político e econômico. Assim, de forma análoga a Antônio Candido (2004), para garantir a literatura como direito, não basta a diversidade de gêneros literários, é necessário também garantir a diversidade cultural e o olhar crítico emancipador. Confirmar no homem, pelo fazer literário, “os traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, [...] a percepção da complexidade do mundo e dos seres [...]”. (CANDIDO, p. 182). É preciso ter um acervo organizado e disponível e de acesso de produções das diferentes culturas circulando para todas e todos, de todas as idades, etnias, religiões e sexualidades.

As narrativas híbridas de história e ficção juvenis que se aproximam do romance histórico contemporâneo de mediação, o qual traz as questões acima evidenciadas, tornam-se acessíveis ao leitor em formação. Isso ocorre, segundo Fleck (2017), pela adequação na complexidade da linguagem e da estrutura narrativa que tais obras híbridas apresentam. Elas são, pois, subsídios para a formação do leitor consciente, uma vez que auxiliam na apreensão da realidade por meio da linguagem, visto que esta é polissêmica e metafórica. Com relação à expressão “leitor consciente” que aqui utilizamos, como objetivo maior da formação leitora no Ensino Fundamental, diz respeito, seguindo a citação de Candido acima, à capacidade de fazer inferências, de estabelecer relações entre a realidade representada artisticamente e a sua cotidianidade e, dessa forma, revelar o entendimento de que a linguagem, que nos constitui e nos cerca, é manipulável.

As obras do conjunto de romances históricos contemporâneos de mediação – no qual podemos incluir várias juvenis – valem-se da linguagem para gerar a dúvida e preencher as lacunas da história tradicional, a partir da visão de personagens periféricas, que observam ou vivenciam os acontecimentos do passado por meio de outro viés. Assim, compreendemos que cabe à escola e aos professores, em especial, aos de literatura, mediar a leitura do texto literário de forma planejada e sistematizada, a fim de construir relações intertextuais e promover um conhecimento mais amplo e socialmente significativo.

Com base nas reflexões acima, apresentamos, a seguir, uma proposta de intervenção pedagógica para os anos finais do Ensino Fundamental, baseada em “Oficinas literárias temáticas”, utilizando uma narrativa híbrida de história e ficção juvenil, classificada, por nós, como um romance contemporâneo de mediação, uma narrativa historiográfica, bem como pinturas que abordam a temática sobre a assinatura da Lei Áurea: “libertação” dos escravos no Brasil.

1 Proposta de intervenção: Módulo de uma “Oficina literária temática”

A concepção de “Oficinas literárias temáticas”, na qual nos baseamos, segue as etapas de aplicação desenvolvidas por Zucki (2015), em sua dissertação intitulada *Letramento literário: Práticas de leitura do texto literário nos anos do ensino fundamental*. Tais etapas são divididas em quatro, classificadas em: 1ª- apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas; 2ª- recepção e análise das obras; 3ª- integração de conhecimentos culturais; e 4ª- conclusões.

É necessário destacar que optamos por apresentar uma sugestão de intervenção pedagógica baseada em “Oficinas literárias temáticas”, pois acreditamos que, por meio delas, o processo formativo do leitor literário pode ocorrer de forma mais consciente. Melhor dizendo, ao percorrer as etapas propostas por Zucki (2015), o leitor, além de romper com seu horizonte de expectativas, é capaz de compreender a manipulação de palavras e a multiplicidade de sentidos presentes nos textos literário e, assim, tornar-se um sujeito capaz de ressignificar o passado por meio das distintas versões colocadas a seu dispor.

Dessa maneira, a fim de desenvolver nossa sugestão de proposta interventiva, partimos de uma temática geral, que está centrada em: “Ressignificações do Segundo Reinado do Brasil”. Ainda, buscamos organizar, em um **Módulo Temático**, as etapas propostas por Zucki (2015), o que pode ser desenvolvido com os alunos do nono ano do Ensino Fundamental e também com aqueles do Ensino Médio, com as devidas adequações necessárias às práticas dadas pelo professor. A seguir, observemos o Quadro 1, que apresenta os elementos organizadamente.

Quadro 1 - “Oficina literária temática” – Módulo I

Temática geral: “Ressignificações do Segundo Reinado do Brasil”

Subtemática do Módulo I: A Assinatura da Lei Áurea: “libertação” dos escravos pela literatura híbrida juvenil e outras artes.

Tema da Prática: Relações possíveis entre fotografia da Lei Áurea (1888), da Princesa Imperial Regente⁶; o fragmento do capítulo “O fim da escravidão da obra História do Brasil Império” (2020), de Miriam Dolhnikoff⁷; o capítulo *Anolina: com um olho fechado e outro aberto* da obra literária *Água de Barrela* (2018), de Eliana Alves Cruz⁸; o conto *Ser Treze* da obra *O 13 de Maio e outras estórias do pós-Abolição* (2021), de Astolfo Marques e organização de Matheus Gato⁹; a obra pictória *Favela* (1965), de Heitor dos Prazeres¹⁰; e a música *Cangoma me chamo* (1970), de Clementina de Jesus¹¹.

Módulo 1 - etapa 1: Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:

- Preparação do ambiente: sala com multimídia, ornamentação da sala com a projeção da imagem da Lei Áurea, da princesa imperial regente; a segunda, paralela, imagem que ilustra uma comunidade dos negros libertos, de Heitor dos Prazeres; e a obra historiográfica “História do Brasil Império” (2020), de Miriam Dolhnikoff e as obras literárias “Águas de Barrela” (2018), de Eliana Alves Cruz e “O 13 de Maio: e outras estórias do pós-Abolição” (2021), de Astolfo Marques expostas em suporte de porta-retratos. Alunos dispostos em semicírculo;
- Conversação sobre a temática do Módulo I, com a introdução da fotografia da Lei Áurea (1888), da princesa imperial regente - Isabel. Nesse momento, podemos solicitar aos alunos que se expressem sobre o seu conhecimento a respeito do que se trata essa fotografia. Após, brevemente, algumas especificidades dos gêneros discursivos presentes no Módulo.

Módulo 1 - etapa 2: Recepção e Análise das obras:

- Leitura da pintura que retrata a formação das comunidades negras. Explorar dados sobre o autor da tela: Heitor dos Prazeres. Solicitar aos alunos que relacionem a fotografia da Lei Áurea com a pintura;
- Apresentação da letra da música *Cangoma me chamo* (1970), de Clementina de Jesus, e pesquisar algumas outras canções da mesma intérprete. Pedir aos alunos que apresentem aos demais as suas impressões sobre os negros do Brasil ali evocados;
- Leitura do fragmento do capítulo *O fim da Escravidão* (p.128), da obra historiográfica “História do Brasil Império” (2020), de Miriam Dolhnikoff, e, em seguida, explorar o texto no sentido do discurso hegemônico do colonizador europeu;
- Na sequência, realizar a leitura do capítulo *Anolina: com um olho fechado e o outro aberto*, da obra “Água de Barrela” (2018), de Eliana Alves Cruz. Problematizar o discurso presente no capítulo, o qual é apresentado a partir do viés das mulheres negras escravas: Dasdô (avó), Anolina (filha grávida) e Martha (parteira);
- Após as discussões sobre a narrativa que deve atender desde a linguagem até os acontecimentos ali colocados, fazer questionamentos, a fim de que possam compreender melhor o papel da ficção frente ao discurso historiográfico;

⁶Fotografia da Lei Áurea, de Princesa Imperial Regente, disponível em: <https://www.bn.gov.br/acontece/noticias/2016/05/13-maio-1888-princesa-isabel-assina-lei-aurea>. Acesso em: 02 out. 2021.

⁷DOLHNIKOFF, Miriam. História do Brasil Império. São Paulo: Contexto, 2020.

⁸CRUZ, Eliana Alves. Água de Barrela. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

⁹MARQUES, Astolfo. *O 13 de Maio e outras estórias do pós-Abolição*; organização: Matheus Gato. – São Paulo: Fósforo, 2021.

¹⁰“Favela”, de Heitor dos Prazeres; disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra4658/> >. Acesso em: 02 out. 2021.

¹¹“Camgoma me chamo”, de Clementina de Jesus; disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=94Mf9Uw4jGo&t=49s>>. Acesso em: 02 out. 2021.

- Em seguida, ler o conto *Ser Treze* (2021), de Astolfo Marques. Problematizar o discurso presente, o qual é apresentado a partir das comadres Euleutéria e Raimunda Codó: mulheres negras e libertas;
- Instigar o grupo para que façam paralelos entre o discurso historiográfico e o literário, a fim de perceberem que, por exemplo, as mulheres, os negros, os escravos, os pobres, entre outros, foram silenciados ao longo do tempo;
- Mediar as colocações dos alunos, a fim de que possam compreender melhor o papel da ficção frente ao discurso historiográfico.

Módulo 1 - etapa 3: Integração de Conhecimentos Culturais:

- Por meio da conversação, questionar os alunos se com a assinatura da Lei Áurea houve realmente a libertação dos escravos no Brasil, sob quais condições os negros foram “libertos”, [...]. Perguntar aos alunos: existem ainda sinais dessas ações de escravização na atualidade? Onde elas costumam acontecer? O que podemos fazer para efetuar, ainda hoje, a necessária libertação?
- Solicitar que os alunos se organizem em duplas a fim de elaborarem um texto literário, a partir das narrativas exploradas, reescrevendo tais acontecimentos. Depois, ornamentar o mural da escola e expor as produções feitas, bem como uma cópia dos demais textos trabalhados no Módulo para que haja novos leitores;
- Sugerimos aos professores que promovam, também, a leitura de outros capítulos do romance “Água de Barrela” (2018), de Eliana Alves Cruz, e outros contos presentes na obra “O 13 de Maio: e outras histórias pós-Abolição” (2021), de Astolfo Marques, para exemplificar como, na arte literária, é possível imaginar, pela adoção de uma perspectiva diferente dos acontecimentos passados, outras versões dos fatos registrados nos documentos oficiais, mesmo de outros fatos historicizados.

Módulo 1 - etapa 4: Conclusões:

- Por meio da participação coletiva, avaliar se os alunos compreenderam que tanto a história quanto a ficção são discursos manipulados por sujeitos que não são neutros, ou seja, que possuem uma ideologia, uma cultura, que seus discursos partem de outros discursos, e que, mesmo de forma inconsciente, influenciam no seu processo de escrita;
- Pela produção textual dos alunos, analisar se eles observaram que a ficção pode contribuir com outros saberes para se preencher as lacunas deixadas pela história hegemônica quando essa trata dos acontecimentos que oficializam a “libertação” dos negros no Brasil por meio da assinatura da Lei Áurea.

Fonte: Produzido pelos autores baseados em Zucki (2015).

A partir do quadro demonstrativo acima – que faz parte do conjunto de quatro Módulos da implementação sugerida –, é possível inferir que, ao se abordar a literatura nos anos finais do Ensino Fundamental por meio de “Oficinas literárias temáticas”, o leitor estará ampliando seu universo cultural, linguístico-textual e histórico-social a respeito de um assunto específico, aqui evidenciado pela tematização da “assinatura da Lei Áurea: ‘libertação’ dos escravos do Brasil”. Também, destacamos o motivo da referida escolha, visto compreendermos que a assinatura da Lei Áurea é importante e ambígua. Primeiro, porque ela decreta o fim da escravidão em território nacional; e ambígua porque não apresenta novos caminhos para os

libertos, pois não houve indenização para os negros, os quais saíram da condição de escravos para a condição de pobres: sem acesso à cidadania.

É importante frisar, nesse contexto, que, além de o Brasil ser o último país das Américas a decretar a abolição dos escravos, tal resolução foi feita não por uma tomada de consciência social e política em relação às situações abjetas em que viviam os negros no Brasil, mas por causa de pressões externas, em especial da Inglaterra, que restringia o tráfico negreiro no mundo e impunha grandes sanções econômicas a países escravocratas. Tais elementos são fundamentais para entendermos as reverberações dessa lei, assinada sob pressão, que não melhoraria em nada a situação dos negros alforriados no Brasil, agora relegados à própria sorte e, pior, passando da condição de escravos à de desocupados e criminosos, como veremos.

Com a criação das chamadas Colônias de Correção, os negros recém-alforriados eram, muitas vezes, encarcerados e submetidos a trabalhos forçados caso fossem pegos em situação denominada pelo estado de vagabundagem, vadiagem ou exercício de capoeira. É o que se destaca a partir do capítulo XIII, do decreto legislativo n. 847, de 11 de outubro de 1890 – dois anos após a Lei Áurea -, em seu artigo 399, intitulado “Dos vadios e capoeiras”, que punia aqueles que praticavam as seguintes ‘infrações’:

Art. 399. Deixar de exercitar profissão, officio, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistencia e domicilio certo em que habite; prover a subsistencia por meio de occupação prohibida por lei, ou manifestamente offensiva da moral e dos bons costumes:

Pena – de prisão cellullar por quinze a trinta dias.

§ 1º Pela mesma sentença que condemnar o infractor como vadio, ou vagabundo, será elle obrigado a assignar termo de tomar occupação dentro de 15 dias, contados do cumprimento da pena.

§ 2º Os maiores de 14 annos serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriaes, onde poderão ser conservados até a idade de 21 annos.

Como se nota, tal decreto destinava-se de modo claro àqueles que, saídos dos trabalhos nas fazendas, sem formação adequada e condições econômicas, vítimas de preconceitos sociais e raciais, acabavam instalando-se nas periferias dos grandes centros, sem trabalho ou qualquer perspectiva de vida. Surgia uma forma de criminalizar o desemprego e as práticas culturais de origem africanas e manter os povos negros ainda atrelados aos grilhões impostos pelo poder hegemônico. Infelizmente, tais desdobramentos da situação do negro pós-abolição é ainda muito presente na sociedade atual, marcada pelo racismo estrutural, pela criminalização da pobreza e, principalmente, pela manutenção clara dos ideais escravocratas. É o que destaca Boris Fausto, ao tratar do contexto brasileiro posterior à abolição:

Apesar das variações de acordo com as diferentes regiões do país, a abolição da escravatura não eliminou o problema do negro. A opção pelo trabalhador imigrante, nas áreas regionais mais dinâmicas da economia, e as escassas oportunidades abertas ao ex-escravo, em outras áreas, resultaram em uma profunda desigualdade da população negra. Fruto em parte do preconceito, essa desigualdade acabou por reforçar o próprio preconceito contra o negro. Sobretudo nas regiões de forte imigração, ele foi considerado um ser inferior, perigoso, vadio e propenso ao crime; mas útil quando subserviente. (FAUSTO, p. 221).

Quando a literatura busca ressignificar os eventos históricos como a assinatura da Lei Áurea no Segundo Reinado¹², ela desvela que, ao assumir a perspectiva vinda de baixo¹³, dos povos marginalizados, o discurso hegemônico que circunda a abolição, ‘caridoso’, ‘libertador’, e que ainda permeia o ambiente escolar em formulações conservadoras de muitos livros didáticos, pode ser desconstruído e, pelas vias da ficção, brota discursos de emancipação e resistência outrora silenciados.

Isso é possível quando, seguindo o que escreveu Jim Sharpe (1992), mergulha-se na experiência cotidiana das pessoas, em especial, aquelas vítimas de opressão e silenciamento. Pela elaboração, para alunos da Educação Básica, dessas Oficinas Literárias Temáticas, buscamos apresentar vias para uma formação leitora que seja alicerçada pelas veredas da ficção de modo a problematizar tais injustiças históricas, desnaturalizando as ideias de heroísmo que circundam a temática abolicionista, segundo as quais, a princesa é tratada como a mãe protetora dos escravos e o país como um exemplo de justiça social a partir de então.

Vale destacar que a elaboração das Oficinas literárias temáticas se apoiou no estudo da Literatura Comparada e reflexiva, que requer a análise de vários textos que exploram a mesma temática, permitindo estabelecer comparações e contrastes entre eles. Para auxiliar na compreensão dessa dimensão, apresenta-se a obra *Literatura comparada e intertextualidad* (1994), de Mendoza Fillola, a qual orienta a aplicação desta metodologia que pode ser desenvolvida em todos os níveis de ensino, de maneira sistemática, permitindo estabelecer a

¹² Por Segundo Reinado compreende-se o período da história do Brasil entre os anos de 1840 a 1889, no qual o país foi governado pelo imperador Dom Pedro II em um contexto marcado pela luta abolicionista e pelo ‘fim’ da escravidão em território nacional.

¹³ Jim Sharpe, em seu ensaio “A História vista de baixo”, destaca: “Por trás de toda nossa discussão ocultou-se uma questão fundamental: a história vista de baixo constitui uma *abordagem* da história ou um *tipo* distinto da história? O ponto pode ser enfocado de ambas as direções. Como abordagem, a história vista de baixo preenche duas funções importantes. A primeira é servir como um corretivo à história da elite [...]. A segunda é que, oferecendo essa abordagem alternativa, a história vista de baixo abre uma síntese mais rica da compreensão histórica, de uma fusão da história da experiência do cotidiano das pessoas com a temática dos tipos mais tradicionais da história” (SHARPE, 1992, p. 53-54).

intertextualidade entre as obras selecionadas para as diferentes práticas propostas como meio de efetivar o processo de leitura participativa e engajada, que promove o diálogo entre autor, leitor, texto e contextos para estabelecer vínculos possíveis com outros textos, outras artes e áreas que tenham alguma significativa relação com o objeto da leitura, seja para concordar com ele ou para refutar algumas das possibilidades daquilo que se lê. Assim explicita Mendoza Fillola (1994, p. 24-25),

[...] El enfoque comparatista requiere la copresencia de varios textos, es decir, producciones concretas sometidas a la observación directa del alumno. [...] destaquemos que las propuestas elaboradas a partir de los procedimientos de la LC [Literatura Comparada] pueden ser aplicables a todos los niveles de la enseñanza, desde el nivel de Educación Infantil (por ejemplo, con la utilización de producciones propias de la literatura oral o narraciones de la literatura popular o folclórica¹⁴).

Outra fundamentação essencial para a elaboração das Oficinas literárias temáticas é a Teoria da Estética da Recepção de Jauss (1979, p. 46) que orienta que o trabalho com a literatura pode ser realizado envolvendo duas tarefas da hermenêutica literária, sendo elas: tornar claro o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, ao mesmo tempo, explicitar o processo histórico em que o texto é recebido não apenas por esse leitor, mas por leitores de outras épocas.

Essa teoria revelou a importância da participação do leitor na coprodução de um significado para o texto, sendo este o destinatário que produz os significados no ato de ler que também serve de base para a elaboração das Oficinas literárias temáticas. Segundo Abreu (2006, p. 80), “a apreciação estética não é universal: ela depende da inserção cultural dos sujeitos. Uma mesma obra é lida, avaliada e investida de significações variadas por diferentes grupos culturais.” Podemos compreender que cada leitor estabelece relações com a obra lida de acordo com conhecimentos e valores adquiridos antes do contato com a obra. Assim,

O leitor é entendido como elemento de transformação responsável pelo dinamismo da interpretação, que pode se modificar de acordo com as distintas leituras, com a contextualização do público, ou ainda com as experiências anteriores trazidas ao texto no ato de ler. O leitor estabelece um diálogo com o texto, acrescentando à estrutura proposta pelo autor os seus quadros de referência e horizontes históricos. (OLIVEIRA, 2020, p. 253).

¹⁴ Tradução nossa: A abordagem comparativa requer a copresença de vários textos, ou seja, produções concretas sujeitas à observação direta do aluno. [...] enfatizamos que as propostas elaboradas a partir dos procedimentos da LC [Literatura Comparada] podem ser aplicáveis a todos os níveis de ensino, desde o nível de Educação Infantil (por exemplo, com o uso de produções próprias da literatura oral ou narrativas da literatura popular ou folclórica). (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 24-25).

Como vemos, o leitor estabelece relações entre a obra lida e outras obras, por meio de conhecimentos linguísticos, metalinguísticos e culturais, adquiridos previamente, que possibilitam a construção de novos sentidos, ao estabelecer um processo de comparação, aproximação e distanciamento entre objetos e experiências de leitura já efetuadas com aqueles materiais em curso no ato da leitura atual. Logo, a recepção do texto por parte do leitor pode desencadear as mais diversas reações acerca do que se lê. O receptor estabelece uma relação com o texto, seja para admirá-lo, para analisá-lo, para vivenciá-lo, ou, ainda, para rejeitá-lo.

Ainda, para melhor compreender os possíveis resultados alcançados por meio das “Oficinas literárias temáticas”, passamos às referências de pesquisas desenvolvidas no Proffletas - mestrado profissional, Unioeste-Cascavel, bem como outros do grupo de pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. Segue.

2 Análise dos resultados sobre a formação do leitor consciente

O texto literário apresenta, em sua constituição, certo tipo de funcionamento histórico e social, pois foi produzido por um autor, inserido em uma determinada época e em um local específico e que, ao escrever, já está pensando sobre o seu possível leitor /receptor. Nesse contexto, é necessário pensar sobre o texto literário como um objeto artístico histórico-social, que, além de poder ser usado como elemento capaz de despertar o gosto pela leitura, é também uma forma de possibilitar que esse leitor/receptor seja inserido numa sociedade historicamente constituída pela palavra. Isso, com o passar do tempo – ao ser abordado pelo mediador em sala de aula –, torna o sujeito consciente do poder das palavras e da possibilidade de manipulá-las segundo diferentes intenções.

Nesse sentido, Zucki (2015, p. 119) pontua que

[...] a leitura dos textos literários associada à leitura de diferentes signos artísticos serviu não apenas como material lúdico e de expansão dos horizontes de leitura, mas principalmente, como um recurso cognitivo que auxiliou os alunos a levantarem hipóteses e se interessarem em descobrir se estas hipóteses seriam confirmadas, ou não, ao longo do trabalho com os textos. Em suma, as leituras intertextuais, promovidas pelo viés comparatista, estimularam a atenção e curiosidade dos alunos não somente pelas obras em si, mas pelo processo de leitura, isto é, pelo processo dialógico de construção de sentidos.

O conhecimento prévio do aluno – sempre enriquecido pelas novas possibilidades que a abordagem a um texto literário em sala de aula deve oportunizar –, possibilita-lhe atribuir, de

forma bem particularizada, sentidos às obras de arte sempre que estas encontrem em suas vivências anteriores ressonâncias ou ecos de outras experiências já feitas. Vemos, dessa forma, a importância de ativar esses conhecimentos prévios por meio das possíveis relações da Literatura com outras artes ou áreas, conforme explicita Mendoza Fillola (1994), como sendo relevante para o Ensino da Literatura.

Como docentes, é importante que saibamos conduzir, de forma harmoniosa e prazerosa, esse contato da criança com o mundo da leitura e, no caso da literária, apresentar-lhe esse universo artístico no qual a fantasia e a imaginação adquirem papéis vitais. Entre as incumbências do professor na formação leitora está a eleição ou indicação de obras adequadas a uma abordagem sistematizada às distintas temáticas que possam despertar o interesse dos estudantes. Para tanto, há que saber que o processo de leitura tem sido discutido, também, em termos de níveis mais ou menos adequados aos diferentes anos do Ensino Fundamental. Ottonelli (2015, p. 73) comenta:

Para estudos mais densamente comparativos, em um estágio mais avançado na formação de leitores, o conhecimento intersemiótico, por parte do professor, é fundamental para, de fato, explorar toda a potencialidade dos objetos de estudo e, assim, progredir, também, no processo de formação de um leitor crítico.

A leitura no ambiente escolar, portanto, efetiva-se por um conjunto de conhecimentos compartilhados entre docente e alunos que possibilita o desenvolvimento intelectual, a melhoria do rendimento escolar e a formação da personalidade, uma vez que o estudante se sente mais seguro ao conseguir compreender o que lê. Bordin-Luiz (2015), quando analisa os resultados da aplicação de sua “Oficina literária temática” expressa:

[...] um projeto de leitura que se aprofunde em uma mesma temática, com propostas de diferentes gêneros, tem mais possibilidades, segundo cremos, de estabelecer vínculos de vivência e de formação do leitor. Estas memórias são, pois, levadas ao cotidiano do aluno que, ao ver, ouvir, ler ou relacionar um objeto, um nome, um animal, cujo papel tenha sido significativo ao longo dessa temática, tende a trazer à memória as experiências de leitura realizadas ao longo do projeto. Desse modo, apostamos na possibilidade de que o ato de leitura transcenda da escola à vida. (BORDIN-LUIZ, 2015, p. 2016).

No ensino de leitura literária, possibilitado por meio de Oficinas literárias temáticas, o leitor literário, de certa forma, entra no jogo de palavras proposto pelo autor, deixa de lado sua realidade circundante e limitada e passa a viver aventuras pelas ações das personagens de ficção, elaborando um campo plurissignificativo, que possibilita diversas leituras, novos

horizontes. Estes vão sendo ajustados à sua realidade e aos seus conhecimentos, conforme vai avançando na leitura e na familiarização com esta arte. Nesse contexto, Bernardi (2017, p. 146), explicita:

[...] no encontro entre a leitura e as outras formas de arte, a escola pode levar à percepção de que a Literatura, longe de ser desimportante ou exigir dom, pode ser aprendida e integrada à vida, enquanto encontro consigo mesmo e entendimento da realidade sociocultural na qual se inserem os sujeitos.

A formação do leitor consciente, que se constrói ao longo de diversos anos de escolaridade, é um dos potenciais dessa forma de ensino, pois, nessas oficinas, privilegia-se a leitura do texto literário, tendo em vista que a linguagem literária é plurissignificativa. Com essa abordagem é que percebemos a importância de se pensar a história da escravidão no Brasil, não de maneira unilateral como exige um discurso oficialmente constituído, mas partindo de perspectivas outras, de ressignificações que corrijam injustiças sociais que permeiam, por exemplo, o ideário brasileiro no que se refere à consolidação de ideias ligadas ao heroísmo, ao progresso ou mesmo à moral. As Oficinas literárias temáticas, quando organizadas a partir de releituras ficcionais da história do Segundo Reinado, faz com que se problematize os eventos, em ambiente escolar, desde a educação básica, mostrando-lhe suas múltiplas perspectivas e, principalmente, faça emergir as vozes esmagadas pela colonização. E mais do que leitor, o aluno torna-se leitor literário crítico, capaz de sentir, compreender, interpretar e posicionar-se diante das arbitrariedades de um poder que se nutre da violência, do moralismo e da desigualdade. Com relação a esta forma de abordagem ao texto, Sant’Ana (2019, p. 148) afirma que

[...] a leitura, especialmente a do texto literário, é fundamental para a formação do leitor sensível, sensível, subjetivo e consciente, pois, o desenvolvimento de práticas de leitura vai muito além da compreensão literal e aparente das palavras impressas. Para uma leitura de fato, afinal, é necessário interpretá-las, relacioná-las com outros textos, enunciados e discursos, de forma a replicar, ressignificar e conseguir identificar as possíveis posições e ideologias das vozes que se inscrevem num texto e que constitui os sentidos das palavras.

Por fim, destacamos a análise realizada por Souza (2019), na qual a pesquisadora aponta que as “Oficinas literárias temáticas”, por serem desenvolvidas durante um período maior dentro da mesma temática, como também integrando conhecimentos culturais, contribuem para despertar o gosto pela leitura e, com isso, por uma formação humanizada. Ao propormos, por meio de práticas em sala de aula, a leitura de um conjunto de textos que seguem a mesma

temática – como o apontado no Quadro 1 deste artigo sobre as ressignificações a partir da escravidão no Brasil -, facilitamos não somente a aproximação do aluno com a matéria literária, mas também motivamos o seu trânsito pelos diversos gêneros literários, o que faz com que se retire do conteúdo programático o caráter pesado ligado à sua sistematização e favorecemos seu livre desenvolvimento, a conexão desse mesmo conhecimento com a vivência cotidiana do aluno.

A partir do momento em que os alunos são motivados, eles passam a ver a leitura não como algo chato, penoso, mas como oportunidade de crescimento pessoal e de emancipação humana, pois conseguem estabelecer vínculos entre o lido e sua cotidianidade. Cremos que esse resultado advém do fato de termos realizado “Oficinas Temáticas” ao longo de um tempo considerável e que isso lhes possibilitou essa vivência significativa. (SOUZA, 2019, p. 149).

Diante dos resultados apresentados pelos pesquisadores acima, consideramos o ensino de literatura por meio das Oficinas Temáticas uma via importante para a formação do leitor consciente. Em se tratando da ressignificação histórica pela ficção, contribuímos também para que esse leitor se sinta inserido em um processo de humanização a partir da literatura, de compreensão das múltiplas perspectivas que circundam um mesmo evento, o que, por isso mesmo, livra-nos de uma formação unilateral, impositiva e autoritária, e abre espaço a horizontes de compreensão muito mais amplos capazes de fundamentar uma visão mais justa e significativa de mundo.

Considerações finais

A partir do exposto, observamos que a produção literária juvenil híbrida de história e ficção contribui significativamente na formação do leitor literário em desenvolvimento, visto que a ele é possibilitado o rompimento de seu horizonte de expectativas e a ampliação de sua visão com relação ao passado. Também que o texto literário é uma via privilegiada para a percepção de que a linguagem é algo manipulável e que explora os múltiplos sentidos que as palavras, enquanto material manipulável, podem expressar.

Nesse sentido, as narrativas híbridas de história e ficção juvenil, que se aproximam da teoria do romance histórico contemporâneo de mediação, proposta por Fleck (2017), permitem uma releitura crítica do passado, visto que tal modalidade de romance histórico amplia o olhar do leitor frente ao discurso hegemônico eurocêntrico, pois o foco narrativo recai sobre

personagens periféricas, as quais fazem ecoar novas possibilidades de discursos a respeito da história.

Outra característica que merece destaque nas “Oficinas literárias temáticas” é a escolha de obras de diferentes formas de arte (literatura, pintura, música, cinema) que estabelecem possíveis relações a partir de um subtema e revelam as interfaces literárias como imprescindíveis a processo de formação leitora. O tema principal de nossa Oficina – “Ressignificações do Segundo Reinado do Brasil” – deu origem aos subtemas dos quatro Módulos que foram sendo constituídos, visando à sensibilização dos alunos, conforme a perspectiva humanizadora da literatura proposta por Candido (1972).

Também é importante destacar o fato de que a leitura de literatura na escola torna-se essencial ao considerarmos que, para muitos alunos, ela se constitui na única possibilidade de contato com o texto literário e, diante desse panorama, foram estruturadas estratégias de leitura sistematizadas a partir de fundamentos criteriosos, ou seja, baseadas em teorias que deram suporte tanto aos objetivos e perspectivas quanto às ações metodológicas.

Por fim, concluímos que a aplicação das “Oficinas Literárias Temáticas” deixa em nós a certeza de que a leitura é fundamental e de que sua prática é, sem dúvida, extremamente relevante para a formação do leitor ainda em sua fase inicial, porém abordá-la ainda é um ato complexo e exige-nos estudos mais direcionados e específicos, pois é através dela que o sujeito leitor terá a oportunidade de valorizar a leitura, conscientizar-se de que a mesma é imprescindível à sociedade na busca pela construção de uma nação justa, igualitária, humanizada e consciente.

Referências

ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Unesp, 2004.

BORDIN-LUIZ, V. *A leitura da literatura no ensino fundamental II: bases teóricas e práticas possíveis*. 2015. (113 fs.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/955/1/VIVIANEBORDIN.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada – *Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890* – Publicação Original. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 12 de outubro de 2021.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

CANDIDO, A. O Direito à Literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo/ Rio de Janeiro: Duas Cidades/ Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

FLECK, G. F. Quando as palavras saltam à vida, geram sentidos e criam consciência, forma-se um leitor: ler além dos signos – experienciar a arte constituída de palavras. *Revista EntreLetras* (Araguaína), v. 10, n. 2, jul/dez 2019.

FLECK, G. F. *O romance contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*. Curitiba: CRV, 2017.

JAUSS, H R. Estética da recepção: colocações gerais. In.: LIMA, L. C. (Trad. e org.). *A literatura e o leitor – textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 43-61.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LUFT, G. *A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências*. Artigo científico: Scielo, 2011. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/elbc/n36/2316-4018-elbc-36-111.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2021.

MENDOZA FILLOLA, A. *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A., 1994.

OLIVEIRA, M. da S. O Santo Inquerito, de Dias Gomes: recepção e resistência no moderno teatro brasileiro. In: FLECK, G. F.; OLIVEIRA, M. da S.; CERDEIRA, P. de L. (orgs). *Imagens da América: Representações, expressões, resistências*. Curitiba: editora CRV, 2020. p. 251-276.

OTTONELLI, R. A. V. *Leituras entre a ficção e a história no contexto escolar: caminhos da transdisciplinaridade com perspectivas da Guerra do Paraguai (1864-1870)*. 2015. (150 páginas). Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/944/1/Rosmere%20V.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2021.

SANT’ANA, M. de F. *Passos iniciais à formação do leitor literário: “Oficinas literárias temáticas” para o 3º ano do Ensino Fundamental*. 2019. (161 f.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4784/5/Michele%20de%20F%c3%a1tima%20Sant%27Ana.pdf>>. Acesso em: 08 mar.2021.

SHARPE, Jim. A História vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1992. p. 39-62.

SOUZA, M. C. F. de. *Leituras de narrativas no ensino fundamental anos iniciais: passos à formação do leitor literário*. 2019. (158 fs.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4782/5/MATILDE%20COSTA.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2021.

SPIESS BERNARDI, S. *A literatura e suas relações com outras artes: os estímulos da literatura comparada na formação inicial do leitor*. 2017. (174 fs.) Dissertação (Mestrado em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3874/5/Simone_Bernardi2018.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2021.

ZUCKI, R. *Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2015. (159 fs.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/932/1/REN_ATA.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2021.

Recebido em 02 de novembro de 2021.

Aceito em 03 de janeiro de 2022.