

UM QUILOMBO NO LEBLON (2021): LEITURAS DE NARRATIVAS HÍBRIDAS JUVENIS NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

UM QUILOMBO NO LEBLON (2021): READINGS OF YOUTH HYBRID NARRATIVES IN EDUCATION OF LITERARY READERS IN ELEMENTARY SCHOOL

UM QUILOMBO NO LEBLON (2021): LECTURAS DE NARRATIVAS JUVENILES HÍBRIDAS EN LA EDUCACIÓN DE LECTORES LITERARIOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Rosângela Margarete Scopel da Silva¹
Carla Cristiane Saldanha Fant²
Gilmei Francisco Fleck³

Resumo: Neste artigo temos como objetivo apresentar uma análise da narrativa juvenil híbrida de história e ficção *Um Quilombo no Leblon* (2021), de Luciana Sandroni, voltada à ressignificação do passado pelas vias da arte literária e seus entrecruzamentos com o romance histórico contemporâneo de mediação (FLECK, 2017). Por meio dessa análise, pretendemos enfatizar o papel da literatura no processo de formação do leitor no Ensino Fundamental e, desse modo, destacar a obra híbrida, voltada ao contexto do Brasil Império, mais especificamente ao que se refere à resistência negra e às fugas das lavouras de café para os quilombos, de modo a evidenciar figuras invisibilizadas pela historiografia tradicional, em uma perspectiva “vista de baixo” (SHARPE, 1992), com ênfase nas ressignificações da história realizadas pela literatura. Para isso, é de grande relevância acrescentarmos à nossa discussão alguns elementos voltados à descolonização do pensamento pelas vias da decolonialidade (PALLERMO, 2018); MIGNOLO, 2017). Para isso, apoiamos-nos em estudos de Candido (1995), Fleck (2017), Mendoza Fillola (1994), Jauss (1979) e Zucki (2015). Desse modo, a fim de realizar encaminhamentos de leitura literária em sala de aula, estabelecemos sugestões de atividades didáticas que estão sistematizadas em uma Oficina Literária Temática como um instrumento de apoio aos professores do Ensino Fundamental II. Os resultados deste estudo, demonstram que as narrativas ficcionais juvenis corroboram às reflexões sobre a não neutralidade de discursos, os quais circulam e expressam o jogo de poder com relação à hegemonia europeia, à colonização e ao sistema escravista, apontados por Fleck (2017) como inerentes ao romance histórico contemporâneo de mediação, podendo ser, assim, via de descolonização na formação, também, de professores mediadores do processo de leitura.

Palavras-chave: Narrativa Histórica Juvenil. Brasil Império. Oficina Literária Temática. Ressignificação do passado. Formação do leitor literário.

¹ Doutoranda em Letras/UNIOESTE, Cascavel-PR. 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”, E-mail: rosangela.margarete@hotmail.com.br com Orcid:0000000260118831.

² Doutoranda em Letras/UNIOESTE, Cascavel-PR. 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”. E-mail: ccsfant@gmail.com Orcid:0000-0002-4977.

³ Doutor em Letras pela UNESP: Literatura Comparada. Pós-doutor em Literatura Comparada e Tradução pela UVigo – Espanha, professor adjunto da UNIOESTE, Cascavel-PR. Líder fundador 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”. E-mail: chicofleck@yahoo.com.br com Orcid: 0000-0002-4228-2566.

Abstract: In this article we aim to present an analysis of the hybrid youth narrative of History and fiction *Um Quilombo no Leblon* (2021), by Luciana Sandroni, focused on the reframing of the past through literary art and its intersections with the contemporary historical novel of mediation (FLECK, 2017). Through this analysis, we intend to emphasize the role of literature in the process of formation of the literary reader in Elementary School and, in this way, highlight the hybrid work, focused on the context of the Empire of Brazil, more specifically that which refers to black resistance, to the escapes from coffee plantations for the quilombos, in order to highlight figures made invisible by traditional historiography, in a perspective “seen from below” (SHARPE, 1992), with emphasis on the historical resignifications carried out by literature. For this, some elements aimed at the decolonization of thoughts through decoloniality (PALLERMO, 2018; MIGNOLO, 2017) have a great importance to add to our discussion. Thus, we rely on studies by Candido (1995), Fleck (2017), Mendoza Fillola (1994), Jauss (1979) it is Zucki (2015). Thereby, in order to carry out literary reading referrals in the classroom, we have established suggestions for didactic activities that are systematized in a thematic literary workshop as a support tool for Elementary School II teachers. The results of this study demonstrate that fictional youth narratives corroborate reflections on the non-neutrality of discourses, which circulate and express the power game in relation to European hegemony, colonization and the slavery system, pointed out by Fleck (2017) as inherent to the contemporary historical novel of mediation, and they may be a path of decolonization in the training of teachers who mediate the reading process.

Keywords: Juvenile Historical Narrative. Brazil Empire. Thematic Literary Workshop. Reframing of the past. Formation of the literary reader.

Resumen: En este artículo tenemos como objetivo presentar un análisis de la narrativa juvenil híbrida de historia y ficción *Um Quilombo no Leblon* (2021), de Luciana Sandroni, centrada en la resignificación del pasado a través del arte literario y sus cruces con la novela histórica contemporánea. de mediación (FLECK, 2017). A través de este análisis, pretendemos enfatizar el papel de la literatura en el proceso de formación del lector literario en la Enseñanza Básica II y, de esa forma, resaltar la obra híbrida, enfocada en el contexto del Imperio de Brasil, más específicamente la que se refiere a la resistencia negra, a las fugas de los cafetales a los quilombos, para resaltar figuras invisibilizadas por la historiografía tradicional, en una perspectiva “vista desde abajo” (SHARPE, 1992), con énfasis en las resignificaciones históricas realizadas por la literatura. Para ello, es de gran importancia agregar a nuestra discusión algunos elementos encaminados a la descolonización del pensamiento a través de la decolonialidad (PALLERMO, 2018; MIGNOLO, 2017). Así, nos apoyamos en los estudios de Candido (1995), Fleck (2017), Mendoza Fillola (1994), Jauss (1979) es Zucki (2015). Así, para llevar a cabo las referencias de lectura literaria en el aula, hemos establecido sugerencias de actividades didácticas que se sistematizan en un taller literario temático como herramienta de apoyo a los docentes de la Enseñanza Básica II. Los resultados de este estudio demuestran que las narrativas juveniles ficcionales corroboran reflexiones sobre la no neutralidad de los discursos, que circulan y expresan el juego de poder en relación con la hegemonía europea, la colonización y el sistema esclavista, señalado por Fleck (2017) como inherente a la novela histórica contemporánea de mediación, pudiendo así ser un camino de descolonización, también, en la formación de docentes mediadores del proceso lector.

Palabras clave: Narrativa Histórica Juvenil. Imperio de Brasil. Taller Literario Temático. Resignificación el pasado. Formación del lector literario.

Introdução

Neste artigo visamos apresentar um estudo comparativo entre a narrativa híbrida de história e ficção juvenil brasileira *Um Quilombo no Leblon* (2021), de Luciana Sandroni, com os elementos do romance histórico contemporâneo de mediação, de Fleck (2017), possibilitando reflexões sobre o contexto da escravização negra e sobre aproximações e distanciamentos entre a literatura e a história a respeito do Brasil Império. Por isso, reivindicamos a necessidade da leitura literária em sala de aula para a formação de um leitor que empreenda o rumo da descolonização já no Ensino Fundamental e apresentamos uma proposta de Oficina Literária Temática, com encaminhamentos que possam contribuir com a formação do leitor literário no espaço escolar.

Neste estudo, procuramos, também, demonstrar um fazer literário decolonial, pedagógico e social, que se faz necessário para as ressignificações diárias das narrativas que permeiam a escola pública e o próprio cotidiano dos alunos, onde se propagam ideias estereotipadas a respeito da escravização, das fugas dos escravizados das lavouras de café e da formação dos quilombos⁴, visto que a literatura é um importante campo de problematização de tais discursos e pode ser utilizada como forma de revisitar elementos do passado. Essa revisitação pode levar às ressignificações do passado pela ficção e a se estabelecer, assim, uma maneira de constituição de decolonialidade, uma vez que nessas obras híbridas faz-se uso da palavra, voltada aos jovens leitores, para desmitificar fatos, atos e elementos da história que, na atualidade, são vistos e analisados por outros prismas, diferentes da retórica colonialista, a qual consiste em “uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade’.” (MIGNOLO, 2017, p. 2).

⁴ Segundo a obra *As camélias do Leblon e a abolição da escravatura* (2003), de Eduardo Silva, a crise final da escravidão, no Brasil, deu lugar ao aparecimento de um modelo novo de resistência, o que podemos chamar quilombo abolicionista. No modelo tradicional de resistência à escravidão, o quilombo rompimento, a tendência dominante era a política do esconderijo e do segredo de guerra. Por isso, esforçam-se os quilombolas exatamente em proteger seu dia a dia, sua organização interna e suas lideranças de todo tipo de inimigo ou forasteiro, inclusive, depois, os historiadores. Já no modelo novo, o quilombo abolicionista, as lideranças são muito bem conhecidas, cidadãos prestantes, com documentação civil em dia e, principalmente, muito bem articulados politicamente. Não mais os poderosos guerreiros do modelo anterior, mas um tipo novo de liderança, uma espécie de instância de intermediação entre a comunidade de fugitivos e a sociedade envolvente. Sabemos hoje que a existência de um quilombo inteiramente isolado foi coisa rara. Mas, no caso dos quilombos abolicionistas, os contatos com a sociedade são tantos e tão essenciais, parte do jogo político da sociedade envolvente.

Para Palermo (2018, p. 245), “*el proyecto decolonial, en cambio, se impulsa con la fuerza de una retórica y con la búsqueda de unas prácticas que se orientan a la valoración de la vida y del respeto a la biodiversidad y la pluriversalidad*.” Desse modo, o passo inicial nesse processo decolonial, presente em muitos projetos estéticos literários de narrativas contemporâneas, dá-se, na obra de Sandroni (2021), pela revisitação literária de um espaço geográfico ocupado por quilombolas que passaram pelas dificuldades e sofrimentos causados pela escravização. Esse passado é relatado a partir de uma ótica que se volta àqueles que viveram tamanha desumanidade. Diante disso, ressaltamos a importância do papel do professor mediador no processo de formação de um leitor literário que traça seu rumo em direção à descolonização no Ensino Fundamental, capaz de orientar os jovens leitores em suas experiências escolares, pois,

[...] se acreditarmos na força transformadora da leitura da literatura, não podemos nos omitir enquanto cidadãos educadores. Não podemos abdicar do papel histórico que nos cabe: de nos formarmos como leitores para interferir criticamente na formação qualitativa do gosto de outros leitores. (MAGNANI, 1989, p. 94).

Nesse contexto, o professor poderá valer-se da leitura para gerar sentidos frente ao objeto lido, concebendo as possibilidades de manipulação da linguagem na jornada formativa do leitor literário. Logo, observa-se que a leitura do texto literário, como objeto de arte, no qual os constituintes estéticos são essenciais é algo que precisa ser aprendido. Segundo Antunes (2009, p. 201), “não se nasce com o gosto pela leitura, [...]. O ato de ler não é, pois, uma habilidade inata. [...] o gosto por ler literatura é aprendido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido.”

O ato de ler, logo, implica compreender a essência artística do objeto, gerar significados múltiplos para o que se lê a partir da exploração polissêmica da peculiar linguagem usada, dialogar com as propostas estéticas da obra num estado de fruição e, até mesmo, 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.

Diante dessa perspectiva, a mediação está presente em todas as atividades humanas, principalmente em sala de aula, na qual o professor desempenha o papel de mediador – aquele

⁵ Nossa tradução: O projeto decolonial, por outro lado, é promovido com a força da retórica e com a busca de práticas orientadas para a valorização da vida e o respeito à biodiversidade e à pluriversalidade. (PALERMO, 2018, p. 245).

sujeito mais experiente que realizará e disponibilizará estratégias sistematizadas e planejadas para compartilhar suas vivências e orientar os encaminhamentos de leitura junto aos seus alunos.

Além disso, para estruturarmos uma Oficina Literária Temática, valemo-nos de pressupostos estabelecidos em *Literatura comparada e intertextualidad* (1994), de Mendoza Fillola, em que a Literatura Comparada pode ser usada como metodologia de ensino possível para estabelecer *coincidências e paralelismos* entre os objetos de estudo, que são as diversas tessituras literárias e textos de outra natureza, permitindo ao leitor acessar *conhecimentos culturais, artístico-linguísticos* através dos textos selecionados previamente. Para que isso ocorra, é preciso haver, segundo expõe o autor, um planejamento específico, que evidencie a *vitalidade sociocultural* presente nessas obras durante as aulas em que serão realizados os encaminhamentos de leitura literária sobre a ressignificação do passado, em específico, sobre as fugas dos escravizados dos espaços de escravização, como as lavouras de café, os movimentos abolicionistas e o cotidiano nos quilombos.

A leitura de obras híbridas de história e ficção infantil e juvenil possibilita-nos promover reflexões e estabelecer referências e simbologias, pois levam o leitor a observar características da obra juvenil, evidenciada neste estudo, possibilitando que o leitor conheça/reconheça e questione o passado histórico que se apresenta por meio da ficção. Para Fleck (2017, p. 19), “a leitura crítica dessas escritas que combinam o histórico e o ficcional consiste, pois, na compreensão dessa sobreposição de diferentes visões do mesmo evento”.

Assim, recorremos a Sharpe (1992), que explicitou o conceito de “a história vista de baixo”, para se referir ao uso de fontes orais ou escritas do mundo mental e material que não estivessem sob o crivo da elite e, por consequência, não apareceram em registros históricos. Isso quer dizer que historiadores, hoje, começaram a recorrer a fontes históricas fornecidas por trabalhadores, camponeses, gente simples sobre a temática que pesquisam. A literatura híbrida de história e ficção infantil e juvenil brasileira tem adotado essa perspectiva para ressignificar o passado de nosso país, mais do que vemos que fazem os materiais de ensino de história. Por isso elas são consideradas, por nós, como vias de descolonização das mentes, das identidades e do imaginário.

Para o alcance desse fim, propomos a divisão do presente artigo em quatro subseções, as quais, apesar de separadas metodologicamente, complementam-se na tessitura deste estudo: a primeira, intitulada “A narrativa *Um Quilombo no Leblon* (2021), de Lucina Sandroni”. A segunda, “A análise comparativa entre a narrativa e os elementos do romance histórico contemporâneo de mediação”. Na próxima, Oficina Literária Temática: “Ressignificações do Brasil Império: a trajetória à Abolição da Escravidão”. O passo imediatamente seguinte aos apontados são as “Palavras Finais”, momento no qual o estudo presta conta de seu caminho percorrido nesta escrita

e algumas afirmações que se vislumbram na troca frutífera da narrativa híbrida de história e ficção juvenil e a formação do leitor literário no Ensino Fundamental.

A narrativa *Um Quilombo no Leblon* (2021), de Lucina Sandroni

A narrativa juvenil *Um Quilombo no Leblon* (2021), de Luciana Sandroni, resgata, pela ficção, elementos importantes a respeito do contexto da escravidão no Brasil. Para isso, tem como ponto de partida os sofrimentos impostos aos negros africanos em solo do Brasil Império e, principalmente, os movimentos abolicionistas que se engajaram na luta pela libertação dos escravizados, a começar pela personagem português José Seixas de Magalhães – de extração histórica – que abrigava os escravizados em sua fazenda de camélias, quando fugiam das fazendas de café. Na narrativa, as personagens Godofredo e Mariana, grávida pela primeira vez, fogem desses trabalhos forçados, indo para o Rio de Janeiro para dar ao filho, ainda no ventre, melhores condições de vida. Em dia de festa, movida a muita batucada, os escravizados fingem tomar cachaça enquanto os capatazes se embriagam. Em meio à confusão e com a ajuda de abolicionistas, na figura de Antônio Bento, eles embarcam em uma locomotiva. No caminho, o casal rememora sua trajetória nas lavouras de café e se mune de esperanças de uma vida em liberdade. Após um percurso pela cidade do Rio de Janeiro, espantados com a beleza do Corcovado, do Catete e de outros locais, finalmente chegaram à chácara, que demarca o espaço geográfico do quilombo no Leblon⁶, cujos proprietários eram José Seixas – ressignificado na obra como uma das personagens – e sua esposa. Nesse local foram acolhidos, também, por alguns escravos que ali se escondiam. Bastou chegar para que Mariana entrasse em trabalho de parto: a personagem Zezinho estava vindo ao mundo.

Após o nascimento, o relato acompanha o crescimento de Zezinho, inserido no contexto das manifestações pró-abolição, com as conquistas realizadas pelos quilombos e, claro, as adversidades enfrentadas, como, por exemplo, o temor dos escravizados pela temível personagem Coelho Bastos, ou Rapa-Coco, que torturava escravizados fugidos quando capturados, raspando-lhes a cabeça. Nesse contexto, que acompanha o crescimento do protagonista, destaca-se a figura da princesa Isabel, que, segundo a diegese, realizava campanhas pela abolição.

⁶ Segundo a obra *Leblon* (2019), de Augusto Ivan de Freitas Pinheiro e Eliane Canedo, durante o século XIX, o quilombo fazia parte da Chácara das Camélias, que hoje abriga o Alto Leblon, pertencia a um comerciante português chamado José de Seixas Magalhães.

A personagem Zezinho cresce, transitando entre brincadeiras, pescarias e obrigações educacionais, mescladas de contações de histórias. Zezinho, no relato ficcional, tinha a oportunidade não só de levar uma vida menos sofrida do que a dos seus pais, como, também, testemunhou o histórico dia 13 de maio de 1888, quando, por ocasião da assinatura da Lei Áurea, recolheu, junto com uma multidão de ex-escravos, camélias⁷ da plantação de Seixas para entregar à princesa. Em meio à grande fila que se formou para homenageá-la, a personagem Zezinho, nervoso, prestou-lhe reverências e, como estava ainda impactado pelo momento, foi convidado por Seixas para tomar um sorvete, o que ele aceitou prontamente.

A partir do exposto, pode-se afirmar que o foco narrativo empregado pela autora é de uma narração em terceira pessoa, ou, segundo a classificação de Genette (1995), narrador heterodiegético, que é aquele que relata uma história sem integrá-la como personagem. Esse narrador, no relato ficcional, apresenta o protagonista Zezinho com o uso do discurso direto e do indireto, como observado em: “de repente Mariana deu um grito, e pôs a mão na barriga: – Aiiiii!” (SANDRONI, 2021, p. 21) e também no excerto: “Antônio Bento de Souza e Castro realmente existiu. Já deu para notar que quem é personagem da História com h maiúsculo” (SANDRONI, 2021, p. 21).

Zezinho é uma personagem metonímica – embora não histórico, representa um tipo social: os negros que viveram os malfeitos da escravização e organizaram-se nas fugas em massa para os quilombos com a proteção dos abolicionistas, pois “mas muitos queriam aboli-la, acabar com ela de uma vez. Os escravos trabalhavam de sol a sol para os seus senhores, sem salários, sem dinheiro algum, e muitas vezes eram castigados até a morte.” (SANDRONI, 2021, p. 14). Assim, fugindo de um sistema social injusto, formaram os quilombos e ali viveram em comunidade durante a escravidão no Brasil Império. Diante das agruras da escravização eles “se revoltavam e fugiam para os quilombos [...]. Palmares teve dois célebres líderes: “Ganga Zumba e seu sobrinho, Zumbi”

⁷ Segundo a obra *As camélias do Leblon e a abolição da escravatura* (2003), de Eduardo Silva, aparentemente insuspeita a camélia, fosse natural ou artificial, era um dos símbolos mais poderosos do movimento abolicionista. A flor servia, inclusive, como uma espécie de código através do qual os abolicionistas podiam ser identificados, principalmente quando empenhados em ações mais perigosas, ou ilegais, como o apoio de fugas e a obtenção de esconderijo para os fugitivos. Um escravo de São Paulo, por exemplo, que desse às de Vila-Diogo e viesse parar no Rio de Janeiro, podia identificar, imediatamente, os seus possíveis aliados, já na plataforma de desembarque da Estação D. Pedro II, simplesmente pelo uso de uma dessas flores ao peito, do lado do coração. Caso o fugitivo ignorasse totalmente os princípios básicos dessa semiótica, dificilmente poderia contar com a proteção da poderosa Confederação Abolicionista, fundada em 1883, cujo programa era, simplesmente, combater o regime. A camélia era bem o símbolo da Confederação Abolicionista e de seus métodos de ação direta. Naquele tempo, usar uma camélia na lapela, ou cultivá-la acintosamente no jardim de casa, era uma quase confissão de fé abolicionista. Alguns pés remanescentes desse tempo simbólico ainda podem ser encontrados em velhos jardins da cidade do Rio de Janeiro. São documentos vivos da história do Brasil.

(SANDRONI, 2021, p. 15). Trata-se do protagonismo em prol da liberdade, pautado pelas ideias e ações abolicionistas.

A narrativa *Um Quilombo no Leblon* (2021) é composta por dezoito capítulos intercalados por ilustrações de Carla Irustra, dados históricos, biográficos, geográficos e conceituais, mapas geopolíticos, charges, anúncios de jornais, cartas e cantigas, ou seja, na sua tessitura há um conjunto intertextual que se refere ao Brasil Império - essa disposição caracteriza as páginas da narrativa juvenil. É importante destacar que a linguagem usada é simples e conta com *boxes* laterais à paragrafação a fim de elucidar os elementos supracitados, como podemos exemplificar com a explicação dada sobre Quilombo dos Palmares: “Foi o maior e mais famoso quilombo que existiu no Brasil, tanto em extensão como em resistência – durou do final do século XVI até início do século XVIII. Tudo começou na serra da Barriga, no sul da capitania de Pernambuco.” (SANDRONI, 2021, p. 15).

A autora, Luciana Sandroni, nascida no Rio de Janeiro, em 1962, além de escritora é também roteirista, com várias publicações de livros voltados ao público infantil. Nessa categoria, foi agraciada com o Prêmio Jabuti, em 1998, pela obra *Minhas Memórias de Lobato*. Atualmente, muitas de suas obras possuem o selo “altamente recomendável para criança”, concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. E em *Um Quilombo no Leblon*, Sandroni propõe uma resignificação de um evento histórico, cujo foco, ao invés de recair sobre os detentores do poder, volta-se a personagens marginalizadas pelo discurso oficial.

Nesse sentido, partindo da diegese apresentada, verificamos, na sequência deste texto, as possíveis aproximações da escrita juvenil, no que diz respeito às técnicas escriturais e às estratégias narrativas, que estabelecem relações dela com as características peculiares da modalidade mais recente do romance histórico contemporâneo de mediação, bases teóricas propostas por Fleck (2017).

Análise comparativa entre a obra de Sandroni (2021) e os elementos do romance histórico contemporâneo de mediação

A narrativa juvenil *Um Quilombo no Leblon* (2021), de Luciana Sandroni, conduz o leitor a revisitar o último período da escravização no Brasil Império, ainda que pelo discurso ficcional, assim o leitor poderá estabelecer resignificações para fatos e atos históricos que são postos na obra literária para aguçar o olhar do leitor e fazê-lo refletir sobre o passado. Para Fleck (2017, p. 19), “a leitura crítica dessas escritas que combinam o histórico e o ficcional consiste, pois, na compreensão

dessa sobreposição de diferentes visões do mesmo evento.” Nesse contexto de leituras cruzadas, o leitor pode despertar o interesse por conhecer a sua história nacional e pensar sobre ela, além disso, tem por esse meio a possibilidade de ampliar seus conhecimentos acerca da linguagem literária, que tem características específicas e que precisam ser exploradas no percurso da formação leitora.

Nesse contexto, acreditamos que as narrativas híbridas de história e ficção da literatura infantil e juvenil brasileira, que trazem em sua essência o narrar crítico mediante a história, aproximam-se da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação – do âmbito das escritas para adultos –, cujas especificidades foram propostas por Fleck (2017), de modo que apresentam: 1) uma releitura crítica verossímil do passado, conferindo um tom de autenticidade aos eventos históricos renarrativizados a partir de perspectivas periféricas, com narradores-personagens esquecidos pelo discurso historiográfico; 2) uma narrativa linear do evento histórico recriado, seguindo a linearidade cronológica dos eventos; 3) foco narrativo geralmente centralizado e ex-cêntrico, abordando o passado sob diferentes pontos de vista para desmistificar heróis; 4) emprego de uma linguagem amena, fluída e coloquial; 5) emprego de estratégias escriturais bakhtianas, como a dialogia, polifonia, intertextualidade, paródia, entre outros; 6) presença de recursos metaficcionalis, como por exemplo, diálogos entre o narrador e o narratário sobre o processo de escrita. Tais elementos, como apontamos adiante, estão presentes, em sua maioria, na obra *Um Quilombo no Leblon* (2021), de Luciana Sandroni.

Quanto à premissa primeira, que trata de uma releitura crítica verossímil do passado, que se afasta dos parâmetros tradicionais dos cânones europeus, buscando a construção de um discurso questionador, verificamos que o relato se institui por meio de uma perspectiva dos sujeitos negros, em meio ao processo de escravidão, como podemos observar no excerto que segue:

Na propriedade havia a casa-grande, onde morava o senhor, o dono da fazenda, e a sua família. A senzala, onde os escravos dormiam, ficava ao lado dela. Havia também o tronco, onde eles eram castigados se tentassem fugir, as correntes de ferro, o pelourinho, onde eram chicoteados – tudo isso, infelizmente, não é inventado. (SANDRONI, 2021, p. 19).

A narrativa de Sandroni é linear, partindo dos últimos dias de gestação da mãe da personagem Zezinho até a sua infância, trazendo a temática da abolição da escravização com prolepses e analepses que não se constituem em anacronias desconstrucionistas, como podemos observar nos seguintes excertos: “Na Estação da Corte um amigo meu estará à espera de vocês com uma camélia do lado esquerdo do paletó” (SANDRONI, 2021, p. 28); “por isso, desde os

tempos da colônia...” (SANDRONI, 2021, p. 15). Embora haja no relato essas manipulações temporais comuns à escrita literária, a diegese segue uma linearidade bastante fácil de estabelecer.

Sobre a terceira característica, que destaca um foco narrativo geralmente descentralizado, voltado a personagens esquecidas ou silenciadas pelo discurso oficializado, privilegiando visões marginais, no relato de Sandroni (2021), embora o narrador esteja em nível extradiegético e enuncia em uma voz heterodiegética, adota-se, em muitas ocasiões do relato, a perspectiva e a voz enunciativa da personagem Zezinho: uma personagem que podemos considerá-la como metonímica, por amalgamar em sua figuração muitas das características de todo o conjunto de meninos e meninas escravizados ainda à época do Brasil Império. Assim, a perspectiva adotada é representativa de uma visão periférica como observamos neste momento da narrativa – quando ele aprende a tocar atabaque⁸ - no presente excerto:

O menino e suas bochechas saíam pé ante pé e iam ver o Niltinho, o Manu e quase todos a batucarem. Aquele som deixava o menino alucinado. De tanto observar e tocar, foi aprendendo, pegando o ritmo, e aos seis anos ele já dominava bem o atabaque. (SANDRONI, 2021, p. 15).

No que diz respeito ao emprego de uma linguagem amena, fluída e coloquial, com frases curtas e com um vocabulário mais voltado ao domínio comum, podemos considerar o seguinte excerto como exemplar dessa característica: “depois das reuniões, os jovens abolicionistas saíam com uma camélia aqui, acolá, para dar de presente à namorada ou simplesmente enfeitar o paletó.” (SANDRONI, 2021, p. 67). Também existem nela expressões da cultura africana como “Nhô capataz pode beber mais! Hoje é dia de festa!” (SANDRONI, 2021, p. 25). Além disso, constatamos a existência de boxes explicativos sobre personagens históricas, referências geográficas, culturais e históricas e alguns termos ao longo da narrativa. A exemplo disso, temos, sobre Antônio Bento de Souza e Castro, as seguintes informações:

Nasceu em São Paulo, em 1843, e formou-se na faculdade de Direito do Largo de São Francisco. Desde cedo, como advogado e promotor, lutou pela liberdade dos escravos que chegaram aqui depois da proibição do tráfico negreiro. Com a morte de Luis Gonzaga Pinto da Gama, poeta e líder negro, assumiu a luta abolicionista em São Paulo. Criou o Caifazes – movimento radical de incentivo e apoio à fuga em massa dos escravos das fazendas. Faleceu em 1889. (SANDRONI, 2021, p. 21).

⁸ Segundo Ângelo Nonato Natale Cardoso, “o valor simbólico conferido a eles é de sacerdotes e pessoas de importância para comunidade poderão tocá-los e usá-los nos rituais”. (2006, p. 54).

Não só isso, como também verificamos a presença de ditados populares, o que aproxima o leitor juvenil do contexto resgatado pela obra: “agora vamos em frente que atrás vem gente”; (SANDRONI, 2021, p. 49); “não sei se vou ou se fico, não sei se fico ou se vou” (SANDRONI, 2021, p. 72); “com o rabo entre as pernas”. (SANDRONI, 2021, p. 77); “o gato comeu a sua língua” (SANDRONI, 2021, p. 109); “entrou por uma porta e saiu pela outra e quem quiser que conte outra.” (SANDRONI, 2021, p. 110). Há, também, uma vasta presença de onomatopéias: tum, tum, tum; piuíííí; chiiiiiiiihhhh; muuuuu; slam, e de palavras nas quais há a repetição ou troca de letras: “olha o leiteeee frescoooo [...] Olha ôôô pru uuu! Era o vendedor de perus [...] vassoureiroooo! Olha a vassoooooura!!!”. (SANDRONI, 2021, p. 44).

Em relação ao emprego de estratégias escriturais bakhtinianas: destacamos a presença da heteroglossia, como acima já apontamos, além da dialogia e da intertextualidade que são, também, perceptíveis na obra. A dialogia, pressupõe a interlocução entre o texto e os fatores externos à língua, isto é, os fatores sociais, históricos, culturais e ideológicos que permeiam o mundo e a sociedade da época, expostos na tessitura pelo encontro de discursos opostos que se enfrentam no espaço escritural. A exemplos de “um medo enorme de um capitão do mato aparecer no meio do vagão gritando: “Onde é que esses negros fujões pensam que vão?” (SANDRONI, 2021, p. 32); “_ Ora, sobre a abolição! Sobre o fim da escravidão. Todos esses senhores retratados aqui discursam e escrevem sobre a abolição, e lutam por ela.” (SANDRONI, 2021, p. 93-94).

Com relação à última característica apontada por Fleck como inerente aos romances históricos contemporâneo de mediação e, também, visível na obra de Sandroni (2021), ou seja, a presença esparsa de recursos metanarrativos, por meio de um diálogo entre a voz enunciadora do discurso e seu narratário, constatamos que tais elementos podem ser detectados no seguinte trecho em que o narrador explicita ao narratário o seu fazer imaginativo literário:

Então, como eu dizia, esta história não é inventada, mas, como você sabe, quem conta um conto aumenta um ponto. No meu caso, vou aumentar mais que um ponto. Vou inventar um menino assim como você: alegre, falante, curioso. Você, não é assim? Vá lá, então é um menino que não é nada parecido com você, que vive nesse quilombo. (SANDRONI, 2021, p. 15).

Além disso, podemos apontar para elementos metaficcionalis, ao ser mostrado o Corcovado por meio da fotografia *Residência de Smither Perrin na Rua São Clemente* (1860) - Casa Geyer, aos pés do Cristo Redentor, na rua São Clemente, no bairro Cosme Velho, no Rio de Janeiro⁹ e as perguntas

⁹ As imagens às quais se refere o narrador estão disponíveis em: < https://www.google.com/search?q=pintura+da+casa+Geyer++1860&tbm=isch&ved=2ahUKEwj6ksqk5o_6AhUaN7kGHfpWA7oQ2-cCegQIABAA&oeq=pintura+da+casa+Geyer++1860&gs_lcp=CgNpbWcQA1DDHVju-

para esse interlocutor/narratário: “Está reconhecendo ali o Corcovado? Essa é a rua São Clemente! Dá para imaginar Botafogo assim?” (SANDRONI, 2021, p. 51). Além disso, a metaficção pode ser identificada, novamente, por meio de outros questionamentos, agora sobre o antigo e o novo, base que sustenta a escrita do relato:

Imagine agora que você está no Rio de Janeiro de 1881. A Corte. Imaginou? Viu o Corcovado sem o Cristo, o Pão de Açúcar sem o bondinho? Os Arcos da lapa, quer dizer, o Aqueduto do Rio Carioca, sem o bondinho também? Pois é, naquela época tudo era diferente na cidade. Mas muito diferente mesmo. Diria que era outra cidade. Não havia edifícios altos como hoje, eram todos baixinhos. A gente podia ver o céu azul sem ter que esticar o pescoço. Os prédios maiores eram as igrejas, e o que não faltava eram igrejas na Corte. Havia muitas casas simples e construções mais incrementadas, com portas e janelas decoradas como se fossem esculturas. (SANDRONI, 2021, p. 42).

Assim, por meio da análise da obra *Um Quilombo no Leblon* (2021), de Luciana Sandroni, constatamos, como possível, a sua aproximação com os elementos que caracterizam um romance histórico contemporâneo de mediação, pois a obra apresenta, com maior ou menor profundidade, todas as características que balizam essa modalidade de narrativa híbrida de ficção e história definida por Fleck (2017) e inserida no conjunto de escritas híbridas críticas. Com base no teor crítico decolonial da obra juvenil em foco, na sequência, propomos uma prática de leitura literária que aproxima a obra de Sandroni (2021) a outras textualidades da mesma temática.

Oficina Literária Temática: Resignificações do Brasil Império: a trajetória à abolição da escravidão

Para realizar encaminhamentos à prática de leitura literária em sala de aula, estabelecemos sugestões de atividades didáticas que estão sistematizadas na forma de uma Oficina Literária Temática (ZUCKI, 2015) que foi estruturada a partir de pressupostos metodológicos da Literatura Comparada, propostos na obra *Literatura comparada e intertextualidad* (1994), de Mendoza Fillola, que expressa:

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

AFgpP0BaAJwAHgAgAGrAYgBsBiSAQQ1LjIzmAEAoAEBqgELZ3dzLXdpei1pbWfAAQE&scIent=img&ei=E m8fY_rBGJru5OUP-q2N0As&bih=617&biw=1366&hl=pt-BR#imgrc=IjcgBPm2NDAGM>. Acesso: 12 set. 2022.

*utilización de producciones propias de la literatura oral o narraciones de la literatura popular o folclórica*¹⁰). (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 24-25).

Nesse contexto, a Literatura Comparada pode ser utilizada como metodologia eficaz para a compreensão do texto literário e pode ser desenvolvida em todos os anos escolares, inclusive no Ensino Fundamental II, período que vem a ser o foco de nossas proposições de práticas de leitura. Mas, para que se estabeleça uma adequada compreensão do texto, o leitor passa por processos como o de produção de expectativas e a realização de uma série de habilidades e estratégias leitoras com as quais pode constituir, reelaborar ou retificar hipóteses a partir do texto lido.

Dessa forma, recorreremos, também, ao contexto da Teoria da Estética da Recepção, proposta por Jauss (1979), em que se aponta que cada leitor estabelece relações com a obra lida de acordo com conhecimentos e valores adquiridos antes do contato com a leitura. Assim,

[...] a experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão *fruidora* e na fruição compreensiva. Uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado. (JAUSS, 1979, p. 46).

Logo, o trabalho com a leitura da obra literária poderá ser estruturado em um nível adequado, desde encaminhamentos mais superficiais para determinar o quanto o leitor já conhece sobre a obra, a temática, o contexto de produção, até encaminhamentos de análise mais aprofundados, obedecendo-se e se seguindo as indicações de participação ativa dos leitores.

Para estruturar as ações metodológicas, conforme o modelo de literatura comparativa proposta por Mendoza Fillola (1997), bem como sob o conceito da Teoria da Estética da Recepção, proposta por Jauss (1979), orientamo-nos pela “Proposta de Aplicação Pedagógico-Literária” sistematizada, primeiramente, por Zucki (2015, p. 71), em sua dissertação *Práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental*, defendida no ano de 2015, junto ao Programa de Mestrado Profissional – Profletras – da Unioeste/Cascavel-PR, na qual estabeleceu relações entre as propostas desses dois pensadores e, com base em suas teorias, desenvolveu uma metodologia

¹⁰ Nossa tradução: A abordagem comparativa requer a co-presença 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).

que estabelece encaminhamentos de leitura literária por meio de uma Oficina Literária Temática, que se apresenta por meio de módulos subtemáticos estruturados em quatro etapas, sendo elas:

- 1- Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas: etapa em que são apresentadas aos alunos as obras literárias, bem como as obras de outras naturezas, para que seja feita uma sondagem a respeito dos conhecimentos prévios (empíricos, conhecimento de mundo) que os alunos demonstram sobre obras, autores e temas que serão explorados para que sejam estabelecidos, na sequência, os encaminhamentos (observação, leitura, audição, etc.) que recuperem os traços de intertextualidade, de relação com o tema, de aproximação com a realidade;
- 2- Recepção e Análise das obras: etapa em que o professor poderá realizar questionamentos, comentários e estímulos à conversação (interação de ideias e conhecimentos), estabelecendo a comparação entre os contrastes e os paralelismos detectados entre diversas obras; tanto ao nível formal e estrutural, quanto às questões emocionais, de sensibilidade e gosto lúdico. Nessa etapa, o professor explora, também, conhecimentos acerca do contexto de produção das obras, intenções do autor, inferências, etc.;
- 3- Integração de Conhecimentos Culturais: é a etapa em que se promove a integração dos conhecimentos abordados nas obras lidas com outros conhecimentos culturais dos alunos, de seus familiares, da comunidade na qual estão inseridos, por meio de atividades lúdicas interdisciplinares, de entrevistas, de conversas guiadas, de questionários aplicados a membros externos à escola;
- 4- Conclusões: trata-se da etapa final, em que, após a aplicação de cada módulo, propicia-se um momento de reflexão e avaliação acerca dos resultados alcançados, bem como uma análise criteriosa dos pesquisadores quanto ao envolvimento, recepção e interação dos alunos com as obras abordadas.

A divisão da Oficina Literária Temática em diferentes módulos subtemáticos oportuniza momentos de síntese de ideias e reflexão ao longo de toda oficina, compreendendo-a como um instrumento de apoio, de reestruturação, de replanejamento, de adequações ou de novos encaminhamentos necessários à eficiência da experiência realizada.

De acordo com esse panorama, apresentamos, na sequência, um módulo que exemplifica como podem ser realizados os encaminhamentos de leitura literária conforme cada fase já explicitada.

Temática geral da Oficina Literária Temática: “Ressignificações do Brasil Império: a trajetória à abolição da escravidão”.

Subtemática do Módulo I: “A escravização do povo negro nas representações da história, da literatura híbrida juvenil e em outras artes”.

Tema da Prática desta leitura: “A fuga dos escravizados das lavouras de café para os quilombos”.
 Textualidades utilizadas: fotografias: Praia do Leblon e Alto Leblon no Rio de Janeiro e 2012¹¹ e Panorama do Rio de Janeiro em 1880¹²; Escravos na lavoura de café (1882), de Marc Ferrez¹³; obras pictóricas: *O Lavrador de Café* (Candido Portinari, 1934)¹⁴, *Café* (Candido Portinari, 1935)¹⁵, *Jongo* (Augustus Earle, 1822)¹⁶ e *Fuga de escravos* (François-Auguste Biard, 1859)¹⁷; charge “A fuga” (1887), de Angelo Agostini¹⁸; cartaz Crioulo fugido: desde o dia 18 de outubro de 1854, de nome Fortunato: RS 50U000 de Alviçaras¹⁹; letra da canção *Cangoma me chamo* (1970), de Clementina de Jesus²⁰; áudio canção *Cangoma me chamo* (1970), de Clementina de Jesus²¹; obra historiográfica *O movimento abolicionista: dilemas e conquistas* (2010), de Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira²² e a obra literária *Um quilombo no Leblon* (2021), de Luciana Sandroni.

Etapa 1: Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas

- Preparar um ambiente, ou a própria sala de aula, com multimídia, com o posicionamento dos alunos em semicírculo, havendo nesse espaço, se possível, uma ornamentação, preferencialmente, com camélias – ou outras flores na ausência dessas. As seguintes ações são recomendadas nesta etapa 1 do Módulo:

- Efetuar a projeção da temática e subtemática que será estudada no Módulo e, em seguida, a exposição das imagens das fotografias aos alunos: Praia do Leblon e Alto Leblon, no Rio de Janeiro, em 2012, e Panorama do Rio de Janeiro, em 1880. Feita a projeção, o professor poderá solicitar aos alunos que expressem seus conhecimentos a respeito das imagens, de modo que seja possível

¹¹ Disponível em: < <https://www.flickr.com/photos/rbpdesigner/> > Acesso em: 20 Jan 23.

¹² Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-12-Marc-Ferrez-Panorama-do-Rio-de-Janeiro-c1880-Rio-de-Janeiro-38-x-105cm_fig2_26478030. Acesso em: 20 Jan 23.

¹³ Disponível em: < <https://www.facebook.com/2082429452087261/posts/2783154622014737/> >. Acesso em 22 Jan 23.

¹⁴ Disponível em: < <https://arteeartistas.com.br/o-lavrador-de-cafe-leitura-da-obra-de-candido-portinari/> >. Acesso em: 23 Jan 23.

¹⁵ Disponível em: < <https://olhosdever.art.br/2021/03/18/cafe-candido-portinari-1935/> >. Acesso em: 24 Jan 23.

¹⁶ Disponível em: < https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Negro_fandango_scene.jpg >. Acesso em: 30 Jan 23.

¹⁷ Disponível em: < <https://www.pictorem.com/88779/Fuga%20de%20escravos.html> >. Acesso em: 01 Fev 23.

¹⁸ Disponível em: < <http://blogconversadebar.blogspot.com/2010/05/13-de-maio.html> > Acesso em 01 Fev 23.

¹⁹ Disponível em: < <https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/16348> >. Acesso em: 01 Fev 23.

²⁰ Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/clementina-de-jesus/1554398/> >. Acesso em: 02 Fev 23.

²¹ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=94Mf9Uw4jGo> >. Acesso em: 02 Fev 23.

²² Livro didático “Conexões com a História: da colonização da América ao século XIX” (ALVES; OLIVEIRA, 2010: 286).

identificar o que já conhecem a respeito do Leblon, ou se já ouviram algo sobre esse lugar através dos meios de comunicação, assim será pertinente levantar hipóteses sobre como o Leblon pode estar relacionado com a subtemática, pois se trata do espaço em que as ações da diegese literária – *Um Quilombo no Leblon* (2021) – ocorrem e que dará passo às possíveis relações de intertextualidades ao longo da abordagem às demais textualidades agregadas;

- Projetar a fotografia de escravos na lavoura de café (Fazenda Santo Antônio do Paiol, Valença, 1882), de Marc Ferrez. Frente às imagens projetadas, o professor mediador poderá explorar o que chamou a atenção dos alunos e bem como as possibilidades de relacioná-las com outras fotografias que os alunos conheçam. Nesse momento, será cabível registrar no quadro a subtemática do Módulo para relembra-la e indagar os alunos a respeito do significado de escravidão, identificando como exemplificam ou apresentam conceitos sobre o termo.

- Exibir, na sequência, as obras pictóricas: *O Lavrador de Café* (Candido Portinari, 1934), *Café* (Candido Portinari, 1935), *Jongo* (Augustus Earle, 1822) e *Fuga de escravos* (François-Auguste Biard, 1859). Ao visualizar essas obras pictóricas junto a seus alunos, o professor poderá indagar sobre as impressões resultantes de uma primeira observação das obras selecionadas e a que eles conseguem relacioná-las;

- Apresentar à turma a charge *A fuga* (1887), de Angelo Agostini, seguido do cartaz *Crionulo fugido: desde o dia 18 de outubro de 1854, de nome Fortunato: RS 50U000 de Alviçaras* e o professor poderá investigar que conhecimentos os alunos possuem a respeito dessas textualidades;

- Apresentar à turma a obra historiográfica *O movimento abolicionista: dilemas e conquistas* (2010), de Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira e questioná-los sobre quais informações têm sobre a abolição da escravidão ou de figuras históricas relacionadas a ela;

- Exibir aos alunos a capa e a contracapa da obra literária *Um quilombo no Leblon* (2021), de Luciana Sandroni e questioná-los se conhecem a obra e a autora. Incentivar os alunos para que se expressem acerca daquilo que eles pensam, ou esperam, que o relato vai trazer de informações, que personagens vão nela atuar.

- Ao final de etapa 1, o professor conseguirá reconhecer quais conceitos ou reflexões os alunos conseguiram estabelecer sobre o período da escravização no Brasil, sobre como eram os quilombos, por que os escravos fugiam, entre outras questões exploradas por meio da oralidade. Assim, será possível, também, redimensionar encaminhamentos para ampliar os conhecimentos demonstrados pelos alunos.

Etapa 2: Recepção e análise das obras

- Realizar com os alunos a leitura das fotografias que retratam o Leblon no século XXI e a do século XIX. Para isso o professor precisa estar instrumentalizado a efetuar esse tipo de leitura em uma materialidade visual, observando atentamente os espaços geográficos.
- Apresentar, novamente, aos alunos a fotografia de escravos na lavoura de café, (1882), de Marc Ferrez, e solicitar-lhes que tentem relacioná-las com as imagens do Leblon antes lidas. Aqui, tanto as compatibilidades entre elas como os seus contrastes devem ser instigados a serem desvendados pela turma e apontados;
- Realizar as comparações das fotografias antes vistas com as obras pictóricas: *O Lavrador de Café* (Candido Portinari, 1939), *Café* (Candido Portinari, 1935), *Jongo* (Augustus Earle, 1822) e *Fuga de escravos* (François Auguste Biard, 1859). Novamente, o professor deve incentivar os alunos a se expressarem sobre as aproximações e os distanciamentos entre as textualidades em discussão e análise neste momento do Módulo;
- Proceder à leitura e à audição da canção *Cangoma me chamo* (1970), de Clementina de Jesus. Na sequência, será possível solicitar aos alunos que relacionem as obras apresentadas com a letra da canção;
- Sugerir aos alunos que pesquisem sobre algumas outras canções da mesma intérprete e propor a eles que apresentem as suas impressões sobre os negros do Brasil evocados na canção;
- Apresentar aos alunos, após esse diálogo, a leitura da narrativa historiográfica *O movimento abolicionista: dilemas e conquistas* (2010), de Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira. Essa prática pode ser realizada por meio de diferentes dinâmicas: leitura silenciosa, leitura oral, leitura e discussão em grupos, leitura compartilhada por multimídia, adequando-se, assim, às peculiaridades constitutivas de cada turma;
- Explorar o texto anteriormente lido junto aos alunos no sentido de identificar nele aspectos do discurso hegemônico do colonizador europeu. Nesse momento, o professor – como leitor mais experiente – deve chamar a atenção a certos trechos do texto para os alunos e lhes pedir para que os assinalem (sublinhando-os ou marcando-os de algum modo). Feitos os destaques, os alunos devem ser confrontados com a seguinte situação: Vocês pensam que esses enunciados seriam ditos, sem ressalvas, por um pedreiro, uma costureira, um político, um empresário, um professor, um vendedor ambulante, um afrodescendente, um indígena, uma cozinheira? A prática reflexiva proposta destina-se a conscientizar os alunos de que nenhum enunciado é neutro de ideologia, posicionamento social ou de interesses;
- Realizar a leitura da obra *Um quilombo no Leblon* (2021), de Luciana Sandroni para qual sugerimos uma leitura que pode ser realizada em três ou quatro aulas, orientada pelo professor e projetada em

multimídia, uma vez que se trata de uma obra completa. Em seguida, estabelecer um diálogo com a turma para problematizar o discurso presente na ficção, em relação ao texto historiográfico anteriormente discutido, contrastando e comparando posicionamentos dos enunciadores do discurso;

- Levar os alunos a notarem que o relato ficcional é apresentado a partir da valorização da perspectiva das experiências da personagem Zezinho – o primeiro menino negro a nascer no quilombo do Leblon. Questioná-los se aqueles destaques feitos no texto anterior seriam ditos por essa personagem ou por outras que integram o universo diegético. Após as discussões sobre as ações que constituem o relato, sugerimos que se atente aos aspectos da obra literária, desde a linguagem até os modos de expor os acontecimentos historicamente ocorridos no relato e fazer questionamentos a esse respeito à turma;

- Instigar o grupo para que façam paralelos entre o discurso historiográfico e o literário, a fim de identificarem, por exemplo, as representações dos escravizados negros e pobres, entre outros, que, mesmo sendo silenciados ao longo do tempo, buscaram protagonizar os seus espaços de vivências por meio das memórias, das fugas e da formação dos quilombos. As reflexões dos alunos poderão ser apresentadas por meio da oralidade ou do registro escrito, conforme o envolvimento do grupo. O professor poderá mediar as colocações dos alunos, a fim de que possam compreender melhor o papel da ficção frente ao discurso historiográfico.

- Questionar os alunos, por que há flores na sala? Que flores são essas que decoram o ambiente em todos os encontros? Como essas flores podem estar relacionadas à subtemática? Assim, partindo das afirmações dos alunos, o professor poderá registrar o nome da flor – camélia – no quadro, explicando que ela é um símbolo do Movimento abolicionista, recuperando trechos de *Um Quilombo no Leblon* (2021), de Sandroni, em que a flor é citada. Na sequência, o professor poderá proporcionar a confecção da camélia em papel seda, preferencialmente branco, e a produção de uma mensagem em que os alunos explicitem a simbologia da flor para os abolicionistas e acrescentem uma dedicatória a algum amigo, familiar, professor ou qualquer outra pessoa que possa receber essa homenagem. O momento da produção da mensagem deve ser orientado pelo professor e o molde para a confecção da flor pode ser encontrado facilmente em vários sites da internet. Assim encerra-se a etapa 2.

Etapa 3: Integração de Conhecimentos Culturais

- Apresentar questionamentos para os alunos, por meio de uma conversação, sobre tópicos como: Se houve, com assinatura da Lei Áurea, realmente a libertação dos escravos no Brasil; sob quais condições os negros foram “libertos” no nosso país; que sentidos pode-se atribuir às palavras e

expressões: crioulo fugido, fuga em massa, dilema/conquista, escravizado, resistência à escravidão, quilombo; se existem ainda sinais dessas ações de escravização na atualidade; onde tais reminiscências da escravização costumam acontecer; o que podemos fazer para efetuar, ainda hoje, a necessária libertação. O professor poderá solicitar aos alunos, neste momento do Módulo da Oficina, que se organizem em duplas, a fim de elaborarem propostas para a confecção de um mural coletivo, a partir das narrativas exploradas;

- Sugerir aos alunos que busquem conversar com os pais, avós e demais sujeitos do convívio deles sobre o que eles sabem da fuga dos escravizados das lavouras ou das minas no Brasil, da constituição dos quilombos, se eles conhecem algum quilombo remanescente em nosso território. A partir dos conhecimentos adquiridos nas práticas leitoras da Oficina os alunos podem interagir com sua comunidade sobre tais assuntos e com eles refletir sobre os sujeitos que protagonizam a sua história, mas são invisibilizados pela historiografia;

- Oportunizar aos alunos que relatem à turma alguns aspectos de seu diálogo com as pessoas de sua comunidade sobre os temas sugeridos. Nessa ocasião o professor deve trazer-lhes exemplos de comunidades quilombolas brasileiras que até hoje resistem e buscam manter a sua cultura herdada dos antecedentes escravizados pelo sistema colonialista e imperialista no Brasil;

- Promover, também, a leitura de outras obras literárias juvenis que tematizem a escravização no Brasil, dentre elas *Rosário, Isabel e Leopoldina entre sonhos e deveres* (2021), de Margarida Patriota, 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.

Etapa 4- Conclusões

- Promover, por meio da participação coletiva, um diálogo, no qual os alunos exponham se 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;

- Realizar uma avaliação oral, estabelecendo comentários sobre as produções dos alunos, valorizando os pontos positivos de suas atuações e esclarecendo o que precisa ser redimensionado para o bom funcionamento nas atividades do próximo Módulo. Em seguida, os alunos poderão avaliar os encaminhamentos de leitura e seu aprendizado, destacando, também, pontos positivos e expressar expectativas em relação ao seguimento da Oficina.

Fonte: Produzido pelos autores, com base em Zucki (2015).

Por meio do exemplo desse Módulo I de uma Oficina Literária Temática, os professores podem elaborar os Módulos seguintes, juntando um conjunto de textualidades que dialoguem com a temática principal, “Ressignificações do Brasil Império: a trajetória à abolição da escravidão”, sugerida para a prática de leitura que desenvolva a capacidade de estabelecer intertextualidades entre os alunos do Ensino Fundamental II. Nesse sentido, destacamos que uma Oficina Literária Temática é, normalmente, composta por três ou mais Módulos e acreditamos que sua sistematização torna-se relevante para que o aluno, especialmente o jovem leitor, de modo gradual, possa conhecer e se apropriar da “manipulação artística da linguagem e a contribuição da leitura na formação de um cidadão consciente sobre as ideologias que circulam nos discursos à sua volta.” (LOPEZ; SANTOS, 2021, p. 114).

Isso se dá porque objetivo maior dessa metodologia é possibilitar o contato dos alunos com uma série de textualidades sobre uma mesma temática ao longo de um tempo considerável. Isso para que os processamentos ao longo das práticas de leitura possam oportunizar a formação de uma posição do aluno frente ao tema em debate. Esse seu posicionamento deve, pois, ser ancorado em perspectivas múltiplas sobre o assunto. Tal fato, certamente, levará a que ele possa se expressar com propriedade a respeito do que pensa sobre o tópico como um todo ou uma parte significativa dele. Assim, buscamos formar um leitor literário que, gradativamente, trilhe seu caminho de descolonização, identifique as ideologias e os posicionamentos expressos em múltiplas textualidades.

Palavras Finais

Neste artigo, apresentamos um estudo comparativo entre a narrativa híbrida de história e ficção juvenil brasileira *Um Quilombo no Leblon* (2021), de Luciana Sandroni, com os elementos do romance histórico contemporâneo de mediação, expostos por Fleck (2017). Isso nos proporcionou reflexões sobre o contexto da escravização negra no Brasil, com ênfase às fugas dos escravizados das lavouras de café para a formação dos quilombos. Para adentrar o leitor do Ensino Fundamental II nessa temática, foi proposta uma prática de leitura em forma de Oficina Literária Temática, com encaminhamentos que possam contribuir com a formação do leitor literário já no Ensino Fundamental. As atividades foram sugeridas para que os alunos, de modo gradual, concebam a manipulação artística da linguagem e a contribuição da leitura na formação de um sujeito que

compreende as ideologias que circulam nos diversos discursos ao seu entorno, em diferentes materialidades.

Nesse sentido, o estudo colaborou para as reflexões sobre as figuras invisibilizadas pela historiografia tradicional, a partir de uma perspectiva “vista de baixo” (SHARPE, 1992), que consiste em produzir conhecimento histórico a partir do ponto de vista daqueles considerados “sujeitos comuns”. Na ficção híbrida juvenil, assim como no romance histórico contemporâneo de mediação, tais sujeitos exercem o protagonismo político e social, em configurações de personagens escravizados, a fim de questionar e combater imagens racistas e preconceituosas que, por muito tempo, marcaram essa população como escrava, subalterna, submissa e incapaz de resistência à servidão/escravidão a partir do ponto de vista daqueles que detêm o poder. Nesse sentido, destacamos a colaboração da Oficina Literária Temática apresentada como meio de promover a formação de um leitor literário que tenha condições de se descolonizar dessas imagens e dessas ações colonialistas ainda remanescentes em nossa sociedade.

Por fim, esperamos que a literatura vista como um direito (CANDIDO, 1995) esteja nas práticas comuns no Ensino Fundamental, possibilitando a quebra de silenciamentos historicamente impostos; questão necessária para a formação leitora/cidadã e, dessa forma, problematizar a constituição da sociedade brasileira, apontando vias pertinentes de ressignificação do passado, muitas vezes, expressas na literatura.

Referências:

- ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. *Conexões com a História: da colonização da América ao século XIX*. São Paulo: Moderna, 2010.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- AGOSTINI, Angelo. A fuga. Charge. In: *Revista Ilustrada*, ano 1887, n.466, 30 set. 1887, pp. 4-5. Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://blogconversadebar.blogspot.com/2010/05/13-de-maio.html> . Acesso em: 01 Fev 23.
- BIARD, François-Auguste. *Fuga de escravos*, 1859. Pintura óleo sobre madeira. 33x52cm. Disponível em: < <https://www.pictorem.com/88779/Fuga%20de%20escravos.html> >. Acesso em: 01 Fev 23.
- CANDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. Vários escritos. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- Cartaz *Crioulo fugido*: desde o dia 18 de outubro de 1854, de nome Fortunato: RS 50U000 de Alviçaras. Rio de Janeiro, Laemmert, 1854, Cartaz: imp. p&b, 32,8x23,9cm. Biblioteca Digital

Luso-Brasileira. Disponível em: <

<https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/16348>>. Acesso em: 01 Fev 23.

EARLE, Augustus. *Negros dançando fandango (jongo) no Campo de Santana*, Rio de Janeiro. 1822.

Pintura óleo sobre tela. 21x34cm. Disponível em:<

https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Negro_fandango_scene.jpg>. Acesso em: 30 Jan 23.

FERREZ, Marc. *Panorama do Rio de Janeiro*, c.1880, Rio de Janeiro. 38 x 105cm, álbum. Coleção Gilberto Ferrez. Acervo do Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro. Fotografia p&b. Disponível em:< https://www.researchgate.net/figure/Figura-12-Marc-Ferrez-Panorama-do-Rio-de-Janeiro-c1880-Rio-de-Janeiro-38-x-105cm_fig2_26478030. Acesso em: 20 Jan 23.

FERREZ, Marc. *Escravos na lavoura de café*, 1882. Fotografia p&b. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/2082429452087261/posts/2783154622014737/>. Acesso em 22 Jan 23.

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

GENETTE, Gérard. *Discurso da Narrativa*. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Veja, 1976.

JAUSS, Hans Robert. Estética da recepção: colocações gerais. In.: LIMA, Luiz Costa. (Tradução e Organização). *A literatura e o leitor – textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 43-61.

JESUS, Clementina de. *Cangoma me chama*. 1966. Letra de Canção. Disponível em:<

<https://www.letras.mus.br/clementina-de-jesus/1554398/>>. Acesso em: 02 Fev 23.

LOPEZ, Cristian Javier; SANTOS, Vilson Pruzak dos. A linguagem literária crítica/mediadora das narrativas híbridas na sala de aula: vias de descolonização. *Revista Entrelaces*, Fortaleza, v. 12, n. 24, p. 110-126, abr./jun. 2021.

MAGNANI, Maria do Rosário. *Leitura, literatura e escola: a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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

MIGNOLO, Walter. Colonialidade – o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 32, n. 94, p. 1-18, junho/2017.

PINHEIRO, Augusto Ivan de Freitas e CANEDO, Eliane. *Leblon*. Rio de Janeiro: Andrea Jakobsson, 2019.

PORTINARI, Candido. *O Lavrador de Café*, 1934. Pintura óleo sobre tela. 100x81cm. Disponível em:< <https://arteeartistas.com.br/o-lavrador-de-cafe-leitura-da-obra-de-candido-portinari/>>. Acesso em: 23 Jan 23.

PORTINARI, Candido. *Café*, 1935. Pintura óleo sobre tela. 130x195cm. Disponível em:<
<https://olhosdever.art.br/2021/03/18/cafe-candido-portinari-1935/>>. Acesso em: 24 Jan 23.

PALERMO, Zulma. Desobediencia epistémica y opción decolonial. *Cadernos de estudos culturais*, Campo Grande, MS, v. 5, p. 237-254, jan./jun. 2013. Disponível em:
[file:///D:/Documentos%20-%20Admin/Downloads/3517-Texto%20do%20artigo-10892-1-10-20170424%20\(2\).pdf](file:///D:/Documentos%20-%20Admin/Downloads/3517-Texto%20do%20artigo-10892-1-10-20170424%20(2).pdf). Acesso em: 18 ago. 2022.

PINTO, Ruy Barbosa. *Praia do Leblon e Alto Leblon*. 20 de abril de 2012. Fotografia Color. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/rbpdesigner/> Acesso em: 20 Jan 23.

SANDRONI, Luciana. *Um Quilombo no Leblon*: ilustrações de Carla Irustra. 5 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2021.

SHARPE, Jim. *A história vista de baixo*. Em: BURKE, P. (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 39-62.

SILVA, Eduardo. *As camélias do Leblon e a abolição da escravatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

ZUCKI, Renata. *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: 5/3/2023

Aprovado em: 12/6/2023