



UNIVERSIDADE  
DE PERNAMBUCO

**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO**  
**CAMPUS MATA NORTE**



**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -  
PROFLETRAS/UPE**

**LETRAMENTO LITERÁRIO: A LEITURA E A PRODUÇÃO DE  
CONTOS EM UMA TURMA DO SEXTO ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

CRISTINO MONTEIRO DA COSTA FILHO

NAZARÉ DA MATA - PE  
2016

**CRISTINO MONTEIRO DA COSTA FILHO**

**LETRAMENTO LITERÁRIO: A LEITURA E A PRODUÇÃO DE  
CONTOS EM UMA TURMA DO SEXTO ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, *campus* Mata Norte, como um dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Letras.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Amara Cristina de Barros e Silva Botelho**

NAZARÉ DA MATA - PE  
2016

**LETRAMENTO LITERÁRIO: A LEITURA E A PRODUÇÃO DE  
CONTOS EM UMA TURMA DO SEXTO ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, *campus* Mata Norte, como um dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Letras, em 21/10/2016.

**DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Amara Cristina de Barros e Silva Botelho  
Orientadora

---

Prof. Dr. José Jacinto Santos Filho  
Examinador Externo

---

Profa. Dra. Maria do Rosário Albuquerque Barbosa  
Examinador Interno

Nazaré da Mata – PE

2016

“Todos os diversos campos da atividade humana  
estão ligados ao uso da linguagem.”

(MIKHAIL BAKHTIN, 2011)

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Eterno Deus, pois peço sempre a sua bênção e O ponho na frente de tudo.

À minha orientadora, a Professora Dr<sup>a</sup> Amara Cristina de Barros e Silva pela compreensão, carinho, presteza e disposição que me proporcionaram a oportunidade de aprender bem mais, de me tornar tanto um profissional mais qualificado, como um ser humano melhor.

À minha esposa Aline Marques pela compreensão, companheirismo em lutar ao meu lado, dando-me estímulo para a conclusão deste trabalho.

Aos professores do PROFELETRAS, assim como aos funcionários, o meu muito obrigado porque todos contribuíram para que chegássemos até aqui.

A todos os colegas/amigos do PROFELETRAS em especial, pelo companheirismo e pela aprendizagem, às amigas Aldenice Souza e Fräulein Dias.

Aos amigos Mário da Silva Antunes e Edmar Sobreira.

Aos professores que compõem a Banca de Qualificação.

A CAPES pelo investimento financeiro em nossa formação.

À Secretaria Municipal de Educação do Município de São Lourenço da Mata, quanto à Secretaria Municipal de Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes, ambos os municípios do Estado de Pernambuco.

## **Resumo**

Este trabalho traz uma reflexão sobre o letramento literário em uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental. As ações aqui adotadas estão em consonância com a sequência básica de Rildo Cosson (2014); o gênero literário escolhido para a leitura e aplicação da sequência básica foi o conto de autores pernambucanos, buscando-se, assim, uma maior aproximação linguístico-cultural com o alunado. Os objetivos principais foram formar leitores literários, ampliar conhecimentos culturais e oportunizar a apreensão do senso crítico leitor dos alunos. Na metodologia, adotou-se, de modo predominante, a pesquisa qualitativa por não seguir critérios rigorosos, por ter sua sustentação no texto e por permitir ao pesquisador uma maior criatividade, no sentido de atingir as metas. A presente dissertação se fundamentou em Cosson (2014), Soares (2013), Rojo (2012), Kleimen (2012), Roas (2014), Todorov (1992), além de muitos outros autores. Todo o trabalho com o texto literário do gênero conto demonstrou a possibilidade de se realizar um ensino mais eficiente e contextualizado como sugerem os autores utilizados nesta dissertação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento, Conto, Gênero literário, Sequência básica.

## **ABSTRACT**

This work brings a reflection about literary literacy at a sixth grade class of Elementary School. The actions adopted here are in line with Rildo Cosson's (2014) basic sequence; The literary genre chosen for the reading and application of the basic sequence was the tale of authors from Pernambuco, seeking a closer linguistic and cultural approach to the pupil. The main objectives were to educate literary readers, to increase cultural knowledge and to provide an apprehension of the students' critical sense. In the methodology, qualitative research was adopted predominantly because it did not follow rigorous criteria, because its support in the text and for allowing the researcher a greater creativity, in the sense of reaching the goals. The present dissertation was based on Cosson (2014), Soares (2013), Rojo (2012), Kleimen (2012), Roas (2014), Todorov (1992), and many other authors. All the work with the literary text of the tale genre demonstrated the possibility of performing a more efficient and contextualized teaching as suggested by the authors used in this dissertation.

**KEY WORDS:** Literacy, Tale, Literary genre, Basic sequence

## **Sumário**

<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>CAPÍTULO I</b>	14
<b>A LEITURA E SUAS CONCEPÇÕES</b>	14
1.1 Leitura Literária	21
<b>CAPÍTULO II</b>	24
<b>MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTO LITERÁRIO</b>	24
2.1 Multiletramentos	26
2.1.1 Características dos Multiletramentos	27
2.2 Letramento Literário	28
2.3 A Escola e o Letramento Literário	35
<b>CAPÍTULO III</b>	39
<b>O CONTO: CONCEITO, ESTRUTURA E TEMÁTICA</b>	39
3.1 O conto fantástico	43
<b>CAPÍTULO IV</b>	48
<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS: CONCEITOS E DETERMINAÇÕES</b>	48
4.1 Pesquisas e suas classificações	48
4.2 As oficinas	50
4.3 O ambiente	50
4.4 O público	51
4.5 Descrições das oficinas	52
<b>CAPÍTULO V</b>	55
<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS SEQUÊNCIAS BÁSICAS REALIZADAS NAS OFICINAS</b>	55
5.1 Análise dos textos criados pelos alunos	58
5.1.2 Texto do Aluno 2	61
5.1.3 Texto do Aluno 3	64
5.1.4 Texto do Aluno 4	67
5.1.5 Texto do Aluno 5	69
5.1.6 Texto do aluno 6	70
5.1.6 Texto do Aluno 7	72
5.1.8 Texto do Aluno 8	74
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	75
<b>REFERÊNCIAS</b>	79
<b>Anexo 1</b>	84

<b>Anexo 2</b>	86
<i>Roberto Beltrão</i>	86
<b>Anexo 3</b>	90



## INTRODUÇÃO

Muitas ações que eram reconhecidas como projetos de leitura na Escola campo desta pesquisa, situada em um bairro de periferia no município de São Lourenço da Mata, Região Metropolitana do Recife, foram criadas e até mesmo executadas, mas sem regularidade e com pouco critério. Na verdade, o que se fazia era quase sempre a distribuição de livros para a imposição de leitura em sala de aula.

Além da falta de base metodológica, há que se ver que na Escola supracitada e em tantas outras escolas públicas, praticamente, não há biblioteca, assim dificultando todo trabalho dos profissionais da educação. Os espaços chamados de biblioteca são locais destinados para guardar livros, principalmente os didáticos, e outros tantos objetos, tais como instrumentos da banda marcial e ferramentas. Porém, este não é o problema mais preocupante em relação à formação do aluno leitor. Certamente, mais grave é a ausência de preocupação da Escola no que respeita à prática das leituras e seleção dos textos. Faz-se necessário planejamento, metodologia, estratégias, seleção de textos adequados ao contexto do aluno. Contudo, nem sempre esses aspectos são levados em consideração; haja vista o pouco tempo que os professores dispõem para preparação de aulas, decorrente do fato de permanecer em sala de aula, em geral três expedientes.

Alguns supostos projetos de leitura, às vezes, são utilizados com a intenção de formar leitores, mas por serem ministrados nem sempre de modo devidamente planejado, causam um efeito contrário: alunos que não se sentiam atraídos pela leitura, passam a detestá-la.

Além da falta de critério que seguramente é o problema mais grave e que é fruto, em alguns casos, de certo despreparo de muitos de nós professores para lidar com o problema de leitura do alunado, há outros fatores que contribuem para o agravamento da questão, tais como: ausência de coordenadores, bibliotecas sem atendentes e com um precário acervo, professores impossibilitados de desempenhar o magistério ou prestes a se aposentar, funcionando como bibliotecários. Tudo isso sem contar com a

quantidade e a qualidade dos exemplares que não atendem as necessidades da comunidade escolar.

Ainda mais, de acordo com Antonio Candido (1995), existe um pensamento equivocado por parte dos mais variados seguimentos sociais, não somente de muitos que estão envolvidos na educação: o povo brasileiro das camadas economicamente desprestigiadas não gosta de ler.

Por razões como as mencionadas, é que o projeto proposto se justifica, pois tem como principal objetivo contribuir para formação de leitores, principalmente por acreditar-se que o texto literário pode e deve contribuir com a continuidade do processo de letramento do aluno que se encontra no sexto ano do Ensino Fundamental.

A escolha do gênero conto, por se tratar de uma narrativa mais curta, porém, nem por isso mais simples ou um gênero menos denso que outros, foi feita para que se evite uma leitura fragmentada, como comenta Cosson (2014).

Já a escolha de autores contemporâneos, de preferência, pernambucanos ou que tenham uma ligação com a nossa região, retratando uma cultura local, se justifica pelo fato de suas produções se aproximarem da realidade do aluno e por acreditar também que devido às variantes linguísticas, haveria uma possibilidade maior de o aluno ter uma melhor identificação com a linguagem utilizada nos textos de autores do Estado. Além de que os textos selecionados darão oportunidade aos educandos de conhecer um pouco mais da cultura local, e, principalmente, da produção literária contemporânea.

A seleção dos textos decorreu da necessidade de adequação à faixa etária e ao nível de escolarização dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. Considerou-se também a possibilidade de haver maior envolvimento dos alunos por se tratarem de textos que trazem em seu bojo certos aspectos estranhos à aceitação cotidiana, e por outro lado, retratarem uma realidade social que faz parte do universo de expectativa dos alunos que vivem e estudam na área metropolitana do Recife.

Como esta pesquisa versa sobre a importância da leitura do texto literário no sexto ano do Ensino Fundamental, serão tecidas no primeiro capítulo algumas considerações sobre leitura, o que consiste em um dos principais aspectos de embasamento teórico dessa investigação.

## CAPÍTULO I

### A LEITURA E SUAS CONCEPÇÕES

Em uma sociedade letrada, a primeira exigência feita para os seus membros é a habilidade da leitura, para que cada indivíduo seja parte dela e exerça o seu papel de cidadão com autonomia.

Soares (1988) compartilha com este entendimento ao fazer a seguinte afirmação:

Em uma sociedade grafocêntrica, o acesso à leitura é considerado como intrinsecamente bom. Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação.

(SOARES, 1988, p.19)

Muito embora a autora venha a afirmar em seguida que este entendimento traduz um pensamento etnocêntrico e unilateral, pelo fato de a leitura ser vista com desconfiança em determinados povos, pelo fato de poder ser algo falsificável. E unilateral por representar um determinado grupo, dentro de uma sociedade, que procura manter o controle de sua cultura em detrimento de outras. Porém também é fato que as sociedades, em sua maioria, pelo menos as ocidentais, são grafocêntrica, mesmo que a escrita possa ser um meio para a opressão, é impossível alguém exercer o seu direito à cidadania sem a aquisição da leitura e da escrita.

A leitura também é um dos reflexos das diferenças sociais. Ainda no Século XXI, é possível presenciar isso. Apesar dos esforços já realizados, um deles seria o reconhecimento e a legitimidade das variações linguísticas, a escrita e conseqüentemente a leitura fazem parte dos domínios das elites, das classes dominantes, vejam-se as normas da chamada língua padrão culta. Entretanto não se trata apenas de uma marca de classes; trata-se de uma forma de perpetuação de poder, uma vez que historicamente há, em muitos

livros didáticos, segundo Soares (1988) uma veiculação da ideologia das classes dominantes.

Em conformidade com Solé (1998), ainda se presenciam debates a respeito dos métodos por meio dos quais se ensinam crianças a ler e qual seria a melhor idade para se começar aprender a ler e qual seria o método mais eficaz.

A mesma autora continua a afirmar, na página 33, que:

o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la, e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

O mais esperado de uma escola de ensino fundamental é que ela torne o aluno capaz de ler e produzir textos que estejam em consonância com a faixa etária do aluno, mas que o faça de forma autônoma, que a leitura seja algo para ser utilizado também com finalidade de se adquirir informação e aprendizagem (SOLÉ 1998).

O ato de ler e de compreender é um início para uma atuação, pois quem fala ou escreve, na verdade, aguarda uma resposta, seja uma concordância ou discordância, um atendimento ou uma objeção. O fato é que a compreensão da parte de quem lê ou escreve irá proporcionar esta interação, esta participação, ou mesmo esta co-autoria, assim gerando cidadania. Por isso, “todo enunciado possui uma dimensão dupla, pois revela duas posições, a sua e a do outro” (FIORIN, 2009,p. 46). Entendendo-se assim, pode-se considerar que o leitor ou ouvinte, ou em outras palavras, um receptor de texto, este será sempre um produtor, afinal, todo enunciado produz um novo enunciado.

A leitura, pelo fato de ser uma prática ligada à escola, está bastante vinculada à aprendizagem escolar. Um conceito apresentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998 p. 69) diz:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor,

de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata de extrair informações decodificando letra por letra, palavra por palavra, trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Porém, para Paulo Freire (2011, p.23), “Ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência de mundo que precede a leitura da palavra.” Assim entendemos que ler não se restringe a palavra escrita, ou melhor, nem mesmo a palavra. Assim, podem realizar-se as mais variadas leituras tal como a de uma tela de pintura, de um filme, de um determinado comportamento, ou de quaisquer outros objetos sobre os quais se desejem expressar e captar seus sentidos.

No Brasil, na década de 1970, no século passado, os estudos relacionados à leitura passaram a ter uma nova perspectiva. Tratava-se de uma inovação no ensino da língua; e a leitura foi tida como uma ação ou reação experienciada pelo leitor, tanto no que concerne ao ato de ler, quanto aos mecanismos linguísticos e psicológicos mediadores da aquisição da leitura. Rangel (2012, p. 18), afirma que:

Ler assim como escrever, então, são atos de comunicação verbal caracterizados pela relação cooperativa entre o emissor e o receptor, pela transmissão e de intenção de conteúdos e por apresentarem uma forma adequada à sua função.

É evidente o caráter interacionista de leitura que a autora apresenta em seus conceitos. Para ela, o ato de ler está ligado às pistas deixadas pelo autor, chegando ainda a afirmar que “a leitura exige do leitor um exercício de preenchimento dos vazios deixados pelo autor, que apela para as reações do leitor para completar aquilo que iniciou” (RANGEL, 2012, p. 18).

Embora, muitos autores defendam que a leitura não seja um ato solitário, Rangel (2012) afirma ser a leitura uma atividade individual pelo fato de os leitores serem diferentes. Cada leitor deverá ter conhecimentos prévios

distintos, competências linguísticas diferentes e se valer de estratégias próprias para suas leituras. E o professor deverá estar consciente disso.

Neste processo de interação da leitura, o professor tem um papel fundamental. É o professor o mediador deste diálogo, leitor e autor. Entretanto, é importante que aquele que media não permita que o seu ponto de vista venha a predominar na discussão pelo fato de ele não ser o dono da verdade e por entender que um texto pode vir a ter interpretações diferentes, por leitores diferentes e, como consequência, ressignificações também diferentes. E assim, não há lugar para este tipo de atitude autoritária. “Dessa forma, a leitura autoritária, impositiva, dogmática não tem lugar na proposta freireana, porque faz com que o aluno reproduza a interpretação ‘certa’” (RANGEL, 2012, p.30).

Soares (1988, p. 26) relata uma experiência em uma escola pública situada no centro de uma favela, em que depois de se fazer uma leitura silenciosa, a pesquisadora pergunta individualmente a algumas crianças se gostaram do que leram. Uma das crianças respondeu que sim, porque a personagem da história ia sempre a praia e comia bolo. Outra respondeu secamente que não. E mostra a figura de uma personagem negra, de pano na cabeça, exercendo a função de cozinheira. Essa segunda criança viu naquela personagem a sua própria mãe. Este relato extraído de Soares (1988) vem corroborar com o discurso de Rangel (2012) a respeito da possibilidade de diferentes interpretações de um mesmo texto por leitores diferentes. As duas crianças, segundo Soares (1988), tem crenças e ideologias distintas. A primeira gostaria de ir à praia, comer iguarias; a segunda enxerga a situação que vive, identifica a discriminação – uma negra na cozinha – e demonstra uma não aceitação daquele quadro ali desenhado no livro didático. E as diferenças entre os leitores certamente não estão apenas no plano dos conhecimentos em geral ou no estrato social de cada leitor, veja-se que as duas estudam na mesma escola e certamente vivem em um mesmo ambiente – o que leva a deduzir que pertencem ao mesmo estrato; as diferenças entre leitores também residem nas crenças, valores e ideologia. E desta, forma um texto poderá oferecer muitas possibilidades de ressignificações; dependerá de como cada leitor irá ressignificá-lo, além de quantas leituras ou releituras este mesmo leitor fará.

O leitor não pode ser visto como um ser passivo. Ao se fazer uma leitura, também se dá a ela um (novo) significado. Orlandi (1988, p. 58) afirma:

[...] quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada.

Para Solé, “leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo, tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura” (SOLÉ, 1998, p. 22). Na verdade, sempre que se faz uma leitura, há uma finalidade, um objetivo; seja para uma informação necessária naquele exato instante, seja para seguir o passo a passo de um manual, seja para o deleite, seja para ampliar toda uma bagagem de conhecimentos. E a interpretação realizada pelos leitores está diretamente ligada a importância que o texto representa no momento da leitura.

Cosson (2014) conceitua a leitura da seguinte forma: “consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que partilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores.” Desse modo, entende-se também que a leitura não é necessariamente um ato solitário, é diálogo, sempre se está dialogando com o autor, com o narrador e com as personagens. Nesse diálogo, os interagentes podem concordar, discordar, e principalmente refletir. Trata-se de uma interação, que tal como uma ponte, liga o passado ao presente, isto é, consiste na relação entre a realidade do autor, portanto passado, com a realidade do leitor, ou seja, o presente. Dessa forma, um texto do Romantismo será entendido pelos leitores da atualidade diferentemente de como o foi pelos leitores da época de sua publicação. Assim não causa surpresa afirmar que a leitura do texto literário, apesar de constituir-se de um ato individual e social ao mesmo, é capaz de aproximar lugares e culturas distantes.

Ainda de acordo com Silva (2008) a leitura é fundamental e liga-se à humanização contribuindo para formação do homem, enquanto sujeito crítico.

Para Melo (1988) “A leitura assume, no âmbito social, uma dimensão bem mais ampla que a decifração da escrita (MELO, 1988, p.100). Aqui está mais uma compreensão sobre a leitura que não entra em discordância com as outras já citadas anteriormente. Na verdade, os conceitos tem se repetido, e isso é positivo pelo fato de dar maior consistência ao que se entende por leitura. Porém, Melo (1988) levanta uma discussão bem pertinente relacionada ao tema em discussão. Ele diz que a preocupação com a leitura parece estar no pólo da recepção, ou seja, quando o receptor a lê ou ouve, ou decodifica. Porém para este autor, a leitura não é prática unilateral, negando-se uma verdadeira interação, uma vez que “Toda experiência comunicacional, por mais elementar que seja, estriba-se no binômio emissão-recepção da mensagem” (MELO, 1988, p.100). E mais: não seria suficiente apenas uma leitura escrita, auditiva ou visual, faz-se necessário levar em consideração o contexto, o universo cultural.

Melo (1988) defende que a preocupação com a leitura reside na origem, ou seja, na emissão. Principalmente quando se trata de comunicação de massa. Só é possível a realização de um processo de comunicação se o que se deseja comunicar atender às exigências sógnicas, além dos conhecimentos prévios de uma determinada comunidade linguística. Não se encontrando nestas condições, uma mensagem que poderia ser desde um pequeno aviso, posto na porta da geladeira até um conto ou romance, não teria o seu objetivo alcançado, pelo menos em plenitude.

O Brasil ainda vive, no tocante à leitura, uma situação muito incômoda: a boa parte dos brasileiros adultos é composta de analfabetos funcionais, segundo Perini (1998). Ainda que esses brasileiros leiam um determinado anúncio, ou tomem o ônibus, porém não conseguem ler e interpretar uma página, mesmo que venha tratar de assuntos do seu cotidiano. São pessoas que, no mínimo, não exercem a sua cidadania, pois não possuem autonomia para se informar e formar opiniões a respeito dos mais variados temas.

Perini (1998) cita algumas possíveis situações de dificuldades constrangedoras pelas quais um analfabeto funcional pode passar: uma necessidade de ler um folheto de uma reunião sindical com o que irá ser discutido; buscar informações importantes para o seu bom desempenho

profissional, por exemplo; ou mesmo procurar informações em uma bula. Além de tudo isso representar um empecilho em sua vida, Perini (1998) assegura que poderá comprometer a sua auto-estima.

Aliado ao problema do analfabetismo funcional no Brasil, tem-se outro: a escola, principalmente a pública, não tem conseguido cumprir o seu papel que é o de alfabetizar de modo funcional os que conseguem chegar a ela; mesmo que se tenha aumentado ultimamente a quantidade de pessoas que têm ido a escola, mesmo assim, muitas dessas pessoas, segundo Perini (1998) não estão sendo alfabetizadas funcionalmente.

O autor demonstra uma preocupação maior com os alunos das classes mais desprestigiadas e faz alguns questionamentos. Um desses questionamentos é “Que tipo de instrumento deve ser a leitura para eles. Apenas com este questionamento já é bem possível atentar para mais outro problema: o tipo de material utilizado para a leitura. E que muitos sabem que o material a ser utilizado na maioria das escolas públicas para a leitura é o livro didático. Este é um fator limitador. Enquanto muitos alunos de classes mais prestigiadas nascem e vivem em um ambiente literário; muitos alunos da rede pública limitam-se ao livro didático. E limitam-se porque este tem um caráter genérico, não traz maiores aprofundamentos, muitos dos textos que há nele estão fragmentados e que, em muitos casos, não condizem com a realidade dos alunos, assim, causando uma dificuldade na compreensão e um certo desinteresse em lê-lo.

É bem verdade que o professor de Língua Portuguesa tem uma grande responsabilidade no combate ao analfabetismo funcional, contudo é importante colocar que este papel não é só do professor de Português, mas também de toda a escola porque as outras disciplinas como Ciências, Geografia também devem se preocupar com a leitura.

Obviamente aqui não foi esgotado o manancial de conceitos sobre o que é a leitura, porém por se tratar de uma proposta de leitura de um tipo específico de texto, aquele que tem finalidade artística, assim, a seguir serão tecidas algumas considerações sobre a leitura do texto literário.

## 1.1 Leitura Literária

A leitura literária é entendida como a leitura das obras artísticas do campo da literatura. Corrêa e Martins (2007, p.7) citam, para depois contestarem, um dito já bastante conhecido: “A boa literatura não foi feita para ensinar nada.[...] ela deveria ser apreciada como outra obra de arte que não teria compromisso nenhum com o ensino.” Porém os já citados autores rebatem, essa frase de censo comum afirmando que “a literatura pode nos proporcionar diferentes formas de conhecimentos”. (CORRÊA E MARTINS 2007, p.7)

A leitura literária não pode ser vista eternamente como uma forma de entretenimento, muito embora, o deleite possa e deva estar sempre presente no ato de ler, como uma de suas possíveis características. Contudo ela deverá retratar a realidade com a qual venha a existir uma identificação por parte de quem está lendo, visto que alguns textos são insignificantes para determinadas comunidades de leitores, justamente, por não fazer parte da realidade de tal grupo social.

Nesta situação, cabe um questionamento: E com relação ao mediador, o professor, será que o seu papel na escola tem sido exercido de modo coerente, no sentido de mediar a leitura literária em seu verdadeiro sentido e objetivo?

Se as práticas de leitura não são suficientes para a formação do leitor proficiente, por assim dizer; com a ausência de tais práticas, muito dificilmente, o leitor terá a capacidade de realizar uma leitura crítica e reflexiva. Por essa razão, faz-se necessário rever muitas das atuais formas de leitura ensinadas nos estabelecimentos de ensino.

Na escola, muitas vezes, a leitura de um texto, sobretudo literário, é feita com a finalidade de ensinar regras gramaticais, ou “a boa língua”, a referência em português correto”. E este tipo de atitude no ambiente escolar, mais precisamente por parte de professores de Língua Portuguesa, é um dos fatores que se contrapõe ao verdadeiro ensino da leitura literária.

Com relação às posturas de alguns professores diante da leitura literária, Kleiman (2012) faz importantes considerações ao se posicionar afirmando que alguns equívocos cometidos pela escola embasados nos livros didáticos precisam ser revistos: a descontextualização da gramática, entendendo que ela

possui vida própria, ou seja, os aspectos estruturais do texto são considerados como entidades que têm função e sentido independentes do contexto; a fragmentação de uma leitura, como se o texto fosse apenas um conjunto de palavras, e ao ler palavra por palavra, o leitor chegaria à compreensão do todo, gerando assim leitores passivos, não construindo um novo texto, por estar limitado às palavras em seu sentido de dicionário, diferindo assim da real proposta de uma leitura literária, em que as palavras podem ir além do seu sentido primário.

Como já foi dito anteriormente, ler ou leitura não se trata de se decifrar códigos; conforme Kleiman, “a decodificação se trata de uma prática muito empobrecedora” (KLEIMAN, 2012, p. 30). E continua ainda afirmando um pouco mais na frente que “Essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno.” (KLEIMAN, 2012, p. 30).

A leitura literária não diz necessariamente tudo ao leitor, ela poderá deixar lacunas para que o leitor as complete; assim, se evidenciando uma interação envolvendo principalmente autor e leitor, obviamente, considerando-se fatores como o ambiente sociocultural, o estrato socioeconômico, o nível de instrução escolar, os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, entre tantos outros fatores.

A leitura voltada para textos literários pode transformar o indivíduo, ou mesmo uma comunidade, ou seja, um grupo social, como afirma Aguiar (2007, p.18) “Ao término da leitura, não sou a mesma de antes, porque tenho comigo os resultados da experiência vivida, equilibrada na linha que une fantasia e realidade.” Isso tudo por ser a literatura o ambiente onde cabe a criatividade, o entretenimento e o direito ao sonho, à imaginação e por que não dizer à transgressão?. Toda esta vivência adquirida através das leituras literárias, naturalmente, podem ser transmutadas para nossa realidade, assim, chegando a dar mais oportunidades de se enfrentar, resolver ou entender a vida, de um modo mais autônomo. Em outras palavras, a literatura educa para a vida, humaniza. Ainda baseado nas afirmações de Aguiar (2007, p. 19) “A educação é, pois, um fato social, uma vez que implica a transmissão da experiência de uma geração à outra, de modo a garantir a continuidade do grupo.” Importante

afirmar que garantir continuidade de um grupo não quer dizer, necessariamente, que não haja mudanças na sociedade como um todo; e isto envolve os mais diferentes aspectos, sejam sociais, econômicos, linguísticos, de valores etc. E uma das possibilidades da literatura é esta a de implicar a transmissão de geração para geração, formando as pessoas.

A leitura, inclusive a de textos literários também pode ser discutida dentro de um viés econômico, como todas. Graça Paulino (2007) faz uma abordagem muito pertinente, no artigo intitulado *O mercado, o ensino e o tempo: o que se aprende com a literatura que se vende?* sobre a questão socioeconômica do povo brasileiro.

Muitas das vezes a formação de leitores, principalmente literários, é feita somente na escola, em decorrência de muitos alunos de escolas públicas virem de famílias que têm baixo poder aquisitivo. São inúmeros os apelos para o aumento e a ampliação de bibliotecas públicas, porque nelas, quando existem, não há livros suficientes, principalmente livros de literatura.

A formação de leitores pode acontecer sempre, isto é, permanentemente, seja através de encontros com amigos em um bar, seja por questões políticas, seja por questões de relacionamentos amorosos, enfim, como afirma Pauline “Leitores se formam mesmo é através de suas próprias leituras” (PAULINO, 2007, p. 146). O problema é que essa formação não faz parte da vida social da maioria das pessoas que pertencem a uma camada social menos favorecida economicamente.

Paulino (2007) cita exemplos de livros mais vendidos como os do colombiano Gabriel Garcia Marquez: *Cem anos de solidão* e *Memórias de minhas putas tristes*, além de livros também campeões de vendas, como os de autoajuda e esotérico. Ainda que muitos livros interessantes estejam à venda, mesmo assim, há outros empecilhos: livros *best sellers* que não contribuem em basicamente nada na formação literária, o purismo, ou falso moralismo, o título *Memórias de minhas putas tristes*, seguramente, deve causar, ou ter causado, constrangimento ao se expor o livro na vitrine.

## CAPÍTULO II

### MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTO LITERÁRIO

O termo letramento não possui um único conceito. Assim sendo, hoje é usado para designar a apreensão de conhecimento de vários campos do saber. Inicialmente referia-se ao domínio básico da escrita e da leitura, inclusive chegou a ser entendido como algo inerente apenas à alfabetização.

Depois o termo letramento passou a ter significados mais amplos, não se limitando à capacidade de ler e escrever, passando a significar também um conjunto de conhecimentos de ordem social que poderia ser apreendido por meio da leitura e da escrita em situações mais específicas. Mais tarde, passou-se a usar o termo no plural, tendo em vista o sentido de o mesmo ter se estendido as mais diferentes apreensões de saberes; daí, na atualidade encontrar-se referências a letramento computacional, letramento midiático, letramento literário, dentre outros.

Os termos surgem pela necessidade de que uma nova palavra possa tentar designar, ou mesmo, traduzir algo novo ou relativamente novo em uma determinada comunidade. Por volta dos anos oitenta do Século XX. A professora/pesquisadora e autora de vários livros Magda Soares cita o termo alfabetismo em seus escritos e que depois foram reunidos no livro *Alfabetização e Letramento*; e ela fala, com veemência, sobre a estranheza que esta palavra causou.

De acordo com Soares (2013), o contrário de alfabetismo: analfabetismo --a condição de ser analfabeto, não saber ler nem escrever-- é um termo compreendido sem o menor problema, inclusive por aquele que está nesta condição, a de analfabetismo. Já o termo alfabetismo que pode ser compreendido como o contrário de analfabetismo, por não ser uma palavra de muita utilização, a não ser pelas pessoas envolvidas com estudos linguísticos, causou certo estranhamento, justamente pelo fato de que na época, o sentido de alfabetizado era a condição de alguém saber ler e escrever. Entretanto, ler em outras dimensões, não apenas na decifração de códigos. Porém, Soares (2013) afirma que o termo passou a ser usado porque já não se bastava ler e

escrever para uma nova realidade social de então. “dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e escrever, mas que também saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver,” (SOARES, 2013, p.29). A mesma autora também afirma que este mesmo acontecimento ocorreu na língua inglesa a partir do Século XVII. No Brasil, em 1995, o termo letramento foi substituindo a palavra alfabetismo. E em 2001, já estava no Dicionário Houaiss, segundo Soares (2013).

Quanto ao termo *alfabetismo*, Soares (1999) conceitua como “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler ou escrever” (SOARES, 1999, p. 20). Porém a mesma autora também afirma que se pode entender que se trata de algo complexo e que não se refere a um único comportamento, mas a um conjunto de comportamentos pela amplitude com que trata os mais variados conhecimentos e habilidades.

O alfabetismo dado sua complexidade de entendimento pelo fato de não aludir a um único foco de conhecimento ou de comportamento, pode ser analisado conforme Soares (2013) em duas dimensões: a dimensão individual e a dimensão social.

Na dimensão individual “o alfabetismo/letramento é visto como um atributo pessoal, referindo-se à posse individual de leitura e de escrita.” (SOARES, 2013, p.30). Esses dois processos também são geradores de dificuldades para que se possa estabelecer conceitos a respeito de alfabetismo/letramento, uma vez que a leitura e a escrita são processos bem diferentes. A aprendizagem da leitura é muito diferente da aprendizagem da escrita. Alguém poderá vir a ser um ótimo leitor e não saber escrever, por exemplo. E as habilidades de ler e escrever devem ser vistas ou analisadas de modo contextualizado, como exemplo: ler que tipo de material? Uma notícia? Um manual de instrução? Ou, escrever para quem? Ou ainda, escrever o quê? E neste caso, a necessidade irá determinar o quê, ou para quem.

Na dimensão social, o alfabetismo/letramento é mais que uma condição de comportamentos ou de habilidades de cada indivíduo. Trata-se do uso dos conhecimentos ou habilidades que os indivíduos de uma comunidade ou de um grupo social fazem a respeito da leitura e da escrita em uma determinada situação. O uso da língua muito bem ilustra esta dimensão.

Como o termo alfabetismo alude bem mais ao letramento escolar, sobretudo nos estudos que tratam das questões da língua, os autores entenderam que o termo *letramento* seria mais apropriado. Em 2002, Bagno, na obra *Língua Materna letramento, variação e ensino* apresenta este conceito de Soares:

[...] estado ou condição de quem *não* só saber ler e escrever. Mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral. (SOARES apud Bagno, 2002, p.52)

É interessante dizer que Paulino e Cosson reiteram a proposta do New London Group ao recusarem a noção do termo centrado apenas na língua ou numa única forma nacional de língua, tendo em vista que aceitam o termo multiletramentos.

Pode-se, grosso modo, entender os termos letramento, letramentos ou mesmo multiletramentos como um processo de aquisição de competências complexas voltadas para a produção de sentidos, nas mais diferentes áreas do saber.

A seguir serão tecidas algumas considerações sobre o que se entende neste trabalho por multiletramentos.

## **2.1 Multiletramentos**

No Brasil, assim como em tantos outros países ocidentais, em se tratando de assuntos que envolvam questões culturais, o que mais se evidencia são os mais variados elementos culturais, tal como a presença de saberes variados, valores e crenças. Por exemplo, convivendo em um mesmo ambiente, ainda que em muitos casos, a intolerância também se faça presente, mesmo assim a diversidade é algo real e irreversível. É possível perceber essa pluralidade cultural através de vários elementos como a língua e suas variantes, a música com diferentes ritmos, religiões, a gastronomia, o cinema, a literatura, enfim, a cultura de um modo geral com suas diferentes formas de manifestação, por razões várias como origem, etnia nível escolar de uma comunidade, grau de instrução, a globalização mundial etc. São pessoas

letradas nos mais diferentes contextos, nos mais diferentes saberes, nos mais diferentes moldes.

Em consonância com essa questão apresentada acima, a escola deve estar atenta para este fato e apresentar uma forma de trabalho, uma pedagogia pela necessidade de estar afinada com a diversidade cultural.

De acordo com Rojo (2012), o entendimento de uma necessidade de a escola assumir uma postura do multiletramento para estar em sintonia com uma cultura emergente, em uma sociedade contemporânea e que viesse a incluir nos currículos escolares a enorme variedade de cultura existente e das novas tecnologias da informação e da comunicação, em todos os ambientes, foi nos anos de 1996 por um grupo intitulado Nova Londres, nos Estado Unidos da América.

Rojo (2012) afirma que o Grupo de Nova Londres se questionava em relação à que política de educação poderia ser adotada no ensino do imigrante, da mulher, para índios e de pessoas que utilizavam variantes linguísticas desprestigiadas. E em uma atitude pioneira, o Grupo entendeu que a omissão, ou uma falta de política ou de uma política equivocada que se preocupasse com a questão das minorias já citadas acima com o imigrante, o índio, o excluído socioeconomicamente, tinha como consequência o aumento da violência e a falta de perspectivas de um futuro para os jovens estudantes. O Grupo, em suas pesquisas, observou também que os estudantes tinham acesso a novas informações de caráter multimodal, acarretando assim novas maneiras de letramentos, e assim o Grupo Nova Londres apresentou uma nova proposta e um novo conceito, intitulando-o de Multiletramentos.

### **2.1.1 Características dos Multiletramentos**

Os multiletramentos têm como característica marcante o fato de “apontar para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade, principalmente urbanas: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica dos textos” (ROJO 2012, p.13), e através dessas multiplicidades, essas comunidades estabelecem suas comunicações, seus contatos. Daí é possível entender que os multiletramentos podem advir de todo um complexo cultural que envolve tradições, leitura e escrita dentre outros.

O cruzamento e o hibridismo são aspectos notáveis na cultura contemporânea. A escrita pode ser numa folha de papel ou nas telas de um computador ou de um *smart fone*, por exemplo; os textos podem apresentar palavras escritas além de figuras, gráficos, sons; os textos, as palavras podem levar a outros textos; e os alunos, que já têm ou pode ter uma fluência bem maior do que muitos professores, no uso das tecnologias, convivem com todo esse hibridismo cultural, restando para muitas escolas assimilar e adotar esta nova postura cultural.

## 2.2 Letramento Literário

Ainda que existam muitas pessoas que saibam ler, mas, apesar disso, estão à margem da sociedade, mesmo assim, a apropriação da leitura é um dos primeiros passos rumo à cidadania. Certamente vem a ser a competência sociocultural mais cobrada, mais esperada, mais exigida. A leitura acompanha o homem em toda a existência, pois documentos, contratos, manuais, ingressos são gêneros textuais que exigem a prática da leitura, dando outra dimensão à vida em sociedade.

Uma pessoa que lê e escreve, costuma-se dizer que é alguém letrado, porém o termo letramento significa muito mais do que simplesmente saber ler e escrever. Diz também a respeito aos conhecimentos adquiridos ao longo da existência, bem como aos processos de interação social. Muitos estudiosos até defendem o uso do termo no plural: letramentos, tendo em vista, como já dito, anteriormente, existirem diferentes formas de letramento, por exemplo: letramento digital, letramento literário, letramento numérico, entre outros.

Reflete-se a seguir sobre percepção de literatura adotada por Antonio Candido, no livro Intitulado *Vários Escritos*, mais especificamente quando discorre sobre o Direito à Literatura.

Para o autor em questão, a literatura pode ser entendida de modo mais amplo possível como

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura,

desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2002, p.175)

O letramento literário tem como objeto específico o texto literário. Ele carece de um mediador, ou seja, de um professor, que deve ser letrado literariamente e mais que tudo, seja de fato um leitor literário. Pode-se afirmar que este tipo de letramento tem início na escola, sendo realizado com textos literários, demandando interpretações múltiplas do mundo, e de nós mesmos, oferecendo outras possibilidades de entendimento, de compreensão além de estilos de produção textual.

De acordo com Cosson (2012, p.17), “A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos.” É uma maneira de se interagir, de se dar sentido às coisas, ao mundo através de palavras.

Antonio Candido (1988), baseando-se em Otto Ranke, defende que a literatura exerce função de equilíbrio na sociedade. Assim como o sonho durante o sono seria o equilíbrio psíquico do ser humano; a literatura representa o sonho acordado de um povo, e como consequência pode vir a exercer a função de equilíbrio de uma coletividade.

Porém para que se promova um letramento literário, é necessário que se realize o trabalho deste processo e que este verdadeiramente cumpra com sua função. Segundo Valdênia Silva (2008), muitos professores se perguntam: como levar o texto literário para a sala de aula? Como formar alunos leitores de textos literários? Quais métodos utilizar?

Primeiro é importante criar o hábito e o gosto pela leitura. A mesma autora sugere que, se a escola pretende promover uma educação literária propiciadora de leitores autônomos e críticos, assim, necessita-se repensar determinadas posturas.

O tão pretendido aluno leitor necessita compreender a importância da leitura literária para si, ao longo da vida.

Outra questão relevante é o que selecionar para o aluno ler. É claro que a diversidade de gêneros textuais literários, ou mesmo não literários deve estar presente nas aulas, porém, como se acredita na importância do texto literário

como meio de motivação à formação do leitor, neste trabalho, optou-se como texto facilitador de leituras o gênero textual literário conto.

A escola deve ficar atenta, a outros aspectos que influencia o gosto pela leitura, dentre eles se destacam as características de cada leitor, ou como diz Valdênia Silva (2008), “as idiossincrasias de cada jovem leitor”. Não se trata de negar o direito à leitura dos clássicos, mas de letrar literariamente o leitor, para que este chegue a entender os clássicos, tal como sugere Antonio Candido, 1995.

Outro fato relevante exige uma postura diferenciada, com relação às formas um tanto arcaicas, mas que ainda permanecem em uso, tal como a vinculação da leitura às cobranças, aos questionários superficiais e a exercícios que pouco ou nada estimulam o aluno a ler, como menciona Rios (2008).

Paulino e Cosson (2009) aludem a um episódio, o teste Pisa (Programa de Avaliação Internacional dos Alunos da OCDE) em que a Finlândia foi colocada em primeiro lugar no campo da leitura, episódio analisado por dois outros pesquisadores: Pirjo Linnakylä e Jouni Välijärvi, os dois autores brasileiros, baseados na análise feita pelos pesquisadores já citados, afirmam que o resultado do sucesso da Finlândia se deve a um conjunto de fatores relacionados entre si, inclusive de atitudes e interesses dos próprios alunos.

Os bons resultados daquele País tão bem sucedido em educação são bem diferentes do Brasil. Aqui, segundo Paulino e Cosson (2009), os testes nos mostram que a proficiência em leitura está bem abaixo do que se pode esperar de um país que vem conquistando posições econômicas no campo internacional.

Por esta razão, muitas ações veem sendo incrementadas, nas mais variadas instituições, inclusive nas instituições privadas, tais como doações de acervos, oficinas e utilização de processos inovadores que facilitem a formação do leitor, principalmente no ensino Fundamental.

A expressão literatura sempre deu uma ideia de erudição. Como consequência, o termo letramento literário certamente pode levar a um entendimento tradicional de que seria um conhecimento sobre literatura, sobretudo dos cânones. Porém o sentido da palavra letramento, consoante

Cosson e Paulino deve ser compreendido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos” (COSSON e PAULINO 2009, p. 67). Os dois ainda afirmam que por se considerar um processo, então quer dizer que é algo em continuidade, seria uma aprendizagem em contínuo andamento e não algo que se encerra como um cálculo matemático que se aprendeu em um determinado momento da vida.

O letramento literário é uma aprendizagem continuada que não se inicia na escola, tampouco nela se encerra; ele acompanha o leitor por toda a vida e sempre se refaz a cada nova leitura ou releitura. E se é apropriação, passa a pertencer àquele ou àquela que o adquiriu, com a possibilidade de se dar novas ressignificações ao texto. Trata-se da atitude ativa, responsiva proposta por Fiorim (2009). E as respostas dos leitores seguramente não são necessariamente iguais com relação aos mesmos textos; elas vão depender não só do que está dito nos textos como também das circunstâncias que envolvem cada leitor como, por exemplo: condição social, idade, interesses e peculiaridades, horizonte de expectativas e conhecimentos prévios de cada leitor.

Letramento literário não se trata apenas da apropriação de obras canônicas ou não canônicas, todavia trata-se de toda uma bagagem cultural que poderá vir a oferecer uma forma diferenciada ou bem peculiar de dar significado às coisas. Ainda segundo Paulino e Cosson (2009), essa peculiaridade do letramento literário é consequência de dois grandes procedimentos: um deles é a presença do verbo que a literatura exige, afinal a palavra é a matéria prima para este tipo de manifestação artística. Um outro procedimento é o reconhecimento do outro e a construção ou desconstrução do mundo que nos rodeia, a atitude de interação, resposta do ser passivo/ativo. E desta forma podemos, por meio da literatura, “viver o outro”, termos a experiência alheia ou própria e assim, construirmos uma identidade própria, através das experiências vividas por meio das palavras.

Cosson (2012) propõe duas sequências para o trabalho com o letramento literário: a básica e a expandida. A primeira delas se estrutura em quatro partes: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação, primeiro passo da sequência básica, tem por objetivo preparar o educando para o contato com o texto literário. Deve se realizar pelo uso de dinâmicas cognitivas relacionadas à temática e à estrutura do texto que será trabalhado, estabelecendo laços estreitos com o ele e envolvendo conjuntamente atividades de leitura, escrita e oralidade. (COSSON, 2012, p. 57).

Trata-se de propor ao aluno alguns aspectos temáticos que lhe possam aguçar a curiosidade, e ao mesmo tempo, criar um horizonte de expectativa com base em suas experiências de vida e com alguns aspectos que fazem parte de seu cotidiano.

Já a introdução consiste na apresentação física da obra, tratando de aspectos que estão relacionados ao texto e ao autor, além de justificar escolha de ambos.

A leitura é o momento em que o leitor em formação se aproxima do texto, buscando nele a apreensão dos sentidos, em conformidade com as experiências de que dispõe. Cabe ao professor mediar e acompanhar esse processo, não só como facilitador, mas principalmente como observador que instiga a compreensão e enxerga as possíveis dificuldades de apreensão de sentidos, auxiliando o aluno para que a fruição ocorra e possam ser expressos os sentidos do texto, em conformidade com o universo de expectativa do aluno leitor.

A interpretação é tida como o entretecimento dos enunciados para a construção do sentido do texto por meio da constituição de inferências dentro de uma interação que envolve autor, leitor, comunidade e contexto sociocultural, por meio de debates e discussões entre o alunado. Esta etapa está dividida em dois momentos: o interior – que diz respeito à construção de sentido pessoal e o exterior – que está relacionado à construção de sentido coletivo pela turma, através do compartilhamento de sentidos.

Quanto à sequência expandida, Cosson comenta que ela foi criada pela necessidade de aprofundar a sequência básica tendo em vista sua incompletude verificada na prática do ensino do letramento literário no Ensino Médio. Esse tipo de sequência caracteriza-se por ser um “[...] movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como

extrapolação dentro do processo de leitura, visto como intertextualidade no campo literário” (COSSON, 2012, p. 94).

Para a sequência expandida, Cosson (2012), como na básica, apresenta as seguintes etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, contextualização teórica, contextualização histórica, contextualização estilística, contextualização poética, contextualização crítica, contextualização presentificadora, contextualização temática, segunda interpretação, expansão.

Como exemplo, o autor conta uma experiência vivida por ele, a partir da afirmação de um aluno de graduação revelar-lhe que não gostava de ler literatura séria por ser algo chato e maçante, Cosson se sentiu desafiado a reverter este quadro. Depois de analisar alguns critérios para o ensino de literatura no Ensino Médio, ele escolheu o livro *O Cortiço* para dar início a sua sequência expandida. Pois este se trata de um livro que aborda as questões de moradia e de relações pessoais no espaço onde se vive. Para tentar reverter a opinião do aluno, propõe então uma sequência didática em que a motivação, poderá se realizar. Para isso, sugere algumas sugestões. Uma delas seria pedir aos alunos que tragam fotos publicitárias de condomínios, dos mais sofisticados aos mais simples e levar para uma discussão em sala como poderiam ser as condições de moradia nestes condomínios; como seriam as relações entre as pessoas que residissem neles. Traz assim as questões do livro para o presente, ou seja, uma forma de se traçar paralelos dos modos ou condições de moradia da época com os dias de hoje; e como essas pessoas se relacionavam e se relacionam atualmente.

Quanto à introdução sugere ser realizada de modo muito semelhante à da sequência básica, ou seja, pode-se apresentar o livro falando um pouco a respeito do autor e da obra.

Na leitura, se se tratar de um livro como o que está sendo utilizado, como exemplo, por Cosson, *O Cortiço*, há o entendimento de que ela seja feita extraclasse. O autor também sugere que exista um prazo que não seja curto para que não deixe de contemplar muitos ou alguns alunos e que não seja longo demais para que não haja dispersão por parte deles.

Na etapa da primeira interpretação, o aluno deverá ter uma compreensão da obra de um modo geral. Um posicionamento a respeito da obra, ou mesmo do título seria uma das maneiras de marcar esta primeira interpretação. Também pode haver outras formas de se marcar esta etapa; por exemplo, o professor poderia pedir para que os alunos se organizassem em duplas e perguntassem um ao outro o que mais lhe chamou atenção na obra lida.

A próxima etapa é a contextualização, esta tem sido entendida tradicionalmente como o momento em que se separa a literatura da história. Para Cosson este tipo de atitude pode ser falho pela simplificação ou pelo excesso em se generalizar os fatos de um momento histórico a apenas uma determinada época. A sugestão aqui é “ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor” (COSSON, 2012, p. 86).

Contextualização teórica, esta consiste em tornar mais claras as ideias que dão sustento à obra literária. São os conceitos de que as obras se valem. Muito provavelmente, o auxílio de outros professores de outras áreas será de grande importância. Uma situação em que está envolvido um fato biológico, por exemplo, o professor de Língua Portuguesa poderá ter dificuldades em discutir a respeito deste fato.

A contextualização histórica está diretamente mais relacionada à sociedade que deu origem ou mesmo, a qual se deseja retratar. Esta contextualização se aproxima mais da forma tradicional.

A etapa que se segue é a contextualização estilística. Esta fica mais ligada aos estilos de época, como o Romantismo, o Realismo, o Barroco, por exemplo. Porém é preciso lembrar que muitas obras de épocas diversas têm traços semelhantes.

A contextualização poética, numa perspectiva tradicionalista, faz referência à estrutura da obra. O que pode se transformar em um erro é a redução da obra a figuras poéticas, ou as tão conhecidas categorias como narrador, tempo, personagem, espaço etc.

Contextualização crítica. Este tipo de contextualização é mais explorado nos cursos de graduação. É a leitura de uma revisão crítica que pode estar nos jornais, revistas ou na orelhas dos livros.

Contextualização presentificadora. Esta etapa tem o objetivo de tentar fazer uma espécie de atualização da obra literária; seria trazê-la para o presente, estabelecer pontos entre a obra lida ou a ser lida e o contexto do aluno.

Contextualização temática. Aqui, se trata do modo mais usual de se abordar o texto literário. Nesta etapa, é explorado o tema, tantos quantos forem eles. Porém faz-se necessário entender que o tema em si não basta, é preciso saber que impacto o tema poderá causar no leitor; assim como, não se desviar da obra por conta do tema.

A segunda interpretação tem como fim uma leitura de caráter mais profundo, diferenciando-se da primeira por ter esta uma compreensão mais generalizada da obra. Na segunda interpretação, enfoca-se um dos aspectos do texto. Esta segunda pode focar um personagem, o tema, a época retratada.

A expansão é o momento em que se ultrapassa o limite de um determinado texto para outro ou outros. É uma possibilidade de a obra dialogar com outras obras, sejam elas obras de épocas anteriores, sejam contemporâneas ou mesmo de épocas posteriores. Cabe, portanto, nesse diálogo, uma atenção especial aos diferentes tipos de intertextualidade, os quais não serão trabalhados neste momento, tendo em vista ser motivo dessa intervenção apenas a sequência básica, proposta por Cosson.

### **2.3 A Escola e o Letramento Literário**

São muitas as dificuldades relacionadas ao ensino de literatura na escola, seja numa tentativa de formar leitores com uma postura crítica, ou mesmo, pura e simplesmente, como uma disciplina, sem maiores pretensões, como ainda ocorre em muitos ensinos de cunho tradicionalista.

Por muito tempo, tolheu-se a face da criatividade daquele que estuda. Nas escolas, o que sempre mais se privilegiou foi a fidelidade dos conteúdos,

sobretudo, dos livros didáticos. Quanto mais fiel ao livro, melhor seria o aluno. Além de um ensino mecânico, automático, como perguntas e respostas prontas. Além de uma herança de um ensino tradicional em que os sujeitos não eram estimulados a pensar, mas a servir a um grupo privilegiado da sociedade da qual o aluno não faz parte. Ainda sem contar com as biografias de autores e ênfase em momentos históricos de determinadas obras, negligenciando-se desta maneira uma possível experiência literária para os alunos. E assim também a produção de textos literários não é incentivada pelo fato de se acreditar que não seria obrigação da escola formar artistas escritores. Mesmo que nem todos tenham um viés artístico, mas a escola não poderia deixar de dar esta oportunidade ao aluno no sentido de que ele se descobrisse um produtor de textos de caráter artístico. Uma das consequências é o aluno passar a ver muitos daqueles textos, ou mesmo, todos aqueles textos como maçantes e de difícil compreensão por não se identificarem com suas naturezas ou com o método e as estratégias de ensino utilizadas pelos professores.

Com isso, os adolescentes acabam se afastando da leitura e conseqüentemente do letramento literário, que deve ter tido início na fase infantil através de contações de histórias, denominadas de Trancoso ou historinhas inventadas, momento em que as possibilidades literárias eram lidas ou ouvidas por deleite sem cobranças; apenas pelo prazer que elas são capazes de promover.

Para que exista a possibilidade de um letramento literário na escola, é imprescindível que o contato constante com textos literários aconteça. É também fundamental que a instituição escola, através do professor, viabilize este contato permanente com a literatura oferecendo uma biblioteca com um acervo bem mais atraente e instigante; ou que se tenha uma possibilidade de o professor levar textos atraentes para as salas de aula.

Após essas primeiras considerações Paulino e Cosson (2009), sugerem quatro práticas para que se concretize o letramento literário na escola.

A primeira seria estabelecer uma comunidade de leitores em que se respeitem as circulações dos textos e as possíveis dificuldades responsivas. Para que isso seja possível, o professor pode criar grupos de estudos e clubes

de leitura. Uma segunda seria ampliar a relação do aluno com a literatura. Fazer com que entenda a importância da literatura em sua vida e para sua comunidade, e isso através, não só dos textos tidos como literários, mas de outros gêneros textuais diferenciados.

O professor deve levar o aluno a perceber que a literatura pode ser realizada em textos, tanto de tradição oral, como teatral, na canção e no conto. A terceira prática seria, conforme os autores, a participação mais efetiva do professor. Trata-se de uma interferência de caráter mais crítico, o que exige do docente ter uma boa formação e ser um leitor crítico que deseja contribuir para formação de novos leitores de textos literários.

Nesse caso, é importante que se selecione textos que possam estar inseridos na comunidade do aluno. Nesta etapa, é de fundamental importância a assistência do professor porque não serão apenas as leituras que formarão literariamente os alunos; a escola tem uma participação decisiva, para que os estudantes não só tenham acesso a textos significativos, mas para que saibam porque o são.

A quarta prática é aquela em que a produção textual deverá caminhar com a literatura. Como já foi dito anteriormente, ainda que muitos não tenham dons artísticos, mesmo assim será oferecida a eles a oportunidade de produzirem textos, sejam estes de caráter artístico ou não; além de se lhes oportunizar exercitarem com as palavras e expressões que são fundamentais no uso da língua. Para isto poderiam ser feitos exercícios como paródia, resumos, paráfrases entre tantos outros, com o devido cuidado para não se tornar uma atividade gratuita.

Tendo em vista que nesta dissertação o trabalho de leitura proposto se realiza com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, utilizou-se a sequência básica sugerida por Paulino e Cosson (2009), na esperança se obter como resultado iniciar a construção de um sujeito ouvinte, leitor e produtor de textos. Um sujeito leitor de literatura que interaja com o seu meio, com sua comunidade valendo-se do texto literário não só como arte, mas como um dos suportes para a contínua aprendizagem da língua materna, no caso, a Língua Portuguesa.

Como nesta dissertação, os textos selecionados para dar-se prosseguimento ao trabalho de formação do leitor pertencem ao gênero textual conto, segue-se, de modo sintético e objetivo, um capítulo onde se discute a visão de teóricos da literatura sobre o entendimento do gênero em questão.

## CAPÍTULO III

### O CONTO: CONCEITO, ESTRUTURA E TEMÁTICA

Em toda a trajetória, o ser humano sempre demonstrou preocupação com a preservação dos acontecimentos. Daí a necessidade de relatar seus feitos, o que garantiu a manutenção da memória histórica de várias e diferentes épocas. Gotlib (1998) expressa que as pessoas, sempre se reuniram para contar e ouvir relatos sobre os mais diversos incidentes ou acontecimentos. Assim, se no passado os sacerdotes relatavam para seus discípulos a história dos mitos; atualmente, as pessoas relatam casos e acontecimentos reais ou imaginários.

Desse modo, pode-se entender que o conto sempre fez e continuará fazendo parte da vida do homem. Há registros de que os mais antigos são *Os contos dos mágicos*, de origem egípcia.

Massaud Moisés (1982) apresenta várias acepções da palavra conto, mas a de maior importância, segundo ele, para a literatura seria história, narrativa, fábula, caso. No que se refere à origem da palavra, o autor explica que é latina e está relacionada a cálculo ou conta.

Enquanto gênero textual literário, a palavra conto, consoante (Moisés, 1982), vem de *commentu (m)* que significa invenção, ficção, portanto se relaciona mais de perto ao conceito que atualmente se atribui ao termo como texto literário. Nessa acepção, a palavra estaria ligada ao termo contar que a princípio significaria contar objetos e com o passar do tempo foi sofrendo gradação de sentido passando a significar enumeração de acontecimentos. Contudo, tem-se a certeza de que, o conto é um gênero literário muito antigo, originalizado, tal como alude André Jolles (1930) quando o coloca como um dos componentes de *As Formas Simples*, as quais são próprias da língua oral.

Seja o conto uma forma simples, portanto oral, ou uma forma artística, neste caso oral ou escrita, indubitavelmente está vinculado à tipologia narrativa, contudo teorizá-lo ou conceituá-lo é algo passível de muitas

discussões. Gotlib (1998, p. 8) questiona: “Quais os limites da especificidade do conto enquanto um tipo de narrativa?” A mesma autora cita outros autores como Horácio Quiroga, Mário de Andrade e Machado de Assis. Segundo a autora, para Mário de Andrade, “Conto é tudo aquilo que o seu autor batizou de conto.” Já para Machado de Assis “É gênero difícil, a despeito da aparente facilidade”. Gotlib (1998).

Estas são opiniões de dois conceituados contistas brasileiros, um romântico e realista, outro modernista. As posturas de ambos se restringem as visões que tinham do gênero, fundadas nas perspectivas estéticas de suas respectivas épocas. Mário de Andrade, por exemplo, não poderia conceituar conto, pois isso iria de encontro à concepção de liberdade estética da primeira geração do Modernismo Brasileiro. Enquanto Machado de Assis, levado pela racionalidade própria do seu tempo, expressa a dificuldade, embora possa parecer fácil, pois compreende que ser curto não é ser fácil, nem de construir, nem de apreender o sentido.

Já Casares (apud Gotlib,1998) diz que o conto pode ser entendido como relato de um acontecimento; como narração oral ou escrita de um acontecimento falso; ou ainda, como fábula contada para as crianças com o objetivo de diverti-las. As três acepções tem em comum o fato de se considerar o gênero como de tipologia narrativa.

Já Brèmond (1972, p.114), ao considerar o conto uma narrativa, permite que se deduza ser ele como as demais narrativas, “uma sucessão de acontecimentos; algo de interesse humano, tudo na unidade de uma mesma ação”.

Por ser o conto um gênero literário narrativo, é interessante que seja feita algumas considerações a esse respeito de acordo com Botelho (1999, p.108):

Conceituamos narrativa como sendo o relato de um acontecimento ou de uma cadeia de acontecimentos. Para que haja narrativa é necessário que estes acontecimentos se sucedam e que haja também integração na unidade de uma ação. Além disso, a narrativa deve ser de interesse humano e os acontecimentos devem obedecer a uma organização temporal.

Ainda de acordo com Botelho (1999), quando a narrativa tenta apresentar uma realidade nova, ficcional, esta narrativa será de caráter literário.

O conto não é simplesmente um relato de uma história. Não se trata apenas de relatar um fato ocorrido, nem possui necessariamente compromisso com o real, muito embora possa ter sido inspirado em algo que realmente tenha acontecido, ou mais: tenha sempre sido inspirado em um acontecimento real. Mas não se pode perder a consciência de que, mesmo mimetizando o real, será sempre uma criação de ordem da linguagem. Assim poder-se afirmar que o texto literário é uma possível recriação do real, mas nunca poderá ser tomado como tal, pois entre a realidade e a ficção, apesar de serem limítrofes, há um vazio preenchido pela criatividade e imaginação do autor.

O conto, apesar e se assemelhar à fábula e à parábola, difere de ambas, pois é mais concentrado e, apesar de curto, aprofunda-se verticalmente na medida em que nele nada aparece por acaso, tudo converge para um final surpreendente, sem contar que não visa instruir, nem se conclui por uma moral tal qual a fábula. É uma narrativa curta, que normalmente ocorre em um só ambiente e apresenta uma quantidade pequena de personagens. Em relação a essas figuras ficcionais, Massaud Moisés (1982, p.26) afirma:

Poucas são as personagens que intervêm no conto, decorrência natural das características apontadas: as unidades de ação, tempo, lugar e tom só podem estabelecer-se com reduzida população no palco dos acontecimentos.

Para Cortazar (1999, p. 353)

Um conto, não é ruim pelo tema, porque em literatura não há temas bons nem temas ruins, há somente um tratamento bom ou ruim do tema. [...] Um conto é ruim quando é escrito sem essa tensão que se deve manifestar desde as primeiras palavras ou desde as primeiras cenas.

Sobre o conto acrescenta ainda o mesmo autor: “Um conto é curto porque, mesmo tendo uma ação longa a mostrar, sua ação é melhor mostrada numa forma ou numa escala de proporção contraída.” (MARIA, apud BOTELHO, 1999, 111).

Segundo Poe (apud GOTLIB, 1998) “o conto causa um efeito, um estado de excitação, porém é preciso saber de sua dosagem: se o conto for curto demais ou longo demais esta excitação se anulará.”

Hohlfeldt, em *O conto brasileiro contemporâneo* (1981) diz: O que constitui o conto é o seu caráter de ser contado. Admite também que a forma definitiva do gênero ficou definida em 1812, quando os irmãos *Grimm* publicaram *Contos para Crianças e Famílias*.

A importância da proposta de Hohlfeldt em seu estudo sobre o conto, reside, principalmente, na classificação que realiza de acordo com o tema tratado. Assim, afirma haver contos: sociodocumentais, rurais, alegóricos, psicológicos, de atmosfera e de costumes. Ao passo que Massaud Moisés (1982), considerando a estrutura, classifica-os como contos de ação, personagem, espaço, ideia e emoção.

Saliente-se, contudo, que não se pode estabelecer uma classificação rígida, ou uma tentativa única de tipificação do conto, pois esta é dinâmica e depende das formas e temas inovadores, que a cada dia surgem nas criações atuais, exigindo mudanças e acréscimos nas teorias já existentes para dar conta da evolução que se processa no gênero.

Apesar disso, também numa postura classificatória de Propp (apud GOTLIB 1998), traz uma classificação para conto maravilhoso por conta de sua gênese ao afirmar que o conto maravilhoso tem origem religiosa, em vista de nele, o sagrado, o mito e o rito se confundirem, pelo fato de que todos eram relatos sobre as divindades que operavam sobre a natureza. Depois, estes relatos se tornaram profanos e se libertaram das amarras da religião.

Propp em *Morfologia do Conto* (1984), partindo da análise da estrutura do conto maravilhoso estabelece 31 funções, como partes constitutivas do que denomina conto maravilhoso. Graimas, em *Semântica Estrutural* reduz essas 31 funções a sete. Portanto, a concepção de conto maravilhoso tanto de Propp, quando de Graimas toma como ponto de partida a estrutura do gênero, o que se distancia frontalmente da conceituação de conto alegórico de Hohlfeldt e de conto fantástico, de acordo com a visão do fantástico expressa por Todorov em *Introdução à Literatura Fantástica*.

### 3.1 O conto fantástico

Como basicamente tudo em literatura, este tipo de conto, ou como alguns denominam, este subgênero, tem sido matéria de muitas discussões, no tocante à classificação de contos com características do fantástico. Aqui as discussões serão embasadas em Roas (2014) e em Todorov (1992).

Tanto Roas (2014) como Todorov (1992) afirmam que uma das condições para que um conto seja concebido como fantástico é a existência do sobrenatural. Todorov (1992, p.28-30), em sua obra *Introdução à Literatura Fantástica*, uma referência na questão do fantástico, inicia o segundo capítulo do seu livro citando um exemplo retirado do livro *Le Diable amoureux* de Cazote, contando um pouco do começo da história: o personagem principal do livro convive há meses com um ser que ele acredita ser o diabo ou um dos seus subordinados na figura de uma mulher por quem ele está apaixonado. Ele pergunta para ela de onde ela vem, a mesma responde ser Sílfide de origem, divindade mitológica em forma de mulher bonita e graciosa; o protagonista ficou se questionando entre acreditar no que vivia ou não acreditar. E se questionava também com relação à vida: seria tudo aquilo verdade? Ou seria apenas um sonho? Todorov (1992) segue com o personagem principal hesitando e perguntando a si próprio se o que aconteceu com ele teria sido realidade ou um sonho, e continua em dúvida até o final da história.

Isto é o fantástico. Um acontecimento que transgrede as leis da natureza de um mundo, como diz Todorov (1992 p. 30-32),

Somos assim transportados no âmago do fantástico. Num mundo que é exatamente o nosso, aquele que conhecemos sem diabos, sílfides nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mesmo mundo familiar. Aquele que o percebe deve optar por uma das duas soluções possíveis; ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto da imaginação e neste caso as leis do mundo continuam a ser o que são; ou então o acontecimento realmente ocorreu, é parte da realidade, mas neste caso a realidade é regida por leis desconhecidas para nós.

E o fantástico é considerado como tal quando há a hesitação entre o real e o sobrenatural. Esta modalidade de conto, ou este subgênero, dura de acordo com a hesitação. Se ao final houver uma alternativa para o leitor no sentido de escolher se se trata de algo não real, trata-se de um conto estranho; aceitando-se a história como verdadeira, ou seja, não havendo conflito em relação às leis naturais, trata-se do conto maravilhoso.

Tanto Todorov (1992) quanto Roas (2014) asseguram que não somente a existência do sobrenatural torna o conto fantástico. O sobrenatural só tem sentido se experienciado em um ambiente semelhante ao do leitor transgredindo suas leis naturais (Roas, 2014), provocando uma reflexão do que pode ser de fato real ou irreal, ou seja, segundo Roas (2014, p. 33)

Tudo isso nos leva a afirmar que, quando o sobrenatural não entra em conflito com o contexto em que os fatos acontecem (a “realidade”) não se produz o fantástico: nem os seres divinos, nem os gênios, as fadas e as demais criaturas extraordinárias que aparecem nos contos populares podem ser considerados fantásticos, na medida em que tais narrativas não fazem intervir nossa ideia de realidade nas histórias contadas. Em consequência, não se produz ruptura alguma dos esquemas da realidade.

Em casos assim, na verdade, o que poderá haver é o conto maravilhoso, em que os acontecimentos ocorrerão em um mundo próprio e inquestionável distanciando-se do mundo real dos leitores.

Outro enfoque de relevância em relação ao conto fantástico é dado por Todorov (1992) ao tomar uma postura de uma perspectiva externa, ou seja, as funções da literatura fantástica, ou até mesmo a sua função social. O autor já vai além de uma conceituação do fantástico para questionar “*por que o fantástico?*”(1992, p. 166). Este novo enfoque tem como meta a função do fantástico, e essa função pode abordar os mais variados assuntos, como a psicanálise, por exemplo. Por uma questão de coerência, nesta dissertação, será abordada apenas a função social do sobrenatural.

Todorov (1992) acredita na possibilidade de que o sobrenatural pode ser um pretexto para se narrar ou descrever determinadas situações que ninguém teria ousadia suficiente para dizê-las mimetizando o real. O fantástico

demonstra ser mais permissivo quando esta modalidade de conto é usada como um recurso. A censura é algo que sempre existiu e existirá, mesmo que se combatam os censores; pelo menos a autocensura sempre se fará presente; afinal os maiores censores são cada um de nós. Existem temas que as pessoas escusam debater de um modo mais claro ou deliberado, ou sincero. No passado, muitos temas que hoje são discutidos de uma forma bem mais espontânea, muitas vezes, só eram postos através do sobrenatural, como a homossexualidade, os desejos sexuais sem medidas, e certas taras como a necrofilia, o incesto, entre tantos outros temas tabus. Como afirma Todorov (1992, p. 167) “O fantástico é um meio de combate contra as censuras.” As taras sexuais ou de outras naturezas que tanto constroem as pessoas, certamente, seriam mais digeridas se fossem atribuídas aos maus espíritos, por exemplo. E aí está uma das funções sociais do sobrenatural. Daí ser o fantástico uma das vertentes do conto a qual se integra o texto *Adeus, Carminha*, da autoria do pernambucano Roberto Brandão, que será fonte para a realização da sequência básica que será trabalhada para o incentivo à formação de alunos leitores no 6º ano do Ensino Fundamental, objetivo desta dissertação.

Já, conforme Hohlfeldt, o critério de classificação do gênero literário conto oferece algumas dificuldades. O conto de hoje, por ser poliedro, pode mostrar as várias situações da vida real ou imaginária a ponto de um mesmo contista em mais de um volume ou mesmo em um mesmo volume, atuar em várias áreas, ou em várias situações.

Hohlfeldt (1981, p. 81) questiona: “Seria preciso classificar?” Mesmo assim, ele sugere uma classificação por grupos de contos, pelo critério de predominância de preocupação do autor, em outras palavras, pela temática desenvolvida.

Partindo desse princípio, considera que a denominação de conto rural é mais abrangente que a de conto regionalista, enquanto o conto, por ele denominado de alegórico, substitui os termos absurdo, fantástico e realismo-mágico. Para o mesmo autor, o conto psicológico centra-se na personagem, evidencia o interior dela, principalmente, através do discurso e, predominantemente, de seus monólogos interiores e solilóquios. Já o conto de

atmosfera, assim denominado, por Hohlfeldt é bem semelhante ao conto psicológico; embora também se estruture em torno das personagens, mas resulta de um clima de atmosfera que as envolve, contribuindo para constituir suas interioridades. A ambientação envolve a personagem, cuja problemática ganha força através de algo que lhe é exterior, tal como uma situação soturna, misteriosa ou um clima de insegurança, que pode perturbá-la, a tal ponto que abale sua interioridade.

Quanto ao conto de costumes Hohlfeldt de início, procurou identificá-lo como picaresco, contudo muda de opinião, por achar que o termo diria respeito à produção de dois ou três contistas, uma vez que o que mais neles se salienta é na verdade

[...] a representação quase documental da realidade, é também uma representação mediante concentração, ampliação, por vezes caricata através de técnicas específicas, como a ironia, o humor ou o sarcasmo (1982, p.160).

Hohlfeldt (1981) caracteriza os contos sociodocumentais como sendo aqueles em que o contista dá voz às classes mais desprestigiadas da sociedade, demonstrando preocupação com a infância, realizando denúncia social e utilizando a estilística para levar o leitor a realizar uma reflexão sobre a realidade social, daqueles que vivem à margem da cidadania. Ainda para o teórico, contos que seguem esta tendência, na ficção brasileira, tem origem no regionalismo, pois se entende que embora tenha havido narrativas sobre problemas sociais, estas não desenvolviam temas em que os que estavam na periferia da cidadania tivessem vez e voz.

Dessa forma, são contos que têm como característica a denúncia social em decorrência de terem por tema a desigualdade social, o preconceito e a indiferença dos poderosos. Também são marcantes pela presença de personagens marginalizados como o pobre que mora no morro, o vagabundo e a prostituta. Neles a violência e o sexo são temáticas recorrentes. A questão dos princípios, da conduta das personagens, além da linguagem, por vezes de baixo calão, ou de tom mais rude retratam o contexto e o meio social da personagem, sendo de suma importância por manter a verossimilhança interna da narrativa. O conto de Marcelino Freire, *Da Paz*, possui algumas das características citadas acima e será o motivo de uma das oficinas cujos

resultados decorrerão da compreensão textual dos alunos que participarem dos trabalhos.

## CAPÍTULO IV

### CAMINHOS METODOLÓGICOS: CONCEITOS E DETERMINAÇÕES

Neste capítulo se faz presente a metodologia adotada, iniciando-se com alguns conceitos sobre pesquisa, seguindo-se pelo modo como as pesquisas foram utilizadas e uma descrição do ambiente da pesquisa e do público. Também serão apresentadas as etapas dos trabalhos realizados, na pesquisa feita na Escola campo de investigação.

O termo método, segundo o Dicionário Etimológico ([www.dicionarioetimologico.com.br](http://www.dicionarioetimologico.com.br)) vem do grego *methodos*. A palavra é composta por dois termos: *meta*: através de, por meio de, e *hodos*: via, caminho. Adotar um método é escolher um caminho a ser percorrido para que se atinja um ou mais objetivos almejados. O procedimento adotado no trabalho foi a pesquisa qualitativa, através da pesquisa-ação, os quais estão apresentados no próximo tópico.

#### 4.1 Pesquisas e suas classificações

A palavra pesquisa pode ser entendida como um conjunto de ações ou atitudes que tem como propósito a descoberta de um conhecimento novo, em uma determinada área, seja na literatura, nas exatas etc. para um determinado grupo ou para uma determinada pessoa. Gil (2002, p. 17) traz o seguinte conceito de pesquisa:

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

As pesquisas classificam-se de acordo com o que está sendo pesquisado e com sua finalidade. De acordo com Gil (2002) é possível que as pesquisas sejam classificadas de formas diferentes, entretanto, faz-se necessário que o critério utilizado esteja muito bem definido. Um critério, em um primeiro momento que se deve levar em consideração é que as pesquisas devem estar classificadas de acordo com a área de conhecimentos. Gil (2002, p. 26) apresenta uma classificação feita pelo CNPq -- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, em que admite sete grandes áreas, tal qual são nomeadas no fragmento que segue:

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) classifica as pesquisas em sete áreas: 1. Ciências Exatas e da Terra; 2. Ciências Biológicas; 3. Engenharias; 4. Ciências da Saúde; 5. Ciências Agrárias; 6. Ciências Sociais Aplicadas; e 7. Ciências Humanas.

Como, neste trabalho, o método de pesquisa adotado foi a pesquisa qualitativa, propõe-se uma pequena explanação sobre o método em questão.

A pesquisa adotada para este trabalho foi qualitativa por se caracterizar como uma proposta que não se apresenta, segundo Godoy (1995), seguindo formas de modo rigoroso; este tipo de pesquisa pode permitir que o pesquisador use o seu poder de criatividade para atingir o seu foco. A mesma autora também afirma que dentro desta perspectiva, a qualitativa, um fenômeno poderá ser melhor compreendido nas circunstância em que ele está acontecendo e do qual faz parte. Outra característica a respeito da pesquisa qualitativa, segundo Günther (2006), também baseada em outros estudiosos, é que se trata de um tipo de pesquisa cuja sustentação se dá através de textos.

Os caminhos seguidos dentro desta perspectiva são a pesquisa documental, tendo como documento mais comum os textos, porém cada vez mais os recursos eletrônicos estão mais presentes nesta modalidade (Gil, 2002); a pesquisa bibliográfica, pesquisas realizadas por meio de livros, jornais, dissertações, enfim, materiais impressos para serem lidos, vistos, explorados por um público específico; e a pesquisa-ação que “tem características situacionais, já que se procura diagnosticar um problema específico, numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático” (GIL, 2002,

p.42). Trata-se de uma pesquisa de intervenção muito utilizada em programas de inclusão social.

Segue-se a essa breve contextualização sobre aspectos definidores dos métodos utilizados, a descrição do desenvolvimento das oficinas de leitura com base na sequência básica de Cosson(2011).

## 4.2 As oficinas

Uma das primeiras razões da escolha de uma turma do sexto ano para as oficinas de letramento literário foi pelo fato de se adquirir a consciência de que o estudo de Literatura não deve ser considerado algo a ser ensinado apenas no Ensino Médio. Outras, talvez até de maior importância, seriam incentivar o aluno a ler textos literários, ampliar a competência linguística, no sentido de interpretar textos, bem como produzir, além de ampliar os seus conhecimentos linguísticos, inclusive conhecimentos de ordem cultural, seja de uma cultura mais local ou da chamada cultura universal.

Os textos escolhidos para serem trabalhados nas oficinas foram dois contos de autores pernambucanos, que, por sinal, este foi um dos critérios adotados para as oficinas, no sentido de oferecer uma oportunidade de se despertar o interesse em relação à cultura local. Os contos foram *Adeus, Carminha*, do autor pernambucano Roberto Beltrão e *Da Paz* de Marcelino Freire.

*Adeus, Carminha* é uma narrativa curta liderada pelo fantástico, enquanto em *Da Paz* é uma crítica social que se aflora de modo contundente, ao retratar a violência própria das atuais metrópoles, o que permite classificá-lo como uma narrativa sócio documental, conforme Hohlfeldt (1981).

## 4.3 O ambiente

A Escola campo fica em um bairro de periferia, distante do centro da cidade. É um bairro de população mais carente e que muitos dos moradores são oriundos das zonas rurais. A Escola possui o quadro completo de professores; porém, como muitas outras neste País, possui suas instalações bem precárias: são salas desconfortáveis, mal climatizadas, iluminação

ineficiente, goteiras, sanitários mal conservados e, mesmo com um quadro completo de professores, há uma carência muito grande no que se refere a funcionários de apoio. O número de coordenadores, por exemplo, é bem inferior à real necessidade, e uma das consequências é corredor com alunos fora da sala, fazendo barulho e atrapalhando o bom andamento das salas que estão em aula. Com relação às instalações, ela é composta de oito salas de aula, uma sala para a secretaria, uma sala para a direção, uma sala de informática (que não funciona), uma saleta para biblioteca, dois banheiros para os funcionários e dois banheiros para os alunos; em relação ao número total de alunos da Escola é de quinhentos e trintas alunos; o número de professores é de vinte e seis e dois coordenadores. A Escola se encontra sem alguns recursos de apoio pedagógico como aparelho de som, computadores e *data show*. A biblioteca, na prática, não existe. Ela está em uma sala de aula menor, e justamente por este motivo, foi transformada em uma “biblioteca”, que vem a ser, na verdade, um depósito de livros. Também o acervo é muito pobre. O funcionário responsável por ela é um professor readaptado.

#### **4.4 O público**

O público da Escola é formado por alunos, em sua maioria, de uma posição socioeconomicamente desfavorecida, filhos ou netos de pessoas que vieram de cidades interioranas, mais especificamente da zona rural. A turma escolhida para as oficinas é formada por vinte alunos, porém só dezesseis alunos frequentam; a maioria do sexo feminino e as idades dos estudantes variam de onze a quatorze anos, o que pode demonstrar que há alunos fora da faixa etária escolar.

Para dar início a um dos objetivos -- o letramento literário por meio do gênero conto, para uma turma do sexto ano de uma Escola do Município de São Lourenço da Mata --, e para obter-se o material para a análise, foram feitas quatro oficinas, cujos resultados compõem o *corpus* desse trabalho que propõe a realização do letramento literário, levando-se em consideração algumas das condições que criam todo um contexto do leitor como o meio social, o bairro, suas idades. Esta modalidade de letramento deverá seguir, após o término,

uma vez que o letramento literário não se inicia e nem termina na escola, muito embora a escola tenha uma participação de suma importância neste processo.

A seguir, serão expostas as informações a respeito de como foram realizadas as oficinas, do ambiente onde houve as realizações das oficinas, do público e sobre material a ser utilizado para as análises.

Logo após, serão apresentadas as análises propriamente ditas das oficinas por meio de relatório onde constam a participação dos alunos, o comportamento em sala, as aceitações dos textos utilizados para as oficinas, as leituras, seus posicionamentos diante dos textos, além dos trabalhos finais.

O *corpus* se constitui dos relatórios das oficinas e os trabalhos finais realizados pelos alunos.

#### **4.5 Descrições das oficinas**

As aplicações das oficinas seguiram a sequência básica de Cosson (2014) e foram distribuídas em quatro aulas, sendo uma aula por dia de cinquenta minutos. Iniciou-se no dia vinte e cinco de julho de 2016, numa segunda-feira, estendendo-se até o dia vinte e oito de julho de 2016, numa quinta-feira. Na primeira oficina, assim como nas que seguiram, por uma questão de espaço insuficiente, as cadeiras da sala continuaram enfileiradas, não sendo possível uma organização em círculos que teria sido a desejada pelo professor. A abertura foi com imagens retiradas da internet que tratavam de campanhas pela paz. A maioria das pessoas fotografadas nas imagens estava usando branco. Tudo aquilo, por ser uma novidade para os alunos, ocasionou a atenção e a curiosidade deles. Depois das apresentações das imagens, foram lançadas algumas perguntas a respeito delas, como: Do que vinham tratar as imagens? As respostas foram muito semelhantes. Uma determinada aluna respondeu que era um protesto pela paz, outra respondeu que era uma caminhada em favor da paz e um aluno falou que se tratava de uma campanha pela paz. Também foi perguntado se eles já haviam presenciado alguma coisa assim, em sua cidade. Dois alunos responderam que sim. Questionou-se se eles participariam de um movimento desta natureza,

e a resposta da maioria foi sim. Os demais nada responderam. Em seguida, perguntou-se “Qual seria a razão para existir tanta violência?” Todas as respostas dadas atribuíram à questão das drogas. No final da aula, foi pedido para que cada um dissesse o que entende por paz. Houve respostas como: “Paz é amor.”, “Paz é felicidade.”, “Paz é viver em harmonia.”, “Paz é estar bem com os amigos.”

No dia seguinte, vinte e seis de julho de 2016, numa terça-feira, foi levado o conto *Da Paz* de Marcelino Freire. Buscou-se seguir a sequência básica de Cosson (2012), sendo retomado um pouco do que havia sido discutido a respeito da paz e da violência na aula do dia anterior para provocar a motivação da leitura do texto; atitude que já deixou os alunos familiarizados com as questões abordadas pelo texto a ser lido. Depois de se discutir em sala as questões relacionadas à paz e a violência, passou-se para a segunda etapa: a introdução. Neste momento, o conto *Da Paz* foi entregue aos alunos, falou-se um pouco sobre o autor, foram citadas outras obras dele e foi dito o porquê da escolha do conto: tratava-se de um texto que retratava a realidade de muitos lugares do país, além de ser um texto escrito por um pernambucano. A etapa seguinte desta sequência é a leitura, momento em que se espera uma interação com o texto, uma apreensão dos significados de acordo com a experiência de vida do leitor. A leitura feita pelos alunos foi silenciosa. Foi entendido que seria interessante uma nova leitura. E o professor, junto, com os alunos fez uma segunda leitura do texto, em voz alta. Os alunos demonstraram uma melhor compreensão por, além de ter sido uma segunda vez que liam o texto, atentaram um pouco mais para as questões da pontuação. Por fim, chegou-se a última etapa da sequência, a interpretação. Nesta etapa, foram feitos vários questionamentos relativos ao conto e que os alunos demonstraram ter aceitado bem o texto lido, por conta de suas respostas e posicionamentos diante da obra. Como exemplos de perguntas relacionadas ao texto com respostas de alunos, podem-se citar: “De que história o texto está tratando?” Um dos alunos respondeu: de uma mulher que vive triste.”, um outro respondeu: “De uma mulher que mora na favela e não quer ir a nenhuma caminhada da paz”. Um terceiro: “De uma mulher que teve alguém que morreu com tiro.”

No dia vinte e sete de julho de 2016, numa quarta-feira, foi a vez do conto *Adeus, Carminha*, do também pernambucano, Roberto Beltrão. Toda a oficina deste dia seguiu a sequência Básica de Cosson (2012). Para a motivação, foi utilizado um vídeo do autor Roberto Beltrão, retirado do *youtube*, narrando um de seus contos, *O aviso final*, mostrando alguns lugares do Recife Antigo. Após o vídeo, foi perguntado em sala se os alunos gostavam daquele tipo de narrativa. A maioria respondeu que sim. Também foi perguntado se eles conheciam alguma estória de malassombro, que não fossem as estórias já conhecidas das lendas folclóricas. Todos responderam que já tinham escutado uma ou outra contada pelas pessoas mais antigas do bairro. Depois deste momento, foram apresentados o conto e o autor. A escolha foi justificada por se tratar de uma história intrigante e também pelo fato de ser de outro autor de Pernambuco. Em seguida, foi feita a leitura. Por se tratar de um texto longo para eles, foi pedido em sala para que o professor auxiliasse na leitura como no dia anterior. Foi realizada uma leitura em voz alta pelo professor juntamente com os alunos, para depois eles fazerem suas leituras silenciosamente. Em seguida, finalizando esta etapa, partiu-se para a interpretação. Muitas perguntas foram feitas e a participação dos alunos foi tida como uma boa resposta ao que se esperava deles como estudantes do sexto ano.

No final da aula, foi perguntado aos alunos qual dos dois textos eles gostaram mais. Basicamente, os dois contos ocuparam a mesma posição. E isso deixou claro que as escolhas foram acertadas pelo fato de os dois, de certa forma, retratarem a realidade dos alunos. O conto *Da Paz* por mostrar uma realidade de violência sofrimento e de descrença; o segundo, o conto *Adeus, Carminha*, por relatar uma história de assombração, também faz parte da cultura local, já que os mais antigos, como os avós de muitos dos alunos, também contam estórias deste tipo.

No dia vinte e oito de julho de 2016, uma quinta-feira, foi o último encontro. Nesta oficina, foi pedida a produção de um texto do gênero conto. A princípio foi pedido para que fosse contada uma história de terror, envolvendo assombrações, porém uma boa parte dos alunos pediu para que o tema fosse escolhido por eles mesmos. E assim foi acordado.

## CAPÍTULO V

### **ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS SEQUÊNCIAS BÁSICAS REALIZADAS NAS OFICINAS**

As oficinas de letramento literário que proporcionaram um contato direto dos alunos com a leitura do texto literário, juntamente com a experiência de anos de regência, nesta escola, e o contato com outros professores, tanto de Língua Portuguesa, como também de outras disciplinas consolidaram o entendimento de que a leitura literária, basicamente, nunca existiu como deveria, na unidade de ensino em que foram feitas as pesquisas, e que a Escola não vinha exercendo o seu papel, de um modo eficiente, a de um agente mediador entre o aluno e a obra literária. Isto foi possível ser constatado, ao se fazer algumas perguntas, em sala, se os alunos costumavam ler textos de ficção, textos criados a partir da imaginação, nas aulas, e com que frequência. Os alunos responderam que muito pouco. Só algumas vezes, quando tinha no livro de Português. Ante as respostas dos alunos, o professor/pesquisador procurou analisar os livros didáticos do ano letivo em curso, como os livros de anos letivos anteriores e pode constatar que o textos literário não vêm sendo contemplados para que se possa letrar literariamente os alunos.

As supostas leituras literárias, na verdade, eram fragmentos de textos literários que estavam incluídos nos livros didáticos, e que, razão pela qual a metodologia de trabalho não surtia em muitos momentos os efeitos desejados. Daí a comprovação de que a sequência básica de Cosson, quando bem estruturada, pode ser um meio de dar início a formação leitora de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Saliente-se também que leitura de fragmentos, já peca pela falta de integralidade, uma vez que o leitor só tem acesso a uma parte do texto e esta nem sempre é a que mais se aproxima de seu horizonte de expectativa. Leituras dessa natureza podem tolher o prazer e a apreensão dos sentidos, portanto nem sempre corroboram com a formação de leitores.

As oficinas de letramento literário também revelaram que as aplicações das sequências básicas de Cosson (2012), ainda que a do primeiro dia não tenha sido permitido continuar, em face do horário, mas, mesmo assim, foi retomada no dia seguinte, trouxeram resultados muito positivos. Ao seguir as sugestões do Rildo Cosson (2012), e buscando relacionar os textos à realidade do leitor, houve uma maior interação do alunado. A participação, o interesse, a compreensão e a interpretação fizeram-se mais presentes, mostrando assim uma atitude de interação do aluno diante do texto literário. Isto pode ser percebido diante da postura de muitos alunos em se sentirem mais à vontade para perguntar e para darem suas respostas relacionadas ao texto, como as já citadas anteriormente. Eles já não ficavam com o costumeiro temor de cometer um erro. Mostraram-se mais seguros.

Por se tratar de uma turma do sexto ano, procurou-se, nas oficinas, adequar as abordagens e as atividades a serem feitas, levando-se em consideração a faixa etária, que está entre onze e quatorze anos, e os supostos conhecimentos enciclopédicos. As perguntas feitas a respeito dos contos não se restringiam necessariamente ao que estava escrito no texto. Evitou-se que todas as respostas fossem localizadas nos dois textos. Privilegiaram-se as respostas orais, respeitando-se as várias possibilidades de interpretação que um gênero literário pode oferecer como uma das tentativas de se observar e buscar uma maior participação dos estudantes, através dos diálogos em sala. E esta participação ocorreu; certamente por conta do caráter menos formal de condução das oficinas e pela relação com a realidade de toda uma comunidade — uma vez que violência e histórias de assombração sempre estiveram presentes no dia a dia e na crença dos que compõem a comunidade em que os alunos se integram.

As motivações para cada texto a ser lido provocaram a curiosidade dos alunos, principalmente por ser algo novo em suas trajetórias escolares. Já na etapa subsequente, a introdução, para cada um dos contos; foi uma eficiente forma de estimular os discentes, pela apresentação feita dos contos e dos seus respectivos autores.

As leituras dos dois contos foram feitas na íntegra, o que justifica a escolha do gênero para as oficinas, por ser uma narrativa curta, embora, não

menos complexa que outros gêneros literários, mas o que facilitou o trabalho no curto espaço de tempo, por ter sido possível apenas uma oficina correspondente a cinquenta minutos por dia, ou seja, o tempo de uma aula, por causa de um horário de aulas que a Escola tinha que cumprir. As duas leituras foram realizadas da seguinte forma: no primeiro conto, *Da Paz*, de Marcelino Freire, os alunos fizeram uma leitura silenciosa e, em seguida, uma outra leitura em voz alta com o professor; no segundo conto, *Adeus, Carminha*, de Roberto Beltrão, ocorreu o inverso, o professor fez, juntamente com os alunos, uma leitura em voz alta, seguindo-se de uma leitura silenciosa feita pelos alunos. Foi uma importante medida pelo fato de todos os alunos terem dificuldade em respeitar a pontuação. Essa atitude colaborou no sentido de os discentes se sentirem mais confiantes em responder aos questionamentos sobre o texto em sala, assim, também foi facilitada, devido à mediação do professor, a etapa da interpretação. As perguntas relacionadas às informações contidas no texto, como as de inferências foram respondidas em sala de modo satisfatório e participativo. Para ilustrar, uma das perguntas feitas com informações no próprio texto foi a seguinte: Qual a razão da maior dor desta mulher? Responderam que seria a morte do garoto. Uma outra pergunta feita, buscando-se a capacidade de dedução, no texto, foi: Por que a mulher fala que a praça está com gente famosa como jogador de futebol e prefeito, e mesmo assim, ela não vai? Eles responderam que ela não acreditava mais nos políticos. E, deste modo, pode-se perceber que eles, os alunos, entenderam que a mulher estava descrente com as autoridades.

Como forma de se analisar as oficinas, bem como os alunos, os recursos utilizados foram o comportamento dos alunos, no sentido de suas participações, seus posicionamentos, suas respostas; também foi pedida uma produção de um texto do gênero conto. Os textos a serem analisados foram num total de oito que correspondem a cinquenta por cento do número de estudantes que frequentam a turma, pois seria uma turma de vinte alunos, contudo, apenas dezesseis frequentam. O critério de escolha dos textos a serem analisados foi através da caderneta, contando a partir do primeiro e excluindo-se o segundo; porém, se o aluno após o de produção excluída fosse

um desistente, o texto selecionado seria o subsequente. A identidade de todos os alunos foi preservada, bem como o nome da Escola e o seu endereço.

No mais, os textos produzidos pelos alunos foram mantidos em sua forma original, o que se buscou foi a criatividade e a capacidade de produção e uma releitura dos dois contos trabalhados nas oficinas de letramento. Também foi possível observar, nos alunos, a curiosidade e certa satisfação depois da leitura de textos literários, após as oficinas realizadas com a sequência básica proposta por Cosson (2012). Demonstraram interesse em ler, passaram a interagir melhor com o texto, além de realizarem a interpretação de modo mais rápido e eficaz.

Esses resultados foram observados a partir das produções que realizaram, como coroamento do processo de leitura que vivenciaram.

Porém, é importante registrar que as oficinas, obviamente, apenas deram início a um trabalho que não se conclui nunca, pois nos encontramos em processo permanente de letramento, sendo impossível se cogitar a pretensão de que esses resultados fecharia o círculo do letramento literário, pois este é um trabalho permanente e contínuo. Apenas pretende mostrar que é possível dá sequência a esse tipo de trabalho, investindo na leitura de textos literários, nas aulas de Língua Portuguesa no 6º ano do Ensino Fundamental.

É importante registrar que, embora não tenha sido esta a razão deste trabalho, mesmo assim, as questões de ordem gramatical é algo digno de uma atenção maior; pois a incoerência, concordâncias, ortografia e, principalmente, a pontuação são problemas merecedores de uma mediação do professor, porque o aspecto gramatical também faz parte do estudo da língua.

## **5.1 Análise dos textos criados pelos alunos**

### **5.1.1 Aluno 1**

## O menino solitário

Tinha um menino que se sentia muito solitário, porque não tinha a atenção dos pais. O pai e a mãe dele se queriam que ele estudasse muito que ele se farraca para ter algum na vida. Mas que os pais dele não teve. O pai dele trabalhava fora e chegava muito tarde tão tarde que o menino nem conseguia nem se lembrar. Então dele era bem de casa, da escola dava um abraço no menino um dia de bom dia com perguntando se ele tinha dormido.

Ele estudou fez todos os estudos em uma das melhores escolas de inteligência. No dia de se formar os pais dele ficaram tão felizes, tão felizes que fizeram uma festa para comemorar o dia.

Mas ele não estava feliz por que o dia que não aconteceu, ele só queria um abraço e um beijo dos pais só isso. Ele ficou tão triste que ele foi para quarto dele e escreveu uma carta para os pais dizendo que era para eles adotar um orfanato e dizerem a esse orfanato todo amor e carinho que ele não teve. Que eles abandonaram dos estudos mas deixaram esse orfanato sem orfanato ele disse que amava os pais e deixou tudo de bom para eles. E depois ele se matou.

### Texto Digitado Aluno 1

#### O menino solitário

Tinha um menino que se sentia muito solitário porque não tinha a atenção dos pais. O pai e a mãe não só queria que ele estudasse muito que ele se formasse para ser alguém na vida. Coisa que os pais dele não teve. O pai dele trabalhava fora e chegava muito tarde tão tarde que o menino nem conseguia espera-lo. A mãe dele era dona de casa, ela nunca dava um abraço no menino um beijo de bom dia e nem perguntava se ele tava bom.

Ele estudou fez todos os estudos em uma das melhores faculdades de enfermagem. No dia de se formar os pais dele ficarão tão felizes, tão felizes que fizeram uma feijoada para comemorar o dia.

Mais ele não estava feliz porque o que ele queria não aconteceu. Ele só queria um beijo e um abraço dos pais só isso. Ele ficou tão triste que ele foi pro quarto dele e escreveu uma carta para os pais dizendo que era para eles adotarem uma criança e dessem a essa criança todo amor e carinho que ele não teve. Que eles cobrassem dos estudos mas deixassem essa criança ser criança ele disse que amava os pais e desejou tudo de bom para eles. E depois ele se matou.

O texto do aluno pode confirmar o que muitos professores/pesquisadores já sabem: em uma comunidade escolar, alguns alunos conseguem se destacar em uma determinada disciplina por ter um talento natural para aquela área. E isso é o que se mostra nesta produção. Seguramente, o aluno tem uma boa desenvoltura para se expressar.

O texto criado pelo aluno 1 apresenta um narrador que não é personagem, mas se restringe a relatar os fatos, sem preocupação estética alguma.

Este aluno produziu um texto coerente e de uma clareza explícita, em que estão presentes os elementos da narrativa: narrador, enredo, personagens, espaço e tempo; ainda mais, se for levado em consideração que se trata de um texto produzido por um aluno do sexto ano do Ensino

Fundamental. E mais: de uma escola com todas as dificuldades já citadas anteriormente. Também este texto pode vir a provar o quanto o letramento literário contribui para o desenvolvimento cognitivo promovendo um refinamento da sensibilidade, da criatividade, de uma competência linguística mais efetivada. Há que se admitir que as oficinas também vieram colaborar para que este aluno viesse a escrever um texto bem produzido, por se tratar de uma narrativa com coerência e até mesmo com um final surpreendente -- algo inspirado no conto de Roberto Beltrão, *Adeus, Carminha*.

Trata-se de um texto em que nitidamente o aluno tomou como modelo *Adeus, Carminha*, pelo final trágico denota intertextualidade com a produção do escritor Pernambucano.

Outro fato que merece ser chamado a atenção é o de que os dois textos também lidam com a questão da perda, muito embora em situações bem diferentes; no conto *Da paz*, a mulher perde o filho e o sossego; no segundo conto, o homem perde a esposa, muito embora ela já estivesse de idade avançada, de qualquer forma foi uma perda. Na narrativa do aluno, os pais perdem o filho, por negligenciar o amor e a atenção, temas tão contemporâneos e, conseqüentemente, tão presentes na realidade de todos. Também é digno de atenção o entendimento que se teve neste texto do termo terror. Para o aluno, que foi um dos que sugeriu um tema determinado por uma escolha pessoal; o termo terror não está, necessariamente, ligado a algo sobrenatural; o termo também pode ser entendido como uma tragédia. E aí está uma ressignificação do termo ou mesmo do tema.

### 5.1.2 Texto do Aluno 2

Fulano de Tal

Era uma vez um menino chamado Fulano de Tal e ele estava passando pela rua sem sandália e todo bagunçado aí alguém passou e perguntou porque você está andando pela rua descaso e bagunçado ele disse eu não tenho casa pra morar e também não tenho onde dormir aí essa pessoa foi para casa aí depois a pessoa passou de noite aí o menino estava lá de noite aí a mulher falou você quer ir morar comigo aí o menino falou claro que sim aí ele levou ele para a casa dela aí o menino quando chegou lá que viu onde ele ia morar onde ele ia dormir e que ele ia calçar e também o que ele ia vestir aí ele ficou muito feliz e muito alegre e também viu os dois irmãos que ele ia ter para brincar e se divertir aí ele foi calçar a sandália e vestir a roupa para ir brincar com os irmãos aí ele foi brincar e foi feliz para sempre com a família que ele nunca teve e agora tem

### Texto digitado do aluno 2

Fulano de Tal

Era uma vez um menino chamado Fulano de Tal e ele estava passando pela rua sem sandália e todo bagunçado aí alguém passou e perguntou porque você está andando pela rua descaso e bagunçado ele disse eu não tenho casa pra morar e não tenho onde dormir aí essa pessoa foi para casa aí depois a

pessoa passou de novo aí o menino estava lá de novo aí a mulher falou você quer ir morar comigo aí o menino falou claro que sim aí ela levou ele para a casa dela aí o menino quando chegou lá e viu aonde ele ia morar aonde ele ia dormir e o que ele ia calçar e também o que ele ia vestir aí ele ficou muito feliz e muito alegre também viu os dois irmãos que ele ia ter para brincar e se divertir aí ele foi calçar a sandália e vestir a roupa para ir brincar com os irmãos aí ele foi brincar e foi feliz para sempre com a família que ele nunca teve e agora tem.

O texto acima produzido tem características totais da modalidade oral da língua, em vista de apresentar certas repetições, tal como o uso reiterado do marcador linguístico *aí* dá continuidade à narrativa e que funciona, no relato oral, como mecanismo de atrelamento das partes. Ainda traz muitas características do conto de fadas como o início “Era uma vez” e o final “feliz para sempre”.

Trata-se de um texto que traz em seu bojo a fusão entre o conto maravilhoso popular, de acordo com a teoria de Jolles em *As formas simples*, por não ter as personagens nomeadas, pela indefinição espaço-temporal e por começar com a expressão “Era uma Vez.” Mas também pode mostrar verossimilhança com a realidade, tendo em vista que retrata a pobreza de uma comunidade periférica e carente econômica e emocionalmente. Então toda falta de perspectiva, de objetivo, pode ter sido representada na figura do menino que vivia na rua, cuja ascensão social exigiria o apoio ou ajuda de outra pessoa, retratando também situações vivenciadas por muitas comunidades carentes, em que muitos vivem apenas da ajuda, seja de outras pessoas de classes mais privilegiadas, seja de programas sociais.

Este aluno foi um dos que pediram para que a sua produção não tivesse como o tema o terror. Mesmo assim, o terror pode se fazer presente na forma de vida do menino sem nome, sem importância, denominado como fulano de tal.

Sem dúvida, a designação dada ao personagem, “Fulano de Tal”, revela a desintegração do ser, a identidade indefinida, intencionalmente colocada pela

produtora da narrativa, para demarcar a reificação ou coisificação do ser humano.

### 5.1. 3 Texto do Aluno 3

## Pânico na escola

Era uma vez um grupo de amigos que  
 iniciam contando histórias de terror em  
 uma mata arborizada, um belo dia  
 eles encontraram uma casa abandonada  
 eles começaram a procurar informações  
 sobre a casa, depois de um tempo eles  
 descobriram que a casa já foi uma escola  
 muito famosa e por isso encontraram an-  
 tiquários em jardins antigos. Eles não  
 sabiam mais eles foram convencidos  
 pelo homem que morava lá e de estanca-  
 mento a 10 anos. no dia seguinte eles foram  
 para escola e estava acontecendo coisas  
 estranhas na escola, então uma das meninas  
 foi ali olhar e então apareceu um homem  
 no espelho e disse: - **parece não me parece!!**  
 a menina correu com medo e não percebeu que  
 a faxineira estava limpando o corredor  
 ela escorregou e bateu a cabeça no chão  
 e da morte de traumatismo craniano,  
 e os seus amigos pedem sei os próximos!!

### Texto Digitado Aluno 3

#### **Pânico na escola**

Era uma vez um grupo de amigos que viviam contando histórias de terror em uma mata assombrada. Um belo dia eles encontraram uma casa abandonada. Eles começaram a procurar informações sobre a casa, depois de um tempo eles descobriram que a casa já foi uma escola muito famosa e por isso encontraram as informações em jornais antigos. Eles não sabiam mais eles foram amaldiçoados pelo homem que morava lá e estava morto a 10 anos. No dia seguinte eles foram para a escola e estava acontecendo coisas estranhas na escola, então uma das meninas foi ao banheiro então apareceu um homem no espelho e disse: -- vocês vão morrer!. A menina correu com medo e não percebeu que a faxineira estava limpando o corredor ela escorregou e bateu a cabeça no chão e ela morreu de traumatismo craneano, e os seu amigos podem ser os próximos!!

A produção do aluno atende ao que foi sugerido. Neste texto, é possível observar que as oficinas exerceram uma grande influência na produção. A motivação para a leitura do segundo conto foi com a apresentação de um vídeo intitulado *Aviso final*, em que o terror é representado valendo-se do sobrenatural, como é mostrado no texto *Pânico na escola*. Como também no segundo conto, em que é citada a estória da galega do cemitério, havendo uma intertextualidade, recurso que também está presente em *Pânico na escola*. Em muitos filmes de suspense ou de terror, há uma reunião de garotos na floresta que dá origem a toda a trama.

O aluno ainda não se libertou do início característico do conto de fadas, afinal, saiu a pouco das séries iniciais do Ensino Fundamental, porém, não encerra a sua narrativa como os contos infantis. Há certa mistura, começa inspirado nos contos de fada, e termina de forma trágica. Além disso, é nítida a intenção de construir um conto fantástico, pois tudo ocorre a partir do limite entre o insólito e o real, o que confirma, segundo Todorov, como já foi visto, o

fantástico. Os fatos aparentemente estranhos, pela finalização do conto, podem ser entendidos como um acontecimento real. Afinal a menina morreu em decorrência de um acidente e os colegas não têm conhecimento da possível visão que a garota teve no espelho.

#### 5.1.4 Texto do Aluno 4

O espantoso acidente

Era uma vez um menino de 17 anos. Ele morava com uma irmã com a mãe, onde ele estudava na escola. Ele não gostava muito dele porque ele era mais quieto e gostava de fazer desenhos muito bonitos como flores, bichos e outros. Um dia uma garota veio nele e veio com ele e toda a sua vida e um acidente aconteceu e aconteceu de pra lá e pra cá e ele acabou quando chegou lá ele se divertiu muito passou horas e horas dançando e deu ~~o~~ meio muito e ele foi embora e quando ele chegou em casa ele viu sua mãe e sua irmã juntos e ele não gostou e começou a falar com os pais e o homem começou a brigas dele e de cima para baixo um acidente e o homem apertou o processo de mesmo de a mente e o acidente dele foi pra ~~o~~ o espantoso.

Depois do acidente ficou acontecendo coisas estranhas tinha muitas coisas. A alma dele que estava dentro do espantoso ~~o~~ de estava se vingando de todos que fez mal pra ele até que um dia foi morto a gente que aconteceu ele por a foto que humilharam ele. Ele começou a ficar doente sem uma força de ninguém mata a mulher com a técnica dele ~~o~~ no espantoso e ele parou de morrer as pessoas.

**Texto digitado do aluno 4****O espantalho assassino**

Era uma vez um menino de 17 anos. Ele morava em uma van com a mãe, onde ele estudava era muito longe e as pessoas não gostava muito dele porque ele era mais quieto e gostava de fazer desenhos muito bonitos como flores, beija-flor e outros. Um dia um garoto bateu nele e caiu no chão toda a sua comida e um garoto foi ajudá-lo e chamou-o pra ir a uma festa e ele aceitou quando chegou lá ele se divertiu muito passou horas e horas dançando e deu meia noite e ele foi embora e quando ele chegou em casa ele ouviu sua mãe e um homem juntos e ele não gostou e começou a falar com o homem e o homem correu atrás dele e ele caiu perto de um espantalho e o homem apertou o pescoço do menino até a morte e o espírito dele foi pra o espantalho.

Depois do enterro ficou acontecendo coisas estranhas tinha muitas mortes. A alma dele que estava dentro do espantalho e ele estava se vingando de todos que fez mal pra ele até que um dia foi matar o garoto que chamou ele pra festa que humilharam eles. Ele correu atrás dela com um facão até conseguir matar a mulher mas ela tocou fogo no espantalho e ele parou de matar as pessoas.

O texto produzido, como muitos de alunos do sexto ano, vem iniciado com o “Era uma vez”. Em seu final apresenta uma incoerência: *“até que um dia foi matar o garoto que chamou ele pra festa que humilharam eles. Ele correu atrás dela com um facão até conseguir matar a mulher mas ela tocou fogo no espantalho e ele parou de matar as pessoas.”* O aluno faz uma confusão entre o amigo que o convidou para sair e uma mulher que ele correu atrás. O texto também pode mostrar algo muito comum na região: pais separados que se relacionam com outras pessoas e vem a ocasionar o fato de o enteado não se dar bem com o padrasto ou madrasta. Na estória, ele diz que o padrasto matou o garoto e o mesmo voltou para se vingar. O terror está tanto na narrativa, por meio do sobrenatural, como na vida do garoto que é assassinado pelo novo parceiro romântico da mãe. Há uma estória. Há criatividade. Seguramente uma

educação literária contribuiria de modo imensurável na formação educacional deste aluno.

### 5.1.5 Texto do Aluno 5

o Zito

Ela uma vez uma ~~uma~~ Zafoni  
 da seu marido de andiu e de Zaira  
 da assistora as Pileas na sala  
 um dia uma mulher estava  
 na sala dela era uma filha do  
 meio quando ela foi dormir  
 ela sentiu uma ~~uma~~ Zafoni  
~~dentro~~ Puxando um ri dela quando  
 ela se acordou ela se assustou  
 com a Zafoni e ela deu um  
 Zito a Zafoni ~~ela~~ Puxou  
 ela pra baixo da cama e ~~ela~~  
 ficou quando um amigo dela ~~estava~~  
 abriu a porta ela não estava mais  
 lá mais um dia ~~ela~~ a Sobralto  
 acabou e a mulher apareceu pra  
 ele e ele fora feliz por sempre

### Texto Digitado do Aluno 5

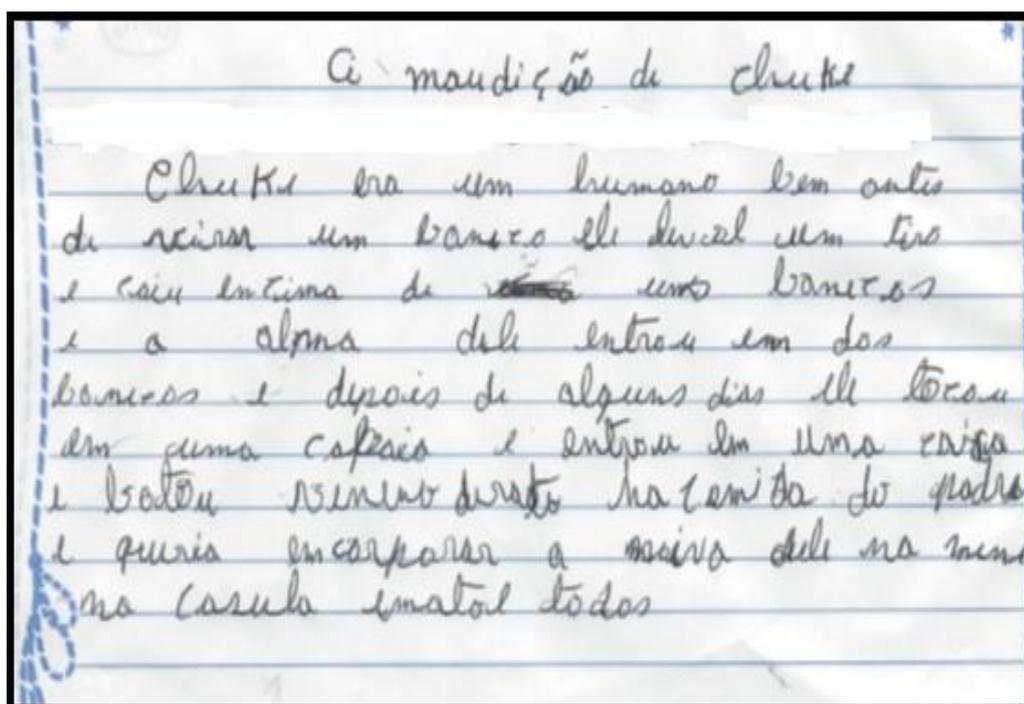
#### O grito

Era uma vez uma japonesa que morreu de ódio e de raiva ela assustava as pessoas na casa, um dia uma mulher estava na casa dela era dez hora da noite quando ela foi dormir ela sentiu uma japonesa puxando um pé dela quando ela si acordou ela si assustou com a japoneza e ela deu um grito a japoneza puxou ela pra debaixo da cama e sumiu quando um amigo dela abriu a porta ela não estava mais lá, mas um dia a assombração acabou e a mulher apareceu pra ele e foram felizes para sempre.

A cultura japonesa é uma realidade nas vidas de muitos dos adolescentes hoje; seja através da literatura, como nos *mangás*, revista de história em quadrinhos, seja animações, chamadas de *animi*, e até mesmo na culinária; a julgar pela grande quantidade de restaurantes japoneses em todas as cidades da região metropolitana.

Para atender ao que foi solicitado como atividade final das oficinas, esta aluna certamente buscou em sua memória o que já havia lido, ou visto em filmes ou *animi* e produziu um novo texto dentro do tema sugerido. A falta de clareza deixa o texto com uma certa incoerência, além do mais, trata-se de um texto com o final semelhante aos contos de fadas, ou seja, consoante Jolles, aos contos maravilhosos populares; porém pode-se ver que ela deu um novo significado às suas leituras, que é um dos objetivos do letramento literário, mais uma vez confirmando a sua importância na formação leitora do aluno do 6º ano do Ensino Fundamental.

#### 5.1.6 Texto do aluno 6



### Texto Digitado do Aluno 6

#### A maldição de Chuke

Chuke era um humano bem antes de virar um boneco ele levou um tiro e caiu encima de uns bonecos e a alma dele entrou em um dos bonecos e depois de alguns dias ele tocou em uma campanha e entrou em uma casa e botou veneno de rato na comida do padre e queria incorporar a noiva dele, no menino casula e matou todos.

Trata-se de um texto de um aluno que provavelmente ainda não tem um contato maior com a leitura literária e que, como tantos outros da sua turma, apresenta uma dificuldade de produzir algo dotado de maior criatividade. O aluno, na prática, resumiu um filme sobre o *Chuck, o boneco assassino*.

Certamente, este texto serviria como um dos melhores exemplos da necessidade que ele tem, e que a escola vem negligenciando, de se fazer um trabalho de ensino mais focado no letramento literário. Não que o aluno que produziu este texto seja iletrado; o fato é que este vem representar, bem, aqueles que ainda não aprenderam, ou melhor, não descobriram o prazer que

uma leitura literária pode oferecer. Verdade é que a criatividade dele, neste caso, não se fez presente, o que não se pode dizer que ele não a possua. Se ele teve a capacidade de reproduzir o que assistiu, certamente o que lhe falta é apenas um contato com textos literários juntamente com a mediação do professor. Mesmo assim, depois de ter lido o segundo conto e depois de ter ouvido as discussões em sala sobre o texto *Adeus, Carminha*, o aluno demonstrou entender o que se pediu e lançou mão de algo que ele tinha na memória. Aqui não se mostra alguém que tenha um entendimento precário; aqui se mostra a urgência e a importância desta modalidade de letramento.

#### 5.1.6 Texto do Aluno 7

a Bruxa e a menina

Era uma vez uma menina que morava  
 na mesma casa que ela. Ela gostava de sair  
 de casa para sempre uma caixa de pizza  
 para sua mãe dela um dia ela foi  
 dormir no quarto dela e foi a bruxa ali  
 e ela pediu a menina para ir para  
 comer no jantar dela a menina ficou  
 com muito medo dela quando a mãe  
 dela foi no quarto ela não estava mais  
 lá a mãe dela desesperada foi procurar a  
 polícia e a polícia disse que não a bruxa  
 levando a menina para casa dela e a mãe  
 foi com a polícia procurar a menina na casa  
 da bruxa a menina estava com medo de alugar  
 a bruxa com ela a menina pediu a bruxa para  
 deixá-la ir para casa dela mais a bruxa não  
 deixou quando deu um batido na porta  
 quando a bruxa abriu a polícia deu  
 trinta tiros e a bruxa morreu na hora a me-  
 nina foi para casa dela com a mãe dela e foram  
 felizes para sempre.

**Texto Digitado do Aluno 7****A Bruxa e a menina**

Era uma vez uma menina que morava numa casa que ela costumava sair de casa para comprar uma caixa de pizza para levar para mãe dela um dia ela foi dormir no quarto escuro e que a bruxa assustadora pegou a menina para levar para comer no jantar dela a menina ficou com muito medo dela quando a mãe dela foi no quarto ela não estava mais lá a mãe dela desesperada foi procurar a polícia e a polícia disse que viu a bruxa levando a menina para a casa dela e a mãe foi com a polícia procura a menina na casa da bruxa a menina tava com medo de algo acontece com ela a menina pediu a bruxa para deixá-la ir pra casa dela mais a bruxa não deixou quando de repente um batido na porta quando a bruxa abriu a polícia deu trinta tiros e a bruxa morreu na hora a menina foi para a casa dela com a mãe e foram felizes para sempre .

Mostra-se aqui, novamente, a necessidade de trazer o texto literário para a sala de aula e torná-lo em algo que venha a fazer parte do cotidiano dos alunos. O que se pode ver nesta produção? Um texto com as mesmas características de tantos outros, trazendo personagens dos contos infantis ao lado de personagens do mundo real, e que termina com um final feliz; e isto mostra que o letramento literário que esta menina veio a ter, certamente, foi na educação infantil, momento em que a leitura desta modalidade de conto se faz mais presente, e em casa ao ouvir historinhas de bruxas e fadas com os pais ou avós.

Outra possibilidade de análise deste texto é que a estória aproxima-se do real. O único elemento fictício ou fantasioso no texto é a bruxa. A estória trata de um rapto de uma criança que precisou sair para comprar algo para casa. Na verdade, são acontecimentos mostrados todos os dias nos telejornais.

Pode-se observar que o conto, quanto à temática, fica em uma linha limítrofe, isto é, entre o tema da violência e do fantástico, trabalhados nas

oficinas literárias. Isso demonstra que o produtor do texto apreendeu o sentido dos dois textos anteriormente lidos, durante a sequência didática realizada.

#### 5.1.8 Texto do Aluno 8

Cumade filasinha

Era uma vez uma menina que morava com a sua pai  
 toda vez a sua pai saia para trabalhar e dizia  
 filha faça o meu comer. ~~o~~ mais ela não  
 sabia cozinhar e toda as vezes que ele voltava  
 ele perguntava onde o meu comer e ela não  
 tinha feito e toda vez ele batia nela com o  
 chicote e um dia ele chegou a mata  
 ela de tanta chateação que ela desca-  
 ve mais ela desistiu de os seus  
 cabelos cresceram muito e ela viveu muito  
 e ela se encontrou com ele e o matou no fim.

**Texto Digitado do Aluno 8**

### Cumade fulosinha

Era uma vez uma menina que morava com seu pai toda vez o seu pai saia para trabalhar e dizia filhar faça o meu comer. Mais ela não sabia comziar e todas as vezes que ele voltava perguntava cadê o meu comer e ela não tinha feito e toda vez ele batia nela com o chicote e um dia ele chegou a mata ela de tamta chicotada que ela levava mas ela resusitou e os seus cabelos cresceram muito e ela vivia nua e ela se encontrou com ele e o matou fim.

A lenda da “Cumade Fulosinha”, que faz parte do folclore nordestino, é um tanto diferente. O aluno a recriou. Na oficina, o professor sugeriu que se alguém viesse a produzir um texto inspirado em estórias que já fizessem parte da cultura popular, que procurasse refazê-la, recriando assim uma nova estória. E assim, o aluno o fez.

Interessante ver nesta produção elementos dos dois contos trabalhados nas oficinas: violência e sobrenatural; além de uma produção feita em cima de uma cultura local, algo sobre o qual ele possui conhecimentos. E assim, consolidando o que muitos autores citados nesta dissertação sugerem como forma de letramento literário: partir de algo que possa retratar a cultura local. A história criada relaciona-se ao horizonte de expectativa do leitor, embora tenha havido, apenas no título, uma alusão a figura do imaginário popular nordestino, Maria Florzinha, também chamada por alguns de “Cumade Fulorsinha”. Não se pode deixar de registrar que há intertextualidade na história criada pelo estudante com o mito da Comadre Florzinha. Por outro lado, tem-se que destacar a verossimilhança interna presente na história, quando há o registro linguístico da oralidade nordestina, na escrita, pois o título não é Maria Florzinha, nem Comadre Florzinha, mas “Cumade Fulosinha”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação é fruto de um trabalho que envolve pesquisa e oficinas em uma escola municipal situada em um bairro de periferia do Município de

São Lourenço da Mata, cidade que faz parte da Região Metropolitana do Recife.

Por ser uma das exigências do PROFLETRAS o professor ser vinculado a uma escola pública, todo o trabalho foi realizado na Escola onde o professor atua, ministrando aulas de Língua Portuguesa. Por ser justamente esta escola campo onde o professor exerce sua função e por isso conhecer muito bem a realidade local, tanto da Escola, quanto do bairro, as medidas e atitudes adotadas nas oficinas foram em sua maioria frutos da experiência de anos de trabalho nesta Escola, frutos dos diálogos com colegas professores, tanto da mesma disciplina, quanto de outras, frutos dos exames internos e externos e das próprias oficinas.

Todas as informações como os resultados do SAEB, Prova Brasil, IDEB, avaliações internas, o dia a dia, as observações e análises de textos produzidos pelos alunos deram a certeza de que o ensino escolar daquela unidade de educação não se encontra em conformidade com as necessidades atuais de aprendizagem; também não tem estado de acordo com os PCNs do Ensino Fundamental, em relação ao ensino de Língua Portuguesa.

As razões acima expressas justificam a importância do trabalho realizado, em que cada capítulo, seja teórico ou prático, investe em um aspecto relevante para formação do leitor.

A leitura, por exemplo, não é trabalhada de modo inovador, tem sido apenas como forma de decifração de códigos da língua e peca principalmente na maneira de motivar os alunos a se tornarem leitores críticos. Quanto a variação de gêneros utilizados no contexto escolar, tem sido experienciada apenas aqueles que são encontrados nos livros didáticos, o que nem sempre é motivador para o aluno que está ingressando nas séries finais do Ensino Fundamental.

Fatos como esses prejudicam o letramento e a leitura de texto, sejam eles literários ou não; razão deste trabalho, que também visa ajudar na construção de leitores críticos, tal como foi visto, a partir do letramento literário proposto por Cosson (2012). Saliente-se também, que neste trabalho, os textos que foram utilizados nas oficinas de leitura, diferentemente do que ocorre na

maioria dos livros didáticos, estavam completos, o que possibilitou a melhor compreensão leitora dos alunos.

Além da orientação dos PCNs do Ensino Fundamental em se contemplar a leitura de textos literários, entende-se a sua fundamental importância no sentido de se promover o senso crítico do aluno e sua autonomia, uma vez que na literatura os mais variados temas podem ser postos em discussão. Além do prazer e do lúdico que a leitura de textos literários pode promover.

Diante do que foi exposto, e da experiência vivenciada, a partir das leituras teóricas sobre letramento literário, se crê ser a sequência básica proposta por Cosson um processo eficaz para realização da leitura do texto literário em Turmas do Ensino Fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa, e de Letramento Literário propriamente dito, que deve ser prosseguido no Ensino Médio.

De posse de um conhecimento adquirido durante todo um trabalho na Escola campo e conhecendo as necessidades mais urgentes para o ensino e aprendizagem dentro da disciplina de Língua Portuguesa, realizou-se um trabalho de letramento literário com o gênero em quatro oficinas, nas quais buscou-se seguir a sequência básica do autor Rildo Cosson (2012) por ser entendida como uma proposta que tornaria todo o processo muito leve e participativo, além de ter contribuído de modo decisivo para dar início a formação leitora dos alunos participantes da pesquisa.

No Capítulo I, buscou-se apresentar alguns conceitos de leitura e posicionamentos baseados em autoridades ou estudiosos do tema, como Paulo Freire, Rildo Cosson, Fiorin entre outros. Todos afirmam que a leitura é bem mais que uma simples decodificação dos signos linguísticos.

No Capítulo II, foi discutido o letramento em geral, assim como as suas formas, com um enfoque nas questões atuais do que se pode ser considerado letramento dentro de uma sociedade hodierna; buscando-se enfatizar que se vive atualmente um letramento plural, em várias faces, ao mesmo tempo.

No capítulo III, o gênero conto, instrumento utilizado nas oficinas de letramento, foi apresentado de um modo mais dissecado. Neste capítulo, foram pesquisados diversos estudiosos como Roas, Todorov, Gotlib, Jolles, Hohlfeldt,

Massaud Moisés, entre outros. Também foi apresentada, de acordo com muitos desses estudiosos, a tipologia do conto.

No Capítulo IV, foram apresentados os caminhos metodológicos a serem seguidos, como as pesquisas adotadas, o campo, o público com suas características e as oficinas que foram realizadas.

No Capítulo V, há as amostras das atividades realizadas pelos alunos nas oficinas com suas análises. Trata-se de uma análise não só dos textos, mas também das oficinas em que foi adotada a sequência básica de Rildo Cosson.

Pode-se constatar como resultado destas oficina, uma aprendizagem mais eficiente e prazerosa em relação à interpretação de texto e assim, pode-se ter uma alternativa para tornar alunos letrados literariamente.

Porém toda esta nova maneira de se trabalhar com a leitura para que se formem leitores, em especial leitores de textos literários, só realmente será possível se os professores tomarem para si este desafio e assumirem uma postura que se adeque mais ao que é exigido pela sociedade atual.

É realmente preciso que os professores aceitem este desafio no sentido de ensinar aos alunos a ler e a gostar de ler; é preciso que estejam dispostos a propiciar condições para que os alunos passem a ler de forma crítica, tornando-os cidadãos responsáveis e literariamente letrados.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michel. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BOTELHO, Amara Cristina B. Silva. **Aspectos teóricos do conto**. In *A Província – o universal pelo regional Crato/CE*. 1999.

BRÈMOND, Claude. A lógica dos possíveis narrativos. In **Análise Estrutural da Narrativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972, pp110-135.

BULMER, M. **Sociological Methods**. London Macmillan, 1977.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995

CORTAZAR, Júlio. Alguns aspectos do conto e Do conto breve e seus arredores. In **Valise de Cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. E João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectivas, 2006.

COSSON, Rildo. **Círculo de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **Letramento Literário, Teoria e Prática**. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

FIORIN, Luiz José. Leitura e dialogismo. In **Escola e literatura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam**. 51ª ed, São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. **PESQUISA QUALITATIVA: tipos fundamentais**. Professora do Departamento de Educação da UNESP, Rio Claro. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do Conto**. 8ª ed, São Paulo Editora Saraiva, São Paulo: 1998.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão?** Brasília: Universidade de Brasília, 2006

HOHLFELDT, Antônio. **Conto brasileiro contemporâneo**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

[https://www.google.com.br/?gfe\\_rd=cr&ei=dXljWKj3N7LL8ge7opyQAQ&gws\\_rd=ssl#q=fotos+de+caminhada+pe](https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=dXljWKj3N7LL8ge7opyQAQ&gws_rd=ssl#q=fotos+de+caminhada+pe)

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

JOLLES, André. O conto. In: **Formas Simples – Legenda, Saga, Mito, Adivinha, Ditado, Caso, Memorável, Conto e Chiste**. São Paulo: Cultrix, 1976, p. 145-161

KLEIMEN. Angela. **Oficina de leitura – teoria e prática** 14ª edição, Campinas São Paulo: Pontes Editores, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. Leitores e leitura escolar nos estudos literários. In: OLIVEIRA, Luiz Eduardo; SANTOS, Josalba Fabiana dos (orgs.) **Literatura & Ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura e literatura na escola: sobre a formação dos leitores com gosto**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MASSAUD, Moisés. **A Criação Literária**. 10ª ed, São Paulo: Editora Cultrix, 1982.

MELO, José Marques de. Comunicação social: da leitura à leitura crítica. *In* **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo, Editora Ática, 1988.

PAIVA, Aparecida. **Literatura –saberes em movimento**/organizado por Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Hércules Corrêa, Zélia Versiani. – Belo Horizonte: Caele; Autêntica, 2007. 184p – (Coleção Literatura & Educação, 7)

PAULINO, Graça e COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In* **Escola e literatura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, Graça. O mercado, o ensino e o tempo: o que se aprende com a literatura que se vende? **Literatura –saberes em movimento**/organizado por Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Hércules Corrêa, Zélia Versiani. – Belo Horizonte: Caele; Autêntica, 2007. 184p – (Coleção Literatura & Educação, 7)

PERINI, Mário A. A leitura Funcional e a dupla função da Linguagem. *In* **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo, Editora Ática, 1988.

PROPP, Vladimir. **As raízes históricas do conto maravilhoso**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Morfologia do conto**. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

RIOS, Sanyheire Irineu de. Formação de leitores proficientes. *In* **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem Editora, 2008

ROAS, David. **A ameaça do fantástico: aproximações teóricas**. Tradução: Julián Fuks. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In* **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo, Editora Ática, 1988.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad Cláudia Schilling – 6 ed. – Porto Alegre: Artmed 1998.

SILVA, Maria Valdênia. Motivações para a leitura literária no ensino médio. *In* **Literatura e Formação de Leitores**. Campina Grande: Bagagem Editora, 2008.

SILVA, Odalice de Castro. Uma ética para a literatura. *In* **Literatura e Formação de Leitores**. Campina Grande: Bagagem Editora, 2008.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. 2ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura: Pedagogia da leitura: movimento e história *In* **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo, Editora Ática, 1988.

## Anexo 1

### Da Paz

*Marcelino Freire*

Eu não sou da paz. Não sou mesmo não. Não sou. Paz é coisa de rico. Não visto camiseta nenhuma, não, senhor. Não solto pomba nenhuma, não, senhor. Não venha me pedir para eu chorar mais. Secou. A paz é uma desgraça. Uma desgraça. Carregar essa rosa. Boba na mão. Nada a ver. Vou não. Não vou fazer essa cara. Chapada. Não vou rezar. Eu é que não vou tomar a praça. Nessa multidão. A paz não resolve nada. A paz marcha. Para onde marcha? A paz fica bonita na televisão. Viu aquele ator? Se quiser, vá você, diacho. Eu é que não vou. Atirar uma lágrima. A paz é muito organizada. Muito certinha, tadinha. A paz tem hora marcada. Vem governador participar. E prefeito. E senador. E até jogador. Vou não. Não vou. A paz é perda de tempo. E o tanto que eu tenho para fazer hoje. Arroz e feijão. Arroz e feijão. Sem contar a costura. Meu juízo não está bom. A paz me deixa doente. Sabe como é? Sem disposição. Sinto muito. Sinto. A paz não vai estragar o meu domingo. A paz nunca vem aqui, no pedaço. Reparou? Fica lá. Está vendo? Um bando de gente. Dentro dessa fila demente. A paz é muito chata. A paz é uma bosta. Não fede nem cheira. A paz parece brincadeira. A paz é coisa de criança. Tá uma coisa que eu não gosto: esperança. A paz é muito falsa. A paz é uma senhora. Que nunca olhou na minha cara. Sabe a madame? A paz não mora no meu tanque. A paz é muito branca. A paz é pálida. A paz precisa de sangue. Já disse. Não quero. Não vou a nenhum passeio. A nenhuma passeata. Não saio. Não move uma palha. Nem morta. Nem que a paz venha aqui bater na minha porta. Eu não abro. Eu não deixo entrar. A paz está proibida. A paz só aparece nessas horas. Em que a guerra é transferida. Viu? Agora é que a cidade se organiza. Para salvar a pele de quem? A minha é que não é. Rezar nesse inferno eu já rezo. Amém. Eu é que não vou acompanhar andor de ninguém. Não vou. Não vou. Sabe de uma coisa: eles que se lasquem. É. Eles que caminhem. A tarde inteira. Porque eu já cansei. Eu não tenho mais

paciência. Não tenho. A paz parece que está rindo de mim. Reparou? Com todos os terços. Com todos os nervos. Dentes estridentes. Reparou? Vou fazer mais o quê, hein? Hein? Quem vai ressuscitar meu filho, o Joaquim? Eu é que não vou levar a foto do menino para ficar exibindo lá embaixo. Carregando na avenida a minha ferida. Marchar não vou, ao lado de polícia. Toda vez que vejo a foto do Joaquim, dá um nó. Uma saudade. Sabe? Uma dor na vista. Um cisco no peito. Sem fim. Ai que dor! Dor. Dor. Dor. A minha vontade é sair gritando. Urrando. Soltando tiro. Juro. Meu Jesus! Matando todo mundo. É. Todo mundo. Eu matava, pode ter certeza. A paz é que é culpada. Sabe, não sabe? A paz é que não deixa.

## Anexo 2

### ADEUS, CARMINHA

*Roberto Beltrão*

Sentado à mesa da cozinha, fixou o olhar na escuridão do pouco de café que contrastava com o branco da xícara velha. O café que ele fazia não prestava. Ficava com um gosto de meia puída tirada do fundo da gaveta. Carmem sabia fazer. Parece que ela esquentava o pó numa frigideira por um ou dois minutos antes de colocar no coador. Quantas vezes a viu ao lado do fogão pintado de azul clarinho e todo riscado, de tocaia para não deixar quebrar a gema do ovo frito, alerta para tirar o bolo do forno na hora certa. Deitada, serena, imóvel dentro do caixão, já não era Carminha. Melhor que a enterraram logo e não insistiram nessa chatice de velório demorado demais.

Pensou em tirar o paletó escuro, teve preguiça. Afrouxou o nó da gravata. Passou a mão no rosto e sentiu a barba arranhar. Não usou a gilete desde do dia em que a ambulância levou a mulher ao hospital. Foi rápido demais. Como é que um resfriado vence uma pessoa tão forte? Que pneumonia o quê, doutor. Quando a gente espirra e tosse assim, faz um lambedor, toma uma lapada de conhaque com limão. Mas meteram ela na UTI, olha no que deu. Carminha ia mandar ele tirar a roupa com cheiro de cemitério, tomar um banho. Não tinha coragem pra nada. Quem irá cuidar dele?

Levantou-se e caminhou até o quarto dos fundos, há anos transformado em escritório. Era um refúgio desde que aceitara a aposentadoria. Estantes cheias de livros. Sobre a escrivaninha uma máquina de escrever, computador não entrava. No chão, pilhas de jornais amarelados, a vida dele resumida naquelas folhas mofadas. Por quantos anos foi editor do jornal? Trinta e tantos. Jornaleco vespertino, diziam. Jornaleco, mas vendia. O patrão nunca se

queixou. E vendia porque divertia as pessoas. Ninguém quer saber se a inflação aumentou, se tem guerra nas arábias. O povo gosta de mulher traindo marido, facada no bucho depois do baile de carnaval, gosta de jogo de bola, de foto de boazuda de biquíni. Gosta de folhetim, história mentirosa. Os repórteres de hoje mentem pouco, falava Nelson Rodrigues.

Não tinha nada demais numa mentirinha, quase verdade, como a reportagem que o deixou famoso. Estava há dois anos na redação, meio escondido, misturado à equipe da editoria de polícia da jornal. Apreciava o assunto, mas fazer materinha de assalto em loja no Centro e atropelamento de ciclista em rodovia não dava primeira página. Cobrindo o enterro de uma dondoca, dessas de coluna social, que caiu no poço do elevador de um edifício de luxo, viu o coveiro a abrir um sorriso amigável.

– O moço é repórter, né? Tenho uma história quente pra você. Já soube que uma galega malassombra aqui no Santo Amaro?

Não existe silêncio maior do que num cemitério à noite. No Santo Amaro, nem se ouve o roçar das folhas das árvores maiores porque a noite quente e sem vento do Recife não deixa. É nessa hora que a loira aparece. Cheia de curvas, seios quase pulando do decote no vestido encarnado e curto. Os pés muito brancos, de unhas pintadas, enfiados em sandálias de salto alto que fazem aquele barulhinho seco quando batem contra a calçada em frente à necrópole. Quando algum desavisado se aproxima, ela o chama com um psiu, uma piscadela. Os que correspondem ganham carícias, abraços e beijos de lábios gelados. São convidados para um passeio no cemitério coberto de sombras. A sedutora os mostra o jazigo de mármore rachado e enegrecido pelo limo, o lugar onde ela mora. Logo em seguida solta uma gargalhada de bruxa e se transforma em caveira. Quando não desmaia, o candidato a namorado de alma penada urina nas calças.

Juntou outras histórias sobre a tal assombração. Depoimentos anônimos de supostas testemunhas apavoradas. Tolos que se deixaram envolver e viram a tétrica face do sobrenatural. Para compor a primeira reportagem, acrescentou uma boa dose de ficção. Entregou o texto ao editor com uma sugestão de

manchete: Fantasma de loira causa terror. Foi parar na capa do jornal. Vieram mais reportagens sobre aparições e ela passou a ser conhecida como a Galega de Santo Amaro. A cada semana, surgiam novos casos de marmanjos atordoados pelo encontro com a moça misteriosa. Motoristas e cobradores de ônibus eram o alvo preferido, pois a garagem dos coletivos movidos a energia elétrica ficava bem em frente ao cemitério. A Galega era vista no galpão, a paquerar os condutores que chegavam no fim do expediente a bordo dos bacurais. Mas outros profissionais se viram em apuros. Vigias noturnos, enfermeiros do Hospital Oswaldo Cruz, policiais que faziam rondas em viaturas. As rádios entraram na onda e o espectro sedutor se tornou figura constante no noticiário policial. Mas só ele, o reporterzinho da editoria de polícia, era capaz de revelar as façanhas macabras da personagem. Com algumas palavras bem arrumadas para fazer o suspense, ele criou um mito. Agora, a cidade tinha medo da Galega de Santo Amaro, que também se fez notar nos cemitérios de Casa Amarela e da Várzea. E ele passou assinar artigos sobre outras criaturas sinistras. Papa-figo sequestra crianças. Lobisomem ataca mulheres. Com o sucesso pôde encarar o patrão.

– Faço pro senhor um jornal só desses assuntos escandalosos. Boto ainda sangue, sexo e futebol. Vai chover anunciante.

Ganhou o cargo de editor-executivo de um novo tablóide. Com o aumento de salário, comprou uma casa para viver com Carmem, de quem já era noivo. Mas consideravam a redação a sua residência. Só de madrugada chegava para ver Carminha, que sempre estava acordada, na frente do fogão azul, preparando alguma coisa para ele comer. Foram décadas nessa rotina e poucos momentos de verdadeira convivência. Talvez por isso nunca vieram filhos.

Era uma tarde cinzenta quando o patrão o chamou para uma conversa. O tablóide já não vendia tanto, as senhoras se chocavam com os seios da chacrete na primeira página, aquela história do nascimento de um menino-demônio fora demais, o interesse do leitor mudou com a abertura política, blá,

blá, blá. Recebeu uma gorda indenização, deu entrada na aposentadoria e decidiu viver em paz.

No escritório de casa pretendia escrever livros de mistério. Descobriu que não sabia usar a máquina longe do tumulto da redação. Do pijama fez uniforme. De manhã, lia os jornais com os óculos na ponta do nariz. Matérias burocráticas, sem graça. Carminha colocava os comprimidos do dia no console ao lado da cadeira de balanço, para ele tomar depois de passar a vista nas páginas. Em seguida ela o obrigava a sair para caminhar, pois era bom para o coração e para desentrevar as pernas. Quando voltava era tomar banho e almoçar. Feijão, arroz, bife à milanesa, salada, simples e gostoso.

Um dia Carminha espirrou, tossiu, teve febre. Não sabia como tratá-la. Não sabia nem fazer uma gemada para ela tomar. Duas semanas depois, chamou a ambulância. O médico do hospital balançou a cabeça quando disse ela deveria ter sido trazida antes. No enterro, as duas cunhadas não deram pêsames a ele. Cabeça dura, não cuidou da esposa, agora vai penar sozinho, castigo.

No escritório, debruçado sobre a máquina de escrever, chorou pela primeira vez. Segurou um soluço ao ouvir que alguém abrisse a porta da frente bem devagar. E havia deixado a porta destrancada? Ficou sem ar depois do calafrio que arrepiou todos os pêlos do corpo. Quem entrou na casa? Escutou o barulho seco de sandálias de salto alto batendo nos tacos do chão do corredor, passos lentos e compassados. Sentiu o ambiente ficar frio. O coração pulava na caixa do peito. Cheirou no ar um perfume forte e adocicado. Quem estava ali? A mulher de pernas longas, vestido encarnado curto, entrou no cômodo. Os cabelos eram dourados. O sorriso era de maldade ou piedade?

– Vim para morar aqui. Alguém precisa cuidar de você.

## Anexo 3

### Fotos



Foto 1 - Caminhada pela Paz usada como motivação à leitura do conto Da Paz



Foto 2- Caminhada pela Paz motivação à leitura do conto Da Paz



Foto3 – Caminhada pela Paz usada como motivação à leitura do conto Da Paz



Foto 4 Caminhada pela Paz usada como motivação à leitura do conto Da Paz



Foto 5 – Caminhada pela Paz motivação à leitura do conto Da Paz



Foto 6 - Caminhada pela Paz motivação à leitura do conto Da Paz



Foto 7 - Caminhada pela Paz motivação à leitura do conto Da Paz



Foto 8 –Início das oficinas de leitura.



Foto 9 – Continuidade das oficinas



Foto 10 –Oficina de leitura



Foto 11 - Oficina de Leitura



Foto 12 – Recife Antigo - Vídeo *Aviso Final* de Roberto Beltrão

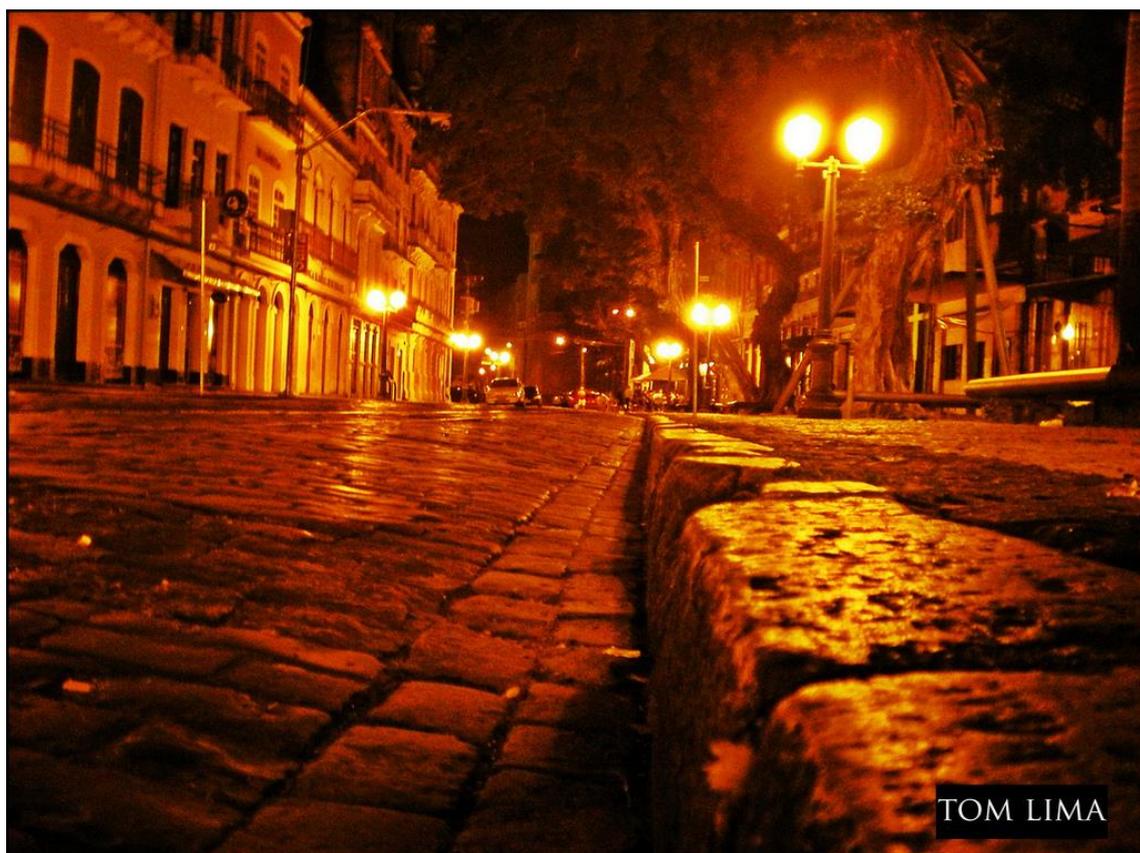


Foto 13 – Recife Antigo Rua do Bom Jesus – Vídeo *Aviso Final* de Roberto Beltrão



Foto 14 Rio Capibaribe – Vista do Recife Antigo



Foto 15 – Praia do Pina, próximo ao Porto do Recife



Foto 16 - Centro do Recife