

**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

SUÉLLEN PEREIRA MIOTTO LOURENÇO

**A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II POR
MEIO DA LITERATURA PRODUZIDA NO ESPÍRITO SANTO**

Vitória
2016

SUÉLLEN PEREIRA MIOTTO LOURENÇO

**A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II POR
MEIO DA LITERATURA PRODUZIDA NO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS do Instituto Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dra. Leticia Queiroz de Carvalho

Vitória
2016

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

L892f Lourenço, Suéllen Pereira Miotto.
A formação do leitor literário no Ensino Fundamental II por meio da literatura produzida no Espírito Santo / Suéllen Pereira Miotto Lourenço. – 2016.

131 f. : il. ; 30 cm

Orientador: Letícia Queiroz de Carvalho.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2016.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Literatura – Estudo e ensino. 3. Literatura brasileira – Espírito Santo (Estado). 4. Crônicas. 5. Poesia. 5. Ensino fundamental. I. Carvalho, Letícia Queiroz de. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título

CDD: 372.4



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

SUÉLLEN PEREIRA MIOTTO LOURENÇO

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II POR
MEIO DA LITERATURA PRODUZIDA NO ESPÍRITO SANTO

Disertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS do Instituto Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Aprovado em 07 de outubro de 2016

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Leticia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória
Orientadora

Prof. Dr. Ricardo Ramos Costa
Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Linhares
Membro interno

Prof.^a Dra. Karina Bersan Rocha
Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória
Membro interno

Prof. Dr. Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro externo

Prof.^a Dra. Edênize Ponzo Peres
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro externo



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

SUÉLLEN PEREIRA MIOTTO LOURENÇO

LOURENÇO, Suéllen Pereira Miotto; CARVALHO, Letícia Queiroz de. A literatura produzida no Espírito santo formando leitores literários no Ensino Fundamental II. Vitória: Ifes, 2016, 33 p.

Produto final apresentado ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS do Instituto Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Aprovado em 07 de outubro de 2016

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Letícia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória
Orientadora

Prof. Dr. Ricardo Ramos Costa
Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Linhares
Membro interno

Prof.^a Dra. Karina Bersan Rocha
Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória
Membro interno

Prof. Dr. Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro externo

Prof.^a Dra. Edênize Ponzó Peres
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro externo

DECLARAÇÃO DO AUTOR

Declaro, para fins de pesquisa acadêmica, didática e técnico-científica, que este Trabalho de Conclusão de Curso pode ser parcialmente utilizado, desde que se faça referência à fonte e ao autor.

Vitória, 07 de outubro de 2016.


Suellen Pereira Miotto Lourenço

Dedico este trabalho à minha amiga Patrícia Sabadim Scello e à minha avó Edith Gaigher que me incentivaram incansavelmente, mas partiram no meio dessa jornada. A saudade é eterna, mas o céu é logo ali.

Agradeço imensamente a Deus pelo privilégio de ser chamada sua filha e receber Dele o olhar e bênçãos permanentes. A Ele a honra e a glória sempre! À minha família, pelo incentivo e apoio, em especial à minha mãe e meu irmão. A tio Marcelo e tia Silvana, pela acolhida de toda semana. Ao meu marido Leandro pela compreensão nas ausências e pela imensurável paciência nos momentos mais conturbados. Aos meus irmãos em Cristo, por aquilo que muitas vezes não se vê, mas que faz toda a diferença: oração e intercessão. Aos amigos de longe e de perto, pela torcida e palavras de incentivo, especialmente: Leonice, Marcelo Dal'Col, Rogéria, José Júnior, Manuela, Carol Langoni, Josiani, Adelson, Zenilza, Alcione, Kelli, Vanda e Adriana. Aos meus alunos, por me levarem constantemente a repensar minhas práticas. Aos professores e gestores da EEEM "Dom Daniel Comboni" pelo suporte e contribuição durante os períodos de aulas e Congressos. À minha amada orientadora Letícia, por todo conhecimento compartilhado com tanto carinho.

Porquanto é o Senhor quem concede sabedoria, e da sua boca
procedem a inteligência e o discernimento.
Provérbios 2,6



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CAMPUS VITÓRIA
Avenida Vitória, 1729 – Bairro Jucutuquara – 29040-780 – Vitória – ES
27 3331-2110

RESUMO

O presente trabalho apresenta reflexões teóricas e uma proposta de intervenção pedagógica em que a Literatura é tratada como expressão cultural e a leitura torna-se um momento dialógico e responsivo para o aluno. Almejou-se investigar sobre a formação de leitores literários autônomos desde o Ensino Fundamental com o objetivo de diagnosticar situações do ensino da leitura e da Literatura que favoreçam a formação do aluno-leitor literário e possibilitem o desenvolvimento da oralidade e a leitura dialógica. Para tal, discutiram-se, inicialmente, os conceitos sobre Leitura e Literatura propostos por autores como Freire (1980/1989), Candido (2006), Todorov (2009) e Bakhtin (1926). A seguir, apresenta-se uma análise sobre a literatura brasileira produzida no Espírito Santo, *corpus* literário das Oficinas realizadas junto aos alunos, seguida por pressupostos teóricos referentes à formação do leitor e à produção de literatura infantojuvenil. A fim de verificar a pertinência das considerações feitas no aporte teórico, realizaram-se Oficinas Literárias com alunos do 9º ano de uma escola municipal de Nova Venécia-ES. Durante os encontros, os discentes leram obras literárias produzidas no Espírito Santo dos gêneros crônica e poema (haikai). Procedeu-se, então, à descrição e análise das oficinas, relatando os resultados obtidos através de observação. Buscamos com esta proposta despertar a consciência cultural do aluno por meio do contato com essas obras, além de desenvolver o prazer pela leitura através de práticas dialógicas em que o discente protagonizou as ações. Observou-se que em um processo de interação, em que a leitura é proposta como prática sociocultural permeada pela apreciação estética, os alunos desenvolveram mais sensibilidade ao texto literário. Encerrou-se esta pesquisa com algumas considerações sobre novas perspectivas necessárias à formação docente a fim de redirecionar o papel que a literatura tem tido nas salas de aula do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Leitura literária. Ensino Fundamental. Literatura do Espírito Santo.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CAMPUS VITÓRIA
Avenida Vitória, 1729 – Bairro Jucutuquara – 29040-780 – Vitória – ES
27 3331-2110

ABSTRACT

This work introduces theoretical reflections and a proposal of pedagogical intervention in how the literature is treated as cultural expression and the reading becomes a dialogical moment and responsive for the student. It was aspired to investigate about the training of autonomous literary readers from Elementary School in order to diagnose situations of teaching of reading and Literature that favor the formation of the literary student-reader and enable the development of orality and dialogic reading. To this such, initially it was discussed the concepts about Reading and Literature proposed by authors such as Freire (1980/1989), Candido (2006), Todorov (2009) and Bakhtin (1926). Further, an analysis was presented of the Brazilian literature produced in Espírito Santo state, literary *corpus* of Workshops done with the students, followed by theoretical assumptions about the reader's training and production of youth literature. In order to verify the relevance of the considerations made in the theoretical framework, Literary Workshops were done with elementary students of 9th grade of a public school at the city of Nova Venécia-ES. During the meetings, the pupils read literary works produced in Espírito Santo state of chronic and poem (haikai) genres. It was proceeded, then, to the description and analysis of workshops, reporting the results obtained through the observation. We sought with this proposal to awaken the cultural consciousness of the student through contact with these works, and develop the joy of reading through dialogic practices where students staged the actions. It was observed that in a process of interaction, in which reading is proposed as sociocultural practice permeated by aesthetic appreciation, the students developed more sensitivity to the literary text. This search ended with some considerations on new perspectives necessary for the teacher training in order to redirect the role that literature has had on the Elementary School classrooms.

Keywords: Literary reading. Elementary School. Literature of Espírito Santo state.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2.1	MOTIVAÇÕES INICIAIS PARA A PESQUISA	15
2.2	JUSTIFICATIVA	17
2.3	OBJETIVOS	17
2.3.1	Objetivo Geral	17
2.3.2	Objetivos Específicos	17
2.4	DIALOGANDO COM OS PARES	18
3	CULTURA, LITERATURA E LEITURA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	27
3.1	CULTURA E SOCIEDADE	27
3.2	MERGULHANDO NA LITERATURA	36
3.3	A LITERATURA DO ESPÍRITO SANTO	42
3.4	A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	50
3.5	A PRODUÇÃO DE LITERATURA INFANTOJUVENIL	56
4	ESCOLHAS METODOLÓGICAS PARA A PESQUISA	60
4.1	O ESPAÇO DIALÓGICO DA PESQUISA	63
4.2	OS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO	66
4.3	DADOS PRELIMINARES	67
4.4	A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	70
5	A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS OFICINAS LITERÁRIAS	74
5.1	OFICINA LITERÁRIA: CRÔNICAS	74
5.2	ANÁLISE DA OFICINA DE CRÔNICAS: O DIALOGISMO E A CULTURA NO TEXTO LITERÁRIO	82
5.2.1	Eu e o outro	82
5.2.2	O texto literário como cultura	85
5.3	OFICINA LITERÁRIA: HAIKAIS	88
5.4	PRODUÇÃO DE AUTOBIOGRAFIAS	99
5.5	ANÁLISE DA OFICINA DE HAIKAIS E PRODUÇÃO DE AUTOBIOGRAFIAS: A CONSTRUÇÃO DE MINHA IMAGEM	102
5.6	AVALIAÇÃO DAS OFICINAS LITERÁRIAS	107
6	REPENSANDO A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II ..	111

6.1	A PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA NO AMBIENTE ESCOLAR	111
6.2	REPENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE	114
7	APONTAMENTOS FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	119
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO	124
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR	125
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE RELATOS E IMAGEM	126
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	127
	ANEXO C – CRÔNICA 1	128
	ANEXO D – CRÔNICA 2	129
	ANEXO E – CRÔNICA 3	130
	ANEXO F – CARTA REIVINDICATÓRIA	131

1 INTRODUÇÃO

Tudo quanto pertence somente ao presente morre junto com ele.

Mikhail Bakhtin

Minha formação como leitora ocorreu de forma bastante autônoma. Levada pela curiosidade infantil de quem há pouco aprendera a ler, passei a frequentar a Biblioteca Municipal de Nova Venécia-ES que fica em frente à escola onde cursei a primeira etapa do Ensino Fundamental. As histórias em quadrinhos também fizeram parte do meu crescimento como leitora, assim como Monteiro Lobato e todo o universo do Sítio. Eu passava tardes inteiras lendo debaixo de uma parreira que fazia uma sombra amiga no quintal de casa. Não vivi em uma casa com estantes de livros, mas minha mãe, professora que é, sempre me incentivou à leitura. Lembro-me dos livros da minha infância assim como lembro os meus brinquedos. Ela me presenteava com vários. Na adolescência, o encontro com os clássicos foi inevitável. Esse prazer que a literatura me dava foi o que me levou a eleger o curso de Letras como graduação que iniciei em 2005.

Durante a graduação, não houve muito incentivo à leitura literária. Minha formação priorizou a vertente histórica da literatura. Recém-formada, já lecionava em uma escola particular e fui aprovada no concurso do magistério da Prefeitura de Nova Venécia. Comecei a percorrer meu caminho como docente do Ensino Fundamental II em 2009. Nessa mesma época, comecei a lecionar no Ensino Superior em uma faculdade particular. Essa experiência levou-me a trabalhar com a disciplina de Literatura Brasileira para o curso de Letras, o que elevou ainda mais o meu zelo pela literatura.

O contato simultâneo com professores já atuantes e alunos do curso de Letras me fez refletir sobre a postura do docente em relação à literatura em sala de aula. Em muitas situações, sentia-me impotente diante das condições de trabalho que me impunham, mas percebia a contribuição que poderia dar aos futuros profissionais e, conseqüentemente, aos seus futuros alunos, incendiando-lhes com o meu apego aos livros e suas maravilhosas histórias. Posteriormente, em 2013, assumi vaga de professora de Língua Portuguesa e Literatura na rede estadual para turmas do

Ensino Médio, com a nobre missão de conquistar novos leitores em pleno mundo tecnológico.

Como professora do Ensino Fundamental II, lecionei em todas as quatro séries dessa etapa da Educação Básica. Obtive vários momentos oportunos para observar a relação dos alunos com o meio em que vivem. Passeios pelo bairro, visitas técnicas e aulas de campo, todas essas atividades em uma perspectiva interdisciplinar, fizeram-me perceber como os alunos predominantemente constituíam-se como observadores diante do que os rodeia. Destaque-se aí a pequena expectativa de que esse horizonte fosse ampliado na convivência familiar, visto que os responsáveis pelos adolescentes notoriamente detêm uma certa passividade diante da realidade.

Atualmente, busco aprimorar meus próprios conceitos sobre metodologias para o trabalho com a literatura em sala de aula para levar esses conhecimentos a futuros docentes e pô-los em prática com nossos alunos. Acredito que há uma geração de potenciais leitores à espera de orientação e incentivo. Cabe ao professor mediar momentos de leitura literária em sala de aula a fim de desenvolver esse potencial e incendiar essa geração com o prazer pela leitura.

A fim de investigarmos essas práticas de leitura literária, apresentamos no capítulo 2 – A ORIGEM DA PESQUISA – os caminhos trilhados pela pesquisadora que culminaram no delineamento deste trabalho. Nessa seção, expomos, ainda, os objetivos e a justificativa para a pesquisa, além do diálogo com produções acadêmicas que versam sobre temas convergentes.

O capítulo 3 - CULTURA, LITERATURA E LEITURA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS - apresenta o referencial teórico, onde visamos dialogar com as reflexões propostas por autores e estudiosos das áreas de interesse desta pesquisa, quais sejam: cultura - Freire (1967, 1980, 1989, 1996), Chauí (2008) e Bosi (1992); literatura – Candido (2006, 2011), Todorov (2009) e Bakhtin (1997, 2010); literatura produzida no Espírito Santo - Neves (2000), Vervloet (2012, 2014) e Ribeiro (1996, 2010); formação do leitor e literatura infantojuvenil – Azevedo (2011), Cosson (2014), Coelho (2008), Angelo et Menegassi (2014) e Zilberman (2009), a fim de analisar à

luz dos conceitos teóricos propostos por eles as práticas com a leitura literária realizada em salas de aula do Ensino Fundamental II.

A seguir, propusemos a realização de Oficinas Literárias com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental utilizando como *corpus* literário obras de autores capixabas a fim de valorizar a literatura produzida no Espírito Santo como elemento de nossa expressão cultural. O capítulo 4 – ESCOLHAS METODOLÓGICAS PARA A PESQUISA – apresenta as nossas opções metodológicas para a realização das intervenções, além da apresentação do *locus* e *corpus* literário adotado. No capítulo 5 – A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS OFICINAS LITERÁRIAS – descrevemos as duas intervenções realizadas (Oficinas de Crônicas e de Haikais) e uma análise da experiência e resultados observados.

O capítulo 6 – REPENSANDO A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II – apresenta uma análise, à luz da fundamentação teórica adotada e da observação obtida durante as intervenções pedagógicas, repensando a prática de leitura literária no ambiente escolar e a formação docente. Encerramos o presente trabalho com os APONTAMENTOS FINAIS – capítulo 7.

Pretendemos com as análises e registros feitos aqui colaborar para a democratização de acesso aos bens culturais, dos quais a literatura faz parte, valorizar as obras literárias capixabas e promover uma relação mais dialógica e menos mecanicista entre os alunos-leitores do Ensino Fundamental II e os textos literários. Acreditamos no papel social da Literatura quando oportunizada sua apreciação estética, quando a experiência com o texto literário torna-se concreta e a mediação do professor permite ao educando experienciar o mundo por meio da palavra.

2 A ORIGEM DA PESQUISA

2.1 MOTIVAÇÕES INICIAIS PARA A PESQUISA

Afirmar que os homens são pessoas e que, enquanto pessoas, devem ser livres, mas não fazer nada para que esta afirmação se torne realidade, sem dúvida, é uma comédia.

Paulo Freire

É imprescindível tratar a Literatura como expressão cultural que é, tornando a leitura um momento de prazer para o aluno. No entanto, essa não tem sido a prática docente observada em muitas salas de aula do Ensino Fundamental. Ao contrário, percebem-se poucas ações em prol do desenvolvimento cultural do indivíduo. Há uma excessiva preocupação formal com o texto e com questões curriculares em detrimento do prazer da leitura e da relação da Literatura com a vida. Esta, a inquietação que gerou a presente pesquisa.

Faz-se relevante esta pesquisa como instrumento de intervenção a fim de propor outras possibilidades de interação entre a Literatura e o educando. A prática docente deve partir de aspectos reais e necessários aos educandos, buscando transformá-los através da aquisição de conhecimento. Essa transformação dar-se-á pela descoberta do próprio indivíduo das suas potencialidades, gerando o que Freire (1980) chama de conscientização. A partir daí, ele passa de observador a sujeito do meio, contribuindo para o compartilhamento dos conhecimentos recém-adquiridos e para a transformação de sua comunidade, pois acreditamos que

[...] a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto. Pela ausência de uma análise do meio cultural, corre-se o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, portanto, inoperante, que não está adaptada ao homem concreto a que se destina (FREIRE, 1980, p. 34).

Foi através da Literatura que propus empenhar-me na busca pela conscientização cultural dos meus alunos visando à sua emancipação enquanto indivíduos participantes de uma sociedade. Inspirei-me na minha própria vivência como leitora para contemplar além da estética, as implicações sociais desta prática. Essa dimensão já fora estabelecida por Candido (2006, p. 187), quando afirma que “a literatura é essencialmente uma reorganização do mundo em termos de arte”.

A princípio, estabeleci como recorte a literatura infantojuvenil, tendo em vista o público-alvo da intervenção pedagógica, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental “São Cristóvão”. A escola fica localizada em um bairro periférico da cidade de Nova Venécia-ES. Todavia, outras inquietações fizeram-me delimitar ainda mais este *corpus*. Ao observar a prática docente das aulas de leitura de várias escolas locais, intrigou-me a ausência de utilização de títulos de obras produzidas no Espírito Santo. Essa ausência acentuou-se com a visita às bibliotecas escolar e municipal.

Na biblioteca escolar, a constatação foi de que o acervo encontra-se desorganizado, sendo impossível averiguar a presença de obras por autoria ou gênero sem um árduo trabalho de catalogação. Na biblioteca Municipal “Dr. Eduardo Durão Cunha”¹, há uma estante separada para a seção de autores capixabas. O acervo conta com cerca de 500 livros de diversos gêneros, incluindo autores como Rubem Braga, Maciel de Aguiar, Luiz Guilherme Santos Neves, Fernando Tatagiba, Álvaro José Silva, Guilherme Santos Neves, Adilson Vilaça e Reinaldo Santos Neves, entre outros. Apesar do número expressivo de livros à disposição do leitor, é notório que a atualização do acervo praticamente não ocorre. A maioria dos livros é de edições bastante antigas e as publicações mais recentes de autores em atividade quase não se faz presente ali.

Esta questão levou-me a reflexões enquanto docente: como instigar no aluno uma valorização pela cultura local, se faltava também em nós, professores, e nos órgãos públicos essa valorização? O que se produz de literatura em terras capixabas? Onde estão essas obras? Por que não chegam até os alunos-leitores? O acesso à cultura não é um direito constitucional? Mas, cultura de quem e para quem? Todos esses questionamentos levaram-me a delimitar como *corpus* literário desta pesquisa a literatura produzida no Espírito Santo.

¹ Criada em 05 de maio de 1967 por meio da Lei Municipal nº 483, a Biblioteca Municipal de Nova Venécia “Dr. Eduardo Durão Cunha” recebeu esse nome em homenagem a um promotor de justiça que atuou na cidade na década de 60 e insistia pela criação de uma biblioteca no local o que, segundo ele, contribuiria para a diminuição dos índices de criminalidade. O homenageado faleceu em 08 de fevereiro de 2004. Tendo passado por poucas reformas nestes mais de 40 anos, o prédio da Biblioteca mostra-se, hoje, insuficiente para albergar o acervo e atender os seus usuários.

2.2 JUSTIFICATIVA

Ao adotar intervenções que envolvam textos literários produzidos no Estado, pretende-se estimular a aproximação do leitor com a obra lida, incitando a curiosidade do aluno sobre o processo criativo na literatura, em diálogo com os aspectos da história e da cultura capixabas presentes nessas obras. Apresentar ao aluno uma literatura que relata, cita, investiga e é feita no seu próprio Estado caracteriza uma aproximação entre texto literário e contexto social. O contato com a literatura produzida no Espírito Santo é uma ação que visa ao envolvimento do aluno-leitor com a história e cultura locais. Essa interação leitor x autor x texto x contexto social é um caminho para desenvolver o prazer da leitura e colaborar na formação cultural do indivíduo.

2.3 OBJETIVOS

2.3.1 Objetivo Geral

Investigar práticas de leitura literária no Ensino Fundamental II a partir de experiências com leituras de obras produzidas por autores capixabas.

2.3.2 Objetivos Específicos

- Diagnosticar situações do ensino da leitura e da literatura que favoreçam a formação do aluno-leitor responsivo no Ensino Fundamental II;
- Analisar a prática de leitura de obras da literatura capixaba que podem ser relevantes para o seu desenvolvimento cultural;
- Realizar oficinas de leitura que possibilitem o desenvolvimento da oralidade e estimulem a leitura dialógica por meio de debates e rodas de conversa, estimulando a sensibilidade;
- Produzir um guia didático para docentes do Ensino Fundamental II com sugestões de obras literárias produzidas no Espírito Santo que podem ser exploradas literariamente nesta etapa do ensino.

2.4 DIALOGANDO COM OS PARES

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Mikhail Bakhtin

O objeto de investigação desta pesquisa é o desenvolvimento cultural e crítico do aluno do Ensino Fundamental a partir de experiências com leituras de obras produzidas por autores capixabas. É importante dialogarmos com outros trabalhos que exploram o tema formação de leitores e literatura produzida no Espírito Santo para aprofundarmos nossas reflexões.

Muitas produções têm abordado o tema “formação de leitores”. Em pesquisa ao banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), foram encontradas 189 dissertações e 45 teses defendidas nos últimos cinco anos com esse descritor.

Dentre as produções científicas encontradas na página virtual da Capes, selecionamos uma dissertação, Ló (2011), que dialoga claramente com a proposta de nossa pesquisa, qual seja, analisar a contribuição da leitura literária para a formação de um cidadão autônomo. Além disso, o levantamento de dados do trabalho em questão também foi construído a partir das observações durante mediações de leituras literárias feitas junto aos alunos. A dissertação intitulada *Educação literária pela mediação: estudo aplicado no primeiro ano do Ensino Fundamental* discute o tratamento que é dado ao texto literário na escola e defende a real escolarização da Literatura em prol da formação do aluno em uma perspectiva emancipatória. Para isso, entre outros autores, utiliza os conceitos de Candido, Freire e Zilberman. Seus referenciais aproximam-se dos da presente pesquisa por entender que a natureza simbólica da literatura tem sido deixada de lado em detrimento ao encaminhamento de outros conteúdos que utilizam esse texto como simples figurante.

Ló (2011) examina as implicações do processo de mediação da leitura literária através da observação direta de aulas de literatura desenvolvidas com duas obras

infantojuvenis que pertencem ao acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE-2008). A constatação obtida após a pesquisa é que há que se investir no processo de letramento literário e, para isso, o professor tem papel primordial como mediador do diálogo entre o aluno e o texto. Apesar da pesquisa de Ló (2011) se distanciar da nossa quanto à faixa etária dos discentes participantes – o público-alvo da pesquisadora são alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental – enquanto a nossa tem como sujeitos os discentes do nono ano da mesma etapa escolar, os conceitos defendidos são os mesmos: a formação de alunos conscientes e autônomos através da leitura, potencializando a função humanizadora do texto literário.

Esse tema também é encontrado em trabalhos do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE e do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, ambos da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Nesse último espaço, destacam-se as pesquisas que delimitam como *corpus* obras literárias de autores capixabas.

Como exemplo, têm-se abaixo algumas dissertações sobre formação de leitores, leitura e/ou literatura defendidas de 2010 a 2015 no PPGE da UFES.

Quadro 1 – Dissertações do PPGE

Título	Autor	Ano de defesa	Orientador (a)
Práticas docentes de leitura e escrita no 4º e 5º anos do ensino fundamental em escolas públicas do município de Vitória (ES)	Laura Maria Bassani Muri Paixão	2014	Erineu Foerste
Diálogos sobre a alfabetização, a leitura e a escrita no programa provinha Brasil	Ana Paula Rocha Endlich	2014	Cláudia Maria Mendes Gontijo
A práxis docente im(possível) de Literatura: teatro, subjetividade e engajamento social	Fábio Mota Salvador	2013	Erineu Foerste

Título	Autor	Ano de defesa	Orientador (a)
O ensino da leitura e práticas de formação de leitores na escola primária de Santa Teresa (ES) na década de 1960	Eliete Aparecida Locatelli Vago	2013	Cleonara Maria Schwartz
Práticas de leitura em turmas de quarta série do ensino fundamental em escolas da Prefeitura Municipal da Serra-ES	Gisele Santos de Nadai	2013	Cleonara Maria Schwartz
Experiências Literárias: diálogos com uma escola da rede municipal de Vila Velha	Rachel Curto Machado Moreira	2010	Erineu Foerste
O trabalho com a Literatura na Educação Infantil	Luciana Domingos de Oliveira	2010	Cleonara Maria Schwartz
Obrigação ou prazer: o mundo da leitura de alunos do curso de Letras-Português da UFES	Regina Lúcia Egito Soares	2010	Cleonara Maria Schwartz

Fonte: Do autor.

Dentre os trabalhos acima listados, selecionei o de Moreira (2010) para análise, tendo em vista a aproximação entre o caminho trilhado pela pesquisadora e os objetivos desta pesquisa: ambos observam práticas de leitura literária e utilizam a metodologia da pesquisa-ação na perspectiva colaborativa em busca de novos caminhos para o trabalho com a literatura em sala de aula.

A pesquisa *Experiência Literárias: diálogos com uma escola da rede municipal de Vila Velha* propõe uma reflexão sobre o papel que a literatura tem exercido nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. A professora e pesquisadora analisa a importância da literatura na formação ética e estética do indivíduo e assinala a participação escolar e familiar no processo de formação de leitores: “Experiências com a leitura de textos literários na infância promovem o fortalecimento da subjetividade, instiga o imaginário e deixam marcas na memória” (MOREIRA, 2010, p. 21). Essa problematização levou a docente a investigar como

experiências estéticas com leitura literária em diferentes lugares, momentos e contextos sociais e culturais são compreendidas por professores de uma escola pública de Ensino Fundamental do município de Vila Velha-ES.

A autora traça um panorama da história do ensino de Literatura no Brasil, chegando à conclusão de que desde o Brasil Colônia há referência a práticas inadequadas sobre a escolarização da leitura literária e constata “[...] que o ensino distanciado da realidade não é uma característica apenas do período inicial da colonização brasileira, mas permanece como característica da educação brasileira” (MOREIRA, 2010, p. 43). A seguir, a pesquisadora traz à voga referenciais de autores que têm se preocupado em ressignificar práticas pedagógicas de leitura literária, entre eles: António Nóvoa, Paulo Freire, Maurice Tardif, Jorge Larrosa e Walter Benjamin. Nota-se que esses referenciais dialogam bastante com os seguidos pela presente pesquisa.

No segundo capítulo, Moreira discorre sobre programas, projetos e políticas públicas de incentivo à leitura, iniciando com uma linha do tempo de ações de promoção da leitura literária no Brasil e um levantamento das mesmas promoções no Espírito Santo. A pesquisadora relata a relevância de programas como o “Leia, Espírito Santo!”, conjunto de ações promovidas pelo Governo do Estado do Espírito Santo, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação (SEDU) e da Secretaria Estadual de Cultura (SECULT), que visam à formação de uma sociedade leitora.

Após dialogar suas experiências com a palavra de estudiosos como Walter Benjamin e Jauss, a pesquisadora encerra o trabalho com a apresentação de um projeto de leitura literária realizado com alunos da 8ª série (9º ano) de uma escola pública de Vila Velha-ES. Este, mais um ponto em comum entre o trabalho de Moreira (2010) e a nossa pesquisa: os sujeitos que participarão das intervenções pedagógicas pertencem à mesma faixa etária. A autora descreve todos os momentos de desenvolvimento do projeto que, posteriormente, deu origem a outro desenvolvido com alunos da 3ª série (4º ano) da mesma escola.

Uma importante observação feita pela autora durante a realização dos dois projetos desenvolvidos é que espaços alternativos podem ser usados como meios para

incentivar e desenvolver nos alunos o gosto pela leitura literária: a biblioteca escolar pode ser um espaço aconchegante, o jardim da escola, o pátio, praças, enfim, todo o contexto comunitário dentro ou próximo à escola podem ser utilizados. Em suas considerações finais, Moreira (2010, p. 119) afirma que “[...] experiências de leitura em lugares fora da sala de aula são muito produtivas, pois a sala de aula geralmente soa a rigidez, severidade, obrigação”.

A seguir, procedemos à pesquisa por dissertações defendidas nos últimos cinco anos no PPGL da UFES. Seguem abaixo os trabalhos relacionados à leitura literária ou à análise de obras de literatura produzida no Espírito Santo.

Quadro 2 – Dissertações do PPGL

Título	Autor	Ano de defesa	Orientador (a)
Livros, leituras e leitores: a literatura do Espírito Santo no vestibular da UFES	Arnon Tragino	2015	Maria Amélia Dalvi Salgueiro
(Des)conhecendo Centauro e suas Mulheres: um estudo arquetípico em "A Ceia Dominicana" de Reinaldo Santos Neves	Ana Paola Laeber	2015	Deneval Siqueira de Azevedo Filho
A topoanálise em "A ceia dominicana": Romance neolatino, de Reinaldo Santos Neves	Ariel Sessa	2015	Orlando Lopes Albertino
Os avatares da cultura italiana em "Karina", romance de Virgínia G. Tamanini	Silvana Costa Bissoli	2015	Ester Abreu Vieira de Oliveira
A obscuridade protestante: os aspectos sócio-políticos e as marginalidades em O sol no céu da boca, de Fernando Tatagiba	Sarah Vervloet Soares	2014	Deneval Siqueira de Azevedo Filho

Título	Autor	Ano de defesa	Orientador (a)
Confissão e autoficção na obra de Reinaldo Santos Neves	Nelson Martinelli Filho	2012	Fabíola Simão Padilha Trefzger
"O templo e a força": uma insurreição imaginada a partir da história	Isabela Basílio de Souza Zon	2011	Jorge Luiz do Nascimento
O romance histórico contemporâneo no Espírito Santo: a poética de Luiz Guilherme Santos Neves – uma apropriação da contextualidade histórica no texto literário	Claudia Fachetti Barros	2010	Deneval Siqueira de Azevedo Filho
Fernando Tatagiba, deambulando nos limites da ilha de Vitória	Diolino Tavares Dias Neto	2010	Ester Abreu Vieira de Oliveira

Fonte: Do autor.

Dentre os trabalhos encontrados, selecionei a dissertação de Vervloet (2014), *A obscuridade protestante: os aspectos sócio-políticos e as marginalidades em O sol no céu da boca, de Fernando Tatagiba*, por investigar a obra de um autor capixaba que fala sobre as marginalidades, o periférico. O livro *O sol no céu da boca* é composto por contos com discursos estruturados “[...] na direção do marginalizado, do subalterno, do excluído socialmente”. Vervloet (2014) estuda os contos “[...] do objeto estético em direção às relações sociais compreendidas no mesmo”, conforme Candido prescreve e em consonância com os referenciais teóricos adotados nesta pesquisa.

Outro trabalho analisado foi a dissertação *O romance histórico contemporâneo no Espírito Santo: a poética de Luiz Guilherme Santos Neves – uma apropriação da contextualidade histórica no texto literário*. A produção de Barros (2010) busca um diálogo entre personagens de obras distintas do autor capixaba Luiz Guilherme Santos Neves, analisando o papel criador da Literatura no limiar do seu contato com a História. As relações entre Literatura e História estão no centro do debate da atualidade, tempo em que vivemos “[...] uma crise dos paradigmas de análise da

realidade e o fim da crença nas verdades absolutas. [...] A concepção limitada da História, fundamentada na exatidão e na objetividade, já não se sustenta.” (BARROS, 2010, p. 14). A pesquisa apresenta a obra do autor capixaba como uma ponte entre Literatura e História, onde os personagens são ficcionais sem se desligarem do contexto histórico a que estão inseridos. Para Barros (2010, p. 17), a obra de Luiz Guilherme Santos Neves possui “[...] uma multiplicidade de significações históricas em que o espaço do imaginário e das tradições culturais de determinada comunidade serão (re)significados”.

As duas pesquisas do PPGL da UFES dialogam com este trabalho por buscarem analisar a relação entre as obras literárias de autores capixabas e a sociedade, indagando as contribuições que esses textos trazem aos seus leitores no sentido de construção da sua consciência cultural e autonomia. Ambas as produções deixam claro que o texto literário não é neutro e que o leitor interage com ele. As narrativas e os personagens concebidos em cada obra transparecem posicionamentos ideológicos de seus autores. O ponto de distanciamento entre os trabalhos acima citados e o nosso é o foco da observação: enquanto Vervloet (2014) e Barros (2010) analisam a obra literária em si, o presente trabalho tem como meta analisar a prática de leitura de obras de autores capixabas que podem ser relevantes para o desenvolvimento cultural de alunos do Ensino Fundamental II.

Para aprofundamento de nossas análises, mapeamos também artigos científicos publicados em alguns periódicos de circulação nacional na área de Educação. Dentre os diversos trabalhos encontrados, destacamos o de Rizzatti (2008), publicado na Educação em Revista, uma publicação trimestral do Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O artigo intitulado “Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola” focaliza a atuação do professor na formação do leitor e do produtor de textos. Para tal, um dos pontos levantados pela autora é a preocupação com a formação teórica em leitura por parte dos docentes. Utilizando-se dos conceitos de autores como Kleiman e Vygotsky, esse artigo dialoga com a presente pesquisa por externar a apreensão sobre a inabilidade docente no trato com a leitura, o que efetivamente leva a um grau maior de dificuldade na mediação desse professor para a formação do aluno-leitor.

“Habituar o outro a ler requer que tenhamos preliminarmente desenvolvido o hábito em nós mesmos” (RIZZATTI, 2008, p. 79).

O texto estrutura-se em duas seções: a primeira seção focaliza a leitura, e a segunda, fala sobre a produção textual. Diferentemente da nossa pesquisa, que analisará o educando em contato com textos literários, o *corpus* desse artigo foram propostas de atividades de interpretação e produção de texto apresentadas por alunos de pós-graduação em Educação. A análise de abordagem qualitativa teve como objetivo relacionar habilidades docentes de leitura e escrita, opções metodológicas no trato com essas questões e maiores ou menores possibilidades de desenvolvimento de tais habilidades nos alunos da Educação Infantil ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental, público que também diverge do objetivo do presente trabalho.

Outro artigo destacado é o de Pina et Sampaio (2011), publicado na Revista *Via Atlântica*, publicação semestral do Programa de Pós-graduação de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. O artigo intitula-se “Refletindo sobre os limites da leitura literária hoje” e busca uma reflexão sobre o papel que cabe à leitura em uma sociedade cada vez mais globalizada e computadorizada. Nesse sentido, o trabalho das autoras assemelha-se muito com esta pesquisa, pois entende a leitura literária “como instrumento de formação de sujeitos críticos, capazes de refletir acerca do mundo em que vivem e que constroem em seu cotidiano, interpretando-o” (PINA et SAMPAIO, 2011, p. 136).

As autoras defendem que, apesar de parecer deslocada no mundo midiático de hoje, a literatura é pertinente por implicar autoconhecimento e crescimento no indivíduo que a usufrui. O artigo faz uma interessante analogia entre o envolvimento do leitor com o texto literário e um relacionamento amoroso. Para as autoras, o processo de leitura literária é um momento de “sedução” em que o sujeito-leitor se abre para a interlocução e amplia sua capacidade de reflexão e transformação através do diálogo com o texto.

O trabalho é encerrado com a convicção de que há espaço para a leitura, uma leitura mais dinâmica e menos contemplativa pelo perfil da maioria dos novos

leitores, que são múltiplos e passeiam por vários suportes textuais, mas que continuam buscando, no texto literário, novos mundos e descobertas. Percebemos que o artigo focaliza a relação texto X leitor, porém não tem o objetivo de refletir sobre esse leitor enquanto aluno, proposta da presente pesquisa.

A partir das análises feitas sobre algumas teses, dissertações e artigos científicos, é possível observar que o tema formação de leitores está em voga nos trabalhos acadêmicos. Porém, percebe-se também que não é um tema esgotado, pois muitos são os desafios que os docentes têm encontrado em busca de metodologias que privilegiem a fruição do texto literário em sala de aula. Além disso, ao analisarmos os estudos publicados pelos periódicos da Universidade Federal do Espírito Santo, não há nenhum trabalho que analise a pertinência de obras de autores capixabas para a formação leitora do público infantojuvenil. Portanto, faz-se necessária a presente pesquisa a fim de instigar o contato de novos leitores com a literatura e, em especial, com obras produzidas no seu Estado. Busca-se, com isso, a identificação dos discentes com tais obras e a contribuição das mesmas na formação cultural e na autonomia desses alunos.

3 CULTURA, LITERATURA E LEITURA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

3.1 CULTURA E SOCIEDADE

Vivemos em sociedade, o que pressupõe, ao contrário do que muitos pensam, individualismo. Segundo Chauí (2008, p. 57),

O modo de produção capitalista dá origem à sociedade, cuja marca primeira é a existência de indivíduos, separados uns dos outros por seus interesses e desejos. Sociedade significa isolamento, fragmentação ou atomização de seus membros, forçando o pensamento moderno a indagar como os indivíduos isolados podem se relacionar, tornar-se sócios.

Por estarmos em uma sociedade democrática, depreendemos a noção de que os direitos essenciais, garantidos constitucionalmente, são de fato ofertados à população. Quando pensamos no direito à saúde e educação, por exemplo, constatamos que são ofertados, mesmo que de forma insatisfatória, tendo em vista as constantes reivindicações vindas da população aos órgãos que regulam esses setores da vida pública. Mas, e o também constitucional direito de acesso à cultura? Como ele é (se é) ofertado? Por tratar-se de um conceito mais abstrato, é muitas vezes menosprezado e tratado como lazer, diversão e entretenimento, direitos considerados não fundamentais. Para Candido (2011), como pensamos individualmente, tendemos a não estender aos outros os direitos que queremos para nós. Como o direito à cultura, por exemplo. Vemo-lo como supérfluo. Porém, ao constatar o poder de conscientização e reflexão que há na Literatura, enquanto expressão artística, é impossível não concebê-la como poderoso instrumento de instrução e educação. “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2011, p. 175).

Como definida, a Literatura é potencial construtora de sujeitos autônomos e é a concreta possibilidade de utilização da linguagem de formas múltiplas para expressão de emoções. Essas não são necessidades essenciais do ser humano: ser autônomo e expressar-se? Sem a possibilidade de expressar-se através da arte, o indivíduo tende a canalizar essas emoções e as expelir de outras maneiras: a violência é uma delas (DUARTE JÚNIOR, 1996).

Não pretendemos aqui fomentar a crença de que à Literatura cabe a resolução dos problemas sociais. A Literatura é, em sua dimensão artística, um instrumento de atuação sobre a sensibilidade humana, tornando-se imprescindível para uma educação que visa ao fortalecimento do educando enquanto cidadão pleno. Conforme conceitua Duarte Júnior (2000, p. 145),

A sensibilidade do indivíduo constitui, assim, o ponto de partida (e talvez, até o de chegada) para nossas ações educacionais com vistas à construção de uma sociedade mais justa e fraterna, que coloque a instrumentalidade da ciência e da tecnologia como meio e não como fim em si mesma.

A educação para o sensível através da Literatura é, portanto, um dos pilares norteadores desta pesquisa: uma educação mais sensível em si própria, isto é, menos interessada na quantidade de informação a ser transmitida e mais na qualidade de formação daqueles a ela submetidos. Buscamos com nossas ações intervir no embrutecimento das emoções humanas, legado de uma sociedade industrial 'progressista' que prega a extrema valorização do racionalismo em detrimento à sensibilidade. O que estamos assistindo como fruto desse *modus operandi* é um desenvolvimento tecnológico acompanhado de profundas regressões nos planos social e cultural.

A Literatura faz parte das criações do homem que, juntas, constituem o que se denomina como cultura. Para Freire (1980, p. 38), "cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens". Esse conceito permite-nos afirmar que o homem cria cultura todos os dias no ato de estabelecer relações e de incorporar para si experiências produzidas pelos outros homens que o rodeiam ou que o precederam.

Bosi (1992, p. 319) compartilha do mesmo pensamento ao definir cultura como "conjunto de modos de ser, viver, pensar e falar de uma dada formação social". Nesse sentido, não se deve pensar aqui no conceito de cultura de forma restrita, como apenas produção escrita e intelectual. A cultura para Bosi está em toda parte, na Universidade e fora dela. Por isso, o autor defende o conceito de culturas

brasileiras como símbolo da pluralidade cultural de uma sociedade de classes, como a nossa. Bosi propõe analiticamente os termos cultura universitária ou erudita, cultura de massa e cultura popular de forma a manifestar a evidente desvalorização desta última em detrimento às anteriores.

Vista como superior, a cultura erudita é protegida historicamente pelo seu *status* de tradição e eficácia. Cultivada principalmente nas universidades, torna-se um dos apoios fundamentais do aparelho do Estado. Já a cultura de massa, ou para as massas, volta-se ao consumo. Bastante criticada pelos intelectuais mais resistentes, continua crescendo estatisticamente pela eficiência de uma indústria que cria com fins lucrativos. Ela entra no cotidiano das camadas médias e baixas da sociedade, principalmente, e “destrói por dentro o tempo próprio da cultura popular e exibe-se, para consumo do telespectador, o que restou desse tempo, no artesanato, nas festas, nos ritos” (BOSI, 1992, p. 328).

Em contrapartida, a cultura popular aparece como a mais natural das manifestações culturais e implica modos de viver, abrangendo diversos aspectos como a alimentação, o vestuário, a relação entre os indivíduos, a habitação, os hábitos de limpeza, as práticas de cura, a divisão de tarefas durante a jornada etc. O autor apresenta uma enumeração extensa que caracteriza essa cultura com elementos que vão do material ao simbólico, o que leva a cultura erudita a desclassificá-la como cultura, acentuando seu teor “simples e vulgar”.

Ao analisar as relações de intercâmbio entre essas diferentes manifestações culturais brasileiras, Bosi apresenta o discurso oficial dos órgãos gestores da Educação como incoerentes à sua época por apresentar sempre um “jargão da cultura crítica” apenas como assimilação retórica. O autor corrobora com trecho de um Plano Setorial de Cultura (1975-9) que dizia:

Além disso, a educação, pelo conhecimento que oferece do meio em que se exerce, pode ajudar a sociedade a tomar consciência de seus próprios problemas e, a condição de centrar seus esforços sobre a formação de homens completos, pode concorrer grandemente para a *transformação e humanização da sociedade* (BOSI, 1992, p. 318).

O exemplo acentua o formato híbrido dos discursos sobre cultura e educação àquela época. E o que poderíamos dizer da atualidade? Há uma quase unânime sensação de que o discurso atualmente continua diluído em ideários progressistas que não se confirmam com o tempo. Apesar de pregar a humanização, a cultura erudita continua selecionando e excluindo, arqueando-se como superior diante das demais manifestações culturais existentes. E a escola tem colaborado para a expansão desse tipo de pensamento ao reproduzir o ideário de superioridade da cultura erudita e rotular como residuais as manifestações habitualmente chamadas de folclóricas. “Certa vertente culta, ocidentalizante, de fundo colonizador, estigmatiza a cultura popular como fósil correspondente a estados de primitivismo, atraso, demora, subdesenvolvimento” (BOSI, 1992, p. 323).

Inclui-se aí tanto a marginalização que a cultura erudita impõe à popular quanto a que o Estado, como gestor da educação pública e do acesso à cultura, impõe à literatura produzida no Espírito Santo. A desvalorização das produções culturais, acentuem-se as literárias, produzidas em terras capixabas é histórica e mantém as nossas letras em posição periférica quando se pensa e ensina-se literatura brasileira nas salas de aula do Estado.

Para isso, muito devemos ao fato de que a nossa tardia modernização se construiu negando as tradições e os territórios. A globalização, à qual assistimos há algum tempo, possui suas raízes na essência da modernidade que tentou construir uma razão universal e estabelecer uma noção de ‘cultura humana’, traçando princípios válidos para toda a espécie, independente das culturas de origem dos indivíduos. Hoje é inquestionável notar as mudanças na percepção de mundo dos sujeitos em face desse projeto global de objetivos primordialmente econômicos.

Duarte Júnior (2000, p. 122) afirma que os princípios desse racionalismo universal surgiram visando à construção do conhecimento científico. Assim,

pretendia-se vencer as superstições e os entraves ao progresso presentes de formas diversas nas diferentes culturas humanas pela criação de um sistema racionalmente ético e mundialmente abrangente. Contudo, nos dias que correm, a crítica que se vem fazendo diz respeito ao fato de esse processo racionalizante ter se reduzido ao seu aspecto técnico (ou instrumental) e vir destruindo maneiras particulares e tradicionais de

comunidades e culturas erigirem a sua realidade. Através de uma racionalização eminentemente instrumental, alega-se, verdadeiros tesouros do saber humano estariam sendo destruídos e perdidos de uma vez por todas em todos os quadrantes do planeta, sob a pecha de costumes ultrapassados e não-progressistas.

É preciso notar, porém, que ainda que um patrimônio cultural sirva para unificar uma localidade, compreender as desigualdades em sua formação e apropriação demonstra a percepção do caráter complexo das sociedades contemporâneas. Por isso, buscamos o conceito de cultura não como um conjunto de bens estáveis e neutros, mas como um processo social sempre em transformação, heterogêneo. Conforme Canclini (2015, p. 195),

Nas comunidades arcaicas quase todos os membros compartilhavam os mesmos conhecimentos, tinham crenças e gostos semelhantes, um acesso aproximadamente igual ao capital cultural comum. Na atualidade, as diferenças regionais ou setoriais, originadas pela heterogeneidade de experiências e pela divisão técnica e social do trabalho, são utilizadas pelas classes hegemônicas para obter uma apropriação privilegiada do patrimônio comum. Consagram-se como superiores certos bairros, objetos e saberes porque foram gerados pelos grupos dominantes, ou porque estes contam com a informação e formação necessárias para compreendê-los e apreciá-los, quer dizer, controlá-los melhor.

É necessário colocar em discussão, portanto, se o patrimônio cultural não tem sido utilizado como instrumento de reprodução das diferenças entre classes. Brandão (2002, p. 54) afirma que as ‘culturas’ de uma cultura são modos também políticos de controle e resistência: “Antes de haver, no espaço de estilos que as separa, diferenças de gostos e níveis, há relações políticas de apropriação, expropriação, conflito, luta, opressão, resistência, controle, manipulação e revolta”.

Historicamente no Brasil, as decisões em relação à cultura têm sido consideradas antidemocráticas. Com o pretexto de ampliar o campo cultural, os órgãos estatais têm captado a criação social de cultura e a transformado em oficial, provocando a massificação e não a sua democratização. Afinal, qual deve ser a relação entre Estado e cultura? Para a filósofa Marilena Chauí, o Estado

Pode concebê-la como um *direito do cidadão* e, portanto, assegurar o direito de acesso às obras culturais produzidas, particularmente o direito de fruí-las, o direito de criar as obras, isto é, produzi-las, e o direito de participar das decisões sobre políticas culturais (CHAUI, 2008, p. 65).

Visto por esse prisma, fica evidente que a simples multiplicação da rede escolar não garantiu nem garantirá a democratização da cultura brasileira. É necessário repensar conceitos historicamente inertes que têm proporcionado aos estudantes brasileiros nada além de “migalhas de uma informação científica e histórica”. Para Bosi (1992), a escola deveria ser um espaço de constante desenvolvimento da linguagem como expressão subjetiva e intersubjetiva, despertando o indivíduo para o que de mais belo e humano tem produzido a imaginação artística no Brasil e fora dele.

O direito de acesso à cultura diz respeito tanto à produção quanto à fruição através da obra cultural. Portanto, é um direito inerente a todos, artistas ou admiradores de suas obras. O admirável é que esse acesso é negado de diversas formas à população e, na maioria das vezes, não é percebido. Por isso, é imprescindível desmistificar a impressão de que todos têm acesso aos mesmos bens culturais. Ao contrário, em vez de garantir o direito de todos à totalidade das produções culturais, o Estado e sua gestão desses bens determina uma divisão social, oferecendo a contemplação de obras de forma pré-determinada a uma elite “cultura” e a uma massa “inculta”.

Se o projeto educacional brasileiro fosse realmente democrático, se ele quisesse penetrar, de fato, na riqueza da sociedade civil, ele promoveria a um plano prioritário tudo quanto significasse, na *cultura erudita* (universitária ou não), um dobrar-se atento a vida e a expressão do povo; e, igualmente, tudo quanto fosse uma reflexão sobre as possibilidades, ou as imposturas, veiculadas pela indústria e pelo comércio cultural. Friso as duas direções: uma, de acolhimento e entendimento profundo das manifestações e aspirações populares; outra, de controle e de crítica, ou, positivamente, de orientação das mensagens veiculadas pelos meios que atingem a massa da população (BOSI, 1992, p. 341).

Levando-se em consideração a complexidade da formação das sociedades modernas, Canclini (2015, p. 220) afirma que “Os fenômenos culturais *folk* ou tradicionais são hoje o produto multideterminado de agentes populares e hegemônicos, rurais e urbanos, nacionais e transnacionais”. Podemos compreender, portanto, que o popular passou a ser constituído hibridamente por elementos procedentes de diversas classes e nações.

Além disso, constatamos que o desenvolvimento moderno não suprimiu as culturas populares tradicionais, elas interagem com as forças da modernidade. Em muitos casos, as culturas perderam a relação exclusiva com seu território, mas ganharam em comunicação e conhecimento. Portanto, identidade cultural, hoje, vai muito além da ocupação de um território e da formação de coleções de objetos e símbolos.

Não buscamos, neste trabalho, optar de forma excludente entre modernização ou tradições locais, o que nos levaria a uma simplificação insustentável. Acreditamos que tanto uma como outra são importantes à construção de uma sociedade diversa e mais tolerante.

A afirmação do local não tem sentido nem eficácia como condenação do externo: deve ser concebida agora como a capacidade de interagir com as múltiplas ofertas simbólicas a partir de posições próprias.

Na medida em que um indivíduo fica preso às suas origens comunitárias, com leis baseadas estritamente em interpretações religiosas ou tradicionalistas, ele perde sua liberdade, em especial a liberdade de, munido das ferramentas que a razão fornece, questionar as normas às quais se submete e, assim, abrir-se ao mundo, a outras culturas, bem como à criação de novos conhecimentos (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 124).

Por outro lado, a aspiração ao universalismo absoluto leva o indivíduo a perder a identidade mínima que o liga a uma comunidade, o que resulta na perda de sensibilidade pela valorização extrema ao abstrato e ao simbólico. O processo de racionalização tem levado culturas e nações a se anularem em nome de uma 'cultura única mundial', um equívoco que afeta diretamente a diversidade de gostos, personalidades e comportamentos.

Desse desequilíbrio entre o local e o global advêm muitos conflitos verificados atualmente no mundo: de um lado o fanatismo gerado pela obsessão da identidade local; do outro, sociedades e culturas esmagadas pela lei de mercado que prega a padronização. Para Duarte Júnior (2000, p. 126),

O universal e o particular devem se complementar, num processo que, por certo, não deixa de estar eivado de tensões, as quais, contudo, precisam ser enfrentadas e resolvidas (ou, ao menos, acomodadas), se se quer

construir uma verdadeira cultura humana planetária que esteja apoiada na diversidade dos modos locais de ser.

Para tal, acreditamos na capacidade que a Educação tem de ser um instrumento de formação de pessoas como sujeitos de ação e de identidade, de valores e de ideias, capazes de afirmar suas posições próprias (local) e interagir com a diversidade (global).

Diante das reflexões postas até aqui, resta-nos questionar: educar para qual cultura? Almejamos com este trabalho a constituição de um sujeito situado e ativo. Para isso, importa oportunizar ao indivíduo o conhecimento do local e do global, do sensível e do racional, do erudito e do popular, sem sobreposições, para que ele possa se situar e refletir a partir do seu lugar no mundo.

Por isso, corroboramos com os autores citados ao sugerirmos o equilíbrio entre essas categorias, a fim de oferecer condições à construção do caráter relacional na formação do sujeito. Pretendemos levar ao educando mais conhecimento sobre os autores capixabas sem, contudo, cairmos no “isolamento ilusório das identidades locais” (CANCLINI, 2015, p. 254), mas sim, aprimorando suas posições próprias a fim de melhor habilitá-lo a interagir com o global/externo. Além disso, como temos observado a tendência extremamente racional da educação oferecida nas escolas públicas, buscamos, por meio da Literatura, resgatar a perspectiva do sensível através do estímulo à observação, pois “é preciso educar o seu olhar [*do educando*], a sua audição, seu tato, paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 29).

Esse viés adotado por nós baseia-se, também, nos conceitos bakhtinianos da compreensão responsiva ativa e exotopia, explorados mais profundamente na próxima seção. Segundo o filósofo russo, para compreendermos uma cultura alheia não basta nos transplantarmos nela, esquecendo nossa própria cultura. Ao contrário, “A cultura alheia só se revela em sua completude e em sua profundidade aos olhos de *outra* cultura” (BAKHTIN, 1997, p. 368), o que reforça a noção de diálogo entre as diversidades culturais expostas até aqui. A sociedade contemporânea nos leva a

participar de forma intermitente de grupos cultos e populares, tradicionais e modernos (CANCLINI, 2015) e a interagir com essa heterogeneidade.

Uma cultura é uma unidade aberta. Ao analisar a relação entre as sociedades mais remotas que, com todas as suas individualidades e originalidades, formam a cultura da humanidade conjuntamente, o filósofo nos elucida, indiretamente, sobre o panorama atual da cultura na modernidade. Para Bakhtin (1997, p. 368), “O encontro dialógico de duas culturas não lhes acarreta a fusão, a confusão; cada uma delas conserva sua própria unidade e sua totalidade aberta, mas se enriquecem mutuamente”. Na cultura, o olhar externo é a ferramenta mais poderosa de compreensão, pois um sentido só se revela completamente ao tocar outro sentido, estabelecendo-se entre eles um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco, tornando-se uma experiência nova e enriquecedora. Para isso, não é necessário renunciar a si mesmo, ao seu lugar no tempo e no espaço, à sua cultura. Ao contrário, através de nossa posição bem construída é que enxergamos melhor o outro.

Freire (1967) afirma que o ideal da educação é levar o homem iletrado não à letra, mas à consciência de si, do outro, da natureza. A escola brasileira tem formalizado demais e precocemente experiências fundamentais que levariam o educando à reflexão do cotidiano. Para Bosi (1992, p. 341), “é na experiência com a terra, com o instrumento mecânico, com a máquina, com seu grupo de trabalho, com a própria família, que o homem se inicia no conhecimento do real e do drama da vida em sociedade”. E Freire (1967, p. 108), ao relatar suas experiências de alfabetização que valorizam o universo vocabular do aluno como forma de democratização da cultura, corrobora:

Descobrimo-nos assim autor do mundo e criador de cultura, descobrimo-nos que toda a criação humana é cultura e que ele, como intelectual, é criador; que a estatueta de barro cozido feita por um artesão é cultura com o mesmo título que a obra de um grande escultor, o analfabeto começará a operação de mudança de suas atitudes anteriores.

Conforme a própria etimologia da palavra, apresentada por Chauí (2008, p. 55), “como cultivo, a cultura era concebida como uma ação que conduz à plena realização das potencialidades de alguma coisa ou de alguém; era fazer brotar,

frutificar, florescer e cobrir de benefícios”. Imprescindível, portanto, educar com e para a pluralidade, repensar a tradição cultural e criar novos valores, educando para a liberdade. Só assim chegar-se-á à construção do indivíduo-sujeito a fim de constituir-se, transformar o mundo, estabelecer relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

3.2 MERGULHANDO NA LITERATURA

A literatura não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, porque faz viver.

Antonio Candido

A matéria-prima instrumental desta pesquisa é a Literatura. Iniciamos nosso aporte teórico tecendo um diálogo sobre a cultura na modernidade, pois acreditamos, como Bakhtin (1997), que a Literatura é parte inalienável da cultura e a obra literária não pode ser compreendida fora do contexto global da cultura em que está inserida.

O conceito de Literatura defendido neste trabalho é o mesmo apresentado por Candido (2011, p. 174) 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 folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Portanto, a literatura é uma manifestação inerente a todo homem já que parte do imaginário, do fabuloso, do poético, sentimentos constantes em nós todos os dias e em todas as épocas. Partindo dessa definição, entendemos que apesar de se organizar de formas diferentes e ser produzida em contextos também diferentes, obras literárias devem ser vistas como tal pela sua função social e não pela sua complexidade aparente.

E qual seria a função social da literatura? Em primeiro lugar, a literatura é comunicação e, como tal, necessita de um enunciador, um enunciado, a matéria enunciada, e um enunciante. Cumprem estes papéis o escritor, a obra e o público leitor, respectivamente. Para o escritor, a literatura é a oportunidade de expressão

de suas ideias, sentimentos, emoções, indignações, admirações etc., sendo, portanto, sua impositivação de voz diante dos acontecimentos do mundo. Para o leitor, a literatura representa o seu diálogo com outras ideias, outros sentimentos, emoções, indignações, admirações etc. Essa relação dialógica estabelece-se entre leitor e autor através da obra literária, uma matéria organizada que trata, inevitavelmente, de posicionamentos do artista, implícitos ou explícitos, sobre as convenções sociais que o rodeiam.

Percebemos, então, que apesar de feita de forma individual por um artista, a literatura apresenta a visão de uma coletividade que está à volta desse escritor e que, conscientemente ou não, constrói valores e ideologias que permearão sua obra. Por isso, Candido (2006) afirma que a obra literária surge da confluência entre a iniciativa do autor e as condições sociais em que ele está inserido. Nenhum discurso é neutro e o texto não é indiferente à situação social em que é produzido, conforme conceitua Bakhtin/Volochinov (1926, p. 4) ao afirmar que

[...] o discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação.

Para o filósofo russo, a palavra está sempre carregada de conteúdo ou de sentido ideológico. Afinal,

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. [...] É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 95).

A palavra, matéria-prima da Literatura, é ponte lançada entre os sujeitos e essa relação com a alteridade ajuda a construir a identidade do leitor. Como procede sempre de um locutor e dirige-se a um interlocutor, a palavra é o território comum a ambos.

O filósofo afirma que “ninguém é herói de sua própria vida” a fim de demonstrar o quanto precisamos do discurso do outro para nos constituirmos. De acordo com os conceitos bakhtinianos, a nossa relação com a realidade é sempre mediada pela

linguagem, “o que implica que nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos que semiotizam o mundo” (FIORIN, 2010, p. 167).

O contato com a obra literária é a oportunidade de conhecermos valores construídos em bases ideológicas muito distantes da nossa realidade. É ver pelos olhos do outro aquilo que não posso contemplar com os meus. Esse aspecto é preponderante para a formação da consciência cultural do indivíduo. Como sou autônomo se estou preso a dogmas sociais que nunca avaliei? Como concordar ou discordar daquilo que não conheço? A literatura proporciona esse encontro entre a cultura valorada pelo leitor e aquela que permeia a obra do autor e influenciou em sua elaboração, permitindo o diálogo entre ideologias que coexistem.

A partir daí, é possível praticarmos o que Bakhtin (1997) chama de exotopia: colocar-me no lugar do outro e, possivelmente, entendê-lo e respeitá-lo, assim como entender-me melhor, já que, segundo o estudioso russo, o outro me vê muito melhor do que eu mesmo me vejo.

Assim, a obra literária extrapola sua função de satisfação da necessidade de fantasia, contribuindo também para a formação da personalidade do indivíduo e do seu conhecimento do mundo.

Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (CANDIDO, 2011, p. 177).

A leitura literária porta-se como uma ação dinâmica em que o leitor vai até o lugar do outro e volta ao seu lugar de origem para que tenha a possibilidade de responder a esse outro através da interação de valores e cultura. Conforme Carvalho (2012, p. 87),

A exotopia, portanto, refere-se à ideia de acabamento a partir de um movimento duplo: quando tentamos enxergar com o olhar do outro e retornamos ao nosso lugar único, singular para que possamos nessa interação, com o nosso próprio olhar, compreendermos o seu universo.

Portanto, é da essência da obra literária a função social apresentada pela sua inserção nos valores culturais do universo em que é produzida. Mesmo que o autor não tenha a intenção de produzir uma obra classificada como ideológica, seus valores estarão presentes implicitamente nela. Assim, ajuda-nos a organizar e dar forma aos nossos sentimentos, opiniões e visões de mundo, humanizando-nos.

Para o alcance dessa função, o leitor deve saborear o texto literário com essa consciência. Infelizmente, a mediação da literatura, principalmente na escola, tem sido baseada com insistência na quantidade de leitura “sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos” (FREIRE, 1989, p. 12). Somente esse aprofundamento no texto, leva o leitor à reflexão sobre os aspectos postos anteriormente inerentes ao literário.

O pensamento bakhtiniano ratifica esse aspecto social da literatura quando conceitua a responsividade:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prene de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 1997, p. 290).

De fato, a leitura, destacando-se a literária, ultrapassa a reprodução da voz enunciativa do autor. Ela é o ato de percepção de várias vozes que incidem no texto, oriundas dos aspectos históricos e sociais que circundam autor e leitor.

É esse leitor responsivo que buscamos através das reflexões e intervenções desta pesquisa: o leitor que se conscientize do seu papel ativo no ato de ler e que percebe a literatura como ponto de encontro de vários discursos e mediadora entre o sujeito e o mundo.

Assim como descrevemos na seção anterior o nosso viés de cultura como um ponto de equilíbrio entre o local e o global, entre o erudito e o popular, entre o sensível e o

racional, aqui também, recusamos o sujeito alheio à sua inserção social, sobreposto a ela, assim como um sujeito totalmente submetido ao ambiente sócio-histórico.

Buscamos a formação de um sujeito situado que, “sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido. Só me torno eu entre outros eus” (SOBRAL, 2010, p. 22).

Para o autor russo, todo enunciado revela uma posição dupla: a sua e a do outro. Além disso, as vozes que circulam entre os discursos possuem uma dimensão política, pois não se diz o que se quer, quando se quer, como se quer. Isso significa que não há neutralidade na circulação de vozes.

É através desse conflito entre diferentes valores e interesses sociais que se dá a significação da leitura literária. O leitor reflete, ou refrata, o mundo por meio da leitura.

[...] ao ler, o leitor não apenas espelha ou descreve o mundo que se inscreve nas palavras, mas realiza reflexões, constrói refrações acerca do modo como se revelam nos textos a multiplicidade e as contradições oriundas das experiências históricas das sociedades humanas (ANGELO et MENEGASSI, 2014, p. 666).

Assim, a leitura literária dialógica é uma prática social que leva o homem à discussão e avaliação constantes de suas posições e ideologias, dando voz ao sujeito leitor como respondente ativo e crítico, encaminhando-o à autonomia do pensamento.

Apesar dessa troca cultural entre autores e consumidores de literatura, a maioria dos leitores ainda se sente imensamente distante dos escritores das obras que leem. Tal fato, já citado por Candido na década de 80, permanece vivo em pleno século XXI. A era tecnológica ampliou a circulação de informações utilitárias. A literatura, porém, pouco usufrui das vantagens da digitalidade. Ao contrário, compete com ocupações cada vez mais atrativas e multimodais o preenchimento das poucas horas vagas de que os indivíduos dispõem ultimamente. O hábito de visitar bibliotecas é tão raro

quanto o de mandar cartas, com a exceção da busca de estudantes universitários por literatura técnica, o que ainda mantém viva a chama desses ambientes públicos.

É preciso refletir sobre o espaço que se dá à literatura para que ela cumpra a sua função social exposta até aqui. Para Candido (2011, p. 186), “a organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador”. Para o autor, é grave a noção que se tem no Brasil da literatura como bem não essencial ao desenvolvimento do cidadão. Estratifica-se a sociedade e o acesso à literatura. Assim, nunca haverá o dialogismo cultural citado como importante função da obra literária para a sociedade.

A dificuldade de difusão de obras literárias é uma barreira quase inconcebível, mas real ainda hoje. É maior ainda para as obras produzidas por autores que não estão nos grandes centros culturais e econômicos do país, como é o caso do Espírito Santo. Nossos escritores sofrem com a marginalização de suas produções por diversas dificuldades, dentre elas a difícil circulação das mesmas dentro e fora do Estado. Esta questão foi o mote que me levou a adotar como *corpus* desta pesquisa obras produzidas por autores capixabas. Como divulgar e valorizar essas obras fora do Estado, como literatura brasileira que é, se o conhecimento sobre elas acaba sendo privilégio dos estudantes que prestarão vestibular para a Universidade Federal do Espírito Santo ou de pequenos grupos que se interessam precisamente por este assunto?

Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável (CANDIDO, 2011, p. 191).

É necessário levar essa literatura até o interior do Estado onde ela raramente chega para que os leitores dali dialoguem com os valores e ideologias presentes nas obras. É inaceitável a ideia que ainda perpassa muitos de que é preciso uma intelectualidade bem desenvolvida para apreciar obras de arte e/ou literárias. É preciso lembrar que as primeiras manifestações artísticas eram populares. A arte

vem do povo. Há intercomunicação entre as culturas erudita e popular. Se o receptor por natureza de cultura erudita pode fruir em obras da esfera popular, por que o contrário não pode ocorrer?

Para Candido (2011), em sociedades como a nossa, de extrema desigualdade, os governos, se esclarecidos, esforçam-se na tentativa de remediar a falta de oportunidades culturais. Um dos principais entraves para que a fruição de literatura se dê de forma mais igualitária é a oportunidade e não a incapacidade, como já afirmado pelo pensador. O panorama da atual produção literária no Espírito Santo, apresentada a seguir, mostra alguns esforços, ainda insuficientes, nesse sentido. É preciso ainda derrubar várias barreiras para que nossos autores e leitores, tão próximos geograficamente, não estejam literariamente tão distantes.

3.3 A LITERATURA DO ESPÍRITO SANTO

Para entendermos o atual panorama da produção de literatura no Espírito Santo, faremos uma análise da produção dessas obras. Inicialmente, cabe ressaltar que, conforme já discutido por pesquisadores da área, a nomenclatura “literatura capixaba” não é adequada. Segundo Neves (2000), usá-la “seria uma temeridade que faria pressupor a existência no Espírito Santo de uma atividade poética autônoma que a tornasse diferente e distante da literatura brasileira como um todo”. O termo “literatura produzida no Espírito Santo” é mais apropriado para nomear as obras produzidas por autores, capixabas de nascimento ou não, que escreveram nessas terras.

A literatura produzida no Espírito Santo é classificada como marginal, ou ainda, “marginalidade periférica”, segundo Ribeiro (2010), grande estudioso da literatura produzida no Estado. Para o autor, o Estado sempre esteve às margens dos centros político-econômico-culturais do Brasil e do mundo, bem como sua produção artística e cultural, em todas as épocas. É notório que os grandes centros, em especial na região Sudeste do país, apresentam melhores condições de publicação, tendo em vista o maior prestígio econômico que apresentam, perpetuando um sistema cíclico. No entanto, em quase todos os momentos, houve representantes capixabas nas

diversas manifestações estéticas, desde o Brasil Colônia, aqui ou no local onde ocorriam.

As primeiras manifestações de literatura em nossas paragens dão-se no Quinhentismo através dos relatos de navegadores que passaram por nosso litoral e descreveram aspectos, principalmente climáticos, sobre ele. Pero Lopes de Souza, Pero de Magalhães Gândavo e Gabriel Soares de Souza são alguns dos viajantes que deixaram seus relatos com observações sobre as terras capixabas. Durante o mesmo período, outro tipo de literatura era produzida aqui. Padre José de Anchieta, jesuíta da Companhia de Jesus, foi grande expoente da literatura de catequese. Seus poemas e teatros tinham o objetivo pedagógico de levar ao conhecimento dos índios os preceitos da Igreja Católica. Segundo Neves (2000), “Dentre os doze autos escritos por Anchieta, oito apresentam temas ligados à capitania do Espírito Santo e aqui foram encenados pela primeira vez”.

Seguiram-se ao Quinhentismo dois séculos de quase ausência de produção literária nesta capitania. Somente em meados do século XX é que a chama das letras capixabas reacende com o que a crítica chama de “literatura do Convento da Penha”. Esse apelido deve-se à ampla produção desse período em honra a Nossa Senhora da Penha. Para Tatagiba (1986), as produções desse período reproduziam um discurso sempre elitista, preso à superficialidade da sociedade capixaba vista nas colunas sociais e basicamente turístico. Como é de se imaginar, essas produções ficaram restritas à fruição dos acadêmicos e intelectuais da época.

O final do século XIX é marcado pela divulgação dos ideais românticos através de periódicos e folhetins. Poemas, contos, crônicas e peças de teatro floresceram e a literatura ganhou espaço nos jornais. É nesse período que surge a primeira capixaba a publicar seus poemas, Adelina Tecla Correia Lírio (1863-1938).

O movimento modernista, iniciado em 1922, teve tímidos reflexos no Espírito Santo. Nas primeiras décadas do século XX foi fundada a revista *Vida Capixaba*, importante veículo de divulgação das nossas obras literárias até 1959. Os concursos, como o “Príncipe dos poetas capixabas”, lançado pelo jornal *A Tribuna* em 1941, e o espaço nos veículos de comunicação avolumaram as produções. O

vencedor do concurso, Narciso Araújo, morre em 1944. Faz-se, então, em 1947, um novo concurso em busca do seu sucessor. Geraldo Costa Alves foi eleito em primeiro lugar. A novidade deste concurso foi a eleição também das três melhores poetisas capixabas: Virgínia Tamanini, Maria José Albuquerque de Oliveira e Arlette Cypreste de Cypreste. A produção de prosa era ainda tímida, sendo a crônica o gênero mais adotado pelos autores. Para Neves (2000) “O romance capixaba moderno só teria início nos anos 60, com Renato Pacheco; o conto capixaba moderno, só nos anos 80, com Fernando Tatagiba e Bernadette Lyra”.

Na década de 50, vai ao ar pela Rádio Capixaba um programa com o nome de “Contrastes e confrontos”, onde “Lê-se e discute-se a literatura contemporânea” (NEVES, 2000). Em 1962, a Livraria Âncora dá início a uma editora cooperativa e edita a coletânea *Torta capixaba*, incluindo onze autores, todos eles membros da Academia Espírito-santense de Letras. Antônio Simões dos Reis, prefaciador da coleção, assim anuncia sua esperança de, enfim, um arranque na literatura do Estado: “Só nos resta agora apelar para o povo do Espírito Santo, para que nos dê a mão e nos empreste seus olhos atentos, assim atingiremos o seu espírito nesta luta de frutos fartos e vitórias sem mancha. Uma luta só de vitoriosos, com o livro e pelo livro.” No ano seguinte, ocorre a I Semana dos Novos, um movimento de novos poetas inconformados com a estagnação cultural capixaba e em busca de inovação. A ditadura militar de 64 contribuiu para a inibição desses novos poetas.

Em 1967, a Universidade Federal do Espírito Santo lança o primeiro número da sua *Revista de Cultura*. No mesmo ano, toma posse como governador Cristiano Dias Lopes Filho, um dos membros da velha Academia dos Novos. O Estado ganha impulso econômico, social e cultural com a instalação do Centro Industrial de Vitória, que atrai grandes projetos para a capital e o interior.

Na década de 70, em busca de formar antologias, a Fundação Cultural do Espírito Santo promove um concurso para reunir o melhor da poesia e do conto produzidos no Estado. A imprensa de Vitória abriu espaço para a divulgação de obras de autores novos e inéditos. Bernadette Lyra e Fernando Tatagiba (na prosa de ficção) e Roberto Almada (na poesia) se revelariam como autores de ponta na década seguinte, quando a Fundação Ceciliano Abel de Almeida, vinculada à Ufes, lançou a

Coleção Letras Capixabas, destinada à publicação de obras literárias de nossos autores. Os 40 volumes que compõem a coleção abrangem textos de todos os gêneros. Renato Pacheco, Rubem Braga, José Carlos Oliveira, Fernando Tatagiba, Bernadette Lyra, Valdo Motta e Luiz Guilherme Santos Neves são alguns dos autores que publicaram e até foram revelados por essa coleção. “A maior parte dos autores capixabas hoje em atividade na literatura foi revelada nessa coleção ou aí publicou um ou mais livros” (NEVES, 2000). Vários fatores contribuíram para que essa década fosse marcada por uma efervescência cultural e literária, principalmente em Vitória.

Em 1982, José Augusto Carvalho descreve em seu *Panorama das Letras Capixabas*:

A literatura no Espírito Santo, conseqüentemente, não vive: não tem uma existência atuante e pode ser ignorada totalmente por um brasileiro culto. Os nomes capixabas que atuam nacionalmente pouco ou nada têm em comum com o Espírito Santo, a não ser, na maioria das vezes, o acaso do nascimento. Nosso Estado não surgiu nas suas obras como surgiu Minas Gerais, por exemplo, na poesia de Carlos Drummond de Andrade, ou na prosa de Guimarães Rosa, ou como surge a Bahia nas histórias de Jorge Amado, ou o Pará (Marajó), nos romances de Dalcídio Jurandir (CARVALHO, apud NEVES, 2000).

Ao lermos esse relato, não nos parece tão distante à realidade que ainda vivemos concernente à literatura produzida no Estado hoje. Como vimos, a partir da década de 80, a prosa de ficção floresceu e ganhamos qualidade em nossas produções mais modernas. Porém, ainda estamos longe de dizer que os nossos autores, com algumas poucas exceções, aparecem elencados nas listas de grandes autores da literatura brasileira. Por isso, a importância de estudar essa problemática. Não nos falta qualidade nas produções. O que, então, impede que essas obras cheguem ao conhecimento do público leitor? Uma das respostas a essa pergunta é a dificuldade de divulgação. Em 1990, a Fundação Ceciliano Abel de Almeida fecha as portas, desativando a *Coleção Letras Capixabas*. Esse fato leva o eixo editorial para as instituições públicas, como a Secretaria de Produção e Difusão Cultural da Ufes, o Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo e o Departamento Estadual de Cultura.

Atualmente, os autores capixabas em atividade organizam-se em prol de suas publicações. A Academia Espírito-santense de Letras, entidade cultural fundada em 1921, reúne seus 40 acadêmicos e 35 membros correspondentes. A Academia de Letras de Vila Velha também conta com a participação de seus escritores que se reúnem periodicamente para saraus literários e divulgações. A fim de congregar as acadêmicas capixabas, foi fundada em 1949 a Academia Feminina Espírito-santense de Letras. Entre os demais municípios do Estado, alguns contam com agremiações, como as Academias de Cachoeiro de Itapemirim, São Mateus, Marataízes, Serra e Colatina, entre outras.

A função das Academias tem sido a congregação de escritores a fim de compartilhar e divulgar suas produções literárias. Infelizmente, essas instituições não possuem força econômica para auxiliar seus congregados em publicação de obras. Aos autores, resta contar com os concursos literários promovidos por instituições (Petrobrás, Revista Cult, bancos privados etc.) e com as leis municipais e estaduais de incentivo.

É notório que um esforço tem sido feito em busca de ampliar essa oportunidade. Programas como a Lei Rubem Braga, da Prefeitura de Vitória, criada em 1991 pela lei 3.730; os editais de cultura da Secult (Secretaria de Estado da Cultura – sucessora do Departamento Estadual de Cultura/DEC); e a Lei Chico Prego, da prefeitura de Serra, são significativos e representam um grande avanço para a cultura do Estado. Porém, esse ainda é um entrave para que nossos escritores cheguem com competitividade à indústria nacional, visto que esses fomentos são oferecidos de forma quantitativa bastante restrita e privilegiam a produção de autores do centro histórico e cultural do Estado, a grande Vitória.

Necessário é salientarmos que, apesar das dificuldades acima mencionadas, a produção literária no Estado tem acontecido em número cada vez maior. Contamos hoje com a internet como ferramenta de divulgação das obras e seus autores. Assim, garimpando a rede, encontramos vários sites engajados a funcionar como vitrines para a nossa literatura.

Dentre eles, podemos citar notoriamente alguns que têm tido destaque neste intento: *morrodomoreno.com.br*, *tertuliacapixaba.com.br*, *estacaocapixaba.com.br* e o blog *anaximandroamorim.blogspot.com*. Esses espaços virtuais apresentam artigos, estudos e novidades sobre a literatura produzida no Estado, além de servirem de ponte entre obras recentemente lançadas e potenciais leitores.

Sabemos que, além de publicadas, nossas obras literárias precisam ser divulgadas. Nesse sentido, uma parceria com as escolas é um caminho apontado por muitos escritores para a aproximação com futuros leitores e, quiçá, o despertar de novos escritores capixabas. Faltam ações efetivas que promovam periodicamente e de forma sistemática esses encontros nas escolas públicas do Estado.

Uma alternativa que tem sido encontrada para a divulgação entre nossos autores é a promoção de eventos, como a Feira Literária Capixaba, a Bienal Capixaba do Livro e a Bienal Rubem Braga. Esses momentos têm aproximado os leitores dos nossos escritores, pois se tornam encontros culturais com atividades diversificadas que atraem um público heterogêneo. Porém, mais uma vez esbarramos na falta de mobilização para a participação massiva da sociedade capixaba. Além de ficarem centralizados na grande Vitória e adjacências, não há nenhum incentivo por parte dos órgãos responsáveis em deslocar professores e alunos de escolas públicas do interior do Estado até eles ou de promover encontros semelhantes no interior. É o direito à cultura sendo 'cumprido' sem preocupação com a isonomia.

Outro fator que contribui para a marginalidade dessas obras é a não-adesão das escolas à apreciação de obras produzidas no Espírito Santo. Atualmente, é ampla a nossa produção literária, porém, pouquíssimas instituições de ensino incentivam a leitura dessas obras, apesar dos currículos de Língua Portuguesa da rede estadual recomendarem esse incentivo (ESPÍRITO SANTO, 2009). Essa recomendação é praticamente ignorada pela maior parte dos professores, com as exceções de algumas redes e/ou escolas que preparam os alunos da 3ª série do Ensino Médio para a segunda fase do vestibular da Ufes que contempla sempre na lista de obras de leitura obrigatória, para os cursos da área de Humanas, ao menos uma produzida no Espírito Santo.

Porém, por que não apresentar ao aluno desde o Ensino Fundamental essas obras como parte da literatura brasileira? Por que trabalhar apenas com autores reconhecidos nacionalmente se temos literatura de tanta qualidade produzida no Estado? Esse é um passo importante em dois sentidos: semear a valorização da nossa cultura a fim de levar o discente ao conhecimento de nossas obras e incentivá-los para a produção, já que o contato possível com escritores capixabas levá-lo-á a perceber que ser escritor/artista é uma realidade possível, não tão distante quanto se imagina. Os alunos que possuem essa habilidade muitas vezes são reprimidos e desacreditados pelos próprios professores que veem a carreira artística como improvável. Não seria essa visão uma reprodução da marginalidade que recai em nossa literatura? Aprontemo-nos para desfazê-la. Como pensa Vervloet (2012, p. 97) em artigo sobre a literatura produzida no ES nas salas de aula:

Assim, a sala de aula é mais um local que deveria “saborear” (e não lecionar) a Literatura produzida no Espírito Santo. E, por que não reconhecer que o ES deveria, na verdade, tornar-se a maior sala de aula de todos os tempos, onde se aprende e se ensina a valorização própria, com gigantesco ensino e aprendizado, sendo os capixabas professores de si mesmos e, o mais importante, alunos de sua cultura que – ignorada por eles (nós) – tem muito a ensinar?

Conforme já discutido em seção anterior, as manifestações artísticas são coextensivas à vida social. Compreendemos que a produção literária capixaba deve ser valorizada e incentivada por ser a nossa tradução de impulsos. É a nossa necessidade de expressão, comunicação e integração se realizando. Do ponto de vista sociológico, a literatura local importa como forma de atuação sobre o mundo e de equilíbrio coletivo e individual. Seu sentido expressivo atuante é tão necessário à existência do grupo quanto os fenômenos econômicos, políticos e religiosos. Além disso, mais do que qualquer outro setor, a literatura consiste na possibilidade de realização individual, já que ela se processa por meio de representações estilizadas, coletivas na origem, e que se incorporam ao patrimônio comum, fazendo do escritor um intérprete de todos.

Segundo Candido (2006, p. 33), a arte, como sistema simbólico de comunicação inter-humana, pressupõe o jogo permanente de relações entre a obra, o autor e o público, que formam uma tríade indissolúvel.

O público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador. Os artistas incompreendidos, ou desconhecidos em seu tempo, passam realmente a viver quando a posteridade define afinal seu valor. Deste modo, o público é fator de ligação entre o autor e a sua própria obra.

Esta reflexão nos leva a constatar que à literatura produzida no Espírito Santo está sendo negada por diversas formas um dos três elementos fundamentais da produção artística: os receptores. É paradoxal, porém verdadeiro, afirmar que, embora nossa literatura aparente ser acessível, verifica-se ausência de comunicação entre o escritor e a massa. É a obra que vincula o autor ao público. Inicialmente o interesse do receptor é por ela, só se estendendo a quem a produziu depois de estabelecido aquele contato indispensável.

Constatamos que o autor capixaba tem cumprido sua função de intermediário entre a obra e o público; a obra tem desempenhado a sua função social de agir sobre o meio a fim de produzir nos indivíduos a reflexão sobre suas concepções; o público, porém, não tem sido alcançado por esse efeito. Afinal, conforme Candido (2006, p. 20) “Todo processo de comunicação pressupõe um comunicante, no caso o artista; um comunicado, ou seja, a obra; um comunicando, que é o público a que se dirige; graças a isso se define o quarto elemento do processo, isto é, o seu efeito”. Sem o receptor, a atividade do escritor torna-se nula nesse sistema.

O crítico revela ainda que o comportamento artístico dos públicos é influenciado socialmente pelos valores. Muitas vezes, o julgamento estético que travamos a um objeto de arte - e a literatura o é - acreditando estarmos ancorados apenas na reação espontânea de nossa sensibilidade, está eivado de conformidade automática a padrões pré-estabelecidos. “Embora esta verificação fira a nossa vaidade, o certo é que muito poucos dentre nós seriam capazes de manifestar um juízo livre de injunções diretas do meio em que vivemos” (CANDIDO, 2006, p. 32).

Devido à nossa tendência em introjetarmos às normas sociais, a histórica desvalorização, por parte das entidades competentes, em relação à literatura produzida no Estado repercute nos leitores em formação como um eco, fazendo com que suponham que não há nela qualidade suficiente a fim de atrair o público-leitor. É

necessário desmistificar essa equação e oportunizar aos jovens o conhecimento dessas obras.

A literatura pode e deve ser o viés pelo qual o aluno trava suas reflexões com o mundo exterior. Mas como formar o leitor literário em tempos de desvalorização do livro e da, muitas vezes, solitária atividade de leitura? Estes são os apontamentos que farei a seguir.

3.4 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

É a propósito da literatura que a importância do sentido do texto se manifesta em toda a sua plenitude. É essa plenitude de sentido o começo, o meio e o fim de qualquer trabalho com o texto. Todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior.

Marisa Lajolo

É muito comum ouvirmos reclamações de professores das mais diversas áreas do saber sobre a inoperância dos alunos em interpretar textos ou informações. Acrescente-se aí a queixa dos docentes de Língua Portuguesa sobre o desinteresse dos alunos pela leitura. Essas duas atividades são vistas como causa e consequência uma da outra e o papel de resolver o problema é reservado quase exclusivamente ao professor de Língua Portuguesa. As práticas de leitura em sala de aula, portanto, passam a ser pragmáticas, um meio de atingir o fim, qual seja, melhorar a competência interpretativa do aluno e, conseqüentemente, os resultados das avaliações internas e externas. O texto torna-se um pretexto para as perguntas que serão feitas a seguir. Perde-se aí todo o potencial emancipatório e reflexivo da leitura e o jovem distancia-se cada vez mais do texto, pois o enxerga como um objeto de tortura que o levará a uma lista de questionamentos a serem respondidos.

Essa inquietação permeia todos os profissionais que lidam com a Educação e de fato amam a leitura, todos os que reconhecem o quanto a literatura contribuiu (e contribui) para a sua formação pessoal e profissional, além do prazer que esta lhe proporciona ao desvendar-lhe um mundo novo ao alcance de seus olhos. Todorov

(2009, p. 25) já percebia que o papel eminente atribuído à literatura por ele não era reconhecido por todos:

Foi no ensino escolar que essa disparidade inicialmente me tocou. Não lecionei para o ginásio na França, e minha experiência na universidade foi exígua; mas, ao me tornar pai, não podia me manter insensível aos pedidos de ajuda feitos por meus filhos em véspera de exames ou de entrega de deveres. Ora, mesmo não tendo posto toda a minha ambição no caso, comecei a me sentir um pouco embaraçado ao ver que meus conselhos ou intervenções proporcionavam notas sobretudo medíocres! Mais tarde, adquiri uma visão de conjunto do ensino literário nas escolas francesas ao me tornar membro, entre 1994 e 2004, do Conselho Nacional de Programas [...]. Ali pude compreender: uma ideia totalmente diversa funciona na base não apenas da prática de alguns professores isolados, mas também na teoria dessa disciplina e nas instruções oficiais que a delimitam.

Portanto, é necessário repensar, inicialmente, o olhar que o docente e, sobretudo, os alunos do curso de Letras têm tido (ou recebido) sobre as aulas de literatura. O que se percebe é a valorização das teorias e dos aspectos formais que envolvem o texto, em detrimento de cada vez menos espaço para a leitura deste. Para alcançarmos um dos objetivos da Educação Básica, qual seja, a formação de leitores críticos e competentes, precisamos de uma nova abordagem da literatura em sala de aula, valorizando o que esta tem a dizer à sociedade, e rompendo com os conceitos que têm “asfixiado” o texto literário. Texto esse que tem muito a dizer sobre o ser humano. A formação de uma sociedade mais equilibrada e sadia passa pela literatura, afinal, “Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios?” (TODOROV, 2009, p.93).

Para a concretização desse intento, o conhecimento sobre o público que se quer alcançar é um item imprescindível. É preciso investigar quais fatores podem levar um jovem a dedicar seu tempo à leitura. O primeiro deles, facilmente perceptível desde a infância, é o entusiasmo em desenvolver uma nova habilidade adquirida. Logo que é alfabetizado, o aluno geralmente apresenta grande interesse pela leitura. Placas, revistas, propagandas, tudo aguça o interesse do novo leitor. Esse é um momento primordial para a inserção do livro como fonte de fruição. Essa fruição deve ser cultivada para que, a partir do momento que o domínio sobre a prática da leitura esteja estabelecido, o entusiasmo não se perca. Esse prazer levará ao jovem outros tantos motivos para dedicar-se ao texto literário: o estabelecimento de

semelhanças entre os personagens e a sua realidade; reflexões sobre o comportamento humano; formação de ideologias de vida etc. Essas, sim, as qualidades do texto literário que devem ser cultivadas.

A leitura, para muitos, representa o momento de fuga da realidade, quando é possível acrescentar ao seu “eu” outras emoções jamais experimentadas, e viver e/ou ser outras pessoas em outros lugares vivendo outras histórias. É a fuga para o imaginário que começa a encantar as crianças através dos contos de fadas e deve continuar encantando o jovem através de contos, crônicas, romances, poemas que instiguem a sua imaginação. Porém, além do prazer e do encantamento, a fantasia tem sim um papel importante na formação do sujeito. E o texto literário ficcional, que aparentemente não foi proposto para ensinar nada, cumpre seu papel de expressar os dramas do autor que vão dialogar com os do leitor e levantar soluções possíveis para esses problemas.

A educação compartilha com a fantasia e a literatura a perspectiva utópica a que essas apontam. Etimologicamente, educar é extrair, levar avante, conduzir para fora e para frente. Funda-se, pois, em um ideal, o de que é possível mudar a atitude individual e a configuração da sociedade por meio da ação humana. Porque ideal, esse objetivo é seguidamente criticado e até rejeitado. A dificuldade maior, porém, não reside aí, mas no fato de não se vir concretizando e de estar ameaçado de desaparecimento por obsoleto (ZILBERMAN, 2009, p. 21).

Infelizmente, a escola vem perdendo esse papel de formadora de sujeito críticos há muito tempo, tornando-se uma instituição organizada em prol de resultados. O ensino de literatura que se fundamente na leitura e resulte em práticas dialógicas tem se tornado utópico. As aulas de leitura ou literatura devem ser momentos para saborear textos. E o aluno deve ter consciência de toda essa carga significativa que a Literatura traz através do contato com o próprio texto.

É muito comum o reconhecimento da importância da leitura entre pessoas de idades e posições sociais distintas. Porém, o discurso de que “a leitura emancipa” ou “a leitura abre a mente” não repercute no interesse da população em geral pelo livro. O que acontece é que a importância da leitura não precisa ser ensinada quando há motivação para ler. O professor precisa perceber a evolução do aluno e, conseqüentemente, dos assuntos de seu interesse. Os diálogos antes e após a

leitura do texto podem ajudar a estabelecer as relações entre a ficção e a realidade vivida, transformando a literatura em ponte que leva ao discente uma maior compreensão sobre o mundo, o seu papel social e as possibilidades de alteração dessa realidade.

Atualmente, a leitura busca esse papel disputando o tempo do jovem com a multiplicação de mídias que se tornam cada vez mais atrativas. Tais mídias têm estabelecido uma dinâmica de interação que torna tudo rápido, simultâneo e fragmentado.

Como a palavra de ordem, em nossos dias, é Conscientização, comecemos aqui por situar esse tema no momento de crise civilizacional em que vivemos. Uma nova cultura está sendo engendrada e obviamente atinge as próprias bases da Educação letrada, que sempre foi um dos fundamentos da Civilização que herdamos. Não se trata apenas de uma mera mudança de métodos pedagógicos ou de táticas didáticas, mas do próprio *processo de formação mental/cultural* das novas gerações. Essa Nova Cultura se manifesta amplamente através dos *mass-mídia*, como: predominância da Imagem sobre a Palavra; do Espetáculo sobre a Reflexão e o da Dispersão sobre a Concentração (COELHO, 2008, p. 77).

É preciso lembrar, porém, que é a palavra que organiza o mundo, nomeando a realidade. Portanto, é urgente, em plena era de valorização da imagem, o estímulo do convívio das crianças e jovens com as diversas formas de literatura, entendendo-se a mesma como expressão verbal das experiências humanas (COELHO, 2008), fundamental na formação da cultura que implica na constituição de um sujeito sempre em reconstrução. Cosson (2014) afirma que o texto literário produz um efeito de proximidade com o leitor por sua inserção profunda em uma sociedade, resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros.

A leitura nunca é neutra. Ela é uma travessia que põe em diálogo as experiências do autor com as do leitor. Por isso, o leitor nunca sai o mesmo de uma leitura: ele deixa ali um pouco de si (através das interpretações baseadas no seu repertório de vida) e leva um pouco do autor (através da inclusão de ideologias e reflexões acerca de si e dos outros, proporcionadas pela leitura). Angelo et Menegassi (2014, p. 666) fundamentam-se nos conceitos bakhtinianos e concebem a leitura como réplica, ou seja, “uma ação de colocar-se em frente aos textos e discursos em voga na

sociedade, de discutir com os textos, respondendo e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos”.

Essa não é, portanto, uma atividade passiva, em que o leitor é um mero receptor. E hoje, sobretudo, é preciso enxergar o aluno-leitor não como um navegador em textos, mas um navegador entre textos que mergulha em um romance, atravessa a poesia presente nele e emerge no filme que o reproduz. A leitura do texto canônico é, então, uma das possibilidades de leitura na sala de aula e não mais “a” possibilidade.

Apesar das mídias digitais terem facilitado o acesso ao texto literário, com as bibliotecas virtuais, por exemplo, esses textos parecem cada vez mais distantes dos jovens. Os interesses da juventude mudaram. A literatura destinada aos jovens também. Ninguém nasce sabendo ler, assim como ninguém nasce amando a literatura. A leitura é um processo discursivo que se atualiza nas interações sociais entre os sujeitos. É necessário mentorear, conduzir o aluno pelo mundo da leitura. Afinal, para Cosson (2014, p. 26), um dos papéis da escola é ensinar o aluno a explorar o texto literário: “Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola”. Ensiná-lo a crescer como leitor assim como crescemos como pessoa, física e psicologicamente.

Quando o contexto de leitura muda, os textos e os suportes também tendem a mudar. É preciso, portanto, que o docente acompanhe essa evolução. Não há mais espaço para o professor autoritário que preparava uma sociedade silenciosa e submissa. As exigências hoje são outras e a escola deve cumprir o seu papel de emancipação cidadã dessa juventude através do ponto central que é o diálogo. Sobre a formação de um leitor autônomo, Angelo et Menegassi (2014, p. 667) afirmam que “é preciso que o docente auxilie o aluno a construir-se progressivamente como leitor ativo, criativo, e isso exige o conhecimento bem fundamentado acerca das etapas que compõem o processo leitor.”

Uma literatura bem construída, utilizada na escola, não como método ou instrumento de pedagogia — mas como mundivisão — e uma leitura bem conduzida dessa produção literária — leitura de mundos e valores — podem

facilitar o objetivo máximo da educação, a crítica dos valores dominantes no contexto social e eleição e cultivo de outros valores, desejáveis para a transformação do homem e da sociedade (BRAGATTO, 1986, p. 12).

É preciso sensibilidade para perceber os interesses do aluno e o que o motiva a ler, valorizando não apenas a literatura canônica, promovendo a identificação entre texto e leitor através do respeito às idades de leitura e às necessidades individuais. Isso só é possível se o docente posiciona-se também como leitor. E é esse um dos entraves que tenho observado entre os professores e, estranhamente, inclusive os de Língua Portuguesa, que atuam na Educação Básica.

Muitos justificam essa ausência pela falta de tempo para dedicar aos livros. Tal justificativa é justa em muitos casos, tendo em vista a atual condição de valorização do professor que leva muitos desses profissionais a se sobrecarregarem em busca de melhores condições econômicas. Porém, isso não muda o fato de que nossos jovens estão sendo mentoreados por um grande grupo de não-leitores, o que fatalmente influenciará na formação de novos leitores. Segundo Freire (1996, p. 103),

o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Sabemos que muitos paradigmas ainda precisam ser quebrados em relação ao avanço da formação do profissional docente após a sua graduação e, para isso, precisamos colocar em pauta temas que gerem um novo discurso para a Educação: “tanto analisar e indicar os fracassos inerentes à visão tradicional da escolarização, quanto revelar novas possibilidades de pensar e reorganizar as experiências escolares” (GIROUX, 1997, p. 35).

A autoridade democrática, segundo Freire (1996), envolve conhecimento científico e também o respeito aos saberes do educando. Para Giroux (1997), há uma tendência atual de menosprezo à capacidade reflexiva dos docentes. Essa corrente se materializa através de programas curriculares e materiais didáticos que prometem

facilitar o trabalho do professor, quando, na verdade, têm controlado suas decisões e reduzido seu papel a de um técnico que executa ações pré-estabelecidas.

Não é preciso dizer que os professores podem ignorar tais programas, usá-los para propósitos diferentes, ou lutar contra seu uso nas escolas. Mas o que importa é compreender os interesses embutidos em tais programas curriculares e como tais interesses estruturam as experiências em sala de aula (GIROUX, 1997, p. 36).

Sendo assim, para potencializarmos as experiências significativas de leitura literária na escola, é preciso repensar a nossa formação de professores e investir na conscientização de futuros profissionais em relação ao seu verdadeiro papel na sala de aula: o de mediador de um conhecimento que se tem sempre inacabado, sempre em construção dialógica. Faremos alguns apontamentos pertinentes a este tema em seção posterior.

Tendo em vista essa busca por identificação entre obra literária e leitor, analisamos a seguir o desenvolvimento de literatura voltada para o público infantojuvenil, faixa etária dos sujeitos desta pesquisa de Mestrado.

3.5 A PRODUÇÃO DE LITERATURA INFANTOJUVENIL

Desde a década de 70, discute-se o papel da leitura na escola. A Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, em 1974, foi uma das ações em prol da qualificação das obras destinadas a esse público e à preparação do professor para lidar com esses textos em sala de aula. A literatura infantojuvenil passou, desde então, a figurar como a esperança de melhora nos resultados dos diagnósticos de leitura e compreensão dos alunos, entrando em cena como objeto de análise e discussão nas universidades brasileiras. Antes disso, essa literatura tinha um papel meramente didático-moralizante.

No Espírito Santo, segundo Ribeiro (1996, p. 136), “O primeiro livro para esse público foi o Catecismo histórico e político, ‘seguido de máximas e pensamentos de diversos autores. Para uso das escolas de primeiras letras da Província do Espírito Santo’”. O autor afirma que por sua origem ser baseada na fábula, de base fundamentalmente moralista e pedagógica, a literatura infantojuvenil ficou marcada

por essa intenção. Outro autor que procurou escrever para esse público foi o professor Elpídio Pimentel (1894-1971), com uma história dialogada sobre o Espírito Santo, *Quando o Penedo falava*. Para Ribeiro (1996), a obra traz claramente a visão da organização político-administrativa do Estado, representada pela figura do avô, o mestre, e a figura do discípulo, o neto, funcionando como um claro instrumento ideológico de propagação dos ideais da burguesia.

Nesse cenário, o público infantil passou a se apropriar de autores e obras que não lhe apontavam como destinatário. Isso aconteceu com obras como *Robinson Crusóé* e *Dom Quixote de La Mancha*. O século XIX foi o século de ouro para o gênero, período em que foram escritos clássicos universais apreciados até hoje. Esses livros nascem como reação à literatura com finalidade exclusivamente educativa dos séculos anteriores e priorizam a fantasia, o fantástico, a imaginação (RIBEIRO, 1996). Os contos dos irmãos Grimm e de Hans C. Andersen são desse período.

No Brasil, o gênero é difundido a partir da década de 20, com Monteiro Lobato e a obra *A menina do narizinho arrebitado*, que abre o ciclo de histórias do Sítio do Picapau Amarelo. A obra, publicada em 1921, sofre grande censura devido ao conteúdo de intuito nacionalista, emancipador e questionador. Para uma sociedade baseada no poder monárquico, no regime escravocrata e no patriarcalismo, era perigoso demais colocar ideias inovadoras nas mentes infantis. Sua literatura primava pela fantasia e era regida pelo princípio do prazer. Apesar da grande qualidade da obra, Lobato foi combatido e esquecido por quase 50 anos. Seu projeto estético e ideológico para a literatura infantojuvenil só foi retomado por seus sucessores a partir da segunda metade da década de 60, com o surgimento de nomes como Ziraldo, Ruth Rocha, Ana Maria Machado e Lygia Bojunga.

Nesse período, o Brasil passa pela sua segunda ditadura. Coincidentemente ou não, uma eclosão de criatividade musical e literária se dá no momento em que o novo governo instaura o cerceamento à liberdade individual. No âmbito escolar, foi votada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, trazendo como objetivo principal da Educação a democratização do ensino. Obviamente, os resultados práticos da Lei são bastante precários em relação à evolução cultural, porém, o texto

legal prioriza a leitura como ponto de apoio às múltiplas atividades propostas aos alunos, o que suscita uma crescente demanda por livros literários.

Grande parte dos escritores que se iniciaram nessa década ou na anterior alavancaram suas produções realmente a partir de 70, numa fase enriquecedora para o setor. A forte repressão parece ter se tornado solo fértil para as manifestações artísticas de contestação, o que gerou uma efervescência cultural no país. Assim como a literatura destinada a adultos, a infantojuvenil não deixou de cumprir seu papel de denúncia aos abusos da época. Uma menina que sonha com um mundo em que poderia fazer o que desejasse, um reizinho que criava leis absurdas, um grupo de vira-latas que luta para salvar dois amigos presos. Nos enredos, o real e o imaginário se fundem e o experimentalismo linguístico é a palavra de ordem. A literatura passa a refletir a realidade vivida, levando o questionamento e a inquietação ao público infantil. A criatividade e ludicidade continuam em alta, as narrativas são leves, envolventes, engraçadas, maravilhosas em alguns casos, mas não deixam de falar de liberdade, respeito e esperança.

Com o aumento do mercado e a demanda escolar, o número de escritores aumentou consideravelmente a partir de então, assim como as estratégias de apelo ao público. Na década de 80, a ficção realista continua em alta, colocando o mundo infantil em confronto às condições sociais adversas. Nesse período, floresce com mais vigor a narrativa intimista, tendo como uma das principais representantes a escritora Marina Colosanti. Duas outras tendências da época são o aproveitamento do folclore nacional, com seu componente crítico e anedótico, e a adaptação aos gêneros da literatura de massa: conto policial, ficção científica, conto de horror, novela sentimental etc (BORDINI, 1998).

A literatura para crianças e jovens hoje ocupa um lugar significativo no mercado editorial brasileiro. Essa expansão deu-se de forma quantitativa e qualitativa, tanto no que diz respeito aos textos quanto aos projetos gráficos das obras. Além disso, é importante não cairmos em um reducionismo que classifica obras destinadas a crianças e jovens como aquelas que possuem linguagem simplista e temas ingênuos. Lembremo-nos de que obras muito apreciadas pelo público infantil, como

as de Daniel Defoe e Miguel de Cervantes, citadas anteriormente, não foram escritas visando especificamente a esse público.

Vivemos em uma sociedade movida pelo consumo, o que nos induz a individualizar e comercializar tudo, inclusive a literatura. Por isso, segundo Azevedo (2011), somos levados a encarar naturalmente os rótulos que o mercado impõe às obras literárias: literatura infantil, literatura juvenil, literatura adulta etc. Essa distribuição em faixas etárias representa os grupos consumidores e leva à crença de que a literatura deve ser feita para um público dirigido.

Para Azevedo, a classificação etária de obras literárias decreta mecanicamente como são as pessoas e qual grau de desenvolvimento cognitivo atingiram, sem levar em consideração as especificidades de cada indivíduo. Além disso, a fome incessante do mercado editorial propaga a ideia de que literatura voltada ao público juvenil precisa ter um discurso moralizante.

Uma literatura que pretende, utilitariamente, dar uma lição ou convencer o leitor de alguma coisa. Trata-se, em suma, de uma produção proselitista, que ensina, prescreve e preconiza, feita por quem sabe, para ser lida por quem não sabe (AZEVEDO, 2011, p. 15).

Sendo assim, é imprescindível reafirmar que literatura infantojuvenil é, antes de tudo, literatura. Podemos, assim, reconhecer obras nesse gênero através da percepção de que são acessíveis e dialogam com crianças e jovens leitores, seres humanos, independente da faixa etária.

Todos esses conceitos foram levados em consideração na escolha de obras para compor o *corpus* literário desta pesquisa. A seleção foi feita de acordo com as especificidades dos sujeitos participantes e não por princípios impostos pelo mercado. O próximo capítulo relata a metodologia adotada para as intervenções pedagógicas com os alunos, além da descrição do *corpus* e do *locus* da pesquisa.

4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS PARA A PESQUISA

Se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.

Paulo Freire

A fim de investigar sobre a prática da leitura de obras literárias capixabas na escola básica e a formação da consciência cultural dos alunos, serão adotadas como estratégia as sequências metodológicas da pesquisa participante com algumas particularidades da pesquisa-ação. Essa escolha faz-se por dois motivos: primeiro, o interesse em envolver o aluno, sujeito desta pesquisa, na discussão e reflexão sobre as práticas de leitura na escola, as concepções de cultura e o alheamento dos capixabas quanto às obras literárias produzidas no Estado; segundo, em consonância com as exigências dos mestrados profissionais que, principalmente na área da Educação, visam ao aprimoramento do sistema de ensino pela ação direta em sala de aula ou pela contribuição na solução de problemas dos sistemas educativos (BRASIL, 2009).

De acordo com Ostermann e Rezende (2009, p. 68), no mestrado profissional “deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades.” A metodologia da pesquisa participante coaduna com esse pensamento, pois pressupõe uma produção coletiva de conhecimento ativando “a possibilidade de efetivar o direito que os diversos grupos e movimentos sociais têm sobre a produção, o poder e a cultura” (GAJARDO, 1999, p. 16). Assim, o método adotado priorizará a identificação dos problemas relacionados à leitura literária na escola pelos próprios alunos, a realização de uma análise crítica e a busca de soluções adequadas (BOTERF, 1999).

Esse tipo de pesquisa de base qualitativa privilegia o olhar sobre o outro como um ser capacitado e dotado de cultura, opiniões e concepções que podem e devem dialogar com as convicções do pesquisador em busca de melhorias ou soluções para a comunidade. Pressupõe-se, nesse método, que o pesquisador atue de forma

ativa, cooperativa e participativa, visando à ampliação do nível de consciência crítica desse grupo.

Sendo assim, o agente será o grupo (pesquisador e pesquisados), deixando a pesquisa de ser uma atividade solitária. O pesquisador rompe com a neutralidade na produção de conhecimento, pois se deixa afetar pelas circunstâncias e pelo contexto da pesquisa, retornando ao seu lugar de origem também transformado (JOBIM E SOUZA e ALBUQUERQUE, 2012).

Fundamentada nos conceitos sobre dialogismo e alteridade de Bakhtin (2010), a metodologia adotada acredita que a construção da consciência do indivíduo se forma através do olhar e da palavra do outro. Para Jobim e Souza e Albuquerque (2012, p. 111),

Ao levar em conta a particularidade do encontro do pesquisador com o seu *outro* e, conseqüentemente, a especificidade do conhecimento que pode ser gerado a partir dessa condição, o que se destaca é a produção de um conhecimento inevitavelmente dialógico e alteritário. [...] Essa perspectiva apresenta a condição de inacabamento permanente do sujeito, o vir-a-ser da condição do homem no mundo, assim como também denuncia a precária condição das teorias que buscam, através de uma linguagem instrumental, representar a totalidade da experiência do homem no mundo.

A pesquisa participante, portanto, estabelece uma consonância com o referencial teórico abordado até aqui, primando pela construção compartilhada de conhecimentos. Segundo Bakhtin (1997), a pesquisa em ciências humanas não deve apresentar-se de forma monológica, visto que o sujeito, objeto de sua análise, não pode ser concebido e estudado como coisa muda.

Metodologicamente, a pesquisa participante, segundo Gajardo (1999, p. 40), propõe os seguintes objetivos:

- 1) Promover a produção coletiva de conhecimentos, rompendo com o monopólio do saber e da informação e permitindo que ambos se transformem em patrimônio dos grupos subalternos;
- 2) Promover a análise coletiva do ordenamento da informação e da utilização que dela se pode fazer;
- 3) Promover a análise crítica, utilizando a informação ordenada e classificada a fim de determinar as raízes e causas dos problemas e as possibilidades de solução;

4) Estabelecer relações entre os problemas individuais e coletivos, funcionais e estruturais, como parte da busca de soluções coletivas nos problemas enfrentados.

Nesse contexto, a pesquisa-ação far-se-á presente com algumas de suas particularidades. Para Franco (2005, p. 485), essa metodologia vem apresentando, no Brasil, algumas concepções diferentes, identificando-se este trabalho com a vertente da pesquisa-ação crítica: aquela em que a

transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas [...].

A adoção dessa metodologia tem como objetivo o desenvolvimento de consciência coletiva no plano cultural, tornando mais evidente aos olhos dos sujeitos a natureza e a complexidade dos problemas analisados. Além disso, visamos à produção de um conhecimento que não seja útil somente no aspecto local do grupo pesquisado, mas que se reflita em toda a comunidade adjacente.

Buscamos, assim, considerar a voz do sujeito e suas perspectivas, não apenas para fins de registro e posterior análise, mas em todo o planejamento das ações. O diálogo e reflexões acerca dos assuntos em discussão foram, a todo tempo, o que direcionou a organização das intervenções pedagógicas implementadas junto ao grupo.

Nesse sentido, vemos a pesquisa-ação como uma metodologia alinhada à fundamentação teórica que nos norteia, tendo em vista as concepções de Freire (1980) sobre conscientização e de Bakhtin (1997) sobre o sujeito responsivo, já apresentadas em seção anterior.

Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos (FRANCO, 2005, p. 486).

Barbier (2002, p. 117) diz que o verdadeiro espírito da pesquisa-ação consiste em sua “abordagem em espiral”. Significa que “todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”. Essa reflexão permanente é a essência das intervenções realizadas pela presente pesquisa, que teve como escopo a formação coletiva de sujeitos historicamente situados.

Este trabalho visa à formação de consciência crítica e cultural dos alunos através da leitura de obras literárias produzidas no Espírito Santo. Esse assunto foi delineado em um encontro prévio da pesquisadora com os alunos que formam o seu grupo de pesquisa. Na ocasião, os discentes puderam refletir sobre os significados da palavra cultura, sobre a prática de leitura literária na escola e a possibilidade de contato com produções de autores capixabas.

Para a realização das oficinas, foi constituído um grupo composto por onze alunos da EMEF “São Cristóvão”, escola pública localizada em Nova Venécia-ES e descrita a seguir.

4.1 O ESPAÇO DIALÓGICO DA PESQUISA

A pesquisadora realizou sua investigação na Escola Municipal de Ensino Fundamental “São Cristóvão”, escolhida como *locus* da intervenção por ser uma instituição em que a pesquisadora é professora efetiva há cinco anos, tendo acompanhado o desenvolvimento de alguns alunos desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o presente momento (9º ano). Além disso, estando licenciada da escola em decorrência do mestrado, a pesquisadora vê as oficinas como uma possibilidade de intervir na realidade da biblioteca escolar que tornou-se inutilizada para a prática de leitura literária, tendo em vista a ausência de bibliotecário e a utilização desse espaço como um depósito de livros.

A escola teve sua aprovação junto ao Conselho Estadual de Educação em 1986 através do Decreto nº 27/86 publicado no Diário Oficial. Como a primeira construção de madeira não suportava mais o total de alunos do bairro, as aulas aconteceram

durante um tempo na casa da professora Regina Auxiliadora Zorzanelli, ganhando um novo endereço de alvenaria construído com a ajuda da comunidade. O prédio atual da escola foi construído em 1996 e fica localizado na rua Pablo, s/n, bairro São Cristóvão, no município de Nova Venécia-ES. O nome da escola é uma homenagem ao santo padroeiro da comunidade católica do bairro homônimo em que está localizada.

O bairro é residencial, localizado em uma das saídas da cidade, mas fica próximo a muitas indústrias de extração e beneficiamento de mármore e granito, o chamado Polo Industrial de Nova Venécia. Apesar de estar situada na zona urbana, a escola é rodeada por áreas verdes graças à proximidade com a Área de Proteção Ambiental da Pedra do Elefante, principal símbolo do município e tombada pelo Conselho Estadual de Cultura.

Fotografia 1 – Visão interna da EMEF “São Cristóvão”



Fonte: Da autora – Dezembro/2015.

A escola dispõe de uma quadra poliesportiva, uma biblioteca, uma sala de informática, cozinha, um refeitório, sala dos professores e nove salas de aula. Além disso, possui uma horta e espaço disponível para ampliação do prédio, que atende a alunos do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

O local escolhido para a realização dos encontros de intervenção foi a biblioteca escolar. A escolha do local deve-se à preocupação da pesquisadora em como incentivar a utilização desse espaço em sua função maior: um ambiente de fruição literária. A biblioteca não é muito ampla e é, em muitas circunstâncias, usada como depósito de materiais que chegam para a escola, como os livros didáticos. Há cerca de três anos a escola não conta com bibliotecário e nenhum outro profissional pode fazer essa função. Por isso, o empréstimo de livros praticamente não ocorre. Enquanto professora da instituição, optei diversas vezes por levar os livros até a sala de aula em uma caixa decorada por mim. Selecionei livros de acordo com o público para o qual lecionava e, semanalmente, realizava o empréstimo ou renovação de livros em minhas aulas. Denominei essa atividade como Caixa de Leitura, sendo a forma que encontrava para aproximar os alunos da literatura, tendo em vista a falta de espaço e condições.

Fotografia 2 – Biblioteca da escola



Fonte: Da autora – Dezembro/2015.

Estudam na escola aproximadamente 340 alunos, divididos entre os turnos matutino e vespertino, e trabalham nela aproximadamente 25 professores, divididos entre os dois turnos.

A escola atende alunos procedentes do bairro São Cristóvão e adjacências, região marcada pela vulnerabilidade social. Através da análise dos questionários

respondidos no ato de matrícula percebe-se que a população escolar é formada por clientela socioeconomicamente desfavorecida, tendo em vista o alto número de pais ou responsáveis pelos alunos desempregados ou com subempregos.

4.2 OS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

Os onze sujeitos que compuseram o grupo desta pesquisa estudavam no 9º ano do Ensino Fundamental II, em turma única que funcionava no turno vespertino. A seleção dos alunos deu-se de forma aleatória, procurando formar um grupo heterogêneo quanto ao sexo, perfil interpessoal, preferências e hábitos de leitura.

Optou-se nesta pesquisa pela utilização das iniciais dos dois primeiros nomes de cada aluno como forma de identificação dos discentes no decorrer do texto. O grupo é composto por seis meninos (GL, RO, HS, LL, GA e GR) e cinco meninas (CV, TP, NT, JC e AC).

Os alunos pertencem à faixa etária dos 14 aos 15 anos. Desse grupo, nove são alunos da EMEF “São Cristóvão” desde o 1º ano do Ensino Fundamental. A aluna AC ingressou na escola há 2 anos e o aluno GR há 1 ano. Oito alunos são moradores do bairro São Cristóvão, dois residem no bairro Bela Vista e uma aluna no bairro Bonfim, ambos nas adjacências da escola. A maioria dos alunos mora com os pais. Apenas a aluna CV reside com a avó materna e JC mora com o namorado.

Esses sujeitos possuem um perfil muito diferente quanto ao rendimento escolar e aos hábitos de leitura. Apenas duas alunas, JC e TP, destacam-se quanto à desenvoltura em produzir textos. O aluno GL possui boa habilidade de oratória. Os demais alunos apresentam sensível dificuldade em organizar suas ideias tanto de forma escrita quanto oral.

Os alunos CV, HS, LL e GL já apresentaram problemas disciplinares com necessidade de intervenção da gestão escolar. O aluno RP apresenta perfil de bastante timidez, mas possui bom rendimento escolar. Em geral, o grupo possui um bom relacionamento entre si. Muitos estudam juntos há bastante tempo e cultivam a amizade fora da escola.

4.3 DADOS PRELIMINARES

O primeiro contato com o grupo selecionado foi feito pela pesquisadora, quando os discentes apresentaram seus conceitos sobre cultura e o que conhecem de obras capixabas, inicialmente em uma conversa informal e, posteriormente, através de um questionário com perguntas semiestruturadas. Além disso, os alunos foram sensibilizados sobre a situação de uso da biblioteca escolar e a falta de oportunidades de leituras que lhe sejam significativas.

Durante esse primeiro encontro, houve uma longa conversa entre pesquisadora e alunos, quando foi apresentada a proposta de pesquisa com textos de autores capixabas e a exploração das marcas culturais presentes neles. Os alunos refletiram sobre o assunto e expuseram sua visão, mais especificamente, sobre a cultura capixaba. Na oportunidade, foi exibido um vídeo que explora as belezas naturais de várias cidades do Espírito Santo. Os alunos se surpreenderam em perceber que não conhecem muitos aspectos socioculturais do seu próprio Estado. No final, responderam a um questionário semiestruturado com questões relativas à leitura e cultura (Apêndice A).

A primeira pergunta do questionário, *Para você, o que significa cultura? Exemplifique com marcas culturais da região em que você vive*, obteve como resposta itens de cultura regional, como comida, dança, música, linguagem, construções etc. Uma aluna, AC, definiu cultura como “hábitos diferentes de cada região”. O aluno GR citou exemplos de pontos turísticos de Nova Venécia como marcas culturais, como a Casa de Pedra² e a Gameleira³.

² A Casa de Pedra do Perletti foi construída entre 1925-1928 para abrigar uma máquina de pilar café a vapor e servir como venda de secos e molhados. Teve como seu primeiro proprietário o italiano Battista Perletti. Entre as décadas de 1960-1970 também funcionou no local uma oficina mecânica e uma fábrica de bebidas alcoólicas. A edificação é um raro exemplar da arquitetura popular da imigração italiana, em alvenaria de pedra, no município de Nova Venécia, e um dos últimos imóveis da primeira metade do século XX, remanescente no centro da cidade.

³ Localizada na Área de Proteção Ambiental da Pedra do Elefante, a árvore popularmente conhecida como Gameleira tornou-se centro de manifestações religiosas, além de ponto turístico de Nova Venécia. Segundo informações do Instituto Estadual do Meio Ambiente – lema, ela teria mais de cem de anos, cerca de 5 metros de diâmetro e mais de 15 metros de altura.

Ao contrário da primeira pergunta, o segundo questionamento, *Você gosta de ler? Justifique*, recebeu respostas muito diversas. Seis alunos responderam Sim e justificaram: “quando estou lendo me sinto estar na história”; “nos livros eu aprimoro meus conhecimentos e conheço costumes de outros lugares”; “gosto de ler livros que tenha figuras, como gibis, cartuns etc.”; “depende do que o livro traz de interessante”; “é como se a gente viajasse sem se mover”. Um aluno respondeu Sim, mas não justificou; outro aluno não respondeu a essa pergunta. Três alunos responderam Não e justificaram da seguinte maneira: “porque não tenho muita prática”; “não houve muita prática antes e no momento não há tempo oportuno”; “porque ler é chato”.

A terceira pergunta, *Você visita frequentemente alguma biblioteca? Justifique*, trouxe uma resposta unânime: Não. Os alunos justificaram, principalmente, pela ausência de funcionário na biblioteca escolar. “Eu visitava a da escola, mas como não tem mais bibliotecária não tem como pegar livros”, justificou JC. A aluna TP acrescentou que não tem incentivo para esse tipo de atividade. Dois alunos mencionaram “falta de interesse” e “um pouco de preguiça” em suas respostas. Apenas um aluno, LL, referiu-se indiretamente à existência de outra biblioteca pública na cidade, a Biblioteca Municipal Eduardo Durães: “a biblioteca mais próxima é a da escola onde eu estudo, mas está praticamente desativada, pois ninguém toma conta”. De fato, em relação ao bairro onde moram os alunos, a biblioteca municipal é distante, pois se localiza próxima ao Centro da cidade. Com a biblioteca escolar inoperante, não resta outra opção de biblioteca pública a esses discentes.

Para a quarta pergunta, *Já percebeu referências culturais em alguma obra lida?*, apenas quatro alunas responderam Sim, justificando da seguinte maneira: “sotaque [de personagens]”; “religiões que não conhecia”; “Chico Bento e o Sítio do Picapau Amarelo traz culturas do sítio, a linguagem caipira, as vestes etc.”; “roupas e linguajares diferentes do Brasil”. Os demais alunos responderam Não. Identificamos, portanto, como procedente um dos objetivos da pesquisa que é instigar a análise e reflexão sobre aspectos culturais através de textos de autores capixabas para o desenvolvimento da consciência cultural desses alunos, tendo em vista a pouca percepção sobre esses aspectos em textos literários.

A última pergunta, *Conhece algum livro ou autor capixaba?*, trouxe como resposta de quatro alunos o nome do autor Maciel de Aguiar⁴. Segundo eles, esse contato ocorreu durante aulas de História no ano letivo de 2014, quando a professora propôs a leitura de alguns poemas do autor que tratam da escravidão, em decorrência do Dia Nacional da Consciência Negra. Os demais alunos relataram não conhecer nenhum autor capixaba. Fica evidente que todos os alunos leram os poemas de Maciel de Aguiar, pois eram alunos da mesma professora de História e a atividade foi realizada em todas as salas, porém muitos não reconheceram esse fato. Destaca-se, portanto, aqui, mais um dos objetivos desta pesquisa: levar aos discentes a percepção e valorização sobre a literatura produzida no Espírito Santo.

Concomitantemente, foi aplicado um questionário (Apêndice B) à professora Maria Elizabeth Vieira Lourenço, regente em Língua Portuguesa na referida turma de 9º ano. A docente é graduada em Letras e Pedagogia e possui três especializações: Literatura Brasileira; Gestão, Supervisão e Orientação escolar; e Série Iniciais. Atua há 21 anos no magistério e, atualmente, leciona para as turmas de 6º, 8º e 9º anos da EMEF “São Cristóvão”.

A primeira pergunta, *Para você, o que significa cultura?* obteve como resposta “Cultura é conhecimento, experiências, as crenças, os costumes, enfim, os hábitos e aptidões do indivíduo”. Observe-se que a professora apresenta uma definição que se aproxima das utilizadas no referencial teórico dessa pesquisa.

No segundo questionamento, *Você gosta de ler? Justifique*, a docente responde afirmativamente, justificando “Porque a leitura além de conhecimento, nos dá prazer”. Esse item dialoga com a fruição do texto literário, conceito também já apresentado neste trabalho.

⁴ Maciel de Aguiar nasceu em Conceição da Barra-ES, em 11 de fevereiro de 1952. Aos oito anos, mudou-se com os pais, Odete Maciel Aguiar e Walter Aguiar, para a cidade vizinha, São Mateus, onde passou a infância e iniciou as pesquisas sobre personagens da escravidão “esquecidos” pela historiografia oficial, produzindo seus primeiros textos literários. Foi um dos pioneiros na pesquisa de campo que resultou no resgate da história dos quilombolas, com base na versão oral dos escravos e seus descendentes. Hoje, sua obra serve de contraponto com a história oficial e conta a versão “esquecida” por muitos livros escolares, além de contribuir para um melhor conhecimento dos que lutaram contra a escravidão, dos hábitos, costumes, folguedos e demais tradições populares.

Quando questionada sobre ter conhecimento de livros ou autores capixabas, a professora cita Elisa Lucinda e Adilson Vilaça, indicando que já fez um trabalho interdisciplinar com o professor de História utilizando a obra da autora supracitada.

Na última pergunta, *Quais as dificuldades encontradas para o trabalho com o texto literário na escola?*, a docente corrobora com alguns aspectos já citados nesta pesquisa: dificuldades de níveis sociais, o contexto familiar dos alunos, e estruturais, a escassez de acervo e desorganização da biblioteca escolar.

Percebo em primeiro lugar a rejeição dos alunos quanto à leitura; nossos alunos não gostam de ler, pois o incentivo familiar é mínimo e isso interfere no trabalho da escola. No caso da minha escola também falta um profissional na biblioteca para auxiliar o professor.

Fica claro através das respostas obtidas nos questionários que a função social da literatura, já exposta neste trabalho, está longe de atingir todo o seu potencial na realidade desse ambiente escolar. Os entraves apresentados foram utilizados como reflexão e direcionamento para as intervenções com os alunos, a fim de aproximá-los de uma leitura literária mais dialógica e responsiva.

4.4 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Diante do levantamento das informações obtidas através dos questionários, percebe-se a relevância dos objetivos da presente pesquisa. Além disso, reitera-se a opção metodológica pela pesquisa qualitativa participante com particularidades da pesquisa-ação, tendo em vista a tomada de consciência dos alunos, já iniciada no momento do primeiro encontro com a pesquisadora, sobre o seu alheamento à produção literária capixaba e a muitos aspectos socioculturais presentes nela. A interação entre pesquisadora e pesquisados foi constante em todas as etapas deste trabalho. Os alunos apontaram grande interesse em conhecer mais a literatura produzida no Estado e - junto à pesquisadora - delinear, no diálogo inicial, o caminho que percorreriam para apreciar e interagir com essas obras.

As intervenções foram planejadas em forma de oficinas literárias com duração de três encontros cada. Cada encontro teve, em média, duas horas de duração. O

encerramento se deu em um encontro ao final das Oficinas, quando os alunos produziram autobiografias e avaliaram coletivamente a intervenção proposta. O termo oficina remete-nos a lugar onde se exerce um ofício, onde ocorrem transformações. É o nosso desejo que essas transformações aconteçam em nossos alunos através da literatura. Que o acesso mais direto aos textos de autores capixabas colabore para a formação de sua consciência cultural e de leitores exigentes, que saibam interagir e dialogar com o texto, tornando-o ponto de partida para discussões sobre a sociedade e seus valores. A Literatura emprestará o seu olhar crítico para que os discentes reflitam, ao invés de praticarem a pura repetição e perpetuação desses valores e hábitos, visualizando novas fronteiras e enxergando-se como cidadãos participantes desse todo.

Sendo assim, o diálogo foi um componente sempre presente nessas oficinas. É no compartilhamento de visões de mundo e concepções ideológicas que se abre a possibilidade de construção de novos valores. Outro aspecto fortalecido durante as oficinas foi a produção de texto, oral e escrito. A criatividade foi instigada e organizada para transformar-se em texto. A oralidade foi estimulada, tendo em vista a pouca participação dos alunos, principalmente os do Ensino Fundamental, durante as aulas. Por isso, esses alunos chegam cada vez mais inibidos no Ensino Médio e, posteriormente, no Ensino Superior e/ou no mercado de trabalho.

Outras formas de expressão também foram incentivadas, como o desenho. A utilização de cores e formas que correspondam aos sentimentos expressos, a técnica utilizada para ilustrar, o suporte, os efeitos que podem gerar em quem os vê, tudo foi levado em consideração.

Todas essas atividades ocorreram em função de textos literários cuidadosamente saboreados e, posteriormente, analisados. Mas não através dos famigerados questionários de interpretação, já citados nesta pesquisa. É o olhar do leitor que faz a sua análise. A licença poética, o sentido de cada vocábulo, as escolhas do autor, os sentimentos/impressões que suscitam no leitor, os valores culturais deixados na obra são aspectos que nortearam as discussões acerca dos textos lidos.

A escolha do *corpus* literário deu-se considerando dois gêneros a serem trabalhados: crônica e poema. A escolha dos gêneros visa à valorização de textos com diferentes perspectivas literárias e que possibilitarão interações variadas. A crônica destaca-se por ter como matéria-prima o cotidiano, enquanto o poema possui recursos linguísticos de expressiva relevância e que são, na maioria das vezes, pouco explorados em sala de aula.

A opção pela crônica dá-se, principalmente, pelo caráter cotidiano desse tipo de texto, capaz de transformar pequenos detalhes em objetos singulares de observação. Apesar de, por muito tempo, ter sido considerado um gênero menor, hoje a crônica tem recebido grande atenção por parte da crítica. Candido (1992, p. 20) reconhece que na crônica

tudo é vida, tudo é motivo de experiência e reflexão, ou simplesmente de divertimento, de esquecimento momentâneo de nós mesmos [...] a crônica está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas [...].

Nos termos de Candido, esse tipo de texto não é feito por um escritor que se coloca imaginariamente no alto de uma montanha, contemplando a realidade que lhe é distante. Esse autor está no rés do chão, perto de nós. Sendo assim, o gênero trata de inúmeros aspectos da vida de forma meticulosa e pormenorizada.

Já o poema, o segundo gênero selecionado para estas intervenções, é uma variedade de texto com uma riqueza indiscutível de recursos, possibilitando o trabalho com a reflexão, a escuta e a recriação da linguagem. Além disso, promover a apreciação desse gênero em sala de aula é oportunizar o desenvolvimento de uma educação voltada para a sensibilidade, conforme já conceituamos em nosso referencial teórico.

Portanto, ao selecionarmos o *corpus* para as intervenções desta pesquisa - obras literárias capixabas - levamos em consideração a diversidade de gêneros a fim de analisar o contato dos discentes com leituras heterogêneas.

Além disso, a escolha dos autores principais - Rubem Braga e Matusalém Dias Moura - justifica-se pelo fato de acreditarmos que é possível realizarmos atividades de leitura dialógica tanto com autores consagrados pela crítica nacional, como é o caso do primeiro, como com autores ainda em fase de produção e contemporâneos aos leitores, caso do segundo. Assim, desmistificamos a ideia de inacessibilidade dos alunos aos clássicos, pressupondo a mediação do professor nesse processo de leitura e reflexão, e contribuímos para a expansão da leitura de nossos jovens escritores, além de incentivar o educando que apresenta habilidades para a escrita literária.

As intervenções ocorreram na biblioteca escolar e em sala de aula, de acordo com as atividades planejadas. Ao final de cada oficina, os alunos deixaram relatos de sua participação e suas impressões sobre as atividades desenvolvidas. A partir desses depoimentos e do desenvolvimento das intervenções, a pesquisadora avaliou constantemente o trabalho dentro de suas pretensões.

5 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS OFICINAS LITERÁRIAS

5.1 OFICINA LITERÁRIA: CRÔNICAS

O primeiro encontro da Oficina de Crônicas ocorreu em uma quarta-feira do mês de agosto de 2015, na biblioteca escolar da EMEF “São Cristóvão”. O grupo de alunos que participam da pesquisa estava curioso sobre como seria o desenvolvimento da oficina.

Iniciamos dialogando sobre as conclusões que formamos no encontro prévio sobre o conceito de cultura. Logo após, apresentei o planejamento inicial aos discentes: leríamos três crônicas do autor capixaba Rubem Braga⁵ (Anexos C, D e E). As crônicas selecionadas se intitulam “Os Teixeiras moravam em frente”, “As Teixeiras e o futebol” e “A vingança de uma Teixeira”. Os textos foram publicados no livro *A traição das elegantes*, de Braga (1982), e fazem parte das crônicas que o autor publicava em diversos jornais, como Diário de Notícias, O Globo e Correio da Manhã, quando morava já no Rio de Janeiro. Antes da leitura, expus aos alunos algumas curiosidades sobre a vida do autor, como o apelido ‘Fazendeiro do ar’ e a sua infância em Cachoeiro de Itapemirim-ES, cidade citada constantemente em seus textos.

Passamos, então, à leitura da primeira crônica. Cada aluno recebeu uma cópia em folha de cor verde. Acompanharam bastante atentos a leitura da pesquisadora. Ao final desse texto, muitos discentes relataram com entusiasmo a sua identificação com a estória iniciada: um grupo de meninos que jogavam bola na rua e importunavam com esse ato as vizinhas de sobrenome Teixeira; o advento da

⁵ Rubem Braga (1913-1990) iniciou-se no jornalismo profissional ainda estudante, aos 15 anos, no *Correio do Sul*, de Cachoeiro de Itapemirim, fazendo reportagens e assinando crônicas diárias no jornal *Diário da Tarde*. Formou-se bacharel pela Faculdade de Direito de Belo Horizonte em 1932, mas não exerceu a profissão. Em Recife, fundou o periódico *Folha do Povo*. Em 1936 lançou seu primeiro livro de crônicas, *O Conde e o Passarinho*, e fundou em São Paulo a revista *Problemas*, além de outras. Fez diversas viagens ao exterior, onde desempenhou função diplomática. Após seu regresso, exerceu o jornalismo em várias cidades do país, fixando domicílio no Rio de Janeiro, onde escreveu crônicas e críticas literárias para o *Jornal Hoje*. O capixaba é considerado um dos melhores cronistas brasileiros.

chegada dos paralelepípedos na cidade de Cachoeiro e a emoção dos jogos de várzeas, que, para o autor, eram mais disputados que os jogos do Pacaembu e do Maracanã.

Curiosos, os alunos mesmos pediram a leitura do segundo texto, que receberam em papel de cor amarela. Nessa crônica, o autor relata os embates entre os moleques e as Teixeiras mais diretamente. Os alunos puderam perceber em determinado momento da leitura, a emoção deixada pelo autor ao falar dos pais, já falecidos àquele tempo, e que eram a favor dos jogos na rua, apesar das constantes reclamações das vizinhas. Foi interessante notar como os alunos delinearam o perfil de vilãs para as irmãs Teixeiras pelas descrições que Braga faz sobre elas.

Fotografia 3 – Leituras de crônicas de Rubem Braga na biblioteca escolar



Fonte: Da autora – Agosto/2015.

Passamos, a seguir, para a leitura da terceira crônica. Porém, nesse momento os alunos não receberam a cópia dessa crônica. Avisei que iniciaria a leitura e que eles deveriam acompanhar apenas como ouvintes. Nesse texto, o autor relata a chegada de uma bola nova, como essa bola quebrou a vidraça dos Teixeira e a crueldade de uma das irmãs em cortar a bola com um canivete na frente dos meninos. Esse trecho causou grande impacto nos alunos. Os discentes cochichavam entre si, como quem diz “Não acredito que elas tiveram coragem!” ou “E agora? Como eles vão jogar bola?”. Fiz uma pausa de suspense nesse momento e prossegui a leitura que

relatava uma reunião entre os garotos para planejar alguma vingança contra as Teixeiras.

Nesse momento, parei a leitura e questionei aos alunos: “E se fossem vocês? O que planejariam como vingança? Como fariam para não serem descobertos?”. Os alunos deram várias sugestões. Receberam, então, uma folha, onde eram convidados a registrar um pequeno texto contando como encerrariam a estória. Esse momento de produção de texto foi bastante heterogêneo. Alguns alunos escreveram rapidamente, sem muita criatividade. Outros demoraram mais por criarem uma estória envolvente ou por dificuldade em imaginar um final atrativo.

Concluídas as produções de texto, o grupo recebeu cópias do texto da última crônica na íntegra, em folha de cor azul, e puderam saborear a leitura que relata a vingança estabelecida pelos meninos: um assalto fajuto à casa das Teixeiras. Os alunos se divertiram com a repercussão que o ato obteve na cidade e puderam comparar suas produções com o final original do autor.

As estórias criadas pelo grupo foram muito variadas. Algumas inusitadas, como a do aluno GR que sugeriu irem à noite à casa das irmãs e assustá-las, como fantasmas; outras convencionais, como destruir o jardim que existia em frente à casa das Teixeiras, do aluno RO. Algumas chamaram a atenção pela criatividade, como a da aluna TP que sugeriu sujarem as roupas brancas do varal das Teixeiras com barro jogado de longe para não levantar suspeitas; e a da aluna AC, a que mais se aproximou do final narrado pelo autor, que imaginou que os meninos entrariam escondidos na casa, comeriam muitas coisas, sujariam tudo e colocariam o cachorro das Teixeiras preso lá dentro para levar a culpa pela bagunça. Nesse momento, as produções não foram lidas, apenas recolhidas pela pesquisadora.

Para encerrar esse encontro, debatemos sobre os aspectos culturais presentes nas crônicas. Alguns alunos citaram a comparação entre Cachoeiro e o Rio de Janeiro, ensaiada apenas pelo autor em um trecho do primeiro texto lido. Outros citaram a presença de muitos morros na cidade capixaba, fato que se assemelha à Nova Veneza, cidade de residência da pesquisadora e dos pesquisados. Falaram, ainda,

da arquitetura da casa da família Teixeira, imensa, com muitas janelas, representativa da constituição das famílias da época.

Mas, a maioria se identificou com o prazer que os meninos tinham em jogar bola na rua. O debate girou em torno, então, das brincadeiras de rua. Chegamos à conclusão de que essa cultura está bastante desprestigiada em muitos lugares, mas continua viva, principalmente no interior. Os alunos registraram em forma de parágrafo as impressões culturais suscitadas com a leitura dos textos.

Do grupo de onze alunos que participam da pesquisa, nove citaram como motivos para o desaparecimento desse hábito a presença constante, e muitas vezes precoce, da tecnologia na vida de crianças e adolescentes. O aluno HS registrou “As crianças estão se divertindo mais com vídeo game e computador.” O aluno GA relata que “[...] o bom é jogar na rua. Você não se importa se o seu tempo vai acabar, é só se divertir” e a aluna CV diz que jogar bola na rua “traz emoção, é mais livre”. Encerrei o encontro, pedindo que os alunos conversassem com os pais, avós, tios ou outras pessoas mais experientes sobre as brincadeiras de rua. Pedi que questionassem como eram os nomes e as regras na época deles e quais mais gostavam.

No segundo encontro da Oficina de Crônicas, iniciamos compartilhando as informações que os alunos trouxeram sobre as brincadeiras de rua em outras épocas. Alguns constataram que a mesma brincadeira tinha nomes diferentes e muitas têm regras parecidas. O grupo falou também sobre o hábito de brincar na rua. Alguns observaram que essa cultura acontece mais nas periferias das cidades, apontando alguns motivos para isso: o contato direto com o chão de terra batida, a proximidade das casas, o acesso mais restrito a algumas tecnologias etc. Foi um momento muito rico de troca de experiências.

Logo após, apresentei a minha impressão sobre os textos que os alunos produziram no encontro anterior e dividi-os em quatro grupos. Devolvi as produções e cada grupo compartilhou, entre si, os finais imaginados por cada um. A seguir, eles selecionaram a melhor história desenvolvida entre os componentes. Foi então que apresentei a proposta de atividade do encontro: o grupo deveria se preparar para

contar a estória dos meninos com as irmãs Teixeira apresentando como final aquele escolhido como o melhor. A contação aconteceria em uma sala de aula inutilizada no turno vespertino e contaria com a participação de três alunos (E1, E2 e E3) do 8º ano da escola como jurados. Os alunos foram selecionados com o auxílio da professora de Língua Portuguesa, Maria Elizabeth Vieira Lourenço, de acordo com a desenvoltura que possuem em apresentações orais. Os jurados, duas meninas e um menino, todos com a idade de 13 anos, deveriam ser convencidos de que aquele era o final da estória verdadeira.

Os alunos passaram, então, à preparação para esse momento. Receberam novamente os textos originais de Rubem Braga e se empenharam na leitura para a organização das ideias. Discutiram como dividiriam a contação da estória entre eles e quais informações eram mais importantes. Nesse momento, não houve a intervenção da pesquisadora, para que cada grupo preparasse sua própria estratégia de organização.

Assim que os grupos mostraram-se preparados, organizamos a sala com os alunos do 8º ano como público. Ao chegarem à sala, foram orientados pela pesquisadora a analisar a estória com melhor enredo e as estratégias de oratória utilizadas pelo grupo. Os alunos E1, E2 e E3 não sabiam de que se tratava da mesma estória nem que a produção escrita do final fora feita pelos próprios alunos. Através de sorteio, estabelecemos a ordem de apresentação.

O grupo 1 era composto pelos alunos GL, LL e RO e contaram a estória apresentando como final um grande batuque que os meninos fizeram em frente à casa das Teixeira. O grupo 2, AC e JC, imaginou um final bem parecido com o autor, com a entrada dos meninos na casa, a bagunça deixada e o cachorro colocado como culpado. O grupo 3 era composto pelas alunas CV e TP e narrou que os meninos teriam jogado barro na roupa branca estendida no varal pelas Teixeira. Finalmente, o grupo 4, GR, HS e GA, apresentou como vingança um plano de assustarem as irmãs à noite, fazendo barulhos estranhos próximo à janela do quarto delas.

Depois que os quatro grupos se apresentaram, os alunos foram reconduzidos à biblioteca escolar e conversei, isoladamente, com os alunos do 8º ano que ouviram todas as histórias. Depois de entender que todos os grupos partiram da mesma história, apenas alterando o final, criado por eles mesmos, eles passaram suas impressões sobre a contação que cada grupo realizou, parcialmente transcrita abaixo.

A aluna E1 relatou:

Cada um teve seu ponto forte e seu ponto fraco. O primeiro grupo foi o que falou mais, o que melhor apresentou. Mas eles não deram muitos detalhes sobre a história do autor. O segundo, elas tiveram uma boa intenção na história, mas faltou alguma coisa. A gente ficou querendo saber mais. Mas a ideia delas foi muito boa também e elas contaram algumas coisas que a gente não sabia, que não foi contado pelo primeiro. O terceiro, elas ficaram meio inseguras, mas também deram detalhes que a gente não tinha antes da história do autor. Elas precisavam se soltar mais e olhar pra gente. O quarto grupo, teve muitas falhas, mas eles contaram como se fosse eles, como se eles estivessem vivendo a história.

A aluna E2 completou:

O primeiro falou bem, mas faltaram alguns detalhes. Para mim, o final do segundo grupo foi o melhor. O terceiro, elas não souberam contar bem o começo. O último contou sobre o pacto que eles fizeram com os vizinhos Andrade e ninguém tinha contado isso.

O aluno E3 concordou com a colega sobre eleger o final criado pelo segundo grupo como o melhor. Porém, na necessidade de elegerem um grupo como a melhor contação de história, em consenso, escolheram o primeiro grupo. Segundo a aluna E2, “não é só o final que a gente tem que olhar. Tem que olhar a apresentação, e mesmo faltando algumas coisas, a apresentação deles foi a melhor. Pelo menos foi a que mais me convenceu.” “O final deles foi tradicional, mas foi a melhor apresentação”, disse a aluna E1.

Após a decisão, chamamos todos os grupos para ouvirem as impressões dos colegas do 8º ano. Foi um momento de aprendizado e os alunos mostraram-se muito interessados, tendo em vista que não estavam sendo avaliados por professores, mas por outros alunos que têm vivências parecidas com as deles. Assim, cada

grupo ouviu a opinião dos jurados sobre suas apresentações e a escolha do primeiro grupo como o mais completo.

Nesse momento, reafirmei junto a todos a importância de desenvolverem a habilidade de apresentarem-se oralmente. Eles puderam perceber suas falhas e em que podem melhorar. Além disso, houve a oportunidade de ouvirem o final contado pelos outros grupos, que ainda não fora conhecido por eles, e os alunos do 8º ano conheceram o final do texto original de Rubem Braga. Considero esse momento da oficina como um dos mais produtivos, quando os grupos puderam se autoavaliar e perceber suas qualidades e aspectos que ainda precisam ser desenvolvidos.

Foi possível perceber com essa atividade, a imensa dificuldade que os alunos do Ensino Fundamental, em sua maioria, têm em se apresentar oralmente, mesmo para contar uma história que já conheçam. Há de se destacar o fato de o quarto grupo ter utilizado a primeira pessoa para se inserir na história, o que foi classificado pelos jurados como “envolvente”. A criatividade de algumas histórias também foi um ponto positivo. Com exceção do primeiro grupo, que obteve mais desenvoltura na apresentação em si, os demais tiveram muita dificuldade em olhar para os jurados. O quarto grupo iniciou a apresentação tentando ler alguns trechos das crônicas. Isso demonstra a apreensão que os alunos ainda têm e como estão presos ao ato mecânico de ler. Ler para decorar.

Após essa atividade, passamos a uma autoavaliação da oficina. Fizemos uma conversa com todo o grupo e levantamos a opinião de todos sobre as atividades desenvolvidas. Pedi que relatassem por escrito sobre esse contato com as crônicas de um autor capixaba que falou tanto à realidade deles. Recebi os depoimentos e encerramos a primeira oficina literária deste projeto de pesquisa.

Os relatos deixados pelos alunos foram motivação para continuarmos esse trabalho. É perceptível que já colhemos frutos nessas primeiras atividades realizadas. Um deles, relatado pelo aluno GR, que havia respondido à pergunta *Você gosta de ler?*, no questionário inicial: “Não, porque ler é chato”.

Eu nunca tinha feito uma atividade como essa, eu nunca gostei de ler, mas depois de ter lido os textos de Rubem Braga eu até que comecei a gostar porque ele falou uma coisa que aconteceu comigo. A gente jogava bola, calçaram e todo mundo parou de jogar porque ficou ruim e sem graça. Eu gostei de ler os textos [...] também gostei de ter imaginado o final da história. Foi fácil de imaginar, mas para apresentar eu me complico um pouco porque tenho vergonha. Mas se for juntas todas as atividades eu gostei de participar.

O aluno HS relatou: “No começo das oficinas eu não gostava de nenhum tipo de livro, mas depois das atividades com as crônicas do autor Rubem Braga passei a ter curiosidade porque me identifiquei muito com as crônicas lidas”.

A aluna CV disse sobre Rubem Braga “vou procurar ler mais sobre ele e suas histórias”; RO completa “gostei muito das três histórias [...] gostaria de conhecer mais textos deste autor”. O aluno GA gosta de ler, mas apresenta a dificuldade de a biblioteca da escola estar praticamente “fechada, e em nosso bairro não tem. Um dia quero ir na biblioteca municipal”.

O aluno LL deixou o depoimento “Muito bom, porque foi uma coisa diferente porque particularmente foi minha primeira vez de apresentar um texto de frente a jurados. Foi uma experiência bem legal”. O aluno GL, que apresentou boa desenvoltura ao apresentar a estória, relatou:

Foi algo diferente, gostei muito das crônicas de Rubem Braga, pois além de nos identificarmos com a história pela pelada de rua e tudo mais, gostei dos temas e da história em si [...] abrimos a mente para o novo e ver que ler não é tão chato ou incômodo, basta ler algo interessante e algo que a gente se identifique.

A aluna AC lembrou a sua dificuldade em contar a estória: “mas apesar da dificuldade, a minha curiosidade fica com gostinho de quero mais. E queria ler outras histórias diferentes”. “Pra mim foi muito interessante porque eu não conhecia nenhum autor capixaba e apesar de eu não ser daquela época, eu também já me diverti com esses tipos de brincadeiras”, relatou a aluna JC.

5.2 ANÁLISE DA OFICINA DE CRÔNICAS: O DIALOGISMO E A CULTURA NO TEXTO LITERÁRIO

Conforme nossas escolhas metodológicas apresentadas anteriormente, a análise dos dados far-se-á através da articulação entre o que foi proposto durante as oficinas e os conceitos teóricos de nosso referencial, buscando caminhos que levem a leitura literária escolar a uma prática mais democrática e responsiva.

Diante da Oficina de Crônicas, escolhemos analisar a relação dialógica na leitura literária e a relação entre cultura e o texto literário.

5.2.1 Eu e o outro

Para Bakhtin (1997, p. 298),

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa à resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural.

Sendo assim, o objeto cultural que compõe o *corpus* desta pesquisa, a obra literária, deve comportar-se sempre como mediadora de reflexões por parte dos seus leitores. A leitura literária na escola não pode ser pretexto para o estudo da gramática ou ser vista como mera fruição, improdutiva, inoperante. O texto literário é permeado de cultura e ideologias e percebê-las é parte fundamental para a constituição de si como sujeito social ativo.

A concepção educacional de Freire (1996) também aponta para a formação de um sujeito que se abre ao mundo e aos outros, estabelecendo com seu gesto a relação dialógica que se apresenta como uma consciência de inconclusão. Somos seres em permanente movimento.

A função do professor nesse processo é mediar esse encontro entre obra e leitor, levando o discente a constantes análises do que lê, à quebra de estereótipos, à

inquietação. Lembrá-lo sempre de que, quando lemos uma obra, vemos o mundo pelos olhos do outro. O outro que contribui para a constituição do meu eu em todo tempo, pois “Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse” (BAKHTIN, 1997, p. 55).

Em vista disso, toda ação durante a Oficina de Crônicas foi baseada no diálogo, no compartilhamento, na troca de experiências e vivências. Desde a troca de textos, lendo a palavra do outro, até a formação de grupos para contarem as suas versões da estória. O pesquisador, nesse momento, encontra-se nessa fronteira de observação em que pode contemplar o encontro entre leitor e obra e as transformações que ocorrem ali.

Conforme conceitua Bakhtin (1997), a visão nítida que tenho do outro, por se mostrar por completo a minha frente, eu nunca terei de mim, por estar preso em minhas próprias fronteiras. Assim, quando propusemos a audição das estórias a um grupo de alunos do 8º ano que nada sabiam sobre o que ocorreu durante a Oficina, tivemos a oportunidade de analisar praticamente essas fronteiras.

Ver-se sob o olhar do outro foi algo novo para os alunos. Dos dez relatos deixados pelos sujeitos como uma autoavaliação da Oficina de Crônicas, seis citam diretamente essa atividade como um desafio.

[...] fiquei muito envergonhado para apresentar (RO).

[...] foi uma coisa diferente porque particularmente foi minha primeira vez de apresentar um texto de frente a jurados (LL).

[...] tive dificuldade em contar a crônica na frente de um público (TP).

[...] mas para apresentar eu me complico um pouco porque tenho vergonha (GR).

Foi bastante divertido, apesar de ficar com vergonha. Fiquei com muita dificuldade na hora de contar a história para eles (AC).

Foi bem interessante, pois o final da crônica não foi contado, tivemos que inventar, e foi bem legal, pois nunca tive uma aula dessa. Depois tivemos jurados para contarmos as crônicas com nosso final [...] (CV).

Percebe-se, portanto, uma urgente necessidade de oportunizarmos os discursos dos sujeitos em sala de aula, de formarmos cidadãos mais confiantes na sua própria locução. A literatura, como voz do outro, deve ser uma das aliadas nesse processo, capaz de nos fazer refletir sobre outros discursos, outras culturas, outros olhares,

para entender melhor o nosso discurso, nossa cultura, nosso olhar sobre a vida. Só assim a linguagem tornar-se-á instrumento mediador entre o sujeito e o mundo.

Quando os discentes apresentam suas dificuldades em contar uma história que eles mesmos ajudaram a criar, os alunos-jurados posicionam-se estrategicamente, ou exotopicamente, do lado de fora de si mesmos e percebem os pontos fortes e fracos de cada grupo. Ao reunirmos todos de volta à sala e fazermos juntos a avaliação da atividade, os alunos-jurados do 8º ano voltam ao seu lugar de origem transformados pela experiência.

Essas dificuldades de estabelecimento de interlocuções em nível escolar refletem as relações sociais que carecem, ultimamente, de menos imposições e mais razoabilidade. É no exercício do diálogo com o outro e com os discursos do outro que emergem os valores e crenças de uma comunidade. Caso não ocorra essa interação, o sujeito é levado sempre à repetição do alheio e nunca a promover o seu próprio discurso.

Quando pensamos em uma proposta de atividade dialógica, não nos cabe conceber o conceito bakhtiniano como uma zona de conforto entre as partes. Ao contrário, para Faraco (2003, p. 66), “o dialogismo é tanto convergência quanto divergência”. Para ele, o círculo de Bakhtin entende o conceito como o espaço de tensão entre os enunciados, um lugar de luta entre as vozes.

Nossa relação com o outro se dá através da linguagem, pois “não se pode realmente ter a experiência com o dado puro” (BAKHTIN, 1993, p. 32). Isso quer dizer que o nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com os discursos alheios. Assim, o dialogismo, a relação entre os discursos, é o que promove nossa relação com o mundo, com o outro, e nos constitui como seres autônomos capazes de construir nossa própria locução diante da vida.

Ao apresentarmos a proposta de uma leitura literária que culmine em um compartilhamento de vozes, estivemos ancorados na crença de uma educação libertadora. O confronto de discursos leva o discente à contemplação em pequena escala de como é constituída a sociedade, com seus discursos heterogêneos, não

unívocos. Só assim, sentindo-se parte dessa teia social, é que o indivíduo faz-se competente para transformá-la, dinamizá-la, acrescentar-lhe algo, afinal “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (FREIRE, 2005, p. 67).

5.2.2 O texto literário como cultura

Conforme discutido em seção anterior, a cultura é toda produção e reprodução do homem a fim de estabelecer-se em diálogo com o outro no decorrer de sua vida. Os valores atribuídos a ela são diversos. Já pontuamos também que algumas manifestações culturais possuem mais prestígio e notabilidade que outras. Porém, é necessário que conheçamos tanto uma quanto outra a fim de estabelecermos nossa visão do mundo de forma ampliada. Para Bakhtin (1997, p. 362),

A literatura é uma parte inalienável da cultura. [...] Não se pode separar a literatura do resto da cultura e, passando por cima da cultura, relacioná-la diretamente com os fatores socioeconômicos, como é prática corrente.

Buscamos, através dessa Oficina de Crônicas, promover o encontro dos alunos com um gênero profundamente arraigado de cultura cotidiana. Ao levarmos a leitura de crônicas do autor Rubem Braga a esses momentos, provocamos a emoção dos discentes em enxergarem-se no texto através da proximidade física com o local da narrativa e as semelhanças entre o enredo de vida de muitos deles e o das estórias.

Ao responderem, primeiro oralmente e depois em registro por escrito, qual elemento cultural eles reconheciam nos textos lidos, dos onze alunos que participaram da pesquisa, dez citaram diretamente a prática de jogar futebol na rua. Acreditamos que reconhecimentos como esse, que muitas vezes são tidos como óbvios, cabem ao espaço escolar por promoverem a identificação do indivíduo com a constituição de sua cultura e a reflexão sobre ela. Seria improvável pensarmos em resposta como essa sendo dada por crianças que vivem em contextos sociais em que o futebol não é um esporte tão apreciado. O que ocorre é que a nossa familiaridade com a cultura imaterial é tamanha que, muitas vezes, não há espaço para a cogitação de que há outros espaços, outras culturas, outros tempos, em que essa prática entre crianças

causaria estranhamento, afinal “A cultura alheia só se revela em sua completitude e em sua profundidade aos olhos de outra cultura” (BAKHTIN, 1997, p. 368).

Pensar sobre a nossa constituição cultural ajuda a nos compreendermos melhor como sujeitos de uma comunidade herdeira de muitas manifestações culturais e parte de uma geração que as modifica constantemente. Ajuda a nos percebermos como agentes transformadores da cultura e a nos perguntarmos como ela tem interagido com as forças da modernidade, ao invés de apenas reproduzirmos mecanicamente a cultura hegemônica (CANCLINI, 2015).

Foi importante perceber como os sujeitos simpatizaram com os personagens e compactuaram dos seus sentimentos (raiva, desejo de vingança etc.) no decorrer da leitura. Além disso, os discentes é que trouxeram à discussão o fato dessa prática (jogar futebol na rua) ter sido trocada pelas tecnologias: videogames, computador, redes sociais etc. Nesse momento, foi oportuno aprofundar a discussão com os educandos sobre os prós e os contras dessa mudança de hábitos. Acreditamos que são nesses momentos de diálogo que o sujeito se forma crítica e reflexivamente, construindo-se a partir da troca de discursos e da visão ampliada sobre a sua própria constituição.

Percebemos, assim, como o texto literário compõe o cenário cultural de uma comunidade e a troca de experiências que se perde por não colocarmos na arena de discussões os pequenos hábitos culturais que nos constroem. Conforme Bakhtin (1997, p. 367),

Uma *compreensão ativa* não renuncia a si mesma, ao seu próprio lugar no tempo, à sua cultura, e nada esquece. O importante no ato de compreensão é a exotopia do compreendente no tempo, no espaço, na cultura, a respeito do que ele quer compreender.

Ainda no registro de autoavaliação que fizeram da Oficina de Crônicas, em seis dos dez depoimentos recolhidos os sujeitos apontaram diretamente o interesse em ler outros textos do autor Rubem Braga por se identificarem com a linguagem e o enredo de suas crônicas.

Achei os textos de Rubem Braga ótimos, espero ler mais estes textos (LL).

[...] gostaria de conhecer mais textos deste autor [...] (RO).

[...] e gostei bastante da história de Rubem Braga, vou procurar ler mais sobre essas histórias (CV).

[...] depois das atividades com as crônicas do autor Rubem Braga passei a ter curiosidade até porque me identifiquei com as crônicas lidas (HS).

[...] ficou um gostinho de quero mais. Queria ler outras histórias diferentes (AC).

[...] e agora sei que existem autores capixabas que falam sobre nossa cultura e que posso ler suas histórias (GA).

Um, entre os dez alunos, apontou também o desapontamento em não ter acesso à biblioteca escolar por falta de funcionário no ambiente. Percebemos, portanto, um despertar dos discentes para o livro e para a leitura literária. Alguns expuseram o desejo de conhecer a Biblioteca Municipal e o seu acervo. Entendemos que aqui cumprimos minimamente o papel da Educação de promover ao educando a conscientização sobre o seu mundo, já que, para Freire (1980, p. 15) “[...] na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua”. Para o educador, a conscientização só se dá baseada na relação consciência-mundo.

“Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporais” (FREIRE, 1980, p. 19), portanto, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e a sua comunidade.

Cabe ao educador levar o educando a essa consciência. Foi o que buscamos com as ações dessa Oficina: despertar o interesse dos alunos pela leitura literária, inquietá-los com a inutilização da biblioteca escolar e revelar-lhes obras de autores capixabas. Através dos depoimentos recolhidos, percebemos que esses primeiros passos foram dados em busca de menos escolarização da Literatura e mais leitura literária na escola.

5.3 OFICINA LITERÁRIA: HAIKAIS

No mês de dezembro de 2015, realizamos a segunda oficina deste projeto de pesquisa. Conforme já mencionado, nessa nova etapa escolhemos o gênero poema, mais especificamente o haikai, por ser uma espécie literária que desenvolve a percepção, a sensibilidade e a habilidade com o uso de vocabulário.

Haikais são poemas que falam muito em poucas linhas e evocam o olhar do leitor, principalmente, para a natureza e a passagem do tempo, temas que notoriamente devem estar presentes e serem debatidos pela juventude. Segundo Franchetti (2008, p. 256), a primeira menção positiva do haikai no Brasil aparece pouco antes da Semana de Arte Moderna. Esse tipo de poema apresentou-se, na ocasião, como um subterfúgio à coloquialidade na poesia, “de registro direto da sensação e do sentimento e como forma adequada ao tempo rápido do presente”. O modernista Guilherme de Almeida foi quem deu notoriedade a essa construção poética fazendo, porém, algumas adaptações em relação à forma original. Autores contemporâneos também se empenharam na produção de haikais. Destaque-se os que tornaram o haikai definitivamente popular no país: Paulo Leminski e Millôr Fernandes.

Atualmente, no Brasil, coexistem várias vertentes do haikai brasileiro: algumas ligadas ao modelo tradicional japonês (três versos ou frases de 5, 7 e 5 sílabas); outras, com adaptações (inserção de rimas, mudança de métrica e de temas etc.). Apesar das variantes, a essência do haikai não se perdeu: mais que uma forma fixa de composição, esse poema inspira o aprendizado de uma determinada forma de olhar para o mundo, valorizando a linguagem como instrumento de expressão das experiências sensíveis do sujeito.

O primeiro encontro da Oficina teve o objetivo de propor a apresentação do gênero e sensibilizar os alunos para as características pertinentes ao mesmo. Para iniciar, utilizamos uma apresentação em slides que trazia o poema ‘Ela é diferente’, de Tamanini (s.d.)⁶. O texto trata de forma poética do crescimento da cidade de Vitória

⁶ Virgínia Gasparini Tamanini nasceu em 04/02/1897, na fazenda Boa Vista, no vale de Canaã, município de Santa Teresa, no Estado do Espírito Santo. Escritora, poetisa, roteirista e pintora, a

e foi ilustrado pela pesquisadora com fotografias para facilitar a percepção dos alunos sobre alguns pontos da cidade citados pela autora.

Ao final da leitura, foi apresentada aos discentes uma fotografia de um ponto turístico localizado ao sul do Espírito Santo: a pedra O frade e a freira. Alguns alunos relataram conhecer o lugar pessoalmente, outros só por fotografia. A pesquisadora questionou se alguém conhecia alguma versão de lenda sobre o monumento. Nenhum dos alunos tinha conhecimento das histórias que envolvem misticamente a formação do rochedo. Portanto, foi lida em forma de cordel a lenda *O frade e a freira*, presente no livro *Lendas do folclore capixaba*⁷, obra produzida por Haurélio (2009) e brilhantemente ilustrada por Eduardo Azevedo.

Após essa leitura, os alunos ficaram muito encantados em perceber que o poema não está necessariamente atrelado a textos sentimentais, como muitos imaginavam inicialmente. Iniciamos um diálogo a fim de conceituar o que torna um texto poético.

Após algumas conclusões, apresentei aos alunos os haikais *O pensamento e Caridade*, de Guilherme de Almeida, e *Eis o meu mal*, de Millôr Fernandes, e pedi que observassem quais características esses textos tinham em comum entre si. Vários aspectos foram citados, mais notoriamente a composição em três versos e as rimas. Continuei a instigá-los até perceberem a semelhança temática. A partir daí, passamos à leitura de livros de haikais. As obras utilizadas na oficina foram gentilmente cedidas aos alunos pelo autor por intermédio da pesquisadora. Os livros *Água de Nascente* e *A Lua na Serra* são de autoria de Matusalém Dias de Moura⁸ e

capixaba escreveu, dentre um vasto acervo, o romance *Karina*, descrevendo a vinda e a vida dos imigrantes italianos, particularmente de sua mãe Catina. Criada em fazenda, aprendeu as primeiras letras e adquiriu alguns conhecimentos equivalentes ao ensino elementar da época com professores particulares. Desde cedo revelou inclinação para as letras, tanto que, ainda muito jovem, escreveu um romance folhetim "Amor sem Mácula" (1922/1923) e produziu em peças teatrais. Foi membro da Arcádia Espírito-santense, tomando parte ativa na organização da Primeira Quinzena de Arte Capixaba, realizada em Vitória, em 1947. Aos 89 anos, ocupou a cadeira n. 15 da Academia Espírito-santense de Letras.

⁷ A obra é o resultado de pesquisas do autor Marco Haurélio sobre a cultura popular brasileira e reconta em setilhas de cordel cinco das mais belas lendas do folclore capixaba: A lenda do Sumé, O poço de Anchieta, O frade e a freira, O pássaro de fogo e O milagre da Penha.

⁸ Matusalém Dias de Moura nasceu no Córrego dos Coelhoos, zona rural de Urupi, município de Iúna, no Estado do Espírito Santo, em 05/06/1959 onde passou a sua infância. Formou-se em Direito, em 1989, pela Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim. Enquanto publica suas poesias e

são compostos por haikais inspirados, principalmente, na natureza em sua nuance mais rústica. Os alunos receberam um exemplar de cada livro. Aproveitamos o momento para explorar elementos extra-textuais como a capa, contracapa, a biografia do autor e o projeto gráfico dos livros. Encerramos esse primeiro momento com o acordo de que no próximo encontro conversaríamos sobre os poemas lidos, revelando as sensações/imagens que eles despertaram em cada um.

Para iniciar o segundo encontro da Oficina, foi lido o poema em cordel *A lenda do Sumé* (HAURÉLIO, 2009), mais uma das histórias que compõem o folclore capixaba. Após a leitura, os alunos fizeram observações sobre o aspecto mágico que está sempre presente nas lendas. Passamos, a seguir, a uma roda de conversa sobre os haikais lidos, momento em que os alunos puderam fazer considerações sobre suas impressões, os que mais gostaram e por quê.

O primeiro haikai foi citado pelo aluno GL: “Domingo de Sol/ a molecada em festa./ Pipas voando alto” (MOURA, 2009, p. 19). Em relação a ele os alunos fizeram uma comparação com os textos de Rubem Braga que compuseram a Oficina de Crônicas desta pesquisa pela presença de crianças brincando na rua. O aluno LL citou outro: “Quase noite./ Voando sobre o rio/ garças brancas em bando” (MOURA, 2009, p. 54). Sobre este haikai, os alunos aludiram a semelhanças com a cidade de Nova Venécia pela presença do rio e de garças brancas. Alguns alunos relataram que o córrego próximo à escola possui um cenário muito parecido com a descrição desse texto. Outro ponto de discussão foi sobre a referência temporal que marca o poema. A seguir, a aluna JC indicou: “Trilha na mata./ Formigas apressadas/ carregando folhas” (MOURA, 2009, p. 55). Esse haikai despertou algo muito familiar aos alunos pelo fato de a região próxima ao bairro em que se localiza a escola ser formada pela Área de Proteção Ambiental da Pedra do Elefante. Outros haikais foram citados

crônicas nos jornais do Estado, exerce intensamente a sua profissão de advogado. Ex-vereador, atualmente é Procurador da Assembleia Legislativa do Espírito Santo. Poeta, cronista e ensaísta, já publicou 14 livros e possui inúmeras premiações em concursos literários de âmbito nacional. É membro efetivo da Academia Espírito-santense de Letras (cadeira 34) e membro correspondente da Academia de Letras e Artes de Portugal, dentre outras.

pelos alunos GA, HS e CV com essas mesmas referências naturais: rio, bambu, mata, vento.

Um poema que suscitou uma reflexão interessante foi indicado pela aluna CV: “Neblina de inverno/ O vento entra na sala/ soprando silêncio” (MOURA, 2009, p. 117). Sobre ele, debatemos a metáfora presente no último verso. Os alunos, instigados pela pesquisadora, chegaram à conclusão da sensação que o poeta quis transpor para o leitor com a imagem de ‘soprar o silêncio’. Outras figuras como essa apareceram em outros haikais citados e foram debatidas no decorrer do encontro, como o verso ‘roendo a noite’, apresentado pela aluna CV, e ‘a lua no balde’, citado por LL. Esse momento foi rico em conhecimento e apesar de não adentrarmos sobre nomenclaturas, discutimos e refletimos sobre as figuras de linguagem inerentes ao texto poético. Foi nítido como a sensibilidade do grupo foi aflorada através das reflexões desenvolvidas.

Fotografia 4 – Leitura de livros de haikais do autor Matusalém Dias de Moura



Fonte: Da autora – Dezembro/2015.

Um dos haikais indicados pelo aluno GA levantou o debate sobre a produção poética: “Dia de céu nublado/ Da janela, olho a paisagem/ à procura de um haicai” (MOURA, 2013, p. 48). Além disso, durante o encontro, os alunos revelaram curiosidade sobre temas como a inspiração do autor e o fingimento poético ao compararem os poemas: “Dia das crianças/ sozinho em casa, penso/ no filho que

não tive” e “A porta range/ Meu filho chega da rua/ na noite de frio” (MOURA, 2013, p. 22 e 50), lidos, respectivamente, pelos alunos JC e LL.

Muitos outros haikais foram citados e debatidos nesse encontro. Finalizada essa etapa, pesquisadora e alunos delinearam, juntos, as ações que seriam desenvolvidas como culminância da Oficina. Como primeira ação, os alunos responderam a um relato de leitura onde puderam registrar muitos aspectos debatidos durante os dois encontros. Ao final do relato, os discentes foram convidados a expressar por escrito suas curiosidades sobre a produção poética de Matusalém Dias de Moura. Na impossibilidade de um encontro entre autor e leitores, os questionamentos apresentados por eles foram encaminhados ao autor pela pesquisadora como forma de tornar palpável essa interação já referida por Candido (2006, p. 68) quando afirma que

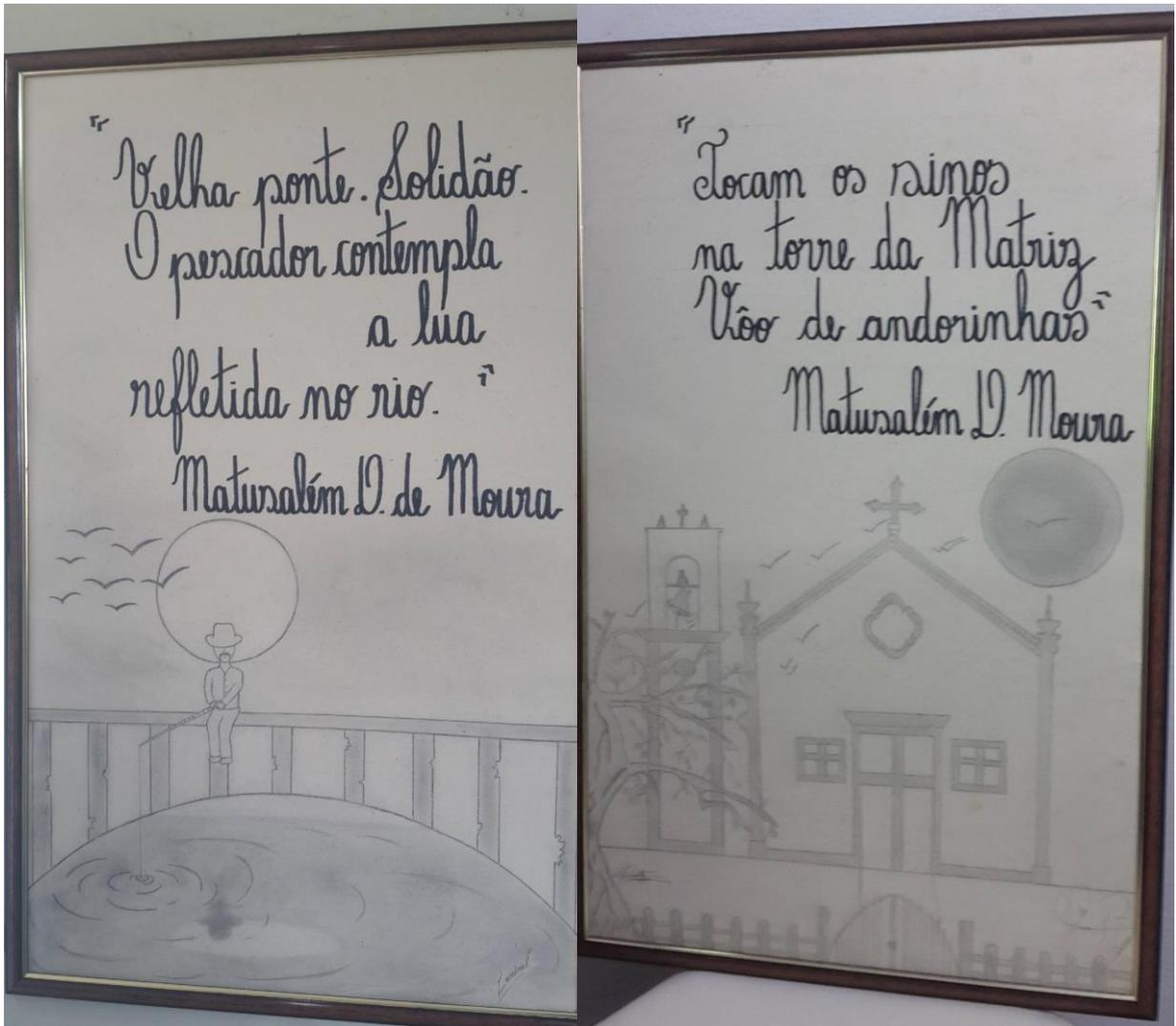
[...] a obra não é um produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo.

A fim de instigar a sensibilidade na observação cotidiana e a produção poética, os alunos se dividiram em duas outras ações: um grupo elegeria dois poemas para ilustrar, dar contornos à inspiração do autor; os outros se inspirariam no seu cotidiano para produzir haikais que seriam apreciados por Matusalém junto às perguntas enviadas. Para facilitar a interação durante o desenvolvimento das atividades, foi criado um grupo em uma rede social onde os alunos puderam compartilhar entre si a evolução de suas ações.

Durante uma semana, cada grupo cumpriu com a ação estabelecida. O grupo que ilustrou os haikais selecionados trabalhou na apreensão dos sentidos deixados pelo autor e na sua transformação em imagem. Os poemas foram escolhidos através de voto a partir de todos os que foram citados durante o encontro. Um dos critérios que os próprios alunos criaram na votação foi a proximidade com a realidade deles. A aluna CV foi a responsável pela ilustração do texto: “Velha ponte. Solidão./ O pescador contempla a lua/ refletida no rio” (MOURA, 2009, p. 99). Os alunos HS e

LL foram os responsáveis pela ilustração do haikai: “Tocam os sinos/ na torre da Matriz./ Voo de andorinha” (MOURA, 2009, p. 25).

Fotografia 5 – Ilustração de haikais realizada pelos alunos participantes do grupo de pesquisa



Fonte: Da autora – Dezembro/2015.

O outro grupo produziu alguns haikais inspirados nas minúcias da vida à sua volta que foram enviados ao autor junto às curiosidades que o grupo havia demonstrado sobre a produção poética.

A maioria das perguntas referia-se às inspirações do autor: 1. “O que te inspira a produzir haikais? E o que sente?” (CV); 2. “Dentre todas as suas fontes de inspiração, qual foi a maior delas?” (TP); 3. “Como você tem tanta inspiração para escrever haikais?” (RO); 4. “Eu percebi que você se inspira muito no dia, nas estações, mas você se inspira em algo mais?” (JC); 5. “Como você se inspira para

fazer cada poema com sua perfeição?” (AC); 6. “A sua inspiração vem das grandes ou das pequenas coisas que você vê?” (HS); 7. “Ao escrever um haikai, qual a sua maior inspiração: a sua infância ou a atualidade?” (GL).

Outro grupo de perguntas se referia à trajetória de Matusalém como escritor: 1. “Por que você quis ser poeta?” (GR); 2. “Por que você decidiu ser um autor de Haikais?” (GA); 3. “O que te motivou a fazer Haikais?” (LL).

Além das perguntas, o aluno GL deixou uma mensagem para ser enviada ao autor:

Matusalém, gostei muito dos seus haikais, principalmente no seu livro ‘Água de Nascente’, onde há coisas do nosso cotidiano, principalmente no seu primeiro poema desse livro. Não gostava de ler, mas após ler seus haikais aprendi rápido a olhar pequenas coisas com um outro olhar.

Junto às perguntas foram enviados os seguintes haikais produzidos pelos alunos:

Dia de vento
Estou voando
No tempo (JC).

Esse calor
Nos faz mudar
De humor (JC).

Dia ensolarado
E noite
Estrelada (JC).

É tão bela
A paisagem
Da minha janela (TP).

Folhas balançando,
Cabelos voando,
É o vento soprando (TP).

Chuva que caiu
Molhou a terra
Encheu o rio (TP).

Risada e gritaria
É assim todo dia
Na rua de Dona Maria (TP).

Água. Correnteza.
Peixes.
Ah, meu Cricaré (GL).

É possível notar como a produção de poemas levou os alunos à observação da sua realidade com um olhar mais apurado e sensível. Somos inundados diariamente por milhares de imagens e sons que nos chegam virtualmente por diversas fontes. Esse excesso de estimulação acaba por não desenvolver verdadeiramente o olhar das pessoas, mas apenas dirigi-lo, tornando a realidade secundária em relação às suas simulações. “[...] com a atenção voltada quase exclusivamente para a representação das coisas, vamos nos tornando indiferentes e cegos para as próprias coisas” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 101). Buscamos, pois, através do estímulo à criação de haikais e à interpretação através de desenhos o desenvolvimento da percepção estética nos discentes em detrimento à predominância da percepção utilitarista apregoada muitas vezes pela modernidade.

Para finalizar a Oficina de Haikais, realizamos um terceiro encontro a fim de levar aos alunos as respostas enviadas pelo autor e fazermos uma avaliação de nossas ações até ali. Nesse encontro, o grupo mostrava-se ansioso para ouvir o que o autor Matusalém Dias de Moura havia remetido a eles.

Ao primeiro grupo de perguntas, o autor enviou as seguintes respostas:

- 1) A observação da natureza. É na natureza ao meu entorno que recolho os haikais que componho.
- 2) Na composição do haikai somente as manifestações da natureza me inspira.
- 3) Permanentemente observando a natureza em todas as suas manifestações, principalmente andando pelos campos e pelos bosques.
- 4) Observar como a vida se movimenta nas diferentes estações do ano é fundamental para se compor um haikai. É preciso que a estação do ano esteja explícita ou implícita em cada haikai. Também leio os outros poetas haikaistas. É lendo-os que me aperfeiçoo um pouco mais na composição, que não é tão fácil como parece.
- 5) Inspiro-me, como já disse, observando os movimentos na vida/natureza.
- 6) Minha inspiração vem de toda a natureza (coisas grandes e pequenas)
- 7) O haikai é o aqui agora, não tem passado nem futuro; é o presente. É preciso captar o que está, agora, diante de nossos olhos, como flash de fotografia. Aliás o haikai é a fotografia de um momento de manifestação da natureza.

Às perguntas sobre sua trajetória como escritor:

- 1) Não sei se quis ser poeta, quando percebi, ainda muito novo, já estava escrevendo poemas.
- 2) Decidi ser autor de haikais porque gostei dessa modalidade poética, oriunda do Oriente (Japão) quando tomei conhecimento dela e notei que se

trata de uma poesia diferente da ocidental, pois é uma poesia meditativa e não discursiva como a nossa poesia ocidental. Apenas 3 versos levam-nos a infinitas imagens poéticas. Quem lê um haikai, mesmo inconscientemente acaba fazendo um também. Mas é preciso conhecer bem a técnica para não fazer 3 versos discursivo, como os tercetos que nada têm da natureza, que não me é possível explicá-la toda neste curto espaço de um e-mail.

3) O motivo maior de fazer haikais vem do meu encanto e do meu amor à natureza, à vida...

Matusalém deixou também uma mensagem ao aluno GL:

Meu bom amigo Gabriel:

Primeiro muito obrigado por ter gostado do meu pequeno e modesto livro "Água de Nascente". É uma alegria muito grande para mim ter um leitor tão jovem e tão inteligente como percebo, pelo seu comentário, que você é. Mais feliz fico, ainda, ao saber que você, agora, está mais observador das pequenas coisas do cotidiano de nossa vida. Tomara que você se desperte para também escrever haikais. Forte abraço e sucesso na vida intelectual, e pessoal também.

Ao final, o escritor fez uma apreciação dos haikais enviados pelos alunos:

Li, com muita atenção, ontem à noite, os haikais da JC e da TP e sem querer agradecer, sendo honesto e sincero, não tenho nenhum receio ou acanhamento em dizer que todas as duas demonstraram ter elevadíssimo talento para escrever haikais e outros poemas também. Falta-lhes apenas mais conhecimento sobre a arte do haikai. Ler mais sobre essa composição poética. Aconselho-as a acessarem o site do Grêmio Haikai Ipê, de São Paulo. Lá tem todas as informações necessárias. Há outros sites também. Mas desde já dou a elas os meus parabéns pelos belos poemas que produziram. Continuem...

O grupo recebeu muito bem essa devolutiva e sentiram-se animados e desafiados a produzir haikais, inclusive aqueles que não o fizeram durante a Oficina por se envolverem em outra ação.

Logo após, passamos a uma avaliação da Oficina, quando os alunos puderam opinar sobre a validade do contato que tiveram com a literatura produzida no Espírito Santo. Foi um momento muito rico, pois a maioria demonstrou grande satisfação em ter participado das ações. Era notório que os alunos sentiram-se mais autônomos ao fazerem parte de uma atividade que eles ajudaram a delinear. Além disso, muitos demonstraram interesse em continuar a ler crônicas e/ou haikais, pois se identificaram com as obras.

O aluno GL levantou a questão de como poderíamos encontrar mais obras de autores capixabas para apreciarmos. A indicação da pesquisadora foi a Biblioteca Municipal de Nova Venécia que, apesar da precariedade em alguns setores, possui uma seção destinada à literatura produzida no Estado. Passamos, então, a debater o que o grupo poderia fazer em prol da divulgação dessas obras e da melhoria do acervo. Várias ideias foram discutidas e chegamos, em comum acordo, às ações que encerraram a Oficina de Haikais.

Marcamos uma visita à Biblioteca Municipal para apreciação das obras de autores capixabas. Aproveitamos o momento para oportunizar aos alunos tomar conhecimento de aspectos culturais da nossa região através de uma prazerosa conversa com o professor e escritor Rogério Frigério Piva⁹ que levou aos alunos muito da literatura oral que ajudou a formar a cultura local.

A tradição oral sempre foi um depositário de cultura viva. A modernidade trouxe a palavra escrita e, conseqüentemente, uma redução significativa de importância à palavra falada. Resgatar essa cultura é uma ação imprescindível em uma educação que busca a formação do indivíduo sensível à vida ao seu redor. Para Duarte Júnior (2000, p. 90),

A conversa, além de ajudar a manter viva a sabedoria popular, consiste também num fator de identidade e de integração cultural. Por ela são trocados não apenas informações e dado, mas, sobretudo, afetos e sentimentos, esses elementos básicos para a manutenção ou a transformação de uma dada realidade.

Lendas, acontecimentos e personagens da nossa história e o aparecimento de Nova Venécia na literatura do Espírito Santo foram os temas de um diálogo muito animado e rico entre os alunos, a pesquisadora e o professor. O fato de estarem em um ambiente externo à escola colaborou ainda mais para que o grupo se sentisse parte

⁹ É natural de Nova Venécia-ES, graduado em História pela UFES, professor e historiador. Trabalhou no Arquivo Público do Estado do Espírito Santo e é membro do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo e da Associação Brasileira de Estudos Cemiteriais. Autor e editor dos blogs Projeto Pip-Nuk (www.projetopipnuk.blogspot.com) e COEMETERIUM (www.kimitirion.blogspot.com) e do livro *À sombra do elefante: a área de proteção ambiental da Pedra do Elefante como guardião da história e da cultura de Nova Venécia-ES*, escrito em parceria com a esposa, Isabel Maria da Penha Piva. Atualmente desenvolve pesquisa sobre os antigos e extintos cemitérios e a história indígena no Vale do rio Cricaré.

integrante da ação, interagindo a todo o momento. O aprendizado ocorreu de forma espontânea e prazerosa.

Após esse momento, passamos à análise da seção de autores capixabas. Os alunos mostraram interesse pelas obras de Rubem Braga, autor lido durante a Oficina de Crônicas. Ao buscar os livros do autor Matusalém, o aluno GA percebeu que os livros de haikais do autor não constam no acervo da Biblioteca. Os alunos aproveitaram o momento, então, e fizeram a doação de um exemplar de cada obra enviada pelo autor. Além disso, doaram para o local uma das ilustrações produzidas por eles. Segundo o aluno GL, “é uma forma de divulgar e despertar a curiosidade dos leitores para os autores capixabas”.

Fotografia 6 – Diálogo com o professor Rogério Piva sobre histórias locais e tradição oral da nossa região



Fonte: Da autora – Dezembro/2015.

Fotografia 7 – Alunos participantes do grupo de pesquisa em visita à Biblioteca Municipal



Fonte: Da autora – Dezembro/2015.

A outra ilustração produzida foi doada pelos alunos à biblioteca escolar, junto a dois exemplares dos livros de haikais lidos durante a Oficina. Por sugestão da diretora escolar, a ilustração foi colocada no saguão da escola, onde há mais visibilidade. O encerramento da Oficina deu-se através da produção em conjunto de uma carta reivindicatória (ANEXO F) feita após a visita à Biblioteca Municipal. Os alunos enumeraram os problemas que detectaram no local e, com o auxílio da

pesquisadora, redigiram a carta que foi assinada por todos e direcionada à Secretaria Municipal de Educação e ao Prefeito da cidade.

Fotografia 8 – Doação da ilustração de haikai e de livros do autor Matusalém Dias de Moura à Biblioteca Municipal



Fonte: Da autora – Dezembro/2015.

Fotografia 9 – Doação da ilustração de haikai e de livros do autor Matusalém Dias de Moura à biblioteca escolar



Fonte: Da autora – Dezembro/2015.

5.4 PRODUÇÃO DE AUTOBIOGRAFIAS

Como ação final junto ao grupo desta pesquisa, realizamos um último encontro após encerradas as ações da Oficina de Haikai. O objetivo do momento era trazer à tona toda a sensibilidade e conhecimento que os alunos adquiriram durante as duas Oficinas e refletirmos juntos sobre a forma dialógica como o trabalho foi conduzido.

Iniciamos o encontro com a leitura de duas crônicas de Rubem Braga que retratam momentos marcantes de sua vida na adolescência: *Minha glória literária* e *Mar* (BRAGA, 1984). A seguir, procedi à leitura de dois poemas de Matusalém Dias de Moura que tratam igualmente de suas lembranças de menino: *Menino da Roça* e *Baú de lembranças* (MOURA, 2000). Tanto as crônicas quanto o poema remetem o leitor ao ambiente em que os autores viviam e às sensações que esse ambiente lhes causava.

A partir dessas leituras, desafiei os alunos que participaram desta pesquisa a produzirem um texto semelhante inspirando-se em momentos marcantes de suas vidas e remetendo ao ambiente em que viviam/vivem.

Alguns alunos que participaram das Oficinas não estiverem presentes nesse momento de produção pela proximidade do fim do ano letivo. Os seis alunos que

produziram seus textos demonstraram um olhar muito mais sensível e apurado que antes, comparando-os à produção feita durante a Oficina de Crônicas e ao histórico escolar dos discentes que, em sua maioria, são alunos da pesquisadora desde o 6º ano.

O aluno RO produziu um texto em que relata sua infância no interior antes da mudança para Nova Venécia. É uma produção bastante emotiva, o que surpreendeu a pesquisadora por se tratar de um aluno bastante sério e calado. Ele relata sensações como a de andar a cavalo pela primeira vez, a morte do pai e o dia de chuva em que chegou à sua atual cidade.

Na minha infância eu sofri muito, principalmente com a morte do meu pai. [...] Fiz muitas travessuras, cuidava de animais, gostava de jogar bola na esplanada de casa, brincava até tarde ou até me machucar. [...] Quando meu pai se foi, chorei muito. Até cheguei achar que era culpa minha. Quando completei seis anos vim para Nova Venécia. [...] Quando cheguei aqui estava chovendo. No outro dia, quando olhei para baixo só via mato que tampava a gente. [...] De um tempo para cá paramos de jogar bola. Onde eu morava era muito bom, adorava jogar bola e cuidar da horta da minha mãe (RO).

O aluno LL inspirou-se nas crônicas da primeira Oficina para escrever seu texto. Ele relata os jogos de futebol quando ele e os amigos viviam momentos mágicos até que a bola caía no fim da rua e todos corriam para resgatá-la. No fim do texto, LL demonstra um certo desânimo pelo fato de a rua estar hoje calçada.

Minha rua era mágica quando eu era criança. Todos os dias ao entardecer ela virava o estádio do Maracanã. Era rua de chão, as traves de madeira, bola velha [...] mas ali também ficava uma ladeira alta, onde era o fim da rua e também o nosso pior pesadelo. Quando a bola ali caía o coração parava e as pernas estremeciam. [...] Pena que tempos bons não podem voltar, afinal, hoje a ladeira é cercada e a rua está calçada [...] (LL).

A aluna NT descreve seus fins de semana na casa da avó no interior. O destaque do seu texto é a alegria que demonstra pelas coisas mais simples do lugar. Até os tombos na lama eram motivo de risos. A companhia dos avós também é bastante citada com saudosismo.

[...] Durante o almoço eu ficava olhando todos comerem, o jeito que eles mastigavam, e eu caía na gargalhada por observar as cenas na mesa do almoço. De manhã bem cedinho eu acordava e acompanhava meu avô até

o curral para tirar leite das vacas. Me lembro somente dos tombos que eu tomava naquela lama. Na hora eu chorava e depois eu ria [...] (NT).

O texto da aluna CV retrata as férias no interior. A riqueza de detalhes impressiona e demonstra muita sensibilidade e percepção da aluna. O uso de onomatopéias demonstra a busca pelo realismo nas sensações e, ao mesmo tempo, um certo tom poético ao texto em prosa.

Vida na fazenda, tudo é mais tranquilo. Fim de ano minhas férias é na fazenda. [...] nos pés a botina, na cabeça o chapéu para se esconder do sol. Lá o tempo passa, na volta pego alguns maracujás, garantia de suco no almoço. [...] o piu piu dos pintinhos, o roc roc dos porcos, o 'tô fraco' das galinhas de angola, sinto que estão famintos. [...] menina levada pinta o sete, pula cerca daqui, pula cerca de lá, cortando caminho até chegar no curral. Lá monta a sela do cavalo e sai a galopar (CV).

A aluna TP produziu como autobiografia um belíssimo poema intitulado *Evolução de menina*. É perceptível através da leitura do texto como a discente apropriou-se dos aspectos de sensibilização desenvolvidos durante a Oficina de haikais. O poema retrata a infância vivida no interior e a mudança para a cidade, a fase da adolescência como um período de escolhas e transformações. Os aspectos poéticos presentes no texto transparecem a habilidade de observação da aluna aos componentes mais minuciosos do cotidiano.

Evolução de menina

Menina humilde de infância pobre
gostava do que tinha, e levava
no peito um coração nobre
com sua ingenuidade de criança
ia vivendo sua infância.
Morou na roça por muitos anos de sua vida.
Andar a cavalo, brincar com a única amiga
era o que gostava de fazer ao fim da lida.
Plantar pimenta, colher batata e café,
apesar das mãos cansadas, sorria com fé.
Pés descalços no córrego, sorriso no rosto,
cabelos ao vento, anzol na cristalina.
O que fazer? Ela gostava,
pois ainda era uma menina.
Andava horas para chegar à escola
garganta seca, pernas doendo
até parecia um deserto
a visão que ela estava tendo.
E todo dia se repetia esse mesmo ritual
chegar na escola com a canela russa
era rotina bem normal.
Mas enfim, um dia, menina se mudou,

ar puro foi embora, cristalina secou.
 Não tem mais sorriso, nem vento,
 nem cavalo, nem amiga, nem cansaço
 e muito menos pés descalços.
 Agora fumaça, asfalto quente,
 vento, só de ventilador,
 calor infernal, falta de água.
 Menina foi pra cidade,
 virou gente decente, só lembranças agora.
 Menina agora é adolescente, tentando
 virar uma grande mulher (TP).

Apesar de não produzir um texto em versos, o aluno GL escreveu de forma bastante poética. Ao tentar se descrever, ele fala do amor como algo que o define. Amor pelas pessoas e pela vida.

[...] Se existe algo em mim, esse algo é o amor. Ah, o amor! Para alguns poetas o amor é aconchego ou muitas vezes dor. Para mim, o amor cura a ferida [...] o amor é tudo e um pouco mais, amor é amor, independente da alegria ou da dor. [...] Pois onde há amor há tudo. É assim que me descrevo porque, enfim, aprendi o que é amor. Pois no fim isso valerá de tudo. Será apenas um pouco de mim (GL).

5.5 ANÁLISE DA OFICINA DE HAIKAIS E PRODUÇÃO DE AUTOBIOGRAFIAS: A CONSTRUÇÃO DE MINHA IMAGEM

Diante da Oficina de Haikais e das produções de autobiografias, escolhemos analisar a construção da subjetividade do sujeito frente ao texto literário.

Para Bakhtin, a autobiografia reflete o caráter de exterioridade do ato criador. O autor afirma que o escritor precisa se distanciar de sua própria vida para olhá-la de fora, tornando-se um outro em relação a si mesmo. Se “A contemplação da minha própria vida não é mais que a antecipação da recordação que essa vida deixará na memória dos outros” (BAKHTIN, 1997, p. 167), o texto autobiográfico revela a minha tomada de posição diante desse ‘outro’ que penetrou em minha consciência e que conduz a visão que tenho de mim.

Bakhtin (1997) afirma que no ato de se compor uma obra literária, a realidade vivida, já possuidora de diferentes valores que nos atravessam, é transposta para o plano da obra, criando novos sistemas de valores. E esse acabamento estético que precisamos dar à vida para escrevermos sobre ela só pode se conceber mediante o

nosso distanciamento da mesma para olhá-la de fora com o excedente de visão que não nos é possível ver de dentro.

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver [...] Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos (BAKHTIN, 1997, p. 42).

Por isso, baseado nos conceitos bakhtinianos, Faraco (2010) afirma que assumimos posições valorativas frente a outras posições valorativas quando produzimos um ato cultural. Para ele, a autobiografia não é um mero discurso direto do escritor sobre si mesmo: “ao escrever uma autobiografia, o escritor precisa se posicionar axiologicamente frente à própria vida, submetendo-a a uma valoração que transcenda os limites do apenas vivido” (FARACO, 2010, p. 43). Esse ato de autocontemplação motiva a reflexão e encaminha à alteridade, no sentido de que tenho que passar pela experiência do outro em mim para me constituir.

Assim, consideramos a experiência dos alunos em recriar literariamente suas histórias de vida como um momento de reflexão, em que o sujeito posiciona-se frente ao questionamento: quem sou eu? A fase da adolescência, pela qual passa os alunos participantes da pesquisa, é um período de construção de identidade, portanto, propício a essas indagações.

Candido (2000, p. 127) afirma que “toda obra é pessoal, única e insubstituível, na medida em que brota de uma confiança, um esforço de pensamento, um assomo de intuição, tornando-se uma ‘expressão’”. Assim, pois, os alunos apropriaram-se do poder da palavra para externar seus pensamentos, emoções e digressões interiores. A palavra, que serve de mediadora entre o sujeito e o mundo, nos humaniza através de sua matéria organizada: a Literatura.

Assim, os textos produzidos pelos alunos ilustram os conceitos de excedente de visão, alteridade e conscientização estabelecidos por Bakhtin (1997) e Freire (1980), que consideram o sujeito um ser inacabado, sempre em construção. E, por essa nossa incompletude, lançamo-nos na relação com o outro a fim de nos constituirmos

socialmente. Ao relacionar fatos de suas vidas e suas personalidades para a construção das autobiografias, os discentes descobrem-se nesse processo de constante vir-a-ser: quem eu era? Por que mudei? Como mudei? Quais fatos da minha vida são mais relevantes para mim? Essa reflexão possibilita o desejo de expressão que, para Bakhtin/Volochinov (2004), se constrói no interior do homem.

Para fins de aprofundamento, estabeleceremos um recorte entre as autobiografias. Relacionamos os textos dos alunos RO e TP, por serem de gêneros textuais diferentes, para uma análise da apropriação dos discentes aos aspectos desenvolvidos durante a Oficina de haikais.

Um dos objetivos dessa Oficina foi a sensibilização dos alunos quanto a um olhar mais apurado ao cotidiano. Conforme já mencionado anteriormente, a modernidade e a globalização desenvolveram nos sujeitos a visão do macro, diminuindo consideravelmente nossa capacidade de visualizar as individualidades (DUARTE JÚNIOR, 2000). Acreditamos que esse objetivo foi alcançado ao observarmos os seguintes trechos dos textos produzidos:

Gostava de jogar bola na esplanada de casa. Brincava até tarde ou até me machucar. [...] Quando cheguei aqui estava chovendo. No outro dia, quando olhei para baixo só via mato que tampava a gente [...] (RO).
 [...] apesar das mãos cansadas, sorria com fé.
 Pés descalços no córrego, sorriso no rosto,
 Cabelos ao vento, anzol na cristalina. [...]
 Andava horas para chegar à escola
 Garganta seca, pernas doendo
 Até parecia um deserto
 a visão que ela estava tendo.
 E todo dia se repetia esse mesmo ritual
 Chegar na escola com a canela russa
 Era rotina bem normal [...] (TP).

Percebemos, através dos trechos supracitados, a observação detalhada e cuidadosa do cotidiano presente em suas memórias que, por sua vez, participam da construção de identidade desse sujeito incompleto que somos.

As culturas locais também estão muito presentes nas produções. Por estarmos situados em uma cidade do interior, o meio rural está presente na realidade de quase todos os alunos, seja por morarem ou já terem morado lá ou, ainda, por

visitarem periodicamente sítios e fazendas de familiares ou amigos. Elementos característicos desse ambiente apareceram constantemente nos textos, como:

[...] onde pela primeira vez andei a cavalo e buscava as vacas para tirar o leite fresquinho. Depois ia para a igreja, que não era longe. Ao entardecer, íamos para um córrego, que era abaixo do curral, tomar banho [...] (RO).

[...] Morou na roça por muitos anos de sua vida
Andar a cavalo, brincar com a única amiga
Era o que gostava de fazer ao fim da lida.
Plantar pimenta, colher batata e café,
Apesar das mãos cansadas, sorria com fé [...] (TP).

Acreditamos que o reconhecimento desses ambientes é um aspecto que colabora para a reflexão sobre suas vivências, a construção identitária e a valorização da trajetória de vida de cada um, com suas particularidades.

Outro aspecto a ser observado nas autobiografias é a forma como a saída do campo para a cidade foi relatada de forma desprazerosa.

De um tempo para cá [após a mudança para a cidade] paramos de jogar bola. Aonde eu morava era muito bom. Adorava jogar bola e cuidar da horta da minha mãe (RO).
Mas enfim, um dia, menina se mudou
Ar puro foi embora, cristalina secou.
Não tem mais sorriso, nem vento,
Nem cavalo, nem amiga, nem cansaço
E muito menos pés descalços.
Agora fumaça, asfalto quente.
Vento, só de ventilador,
Calor infernal, falta de água.
Menina foi pra cidade,
Virou gente decente, só lembranças agora [...] (TP).

Nota-se, portanto, que o discurso de que a modernidade e a globalização agradam a todos, enfaticamente aos jovens, não se sustenta ao observarmos a melancolia e, até mesmo, ironia com que esses adolescentes tratam o processo de mudança de ambiente e de hábitos. Quando a aluna TP relata “virou gente decente”, percebemos claramente o sarcasmo com que trata o fato de a cidade e seus moradores serem mais valorizados que o campo. A ironia é reafirmada pela sequência feita anteriormente com tudo o que ela perdeu (ar puro, sorriso, vento, cavalo, amiga, pés descalços) e tudo o que ‘ganhou’ (fumaça, asfalto quente, calor, falta de água) com a vinda para a cidade.

A partir dessa análise de um recorte das autobiografias produzidas após as Oficinas desta pesquisa, podemos acreditar que os momentos de leitura oportunizados e as produções textuais levaram os alunos a refletirem sobre si mesmos e colaboraram para a consciência de sua inserção em uma comunidade com sua cultura própria e única.

Os textos produzidos refletem essa conscientização e a sensibilização buscada durante as Oficinas, a fim de atingirmos uma das missões básicas da educação nos dias presentes: “incentivar esse sentir-se humano de modo integral, numa ocorrência paralela aos processos intelectuais e reflexivos acerca de sua própria condição humana” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 181). O autor completa:

Definitivamente, a morte do sujeito não começa pelo pensamento, mas por sua sensibilidade! [...] Para tanto, a inserção desse sujeito numa dada realidade, numa dada comunidade e cultura local não pode ser menosprezada em favor de um universalismo abstrato e extirpador de raízes. Sentir o mundo consiste, primordialmente, em sentir aquela sua porção que tenho ao meu redor, para que então qualquer pensamento e raciocínio abstrato acerca dele possa acontecer a partir de bases concretas e, antes de tudo, sensíveis.

Após a análise dos textos produzidos pelos alunos, reafirmamos, também, nossa crença no potencial do texto literário de levar o homem a um posicionamento crítico diante de si e do mundo. Para Cosson (2014, p. 17),

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos [...] ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.

Portanto, ao apostarmos na leitura literária e na expressão dos discentes através da autobiografia, contribuímos para a formação de um sujeito situado que se constrói através da reflexão sobre o seu eu na interação com o outro, conforme conceitua Bakhtin (1997, p. 55):

[...] o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse.

Da mesma forma, Freire (2005, p. 90) acredita que a consciência se constitui nas relações sociais e que a materialidade desses sujeitos tem sua natureza na linguagem, pois “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Assim, a linguagem, presente nos textos literários lidos pelos alunos e nas suas próprias produções textuais, foi concretamente o lugar de encontros e desencontros entre esses sujeitos e o seu mundo, onde puderam refletir, significar suas experiências e se constituírem nesse processo eterno e estético de busca pela nossa completude.

A seguir, relatamos a Avaliação realizada pelos discentes das atividades desenvolvidas durante esta pesquisa.

5.6 AVALIAÇÃO DAS OFICINAS LITERÁRIAS

Após a escrita das autobiografias, passamos a uma roda de conversa a fim de refletirmos sobre as oficinas desenvolvidas pela pesquisadora junto ao grupo, a forma como a literatura foi apresentada aos alunos e as impressões que foram causadas. Relembramos cada ação que delimitamos juntos e os alunos presentes deixaram por escrito a avaliação que fizeram de todo o processo.

Seguem abaixo as considerações feitas pelo grupo de alunos pesquisados na íntegra. A pesquisadora corrigiu minimamente a ortografia de algumas palavras para não haver prejuízo ao entendimento dos textos.

Antes das oficinas não gostava de nenhum tipo de leitura, mas depois que lemos os livros dos autores Rubem Braga e Matusalém comecei a perceber que muitas coisas interessantes poderiam ser encontradas em livros, principalmente de autores capixabas. Um dos textos que eu mais gostei foi o cordel que falava sobre a lenda do Frade e a Freira (HS).

Foi muito bom. Eu aprendi muito. Não gostava de ler e nem sabia que existia Haikais, aprendi agora. Só conhecia um autor capixaba, Maciel de Aguiar, agora conheço vários e me interessei mais. Agora só falta uma coisa para ficar melhor: colocar outros livros de autores capixabas nas escolas (RO).

Os encontros foram legais porque aprendemos muitas coisas e pudemos desfrutar da literatura capixaba e superou minhas expectativas porque antes desta Oficina eu não gostava de ler, mas hoje vejo quanto é importante a literatura em nossa vida. E uma das melhores coisas foi a ilustração dos Haikais e o encontro com o escritor Rogério na Biblioteca Municipal. Tirei bastante proveito destas Oficinas. Pena que acabou (LL).

Durante os tempos que passamos juntos falando sobre as oficinas literárias eu aprendi que é muito importante ler. Conheci coisas novas, livros novos, palavras diferentes etc. Fiquei triste porque não pude ir até a Biblioteca Municipal conhecer outros livros e algumas coisas sobre os autores dos livros e principalmente sobre o Espírito Santo. Mas estou feliz por eu ter dois livros de Haikais em casa que o autor nos doou...Foi muito importante entregar dois livros também para a biblioteca da escola que estudo. Enfim, espero conhecer mais livros novos e nunca vou esquecer dos nossos encontros de oficinas literárias (NT).

Antes de tudo, confesso que eu era um analfabeto literário de autores capixabas, mas essa experiência foi sensacional. Na primeira Oficina, ao falarmos de cultura capixaba, achava que não tínhamos nada de cultura. Nos outros encontros, ao conhecermos histórias de autores capixabas, descobrimos novas histórias, novas formas de literatura. Ao ilustrarmos Haikais de um autor capixaba me dei conta que nós é que somos sem cultura, não a cultura capixaba. As Oficinas, os trabalhos feitos, foram essenciais para injetarem em nós conhecimento sobre a literatura. Excelente trabalho conduzido pelos orientadores e pela mestrandia Suellen Pereira Miotto Lourenço (GL).

Nesses encontros aprendi que a literatura não é só você estar na sala com um livro didático com um pedaço de texto retirado de um livro com perguntas interpretando o texto. Tem várias formas de você se adaptar com ela. Vi que as aulas ficam mais interessantes, melhor de compreender quando trabalhamos de uma outra forma, usando desenhos, pesquisas em livros, se aprofundando mais naquilo que você procura através de histórias contadas, livros etc. Com isso você tem mais expectativas para estudar e realizar as atividades (CV).

Através dos relatos, podemos observar que os objetivos propostos inicialmente para esta pesquisa foram alcançados com o grupo de alunos que participaram das intervenções. Foi possível constatarmos que em uma relação dialógica, em que o aluno participa ativamente da aula desde a sua concepção, a formação do aluno-leitor é favorecida.

É notório que esses discentes perceberam-se como parte integrante de uma comunidade e modificadores da cultura em que estão inseridos a partir do momento que puderam refletir sobre o tema, expressar-se e concretizarem ações pautadas

nas constatações obtidas, consolidando o que Freire (1967, 1997) preconiza sobre o papel político da Educação.

A escola é uma arena onde discursos com vertentes ideológicas distintas se encontram e se constroem mutuamente. Imperioso é resgatarmos uma metáfora utilizada por Bakhtin (2004, p. 115-6) para exemplificar como o crescimento do grau de consciência do indivíduo é diretamente proporcional à firmeza e estabilidade da orientação social em que o mesmo se encontra.

Suponhamos que o homem faminto tome consciência da sua fome no meio de uma multidão heteróclita de pessoas igualmente famintas, cuja situação se deve ao acaso (desafortunados, mendigos, etc.). A atividade mental desse indivíduo isolado, sem classe, terá uma coloração específica e tenderá para formas ideológicas determinadas, cuja gama pode ser bastante extensa: a resignação, a vergonha, o sentimento de dependência e muitas outras tonalidades tingirão a sua atividade mental. [...] Suponhamos agora que o faminto pertença a uma coletividade onde a fome não se deve ao acaso, onde ela é uma realidade coletiva, mas onde entretanto não existe vínculo material sólido entre os famintos [...] Em tais condições, predominará uma consciência da fome feita de resignação, mas desprovida de sentimento de vergonha ou de humilhação: cada um diz a si próprio: “Já que todos sofrem em silêncio, eu também o farei”.

Encerramos as intervenções realizadas desejosos de que nossos discentes nunca pertençam a nenhum desses dois grupos. O primeiro, de forma isolada e decadente aceita passivamente o papel social que lhe impõem porque não se veem pertencentes a uma coletividade. O segundo percebe sua condição como aceitável por se espelharem nos seus pares a quem também não foram oportunizados os instrumentos para a reflexão de sua própria existência.

Buscamos com este trabalho, o sentimento de pertencimento. Levantar a bandeira da coletividade, da construção do conhecimento de forma mútua, na interação com o outro, foi um dos nossos objetivos com as intervenções propostas, a fim de que docentes e discentes se enxerguem como o terceiro grupo da metáfora bakhtiniana: aqueles que experimentam a fome, unidos por vínculos objetivos (como um batalhão de soldados).

Nesse caso, dominarão na atividade mental as tonalidades do protesto ativo e seguro de si mesmo; não haverá lugar para uma mentalidade resignada e submissa. É aí que se encontra o terreno mais favorável para um

desenvolvimento nítido e ideologicamente bem formado da atividade mental (BAKHTIN, 2004, p. 116).

Através da educação problematizadora, buscamos a consciência sobre os vínculos que nos unem e nos fortalecem, tendo como ponto de partida a própria situação em que nos encontramos. Somente a partir dessas percepções é que poderemos mover-nos. “E, para fazê-lo, autenticamente, é necessário, inclusive, que a situação em que estão não lhes apareça como algo fatal e intransponível, mas como uma situação desafiadora, que apenas os limita” (FREIRE, 2005, p. 85).

Além disso, como já mencionado, alcançamos com as intervenções o nosso intento maior: a sensibilização do olhar para o mundo, significando-o, agora, de uma nova maneira.

A seguir, apresentaremos algumas reflexões acerca dos resultados das práticas até aqui apresentadas, apontando novos debates que podem se consolidar a partir de temas que nortearam este trabalho.

6 REPENSANDO A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

6.1 A PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Durante todo o processo de construção deste trabalho, buscamos reflexões sobre o papel social da leitura literária na escola, mais especificamente voltada ao público do Ensino Fundamental II. As leituras feitas durante a constituição dos pressupostos teóricos e das intervenções realizadas apontam que é possível mentorear a leitura literária e torná-la uma experiência significativa para o público infantojuvenil.

Quando nos apropriamos dos conceitos de cultura e Literatura apresentados por Chauí (2008), Candido (2006, 2011), Freire (1980, 1987, 1989), Todorov (2009) e Bakhtin (1997), concebemos a afirmação de que as manifestações artísticas são coextensivas à vida social, não havendo sociedade que não se manifeste. Essa necessidade de expressão nos é intrínseca desde nossos antepassados mais remotos. As pinturas rupestres ilustram o desejo do homem de se exprimir. Assim, a evolução das sociedades, o surgimento da escrita e, por conseguinte, da Literatura nos provam a nossa crença na comunicação com o outro. Esse aspecto da vida social foi sendo aprimorado com o passar dos anos e atualmente alimenta os debates sobre a utilização das redes sociais como meios modernos de interlocução.

Acontece que a Literatura não se acovardou diante da tecnologia. Vemos textos literários ganhando espaço em sites, blogs e postagens. Em tempos de intensos debates e mudanças de paradigmas, é necessário percebermos o alcance que a Literatura tem tido em nossa constituição social.

Nas sociedades primitivas, era muito claro o papel do artista como representante de um pensamento coletivo. A historiografia nos prova isso ao percebermos uma unificação bastante consistente de características nas obras literárias da Idade Média, por exemplo. Com o passar do tempo e as mudanças sociais, percebemos um alargamento das características presentes nas obras literárias pela intensa presença da individualidade do artista. A liberdade de criar fora de modelos clássicos ou pré-estabelecidos legou-nos essa expansão.

Atualmente, a margem criadora que nossos escritores possuem é proporcional à diminuição do reconhecimento de sua obra como patrimônio comum. Escrever tem se tornado, cada vez mais, uma realização individual. A fim de instigarmos exatamente o prestígio aos escritores capixabas é que alimentamos as intervenções desta pesquisa com um *corpus* literário conterrâneo aos alunos participantes.

Perceber o escritor como alguém sensivelmente motivado que se expressa a partir de um lugar bastante comum aos leitores (terras capixabas) possibilitou notoriamente uma identificação dos alunos com a arte de escrever. Alguns, inclusive, continuam sendo acompanhados na nova etapa de ensino em que se encontram atualmente (Ensino Médio) e têm apresentado interesse em continuar escrevendo em diversos gêneros.

A partir dessa observação, apontamos para a necessidade de valorizar as produções literárias de nossos alunos. Quantos escritores exímios não estão passando despercebidos dentro de nossas salas de aula? Que trabalhos podem ser desenvolvidos a fim de diagnosticar e potencializar a escrita literária na escola? Essas reflexões podem ser temas de debate para pesquisas posteriores que se alinhem com nossas concepções teóricas.

Porém, a despeito de toda a capacidade que o texto literário possui, acentuando-se a de humanizadora (CANDIDO, 2011), percebemos com nossas intervenções e com a observação das práticas escolares correntes, que o livro de Literatura (sim, em sua concretude) tem se tornado um objeto muitas vezes ausente das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Quando Compagnon (2009) afirma que o espaço dado à Literatura na escola tornou-se escasso em nossa sociedade, o autor cita como uma das causas a utilização intensa dos textos didáticos.

Não é difícil mensurar que após o advento da aquisição de livros didáticos para todas as escolas da rede pública de ensino, o papel que as bibliotecas e os livros de literatura desempenhavam diminuiu drasticamente. Não seria tempo de resgatarmos o apreço à obra literária em sua forma original e completa?

Algumas antecipações que precedem a leitura de um livro, como a exploração da capa, contracapa e de outros elementos paratextuais, além de aspectos interessantes da biografia do autor, são importantes meios de motivação que favorecerão a leitura da obra como um todo. Ações que parecem muito naturais, e por esse motivo passam muitas vezes despercebidas na prática de leitura literária na escola, se bem conduzidas colaboram para que o aluno crie expectativas sobre o livro e deseje lê-lo.

Percebemos, também, através das experiências de intervenção que realizamos nesta pesquisa que a corrente utilização do texto literário simplesmente como viés para questões de interpretação de texto é obsoleta e tem colaborado para o tédio com que muitos alunos veem os momentos de leitura na escola. É necessário repensarmos esse tipo de prática, tendo em vista que a formação do aluno-leitor passa pela percepção estética que esse aluno deve desenvolver em relação ao texto e, conseqüentemente, à vida. A interpretação de informações apresentadas em textos pode e deve ser trabalhada sim, em momento oportuno, e com variedade de gêneros. Porém, esse não deve ser o fim das aulas de Língua Portuguesa. É notório que a excessiva preocupação com o resultado de avaliações internas e externas tem direcionado o tratamento dado ao texto literário na escola como a qualquer outro texto. A literariedade, a sensibilidade, as expressões individuais, as metáforas presentes ali são trocadas pela caça ao assunto principal, identificação (sem análise) de personagens e cenário, muitas vezes.

Além disso, a interpretação de um texto literário pode se dar de outras formas, como a escrita do final de um conto que não foi lido por inteiro, como foi a nossa intenção com uma das atividades da Oficina Crônicas. Atividades como essa são desafiadoras e instigam os alunos a atentarem-se às informações mais pertinentes da estória para dar continuidade a ela. Podemos pensar, ainda, nas Fanfics, construção de narrativas que se espelham em obras já realizadas (livros, séries, filmes) como uma interessante proposta de apropriação das personagens e do enredo dessas estórias ficcionais.

Outro aspecto observado é o pouco diálogo que se estabelece sobre a leitura que se fez de um texto. As questões abordadas sobre ele, geralmente, são postas de forma

escrita e ao aluno cabe a leitura silenciosa e individual e a produção de respostas a esses questionamentos. A oralidade tem sido relegada, nossos alunos têm sido substancialmente silenciados sobre suas percepções acerca do que leram. Acreditamos que a formação de alunos-leitores como sujeitos responsivos ativos, conforme conceitua Bakhtin (1997), passa pela potencialização da voz desses sujeitos. A escola é um ambiente privilegiado, onde circulam diversos discursos e valores que precisam interagir a fim de nos formamos conjuntamente como cidadãos, conscientes de nossa participação ativa no constructo da comunidade em que vivemos. A sociedade não é mais e nem menos que nós. Ela é ‘todos nós juntos’.

Buscamos, enfim, essa conscientização a partir das práticas de intervenção realizadas. Alinhamo-nos ao pensamento de Freire (1980, p. 27) quando diz que “A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo”, definindo-se a utopia não como o irrealizável, mas como a denúncia das estruturas desumanizantes e o anúncio (e crença) na possibilidade de estruturas mais humanizadoras.

O processo educativo, sobre o qual refletimos nesta pesquisa, só faz sentido se cremos que o homem é um constante vir-a-ser. “O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua” (FREIRE, 1980, p. 81). Portanto, a educação deve ser problematizadora em sua constituição. Professores e gestores devem se conscientizar do caráter formativo crítico da área em que atuam, buscando novas estratégias, mudanças de metodologia e reflexões acerca de seus papéis frente à formação cidadã. Sobre esses aspectos, discorreremos a seguir.

6.2 REPENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE

Diante do exposto até aqui, é necessário refletirmos um pouco mais sobre os aspectos que incidem na formação do profissional que efetivamente interage com os potenciais alunos-leitores sobre os quais já nos debruçamos: o professor.

É notório que a formação docente da forma como tem sido praticada no Brasil não tem colaborado para as mudanças de paradigmas tão debatidas em trabalhos acadêmicos, Congressos e encontros regionais de profissionais da educação. Cabe-nos pensar como isto tem ocorrido e que caminhos poderiam nos levar a reais mudanças de concepção.

Quando refletimos sobre o professor regente do Ensino Fundamental e a maneira como as aulas, no nosso caso especificamente as de leitura literária, são ministradas por ele, cabe-nos salientar que estamos refletindo sobre nossas próprias práticas, tendo em vista a formação docente da pesquisadora já exposta na Introdução deste trabalho.

Inicialmente, ressaltamos a importância de assumirmos com honradez nossa tarefa docente. Não porque pressupomos que ela é a mais importante dentre outras, mas porque nos conscientizamos de que ela é fundamental.

A prática educativa [...] é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamos ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando *presenças* marcantes no mundo (FREIRE, 1997, p. 32).

É inegável que muitos fatores têm concorrido para o insucesso da prática educativa no Brasil: má instrumentalização acadêmica e reflexiva dos profissionais, as barreiras que se impõem à formação continuada (baixa oferta, dificuldade de liberação dos profissionais para os estudos de pós-graduação etc.) e as condições de trabalho muitas vezes insalubres, só para citarmos três causas. Porém, a nosso ver, o pior desses entraves é o silenciamento desses profissionais que, ancorados em práticas tradicionalistas, acabam por tratar “o conhecimento como algo a ser consumido e as escolas como locais meramente instrucionais” (GIROUX, 1997, p. 37). A lógica da racionalidade atua de forma pragmática estabelecendo a imagem de uma escola que reproduz a sociedade em vez de questioná-la, colaborando, conseqüentemente, para uma visão de mundo mecânica e limitada.

Giroux (1997), quando aborda o tema da teoria educacional crítica, apresenta a escola como um local de contestação entre grupos diferencialmente fortalecidos e o professor como intelectual transformador. Repensar a formação docente é admitir que temos fracassado em muitos aspectos por não questionarmos os interesses embutidos em programas curriculares que nos são impostos e como esses interesses influenciam nossas experiências em sala de aula. “A linguagem da eficiência e do controle promove mais obediência do que a análise crítica; [...] aquilo que não é dito é tão importante quanto aquilo que é dito” (GIROUX, 1997, p. 36).

Diante dos constantes apontamentos de desqualificação docente, nosso papel é, inicialmente, questionar a quem interessa esse discurso e a disseminação de metodologias que relegam ao professor um papel escuso na formação cidadã do educando. O atual apelo por mudanças educacionais apresentam dois pontos em contraste: uma ameaça e um desafio aos professores.

A ameaça vem de correntes que demonstram pouca confiança na capacidade que esses profissionais da escola pública têm de representarem uma liderança intelectual para a juventude. O desafio é a possibilidade, que o clima de desfavorecimento oportuniza, de engajamento desses profissionais em busca de uma autocrítica que propicie uma organização coletiva eficaz. Queremos acreditar que o desafio há de sobrepujar a ameaça.

Para isso, é preciso uma reação contra a racionalidade instrumental que tem dominado as correntes de reformas educacionais atualmente. Essa tendência visa à padronização do conhecimento escolar com interesse de controlá-lo, desvalorizando o trabalho crítico e intelectual dos professores (COSTA et POLETTI, 2004).

No entanto, somos sabedores de que para o engajamento dos professores nesse debate, é necessário que a perspectiva teórica seja melhor desenvolvida na formação básica desses profissionais. Assim, as grades curriculares dos cursos de licenciatura precisam abrir o debate sobre visões alternativas de trabalho, a participação do professor na constituição dos programas curriculares e a docência como um exercício de pensamento.

Freire (1997, p. 9), há mais de duas décadas, já chamava os professores a uma conscientização sobre o seu papel político:

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da *ousadia* de quem se quer fazer *professora*, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos [...].

Nesse sentido, as questões que têm se levantado sobre a educação abrem novas possibilidades de repensarmos o papel que os professores podem desempenhar como intelectuais criticamente engajados. A partir daí, poderemos partir para outras discussões, como o currículo tradicionalmente constituído.

Ressignificar os saberes docentes é colocar o professor como centro do processo de sua formação, potencializando a importância do Estágio Supervisionado, incentivando a pesquisa de sua própria prática e situando-a em um contexto social mais amplo.

É preciso que a formação docente na sua instância mais básica, a graduação, impulse a participação desses profissionais na reflexão e constituição dessas reformas educacionais, orientando sobre a importância que elas terão para as experiências concretas em sala de aula. Segundo Costa et Poletti (2004, p. 150), “parte da atual crise da educação é a crise da dispersão social das aspirações”. Portanto, é preciso recuperar o valor que a educação possui para a nossa composição social. Relembrar que a prática educativa deve apontar sempre para a formação de um sujeito reflexivo que vai interagir socialmente e constituir a coletividade. Esse, sim, o fim desejado da Educação: a constituição de cidadãos autônomos e conscientes de seus papéis sociais.

7 APONTAMENTOS FINAIS

Através desta pesquisa, buscamos dar subsídio ao trabalho do professor interessado em explorar a leitura literária na escola de forma significativa. Para tal, elaboramos um Guia Didático com as propostas de intervenção apresentadas nesta pesquisa e sugestões de obras de escritores capixabas que podem suscitar aulas dinâmicas e de construção do conhecimento na coletividade.

Reafirmamos a nossa crença em uma educação que se molda à sociedade em que atua, e não o contrário. Só assim, poderemos praticar a educação como um ato em busca da liberdade de pensamento e reflexão, visando à formação de sujeitos responsivos e responsáveis por seu papel social.

Portanto, a nossa pretensão com a elaboração do Guia Didático não é a de oferecer um modelo de prática de leitura literária em sala de aula. Muito pelo contrário, desejamos oferecer sugestões que auxiliem o profissional docente na construção de suas próprias práticas junto aos seus alunos.

Destacamos, mais uma vez, a nossa confiança na humanização que a Literatura promove, sendo este trabalho mais um pequeno feixe de luz que se acende, esperançoso do dia em que alcançaremos uma lucidez: a construção de uma sociedade com igualdade de oportunidades.

REFERÊNCIAS

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v.14, n.3, p.661-688, 2014. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n3/aop5314.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.

AZEVEDO, Ricardo. Literatura juvenil: aspectos, dúvidas e contradições. **Revista FronteiraZ**. São Paulo, n. 6, abril de 2011. Disponível em: <
<http://www.pucsp.br/revistafronteiraz>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BARROS, Cláudia Fachetti. **O romance histórico contemporâneo no Espírito Santo**: a poética de Luiz Guilherme Santos Neves – uma apropriação da contextualidade histórica no texto literário. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Estudos Literários da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Portaria n. 17, de 28 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Port-MEC-17-2009-mestrado-profissional.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BORDINI, Maria da Glória. A literatura infantil nos anos 80. In.: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens**: algumas leituras. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOTERF, Guy Le. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In.: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRAGA, Rubem. **A Traição das elegantes**. Rio de Janeiro: Record, 1982.

_____. **Crônicas do Espírito Santo**. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida/UFES, 1984.

BRAGATTO, P. F. Valores e valores na atual literatura brasileira para crianças e jovens. **Revista Leitura: teoria e prática**. Campinas, v.5, n. 7, p. 11-14, jul. 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Campina: Mercado de Letras, 2002.

CANDIDO, Antônio. **O direito à Literatura**. In: Vários escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

_____. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CARVALHO, José Augusto. Panorama das letras capixabas. **Revista de Cultura da UFES**. Vitória, n. 23, 1982.

CARVALHO, Letícia Queiroz de. **A leitura literária em espaços não escolares e a universidade**: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores. Tese de Doutorado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas**: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade. Tradução: Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. **Crítica y Emancipación**: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, ano 1, n.1, p. 53-76, jun 2008. Disponível em: <
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2015.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura e leitura em tempos de internet. **Via Atlântica**. São Paulo, n. 14, p. 75-80, dez. 2008. Disponível em:
<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50381>. Acesso em: 08 jul. 2015.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução: Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, F. J. S.; POLETTI, J. L. O(a) professor(a) como profissional orgânico-crítico. In.: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. 2 ed. Vitória: Edufes, 2004.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Porque Arte-Educação**. 10 ed. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

ESPÍRITO SANTO. **Guia de implementação** / Secretaria de Educação. Vitória: SEDU, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/download/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_EstaduaI.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2015.

FARACO, Carlos A. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In.: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin:** outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010.

FRANCHETTI, Paulo. O Haicai no Brasil. **Alea** [online]. Vol. 10, n.2, p. 256-269, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-106X2008000200007&script=sci_arttext&tlng=. Acesso em: 15 jul. 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3>. Acesso em: 12 ago. 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. Autores associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos. In.: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo : Atlas, 2010.

HAURÉLIO, Marco. **Lendas do folclore capixaba**. São Paulo: Nova Alexandria, 2009.

Instituto Federal do Espírito Santo. **Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos e científicos**. 7 ed. Vitória: Ifes, 2014.

JOBIM E SOUZA, S.; ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**. São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8124>. Acesso em: 10 jun. 2015.

LEMINSKI, Paulo. **O ex-estranho**. São Paulo: Iluminuras, 1996.

LÓ, Judithe Eva Dupont. **Educação literária pela mediação**: estudo aplicado no primeiro ano do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2011.

MOREIRA, Rachel Curto Machado. **Experiências literárias**: diálogos com uma escola da rede municipal de Vila Velha. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2010.

MOURA, Matusalém Dias de. **Água de nascente**: haikais. Vitória: Ed. do Autor, 2009.

_____. **Poemas do Caparaó**. Vitória: Ed. do Autor, 2000.

_____. **A Lua na Serra**: haikais. Vitória: Ed. do Autor, 2013.

NEVES, Reinaldo Santos. **Mapa da literatura brasileira feita no Espírito Santo**. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Literatura do Espírito Santo (2000). Disponível em: <<http://www.estacaocapixaba.com.br/literatura/mapa-da-literatura-brasileira-feita-no-espírito-santo/>>. Acesso em: 06 de junho de 2015.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 66-80, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2009v26n1p66>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

PINA, Patrícia Katia da Costa et SAMPAIO, Dilcéia Almeida Almeida. Refletindo sobre os limites da leitura literária hoje. **Via Atlântica**. São Paulo, n. 20, p. 135-144, dez. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50795>. Acesso em: 08 jul. 2015.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. **A Literatura do Espírito Santo**: ensaios, história e crítica. Serra: Formar, 2010.

_____. **A literatura feita para crianças e jovens no Espírito Santo.** In: Literatura do Espírito Santo: uma marginalidade periférica. Vitória: Nemar, 1996.

RIZZATTI, Mary Elizabeth Cerutti. Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola. **Educação em Revista** [online]. Belo Horizonte, n. 47, p. 55-82, 2008. Disponível em: <
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000100004>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In.: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

TAMANINI, Virginia. **Marcas do tempo.** Poesia. Brasília: Litograf, s.d.

TATAGIBA, Fernando. **Rua.** Coleção Letras Capixabas, vol. 23. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida/UFES, 1986.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-Ação.** 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VERVLOET, Sarah. A literatura do Espírito Santo nas salas de aula? **Revista Facevv.** Vila Velha, n. 09, p. 87-98, 2012. Disponível em: <
<http://www.facevv.edu.br/revista09.asp>>. Acesso em: 12 jul. de 2015.

_____. **A obscuridade protestante: os aspectos sócio-políticos e as marginalidades em O sol no céu da boca,** de Fernando Tatagiba. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Estudos Literários da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica.** São Paulo, n. 14, p. 11-22, jun. 2009. Disponível em:
<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 08 jul. 2015.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

MESTRANDA: Suéllen Pereira Miotto Lourenço

PESQUISA: A formação do leitor literário no Ensino Fundamental II por meio da literatura produzida no Espírito Santo

ORIENTADORA: Letícia Queiroz de Carvalho

Nome: _____

Série: _____ **Idade:** _____

1. Para você, o que significa cultura? Exemplifique com marcas culturais da região em que você vive.

2. Você gosta de ler? Justifique sua resposta. Se já leu algum livro, registre aqui o título.

3. Você visita frequentemente alguma biblioteca? Justifique.

4. Já percebeu referências culturais em alguma obra lida?

5. Conhece algum livro ou autor capixaba?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

MESTRANDA: Suéllen Pereira Miotto Lourenço

PESQUISA: A formação do leitor literário no Ensino Fundamental II por meio da literatura produzida no Espírito Santo

ORIENTADORA: Letícia Queiroz de Carvalho

Nome: _____

Formação: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Séries em que atua: _____

1. Para você, o que significa cultura? Exemplifique com marcas culturais da região em que você vive.

2. Você gosta de ler? Justifique sua resposta.

3. Conhece algum livro ou autor capixaba?

4. Já trabalhou com seus alunos alguma obra de autor capixaba? Justifique.

5. Quais as dificuldades encontradas para o trabalho literário na escola?

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE RELATOS E IMAGEM



PESQUISA: A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II POR MEIO DA LITERATURA PRODUZIDA NO ESPÍRITO SANTO

MESTRANDA: SUÉLLEN PEREIRA MIOTTO LOURENÇO

ORIENTADORA DA PESQUISA: PROF^a Dra. LETÍCIA QUEIROZ DE CARVALHO

EMEF “SÃO CRISTÓVÃO” AUTORIZAÇÃO PARA USO DE RELATOS E IMAGEM

Eu _____, responsável pelo aluno(a) _____, do 9º ano, autorizo que relatos, depoimentos, produções de texto, fotos e filmagens que incluam meu/minha filho (a) sejam feitas e utilizadas pela pesquisadora acima mencionada para fins pedagógicos de pesquisa do programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras do Instituto Federal do Espírito Santo – campus Vitória.

Estou ciente de que as informações e imagens serão usadas apenas para fins pedagógicos e não comerciais, resguardadas as limitações legais e jurídicas e a garantia de sigilo quanto à identificação nominal dos alunos.

Número de telefone fixo/celular:(____)_____

Assinatura do responsável

Nova Venécia, _____ de _____ de 2015.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Nova Venécia, 28 de julho de 2015.

Prezado (a) diretor,

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa elaborado pela Comissão de Ética desta instituição, apresento-lhe o projeto de pesquisa intitulado **A formação do leitor literário no Ensino Fundamental II por meio da literatura produzida no Espírito Santo**, que no momento desenvolvo no âmbito do Mestrado, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo.

A pesquisa tem como objetivo principal Investigar a formação de leitores literários críticos e conscientes de suas raízes culturais através da leitura de literatura produzida no Espírito Santo.

Acredito que os resultados poderão contribuir para melhorar a qualidade da minha prática docente, bem como da realidade escolar em que atuo. Tomarei como sujeitos da pesquisa alunos e/ou grupo de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Por isso venho pedir sua colaboração.

A coleta de dados será feita por meio de observação participante e entrevista com questões semi-estruturadas, além do registro por fotos e filmagem. Comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa; como é de praxe, os resultados serão disponibilizados aos interessados no relatório final da dissertação, podendo também ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos. Sem a sua colaboração, esta pesquisa será inviabilizada. Por isso, solicito sua autorização para usar os dados coletados. Se estiver de acordo, firme o termo de consentimento a seguir.

SUÉLLEN PEREIRA MIOTTO LOURENÇO
CPF 117.184.877-38

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito da pesquisa **A formação do leitor literário no Ensino Fundamental II por meio da literatura produzida no Espírito Santo** que a Professora Suéllen Pereira Miotto Lourenço realiza como projeto de Mestrado em Letras no Profletras – Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, com as quais a pesquisadora se comprometeu. Em vista disso, autorizo a utilização dos dados por mim fornecidos para a citada pesquisa.

Nova Venécia, ____ de _____ de 2015.

Nome

Rubrica

ANEXO C – CRÔNICA 1

Os Teixeiras moravam em frente

Para não dar nome certo digamos assim: os Teixeiras moravam quase defronte lá de casa. Não tínhamos nada contra eles: o velho, de bigodes brancos, era sério e cordial e às vezes até nos cumprimentava com deferência. O outro homem da casa tinha uma voz grossa e alta, mas nunca interferiu em nossa vida, e passava a maior parte do tempo em uma fazenda fora da cidade; além disso seu jeito de valentão nos agradava, porque ele torcia para o mesmo time que nós.

Mas havia as Teixeiras. Quantas eram, oito ou vinte, as irmãs Teixeira? Sei que era uma casa térrea muito, muito longa, cheia de janelas que davam para rua, e em cada janela havia sempre uma Teixeira espiando. Havia umas que eram boazinhas, mas em conjunto as irmãs Teixeiras eram nossas inimigas, acho que principalmente as mais velhas e mais magras.

As Teixeiras tinham um pecado fundamental: elas não compreendiam que em uma cidade estrangulada entre morros, nós, a infância, teríamos de andar muito para arranjar um campo de futebol; e, portanto, o nosso campo natural para chutar uma bola de borracha ou de meia era a rua mesmo.

Jogávamos descalços, a rua era calçada de pedras irregulares (só muitos anos depois vieram os paralelepípedos, e eu me lembro que os achei feios, com sua cor de granito, sem a doçura das pedras polidas entre as quais medrava o capim; e achei o nome também horroroso, insuportável, paralelepípedos, nome que o prefeito dizia com muita importância, parece que a grande glória de Cachoeiro e o progresso supremo da humanidade residia nessa palavra imensa e antipática – paralelepípedos); mas, como eu ia dizendo, a gente dava tanta topada que todos tínhamos os pés escalavrados: as plantas dos pés eram couro grosso, e as unhas curtas, grossas e tortas, principalmente do dedão e do vizinho dele. Até ainda me lembro de um pedaço do “campo” que era melhor, era do lado da extrema direita de quem jogava de baixo para cima, tinha uma pedra grande, lisa, e depois um meio metro só de terra com capim, lugar esplendido para chutar em gol ou centrar.

Tenho horror de contar vantagem, muita gente acha que eu quero desmerecer o Rio de Janeiro contando coisas de Cachoeiro, isto é uma injustiça; a prova aqui está: eu reconheço que o Estádio do Maracanã é maior que o nosso campo, até mesmo o Pacaembu é bem maior. Só que nenhum dos dois pode ser tão emocionante, nem jamais foi disputado tão palmo a palmo ou pé a pé, topada a topada, canelada a canelada, às vezes tapa a tapa.

Não consigo me lembrar se a marcação naquele tempo era em diagonal ou por zona; em todo caso a técnica do futebol era diferente, o jogo era ao mesmo tempo mais cavado e mais livre, por exemplo: não era preciso ter onze jogadores de cada lado, podia ser qualquer número, e mesmo às vezes jogavam cinco contra seis pois a gente punha dois menores para equilibrar um vaca-brava maior.

Eu disse que as partidas eram emocionantes; até hoje não compreendo como as Teixeiras jamais se entusiasmaram pelos nossos prêmios. Isso foi um erro, e na semana que vem eu contarei por quê.

ANEXO D – CRÔNICA 2

As Teixeiras e o futebol

Com os Andradas tínhamos feito uma espécie de pacto; a gente não jogava bola na rua defronte a casa deles, mas um pouco para cima, onde havia um muro que dava para o quintal da casa; em compensação, eles deixavam a gente pular o muro e apanhar a bola quando caía lá. Mas o muro não era bastante comprido, e assim o nosso campo abrangia, como eu ia dizendo, algumas janelas das Teixeiras. As quais, eu também já disse, não apreciavam o futebol.

Quando a gritaria na rua era maior, uma das Teixeiras costumava nos passar um pito da janela, mandando a gente embora. O jogo parava um instante, ficávamos quietos, de cara no chão – e logo que ele saía da janela a peleja continuava. Às vezes aquela ou outra Teixeira voltava a gritar conosco – começavam por nos chamar de “meninos desobedientes” e acabavam nos chamando de “moleques”, o que nos ofendia muito (“Moleque é a senhora!” – gritou Chico uma vez), mas de modo algum nos impedia de finalizar a pugna.

Uma das Teixeiras era mais cordial, chamava um de nós pelo nome, dizia que éramos meninos inteligentes, filhos de gente boa, portanto poderíamos compreender que a bola poderia quebrar uma vidraça. “Não quebra não senhora! Não quebra não senhora!” – gritávamos com absoluta convicção, e tratávamos de tocar o jogo para frente para não ouvir novas observações.

Um dia ela nos propôs jogar mais para baixo, então o Juquinha foi genial: “Não, senhora, lá não podemos porque tem a Dona Constança doente”, desculpa notável e prova de bom coração do nosso time.

“Então por que vocês não jogam mais para cima?” – propôs ela com certa astúcia, e falando um pouco baixo, como se temesse que os vizinhos de cima ouvissem: “Ah, não, lá o campo não presta!”, argumento, aliás sincero, de ordem técnica, e portanto irresponsável.

“Eu vou falar com papai! Quando ele chegar vocês vão ver” – gritou certa vez uma das Teixeiras mais antipáticas. Pois naquele momento o coronel de bigodes brancos ia chegando, o jogo parou, ele perguntou à filha o que era, ela disse “esses meninos fazendo algazarra aí, é um inferno, qualquer hora quebram uma vidraça” – mas o velho ouviu calado e entrou calado, sem sequer nos olhar, nem dar qualquer importância ao fato. Sentimos que o velho, sim, era uma pessoa realmente importante e um homem direito, e superior, e continuamos a nossa partida.

As queixas que algumas Teixeiras faziam em nossa casa eram bem recebidas por mamãe, que lhes dava toda razão – “esses meninos estão mesmo impossíveis” -, e uma ou duas vezes nos transmitiu essas queixas sem convicção. De outra feita, como a conversa lá em casa versasse sobre as Teixeiras, ouvimo-la dizer que fulana ou sicrana (duas das irmãs) eram muito boazinhas, muito simpáticas, mas beltrana, coitada, era tão enjoada, tão antipática, “ainda ontem esteve aqui fazendo queixas de meus filhos”.

Mamãe era a favor de nosso time; mamãe, no fundo, e papai também (hoje, que o time e eles dois morreram, esta súbita certeza, ao meditar no distante passado, tem um poder absurdo, inesperado de me comover, até sentir um ardor de lágrimas nos olhos) – eles sempre foram a favor do nosso time! E nosso caso com as Teixeiras foi se agravando, como se verá.

ANEXO E – CRÔNICA 3

A Vingança de uma Teixeira

A troca da bola de meia para a bola de borracha foi uma importante evolução técnica do association em nossa rua. Nossa primeira bola de borracha era branca e pequena; um dia, entretanto, apareceu um menino com uma bola maior, de várias cores, belíssima, uma grande bola que seus pais haviam trazido do Rio de Janeiro. Um deslumbramento; dava até pena de chutar. Admiramo-la em silêncio; ela passou de mão em mão; jamais nenhum de nós tinha visto coisa tão linda.

Era natural que as Teixeiras não gostassem quando essa bola partiu uma vidraça. Nós todos sentimos que acontecera algo de terrível. Alguns meninos correram; outros ficaram a certa distância da janela, olhando, trêmulos, mas apesar de tudo dispostos a enfrentar a catástrofe. Apareceu logo uma das Teixeiras, e gritou várias descomposturas. Ficamos todos imóveis, calados, ouvindo, sucumbidos. Ela apanhou a bola e sumiu para dentro de casa. Voltou logo depois e, em nossa frente, executou o castigo terrível: com um canivete preto furou a bola, depois cortou-a em duas metades e jogou-a à rua. Nunca nenhum de nós teria podido imaginar um ato de maldade tão revoltante. Choramos de raiva; apareceram mais duas Teixeiras que davam gritos e ameaçavam descer para nos puxar as orelhas. Fugimos.

A reunião foi junto do cajueiro do morro. Nossa primeira idéia de vingança foi quebrar outras vidraças a pedradas. Alguém teve um plano mais engenhoso: dali mesmo, do alto do morro, podíamos quebrar as vidraças com atiradeiras, e assim ninguém nos veria. – Mas elas vão logo dizer que fomos nós!

Alguém informou que as Teixeiras iam todas no dia seguinte para uma festa na fazenda, um casamento ou coisa que o valha. O plano de assalto à casa foi traçado por mim. A casa das Teixeiras dava os fundos para um rio e uma vez, em que passeava de canoa, pescando aqui e ali, eu entrara em seu quintal para roubar carambolas. Havia um cachorro, mas era nosso conhecido, fácil de enganar.

Falou-se muito tempo dos ladrões que tinham arrombado a porta da cozinha da casa das Teixeiras. Um cabo de polícia esteve lá, mas não chegou a nenhuma conclusão. Os ladrões tinham roubado um anel sem muito valor, mas de grande estimação, com monograma, e tinham feito uma desordem tremenda na casa; havia vestidos espalhados pelo chão, um tinteiro e uma caixa de pó-de-arroz entornados em um quarto, sobre uma cama. Falou-se que tinha desaparecido dinheiro, mas era mentira; lembro-me vagamente de uma faca de cozinha, um martelo, uma lata de goiabada; isso foi todo nosso butim.

O anel foi enterrado em algum lugar no alto do morro; mas alguns dias depois caiu um temporal e houve forte enxurrada; jamais conseguimos encontrar nosso tesouro secretíssimo, e rasgamos o mapa que havíamos desenhado.

Durante algum tempo as famílias da rua fecharam com mais cuidado as portas e janelas, alguns pais de família saltaram assustados da cama a qualquer ruído, com medo dos ladrões, mas eles não apareceram mais.

Nosso terrível segredo nos deu um grande sentimento de importância, mas nunca mais jogamos futebol diante da casa das Teixeiras. Deixamos de cumprimentar a que abria a bola com o canivete; mesmo anos depois, já grandes, não lhe dávamos sequer bom-dia. Não sei se foi feliz na existência, e espero que não; se foi, é porque praga de menino não tem força nenhuma.

ANEXO F – CARTA REIVINDICATÓRIA

Nova Venécia, 14 de dezembro de 2015

Ao Excelentíssimo Senhor Prefeito de Nova Venécia
Mário Sérgio Lubiana .

Prezado prefeito, nós, alunos do 9º ano da EMEF "São Cristóvão", viemos através desta carta expor nossos pedidos de melhoria de acesso à literatura em nosso município.

- 1) Temos tido dificuldade de acesso à biblioteca escolar por falta de funcionário que atenda nesse setor da escola. Com isso, os livros ficam sem utilidade, pois a biblioteca se torna um depósito de livros e não um ambiente de estudo.
- 2) Estivemos recentemente na Biblioteca Municipal e notamos que o ambiente precisa de uma reforma. Além disso, para melhor utilização do espaço, acreditamos que é necessário investir em climatização e acessibilidade para cadeirantes. Solicitamos aquisição de livros de autores capixabas e assinatura de jornais (A Gazeta e A Tribuna) para melhorar o acervo da Biblioteca e a utilização desse espaço para estudos.
- 3) O livro que mais utilizamos para conhecer a história da nossa cidade foi a obra "À sombra do elefante", de autoria do professor Rogério Frigério Piva. Acreditamos que esse livro deve estar presente em todas as bibliotecas escolares do município para incentivar o conhecimento da nossa própria história.

Sabemos que essas reivindicações não são recentes, por isso cumprimos nosso papel de registrá-las para que as medidas necessárias sejam tomadas a fim de melhorar a qualidade da Educação e Cultura em nosso município.

Atenciosamente

Carolina Vieira

Gabriel Lopes Galvão

Leonardo Ramos Barbosa

Ranilda de Oliveira Birus

Ana Cristina Soares dos Reis

Natáli Torres Araújo

Jaqueline de Carvalho Nascimento