Maria da Penha Casado Alves
Neusa Salim Miranda

Ensino de literatura no Ensino Fundamental

Coleção Material Didático
PROFLETRAS EM FOCO:
estudos e experiências

PROFLETRAS

SEDISUFRN
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ensino de literatura no Ensino Fundamental

Organizadoras:

Maria da Penha Casado Alves - Língua portuguesa
Neusa Salim Miranda - Língua portuguesa

Assessoria e revisão técnica:

Claudia Assad Alvares (UPE)

Reitora
Ângela Maria Paiva Cruz

Vice-Reitor
José Daniel Diniz Melo

Diretoria Administrativa da EDUFRN
Luis Álvaro Sgadari Passeggi (Diretor)
Wilson Fernandes de Araújo Filho (Diretor Adjunto)
Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)

Conselho Editorial (EDUFRN)
Luis Álvaro Sgadari Passeggi (Presidente)
Alexandre Reche e Silva
Amanda Duarte Gondim
Ana Karla Pessoa Peixoto Bezerra
Anna Cecília Queiroz de Medeiros
Anna Emanuella Nelson dos Santos Cavalcanti da Rocha
Arrailton Araujo de Souza
Carolina Todesco
Christianne Medeiros Cavalcante
Daniel Nelson Maciel
Eduardo Jose Sande e Oliveira dos Santos Souza
Euzébia Maria de Pontes Targino Muniz
Francisco Dutra de Macedo Filho
Francisco Welson Lima da Silva
Francisco Wildson Confessor
Gilberto Corso
Glória Regina de Góis Monteiro
Heather Dea Jennings
Jacqueline de Araujo Cunha
Jorge Tarcísio da Rocha Falcão
Juciano de Sousa Lacerda
Julliane Tamara Araújo de Melo
Kamyla Alvares Pinto
Luciene da Silva Santos
Márcia Maria de Cruz Castro
Márcio Zikan Cardoso
Marcos Aurélio Felipe
Maria de Jesus Gonçalves
Maria Jalila Vieira de Figueiredo Leite
Marta Maria de Araújo
Mauricio Roberto Campelo de Macedo
Paulo Ricardo Porfírio do Nascimento
Paulo Roberto Medeiros de Azevedo
Regina Simon da Silva
Richardson Naves Leão
Roberval Edson Pinheiro de Lima
Samuel Anderson de Oliveira Lima
Sebastião Faustino Pereira Filho
Sérgio Ricardo Fernandes de Araújo
Sibele Berenice Castella Pergher
Tarciso André Ferreira Velho
Teodora de Araújo Alves
Tercia Maria Souza de Moura Marques
Tiago Rocha Pinto
Veridiano Maia dos Santos
Wilson Fernandes de Araújo Filho

Conselho Técnico-Científico (SEDIS)
Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo – SEDIS (Presidente)
Aline de Pinho Dias – SEDIS
André Morais Gurgel – CCSA
Antônio de Pádua dos Santos – CS
Célia Maria de Araújo – SEDIS
Eugênia Maria Dantas – CCHLA
Marcos Aurélio Felipe – SEDIS
Ione Rodrigues Diniz Morais – SEDIS
Isabel Dillmann Nunes – IMD
Ivan Max Freire de Lacerda – EAJ
Jefferson Fernandes Alves – SEDIS
José Querginaldo Bezerra – CCET
Lilian Giotto Zaros – CB
Maria Cristina Leandro de Paiva – CE
Maria da Penha Casado Alves – SEDIS
Nedja Suely Fernandes – CCET
Ricardo Alexsandro de Medeiros Valentim – SEDIS
Sulemi Fabiano Campos – CCHLA
Wicliffe de Andrade Costa – CCHLA

Equipe Técnica

Secretária de Educação a Distância
Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

Secretária Adjunta de Educação a Distância
Ione Rodrigues Diniz Morais

Coordenadora de Produção de Materiais Interativos
Kaline Sampaio de Araújo

Coordenador Editorial
José Correia Torres Neto

Gestão do Fluxo de Revisão
Rosilene Paiva

Revisão Linguístico-textual
Antônio Loureiro da Silva Neto
Valnecy Oliveira Corrêa Santos
Bruna Rafaelle de Jesus Lopes

Revisão de ABNT
Edineide da Silva Marques
Melissa Gabriely Fontes
Verônica Pinheiro da Silva

Projeto gráfico
Rommel Figueiredo

Diagramação
Mariana Andrade da Costa
Luiza Fonseca de Souza

Revisão Tipográfica
Renata Ingrid de Souza Paiva
Géssica de Araújo Silva

Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN/Secretaria de Educação a Distância – SEDIS.

Ensino de literatura no ensino fundamental / Organizado por Maria da Penha Casado Alves e Neusa Salim Miranda. – Natal: SEDIS-UFRN, 2018.
1 PDF; v 1.

Modo de acesso: http://repositorio.ufrn.br

ISBN 978-85-93839-91-7

1. Letras - Português. 2. Ensino fundamental. 3. Texto. 4. Profletras. I. Alves, Maria da Penha Casado. II. Miranda, Neusa Salim.

CDU
81:134.3
E59

Elaborada por Verônica Pinheiro da Silva CRB-15/692.

Sumário

A LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA:
A RODA DE LEITURA E A FORMAÇÃO
DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL I 5

AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA
DOS MULTILETRAMENTOS À FORMAÇÃO
DO LEITOR LITERÁRIO 25

DE SAINT-EXUPÉRY A LIMEIRA – UMA PROPOSTA
PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR
DA LEITURA COMPARATIVA DE *O PEQUENO PRÍNCIPE* 45

EM MATÉRIA DE POESIA, SOME DIA A DIA E TECNOLOGIA 65

ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE E LETRAMENTO
LITERÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR
DA OBRA *MORTE E VIDA SEVERINA* 86

LEITURA EM DISCURSO: (DES)CAMINHOS
PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO 107

LEITURA LITERÁRIA: LEITORES IMPROVÁVEIS? 128

LETRAMENTO LITERÁRIO EM CONSTRUÇÃO:
TRANSPONDO FRONTEIRAS COM
O AUXÍLIO DA TECNOLOGIA 150

LETRAMENTO LITERÁRIO: PRÁTICAS DE LEITURA
DO TEXTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL 166

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E IDENTIDADES:
A HORA E A VEZ DOS NEGROS NAS PÁGINAS LITERÁRIAS 186

LITERATURA DE CORDEL EM SALA DE AULA:
AMPLIANDO LEITURAS NA PERPSECTIVA DO LETRAMENTO 205

LIVRO DIDÁTICO E LEITURA LITERÁRIA EM
SALA DE AULA: AUTONOMIA
DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL 223

REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS E PRÁTICAS
DE LETRAMENTOS: (RE)CONSTRUÇÕES
DE MEMÓRIAS EM CONTEXTO ESCOLAR 243

SEQUÊNCIA BÁSICA: ABORDAGEM DIDÁTICA
EM PROL DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA 258

A LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA: A RODA DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Soraya Ferreira Pompermayer [1]

Letícia Queiroz de Carvalho [2]

RESUMO: As reflexões apresentadas neste texto são oriundas da aplicação de um projeto alocado no terreno das práticas da leitura, no contexto do Mestrado Profissional em Letras , do Instituto Federal do Espírito Santo – campus Vitória, cujo foco incidiu sobre a inserção, no ambiente escolar, das chamadas Rodas de Leitura, a partir da abordagem qualitativa da pesquisa na concepção dialógica bakhtiniana aplicada às Ciências Humanas, ancorado também por teorias contemporâneas da literatura, da leitura e nos conceitos de narração e experiência em Walter Benjamin. Alguns dados obtidos com estas reflexões, geradas na dinâmica das práticas, são considerados capazes de subsidiar um trabalho mais profícuo para o fomento à formação do leitor.

Palavras-chave: Leitura. Experiência. Roda de leitura. Formação do leitor.

---

1 Mestre em Letras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Vitória - ProfLetras (2014). Pós-graduada em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC – MG). Licenciada em Letras-Português pela UFES (1989). Integra o grupo de pesquisas NUCAPES - Núcleo de |Estudos em Literatura e Ensino (IFES). Atua na docência há 27 anos, sendo que possui experiência nos três níveis: fundamental, médio e superior. Atualmente, leciona Língua Portuguesa nas turmas de ensino médio na EEEFM “Nea Salles Nunes Pereira”, no bairro Maracanã, Cariacica e nas turmas do ensino fundamental II, na EMEF “Eber Louzada Zippinotti”, localizada em Jardim da Penha, Vitória-ES. <http://lattes.cnpq.br/4870921172453007>. Contato: sorayap41@gmail.com

2 Doutora em Educação e Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo. Docente permanente do ProfLetras – Mestrado Profissional em Letras e do PPGEH – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal do Espírito Santo – campus Vitória. Atua na graduação presencial e a distância em Letras, do Ifes – Campus Vitória. Integra o grupo de pesquisadores do Grupo de Pesquisas Culturas, Parcerias e Educação do Campo (UFES) e Grupo de Estudos Bakhtinianos (GEBAKH - UFES). É líder do grupo de pesquisas Núcleo de Estudos em Literatura e Ensino (IFES - Campus Vitória). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura e ensino, prática de ensino de língua e literatura, linguagem, formação de professores, pedagogia social e educação profissional. <http://lattes.cnpq.br/2450281340934414>. Contato: letícia.carvalho@ifes.edu.br

1 INTRODUÇÃO

> Uma vivência, algo pelo qual simplesmente eu passei, eu atravessei, ou algo que me aconteceu, ela não é nada se ela não puder ser transformada em alguma narrativa compartilhável e transmissível ao grupo ao qual eu pertenço. É a transmissão, é o compartilhar, que transforma a vivência em experiência.
>
> Walter Benjamin

Este artigo tem o objetivo de investigar o conceito de **Erfahrung** (experiência) e a sua relação com a leitura de textos literários, como suporte teórico para a realização de um trabalho investigativo no contexto do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, subsidiado por uma abordagem qualitativa pautada na concepção bakhtiniana da pesquisa em Ciências Humanas. Para tanto, algumas indagações pertinentes a esta pesquisa se apresentam: Quais significados a **Erfahrung** pode promover no leitor? Que sentidos diversos podem ser produzidos no texto literário? Quais abordagens o conceito de **Erfahrung** suscita? Como se dá a relação texto-leitor com a **Erfahrung**? Por que é importante trabalhar leitura literária articulando com a experiência do coletivo? Qual a relação da **Erfahrung** com a leitura literária?

A leitura dos ensaios de Walter Benjamin, considerado um dos mais fecundos pensadores da Alemanha no início do século XX, traz importantes reflexões filosóficas para a área da Literatura e das ciências humanas em geral, a partir da revisão crítica de alguns aspectos já sedimentados em nossas práticas. Alguns conceitos presentes em seus textos são de extrema importância para o pensamento acerca da leitura como prática social em uma sociedade que, como nos dias do ensaísta alemão, parece ter perdido a noção da experiência coletiva, ao privilegiar a informação e a rapidez da comunicação em detrimento das narrativas orais, como ressalta Carvalho (2012, p. 1).

Na obra de Walter Benjamin, encontra-se um conjunto complexo de reflexões produzidas nas primeiras décadas do século XX, em torno de variadas relações estabelecidas entre história e linguagem, imagem e pensamento. O ensaísta alemão produziu um estudo decisivo no qual a linguagem não pode ser considerada como mero instrumento de elaboração dos dados da realidade nem como simples abstração, mas é pensada como campo no qual emerge uma intrincada rede de relações entre conhecimento e experiência.

Para o filósofo (BENJAMIN, 1987), ao pensar a obra de arte e o contexto urbano, a linguagem é o médium espiritual e histórico da experiência. Esse conceito está intrinsecamente relacionado, em seus escritos, ao pensamento de que todas as manifestações e expressões humanas podem ser concebidas como linguagem e, essa, por sua vez, é então pensada na sua dimensão simbólica, ao contrário do que pretendiam os

filósofos do esclarecimento quando apontavam, como condição para o verdadeiro conhecimento, uma racionalidade que separava o imaginário do pensamento. Para ele, o paradigma estético é fundamental, indo na contramão do pensamento iluminista científico de então. A partir do acolhimento do conceito na imagem, evidenciam-se novas formas de conhecer. Benjamin pôs em xeque uma concepção linear de conhecimento baseada no **continuum** da própria história, desenvolvendo a crítica de um determinado modelo de razão e de racionalidade.

Segundo Pires (2014), nessa crítica, a ciência e a filosofia são pensadas como arte. O filósofo propõe não uma reterritorialização dos saberes, mas, ao contrário, a sua desterritorialização, seguida de uma interrupção, um gesto de descontinuidade na estável cronologia da história. Da mesma forma que o labirinto rizomático, como metáfora do conhecimento, é algo em permanente construção, uma obra inacabada — aberta — que possui direções movediças, é conectável, modificável, o conhecimento é pensado por Benjamin de modo não linear; como uma paisagem urbana, a partir de lugares diferentes, fragmentariamente, nas reconfigurações da memória; não a partir de um lugar fixo, mas movendo-se em uma constelação de ideias.

Ao buscar uma experiência total e concreta do conhecimento, Benjamin critica a institucionalização do saber. No ensaio *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (BENJAMIN, 1974), o filósofo alemão encontra, nos artistas e nas crianças, um outro entendimento do mundo. Ele se opõe aos padrões psicológicos, referindo-se à figura da criança como uma pessoa inserida na história e em uma cultura, da qual é também criadora.

Entretanto, o que entendemos por "experiência"? Em linguagem corrente, experiência possui várias conotações como ato ou efeito de experimentar; conhecimento adquirido pela prática da observação ou exercício: possuir habilidade, perícia ou prática, ter experiência. Na modernidade, com o advento da técnica científica, experiência adquiriu mais um significado, podendo também ser entendida como: ensaio, tentativa para verificar ou demonstrar qualquer coisa, utilizando para isso métodos científicos. Filosoficamente, experiência significa o conhecimento transmitido pelos sentidos, ou seja, a apreensão sensível da realidade externa, cuja confirmação ou possibilidade de confirmação é empírica. Experiência é também concebida em caráter interno como ato de viver algo dado anteriormente a toda reflexão (MEINEREZ, 2008, p. 20).

Nunes (2008) afirma que, em Benjamin, a consciência é o tempo todo testada, depurada e refinada pela experiência, mas que essa experiência não é apenas o que se passa no mundo sensível. Sua busca é por uma experiência autêntica e, esta busca, leva-o a examinar suas lembranças e a tentar compreender a cultura jovem do movimento estudantil berlinense da década de 1910. Revisita as tentativas filosóficas no anseio de encontrar a "verdadeira" experiência. A verdadeira experiência, conclui, nasceria da palavra poética, da relação com a natureza, o mito, a memória e a tradição.

Por isso, Benjamin critica a modernidade que, substituindo a narração pela informação e a informação pela sensação, provocava a atrofia progressiva da experiência e apagava a marca do narrador, que proporciona o que viveu como experiência àqueles que o escutam.

Yunes (2008), que tem se dedicado ao estudo da leitura e da teoria literária, faz no ensaio "Tchibum&pirlimpimpim" – um exame da experiência da leitura, apresentando suas memórias de leitora, as quais têm início no mundo da imaginação construído pelos livros de Monteiro Lobato. A partir das sugestões de leitura do referido autor (obras de Graciliano Ramos, Carlos Drummond de Andrade, Jorge Luis Borges, Guimarães Rosa, entre outras), ela construiu sua própria narrativa sobre o mundo. Revela, em seu depoimento, que foi pela experiência da leitura, muito antes que pudesse entender de políticas e ideologias, que começou a perceber semelhanças e diferenças de pontos de vista e que os interesses podem aproximar ou afastar as pessoas. O texto literário não reclama interpretação, compreensão ou explicações, pois os sentidos dados à leitura são consequências da experiência com o texto lido.

> Quando o leitor se deixa tocar e realiza de maneira, primeiro, desconstrutora, depois constitutiva, seu enlace com a linguagem, com o que está antes e depois dela como expressão e forma – sensações e percepções inominadas -, a leitura torna-se experiência da gratuidade do verbo e opera de modo contínuo e não-consciente no fortalecimento da subjetividade e da ação crítica (YUNES, 2003a, p. 15).

No texto "Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais", Kramer (2000), a partir de entrevistas com professores sobre a relação deles com a escrita e com a leitura, propõe entender essas habilidades como experiência baseada nos ensaios de Benjamin. Kramer distingue "experiência" daquilo que seria apenas "vivência", colocando que esta é finita, pois se esgota no momento mesmo de sua realização, enquanto que a "experiência", por se constituir numa ação compartilhada, contada a outro, torna-se infinita.

Leitura e escrita como experiências são, portanto, ações que passam para além do seu tempo de realização, são ações que convocam o papel da memória para não se desprezar o passado quando se propõe a se indagar sobre o futuro ou o presente. Nesse contexto, a leitura literária é compreendida como uma possibilidade de se resgatar a produção cultural crítica, capaz de contribuir para a formação de leitores e escritores, capaz de abrir-lhes um espaço de indignação e resistência perante o legado de barbárie que a ciência e a tecnologia vêm produzindo. Afinal, a literatura tem, de acordo com Kramer (2000), o papel central de humanizar, de se contrapor a outras produções que desumanizam.

2 DIALOGANDO COM WALTER BENJAMIN: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

> A condição para estar no mundo, dialogando com ele, em tudo o que isto implica, é a de tornar-se leitor da história, mas sobretudo das histórias dispersas pelos tempos e espaços, feitas de sonhos, às vezes delirantes, às vezes geradores, no compasso que vai do imaginário à busca do real.
>
> Eliana Yunes

O conceito de **Erfahrung** (experiência) atravessa toda a obra de Benjamin: desde um texto de juventude, escrito em 1913, intitulado **Erfahrung** (1933), em que o autor contesta o desinteresse dos entusiasmos juvenis em nome da experiência dos adultos, às teses de 1940 e fundamenta seu debate sobre esse conceito no momento histórico em que vivia – a transição das sociedades artesanais para o tempo do trabalho do capitalismo moderno.

No texto *Experiência e Pobreza* Benjamin (2012a), rememora uma história que ilustra o quanto a experiência transmitida de pai para filho tinha seu valor. A parábola conta a história de

> um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho (BENJAMIN, 2012a, p. 114).

Fica evidente que a experiência representa uma tradição e que vai se concretizar em uma temporalidade transmitida de geração em geração. Benjamin desenvolve dois conceitos importantes: o de Erfahrung (experiência) e o de Erlebnis (vivência) para compreendermos como que se dá a experiência.

De acordo com Nunes (2008, p. 78), "*Erfahrung* é a experiência bruta, e *Erlebnis*, é a experiência que sofre a intervenção da consciência" – também traduzida em língua portuguesa em algumas obras por experiência vivida. A *Erlebnis* traz a marca da cisão entre o intelectual e o místico [...], "que opera a transferência da experiência além das palavras para a experiência que nomina o supra-sensível e o inclui na esfera do conhecimento".

A **Erfahrung** vem do radical **Fahren,** ainda usado no alemão antigo no sentido de percorrer, em seu sentido literal, de atravessar um lugar durante uma viagem (CARVALHEIRO; ZUIN, 2004, p. 220). Na visão benjaminiana, é a experiência coletiva, cuja matéria é o acervo dos acontecimentos pertinentes a uma dada comunidade. Seu "corpo", feito de memória, edifica-se como narrativa responsável pelo elo entre

as gerações. Esse tipo de experiência é caracterizado pela tradição compartilhada e perpetuada de geração em geração; já a *Erlebnis* vem de *Erleben*, que significa viver [...]. Trata-se de uma vivência sentida, e não refletida (CARVALHEIRO; ZUIN, 2004, p. 220). É a *Experiência* vivida, própria do indivíduo solitário, decorrência de seu embate isolado com o mundo (BREDARIOLLI, 2007, p. 23).

É importante estabelecer que, para Benjamin, há diferença entre experiência e vivência. Kramer (2009) evidencia essa distinção feita por ele, da seguinte forma: vivência (reação a choques) e experiência (vivido que é pensado, narrado); na vivência, a ação se esgota no momento de sua realização (por isso é finita) e na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, tornando-se infinita. Reafirma-se, pois, o caráter histórico da experiência, de permanência, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva.

Fato é que Benjamin insiste em focar a "Experiência" em toda sua obra, sobretudo porque o filósofo se preocupa com o comportamento da sociedade moderna, que com as inovações da industrialização se desvencilhou de valores e da tradição. Um dos costumes que essa sociedade desprezou é o de perpetuar a experiência através da narração. Para o filósofo alemão, a subtração da experiência de narrar desencadeia uma pobreza, que não é apenas privada, mas de toda a humanidade (BENJAMIN, 2012a, p. 115).

Tanto no texto *Experiência e Pobreza* (2012a) quanto em o *Narrador* (1936) – ambos publicados na década de 1930 – Benjamin trata a questão da "Experiência" explicitando que a **Erfahung** enfraqueceu no mundo capitalista moderno, devido à **Erlebnis** e que se faz necessária sua reconstrução para garantir "[...] uma memória e uma palavra comuns, [apesar] da desagregação e o esfacelamento do social" (GAGNEBIN, 1999, p. 9).

A autora ressalta que Benjamin estabelece uma relação entre o fracasso da **Erfahrung** e o fim da arte de contar e acrescenta que a reconstrução da **Erfahrung** deveria ser acompanhada de uma nova forma de narratividade. Observa ainda que nos dois textos citados, Benjamin coloca que a arte de contar torna-se cada vez mais rara porque ela parte, fundamentalmente, da transmissão de uma experiência no sentido pleno, cujas condições de realização já não existem na sociedade capitalista moderna.

A existência da "Experiência**",** antes das grandes Guerras Mundiais e das Revoluções Industrial e Francesa, estava atrelada a condições importantes como a tradição de transmitir a experiência através de relatos, ou seja, o ato de narrar ser comum, natural entre os membros de uma comunidade. Com o advento do capitalismo, a introdução de técnicas, a mecanização das atividades e outros fatores característicos da era moderna, a prática da narrativa compartilhada e transmitida de pai para filho sofreu degradação, provocando distanciamento entre as pessoas, entre as gerações, um mundo acelerado, repleto de atividades e cobranças, com excesso de informações que são disseminadas,

globalizadamente, através de meios de comunicação segundo após segundo, dificultando a nossa assimilação.

Apesar de recursos tecnológicos modernos e inovadores de comunicação que revolucionam nossa vida, que nos permitem conversar com várias pessoas que estão em lugares distantes e diferentes ao mesmo tempo, porém a falta de contato pessoal, do contato do narrador com o ouvinte, além de sucumbir com a prática da narrativa faz com que nos isolemos, nos tornemos individualistas, centrados em nós mesmos. A ausência da prática de narrar afeta as relações humanas. O discurso, as histórias, as narrativas das pessoas mais velhas do mundo moderno, detentoras de experiências inigualáveis não têm importância para os ouvidos da juventude, sobretudo na cultura ocidental, na qual os costumes, conselhos, experiências dos mais velhos são considerados descartáveis, inúteis. Os mais jovens desejam a ajuda servil dos idosos, seus préstimos e que até assumam a criação dos netos, mas não aceitam recomendações, conselhos, pensando serem ultrapassados.

A época em que vivemos, do descartável e do consumismo, não favorece o aparecimento da memória, da experiência, o que nos torna empobrecidos. Por isso, quando escutamos uma narrativa, nos tornamos responsáveis por ela, pois na relação narrador x ouvinte, o compromisso com o narrador é desencadeado no ouvinte. Segundo Moreira (2010, p.78), essa relação intrínseca "[...] favorece a afetividade, o respeito, a admiração e a valoração dos relacionamentos interpessoais, que podem ser elementos importantes a serem utilizados em atividades de incentivo à leitura literária".

Além disso, Benjamin coloca que o que favorecia a "Experiência", àquela época, era o trabalho artesanal e não o pré-capitalista, que vigorava no tempo dele. Gagnebin (1999, p. 10) diz que esse fato fundamenta "[...] um caráter de comunidade entre vida e palavra", pois as relações existentes no contexto do trabalho artesanal, estritamente manual envolvem contato físico, desenvolvimento das tarefas mais lentamente, propiciando conversas, narrativas, diálogos e, consequentemente, o enriquecimento da própria "Experiência".

Na sociedade capitalista, o trabalho manual foi substituído pelo técnico, desenvolvido por máquinas, por serviços automatizados e informatizados e as pessoas deixaram de desenvolver aquilo que é próprio do ser humano: relacionamentos que envolvem sentimentos. Com isso, acabamos nos tornando seres individualistas, calculistas, desligados uns dos outros, envolvidos com diversas atribuições que tomam nosso tempo e não nos permitem mais conversar olhando nos olhos, contar histórias, pois pensamos que estamos perdendo tempo. Na frente do computador, as pessoas se isolam, esquecem que a vida humana deva ser cercada de experiências interpessoais.

Diante disso, acreditamos ser importante inserir nas práticas pedagógicas de leitura literária, atividades que desenvolvam o contato direto dos alunos com a leitura, com o livro e com narrativas, atividades que proporcionem a eles momentos de interação leitor-texto-leitor, mas também, interação entre os alunos através da socialização das histórias lidas, narradas, vividas.

Se nos falta, nos dias de hoje, o trabalho manual, os movimentos precisos do artesão, que manuseia sua matéria-prima e detém o conhecimento de todas as etapas do processo de criação, respeitando a matéria que transforma para estabelecer uma relação profunda com a atividade narradora, visto que esta é, de certo modo, "[...] uma maneira de dar forma à imensa matéria narrável, participando assim da ligação secular entre a mão e a voz, entre o gesto e a palavra", como frisa Gagnebin (1999, p.11), precisamos, enquanto professores, buscar alternativas para desenvolver a atividade criadora de nossos alunos e proporcionarmos momentos em que possam vivenciar experiências enriquecedoras com a leitura, que transformem atitudes, pensamentos, sentimentos, ou, mesmo que não haja transformação, que lhes seja permitida a experimentação da **Erfahrung.**

Benjamin trata ainda de uma – a terceira – condição de realização da *Experiência,* observada no momento histórico em que vivia: a dimensão utilitária, prática da narrativa tradicional. Aquele que conta transmite um saber, uma **sapiência***,* que seus ouvintes podem receber com proveito. Essa **sapiência** prática colocada aqui muitas vezes é entendida pelos ouvintes como sendo um conselho, uma sugestão, um ensinamento moral ou até mesmo uma advertência, que nem sempre são aceitos em nossos dias. De acordo com o pensamento benjaminiano, o conselho não é intervir do exterior na vida do outro, mas é, como declara em *O Narrador* (2012b), fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Sendo assim, o narrador e o ouvinte estão inseridos em um processo narrativo vivo, natural e contínuo, onde as experiências carregadas de sabedoria se perpetuam. Como o conselho é pautado na sabedoria, o processo de extinção dessa na coletividade moderna implica no empobrecimento da arte de narrar, na degradação da **Erfahrung**, o que dá lugar a experiências individualistas e isoladas, características da **Erlebnis**.

Em *O Narrador* (2012b), encontramos dois tipos de narradores. O primeiro, o lavrador, é sedentário e identifica-se com a prática de contar e dizer a memória do lugar onde mora, mantendo a cultura e a tradição local. O segundo, o marinheiro mercante, é agente do contar e do dizer de outros mundos, aqueles que conheceu em suas viagens – ou ouviu falar sobre. Sua arte de narrar é que permite a imaginação recriar os lugares nos quais esteve e sobre os quais conta suas histórias.

Para Benjamin (2012b), a narrativa é uma prática social na qual alguém conta algo para alguém que escuta, estando, portanto, em relação direta, imediata. Esse tipo de narração é estreitamente vinculado à tradição e entra em declínio com o surgimento da imprensa e todo o

desenvolvimento tecnológico subsequente. O romancista rouba a cena aos narradores anteriores, mas é ator isolado, comunica-se apenas de modo mediado, diferenciando-se pelo alheamento da experiência.

É nesse sentido, portanto, que podemos afirmar que a construção das narrativas é modo concreto de produção de conhecimento, pois produzir conhecimento diz respeito a tornar pública a produção do seu trabalho. Este movimento compreende, indo ainda mais além, a noção de que somos seres sociais e que aprendemos uns com os outros, através da mediação com o meio em que vivemos. Assim, nenhuma prática e nenhuma reflexão acontecem através da atuação única de um indivíduo.

Narrar não é um compromisso individual, mas com o mundo. É testemunho que materializa uma percepção única, e ao mesmo tempo múltipla, das atitudes, acontecimentos e encontros. Evidencia o sujeito histórico, social e cultural, possibilitando uma ampliação da imagem que se faz daquele que narra. Desvela não só o discurso, mas também o silêncio. De acordo com Ferreira (2012, p. 13), o que é

> [...] escolhido para ser contado traz em si também as renúncias, os contextos, a figura e o fundo. Narrar permite àqueles que escutam questionar seus próprios caminhos, suas histórias e a rememorar seu próprio percurso, permitindo resistir / reexistir de outras maneiras .

As narrativas se configuram, na obra de Benjamin, como uma espécie de rito de encontro, de partilha. São registros de reflexões que possibilitam olhar para a experiência de vida por uma ótica pessoal e pautada nos sentidos. Através dela, é possível dar-se conta das próprias escolhas feitas ao longo do trajeto de aprendizagem.

Dessa forma, as narrativas diferenciam-se da escrita acadêmica, sobretudo no envolvimento do autor com sua própria escrita. Há, nos textos técnicos, um distanciamento entre o conhecimento produzido e as experiências particularmente vividas, que mobiliza menos os sujeitos, pois evoca um discurso enrijecido e já incorporado, impessoal.

"Narrar pressupõe também rememorar, porque ao dizer de si, do que é vivido e experienciado", reforça Ferreira (2012, p. 12), isto é, "[...] compreende-se estar dizendo também de todas as experiências anteriores, necessárias para a construção da identidade e dos contextos de vida daquele que fala/escreve no momento presente". Ainda, considerando a necessidade de rompimento com o tempo linear de outras concepções do conhecimento, acredita-se que memória são conexões de sentido entre as imagens construídas e reconstruídas, com base nas experiências, e que se modificam e ressignificam a partir do vivido e dos novos sentidos a elas atribuídos (BENJAMIN, 1987).

Logo, podemos afirmar que a forma narrativa de registro, de relato e da transmissão de informações significativas, que serão produzidas pelos

sujeitos da pesquisa após cada roda de leitura, é também um meio de romper com o prescrito e com a lógica de construção do conhecimento, uma alternativa coerente com as propostas apresentadas na própria essência do trabalho do autor.

Sem diferenciar modernidade e pós-modernidade, mas considerando o fato de que hoje se agrava e se acentua, é cada vez mais raro encontrarmos pessoas que saibam narrar uma história direito, seja oralmente, seja pela escrita. Essa denúncia da perda da capacidade de narrar, de trocar experiências em consequência do definhamento do homem moderno foi feita por Benjamin. Para ele, é como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 2012b, p. 213). De fato, poucos de nós, professores, temos estimulado nossos alunos e leitores a narrarem suas próprias experiências e histórias, para que rompam, como afirma Carvalho (2013, p. 3), "com a dureza cotidiana provocada pela padronização cultural do nosso tempo".

Nessa perspectiva, vale ressaltar a importância dos estudos benjaminianos, posto que a experiência social com a leitura do texto literário poderá resgatar não apenas o gosto pelo diálogo e pela natureza social da literatura, mas, sobretudo, a capacidade de retomar a experiência coletiva, perdida em meio às mudanças e paradoxos da sociedade moderna.

A atualidade do pensamento de Benjamin e suas reflexões a respeito da modernidade, da infância e da linguagem nos dão pistas para refletir a educação enquanto processo formativo, no qual o conhecimento realiza-se como uma experiência de linguagem.

Assim, a própria vida cotidiana fragmentária e aparentemente sem sentido configura-se em um **experimentum linguae,** permeado de poéticas visuais, sonoras e textuais, apresenta-se como um saber coletivo; uma experiência que Pires (2014, p. 826) denomina "[...] estrada-texto aberta a possíveis leituras/escrituras que são compartilhadas como experiências de linguagem, formas de conhecimento".

O dom do narrador, vale enfatizar, é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida (BENJAMIN, 2012b, p. 240).

Portanto, à luz dos conceitos de Benjamin, professores e alunos leitores – como é a proposta das rodas de leitura – precisam ser narradores das suas experiências vividas com a leitura literária por meio dos relatos, que se compõem com a experiência do ouvinte e produzem uma nova experiência, ligada à realidade prática.

A capacidade de ouvir e transmitir histórias precisa, então, integrar a vida social de leitores que já não têm mais conselhos a oferecer aos outros,

como reforça Carvalho (2013, p. 8), "em uma perspectiva dialógica e social para além da escola, em que a linguagem da ficção seja mediadora entre os homens e o mundo, propondo um saber que não seja o instrumental".

No texto *O direito à literatura*, Candido (2011) coloca que a literatura não é uma experiência inofensiva, ao contrário, assim como na vida, posto que dela é imagem e transfiguração, ela é uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais. O papel formador da personalidade foge ao convencional, pois não raro transcende as normas estabelecidas. Exatamente por isso, é alvo de conflitos na sociedade e, no meio escolar, entre os educadores ao mesmo tempo preconizam e temem o efeito dos textos literários.

A noção de que a leitura literária é um importante instrumento para a formação de leitores críticos e autônomos, capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo parece se perder diante de concepções de leitura que ainda orientam práticas escolares e que reforçam os mecanismos de regulação.

No cotidiano escolar, observamos professores preocupados com o ensino da literatura, procurando dar conta de repassar ao aluno o que já está posto, objetivado, considerando o lado produtivo das obras literárias, o lugar delas em seu tempo, em relação a seus autores, porém raramente evidenciam o caráter receptivo e quase nunca o comunicativo, possíveis de serem experienciados nos momentos de leitura das obras literárias. Com isso, se perde o entendimento da experiência daqueles que, nas atividades produtiva, receptiva e comunicativa, desenvolveram a práxis histórica e social.

Observamos ainda que poucas são as atividades desenvolvidas nas escolas que permitem aos alunos a experimentação da experiência estética, da participação ativa e criativa de quem lê, do comportamento assumido pelo leitor (CARVALHO, 2013).

Vale destacar que a obra literária não é um objeto que existe por si só e nem oferece ao leitor, em cada época, um mesmo aspecto. Ela — como a música — se renova constantemente, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência do contexto histórico, do atual e do real. É importante também colocar que o leitor, diante de um texto, não é um ser vazio, que aguarda encher-se, completar-se através das palavras. Ele possui conhecimentos prévios que devem ser levados em consideração. Por isso, o leitor narrador possui extrema importância no processo de compreensão do fenômeno estético, da **Erfahrung,** pois compreendemos que o diálogo, a rememoração, a **Erfahrung**, a experiência estética e a sensibilidade contribuem incondicionalmente para a constituição do ser humano como sujeito social, enraizado na coletividade.

Nesse sentido, acreditamos que a leitura de literatura pode promover o sujeito para além do que está posto, do imediato, porque permite pensar, criticar, concordar, discordar, rir, chorar, entender ou não o texto, fazer parte dele ou distanciar-se, continuar a história ou alterá-la, mudar o

olhar e encontrar a sua experiência estética. Sendo assim, ao entender que o texto literário propicia o escapismo, fica vinculada a ideia de que o conhecimento de mundos imaginários, sonhados, invertidos, absurdos ou mesmo de mundos muito semelhantes ao nosso, pode provocar deslocamentos tais que se torna inevitável o questionamento crítico do mundo vivido pelo leitor (EVANGELISTA, 2001).

Por fim, vale esclarecer que não se trata em acreditar em fórmulas prontas para ensinar a ler, ouvir ou assistir a tantas histórias que a cada dia são novas, tanto por estarem ainda sendo inventadas e contadas quanto por estarem sempre abertas a outras interpretações. O que de fato importa é a experiência com a leitura do texto literário, é que a nossa sensibilidade e inteligência estejam envolvidas exatamente neste intervalo maravilhoso entre o início e o fim de uma narração. É nesse espaço que se dá a nossa vida, aí estamos nós todos: contadores/narradores, ouvintes, leitores grandes e pequenos, enredados na trama da linguagem que fizemos e de que somos feitos.

Acreditamos que desse modo, podemos fomentar, no centro da educação escolar, uma leitura literária próxima, real, democratizada, efetivamente lida e discutida, visceral, aberta, sujeita à crítica, à invenção, ao diálogo, à leitura irônica e humorada, à paródia, à contextualização individual e histórica, inserida no mundo da vida e em conjunto com as práticas culturais e comunitárias.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: RELATOS VIVOS DOS SUJEITOS LEITORES

Narrar é criar, pois viver é apenas ser vivido.

Fernando Pessoa

No texto *O Narrador*, Walter Benjamin (2012) contrapõe dois atos diferentes: ler um romance, uma experiência solitária; e narrar uma história, um ato coletivo, no qual se trocam experiências. De acordo com o autor, é cada vez mais raro encontrarmos pessoas que saibam narrar uma história direito, quer seja oralmente, quer seja pela escrita. As pessoas estariam perdendo cada vez mais a faculdade de trocar experiências, e, consequentemente, a habilidade de narrar. O ato de narrar uma história requer tempo e ouvintes reunidos para tal, o que o ritmo de trabalho de hoje em dia não mais permite, pois, ao contrário do trabalho dos antigos artesãos, feito com calma e normalmente em grupo, agora trabalhamos com muito mais pressa e normalmente sozinhos. Para o autor

> São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 2012, p. 197-198).

Sob essa perspectiva, a experiência social com a leitura poderá resgatar não apenas o gosto pelo diálogo e pela natureza social da literatura, mas, sobretudo, a capacidade de retomar a experiência coletiva, perdida, segundo o autor, em meio às mudanças e paradoxos da sociedade moderna, na qual as "[...] experiências estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo" (BENJAMIN, 1996, p. 198).

Pautando-nos na perspectiva da triangulação de dados, numa abordagem qualitativa de pesquisa (TRIVINÕS, 1987), procuramos coletar os dados em momentos diferentes, em uma variedade de situações e com diversas fontes de informação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), uma vez que sentimos a necessidade de interagir com os vários sujeitos envolvidos com a leitura literária.

Após a realização das cinco oficinas literárias – rodas de leitura, possuímos fotografias, um diário de campo, vídeos gravados (interações verbais), um relato do gestor da escola, relatos da professora regente, entrevista semiestruturada da professora regente da turma do 5º V01, 12 (doze) "cadernos de perguntas e respostas", 40 (quarenta) relatos de alunos. Foi elaborado um questionário, a fim de realizar entrevista semiestruturada com o responsável pela biblioteca. No entanto, esta não ocorreu, pois não há uma pessoa definida para exercer esse papel. O gestor nos explicou que se tiver pessoal na secretaria que possa ser remanejado para essa função, ele pode fazê-lo, mas como essa escola é pequena e possui poucos funcionários, não está podendo acontecer esse desvio de função atualmente.

Para a realização da pesquisa foi necessária a elaboração do seguinte material: formulários para os relatos, elaboração das atividades extraoficinas, entrevista semiestruturada, o planejamento de cada roda que suscitou também a escolha do corpus literário de cada oficina.

Quanto à escolha do corpus literário, se deu priorizando narrativas de escritores capixabas, com o propósito de valorização, de dar visibilidade à literatura produzida no Espírito Santo. Devido a esse objetivo, nos propusemos a levar escritores capixabas para serem os leitores-guia nas rodas. A escolha por narrativas, mais precisamente crônicas e contos, se deve ao fato de que queremos nos reportar e recuperar a força do ato de narrar, como afirma o teórico no qual essa pesquisa está ancorada: Walter Benjamin, além de serem textos curtos, com linguagem mais adequada à faixa etária dos sujeitos. Ainda destacamos a escolha pela temática: eram textos próximos do universo dos sujeitos da pesquisa, do seu cotidiano (o animal de estimação, pessoas importantes da nossa vida, como a primeira professora, conto de mistério, a própria infância).

Adotamos uma observação participante durante a pesquisa, procurando manter uma escuta sensível com o objetivo de compreender as atitudes, os comportamentos e os sistemas que envolvem esses sujeitos. Buscamos, então, nos engajar pessoal e coletivamente, mantendo uma interação com eles, o que permitiu a concretização de uma investigação participativa. A pesquisa-intervenção permitiu um envolvimento maior

entre a pesquisadora, os sujeitos da pesquisa e os contextos nos quais efetivamos nossas práticas.

Enquanto pesquisadores, necessitamos fazer intervenções que revelem nosso mundo exterior, nossa problemática, nossas concepções teóricas, nossos valores, nosso contexto socioeconômico e histórico, a fim de revelar dos sujeitos pesquisados algo que eles mesmos não enxergam. Sempre respeitando as divergências, os pontos de vista contraditórios, fazendo prevalecer o diálogo, no convívio com as diferenças e contradições entre opiniões e mundos tão distintos.

Cabe esclarecer, no entanto, que para melhor organização da etapa de análise, dividimos o corpus em três categorias. Nesses momentos, sob a luz de nosso referencial teórico, refletimos sobre algumas falas e interações dos sujeitos da pesquisa e anotações no diário de campo, dados dos "cadernos de perguntas e respostas", uma vez que, através do registro e relatos produzidos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, será possível estabelecer uma relação entre as oficinas literárias, roda de leitura e a formação de leitores na perspectiva dos teóricos adotados para este trabalho.

Vale destacar que dentre os 40 (quarenta) relatos de alunos, 30% dialogam mais com o objeto central da pesquisa e serão comentados, explorados durante a análise. Do diário de campo, também destacaremos informações, percepções relevantes. Além de duas falas da professora regente, sendo um relato escrito e um relato do vídeo, destacaremos dois dados relevantes do "caderno de perguntas e respostas" de dois sujeitos da pesquisa.

Resta dizer que o material produzido a partir das oficinas literárias – rodas de leitura – mostrou a potência da literatura, enquanto linguagem, experiência autêntica passível de ocorrer no cotidiano das aulas de língua portuguesa.

A seguir, será apresentado um recorte das interações verbais dos participantes das rodas de leitura, as quais são melhor detalhadas no caderno pedagógico produzido juntamente com o relatório final, destacando-se a experiência desses leitores como elemento central para pensarmos novas práticas leitoras na escola.

4 OS SUJEITOS DA PESQUISA E A LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA

Após cada roda de leitura, os alunos produziram relatos a partir da experiência a qual foram submetidos. Em um formulário sem identificação, marcaram um X, expressando se gostaram ou não da experiência durante a roda e depois produziram um texto escrito narrando como foi a sua participação. Não estipulamos o gênero textual em que esses relatos deveriam ser redigidos; os alunos tiveram liberdade naquele momento

de se expressar através da escrita. Contudo, destacamos que a maioria optou pela tipologia narrativa.

Do universo pesquisado de 40 (quarenta) depoimentos, 30% dialogam mais com o objeto central da pesquisa. Dentre esses, destacaremos dois. Passemos aos relatos. O primeiro foi produzido no dia 06/07/2015, durante a primeira oficina literária – roda de leitura:

> Eu gostei muito da história da Clarice. A tia Soraya contou a história todinha pra gente. Eu gostei da parte que a galinha Clarice botou cinco ovos e que cada um quer ser uma coisa. Tipo o Totonho ele queria ser lutador de MMA. Eu acho feio os galos lutarem até se matar. Não gostei de algumas partes da história, mais foi legal (JOÃO[3]).

Nesse dia, o texto escolhido para ser lido na roda foi *Clarice*, do livro *Saudades de Clarice* do escritor capixaba Francisco Aurélio Ribeiro. A identificação das crianças foi imediata, todos falaram que tinham um animal e dessa história vieram outras, agora contadas por eles.

A fala de João revela uma retomada da experiência social com a leitura, resgatando a experiência coletiva, que Benjamin afirma estar em baixa, pois sendo "Totonho" um galo de briga, o aluno se expressa dizendo achar "feio os galos lutarem até se matar", ou seja, quando essa história foi narrada deixou de ser uma experiência solitária e passou a ser um ato coletivo no qual outras experiências foram trocadas.

O segundo relato foi produzido no dia 09/07/2015, durante a segunda oficina literária – roda de leitura. Ela contou com a participação do escritor capixaba Francisco Aurélio Ribeiro que foi o leitor-guia. O escritor leu duas histórias do seu livro *Fantasmas da Infância*. Eis o relato:

> Eu gostei muito de vim na biblioteca e conhecer o escritor, o Francisco Aurélio Ribeiro, ele é muito legal, contou histórias muito legal da infância, o que aconteceu com ele, foi engraçado vim para biblioteca. Todos gostaram de ouvir a ESTER falar daqui da Barra do Jucu, todo mundo rio (ALUNO JONAS).

Percebemos nessa fala que a experiência de estar no espaço da biblioteca foi prazerosa e a identificação com as histórias narradas pelo escritor, além da oportunidade de conhecê-lo. Novamente, a leitura foi uma experiência coletiva que motivou o diálogo e outras narrativas, pois o aluno frisou como gostou de ouvir o que a colega "Ester" narrou – foi a história de um personagem da Barra do Jucu, como na história lida pelo escritor – evidenciando o fato de que ela falou "daqui da Barra do Jucu", o lugar onde vivem. No final, os alunos pediram para ler mais uma história e, depois mais outra... Precisando de nossa intervenção para encerrar a

3 Optamos por utilizar nomes fictícios, tanto dos alunos como da professora regente, com base no fato de que tal omissão em nada prejudica a análise feita. Foi solicitado a eles que escolhessem seus novos nomes.

roda; esta foi a oficina mais longa. A identificação foi tanta que esta Roda gerou uma crônica publicada no *Jornal A Gazeta,* no dia 20/07/2015.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura literária é importante para a formação ética e estética do indivíduo, uma vez que a experiência estética favorece a formação de sujeitos sensíveis à diversidade e, ao mesmo tempo, possibilita um alargamento da visão de si mesmo, do ser humano e do mundo. De acordo com Silva (2003, p. 234-235, grifos da autora):

> Ao desvelarmos as letras, promovemos símbolos para o mundo, ao desvelarmos as palavras, somos apresentados a um mundo e, ao desvelarmos os conteúdos dos textos, desvelamos também de que ângulo este mundo nos é apresentado e que mundo é este que nos apresenta. Desvelamos, enfim, qual **visão de mundo** nos tenta passar este ou aquele texto.

Nesse sentido, a leitura literária não se dá apenas na interação com a palavra escrita mas também em momentos, imagens e outros grafemas que os sentidos atentos percebem, dando-lhes significado. Tal qual Silva (2003) e Freire (2006, 2008), pensamos que a leitura literária torna-se emancipadora na interação, no entrecruzamento de diversas experiências e ações, nos campos sociopolítico, econômico e cultural e, assim, pode ser entendida como ato científico, estético, ético e político. Por isso, entendemos ser importante ampliarmos as discussões sobre a experiência estética com textos literários para compreendermos como ela ocorre e também buscarmos alternativas para que práticas educativas com leituras literárias consideradas inadequadas sejam superadas.

Ao chamar nossa atenção para a perda da experiência que advém com as transformações decorrentes da modernidade, Benjamin (2012) nos alerta para a necessidade de preservação de uma experiência que a modernidade quer apagar. O excesso de informação da sociedade atual não permite a experiência, o que aconteceu, o que se viveu, o que se passou, o que tocou, o que afetou. E mais... lembra-nos de que a verdadeira experiência nasce da palavra poética, da relação com a natureza, o mito, a memória e a tradição.

Narrar sua própria história representa a experiência do sujeito promovendo valores culturais que são novamente agregados à sua história em um processo cíclico e criativo. Para Benjamin (2011), narrar mantém vivas as relações sociais. Segundo ele, quando se perde o desejo de narrar, a história do sujeito desaparece. O presente estudo demonstrou que as rodas proporcionaram isso.

Nos processos educacionais, as narrativas estão ligadas à história de vida dos sujeitos e suas relações com o outro e, se pensadas a partir do

sentido colaborativo dos processos educacionais, promovem aquisição do conhecimento de forma mais efetiva.

No ambiente escolar, vislumbra-se tal afirmação na medida em que tanto os alunos quanto os professores trazem para a escola parte de suas subjetividades destacadas nos graus de interesse em determinados assuntos.

Assim, a experiência assume um papel relevante ao tornar o sujeito consciente do mundo e seu entorno, torna-o também consciente em relação ao seu papel social e político de/para/com o mundo. Mundo, aqui, que assume, sobretudo, o sentido de uma relação de intersubjetividade – é na ação com o outro, no contato com ele, que me humanizo. Não podemos, portanto, falar de uma consciência mecânica isolada do próprio movimento do mundo, da vida, mas de uma consciência dotada de uma intencionalidade que sempre tende para o mundo. De acordo com Freire, em *Pedagogia do oprimido*, uma educação pautada apenas nesses princípios torna-se insipiente

> [...] não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como 'corpos conscientes' e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdo, mas da problematização dos homens em suas relações com o mundo [...] (FREIRE, 2005, p. 77).

Afinal, ao nos tornarmos conscientes da cultura que produzimos, passamos a percebê-la não como algo estático, fechado, mas como um movimento aberto às novas possibilidades de ser e existir. Da mesma forma que o Círculo de Cultura – espaço educativo onde transitam diferentes subjetividades e convivem diferentes saberes – a roda de leitura, assume a experiência do diálogo de forma coletiva e solidária em todos os momentos do processo, de tal sorte que seu produto – o conhecimento gerado – seja resultante dessas situações.

No caso, o diálogo não se reduz a instrumento metodológico, é utilizado como forma de comunicação em que a questão da diferença do lugar de enunciação é superada pela questão da diferença como qualidade, como valor de qualificação, como forma de potencializar os saberes que se entrecruzam naquele espaço de aprendizagens, organizando suas práticas e suportando sua articulação na totalidade social em que está em jogo a apropriação social do conhecimento, no caso específico da roda, potencializar a formação do leitor literário, a literatura como experiência.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Erfahrung. In: BENJAMIN, Walter. **La metafísica de la juventud**. Barcelona: Paidós, 1993, p. 93-97. Texto originalmente publicado em 1933.

_____. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Col. Os pensadores)

_____. Obras escolhidas II. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Rua de sentido único e infância em Berlim por volta de 1900**. Lisboa: Relógio d'água, 1996.

_____. "Experiência e Pobreza". **In: Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a.

_____. "O Narrador". In: **Magia e técnica, arte e política:** Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b.

_____. "A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução". **In: Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012c.

_____. "História cultural do brinquedo". **In: Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012d.

_____. "Brinquedo e brincadeira". **In: Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012e.

BREDARIOLLI, Rita. Educação como experiência: uma narrativa sobre formação de professores. In: MAGRO, Adriana; CORASSA, Maria Auxiliadora; REBOUÇAS, Moema Martins (orgs). In: SEMINÁRIO CAPIXABA SOBRE O ENSINO DA ARTE, 7. ENCONTRO PÓLO ARTE NA ESCOLA/UFES, 2., 2007. Vitória. **Anais...** Vitória, 2007, p. 21-31. ISBN 978-85-60050-06-2.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CARVALHO, Letícia Queiróz de. **A leitura literária em espaços não escolares e a universidade:** diálogos possíveis para novas questões na formação de professores. 2012. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2012.

CARVALHO, Letícia Queiróz de. A literatura no currículo escolar: reflexões a partir das contribuições de Walter Benjamin. In: SEMINÁRIO CURRÍCULOS, CULTURAS, COTIDIANOS, 1., 2013, Vitória. **Anais...** Vitória: NUPEC3, 2013.

CARVALHEIRO, Suzana Aparecida; ZUIN, Antônio Álvaro. A experiência formativa diante da educação à distância. In: SILVA, Ademar; ABRAMOWCZ, Marisa Bittar (Org.). **Educação e pesquisa:** diferentes percursos, diferentes contextos. São Carlos: Rima, 2004. p. 219-237.

EVANGELISTA, Aracy et al. (Org.). **A escolarização da Literatura:** o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FERREIRA, Luciana Haddad. Sobre a estética da experiência e da docência: reflexões a partir da obra de Walter Benjamin. In: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do sul. **Anais...** Rio Grande do Sul, Universidade Caxias do sul, 2012.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do oprimido**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história.** São Paulo: Imago, 1999.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita de professores- Da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação,** n. 7, p. 19-40, jan./fev./mar./abr., 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 6 ed. São Paulo: EPU, 1986.

MEINERZ, Andréia. **Concepção de experiência em Walter Benjamin**. 2008. 81 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MOREIRA, Rachel C. M. **Experiências literárias:** diálogos com uma escola da rede Municipal de Vila Velha. 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2010.

NUNES, Clarice. Walter Benjamin: os limites da razão. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Pensadores sociais e história da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIRES, Eloíza G. Experiência e linguagem em Walter Benjamin**. Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 813-828, jul./set. 2014.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. **Saudades de Clarice**: vinte crônicas e uma fábula. Vitória: Formar, 2004.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. **Fantasmas da Infância**. 2. ed. Vitória: Grafer/IHGES, 1998.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **A atualidade de Walter Benjamin e de Theodor W. Adorno**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SILVA, Virgínia de Oliveira. As marcas da leitura em nós. In: Regina Leite Garcia. (Org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano**.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 225-244.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YUNES, Eliana. Tchibum & pirlimpimpim. NASCIMENTO, Evandro; OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de (Org.). **Leitura e experiência:** teoria, crítica, relato. São Paulo: Annablume; Juiz de Fora, 2008.

_____. **Tecendo um leitor:** uma rede de fios cruzados. 1. ed. Curitiba: Aymará, 2009.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS À FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Eliana Costa Sausmickt[1]

Nair Floresta Andrade Neta[2]

RESUMO: Há muitos entraves na educação básica, sobretudo no ensino fundamental II, que impedem a realização efetiva da leitura literária em sala de aula, de modo a formar o leitor literário com habilidades de interpretação e construção de sentidos, nos vários suportes em que a literatura pode se materializar. Com base nessa realidade, proponho como objetivo geral desse trabalho suscitar a formação crítica de leitores literários, a partir da sugestão de um projeto didático, elaborado à luz da pedagogia dos multiletramentos, que explora a linguagem estética e plurissignificativa da literatura, bem como a multimodalidade e a hipertextualidade, como processos de materialização e de construção colaborativa de sentidos do texto literário. Este trabalho caracteriza-se por ser de natureza bibliográfica e documental, com perspectiva intervencionista, por propor uma ação dirigida às séries finais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Pedagogia dos multiletramentos. Leitura literária. Projeto didático.

1 INTRODUÇÃO

A literatura pede passagem e na tentativa de alargar o curso do rio literário, assumimos o desafio de sensibilizar estudantes que ora são indiferentes e resistentes, ora lhes é negado o direito de conhecer e ler textos dessa natureza. Para tanto, o primeiro passo é repensar as estratégias de mediação à formação do leitor literário, para além do livro didático e da obra literária impressa. Nessa perspectiva, elegemos como principal objetivo deste trabalho suscitar a formação crítica de leitores literários,

1 Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, em Ilhéus/Ba. Atua como formadora de professores do ensino fundamental e é docente EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) do Instituto Federal da Bahia, campus Eunápolis. Contato: elianasausmickt@hotmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Complutense de Madri; professora adjunta do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus/Ba e membro do corpo docente efetivo do Profletras da UESC. Contato: nairandrade@hotmail.com

a partir da sugestão de um projeto didático, doravante PD, elaborado à luz da pedagogia dos multiletramentos, de modo a explorar a linguagem estética e plurissignificativa da literatura, bem como a multimodalidade e a hipertextualidade, como processos de materialização e de construção colaborativa de sentidos do texto literário. Partimos do pressuposto de que a literatura é um direito de aprendizagem que não se pode comprimir e, portanto, é dever da escola promover o contato do estudante com o texto literário, uma vez que esse é um bem cultural essencial à formação integral do sujeito.

A proposta sugerida prioriza a inserção de práticas de leitura literária, no contexto plural de significados, utilizando como objeto de leitura contos de Machado de Assis, na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, arcabouço teórico que justifica o percurso pedagógico construído por diversos indivíduos que se encontram imersos em uma infinidade de informações, saberes e culturas, oferecidos e conectados por meio de uma rede que oferece a eles a oportunidade de conhecer diferentes modalidades da linguagem e de textos. A escolha de Machado de Assis para a elaboração do PD dá-se por se tratar de um escritor considerado cânone da literatura brasileira e por ser apresentado ao público pela ótica multimodal, por intermédio de suportes variados, além do impresso, conforme preceitua o multiletramento.

Essa proposta foi elaborada como parte de nosso trabalho de conclusão do curso de Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus, Bahia, intitulado *O ensino de literatura a partir da Pedagogia dos Multiletramentos* (SAUSMICKT, 2016). Na sequência, apresentamos o aporte teórico da pesquisa, o percurso metodológico utilizado, bem como a proposta intervencionista, direcionada às séries finais do fundamental II, por levar em conta a escassez de leituras de textos literários nessa etapa de ensino.

2 (MULTI) LETRAMENTOS E SUAS IMPLICAÇÕES TEÓRICAS

A literatura é criação humana e, por conseguinte, reflete o uso da linguagem como metáfora e recriação da realidade. Trata-se de uma representação de valor estético que nasce das palavras. E, por ser portador da plurissignificação, o texto literário cria mundos interiores e imaginários a partir de uma rede de significados que são evocados pelas pistas deixadas pela carga semântica das palavras. É justamente por isso que a literatura amplia a alma do sujeito que ousa enveredar-se pela capacidade de as palavras se agigantarem em suportes diversos, seja no livro, na tela, no vídeo ou na película.

Na contramão das conjecturas intelectuais de que a literatura talvez esteja em vias de morrer, acreditamos que a crise é necessária para que se pense na ressignificação do ensino e na formação do leitor literário pelos

multiletramentos, de modo a garantir esse direito aos leitores pretendidos. Essa concepção pauta-se na prerrogativa de incluir no ambiente escolar uma multiplicidade de linguagens, gêneros e ferramentas de acesso aos bens culturais, à comunicação e à informação. A variação de culturas, de linguagens, de modos de significar e de materialização dos textos corresponde à pedagogia dos multiletramentos, conceito que surgiu, em 1996, como resultado de discussões sobre letramentos, durante um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), nos Estados Unidos, que publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies — Designing Social Futures*[3].

Os amigos e pesquisadores do GNL tratam essa pedagogia como estado ou condição que assume aquele que utiliza bem a leitura e a escrita, considerando que as atividades que envolvem a diversidade de linguagens requerem do sujeito uma participação ativa e crítica diante de questões pessoais, do cotidiano e do mundo. Assim, o prefixo "multi" justifica-se pelo modo de representação muito mais amplo, pois, além dos aspectos linguísticos, contempla também os de ordem cultural, o contexto e os efeitos sociais que os letramentos podem causar ao indivíduo.

Para Cope e Kalantzis (2000), há dois motivos que justificam o surgimento desse tipo diferente de pedagogia. O primeiro diz respeito à diversidade de meios, canais de comunicação; já o segundo, à crescente importância da diversidade cultural e da variação linguística. Nesse contexto, a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, que mudam com o tempo ao gosto de seus usuários para atingir seus vários fins culturais. Trata-se, portanto, de agregar aos letramentos uma perspectiva sociocultural, uma vez que o indivíduo participa de vários contextos de aprendizagem e por consequência é preciso considerar a constituição das identidades dos estudantes, marcadas pela subjetividade, bem como os fatores de ordem cultural, determinantes para a flexibilização do currículo, dos conteúdos e das práxis pedagógicas em sala de aula.

Há quatro elementos, apontados por Cope e Kalantzis (2000), que dão suporte à pedagogia dos multiletramentos e são importantes para compreender de que maneira os eventos de letramentos podem suscitar a construção do conhecimento e de competências de modo a interferir positivamente na vida do sujeito. São eles: a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformadora. O primeiro diz respeito às experiências e à utilização de discursos disponíveis, incluindo aqueles das experiências de vida dos estudantes. Nesse caso, a aprendizagem não ocorre de forma abstrata, uma vez que os aprendizes se identificam com o objeto que está sendo apresentado por pertencer ao universo deles ou simplesmente por despertar o interesse em conhecer o novo, o desconhecido. Já a instrução explícita consiste na compreensão consciente, analítica e sistemática do objeto de aprendizagem.

3 Uma Pedagogia dos Multiletramentos – Desenhando Futuros Sociais (Tradução nossa).

Trata-se do momento da conceitualização, ou seja, a utilização de uma linguagem explícita para a construção do significado que se dará no coletivo a partir da colaboração de todos os envolvidos. O enquadramento crítico corresponde à interpretação do contexto cultural e social no qual o significado é construído. Nele, os estudantes refletem sobre si mesmos, suas vivências e sobre o mundo. E por fim, a prática transformadora, o quarto elemento, que é a transferência da prática de produção de significado para o trabalho em outros contextos e locais culturais. É a aplicação do conhecimento adquirido na escola a outras realidades. Se os quatro elementos forem contemplados, a aprendizagem se dará de forma significativa, principalmente porque houve um amadurecimento dos estudantes à medida que foram ouvidos e valorizados como protagonistas no contexto escolar.

Esses quatro aspectos, materializados no PD apresentado como proposta intervencionista, devem estar a serviço da valorização do sujeito e de suas experiências culturais, conforme atestam Cope e Kalantzis (2000). Assim, segundo os autores, os aspectos dos multiletramentos são apontados como quatro modos de conhecer, de construir significados e de promover aos estudantes formas multifacetados de ler o mundo, uma vez que os ambientes comunicativos são multimodais.

Desse modo, abre-se espaço à experiência de ouvir e dar espaço ao discente para que ele se sinta parte do processo de ensino e aprendizagem. Aparece, pois, o aspecto da diversidade, já que não se trata de um único indivíduo, uma vez que a sala de aula é um espaço físico híbrido, composto pelo entrecruzamento de pessoas advindas de famílias, lugares e de classes sociais diferentes; apresentando, portanto, idade, gênero, habilidades físicas e mentais diversas, bem como portadoras de linguagens peculiares ao contexto social e cultural a que pertencem.

Rojo e Moura (2012) falam da importância de se criar um ambiente democrático em que os usuários tenham a liberdade de acesso a bens culturais de várias naturezas, que possam emitir sua opinião livremente como críticos e veicular os seus próprios textos.

Assim, o contato com a diversidade de sujeitos, de linguagens, de produção de sentido e diálogo com diferentes sistemas semióticos, dentro e fora da escola, vai promover formas e níveis diversos de habilidades, para que o estudante possa transitar entre vários grupos sociais, além daqueles dos quais participa.

2.1 As faces da multimodalidade

A multimodalidade combina e integra vários aspectos que são trabalhados juntos e percebidos sinestesicamente pelo sujeito. De modo a esclarecer melhor essa ideia, Cope e Kalantzis (2000) apresentam a fala e a escrita como sistemas multimodais por natureza. A primeira se materializa pela

emissão do som, acompanhada por gestos, expressões faciais, variação rítmica, tonalidade e, por fim, por um contexto que a localiza no tempo e no espaço. A segunda, por sua vez, evoca sensações visuais por sua essência gráfica, fazendo uso de fontes de tamanhos e estilos variados, travessões, espaços abertos, o uso de sinais de pontuação, entre outros. Todos os elementos, combinados ou integrados, determinam e interferem na construção do significado.

A multimodalidade é entendida, então, como múltiplas representações que envolvem o interesse, ou seja, a necessidade do ser humano de se comunicar e a seleção de recursos representacionais em vários suportes. Os meios semióticos utilizados pelo homem são classificados em: escrita à mão, impressa, na tela, que por sua vez nos remete à leitura; linguagem oral; visual, imagem, cena estática ou em movimento; auditiva; tátil, abarcando o toque, cheiro e gosto; gestual e espacial (COPE; KALANTZIS, 2000).

Segundo Kress (2000), as tecnologias de informação prestam-se à visualização, já que as informações, antes armazenadas na forma escrita, são traduzidas para o visual em grande parte porque o suporte é mais eficiente na linguagem visual do que no modo verbal. Os contextos cultural, econômico e social exercem influência sobre essas mudanças. Kress (2000) propõe que a língua seja pensada na perspectiva multimodal também por envolver modos, representações, contextos e receptores diversos que atuam de forma subjetiva nessa relação.

O texto literário na tela de um computador, por exemplo, ganha outros formatos e usos, cobrando do leitor intervenções livres e autônomas, conforme atesta Chartier (1998, p. 88): "O leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro". Essa construção de sentidos se dá também pela forma como os textos são materializados.

Para que tal construção aconteça, é necessário entender e dominar as multimodalidades na configuração das novas tecnologias de informação, para que se estabeleça uma integração multimodal, abrindo espaços para outras possibilidades expressivas. Desse modo, as práticas de letramento devem acompanhar as transformações por que passam os textos desde a sua produção até a sua veiculação na rede mundial de computadores, que possibilita um processo de desconstrução/construção, pois tal rede é espaço para as várias linguagens e símbolos, em uma constante reinvenção dos gêneros.

2.2 Teias para seduzir o leitor literário

Da tríade autor/texto/leitor, esse último foi, por muito tempo, marginalizado. E só na segunda metade do século XX pôde alcançar o *status* de participante efetivo na construção de sentido. A mudança de foco retira do autor o pertencimento da obra, que passa a ser apreciada pela visão

de um segundo olhar, o do receptor que, segundo a teoria de Jouve (2002), é ao mesmo tempo o leitor real e o virtual, ou seja, o indivíduo de carne e osso é também o narratário a quem o narrador se dirige. Para além das concepções sobre a figura do leitor, há a expectativa de que "o objeto do ensino da literatura passe a ser a experiência da leitura literária e a reflexão, experiência e reflexão essas que podem ser mediadas e sociabilizadas no espaço da sala de aula" (REZENDE, 2013, p. 13).

É nesse espaço de leitura, análise e reflexão que acontece o diálogo entre o sujeito que escreve e o sujeito que lê. Esse processo nasce com a inquietação que o texto literário pode provocar no leitor, a partir do pacto que se estabelece entre eles (autor/texto/leitor), o qual permite que esse (leitor) seja capaz de construir sentido de forma autônoma e de argumentar sobre a forma como recebe o texto literário. Essa autonomia gera a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico (ROUXEL, 2013).

No contexto de sala de aula, é necessário que se compreenda a formação do leitor como um processo que não acontece de modo isolado, mas pela convergência de três elementos, segundo Rouxel (2013): o estudante que faz parte de uma "comunidade interpretativa" (FISCH, 2007 apud ROUXEL, 2013); a literatura que é ensinada, levando em conta os textos e obras que são selecionadas para tal fim; e a mediação do professor na condução de instituir o estudante sujeito leitor, "de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e técnicas" (ROUXEL, 2013, p. 20). Não se trata apenas de ler por fruição ou deleite ou de apenas decifrar o código, mas é necessário levar em conta os saberes sobre o texto, o valor estético que ele comporta. Segundo Silva (2009), não se pode negar ao leitor o sabor da descoberta, nem tampouco o sabor do reconhecimento que acontece quando há a identificação imediata com a obra. Ninguém nasce sabendo ler e interpretar, pois não se trata de um dom, mas de um aprendizado que requer instrução formal, no qual o professor é o mediador. Nesse processo de formação do leitor, não se deve perder de vista que a leitura é, conforme sintetizam Andrade Neta e García (2013, p. 6), "uma atividade interativa, ativa e complexa, que implica tanto processos cognitivos como afetivos, envolvendo integralmente o ser, desde sua *corporeidade* até sua *emocionalidade*". E, ainda segundo os autores, a compreensão do texto é fruto de um processo de "interpenetração psíquica entre o leitor e o autor" (p. 5).

Outro aspecto fundamental para fisgar de vez o leitor literário é infundir-lhe a confiança para que pense e interprete por si mesmo. Ler com autonomia textos mais complexos, descortinando o que há nas entrelinhas e fora delas, é ponto chave dessa estratégia de elevar a autoestima do estudante que se vê protagonista e participante ativo do processo de construção de sentido.

Mas quando se trata do universo de sala de aula, deve-se lembrar de que não se trata apenas de um sujeito, mas de uma sala representada por

indivíduos, cada um com a sua subjetividade marcada por emoções que lhe são próprias, portador de uma história e bagagem de leituras de mundo e de palavra. Por isso, "a literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima" (ROUXEL, 2013, p. 24). Nesse contexto,

> a presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza (ROUXEL, 2013, p. 23).

O processo dialógico coloca o sujeito em contato com o texto, preenchendo os espaços brancos, amarrando os fios, tecendo a teia dos sentidos que muitas vezes são voláteis. Há compreensões simples, outras nem tanto. Desse modo, o sujeito que se inicia na atividade de ler vai se formando intelectualmente para buscar a interpretação de forma consciente e até intuitiva.

Devido à natureza evocativa da leitura, caracterizada pela possibilidade que todo texto evoca pensamentos, imagens mentais, ideias, lembranças, emoções e sentimentos correlacionados com o (con)texto, devemos considerar que, além da formação intelectual do aluno, mesmo sendo realizada como atividade escolar,

> [...] a leitura pode exercer uma influência na formação intelecto-moral e emocional do leitor, ao ser um alimento que penetra a mente humana através das vias perceptivas, nutrindo-a com pensamentos, ideias, imagens, desejos, emoções e sentimentos, inspirando atitudes, reações e ações benéficas ou não, segundo o contexto e o conteúdo do que se lê. (ANDRADE NETA; GARCÍA, 2013, p. 2).

Além desses aspectos subjetivos da leitura, há outro que determina a formação do leitor literário. São as escolhas feitas pelo professor, que também são permeadas de subjetividade, e, por isso, ele é propenso a escolher a obra que já leu ou analisou. As escolhas devem ser negociadas entre estudantes e professores, de modo que seja apresentada a diversidade do literário.

Essa concepção converge para os pressupostos dos multiletramentos e ratifica a perspectiva adotada no PD, sugerido no final deste artigo, que elege contos escritos por um autor considerado canônico e de outros que pertencem à literatura considerada de entretenimento ou cultura de massa. Além disso, há outros dispositivos capazes de interpelar os estudantes, de seduzi-los com a apresentação de diversos recursos multissemióticos e suportes, a fim de estabelecer uma relação da

> Obra com outros objetos semióticos da mesma época – um poema, um quadro, uma música; confrontação da obra com suas adaptações contemporâneas, que funcionam também como textos de leitores [...] vaivém entre uma obra do passado e sua reescrita contemporânea. Leitura de um clássico em comparação com uma obra do presente que aborde a mesma problemática (ROUXEL, 2013, p. 27).

A sala de aula deve ser espaço para que o pretenso leitor se sinta à vontade para enveredar pelas teias literárias, seduzidos por elas, e relacionar o que é lido com outras linguagens artísticas, plásticas, visuais e sonoras que despertam o interesse e aguçam a percepção, ativação da memória e o julgamento crítico.

Por todos esses apontamentos, o ato de ler revela uma complexidade, primeiro por envolver no seu bojo a participação ativa dos sujeitos, que estão situados na história e em grupos sociais distintos:

> essa complexidade se destaca ainda mais no texto ficcional, com sua linguagem plena de sentidos (sentidos plurais), seu caráter estético e a ausência de uma referencialidade obrigatória (BATISTA; GUIMARÃES, 2012, p. 22).

Nesse sentido, é preciso pensar caminhos planejados para proceder a ações que conduzam o estudante ao domínio dos procedimentos próprios da leitura, por meio de um exercício de compreensão. Para Solé (2009), não basta ler em sala de aula, é preciso ensinar as estratégias de leitura ao estudante, para que ele alcance as condições de realizar leituras complexas dentro e fora da escola, bem como aplicar as estratégias em outras situações.

Nessa perspectiva, a leitura adquire uma dimensão interacionista de natureza cognitiva e afetiva, pois prevê um complexo exercício mental na projeção de imagens que são construídas enquanto se lê e um processo de diálogo motivado pelas paráfrases que o leitor vai construindo à medida que ativa o seu conhecimento de mundo e suas experiências e os transporta como ferramenta para compreender o texto. Em se tratando do texto literário, há a necessidade de se aplicar as estratégias sugeridas por Solé (1998) e Souza (2010), dada a complexidade da linguagem literária. Se o estudante não construiu ao longo de sua vida escolar a sua história como leitor literário, ele vai ter dificuldades de enveredar pela linguagem plurissignificativa sem o auxílio do professor.

Já que a perspectiva dos multiletramentos pleiteia a construção colaborativa do conhecimento, as estratégias para a formação do leitor literário também se darão de forma conjunta, a partir de uma prática guiada, "[...] através da qual o professor proporciona aos estudantes os 'andaimes' necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais" (SOLÉ, 1998, p. 77).

Solé (1998) fala dessa progressão em três etapas. Na primeira, o professor é o modelo: ele lê em voz alta, verbaliza, vocaliza, gesticula, dá vida

ao texto e o estudante o observa para construir a sua referência de leitor. A segunda conta com a participação do estudante, ainda guiado pelo professor. É importante aguçar a participação com perguntas, um roteiro prévio de leitura que permita ao estudante criar hipóteses e participar mais ativamente do processo. A terceira etapa é da leitura silenciosa feita somente pelo estudante que prevê, formula, busca e comprova hipóteses, critica o texto, atribui juízo de valor e possíveis falhas de compreensão.

Girotto e Souza (2010) destrincham as estratégias apresentadas por Solé (1998) em cinco, a saber: conexões, inferências, visualização, sumarização e síntese. Ao usar a primeira estratégia, o professor precisa ficar atento para que não ocorram divagações descontextualizadas. As conexões são estabelecidas entre o texto e outros textos da mesma natureza ou de outros gêneros, em um processo intertextual; do texto com a vida do leitor, quando ocorre o processo de identificação imediata com o tema ou fato lido por ele; e do texto com o mundo, quando há marcas do texto com acontecimentos globais.

Sobre a inferência, as autoras nos lembram que os "leitores inferem quando utilizam o que já sabem" (GIROTO; SOUZA, 2010, p. 76). Os conhecimentos prévios são ativados e o leitor elabora hipóteses sobre as informações que o texto irá conter. Essa estratégia pode ser utilizada, por exemplo, para tentar chegar ao significado de um vocábulo sem a consulta ao dicionário. Pelo contexto, o estudante pode inferir o sentido da palavra. A capa do livro, o texto, as imagens são elementos que podem suscitar o desejo de conhecer a obra pela promessa do que se pode encontrar nela.

A multimodalidade pode se valer da estratégia da visualização que também é uma forma de inferência. Ler uma imagem requer uma teatralização mental do que se vê e uma carga de subjetividade para entender os traços, as cores, os formatos, o que está na superfície e o que tem profundidade. A estrutura hipertextual dos textos multimodais, que alojam textos literários, pode suscitar o uso da estratégia da sumarização, uma vez que aprendem a determinar a importância e a buscar a essência do texto, a partir de uma rota de navegação que determina o que ler e em que ordem. Por fim, a síntese acontece quando o leitor consegue extrair a informação e relacioná-la ao seu próprio pensar, construindo o seu próprio conhecimento. As possibilidades são múltiplas e, nesse contexto, o estudante se reconhece como um leitor ativo, crítico, capaz de ler a palavra e o mundo, como um cidadão, conforme prevê a pedagogia dos multiletramentos.

3 O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO: PERCURSO METODOLÓGICO

Levando em conta a especificidade do Mestrado Profissional em Letras – O PROFLETRAS –, este artigo se ocupa essencialmente da abordagem analítica da realidade escolar, no que concerne ao ensino de literatura e da abordagem sobre a pedagogia dos multiletramentos com suas possibilidades de aplicação para a formação do leitor literário.

Para compor os estudos e o PD intervencionista aqui apresentado, recorremos a dois procedimentos. O percurso metodológico começou pela formulação da questão inicial, fase em que buscamos o fio condutor da pesquisa a partir do questionamento: que contribuições a pedagogia dos multiletramentos pode oferecer ao professor no sentido de ressignificar o ensino de literatura, com vistas à formação do leitor literário? A esta questão central foram agregadas outras de cunho específico para orientar a próxima etapa: que concepção de leitura e de leitor convergem para a pedagogia dos multiletramentos? Qual é a importância de se aplicar um PD, utilizando recursos tecnológicos, meios e modos semióticos diversos, tendo como elemento norteador a obra de um cânone da literatura brasileira?

Ao considerar todas essas questões, prosseguimos à segunda etapa, a qual se caracterizou pela exploração do tema. A pesquisa bibliográfica feita inicialmente para este trabalho embasou-se em artigos, teses de mestrado e doutorado que tratam dos multiletramentos e de seus desdobramentos como a multimodalidade e o hipertexto, do letramento digital e do literário, da formação do leitor e do ensino de literatura. Na formulação da proposta, a nossa trajetória profissional foi determinante para a escolha do objeto de pesquisa, e o fato de estar em sala de aula, observando os estudantes o tempo todo conectados, concentrados no mundo virtual, aproximou-nos do emprego das tecnologias nas aulas.

O próximo passo caracterizou-se pela escolha do autor e dos textos a serem sugeridos no PD. Machado de Assis, sua obra e temática recorrente – o triângulo amoroso – foram adotados como objetos de ensino pelos motivos já mencionados. Frente à extensão de possibilidades e diversidade de textos do referido autor, optamos pelos contos. A partir de então, *sites* especializados na obra de Machado de Assis foram garimpados, com o intuito de verificar quais deles poderiam representar a diversidade de facetas que a literatura pode assumir no ambiente virtual. Encontramos, nessa busca, sites oficiais produzidos pelo Ministério de Educação e Cultura que disponibilizam a obra completa do autor. Além disso, há outros que oferecem os romances e contos machadianos em hipertextos, fonte indispensável à proposta.

Finalmente, com a ajuda da análise de conteúdo, como procedimento metodológico, passamos à etapa de (re)leitura inferencial, interpretativa e crítica, mediante processos de análise, síntese, inferência e interpretação dos textos selecionados para compor a revisão de literatura e sua transposição didática a partir da elaboração do projeto didático.

4 MARGENS E VEREDAS DO PROJETO DIDÁTICO

O PROFLETRAS possibilitou a nós, professores envolvidos no programa, buscar mecanismos de intervenção no ensino, a partir de muitas leituras e pesquisas que nos fizeram refletir sobre a nossa atuação em sala de aula, de modo a desconstruir conceitos e práticas já cristalizados por anos na educação básica.

Nesse contexto, a pedagogia de PD requer uma concepção de ensino que priorize o envolvimento dos educandos com novas experiências educativas, direcionando-os à construção do conhecimento de forma autônoma, a partir da prática e da vivência de várias situações de letramentos. Consequentemente, a escola passa a se tornar um espaço vivo, ensaio para as situações reais a que são submetidos, permitindo que eles integrem os saberes escolares à vida prática, dando significado à aprendizagem.

Segundo Prado (2001), existem três aspectos fundamentais que devem ser considerados pelo professor no que se refere à aplicação de PD. São eles: as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes, as dinâmicas sociais do contexto em que atua e as possibilidades de sua mediação pedagógica.

O primeiro está diretamente ligado às práticas sociais de letramentos, visto que pressupõe oportunizar ao educando o contato com textos, suportes e meios semióticos diversos. Nesse sentido, assumimos a posição defendida pelos autores Scheneuwly e Dolz (2004) acerca do ensino dos gêneros textuais, verticalizada para a leitura do texto literário especificamente, de que a melhor maneira de promover o letramento literário é criar situações em que os educandos leiam textos de natureza estética e que conheçam as peculiaridades do gênero de maneira a usufruir das funções que emergem da literatura.

O segundo aspecto diz respeito à observância da realidade que circunda os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. É a partir daí que se cria ou não o ponto de identificação do educando com o que se lê e se escreve na escola. O PD deve abarcar temas relevantes para a comunidade discente e que dialogue com o contexto imediato em que está inserida. Trata-se de um mecanismo para conectar a escola à comunidade e tornar a aprendizagem significativa para o estudante.

O último aspecto refere-se à mediação do docente em oportunizar a familiarização do educando com textos dos diferentes agrupamentos de gêneros. Nesse ponto, a formação continuada do professor é decisiva na instrumentalização didática, a fim de que ele supere a simples aplicação de técnicas e

materiais didáticos disponíveis e alcance "outro patamar que implica desenvolver capacidades de adaptação e criação de novos dispositivos didáticos" (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 30).

Diante dessas considerações, ratificamos a concepção defendida pelas autoras de que o PD representa uma "coconstrução de conhecimento para uma prática social que possa se inscrever em situações significativas para os aprendizes e docentes" (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 36). O prefixo *co-* pressupõe que o trabalho é coletivo, pois envolve vários sujeitos e experiências situadas, aspectos inerentes aos multiletramentos e que, portanto, justificam a escolha do PD como caminho facilitador na formação de leitores literários, no ensino fundamental II.

4.1 O Projeto Didático: o encontro entre a teoria e a prática

O PD aqui sugerido tem por título *O triângulo amoroso em Machado de Assis,* a partir da leitura dos contos *A carteira*, *A cartomante* e *Noite de Almirante*, do referido autor. Além de apresentar a obra de um autor canônico, a proposta também prevê estabelecer uma relação compartilhada entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de maneira que a formação se dê numa escala gradativa de refinamento dos níveis de leitura.

A proposta embasa-se em uma concepção interativa da linguagem que prevê a formação do leitor literário a partir da multimodalidade e hipertextualidade, explorando a leitura dos textos machadianos em diferentes suportes e linguagens, explorando sons, imagens, hipertextos, aspectos próprios da prática dos multiletramentos. Para tanto, outros textos de autoria diversa e de formatos diferentes agregam-se aos de Machado de Assis, a fim de estabelecer diálogos intertextuais e reflexões acerca do tema escolhido. Além disso, pretendemos eliminar as fronteiras entre textos considerados canônicos, consolidados a partir do suporte livro impresso, e a sua representação em outros meios e formatos.

As etapas do projeto didático podem ser distribuídas em duas unidades letivas, a começar pela divulgação e socialização do projeto a toda comunidade partícipe. Há a sugestão de cinco oficinas que podem ser realizadas em sala de aula, no horário regular, ou com desdobramentos em contra turno.

4.2 Etapas

No processo de elaboração e execução de um PD, o professor também se faz pesquisador. É o momento de firmar uma relação entre o que se aprende na academia a partir das leituras realizadas na prática diária em sala de aula com os estudantes. É importante aprender a administrar o tempo, o

tempo de aprendizagem e alcance de objetivos que, em um primeiro lance, podem parecer distantes, mas que serão alcançados se houver um planejamento coerente com a realidade dos estudantes e da escola.

A partir de agora, serão apresentadas as etapas do PD de forma minuciosa.

Etapa 1 – Socialização da proposta junto à comunidade escolar

Apresentação do projeto à comunidade escolar, com exposição clara sobre o tema e o contrato didático entre professores de outras disciplinas e estudantes. É importante salientar os principais objetivos, as etapas e o produto final que se deseja apresentar. Esse primeiro momento é decisivo para agregar pessoas à proposta, por isso convém abrir espaço para contribuições de professores e estudantes de modo que contemple a participação de todos na reelaboração e execução do PD.

Etapa 2 – Realização das oficinas

Oficina 1

O roteiro da primeira oficina está organizado em três momentos: a) apresentação de uma atividade de pré-leitura, com o fim de preparar o terreno para a leitura do texto que se pretende explorar; b) contextualização sobre o autor; c) leitura e interpretação oral do conto de Machado de Assis.

O poema *Amor,* de Augusto de Campos (2015), projetado por datashow, foi eleito como elemento facilitador e motivacional do processo de leitura, de modo a despertar o interesse do estudante em ler o texto de Machado de Assis.

A partir da projeção do texto, é momento de aguçar a participação dos estudantes na construção das várias possibilidades de leitura da poesia concreta, levando em conta a temática, a estrutura e os elementos constitutivos do texto. Cumpre explorar os recursos imagéticos e sonoros utilizados pelo poeta, perguntando à turma quais palavras podem ser captadas e qual relação existe entre elas. Para se chegar à temática, o professor pode suscitar nos assuntos a relação com a figura geométrica, pintada de preto, que serve de base para as três palavras constitutivas do poema. Ainda nesse primeiro momento, é importante associar o tema norteador e o cotidiano dos estudantes para que estes se sintam motivados a adentrar na preferência temática do escritor Machado de Assis, por meio da identificação e similaridade das histórias contadas na ficção e as que fazem parte da realidade que os circunda.

Na sequência, faz-se a contextualização sobre o autor, Machado de Assis, a partir de uma exposição breve pelo professor, salientando o lugar social e histórico em que ele esteve inserido por ocasião da escrita do texto,

a importância dele para a literatura brasileira e o papel que exerceu na difusão do *modus vivendi* da sociedade fluminense no século XIX. Após essa contextualização, procede-se à indagação se eles (os estudantes) têm ideia da história que será contada a partir do título *A Carteira* (2015). Interessante suscitar algumas antecipações: o que o título sugere? O que será que havia nessa carteira? A quem pertenceria? Por fim, procede-se à preparação para a leitura do texto impresso, oralizada pelo professor, em voz alta. Por se tratar do primeiro texto machadiano lido, recomenda-se que essa leitura seja pausada. À medida que Honório, protagonista da narrativa, caminha pelas ruas do Rio de Janeiro, o professor pode ir suscitando respostas, inferências dos leitores acerca da decisão que o personagem deve tomar em relação à carteira.

Ademais, vale lançar mão da estratégia sugerida por Isabel Solé (1998), a leitura compartilhada, em que há uma exercitação compreensiva do que se leu. "Os próprios estudantes devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter certos objetivos" (SOLÉ, 1998, p. 117). O que se pretende é que os sentidos sejam construídos na coletividade e que o estudante tenha a chance de construir a sua autonomia enquanto leitor.

Vencida essa etapa, é momento de interpretação oral, observando tema, elementos da narrativa, conflitos internos dos personagens, causa e consequência das ações vivenciadas por eles, inferências, expectativas, relação com o cotidiano dos estudantes.

O conto *A Carteira*, por ser uma narrativa que articula muito bem os seus elementos composicionais, seduz o leitor pela realidade que cria, alimentada pelo suspense até o último parágrafo. As pistas são oferecidas e elas devem ser amarradas pelos estudantes com a ajuda do professor, considerado um leitor maduro, um leitor-guia, segundo nomeação de Silva (2009).

Na última fase da primeira oficina, indicar outros títulos para que a sala busque textos literários que tratem da mesma temática, cujas fontes podem ser impressas ou virtuais. Solicitar que eles sintetizem por escrito o que compreenderam sobre o conto, o que acharam da temática e do estilo do autor.

Oficina 2

Inicialmente, o professor deve solicitar a alguns estudantes voluntários que façam a leitura dos textos produzidos sobre o conto *A Carteira* (2015) e retomar algumas informações que foram mencionadas sobre o autor e sua obra.

Na sequência, verificar o que os estudantes sabem sobre o gênero conto, instigando respostas a partir da retomada dos elementos da narrativa do conto lido na última oficina. Esse diagnóstico serve para perceber se há a necessidade de um aprofundamento sobre a estrutura do gênero e tipos

de texto (sequências narrativas e descritivas). É importante destacar o enredo curto, a unidade de ação, o clímax e o desfecho como marcas singulares do gênero conto.

Após os preâmbulos, apresentar qual será o roteiro de leitura literária para essa oficina. Foi escolhido o texto *Tango*, de Dirceu Câmara Leal (1973), por possuir uma elaboração diferenciada, exploração de recursos gráficos, mistura de prosa com poesia, de linguagem verbal com a não-verbal. Solicitar que os estudantes se reúnam em duplas ou trios e encarregá-los da leitura do conto, explorando a associação que se pode fazer entre a linguagem verbal e a não-verbal do texto. Questões poderão ser elaboradas ou adaptadas pelo professor, a depender da maturidade da turma de modo a explorar as possibilidades de construção de sentido. Por se tratar de um texto desafiador, é bem provável que os estudantes não construam sentido logo na primeira leitura. A intenção é estimulá-los a ler e entender o texto com todos os recursos gráficos, linguísticos e imagéticos que ele possui, ainda sem a interferência do professor.

A forma inventiva do autor permite uma interação maior do estudante que pode construir sentido a cada frase lida. Nessa fase, o professor pode aproveitar a oportunidade para refletir com os estudantes sobre a condição imposta à mulher, atrelada à violência praticada pelos companheiros e os valores subjacentes, defendidos ou criticados, abrindo espaço à transversalidade.

Oficina 3

Nessa oficina, o professor de Língua Portuguesa pode convidar o de História e o de Artes a assistirem à socialização da leitura feita pelas duplas ou trios sobre o conto *Tango*, de Dirceu Câmara Leal (1973), com o objetivo de participar da discussão que emergirá a partir de provocações que serão feitas pelos docentes.

A recomendação é que seja feita uma nova leitura do texto, agora guiada pelo professor de Língua Portuguesa, a partir da projeção de slides. Logo em seguida, os estudantes poderão proceder à explanação do que entenderam sobre o texto, observando as questões propostas anteriormente. Ao final da socialização, o professor pode contribuir para a construção de sentido, caso perceba alguma dificuldade dos leitores em fazê-lo, além de enfatizar as marcas do gênero conto a partir dos elementos perceptíveis.

O processo intertextual ocorre de imediato pela temática comum em ambos, o triângulo amoroso, embora o desfecho seja distinto em cada narrativa. A partir daí que se torna imprescindível trazer à tona o tema transversal que trata da condição imposta à mulher na sociedade atual, atrelada à violência praticada pelos companheiros, intensificando a visão

machista e patriarcal que dá o direito ao homem de lavar a honra com sangue. Valores e ideologia devem ser discutidos nessa oportunidade. O professor de História pode conduzir a discussão, relacionando as duas histórias fictícias a situações vividas todos os dias por pessoas comuns.

Em se tratando de estudantes das séries finais do fundamental II, cuja faixa etária transita entre 13 a 15 anos, é interessante lançar mão de atividades que envolvam outras artes, além da literatura. Por isso, podem-se encerrar as discussões dessa oficina com o poema-canção *Ai que saudades de Amélia*[4], de Ataufo Alves e Mário Lago, e *Esse cara sou eu*[5], de Roberto Carlos, com o intuito de estabelecer um contraponto entre as marcas ideológicas recorrentes nos textos sobre a imagem que se tem da mulher e do homem, levando em conta o contexto e a época de produção. É também uma oportunidade de se refletir sobre a Amélia da canção e a do conto, o "cara" de Roberto e o Zé dos Sapatos Lustrosos.

Oficina 4

Nessa oficina, a leitura dos contos de Machado de Assis ocorre em outro suporte. Para tanto, será necessário conduzir os estudantes para o laboratório de informática para a realização da leitura hipertextual do texto *A cartomante* (2015) e *Noite de Almirante* (2015).

Em um primeiro momento, é importante que o professor apresente um tutorial, indicando caminhos de navegação do site especializado na obra de Machado de Assis e explicar previamente o que é hipertexto, que consiste em um conjunto de nós ligados por conexões, *links*, conforme Lévy (1993), que possibilitam novas experiências de leitura e construção de significados, a fim de sinalizar outra perspectiva de leitura, na qual o leitor tem a liberdade de navegar, conforme a sua vontade e intuição, por meio das várias janelas que se abrem. Nesse contexto, a leitura se realiza através da rede de relações e conexões e pode não ter o fim previsto pelo autor do texto. Então, pode-se pressupor que na leitura hipertextual, seja no suporte digital ou impresso, o início se dá quando o leitor assim o desejar.

Para acessar os textos de Machado de Assis em formato hipertextual, o professor deve indicar o endereço <http://machadodeassis.net/> aos estudantes. O site apresentado é parte de um projeto de pesquisa desenvolvido pela Fundação Casa de Rui Barbosa, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), que disponibiliza todos os romances e contos de Machado de Assis no formato hipertextual,

4 ALVES, Ataufo; LAGO, Mário. Ai que saudades da Amélia. 1941. Disponível em: <http://ataufo-alves.musicas.mus.br/letras/165620/>. Acesso em: 30 jan. 2016.

5 Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/roberto-carlos/esse-cara-sou-eu.html>. Acesso em: 30 jan. 2016. (Ano de lançamento: 2012).

com notas explicativas sobre referências intertextuais, tais como autores, obras de arte, fatos históricos; além de menção a espaços percorridos pelas personagens e instituições da cidade do Rio de Janeiro.

Antes de se dirigirem à página dos contos, é importante que o professor estimule os estudantes a navegarem pelos *links* disponíveis na tela inicial, verificando que informações sobre o autor estão disponíveis nesse espaço virtual. Na sequência, entregar aos estudantes a rota de navegação dos textos, a fim de que tenham condições de levantar hipóteses e fazer previsões a respeito das narrativas, antes de iniciar a leitura na tela.

Na leitura hipertextual, as orientações são imprescindíveis para evitar a desorientação do leitor/navegador, que "selecionará um link se a hipótese sobre o seu conteúdo se adéqua a seus objetivos previamente estabelecidos" (DIAS, 2012, p. 69). Após o professor provocar os estudantes com as questões, pedir a eles que cliquem no *link* "Romances e contos" em hipertexto, que os conduzirá à página seguinte com uma relação extensa de títulos, dentre os quais aparecem *Várias Histórias,* livro em que consta o conto *A Cartomante* (2015) e *Histórias sem data*, que inclui *Noite de Almirante* (2015).

Ao localizar os contos, o leitor se deparará com marcações coloridas no decorrer dos textos. São *links* que podem ser acessados a qualquer momento e que monitoram o leitor para informações que funcionam como notas de rodapé dos textos impressos. Os blocos informacionais provenientes dos hipertextos levam o leitor para outros textos. Os nós, como são também chamados os hipertextos, promovem novos ingredientes que podem facilitar a compreensão do conto lido, essas são as representações em rede, criadas de forma proposital para delinear os caminhos que o leitor pode perseguir. Após a leitura e socialização dos contos pelos estudantes, cumpre ao professor retomar os elementos estruturantes da narrativa: narrador, personagens, enredo, espaço, tempo, conflito, clímax, desenlace; reafirmando a brevidade do conto, a ação sólida e concisa, vivenciada por poucas personagens, em um lapso de tempo, em um polo espacial. Isso não quer dizer, em absoluto, que haja um desmerecimento em lê-lo e interpretá-lo. O próprio Machado de Assis (1873, p. 5), em seu artigo *Instinto de Nacionalidade*, afirmou que o conto

> é um gênero difícil, a despeito de sua aparente facilidade e creio que essa mesma aparência lhe faz mal, afastando-se dele os escritores, e não lhes dando, penso eu, o público, toda a atenção de que ele é muitas vezes credor.

A fim de marcar o trabalho com o gênero, o professor deve propor um desafio aos estudantes: produzir contos, a partir do cotidiano imediato. Para tanto, solicitar que busquem notícias veiculadas por jornais locais ou pela grande mídia que tenham relação com o tema que intitula o PD ou com as histórias que foram lidas durante as oficinas.

O professor deve orientar os estudantes no sentido de reler a produção, depois de escrita, passá-la a limpo e trocar o conto com o de um colega, de modo que um leia o texto do outro, observando a caracterização das personagens, a construção do foco narrativo, uso de verbos *dicendi* para introdução dos discursos direto e indireto.

Depois de reescrito, ilustrar o conto com o auxílio do professor de Artes para exposição na culminância do projeto. Se houver interesse de outros professores, pode-se pensar na construção de um grande painel com as reportagens selecionadas pelos estudantes e seus respectivos contos ilustrados.

Etapa 3 – Culminância

Realização de uma mostra cultural, cujo título tenha relação com o tema e o autor que nortearam as ações do PD. É importante envolver toda a escola e estender o convite à comunidade de pais para que prestigiem a produção dos estudantes, realizada no decorrer das oficinas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não somente por amor à literatura, mas por acreditar na transformação que a leitura, sobretudo a literária, pode provocar no indivíduo é que produzimos este trabalho, vislumbrando a perspectiva de falar da literatura fora da caixinha e das gavetas fechadas do currículo que acabam por engessar a formação do leitor literário no ensino fundamental da educação básica. Como propõe Silva (2009, p. 170), "diante do texto literário todas as gavetas precisam ser abertas", para que o conhecimento se dê de forma integrada e os professores percebam que o trabalho coletivo pode render bons frutos.

Apesar da urgência em fomentar o surgimento de leitores, temos a consciência de que não é fácil propor mudanças que alterem a rotina da escola. Mas acreditamos na capacidade de agência do professor e do estudante de transformar realidades adversas em possibilidades de aprendizagem. Mesmo que não disponham de recursos materiais suficientes para a execução de todas as ações, é preciso fomentar o surgimento de novas práticas de leituras emancipadas e adaptá-las à realidade escolar a que pertencem.

É, na verdade, um convite a uma liberdade nova que permite a transgressão de alguns protocolos didáticos para formar leitores autônomos, capazes de atingir o texto em vários suportes, sem, é claro, extingui-lo do velho e bom livro. Espera-se que daqui a algum tempo os estudantes se debrucem, sem a obrigatoriedade da leitura e dos fichamentos, sobre textos literários, canônicos ou não, visuais e audíveis, impressos ou digitais, democratizando o uso da língua na sua vertente mais bela, que é a literatura.

REFERÊNCIAS

ANDRADE NETA, N. F.; GARCIA, E. G. A influência entre leitura e emocionalidade: um estudo da dimensão afetiva. **Revista do LABSEM – Ecos de Linguagem**, n. 2, 2013.

ASSIS, Machado de. **Machado de Assis:** crítica, notícia da atual literatura brasileira. 1. ed. 1873. São Paulo: Agir, 1959. p. 28-34.

CHARTIER, Roger. **A Aventura do Livro**. Tradução de Reginaldo Carmello Correa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary**.** **Multiliteracies:** Literacy Learning and the Design of Social Futures. London: Routledge, 2000.

DIAS, Marcelo Cafiero. Rotas de navegação: a importância das hipóteses para compreensão de hipertextos. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de Leitura: para ensinar estudantes a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira et al. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Língua e Literatura:** Machado de Assis na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In: GUIMARÃES, Ana Maria Mattos e KERSCH, Dorotea Frank (Org.). **Caminhos da construção:** projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

JOUVE, Vicent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies:** literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

LEAL, Dirceu Câmara. **Contos jovens, nº 2**. São Paulo: Brasiliense, 1973.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

PRADO, M. **Pedagogia de Projetos**. Série "Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias" - Programa Salto para o Futuro, Setembro, 2001.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane Helena R; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. In: ROJO, Roxane Helena R; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Estratégias de ensino).

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SAUSMICKT, Eliana Costa. **O ensino da literatura a partir da pedagogia dos multiletramentos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade de Santa Cruz, Bahia, 2016.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária e outras leituras:** impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de et al. **Ler e compreender:** Estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DE SAINT-EXUPÉRY A LIMEIRA – UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DA LEITURA COMPARATIVA DE *O PEQUENO PRÍNCIPE*

Pedrina Carvalho de Oliveira [1]

Margarida da Silveira Corsi [2]

RESUMO: Este artigo apresenta os passos da elaboração de uma "sequência expandida de leitura" para a obra *O Pequeno Príncipe* (1943) e sua versão em cordel, publicada em 2015. A proposta atende à necessidade de produção de material didático voltado ao letramento literário, à abordagem da literatura não canônica e à sensibilização para a linguagem poética. Sua formulação foi embasada na teoria sociodiscursiva, em estudos sobre intertextualidade e transtextualidade e em etapas de leitura descritas por estudiosos do processo de abordagem do texto literário. Após o levantamento bibliográfico dessas teorias, procedemos à análise das obras, para então produzirmos as atividades de leitura orientada, para o 7º ano do EFII, que visam, além da sensibilização aos enunciados poéticos, à valorização da literatura popular.

Palavras-chave: Letramento literário. Intertextualidade. O Pequeno Príncipe. O Pequeno Príncipe em cordel.

1 INTRODUÇÃO

Em nosso projeto de pesquisa para o Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras da Universidade Estadual de Maringá (UEM) / Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), optamos por elaborar uma **sequência expandida de leitura**, tendo como público ideal alunos do

1 Professora Associada do Departamento de Letras Modernas da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do ProfLetras (UEM). Contato: pedrina77@gmail.com

2 Mestre em Letras pela Universidade Júlio de Mesquita Filho (2001), Doutora em Letras pela Universidade Júlio de Mesquita Filho (2007), Pós-doutoranda em Letras pela UNIOESTE de Cascavel-PR. Contato: mscorsi@uem.br

7º ano do Ensino Fundamental II. Nessa proposta, as atividades de leitura orientada contemplam as obras *O Pequeno Príncipe,* de Antoine de Saint-Exupéry (1943/2009), e *O Pequeno Príncipe em Cordel,* de Josué Limeira (2015), e visam ao letramento literário e à sensibilização do leitor juvenil para o texto poético, especialmente o cordel.

A importância de materiais didáticos voltados para enunciados literários é inegável. As *Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná* afirmam ser imprescindível a abordagem da literatura em sala de aula, pois

> o trabalho com a Literatura potencializa uma prática diferenciada com o conteúdo estruturante de Língua Portuguesa – o discurso como prática social – e constitui forte influxo capaz de fazer aprimorar o pensamento, trazendo sabor ao saber (PARANÁ, 2008, p. 77).

Para Candido (2004), a literatura é uma necessidade universal e frui-la "é um direito das pessoas de qualquer sociedade" (CANDIDO, 2004, p. 180), pois ela, além de satisfazer nossa necessidade de ficção e fantasia, desenvolve nossa quota de humanidade. Humanização que seria

> [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 180).

Entretanto, em nossa prática docente, constatamos a carência de materiais que abordem o **letramento literário**, conjunto de práticas e eventos sociais promovidos por ações pedagógicas que envolvem a interação entre leitor e escritor, por meio da leitura de textos literários. Compagnon (2012) confirma que um dos espaços em que a literatura se tornou mais escassa é a escola, questão que necessita ser revista, pois

> A literatura deve [...] ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (COMPAGNON, 2012, p. 60).

Deve-se pensar, então, em práticas pedagógicas que proporcionem aos educandos acesso à literatura, sem submetê-las, entretanto, aos ditames que os privem, por exemplo, do contato com toda a diversidade de produções que dela faz parte. Márcia Abreu (2006) faz importantes reflexões sobre a seleção de obras literárias que compõem os currículos escolares. A autora esclarece que, geralmente, o ensino de literatura

se detém naquelas obras eleitas como as mais importantes e dignas de atenção por parte da intelectualidade brasileira. Assim, a escola cede a uma imposição cultural que consagra obras consideradas complexas, produto da cultura chamada erudita, e condena aquelas que, embora agradem a muitos, seriam produzidas pela indústria cultural, ou não se enquadrariam nos critérios de "literariedade". A estudiosa se posiciona, então, em favor de que "se abra mão da tarefa de julgar o conjunto de textos empregando um único critério e se passe a compreender cada obra dentro do sistema de valores em que foi criada" (ABREU, 2006, p. 110-111). Salienta ainda que não propõe o abandono do cânone, mas "que se garanta o espaço para a diversidade de textos e de leituras; que se garanta o espaço do outro" (ABREU, 2006, p. 111).

As considerações de Candido (2004), Compagnon (2012), e Abreu (2006) corroboram com as concepções de Cosson (2014) que defende a elaboração de atividades de leitura dedicadas ao letramento literário, pois

> É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que ela cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização [...] (COSSON, 2014, p. 17).

Acreditamos na importância de se "manter um lugar especial nas escolas" e na necessidade de "mudança de rumos" no trabalho com o texto literário. Por essa razão, optamos por abordar a literatura de cordel em nossa pesquisa, visando demonstrar seu valor e contribuição para a cultura brasileira e conduzir os alunos à valorização de aspectos formais e expressivos da linguagem poética. Para atingirmos esse objetivo, selecionamos duas obras: um clássico da literatura universal e sua versão em cordel. Após a análise dos livros, elaboramos a **sequência expandida de leitura** cujos passos para formulação apresentamos neste artigo. Destinamos a primeira seção à apresentação da teoria que subsidiou nossa pesquisa. Na seção seguinte, fazemos a análise de *O Pequeno Príncipe* (1943/2009) e *O Pequeno Príncipe em Cordel* (2015). E a terceira, dedicamos à proposta didática, cuja elaboração seguiu as proposições de Cosson (2014) para efetivação do letramento literário.

Acreditamos que, através do material didático elaborado, os alunos passarão a atentar para as características estilísticas, composicionais e temáticas de textos poéticos e de outros enunciados literários. Desse modo, aprenderão a valorizar a linguagem plurissignificativa e intertextual da literatura que, ao procurar traduzir a complexidade do homem, pode humanizá-lo, conduzi-lo ao encontro com o outro e consigo mesmo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Iniciamos o levantamento bibliográfico abordando o conceito de gêneros literários e a expansão para o conceito de gêneros discursivos. Segundo Aragão (1985), a concepção de gêneros literários procede da ideia de que "toda obra literária se origina de uma determinada época e de uma determinada cultura, isto é, é gerada num certo tempo e num certo espaço, filiando-se a uma determinada classe" (ARAGÃO, 1985, p. 64). Segundo a tripartição clássica, os gêneros literários seriam o lírico, o épico e o dramático. Essa teoria dizia respeito à definição das formas poéticas e seu domínio não teria sido abalado se não surgisse a prosa comunicativa, que exigiu "outros parâmetros de análise das formas interativas que se realizam pelo discurso" (MACHADO, 2005, p. 152).

No campo dessa emergência da prosa, inserem-se os estudos que Mikhail Bakhtin (1895-1975) fez acerca dos gêneros discursivos, nos quais considerava não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo. Irene Machado (2007, p. 153-154) salienta que os estudos bakhtinianos permitiram que houvesse uma mudança de rota na teoria sobre os gêneros, embora as formulações sobre o dialogismo não se apresentem com essa finalidade. Assim, na esfera prosaica da linguagem, surge o conceito de gêneros do discurso como "elos reais da cadeia da comunicação discursiva em determinado campo da atividade humana ou na vida" (BAKHTIN, 2003, p. 288) que transitam por todas as atividades humanas e devem ser pensados a partir de formas de composição, estilo e temática. Conforme Bakhtin (2003, p. 261-262):

> Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação.

Tomando como base essa perspectiva sociointeracionista, analisamos as obras que selecionamos atentando para o "conteúdo temático", a "estrutura composicional" e o "estilo".

Um dos enunciados analisados, O Pequeno Príncipe em Cordel (2015), como o próprio título indica, é uma versão cordelizada do clássico de Antoine de Saint-Exupéry, publicado em 1943. Gênero híbrido, narrativa em versos, o cordel tem sua origem em um tempo anterior à prosificação da cultura – ligada, sobretudo, à tradição oral da Idade Média – "em que a atividade de contar histórias numa comunidade estava presente" (EVARISTO, 2011, p. 119). Com o advento da imprensa e a ascensão do romance, a narrativa oral passa a ser "literatura" impressa. Assim, o cordel se constitui como um gênero intermediário, espécie de passagem de uma cultura popular para outra: a da oral para a literária, mantendo, além das marcas da oralidade, algumas de suas características originais. Segundo Marinho e Pinheiro (2012, p. 18, grifos dos autores), "a expressão literatura de cordel foi empregada inicialmente por estudiosos de nossa

cultura para designar os folhetos vendidos nas feiras [...], em uma aproximação com o que acontecia em terras portuguesas".

Os cordelistas, além de explorarem a linguagem não verbal, através de xilogravuras nas capas dos folhetos, procuram utilizar também a oralidade na venda de seu poema. Ao cantar sua história, o poeta acompanha a reação do público que, como ele, conhece os princípios de composição poética: a métrica, a rima e a oração. Na métrica, são mais populares as sextilhas – estrofes com seis versos – setessilábicas – versos com sete sílabas poéticas, conhecidos como redondilha maior. Quanto à rima, nas sextilhas obedece-se ao esquema ABCBDB. No caso da septilha, o esquema obedecido é ABCBDDB – haverá uma rima no segundo, quarto e sétimo versos e outra no quinto e no sexto versos. Na estrutura composicional de O Pequeno Príncipe em Cordel (2015), há a predominância de sextilhas que seguem o esquema de rimas convencional para esse tipo de estrofe – os versos pares rimam entre si.

As palavras que rimam também devem manter uma relação de sentido para atender a outro princípio que deve ser observado, o da oração, que diz respeito à coerência e coesão, à articulação dos fatos de maneira lógica. Percebemos nessa premissa, como o conto de Saint-Exupéry (1943/2009) apresenta características que favoreceram a sua cordelização. O enredo pode ser considerado desembaraçado, porque cada capítulo apresenta uma unidade que Limeira (2015) pôde transformar em um episódio. Não existem muitas descrições de espaços e personagens porque as ilustrações se encarregam dessas caracterizações. Esses elementos composicionais de *O Pequeno Príncipe* (1943/2009) contribuíram para a transposição desse enunciado para o cordel.

Embora não tenhamos encontrado estudos que se ocupem da classificação do gênero discursivo a que pertence essa obra de Antoine de Saint-Exupéry, nossas leituras nos levaram a considerá-lo um "conto filosófico". Segundo Maria Lúcia Aragão (1985, p. 84) "o conto é definido como sendo uma forma narrativa em prosa, de pequena extensão". Entretanto, não é apenas pelo número de páginas que se pode reconhecer um conto que possui um caráter plástico, podendo assumir várias formas, o que "já desnorteou mais de um teórico da literatura ansioso por encaixar a forma-conto no interior de um quadro fixo de gêneros" segundo Alfredo Bosi (1989, p. 7). A narrativa de curta extensão "condensa e potencializa no seu espaço todas as formas de ficção" (BOSI, 1989, p. 7) e constitui, hoje, um "poliedro capaz de refletir as situações mais diversas da nossa vida real ou imaginária" (BOSI, 1989, p. 21).

Aragão (1985) afirma que Voltaire foi um dos criadores do conto filosófico que abordava assuntos, até então, não contemplados pelo gênero. Embora não tenhamos encontrado um conceito preciso, podemos inferir que esses assuntos a que se refere a estudiosa, como a própria designação indica, sejam de cunho filosófico, tratando de questões da existência humana. Em *O Pequeno Príncipe* (1943/2009), os conteúdos

temáticos – que abordam questões de relacionamento amoroso, amizade, imperfeições e equívocos da vida adulta e a necessidade de resgate de valores da infância – podem ser considerados existenciais. Além do conteúdo temático, observamos que, em se tratando da estrutura composicional, há similaridades entre a obra de Saint-Exupéry e o conto Zadig, um dos contos filosóficos mais conhecidos de Voltaire (1747), como, por exemplo, a sua organização em curtos episódios. Assim, embasamos a classificação do gênero discursivo a que pertence *O Pequeno Príncipe* na relação que observamos entre obras dos escritores franceses, ou seja, adentramos o campo da intertextualidade. E este é um elemento fundamental na análise da transposição do enunciado da obra publicada em 1943 para o cordel.

Samoyault (1989) afirma que o passo decisivo para repensar as concepções de intertextualidade foi dado por Gerárd Genette (1989), que, com a publicação de Palimpsestos, em 1982, promoveu a migração para a percepção restrita ou restritiva do tema. Uma mudança que nasce de uma necessidade percebida pelo teórico: a de definir intertextualidade como "a presença efetiva de um texto em outro" (SAMOYAULT, 2008, p. 29). Já no início da obra, Genette (1989) distingue as relações transtextuais. "Ele chama de transtextualidade o objeto da poética, isto é, o conjunto das categorias gerais de que cada texto procede" (SAMOYAULT, 2008, p. 29) e repertoria cinco tipos: Intertextualidade (co-presença; plágio; citação...); Paratextualidade (título; notas; prefácios; capa; epígrafes...); Metatextualidade (comentário; relação crítica;...); Hipertextualidade (tradução; transposição; adaptação); Arquitextualidade (estatuto genérico do texto). Observamos em *O Pequeno Príncipe* em Cordel a presença da intertextualidade, quando o cordelista cita a "Canção da América", de Milton Nascimento (LIMEIRA, 2015, p. 38) e consideramos importantes para nossa análise observarmos os aspectos paratextuais, como as epígrafes das obras. Entretanto, o tipo a ser estudado para se compreender a relação entre o hipotexto O Pequeno Príncipe (1943) e seu hipertexto *O Pequeno Príncipe* em Cordel (2015) é a hipertextualidade, dada a relação de derivação existente entre esses enunciados.

O autor de Palimpsestos (1989) distingue duas formas de hipertexto – a transformação e a imitação – em três níveis distintos – o lúdico, o satírico, e o sério. Entre essas práticas hipertextuais, podemos considerar O Pequeno Príncipe em Cordel (2015) uma transformação produzida em um nível sério, ou seja, trata-se de uma transposição da obra de Saint-Exupéry (1943/2009) para o cordel. Para esse tipo de hipertexto – as transposições – Genette (1989) estabelece algumas subcategorias. Entre elas, a que melhor traduz o processo utilizado por Limeira (2015) é o da "versificação", transformação de texto em prosa em composições versificadas (GENETTE, 1989, p. 271). A afirmação de Limeira corrobora com essa conclusão:

> [...] pesquisei sobre *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, e descobri que existiam em mais de 250 idiomas, daí resolvi colocar a nossa linguagem

> nordestina nessa estante literária. Uma homenagem do Nordeste para Exupéry, **trazendo ele para nosso quintal de rimas e versos cordelizados. Mas manteve a essência do clássico** (Informação verbal)[3].

Além das relações existentes entre os enunciados verbais das obras analisadas, é necessário que se verifique como os projetos gráficos das obras se relacionam, pois as ilustrações exercem papel importante nos dois livros. Recorremos novamente ao autor de Palimpsestos (1989), segundo o qual nenhuma arte escapa dos dois modos de derivação – a transformação e a imitação – que, "en literatura, definen la hipertextualidad y que, de modo más general, definen todas las prácticas de arte en segundo grado, o hiperestéticas"[4]. Ao considerarmos essas práticas hiperestéticas, podemos inferir que Vladimir Barros (informação verbal)[5] promove uma transformação das aquarelas de Saint-Exupéry para xilogravuras, que costumam ilustrar os folhetos e romances de cordel, com traços e cores da arte armorial[6]. Nessa transposição, Barros procurou fazer referências à cultura regional nordestina. O Principezinho, por exemplo, é representado com roupa de couro e chapéu de vaqueiro, traje típico e bastante representativo da cultura do Nordeste. Percebemos, assim, que as ilustrações de O Pequeno Príncipe em Cordel também conferiram à obra características particulares.

Toda a teoria que expusemos até aqui foi abordada ao analisarmos as obras de Saint-Exupéry e Limeira, ao longo das chamadas etapas de leitura. Cosson (2014) descreve três etapas que tratam do percurso de abordagem do texto pelo leitor: a antecipação, que "consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito" (COSSON, 2014, p. 40); a decifração, que acontece quando "entramos no texto através das letras e das palavras" (2014, p. 40); e a interpretação, que é "o momento em que, através de inferências, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade." (2014, p. 40). Já segundo Micheletti (2000), as etapas da leitura compreendem a decifração, quando se domina o código e a informação mais rápida; a análise, que se dá no momento em que o leitor vai deslindando o texto, observando as várias partes do discurso, retomando a seleção de palavras empregadas pelo autor; e a interpretação, que consiste em uma remontagem do texto e atribuição de um novo sentido. (MICHELETTI, 2000, p. 17). Em nossa análise, seguimos a junção dessas

---

3 SARGA, Bruna. **Com outros traços e cores.** Entrevista com Josué Limeira, 18 dez. 2015. Disponível em: <http://www.ensaiodeasas.com/2015/12/com-outros-tracos-e-cores.html>. Acesso em: 23 jan. 2016.

4 na literatura, definem a hipertextualidade e que, de modo mais geral, definem todas as práticas artísticas em segundo grau, ou hiperestéticas. (GENETTE, 1989, p.478, tradução nossa)

5 **Entrevista concedida a Pedrina Carvalho de Oliveira**, em Curitiba, na data de 15 de novembro de 2016.

6 Movimento idealizado pelo dramaturgo e romancista pernambucano **Ariano Suassuna**, em 1970, cujo enfoque integral estava na busca das origens da cultura nacional, a fim de se criar uma arte sólida e verdadeiramente brasileira, com ênfase no Nordeste. Tomando por base a arte tradicional e de traços tortos da xilogravura e dos ferros marcadores de gado do Nordeste, pode-se dessa forma, dar cores e formas ao universo mítico do Sertão que Ariano Suassuna idealizara (CRUX, 2013).

etapas sugerida por Corsi (2015), que julga "como indispensáveis para o processo de leitura do texto literário a antecipação, a decodificação, a análise e a interpretação" (CORSI, 2015, p. 34, grifos da autora). Durante a leitura, o enunciado literário pode ser compreendido de modo aleatório. Relacionado aos conhecimentos de mundo do leitor, esta divisão em quatro etapas de leitura funciona como artifício didático-pedagógico para ordenar a descrição da análise. O que fica evidente na abordagem de *O Pequeno Príncipe* e O Pequeno Príncipe em Cordel que demonstraremos a seguir.

3 METODOLOGIA – A ANÁLISE DAS OBRAS

Na etapa inicial de leitura, a antecipação, pode-se refletir sobre as inferências do leitor a partir do contato com a materialidade física do livro, o que pode subsidiar estratégias iniciais de abordagem da obra literária. Ao manusear os exemplares *O Pequeno Príncipe* e O Pequeno Príncipe em Cordel, o aluno pode fazer algumas deduções ou indagações acerca da estrutura composicional desses enunciados – a primeira obra é um conto filosófico? A segunda segue as convenções da literatura de cordel? – e sobre as correlações temáticas entre as duas obras – tratariam ambas do mesmo assunto? Quais as mudanças de sentido entre os enunciados estão presentes em cada uma delas? Essas primeiras impressões podem ser exploradas pelo professor nos encaminhamentos de sequências básica ou expandida de leitura.

Na segunda etapa da leitura, a decifração, percebe-se que a composição de Limeira (2015) possui os mesmos elementos presentes no hipotexto de Saint-Exupéry, como se pode observar na chamada estrutura cíclica das narrativas de cordel: na situação inicial de equilíbrio, a narrativa apresenta o Pequeno Príncipe vivendo em paz em seu planeta, com atividades corriqueiras e cuidando de uma flor que germinou em seu Asteroide B 612; a degradação da situação se dá quando o Principezinho passa a se desentender com a rosa; a constatação do desequilíbrio acontece durante a saída do menino de seu pequeno planeta, sua visita aos outros asteroides, a chegada à Terra e seu contato com os seres que encontra nesses lugares; a tentativa de resgate do equilíbrio da situação inicial se dá no momento em que a serpente pica o Príncipe com o seu consentimento; a volta ao equilíbrio inicial acontece com o desaparecimento do Pequeno Príncipe.

Ainda nessa etapa da decifração, ao atentarmos para as ilustrações, observamos que Barros, ao contrário de Saint-Exupéry colore todos os desenhos e mostra o Aviador com traços fisionômicos dos moradores do Nordeste brasileiro, quando ele aparece como menino desenhando (LIMEIRA, 2015, p. 12-13), e com a indumentária de sua profissão, quando adulto, Limeira (2015, p. 18-19). O Pequeno Príncipe da versão em cordel também possui os "cabelos dourados", mas sua pele é bronzeada e traz sobre a cabeça um chapéu de couro, típico dos vaqueiros nordestinos.

Os elementos da cultura nordestina também aparecem representados através da Flor do deserto, que é desenhada como uma flor de mandacaru; do homem vaidoso, que é representado pela figura carnavalesca do homem da meia-noite; do rei, representado pelo rei do Maracatu; e do pássaro que leva o Pequeno Príncipe em sua viagem, a asa branca imortalizada na música interpretada por Luiz Gonzaga. Esses traços regionalistas demonstram que Barros, de fato, promoveu uma transformação/transposição das aquarelas de Saint-Exupéry (1943/2009) para a versão cordelina do conto filosófico francês.

Na terceira etapa, a análise, observamos que as duas obras apresentam a predominância de diálogos entre o Príncipe e um outro personagem. Quando Limeira opta por construir sua narrativa seguindo a norma da sextilha, em que os versos pares rimam, podemos inferir que as rimas externas que se alternam com versos brancos representariam esse diálogo que acontece ao longo do poema. O Pequeno Príncipe, a criança atenta que, sabendo o que busca, está aberta a descobertas e a estabelecer laços – "rimar" com outros personagens – seria representado pelos versos pares. Já os outros seres, adultos solitários, perdidos e sedentos de afeto, vivendo em um constante desequilíbrio e insatisfação, seriam representados pelos versos ímpares – brancos. Assim no processo de versificação (GENETTE, 1989, p. 270-271) do conto filosófico, a estrutura composicional está intrinsicamente ligada ao conteúdo temático, aos sentidos que podem ser inferidos dos enunciados de Limeira (2015).

As ilustrações também permitem que se façam inferências a partir de algumas opções estilísticas dos ilustradores. As aquarelas de Saint-Exupéry, por vezes exploram a tristeza, a solidão e os momentos de tensão em escalas de cinza. Como quando representa a instabilidade do relacionamento entre o Príncipe e a Flor, em que alterna desenhos coloridos e sem cor. Já as ilustrações de Barros, ao seguirem a convenção da xilogravura e trazer elementos do folclore nordestino, evidenciam a universalidade da obra-mote, ou hipotexto, cuja representação/ambientação pode se dar em qualquer lugar do mundo, inclusive no Nordeste do Brasil. Todos esses aspectos indicam que a versificação e a transposição das aquarelas exuperinas para as xilogravuras-armoriais resultaram na composição de uma obra com traços distintivos, tanto na estrutura composicional, quanto no conteúdo temático e no estilo das linguagens dos enunciados verbal e não verbal.

Na última etapa, a interpretação, podemos fazer algumas inferências a partir do nosso repertório de leituras. O professor pode tanto pensar em obras que dialoguem com os sentidos expressos pelas obras, quanto formular questões que permitam aos alunos agregar seu conhecimento de mundo à compreensão dos textos lidos. Para a elaboração da "sequência", pensamos nas relações que as obras analisadas podem estabelecer com outros enunciados, como, por exemplo, com a música Asa Branca, de Humberto Teixeira. Além da presença desse pássaro nas ilustrações,

uma analogia possível com o conteúdo temático de *O Pequeno Príncipe* e O Pequeno Príncipe em Cordel é a necessidade de se partir da terra natal. Partida motivada, na canção, pela seca no Nordeste.

Essa análise das obras ao longo das etapas de leitura descritas por Cosson (2014), Micheletti (2000) e rediscutidas por Corsi (2015), permitiram a formulação da sequência expandida de leitura, de que trataremos a seguir.

4 RESULTADOS – A "SEQUÊNCIA EXPANDIDA DE LEITURA" ELABORADA

Cosson (2014) sugere duas formas de sequência de leitura para abordar o letramento literário na escola. Na primeira, designada como sequência básica de leitura, os encaminhamentos para atividades de leitura orientada na escola iniciam-se com a motivação para a leitura de um livro, seguida da introdução à obra selecionada para a abordagem em sala de aula. Acontece então a leitura e, após sua conclusão, a interpretação, que é organizada em dois momentos: o interior – "em que se acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo e, tem seu ápice na apreensão global da obra" (COSSON, 2014, p. 65), e o exterior – que é a "concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade" (COSSON, 2014, p. 65).

A segunda sugestão para a efetivação do letramento literário é designada por Cosson (2014) como sequência expandida de leitura. Para ela, o autor propõe algumas alterações que objetivam sistematizar a aprendizagem através da literatura, ampliando as reflexões e ganhos da sequência básica e incorporando as diferentes aprendizagens sobre o texto literário. Assim, aos passos supracitados seriam acrescentados: a primeira e a segunda interpretação, os intervalos de leitura, a contextualização e a expansão. Para que explorássemos, no material produzido, diferentes gêneros e recursos pedagógicos, optamos pela sequência expandida. Apresentaremos agora seus encaminhamentos.

O primeiro passo a ser observado é o da motivação "que consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido" (COSSON, 2014, p. 77). Como um dos assuntos a ser trabalhado, em ambas as obras, é o resgate de alguns valores da infância, pensamos em três encaminhamentos para motivar os alunos para a leitura, explorando essa temática. Cabe ao professor, observando o perfil da turma em que pretende aplicar a sequência expandida de leitura, optar por aquela que lhe permita obter melhores resultados.

Para a primeira proposta de motivação, selecionamos para leitura, em ambas as obras, o capítulo que apresenta o planeta do Acendedor de lampiões. Exibiremos, através de Datashow, imagens dos dois livros que

permitam aos alunos traçar a trajetória do Principezinho até sua chegada a esse sexto planeta. Distribuiremos impressos contendo os episódios e, após a leitura oral e cooperativa dos dois textos, faremos perguntas que levem os alunos a compreender e interpretar os enunciados. Através da leitura e discussão deste episódio, nas versões de Saint-Exupéry e Limeira, pretendemos despertar o interesse dos alunos para o que acontece ao longo de todo o enredo do livro.

Na segunda possibilidade de motivação, utilizaríamos a abertura de uma série de animação O Fantástico Mundo de Bob (Bobby's World) criada pelo comediante Howie Mandel (O FANTÁSTICO..., 2017). Nessa produção americana, o protagonista é uma criança que está descortinando o mundo. Após exibirmos o vídeo em que Bob aparece andando em seu triciclo ao som de uma música muito alegre, apresentaríamos, oralmente, a sinopse da série e faríamos várias perguntas que levassem os alunos a compartilhar memórias de sua infância, entre elas, as obras repletas de ilustrações com as quais tiveram contato. Encerraríamos esse momento dizendo aos alunos que, na aula seguinte, traríamos um livro bastante ilustrado e a turma seria desafiada a dizer se seria um enunciado infantil, antes de o lerem.

Na terceira proposta, exibiríamos o filme Duas vidas (The Kid, 2000), dos Estúdios Disney, comédia produzida nos Estados Unidos, dirigida por Jon Turteltaub, que apresenta temática correlata à obra *O Pequeno Príncipe* (1943/2009): o resgate de valores e sonhos da infância. Após exibirmos o filme faríamos questionamentos que levantassem detalhes do enredo e conduzissem o aluno a reflexões acerca do tema que pretendemos explorar na leitura da obra de Saint-Exupéry. Após essa conversa orientada sobre o filme, diríamos aos alunos que começaríamos a ler duas obras que também mostram o encontro entre um adulto e uma criança. Como no filme, esse evento muda a vida dos dois. O que ensinarão um ao outro nesses livros? Só descobriremos através da leitura. Como salientamos, caberá ao professor optar pela motivação que considerar mais adequada.

Para o momento seguinte, a introdução, levaremos o conto filosófico francês para que os alunos entrem em contato com a materialidade do livro e formulem hipóteses sobre seu conteúdo a partir da capa, contracapa e das ilustrações, propondo questões como: Após manusear o livro, você diria que esse livro é direcionado ao público infantil ou adulto? O texto da contracapa confirma essa sua hipótese? Quem fez as inúmeras ilustrações presentes na obra? A capa contém a informação de que tanto o texto quanto os desenhos são de Antoine de Saint-Exupéry. Aproveitaremos, então, para apresentar a biografia do escritor francês, piloto, poeta e ilustrador que publicou o livro em 1943, em plena Segunda Guerra Mundial, e que morreu em combate. Seu avião foi abatido pelos alemães e seu corpo nunca foi encontrado. Perguntaremos então aos alunos: O que levaria um escritor, ilustrador e combatente a escrever um livro todo ilustrado e colorido durante uma guerra? Que mensagem ele

procurou transmitir aos leitores? Diremos que as hipóteses só poderão ser confirmadas, ou não, durante a leitura do livro, que encaminharemos na próxima aula.

A leitura é o momento do contato com o enunciado. Após os alunos receberem um exemplar de *O Pequeno Príncipe*, estabeleceremos um cronograma, compreendendo seis partes do conto filosófico: Capítulos I a V – encontro do piloto com o príncipe; Capítulos VI a IX – o relacionamento com a flor; Capítulos X a XIII – a visita aos quatro primeiros planetas; Capítulos XIV a XVI – vista aos três planetas seguintes; Capítulos XVII a XX – os primeiros contatos e impressões do Príncipe acerca do planeta Terra; Capítulo XXI – o encontro com a raposa; Capítulo XXII a XXVII – encontro do Príncipe com o manobreiro de locomotivas e com o vendedor de pílulas de água, seguidos da resolução do conflito e desfecho da narrativa. A partir do acordo estabelecido com os alunos, serão destinados doze dias a essa leitura extraclasse. Já O Pequeno Príncipe em Cordel será lido em sala, durante os intervalos de leitura.

Para os Intervalos de leitura, momento de enriquecimento de trabalho com o texto principal através de outros textos, pensamos em quatro propostas. Na primeira, como mencionamos, será feita a leitura da versão em cordel, que compreenderá quinze minutos de quatorze aulas – dois episódios lidos em cada uma.

O segundo intervalo será dedicado à leitura, escuta e compreensão da música Asa Branca, de Luiz Gonzaga. O pássaro que dá título à canção é o mesmo que leva o Principezinho em sua viagem interplanetária. No trabalho com a música composta por Humberto Teixeira (1947), além do início da abordagem dos elementos expressivos da linguagem poética, apontaremos correlações entre as afirmações do eu lírico e o enredo de *O Pequeno Príncipe*, através de questões como: O eu poético da canção está deixando sua terra natal, assim como o Pequeno Príncipe, mas por razões diferentes. Explique a diferença. Há outro ponto em comum entre eles, enquanto o Principezinho deixou uma flor em seu planeta, o eu poético diz que se despediu de sua Rosinha. Qual a importância da Flor para o Pequeno Príncipe e de Rosinha para o retirante da música interpretada por Luís Gonzaga? Falaremos sobre o intérprete, o cantor Luiz Gonzaga, trazendo informações sobre a vida e a obra do Rei do Baião (GONZAGÃO, 2017, p. 1). Como a canção é bastante popular no Nordeste, começaremos a preparar os alunos para o intervalo seguinte.

No terceiro intervalo, abordaremos, através de textos, as características físicas e climáticas do Nordeste brasileiro. Traremos também informações sobre o carnaval de Olinda, que inspirou parte das ilustrações de Vladimir Barros, através da exibição de vídeos e imagens. Procuraremos, então, levá-los a refletir sobre a importância dessas festividades através de questões como as seguintes: O carnaval nordestino é bastante popular em todo Brasil. Após ter entrado em contato com ele através das imagens e vídeos, diga quais seriam as razões para esse carnaval ser tão famoso em

todo Brasil? Aponte as diferenças entre o carnaval nordestino e o carnaval de nossa região ou de outras que você conheça. Pretendemos, assim, mostrar aos alunos que existe um envolvimento e uma tradição que fazem com que, para o povo pernambucano, essa época do ano – o carnaval – seja muito importante, o que faz com que repercuta nacionalmente.

O último intervalo dedicaremos à leitura de livretos de cordel. Diremos aos alunos que seguiremos tratando do folclore nordestino, abordando agora um gênero discursivo popular da região e com o qual eles já estão tendo contato ao lerem a obra de Josué Limeira (2015). Trataremos, primeiramente, da sócio-história do cordel: diremos aos alunos qual a origem, o porquê dessa designação e a maneira como essa literatura se popularizou no Nordeste. Como já falamos sobre a vida e obra de Luiz Gonzaga, escolhemos o livreto de cordel intitulado "Luiz Gonzaga, o filho de Januário", de Davi Teixeira (2008), para fazermos a leitura oral e cooperativa. Após a leitura, pediremos para que os alunos observem algumas características composicionais: tipo de estrofe, verso, esquema de rimas. Chamaremos atenção para o fato de que, na capa do livreto, há uma foto de Luiz Gonzaga, mas essa não costuma ser a forma como os cordéis são ilustrados. Apresentaremos, então, a técnica da xilogravura através de um vídeo (GRAVURA..., 2017). Na aula seguinte, levaremos para sala de aula outros cordéis, para que os alunos façam a leitura silenciosa, como Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e Cinderela, de Antonio Fernando Rocha e Marinalva B. Menezes Santos (2012). Pediremos para que a turma compare características composicionais e temáticas e observem que os cordéis seguem algumas convenções estruturais, mas podem contemplar os mais variados conteúdos temáticos. Comentaremos com a turma que o trabalho feito pelos autores que transpuseram os contos de fada para o cordel é semelhante ao que Josué Limeira (2015) fez com o conto de Saint-Exupéry (1943/2009).

Concluídas as leituras e os intervalos, encaminharemos a Primeira interpretação, que se destina a uma apreensão global da obra. Para esse momento, pretendemos propor a produção de um resumo dos enunciados, fazendo a seguinte proposta à turma: Observamos que *O Pequeno Príncipe* e O Pequeno Príncipe em Cordel apresentam o mesmo enredo, então, vocês farão uma pesquisa, em sala, a partir do exemplar completo que têm em mãos, que é a obra do escritor francês: quais foram as lições aprendidas pelo Pequeno Príncipe em todos os planetas que visitou? Seguiremos os seguintes passos: 1º – Faremos esse levantamento inicialmente em duplas; 2º – As duplas elaborarão resumos que expressem o que o Pequeno Príncipe aprendeu em cada uma das visitas; 3º – Colocaremos no quadro de giz aqueles resumos que melhor expressam o que o protagonista aprendeu. Esse levantamento feito pelos alunos será compartilhado em um mural virtual, através de um aplicativo chamado Padlet.

As Contextualizações são momentos em que acontece o "aprofundamento da leitura por meio de contextos que a obra traz consigo" (COSSON,

2014, p. 86). Na contextualização poética, trataremos das características dos gêneros – estrutura composicional do conto e do cordel – em aulas expositivas. Para abordarmos o gênero conto, trabalharemos o conto Baleia, que foi o ponto de partida para que Graciliano Ramos escrevesse um clássico da literatura brasileira, o romance Vidas Secas, publicado em 1938. Levaremos impressos deste texto para a sala de aula. Após a leitura do conto, diremos que ele faz parte de um enredo mais amplo, em que nos são apresentados os integrantes dessa família de nordestinos – Fabiano, Sinhá Vitória e seus filhos –, a que pertencia a cachorra Baleia. Apontaremos no texto alguns dos elementos da narrativa, explicando aos alunos que, em sua estrutura composicional, o conto é conciso não se desdobrando em conflitos secundários, ao contrário do que acontece em um romance, como o livro Vidas Secas, se considerado como um todo. Começaremos a apontar, então, as características de *O Pequeno Príncipe* (1943/2009), cuja leitura extraclasse já terá sido concluída através de questionamentos como: O conto segue a regra da "economia", ou seja, a história não se detém em detalhes desnecessários para não dispersar a atenção do leitor. Vamos analisar então a caracterização das personagens em *O Pequeno Príncipe*. Elas são descritas detalhadamente? Justifique; Toda história apresenta um conflito ou complicação que propicia um clímax e conduz a narrativa a um desfecho. No conto de Saint-Exupéry, qual é o problema enfrentado pela personagem? Em que momento se dá o clímax da narrativa? Como se dá a resolução desse conflito ou o desfecho da história?

Para introduzirmos o conteúdo a ser trabalhado na aula seguinte, perguntaremos aos alunos se O Pequeno Príncipe em Cordel possui os mesmos elementos identificados aqui. Ouviremos as respostas e diremos que esclareceremos melhor o assunto no próximo encontro, em que será abordada, novamente, a literatura de cordel.

Para tratar das características composicionais do gênero cordel, nos reportaremos a um dos livretos que foi distribuído à turma no último intervalo de leitura: Cinderela. Retomaremos alguns aspectos como tipo de estrofe, verso e rima. Pediremos aos alunos que verifiquem se o enredo cordelizado se assemelha ao da história que já é conhecida por muitas gerações. Certamente os alunos concluirão que sim. Perguntaremos então se, do mesmo modo, os enredos de *O Pequeno Príncipe* e *O Pequeno Príncipe* em Cordel também se assemelham. Pediremos também aos alunos que verifiquem o tipo de estrofe, verso e o esquema de rimas utilizado por Josué Limeira (sextilhas, com versos em redondilha maior, com esquema de rimas ABCBDB). Diremos aos alunos que além desta versão em cordel, fiel ao hipotexto, a obra de Saint-Exupéry ganhou versões para o cinema e para a televisão. Avisaremos aos alunos que, num dos próximos encontros, assistiremos a uma animação produzida em 2015.

Para a contextualização temática, o assunto escolhido foi o amor, ou o relacionamento entre Pequeno Príncipe e a Flor, a partir do soneto Minha

rosa rosa, de Rosa (2014). O cordel apresenta, em sua estrutura composicional, a predominância de sequências narrativas, o que facilita sua compreensão – e o filia ao gênero épico. Já o soneto, segundo Norma Goldstein (2003, p. 57), "costuma conter uma reflexão sobre um tema ligado à vida humana". Ou seja, é uma forma fixa de composição que se filiaria ao gênero lírico. Encaminharemos então uma atividade na qual os alunos diferenciarão a linguagem épica – narrativa – do cordel de um poema lírico – que traduz os sentimentos e emoções de um eu poético. Para que os alunos estabeleçam relações entre a temática abordada em *O Pequeno Príncipe* e Minha rosa rosa, vamos propor questões como: A diferença de cores entre as flores (rosa do poema e vermelha do conto e do cordel) é significativa, reveladora das diferenças existentes entre elas? Explique; No conto, no cordel e no poema aparece o verbo cativar que, segundo a Raposa, significa "criar laços". De que maneira a Flor cativou o Pequeno Príncipe? E no poema, de que modo a flor cativa o eu poético? Para encerrar as reflexões acerca das relações entre o poema e as obras lidas, pediremos aos alunos que produzam uma ilustração para o soneto. Todos os desenhos produzidos serão compartilhados em blog acompanhando o soneto analisado.

Para a segunda contextualização temática, procuraremos aprofundar a reflexão acerca das diferenças entre adultos e crianças através da exibição do filme O Pequeno Príncipe (O PEQUENO..., 2015). Realizada por Mark Osborne, a animação computadorizada é baseada na obra de Saint-Exupéry, mas apresenta como protagonista uma menina, tratada pela mãe como uma adulta. O filme, cuja duração é de 110 minutos, será exibido em duas aulas e parte de uma terceira, em que teremos uma conversa com os alunos, orientada por questões a serem respondidas oralmente, como: o título do filme gera a expectativa de que vejamos o livro *O Pequeno Príncipe* adaptado para o cinema, mas nos surpreendemos com a história de uma garota. Qual é o problema vivenciado por essa garota e como ela o supera? Qual é a mensagem central transmitida pela animação? É a mesma que podemos extrair dos livros que lemos? Explique. Na aula seguinte, aprofundaremos a discussão suscitada pela animação.

A segunda interpretação tem por objetivo a leitura aprofundada de um dos aspectos da obra, conforme observa Cosson (2014, p. 92). Dedicaremos este momento da sequência expandida à discussão acerca da importância de se resgatar os valores da infância. Através da exibição do filme havíamos iniciado essa reflexão. Diremos aos alunos que refletiremos um pouco mais a esse respeito fazendo a releitura do capítulo da Raposa em O Pequeno Príncipe e em O Pequeno Príncipe em Cordel. Redistribuiremos os livros e impressos aos alunos e, após concluirmos a leitura oral e cooperativa, faremos as seguintes perguntas para serem respondidas oralmente pela classe, como estas: em uma aula anterior, fizemos um levantamento de todo o aprendizado do Pequeno Príncipe e publicamos isso em um mural virtual. Mas agora, nos episódios relidos,

percebemos que o protagonista obtém vários ensinamentos importantes nesse único encontro. O que o Pequeno Príncipe aprendeu com a Raposa sobre o relacionamento dele com a sua flor? De que forma a animação de 2015, a que assistimos juntos, reafirma esse ensinamento, mostrando um desdobramento futuro dessa relação – Príncipe e Rosa – no final do filme? Ao finalizarmos os questionamentos, diremos aos alunos que eles poderão, numa próxima aula, manusear melhor o livro de Josué Limeira, para analisar suas ilustrações detidamente.

A Expansão se centra no "movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como uma extrapolação do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário" (COSSON, 2014, p. 94). Chega o momento de propor aos alunos que produzam suas próprias narrativas de cordel. Apresentaremos então um projeto que costumamos propor aos alunos do Ensino Médio, o Rainhas do Cordel, em que são compostas narrativas de cordel, nas quais a protagonista é do gênero feminino – como no filme assistido – e que são socializadas no blog Puxadinho da Literatura[7]. Levaremos a turma ao laboratório de informática da escola para que acesse o site, e mostraremos os textos produzidos pelos alunos em três anos do projeto. Pediremos à turma que participe do quarto ano de sua aplicação.

Inicialmente, os alunos escreverão um conto em que a personagem principal seja uma pequena princesa em viagem por outros planetas. Após a produção da narrativa, orientaremos a cordelização de suas histórias. Antes que os alunos as ilustrem, encaminharemos a análise do projeto gráfico de O Pequeno Príncipe em Cordel, para que comparem as obras de Limeira e de Saint-Exupéry e percebam como as ilustrações ampliam os sentidos dos enunciados por apresentarem elementos da cultura nordestina. Tal percepção será aguçada por meio de questões como estas: Quais foram as diferenças que você notou entre as ilustrações desses dois livros? Após termos visto alguns assuntos relacionados à cultura nordestina e ao carnaval pernambucano, seria possível identificarmos alguns elementos que ambientem a narrativa no Nordeste brasileiro? Quais? Esperaremos os alunos analisarem e responderem às perguntas; em seguida, projetaremos as imagens que mostram os elementos da cultura e folclore nordestino que inspiraram o trabalho do ilustrador, então perguntaremos: Que novo sentido pode ser atribuído aos enunciados do texto com essa ambientação regional proporcionada pelas ilustrações de Vladimir de Barros? Falaremos aos alunos que o ilustrador, além dos traços de xilogravura, utilizou outra técnica, o armorial, que emprega uma paleta de cores que chama mais atenção.

---

7 O blog Puxadinho da Literatura foi criado em 2011 para socializar produções discentes realizadas em uma das disciplinas do Ensino Médio Inovador, programa do MEC que visava incrementar a oferta de disciplinas para o Ensino Médio. O site continuou ativo após a conclusão do projeto, para que outras atividades produzidas em disciplinas do Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa, fossem compartilhadas na Internet. Assim, o projeto Rainhas do Cordel, criado para abordar o gênero discursivo tão popular no Nordeste do Brasil, teve as produções dos alunos postadas nesse blog. (OLIVEIRA, 2012).

A turma também terá liberdade para ilustrar seus cordéis da forma que achar melhor. O conjunto das narrativas será publicado sob o título As Pequenas Princesas do Cordel. Essa socialização dos cordéis produzidos pelos alunos, em um ambiente virtual, visa motivá-los a compor, já que seus textos serão lidos por outras pessoas além do professor e colegas de turma. Assim, compreenderão a função social da escrita e todo o percurso de compreensão das características composicionais da literatura de cordel encontrará um novo sentido. O convite para que se tornem cordelistas, versificando as narrativas produzidas, após o contato com as versões de *O Pequeno Príncipe* e com enunciados que exploram a temática proposta, objetiva também sensibilizá-los para as especificidades da linguagem poética, levando-os a atentar para a maneira como o poeta se expressa, identificando e valorizando características estilísticas. Pretendemos conduzir os alunos à compreensão de que todo texto literário dialoga com outros textos, como observaram na transposição do conto filosófico de Saint-Exupéry para a literatura de cordel; de que as ilustrações exercem papel importante na leitura, pois podem ampliar os sentidos atribuídos a um enunciado. Almejamos, sobretudo, que os alunos se tornem mais receptivos às práticas de sala de aula orientadas para o letramento literário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de leitores é uma necessidade premente do ensino público brasileiro e o papel do professor de Língua Portuguesa, neste relevante desafio educacional, é de grande importância. A capacitação propiciada pelo Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, auxilia os educadores da área em sua atuação como mediadores no processo de leitura, pois essa modalidade de formação Stricto Sensu fornece subsídios para que sua prática de ensino tenha sólido embasamento teórico.

Esperamos que o material elaborado, apresentado brevemente neste artigo, ao ser aplicado nas escolas, torne os alunos mais receptivos aos textos poéticos, à literatura popular e que compreendam a importância da intertextualidade na interpretação de um enunciado; que outros professores de Língua Portuguesa ao conhecerem nossa pesquisa, queiram conhecê-la na íntegra e se sintam motivados a aplicar nossa sequência expandida de leitura e a elaborar seu próprio material para abordagem do letramento literário, comprometendo-se com o desafio que nos está posto: a formação de leitores críticos. Esperamos, enfim, que o enriquecimento teórico e humano que nos proporcionou esta produção dê frutos, colhidos para o bem da educação pública.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada:** literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ARAGÃO, Maria Lúcia. Gêneros literários. In: SAMUEL, Rogel (Org.). **Manual de Teoria Literária**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 64-89.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, V. **Entrevista concedida a Pedrina Carvalho de Oliveira**. Curitiba, 15 de novembro de 2016.

BOSI, Alfredo. **O conto contemporâneo brasileiro**. São Paulo: Cultrix, 1989.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004. p. 169-191.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

CORSI, Margarida da Silveira. **A narrativa literária francesa como suporte para o letramento do leitor-aprendiz de FLE**. Maringá: Eduem, 2015.

CORTÁZAR, Júlio. Alguns aspectos do conto. In: **Valise de cronótipo.** Tradução Davi Arigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

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

CRUX, Gabriel. **Movimento Armorial.** Blog Armorial brasileiro. 2013. Disponível em: <https://armorialbrasileiro.wordpress.com/2013/02/04/movimento-armorial//>. Acesso em: 13 set. 2017.

CURRAN, Mark. **História do Brasil em Cordel.** São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2003.

D'HIPOLITO, Evandro. **Megatron—O cordel.** Curitiba: Instituto Nanaba, 2014.

DUAS vidas (The kid). Direção: Jon Turteltaub. Produção: Hunt Lowry, Arnold Rifkin, Christina Steinberg, Jon Turteltaub, David Willis. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2000.

EVARISTO, Maria Cristina. O cordel em sala de aula. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Org.). **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, A. B.H. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. rev. eampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FLOR do Mandacaru. **Natureza em fotos**. Disponível em:<http://wwwnaturezaemfotos.blogspot.com.br/2014/01/flor-do-mandacaru.html>. Acesso em:25 jan. 2017.

FOLHAONLINE. São Paulo. Diário. Disponível em:<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2015/09/1676404-em-dominio-publico-desde-janeiro-o-pequeno-principe-dispara-nas-vendas.shtml>.
Acesso em 19 jan. 2016.

FREVO. Enciclopédia Nordeste. **ONordeste.com**. Disponível em:<http://www.onordeste.com/onordeste/enciclopediaNordeste/index.php?titulo=Frevo&ltr=f&id_perso=925>. Acesso em: 25 jan. 2017.

GENETTE, G. **Palimpsestos: la literatura en segundo grado.** Trad. Juan Bravo. Madri, Altea, Taurus, Alfaguara, S. A, 1989.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. Série Princípios. 13 ed. São Paulo: Ática, 2003.

GONZAGA: De Pai pra Filho. Direção: Breno Silveira. Produção: Breno Silveira, Marcia Braga e Eliana Soárez. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2012. 120 min. Color.

GONZAGÃO, 25 anos de saudade! Disponível em: <http://www.gonzagao.com/historia_de_luiz_gonzaga.php>. Acesso em: 25 jan. 2017.

GRAVURA oficinas em rede. Tutorial xilogravura, 8’03’’. Fortaleza: Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6mgCBOHi9zo>. Acesso em: 25 jan. 2017.

LIMEIRA, Josué. **O Pequeno Príncipe em Cordel**. Ilustrações de Vladimir Barros. Recife: Carpe Diem, 2015.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2007.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MENEZES, Marialva Bezerra de; ROCHA, Antonio Fernando. **Chapeuzinho Vermelho**. Coleção: Os Clássicos da Literatura Infantil em Cordel. Esperança, PB, maio 2012.

_____**.** Coleção: Os Clássicos da Literatura Infantil em Cordel. Esperança, PB, maio 2012.

_____. **Branca de Neve**. Coleção: Os Clássicos da Literatura Infantil em Cordel. Esperança, PB, maio 2012.

MICHELETTI, Guaraciaba. **Leitura e construção do real:** o lugar da poesia na ficção. São Paulo: Cortez, 2000.

MOVIMENTO Armorial. **Armorial Brasileiro**. Disponível em: <https://armorialbrasileiro.wordpress.com/2013/02/04/movimento-armorial/>. Acesso em: 25 jan. 2017.

O FANTÁSTICO mundo de bobby – abertura. Direção: Tom Tataranowicz. Produção: Howie Mandel. Estados Unidos: Film Roman, 1990. Duração: 1'01''. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U3aSX_NpQxM>. Acesso em: 25 jan. 2017.

O PEQUENO príncipe (Le Petit Prince). Realização: Mark Osborne. Produção: Dimitri Rassam, Aton Soumache e Alexis Vonarb. França: Paramount Pictures France, 2015. Duração: 110 min. Cor.

OLIVEIRA, Pedrina Carvalho de. **Finalmente, as narrativas de cordel.** Curitiba: Puxadinho da Literatura, 2012. Disponível em: <http://puxadinhodaliteratura.blogspot.com.br/2012/>. Acesso em: 25 jan. 2017.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da disciplina de Língua Portuguesa do Estado do Paraná**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 82. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 85-91.

ROSA, Anorkinda Neide Escada da. **Poema Pedrinha**. Rio Grande do Sul: Clube de Autores, 2014.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe:** com aquarelas do autor. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SAMOYAULT, Tiphaine. **A intertextualidade**: memória da literatura. São Paulo: Hucitec, 2008.

SARGA, Bruna. **Com outros traços e cores**. Entrevista com Josué Limeira, 18 dez. 2015. Disponível em: <http://www.ensaiodeasas.com/2015/12/com-outros-tracos-e-cores.html>. Acesso em: 23 jan. 2016.

TEIXEIRA, Davi. **Luiz Gonzaga, o filho de Januário**. Recife: Davi Cordel, 2008.

TEIXEIRA, Humberto. **Asa branca**. Intérprete: Luís Gonzaga. Rio de Janeiro: RCAVictor, 1947.

VOLTAIRE, François Marie Arouet de. **Contos**. Tradução de Mário Quintana. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

EM MATÉRIA DE POESIA, SOME DIA A DIA E TECNOLOGIA

Marli Chiarani[1]

Henrique Roriz Aarestrup Alves[2]

RESUMO: Este artigo apresenta os principais resultados da proposta de intervenção intitulada O cotidiano traduzido em arte: poesia, pintura e videopoemas; desenvolvida a partir dos pressupostos da sequência expandida de Cosson (2009), na promoção do letramento literário associado ao domínio de habilidades tecnológicas para produção de videopoemas. São apresentadas teorizações sobre letramento literário e digital, multimodalidade, gênero poema e sua pouca expressão no ensino fundamental e intertextualidade, além de observações sobre o fazer artístico com a temática do cotidiano. A associação entre tecnologia e poesia garantiu a produção de videopoemas, exemplificando meios alternativos de aproximação do aluno com o gênero poema, experimentando a leitura literária e o aumento da circulação do texto poético entre a comunidade escolar.

Palavras-chave: Letramento literário. Multimodalidade. Poema. Cotidiano.

1 INTRODUÇÃO

A proposta de letramento literário, que partiu do poema à recriação e produção de videopoemas, foi desenvolvida com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra, de Sinop, Mato Grosso, com o objetivo de observar se o diálogo entre texto literário e tecnologia na conjugação de um novo gênero (videopoema) favorece o desenvolvimento da competência leitora do aluno.

O tema definido para o trabalho com a poesia em sala de aula foi o cotidiano, convidando os alunos, a partir da leitura dos poemas selecionados, a olharem para o próprio cotidiano, de modo a observarem, nele, motivos de registros poéticos. Cada aluno, à sua maneira, singularizou, na estrutura dos textos, possibilidades de diálogo com a sua realidade. Da observação atenta, da conversa, da leitura e da percepção foram surgindo versos em

1 UNEMAT. Contato: m_chiarani@hotmail.com

2 UNEMAT. Conato: hralvess@hotmail.com

trabalho de releituras. Para os versos, associou-se música e imagem, produzindo-se videopoemas, isto é, o produto final da proposta, a partir dos arranjos feitos entre texto, imagem e música.

Este artigo apresenta, na primeira parte, um apanhado teórico breve dos principais conceitos envolvidos com a temática, bem como a metodologia fundamentada principalmente em Cosson (2009), com ênfase maior aos resultados alcançados com a aplicação da sequência estendida na promoção da leitura literária de poemas com a temática do cotidiano.

1.1 Letramento literário

A Literatura possibilita encontrar caminhos para a formação de si mesmo (PERISSÉ, 2014) e deve ser trabalhada na escola com as especificidades que a constituem como bem artístico e cultural que é. Na tentativa de se estimular a leitura, promover o gosto e o hábito, é fundamental ocorrerem mudanças na forma de lidar com o texto literário nas escolas, passando de pretexto para atividades de outras disciplinas, para, ele próprio, objeto de reflexão.

Em sua obra Letramento literário: teoria e prática, Cosson (2012) caracteriza o letramento literário como uma proposta que "se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico" (COSSON, 2012, p. 12).

Defendendo igualmente a importância de o leitor estar em contato com a obra literária, Matos (1987, p. 20) considera que

> o ensino da literatura é, em rigor, impossível, pela simples razão de que a experiência não se ensina. Faz-se. Mas podem e devem criar-se as condições para essa experiência: removendo obstáculos e proporcionando ocasiões.

Essa noção aproxima-se da discussão de Colomer (2007, p. 30) de que "[...] o que a escola deve ensinar, mais do que a 'literatura', é 'ler literatura'", em que se observa, também, a defesa da experiência de leitura do texto literário. Porém, para que a experiência da leitura literária se concretize, a escola e o professor precisam atentar-se às suas responsabilidades quanto aos procedimentos a adotar, no sentido de favorecer o desenvolvimento da experiência estética. É preciso, portanto, "dar prioridade às atividades de prática da leitura e oferecer os conhecimentos a partir das necessidades geradas por essa prática" (COLOMER, 2007, p. 39), uma vez que a escola é o ambiente privilegiado para a promoção do contato com o texto literário, devendo, pois, ocorrer com maior rigor no planejamento.

1.2 Letramento digital

A teoria da relação com o saber, conforme discutida por Charlot (2000), constitui-se como a interação do sujeito (inacabado) com o mundo que o cerca, com os outros que com ele convivem e consigo mesmo. Segundo o autor, todos têm capacidade de aprender e, por meio dessa aprendizagem, realizar determinadas práticas, as quais implicam novas apropriações do saber. Além disso, para ele, o aprender não apresenta configuração única, pois há muitas formas de aprender, ao que denomina figuras do saber: objetos-saberes, saberes-objeto, objeto cujo uso deve ser aprendido, atividades a serem dominadas e dispositivos relacionais.

Essas figuras do aprender, configurações que o aprendizado também assume nas demandas do letramento digital, vão revelar formas diferenciadas de aprendizagem junto aos sujeitos que interagem no contexto das TIC[3]. É preciso, primeiramente, um conhecimento sobre os dispositivos que compõem e favorecem o letramento digital para se aperfeiçoar tanto nesse, quanto em outros saberes.

As figuras objetos-saberes e objetos cujo uso deve ser aprendido aparecem demarcadas nessa situação, pois o manuseio do computador e de seus periféricos constituem-se como um aprender necessário para, efetivamente, passar-se à possibilidade de aprendizagem de qualquer conteúdo disponibilizado nesse espaço. Os alunos devem ser orientados a se apropriarem das figuras do aprender para que as mais diversas possibilidades de aprendizagem possam se concretizar em ambientes virtuais. Sob essa perspectiva, o letramento digital é palavra-chave para promover a autonomia de aprendizagem nesses espaços.

Xavier (2005) observa que o letramento digital se realiza a partir do "uso intenso das novas tecnologias de informação e comunicação e pela aquisição e domínios dos vários gêneros". Ribeiro (2008), por sua vez, defende que, para ser letrado digitalmente, os cidadãos necessitam se apropriar de comportamentos que compreendem, desde os gestos e o uso de periféricos do instrumento até a leitura e escrita de gêneros que são publicados em ambientes virtuais.

Assim, do exposto por Xavier (2005) e Ribeiro (2008), tem-se uma relação clara com a teoria de Charlot (2000) quando menciona as figuras do saber, em especial, nesse contexto, as figuras saberes-objeto e objeto cujo uso deve ser aprendido. Está claro que, para haver possibilidade de aprendizagem de qualquer conteúdo, ou de promoção de práticas de leitura e escrita no computador, primeiramente o aluno deve ser levado ao domínio das ferramentas. Embora seja corrente a ideia de que todos sabem manejar um computador, isso não procede; é preciso, pois, buscar

3 Tecnologias da Informação e da Comunicação.

mecanismos para favorecer a inclusão digital e, então, avançar a etapa e chegar ao letramento digital.

1.3 Imagem, palavra e som: o fenômeno da multimodalidade

Moita-Lopes e Rojo (2004), ao considerarem que a educação linguística deve levar em consideração, de maneira ética e democrática, os letramentos multissemióticos, os letramentos críticos e protagonistas e os letramentos múltiplos, mostram-se em conexão com os entendimentos sobre a importância da promoção do letramento digital nas escolas. Acerca do primeiro, apontam que essa forma de letramento se deve pelo modo de organização dos textos contemporâneos, levando-os para "o campo da imagem, da música, das outras semioses e sistemas de signos que não somente a escrita" (ROJO 2004, p. 37). Assim, a escola deveria também se preocupar com o que palavra, imagem, música e mecanismos diversos de disposição de letras e cores favorecem para o sentido geral do texto. Os autores consideram que:

> O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos, que têm exigido outros letramentos, por exemplo, o letramento visual e que têm transformado o letramento tradicional (da letra) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea. (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 38).

Reitera-se, portanto, "o fenômeno da multimodalidade como traço constitutivo dos gêneros textuais e como recurso metodológico" (DIONISIO; VASCONCELOS, 2011, p. 22); observando que essa forma plural de comunicar não pode ficar alheia às práticas de leitura realizadas na escola. Não considerar a necessidade de aprendizagem sobre os efeitos de sentido desses mecanismos, todos envolvidos na elaboração de um texto, é negligenciar a tarefa de ensinar a ler.

Os textos multimodais, associados ao conjunto de convenções já utilizado na produção de sentido nos textos escritos, são ampliados e ressignificados, pois cada modalidade expressiva integra um conjunto diferenciado de significados possíveis (LEMKE, 2008 apud ROJO, 2012) que importa aprender a ler, fato que não se realiza ao acaso. Refletir sobre essas possibilidades de dizer no universo tecnológico é tarefa para a qual a escola deve se propor.

O computador e a web permitem que sejam trabalhadas, simultaneamente, as diversas habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever), bem como uma diversidade de gêneros textuais, graças à reunião de mídias permitindo o uso de imagem, som e movimento, aliados à possibilidade de comunicação real (BUZATO, 2011).

Assim, o termo "texto multimodal" tem sido usado para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc. Os modos semióticos são considerados veículos de informação nos quais a imagem não é mais meramente uma ilustração da escrita; e, em razão disso, as práticas de letramento não se restringem mais ao sistema linguístico, visto que o letramento é um processo social que permeia nossas rotinas diárias numa sociedade extremamente semiotizada (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013).

Já Ribeiro (2011, p. 135) afirma que, "a rigor, é necessário torná-lo um manipulador de textos e suportes, um explorador de possibilidades. É preciso que ele caminhe entre possibilidades [...]".

1.4 A Função da literatura e os documentos oficiais

As Orientações Curriculares Nacionais fazem constar as palavras de Antônio Candido (1995) sobre a Literatura como fator indispensável de humanização. Candido expõe que a Literatura compreende três funções: uma de caráter **estético**, uma vez que a obra literária é organizada observando-se cuidadosamente os elementos de linguagem que a constituem, diferenciando-a, pois, de outros textos que não apresentam essa preocupação; outra de caráter subjetivo, em virtude de traduzir de forma particular uma subjetividade, evidenciando a universalidade de certos sentimentos; e também de caráter informativo, que possibilita pensar a respeito de certos assuntos que a obra veicula, mas de modo diverso daqueles expostos em textos não literários.

Para cumprir com esses objetivos, no entanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias etc., mas sim

> Desenvolver experiências com arte literária de tal modo que o estudante possa sentir prazer no contato com a sua linguagem familiarizar-se com seus recursos expressivos para apreciar, analisar e produzir textos literários; bem como desenvolver experiências com arte literária em particular, e com outras formas de arte, relacionando-as entre si, como processo perceptivo, sensível, reflexivo e integrador de conhecimentos culturais (BRASIL, 2002, p. 57).

Para ratificar o exposto em defesa da importância da Literatura na formação do indivíduo, faz-se pertinente aqui a reflexão sobre a narrativa em *A Função da Arte 1*, de Eduardo Galeano (2002), extraída de arquivo digital do *Livro dos Abraços*[4]:

4 Livro disponível em: <https:// www.logosofia.org.br/Livros-pdf->. Acesso em: 10 set. 2016.

> Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.
> Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
> Quando o menino e o pai, enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.
> E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
> - Me ajuda a olhar!

Tendo em vista a metáfora presente na narrativa, é possível afirmar a Literatura como a arte da palavra que promove olhares mais atentos; e os professores como guias que conduzem os alunos para a descoberta de inúmeras "paisagens". O deslumbramento deve ser possível, e o "mergulhar" precisa ocorrer; para isso, importa que a caminhada seja provocadora. Do relato anterior, pode-se associar o pai do menino ao professor, a quem cabe guiar o olhar para a descoberta dos sentidos nem sempre óbvios no texto. O professor deve apresentar uma variedade de recursos que possibilitam ao aluno descobrir o que está para além da superfície do texto.

1.5 O Lugar do gênero poema no Ensino Fundamental II

A assertiva de Murilo Mendes (1972), de que "A poesia não pode nem deve ser um luxo para alguns iniciados: é o pão cotidiano de todos, uma aventura simples e grandiosa do espírito", revela-se oportuna para chamar atenção ao lugar devido da poesia em sala de aula. Devido, mas não concedido.

Nesse mesmo sentido, Todorov (2009) manifesta preocupação sobre a forma como a poesia tem sido oferecida aos jovens ao longo de sua trajetória escolar, observando como perigoso o fato de apresentar alguma forma de crítica, história literária ou teoria no lugar da leitura do texto literário propriamente.

Não há, infelizmente, entre todos os professores, o entendimento de que "a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais" (COLOMER, 2007, p. 36). Zilberman (1988), sobre o pragmatismo que orienta o ensino de Literatura, observa que, quando o texto literário está presente, não é explorado em sua natureza artística; não é observado sob as diferentes possibilidades de entendimento que oportuniza. Esse texto, normalmente, é selecionado com objetivo distinto que o da leitura propriamente. Talvez o tenha sido para estudar categorias gramaticais e treino ortográfico, pois, como a própria autora já apontara em estudos anteriores, não raro "o livro didático exclui a interpretação e, com isto, exila o leitor" (ZILBERMAN, 1988, p. 21).

Drummond, em 1974, escreveu *A Educação do Ser Poético*, começando com esta pergunta: "Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?". Ele mesmo apresenta outro questionamento, que está em sintonia com as discussões que ainda, tanto tempo depois, fazem-se necessárias:

> Mas, se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia, não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância, que vai fenecendo, à proporção que o estudo sistemático se desenvolve, até desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida? (DRUMMOND apud AVERBUCK, 1998, p. 66-67).

Ele receia que a resposta seja afirmativa e conclui suas reflexões, sugerindo ser necessário encontrar estratégias no campo da Educação para que não se perca, do indivíduo, à medida que cresce e avança em seus estudos, a comunhão com a poesia que, em essência, humaniza as pessoas. De lá para cá, muitos estudos visam clarear procedimentos para esse fim; compete, porém, ao professor valer-se deles, iluminar suas aulas e dar visibilidade ao poema no trabalho com a leitura literária. A função humanizadora da Literatura será potencializada quando, efetivamente, o poema continuar comparecendo às aulas, em especial sua presença estimulada no Ensino Fundamental II.

1.6 O cotidiano traduzido em artes: pintura e poesia

Para observar a presença da temática do cotidiano nas produções poéticas, importa atentar-se, inicialmente, para os diferentes modos de esse tema ser referido pelos próprios usuários do expediente poético nesse exercício de significar o cotidiano, ou seja, como poetas, a respeito dele, pronunciam-se na tentativa de singularizarem-no e fazerem dele expressão artística.

Para tal, observe-se o exposto por Manuel Bandeira, ao expressar parecer sobre o que pode ou não ser matéria de poesia, considera que "a poesia está em tudo – tanto nos amores como nos chinelos, tanto nas coisas lógicas como nas disparatadas" (BANDEIRA, 1985, p. 34).

Também em *Matéria da poesia*, de Manoel de Barros (2010), o sujeito poético expressa, em poema metalinguístico, que "**Todas as coisas cujos valores podem ser disputados/ no cuspe à distância/servem para a poesia**", evidenciando que coisas "sem préstimo" ou do comum das pessoas podem ser objeto de elaboração artística, reafirmando posição já assumida também por Oswald de Andrade (1924) no Manifesto da poesia pau-brasil, quando registrou que "A poesia existe nos fatos. Os casebres de açafrão e de ocre nos verdes da Favela, sob o azul cabralino, são fatos estéticos.".

Michel de Certeau (1996), em sua obra A Invenção do Cotidiano, analisa "as maneiras de fazer cotidianas" das massas anônimas. O autor emprega, ainda, os termos "sem nome", "rumor sem qualidade", "minúsculo", "vivido" para referir-se às coisas ordinárias praticadas pelas pessoas em seu dia a dia, que aqui estão postas em diálogo com a expressão destacada no poema. Nesse sentido, o eu-lírico defende, para uso de matéria poética, aquilo que, normalmente, passa à margem, é desconsiderado enquanto objeto desse fazer. Parece haver, inclusive, em Barros, a conclamação àquilo que Certeau denomina de "rede de uma antidisciplina", que, pela sua expressividade na vida social, configura-se como forma de "resistência" com relação às imposições sociais: conceder o uso artístico da palavra, a elaboração estética da mensagem, ao que é, normalmente, caracterizado como sendo sem importância.

Nesse sentido, Mari Bueno, artista plástica de Sinop, com a série Cotidiano, contempla práticas de resistência e sobrevivência diária: o progresso que chega (não igualitariamente distribuído), o trabalho que consome a maior parte do tempo das pessoas, a preocupação com as próprias necessidades que tecem barreiras à gentileza com os demais, entre outros; materializando sua percepção e inquietude frente ao que sugere não gostar de ver transformado.

1.7 Intertextualidade

Considerando a promoção do letramento literário em parceria com o uso de recursos da multimodalidade, atenta-se à força figurativa da palavra associada à imagem. Walty, Fonseca e Cury (2001) apontam para a possibilidade de o texto literário dialogar diretamente com pinturas e/ou esculturas, estabelecendo uma relação de intertextualidade explícita. Com ênfase igualmente à força da palavra e da imagem, observam que "A Literatura lê imagens e/ou as fabrica com palavras. A pintura retrata processos de leitura. O leitor, ao ler um texto ou um quadro, cria novas imagens" (WALTY; FONSECA; CURY, 2001, p. 62).

Apresentam que "dominando o maior número possível de códigos, o cidadão pode interferir ativamente na rede de significação cultural, tanto como receptor, quanto como produtor" (p. 90). Apontam ainda para a semelhança das possibilidades quanto à abertura de janelas entre o hipertexto e o texto literário. Afirmam ser a "leitura sempre parte de uma rede de textos e de sentidos construídos no jogo entre produção e recepção, nesse ininterrupto processo intertextual" (WALTY; FONSECA; CURY, 2001, p.117); e finalizam considerando que "cabe ao leitor puxar os fios, destecer nós, ao mesmo tempo em que amarra outros fios, tece outros nós" (p.118). Nesse sentido, o expediente da intertextualidade configurou-se como protagonista seja quando da releitura dos poemas, seja na produção poética para telas ou ainda na associação de imagens e sons aos textos produzidos por eles.

1.8 Videopoema

O videopoema constitui-se do produto final pensado para esta pesquisa. Diversos autores têm tentado delimitar um conceito para ele, mas não há sequer uniformidade para o nome que se adota para designar esse gênero devido às constantes alterações e possibilidades que os avanços tecnológicos oportunizam.

Tom Konyves (2011), citado por Amâncio (2014), vale-se do conceito de justaposição poética para elaborar uma definição de videopoesia, partindo da relação de três elementos: o verbal, o sonoro e o visual. Para ele, videopoesia é um gênero de poesia apresentado numa tela, distinguível por sua justaposição poética de imagens, com texto e som. Da adequada combinação desses, produz-se no espectador a realização de uma experiência poética. Ou seja, a principal função do videopoema é

> demonstrar o processo do pensamento e a simultaneidade da experiência expressadas em palavras – visível e/ou audível – cujo significado está misturado às imagens e à trilha sonora, mas não ilustrada por elas (KONYVES, 2011, p. 4).

A produção de videopoemas no universo escolar é um modo de se executar a leitura do texto literário, estimular a reflexão e produção em resposta ao lido, tanto dando fio ao jogo intertextual, quanto concretizando as práticas de letramento digital, competência da qual a escola não pode se eximir. Para o estreitamento da relação do aluno com o texto literário, levá-lo a ouvir poemas declamados pelo próprio poeta em áudios e vídeos disponíveis na internet, bem como assistir a vídeos que outros alunos de escolas dos mais diversos lugares tenham produzido e disponibilizado na rede, além de acesso a sites e blogs especializados favorece resultados satisfatórios.

Vale ressaltar que não se determina o gostar, devem-se promover experiências favoráveis e, nesse sentido, valer-se dos recursos que as TIC oferecem como suporte ao professor, os quais ampliam as possibilidades de sucesso. Colocar os alunos em posição de autores e editores no universo digital também favorece novos olhares para o texto literário.

2 METODOLOGIA

A metodologia do trabalho constituiu-se de revisão bibliográfica, tendo buscado importantes contribuições científicas sobre letramentos, com ênfase ao letramento literário e digital, à multimodalidade e intertextualidade; e "teve como objetivo recolher, selecionar, analisar e interpretar contribuições teóricas existentes sobre o fenômeno pesquisado" (MARTINS, 2000, p. 28).

Pautou-se também nos fundamentos da pesquisa qualitativa, por entender que o papel do pesquisador é o de observar e avaliar as ações dos sujeitos participantes (alunos); e, por se tratar de pesquisa interventiva e interpretativa, é que se elaborou proposta de aplicação para sala de aula. No entendimento de Damiani (2013), promove-se, assim também um caráter de pesquisa científica, de pesquisa aplicada, pois houve uma intervenção, desenvolvida com o propósito de contribuir para a solução de problemas pedagógicos, como é a proposta do Programa de Mestrado do PROFLETRAS.

Para o desenvolvimento da proposta de intervenção, adotou-se a sequência expandida, terminologia adotada por Cosson (2009), que foi cuidadosamente elaborada, com vistas a evidenciar que, com planejamento sistematizado de ações, é possível alcançar resultados satisfatórios no que se refere à promoção do letramento literário.

A sequência expandida foi desenvolvida de acordo com as atividades descritas a seguir:

Motivação: vídeo *Encontrar poesia na rotina é possível*, disponível em: <https://youtu.be/q3n935kj9zo>.

Introdução: slide com fotos e dados biográficos resumidos sobre os poetas em *data show*; exibição de sequência de imagens representativas de cenas associadas aos poemas (a serem lidos em seguida), provocando impressões.

A leitura e a primeira interpretação: leitura silenciosa, seguida de outra leitura de cada um dos seis poemas — organizados em livro encadernado — realizada pela professora e com compartilhamento de impressões. Decorrente disso, a tarefa dos alunos foi, com seus celulares ou câmeras fotográficas, registrarem eventos de seu cotidiano e/ou da cidade, em diálogo com os poemas.

Contextualização: os poemas foram lidos outra vez, visando à sua maior compreensão e ao reconhecimento objetivo de alguns critérios que comparecem na escritura do poema. Definiu-se pela contextualização **poética, presentificadora e temática** que, devidamente trabalhada, possibilitou entendimentos mais amplos acerca dos temas e das estruturas empregadas em cada um dos textos.

Segunda interpretação: momento de produção das releituras, escolhendo, entre os poemas e as imagens da série *Cotidiano*, quatro para fazerem a sua versão.

Expansão: exibição do vídeo com a música *A banda*, de Chico Buarque de Holanda, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WZWcpEgJZAY>. Depois, pesquisa, em grupos, de músicas

que foram selecionadas pelos alunos, ouvidas e discutidas quanto à abordagem da temática do cotidiano.

Produto Final: pesquisa de conceitos de videopoemas (ou infopoesia) na internet e visualização de *Greve*, de Augusto de Campos, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TWveGYGbe5Y>, e de *Tuiuiu,* de Lucinda Persona, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RSiBb-POAwI>, em versão digital produzida por Ademir Juvêncio da Silva. Orientações sobre os aplicativos de celular – viva vídeo e *slideshow* – como recurso para produção do videopoema.

3 RESULTADOS

O projeto foi desenvolvido na escola estadual Olímpio João Pissinati Guerra, com uma turma de 8ª série. A escola tem aproximadamente 800 alunos, oferece turmas do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio nos períodos matutino e vespertino. Localiza-se em um bairro dos mais antigos do município de Sinop/MT, o Jardim Primaveras, próximo ao centro, na Rua das Bilbérgias, nº 422, CEP 78.550.389 e código do INEP: 51016419.

O uso de ferramentas tecnológicas é, certamente, o diferencial na sala de aula na promoção de resultados mais satisfatórios. A diversidade de ações possíveis de serem demandadas pela internet, além dos recursos de sistemas e aplicativos pode (e deve) ser empregada na escola para promover a aprendizagem. E, como no caso específico desta pesquisa, favorecer experiências bem significativas no que se refere ao letramento literário.

Em todas as etapas da sequência, foram desenvolvidas ações para propiciar a aproximação dos alunos com a temática do cotidiano presente nos seis poemas eleitos,[5] para, efetivamente, promover a leitura literária. Na motivação, foram propostas três questões para reflexão a partir do conteúdo exibido. Entre elas, concordavam-se haver poesia na rotina das pessoas, para citarem exemplos, além de mencionarem fatos, de sua rotina, que poderiam ser considerados poesia. "Conversa com as amigas, passeios e comida da minha vó" e "O futebol e as brincadeiras" são duas respostas que evidenciam o entendimento dos alunos de que fatos comuns podem ser apreciados com maior sensibilidade; que esse olhar diferenciado é o primeiro passo para o reconhecimento de que a poesia comporta qualquer tema.

Para a **introdução**, elegeram-se duas atividades. A primeira, com slides, apresentou os poetas; depois, exibiu-se uma sequência de imagens representativas de cenas possíveis de serem associadas aos

5 Os seis poemas trabalhados são: Cidadezinha qualquer (Drummond); O apanhador de desperdícios (Manuel de Barros), Preguiça (Luciene Carvalho), Dois maços de alface (Lucinda Persona), dois poemas sem título (um de Aclyse de Matos e outro de Marli Walker).

poemas com os quais tomariam contato em seguida (no momento da leitura), provocando-os para falarem sobre elas. Foi-lhes solicitado que observassem o que se poderia ver e dizer sobre as imagens que talvez a significativa maioria das pessoas não enxergasse, ou não dissesse. Apresenta-se, aqui, somente uma imagem (no total, foram exibidas seis) associadas a duas considerações sobre ela.

Figura 1 – Cenas do cotidiano: "Amazônia no caminhão."

Os exemplos apresentados evidenciam que eles atenderam bem ao solicitado, pela originalidade das associações, pelo emprego da linguagem figurada, aproveitamento singular das imagens apresentadas para não sugerir o óbvio. Houve um olhar atento. Depois disso, houve a entrega dos seis poemas selecionados para trabalhar o letramento literário, que foram organizados em livrinho com folhas em branco para anotações, registros de pesquisa e, posteriormente, a produção das releituras.

A leitura e a primeira interpretação ocorreram na biblioteca, onde foram desenvolvidas também as atividades anteriores. Houve leitura silenciosa, seguida de outra leitura de cada um dos poemas, realizada pela professora. Depois, em duplas, já na sala, trocaram impressões sobre a leitura, que logo foram socializadas com o grande grupo. Aqui se apresentam considerações sobre um poema apenas, reiterando que essa dinâmica se deu com os seis.

Do excerto do poema O apanhador de desperdícios, de Manuel de Barros, os alunos comentaram sobre a presença de palavras diferentes, citando "desimportantes" e "aparelhado", tanto que, mais adiante, na etapa de produção das releituras, muitos alunos empregaram "aparelhado", para dizerem de si, daquilo que os caracteriza. Alguns alegaram não compreender como o quintal poderia ser maior que o mundo, que não tinha lógica, mas que era bonito esse jeito de escrever. Inclusive avaliaram como engraçada a associação da velocidade de tartaruga e mísseis.

Observou-se, com as considerações sobre este poema, que a elaboração poética do texto de Manoel de Barros parece ter encontrado maior sintonia com os entendimentos que eles já tinham sobre poema, como de "escrever diferente" do usual, quando se escreve para fins práticos. Identificaram que houve cuidado, uma preocupação especial com a linguagem para a elaboração do poema. É como se eles, com alegria e sem saber direito a razão, concordassem com essa declaração do poeta: "O sentido normal das palavras não faz bem ao poema", de O livro das Ignorãças (BARROS, 2009, p. 63).

Assim, a leitura primeira dos poemas não pretendeu a exploração da forma literária em si, mas ser, o que Paz (2003) indica, como "o lugar de encontro entre a poesia e o homem". Foi um encontro feliz.

Na sequência, a tarefa dos alunos foi, com seus celulares ou câmeras fotográficas, registrar eventos de seu cotidiano e/ou da cidade, em diálogo com os poemas, com organização de um painel com os poemas, fotografias e imagens associadas.

Na contextualização e na segunda interpretação, os poemas foram lidos outra vez e enfatizadas a contextualização poética, a presentificadora e a temática, que possibilitaram entendimentos mais amplos acerca dos temas e das estruturas empregadas em cada um dos textos. No caso da poética, depois de se analisarem características do gênero poema, produziram exemplos para metáfora e personificação a partir de elementos observáveis na sala de aula, no pátio da escola ou em situações do dia a dia em geral. Começava o exercício poético: "Os olhos filmam nossas vidas", "As árvores são as obras de arte da escola", "As mesas estão tatuadas".

Na contextualização temática, os alunos foram orientados a pesquisar sobre a artista plástica Mari Bueno no laboratório de informática. Pesquisaram, inicialmente, no site geral da artista (<http://maribueno.com.br/?page_id=1193>) sobre o conjunto de suas obras, suas premiações, mas especialmente sobre os quadros que compõem a série *Cotidiano,* com os quais os temas dos poemas em estudo estabelecem diálogo. Observaram, dessa forma, possibilidades de diálogos entre manifestações artísticas distintas (arte plástica e poesia) e, no retorno para a sala, houve compartilhamento de impressões sobre a pesquisa.

Estudou-se o conceito de intertextualidade e foi elaborado o roteiro da entrevista com a artista, em sua galeria, o que ocorreu dias depois. Os alunos foram autorizados a tirar fotos das obras, com a artista, gravar a entrevista; enfim, puderam fazer uso de seus celulares em atividade escolar (o que muito lhes agradou). Já em sala, houve conversação acerca das impressões sobre a visita; momento para compartilhamento de fotos, áudios e vídeos produzidos e para elaboração de um relatório coletivo da visita.

Relativo à contextualização presentificadora, essa já havia sido desenvolvida parcialmente quando os alunos fotografaram situações de sua rotina associadas às impressões que um texto ou outro lhe possibilitou, logo no início da aplicação da sequência. Agora, o poema 1 da sequência, *Cidadezinha Qualquer,* de Drummond, foi objeto de discussão e pensado como referencial à adaptação para a cidade de Sinop ou outro elemento atual, participante da rotina deles, de modo que atualizassem seu conteúdo, percebessem as possibilidades de acomodação de estrutura e ou de tema para situações de seu universo, de seu tempo. Foi uma atividade produtiva, como se observa no exemplo a seguir.

Sala de aula qualquer

(José Roberto Ribeiro)

Alunos entre salas
Mulheres dando aula
Estudar, estudar, estudar...

Um aluno escreve devagar
Outro aluno escreve devagar
A professora escreve não tão devagar
Devagar a hora passa

Eita vida lenta, meu Deus!

Observou-se que, com as etapas da contextualização, os alunos se aproximaram dos textos e identificaram, de fato, as particularidades e possibilidades da escrita poética, manifestando interesse em começarem logo a produzir as suas releituras, pois foram se alargando os entendimentos acerca das hipóteses todas de que dispunham para a escrita. Quando eram convidados a pensar em situações de seu cotidiano, sobre ações que fazem rotineiramente, não conseguiam identificar com clareza, antes desse primeiro exercício de releitura, que isso poderia ser matéria de reflexão poética. Havia o entendimento de que um poema era próprio de considerações abstratas e difíceis; e agora estavam sendo desafiados a pensarem suas ações e transformá-las em versos à moda dos poetas em estudo. Isso foi desafiador, mas também muito revelador.

Portanto, no exemplo aqui em análise, percebe-se que o aluno trouxe para a sua realidade a proposta de atualização. Em vez de Cidadezinha qualquer, agora é Sala de aula qualquer, e o que ele acomoda na estrutura do poema de Drummond é, na verdade, o que vai caracterizar esse espaço onde ele se encontra no momento em que escreve. Por isso, talvez, com tanta propriedade ele lê esse espaço, que é seu: o predomínio de mulheres na Educação, a oposição entre o ritmo da professora e dos alunos, a hora

que não passa quando se está na sala e pensando no mundo fora dela e o "eita vida lenta, meu Deus", sendo o próprio desabafo pelo estado em que se encontra, talvez o mesmo tédio de Drummond com a pacata cidade qualquer.

Para a segunda interpretação, eles escolheram, entre os seis poemas, quatro para fazerem as suas releituras. Houve alunos que produziram a partir dos seis poemas. Das imagens distribuídas da série Cotidiano e da visita à galeria, que eles receberam impressas e colaram no seu livro de poemas, produziram também uma releitura em forma de poema. Como no caso anterior, alguns alunos fizeram mais que uma produção, por isso os compartilhamentos de leitura foram numerosos.

Quando concluídas as produções das releituras, registraram a versão final no seu livro junto aos poemas originais, o qual dispunha de espaço reservado para tal. Em seguida, foram digitados, ou em casa ou no laboratório da escola. Nessa etapa, foi preciso ensinar noções básicas a alguns que apresentavam, inclusive, dificuldade para manuseio das ferramentas do Word, como salvar o documento em uma pasta, por exemplo. Já outros agiram como monitores com os demais colegas, prestando orientações e realizando com eles a atividade exigida. Todos os textos produzidos pelos alunos foram enumerados, segundo a ordem dos poemas apresentada no livro que lhes foi entregue e salva em uma pasta identificada com o nome de cada aluno.

Para a releitura do poema, observou-se, inicialmente, o estranhamento que a palavra "aparelhado" provocou entre os alunos, bem como lhes chamou atenção também o emprego de "desimportantes", visto se tratarem de expressões não usuais em sua comunicação diária. Decorrente dessa observação, realizaram-se provocações no sentido de aguçar-lhes a sensibilidade para falarem sobre esse estranhamento provocado pela leitura do poema, em especial das palavras mencionadas. Também acerca do título que manifesta uma ação contrária à natureza objetiva dos fatos, foi solicitado aos alunos que falassem acerca da intenção que percebessem na singularidade da expressão artística, que ao poeta, é autorizado se apropriar de palavras e elementos do cotidiano e manejá-los de maneira poética. Consideraram, então, as associações entre os extremos como um recurso poético que faz pensar na não necessidade de todos gostarem da mesma coisa. Citaram também o critério subjetivo envolvido na apreciação do que é importante e do que é desimportante.

Apresentam-se, a seguir, três amostras das produções poéticas realizadas pelos alunos em diálogo com o poema de Manuel de Barros: *O Apanhador de Desperdícios*.

O Apanhador de Desperdícios	Releitura 1	Releitura 2	Releitura 3
Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim esse atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo. (Manuel de Barros)	Não dou respeito às coisas lentas Gosto do que corre Prezo jatos mais que bicicletas Prezo as coisas rápidas Prefiro mísseis mais que tartarugas Tenho em mim a velocidade Fui aparelhado Para gostar de rapidez Sou feliz por isso No mundo tem mais velocidade Não mais que nos meus passos e pensamentos. (José Roberto Benedito Ribeiro)	Dou respeito às coisas desimportantes Mas bem mais aos seres desimportantes O grilo, o macaco e o sapo... Curto a chuva mais que o sol Prezo o vento Das árvores mais que os ventiladores Tenho em mim essa paixão de nascença Eu fui aparelhada pra gostar de natureza Tenho abundância de ser feliz por isso Meu coração é mais verde que a esperança De ver preservada toda a natureza. (Emilly Antunes da Rosa Joergensen)	Dou respeito às pessoas desimportantes E aos seres desimportantes Prezo pobres mais que ricos Prezo a humildade Mais que o dinheiro Tenho em mim esse pensamento de nascença Eu fui aparelhada Para gostar de rejeitados Tenho abundância de generosidade em mim Meu amor é maior que o de muita gente Sou feliz por isso. (Danielli Ursulino Sudre)

Da visita à galeria da artista plástica Mari Bueno, resultaram, entre outras atividades, também poemas com relação de intertextualidade com telas lá observadas.

Importa reafirmar que, como a proposta deste trabalho visou ao letramento literário e, assim, dar ao gênero poema maior presença entre os alunos nos mais variados momentos em diferentes aulas, mas especialmente nas de Língua Portuguesa, selecionaram-se releituras representativas de todos os seis poemas e telas trabalhadas para organizar em painéis, que foram expostos em diferentes ambientes escolares, por último, fixados na biblioteca. Coube aos alunos pesquisar uma imagem em associação temática com sua releitura selecionada, fazendo, nessa ocasião, o inverso do que se fez com a produção poética relativa às telas de Mari Bueno. Tinha-se o seu próprio texto e a tarefa foi a de pesquisar uma imagem em diálogo com ele. Portanto, foram confeccionados sete painéis, cada um medindo 1,50 m X 2,00 m em lona, garantindo maior durabilidade e beleza plástica associada à qualidade dos poemas produzidos, chamando a atenção de leitores de poesia em potencial circulando pelo espaço escolar.

Figura 2 – Painel de Divulgação: Telas e Poemas.

Fonte: Autoria própria.

Também se conseguiu espaço em jornal local para publicação das produções dos alunos, almejando visibilidade da sua produção para além do espaço da sala de aula.

Figura 3 – Matéria divulgada no jornal do dia 13 de setembro de 2016.

Fonte: Diário Regional.

A **expansão**, última etapa da sequência expandida, estabeleceu o diálogo das leituras realizadas com a música *A banda,* de Chico Buarque de Holanda, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WZWcpEgJZAY>, cujo vídeo foi assistido e os alunos relataram que a música tem a capacidade de transformar coisas tristes, de alegrar as pessoas. Solicitou-se que eles observassem a presença de elementos do cotidiano na música em diálogo com a temática estudada nos poemas e reconhecessem possibilidades de intersecção entre imagem, poema e música. Sobre isso, falaram do sofrimento das pessoas, da moça sonhadora, do "pizeiro" da molecada, da velhice, enfim, das coisas que constituem a rotina da vida diária das pessoas em geral.

Dando continuidade à sequência, em grupos de três ou quatro alunos, pesquisaram letras de músicas. Essa atividade deu-se no laboratório de informática, nos computadores ou nos celulares dos alunos. Algumas músicas foram ouvidas, entre as quais, destaca-se: *Dias de luta, dias de glória*, de Charlie Brown Jr., disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zuaX4QT6rzg>, sobre a qual um grupo comentou que fala de trabalho, de sonhos, da luta que faz parte da vida de todas as pessoas que querem vencer na vida; que o refrão alerta para as coisas boas e também difíceis que fazem parte do cotidiano das pessoas em geral.

Depois da apresentação das músicas, os grupos foram orientados a pesquisarem conceitos de videopoemas (ou infopoesia) na internet. Houve a visualização de *Greve*, de Augusto de Campos, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TWveGYGbe5Y>, e de Tuiuiu, de Lucinda Persona, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RSiBb-POAwI>, em versão digital produzida por Ademir Juvêncio da Silva para confronto com o material pesquisado.

Antes de terem definido que poema (dos produzidos por eles) usar como base, para a produção do seu videopoema, foram apresentados, aos alunos, dois aplicativos de celular – o viva vídeo e o slideshow – com orientações sobre sua instalação e modos de manuseio para a composição dos vídeos. Posteriormente, criou-se um grupo de *Whats App* com o propósito específico de assessoria às atividades em curso, o que se revelou bastante produtivo.

O **produto final** constituiu-se de videopoemas, pois, como se enfatizou, o objetivo era associar poesia e tecnologia na produção de um novo gênero, como estratégia de promoção da leitura literária. Produziram-se 25 videopoemas, observados a seguir, com a sequência de imagens e texto que foram capturadas de uma das produções. A música *We are the world*, composta por Michael Jackson e Lionel Richie (1985), foi a elas associada, marcando a identificação da autora do vídeo com a causa do trabalho em favor de quem precisa, como ocorre no referido projeto da música.

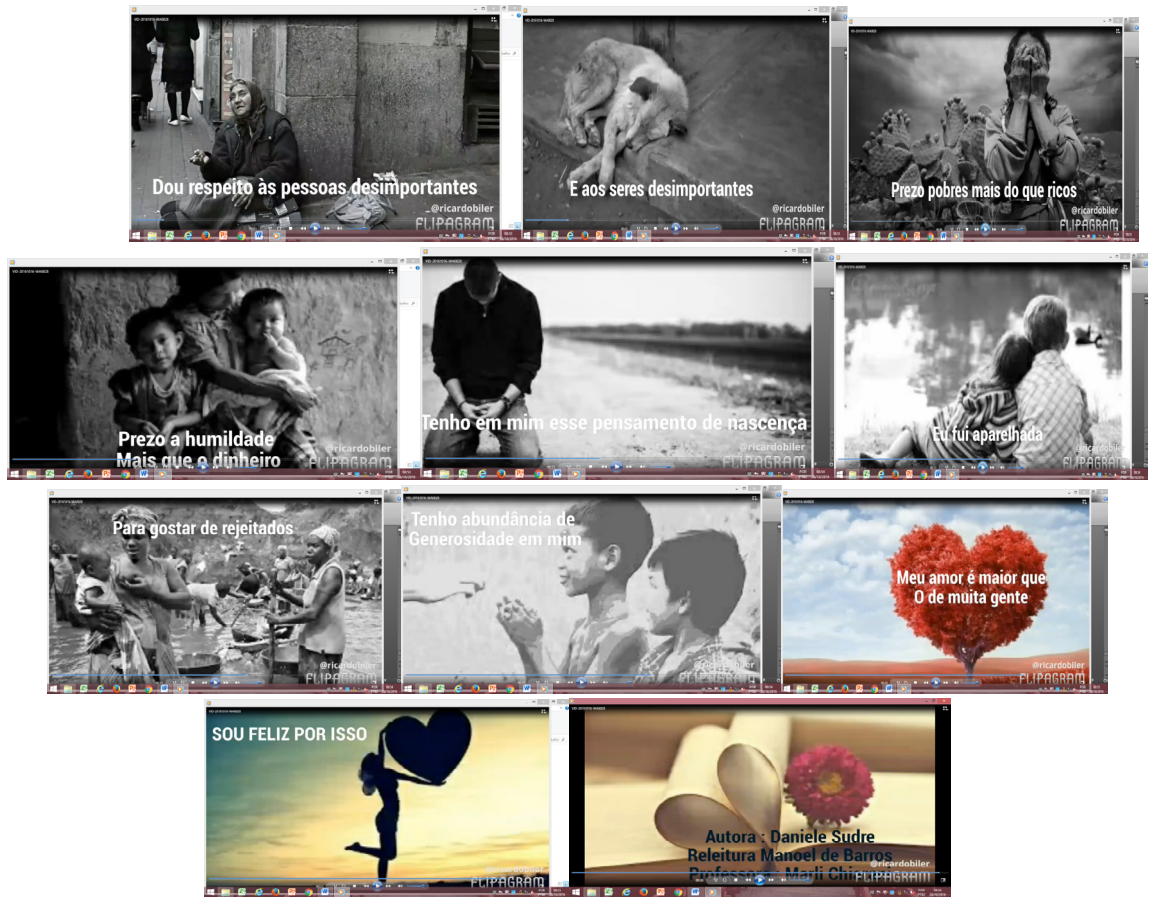

Figura 4 – O Apanhador de Desperdícios.

Fonte: Autoria própria.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resistência inicial para a leitura de poemas deveu-se ao desconhecimento do que seja e para que seja um poema. À medida que os alunos compreenderam a amplitude do que ela contempla, a resistência diminuiu. Muitos alunos, em suas releituras, souberam empregar recursos da linguagem artística em diálogo com os poetas, indicando que, se o poema é oferecido, devidamente levado à apreciação, provocará efeitos de sentidos diversos, uma vez que cada leitor participa dessa construção de sentido, segundo sua experiência, e suscitará, por consequência, respostas também distintas.

O resultado de todas as etapas da sequência expandida favoreceu a qualidade dos videopoemas (produto final), que evidenciaram uma parceria de sucesso entre a poesia e a tecnologia, pois dedicaram-se às releituras deixando revelar o entendimento dos poemas que as precederam, além de organizarem suas produções com os recursos da multimodalidade; ou seja, a leitura do texto poético no ensino fundamental é possível e precisa ser chamada a esse espaço. Se o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), conforme afirmou Certeau (1996), que todos os dias haja uma porção generosa de poesia a ser partilhada; se não em todos os lugares, mas que nas salas de aulas de linguagens, especialmente, ela convoque a olhares mais sensíveis, mais profundos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos D. de. **Alguma poesia.** Belo Horizonte: Edições Pindorama, 1930.

ANDRADE, Oswald de. **Manifesto pau Brasil.** 1924. Disponível em: <http://www.passeiweb.com/estudos/livros/manifesto_pau_brasil>. Acesso em: 22 set. 2016.

BARROS, Manuel de. **Livro sobre nada.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

_____. **Poesia completa.** Rio de Janeiro: LeYa, 2010.

BANDEIRA, M. **Flauta de Papel em:** Seleta de Prosa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2002. p. 57.

BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia:** linguagem e letramento na inclusão digital. 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000415042>. Acesso em: 16 out. 2016.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura:** O esquema de machado de Assis. In: VÁRIOS Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTRO, E. M. de Melo e. Para uma outra literacia. In: ANTONIO, Jorge Luiz. **Poesia eletrônica**: negociações com os processos digitais. Belo Horizonte: Veredas e Cenários, 2008. p. 7-10.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria.** 1. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

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

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R.; CASTRO, R. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013.

DIONÍSIO, Ângela. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

GALEANO, Eduardo. **Livro dos Abraços**. 2002. Disponível em: <https://www.logosofia.org.br/Livros-pdf->. Acesso em: 10 set. 2016.

KONYVES, Tom. **Videopoetry:** a manifesto. Disponível em: <https://issuu.com/tomkonyves>. Acesso em: 01 jan. 2016.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografia e dissertação**. 2. ed. São Paulo: Altas, 2000.

MENDES, Murilo. **Poemas Modernos do Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1962. p. 165

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2004. p. 14-56.

PERISSÉ, Gabriel. Para que serve a literatura? **Revista Educação**, 4 jul. 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando:** aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 243 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. 1939. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WALTY, Ivete Lara Camargos; FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. **Palavra e imagem:** leituras cruzadas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e Letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE E LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DA OBRA *MORTE E VIDA SEVERINA*

Patrícia Antonino da Silva Batista[1]

Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho[2]

RESUMO: O presente estudo se propõe a refletir sobre a formação estética e sensível em contexto escolar por meio da literatura. Para tanto, consideramos o princípio da estética da sensibilidade, presente na maioria dos documentos normativos vigentes para a educação básica. Como alternativa para a efetivação de tal objetivo, apresentamos uma proposta de construção da estética da sensibilidade no desenvolvimento de um projeto de trabalho para os anos finais do Ensino Fundamental, sob o enfoque do letramento literário e da concepção de experiência. Essa investigação tem como referencial metodológico a pesquisa narrativa, cujos resultados apontam para a possibilidade de se privilegiar e propiciar experiências estéticas que se afastam de modelos didáticos tradicionais de ensino da literatura, e que possibilitam aos alunos vivenciarem situações práticas de aprendizagem, contextualizadas, interdisciplinares e, de fato, significativas. Nessa perspectiva, a literatura passa a ser um instrumento de humanização, capaz de sensibilizar e desenvolver o senso estético, ético e político.

Palavras-chave: Estética da sensibilidade. Experiência e Letramento literário. Formação estética e sensível do sujeito. *Morte e vida Severina.*

1 INTRODUÇÃO

Ao perquirir a qualidade da educação brasileira, nos deparamos com o insucesso escolar que, além de amplamente divulgado pela mídia, também é evidenciado por resultados de avaliações nacionais e internacionais, bem como pelas pesquisas acerca da leitura literária. A grande maioria dos indicadores aponta o baixo desempenho com a leitura e o fato de os brasileiros lerem muito pouco.

1 UNESP/FCL Assis. Contato: batistaa_m@terra.com.br

2 UNESP/FCL Assis. Contato: kellychpc@gmail.com

Para compreender tal insucesso, a nosso ver, não se pode desconsiderar quaisquer condicionantes históricas, sobretudo os aspectos estéticos relacionados à formação do sujeito na atualidade. Parece-nos evidente a contradição que vivenciamos, na sociedade contemporânea, entre o desenvolvimento tecnológico e a formação "humanizada" (estética, ética e política) a qual poderia ser priorizada durante todo processo educacional, mas que, infelizmente, sabemos não o ser. A subjetividade de nossos alunos é constituída nesse contexto, o que faz nos sentirmos, muitas vezes, impotentes para afetá-los por meio de nossa prática profissional.

A partir dessa observação é que, no âmbito do ProfLetras, desenvolvemos este trabalho, cujo objetivo é refletir sobre as possibilidades de a escola intervir na formação estética e sensível de seus alunos por meio do letramento literário. Como forma de desenvolver essa investigação, seguimos os referenciais metodológicos da Pesquisa Narrativa, uma vez que consideramos o contato do professor com seu conhecimento pessoal bem como o acesso a regras e princípios de sua própria prática (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Acreditamos que investigar o processo de construção da estética da sensibilidade, apenas, por meio de definições, conceitos e representações, seja insuficiente. Todavia, contemplar fatos em que esse processo é vivenciado ou situações em que nós mesmos o experienciamos, talvez seja o melhor percurso a se fazer, pois se respalda e se constitui em seu acontecer, instaurando contextos de reflexão, o que também justifica a relevância deste estudo.

Assim sendo, apresentamos uma possível sintaxe de construção da estética da sensibilidade por meio de um projeto de trabalho proposto para os anos finais do Ensino Fundamental sob o enfoque do letramento literário e da concepção de experiência, segundo Larrosa (2002). Os resultados da pesquisa estão organizados em três seções: inicialmente, apresentamos a discussão teórica acerca da experiência estética e do texto literário; em seguida, descrevemos o projeto Gincana da Leitura Literária; e, finalmente discorremos sobre a experiência estética em *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto. Acreditamos que, ao observar e descrever as atividades realizadas, podemos evidenciar um possível caminho para compreender as relações que interligam os constituintes do processo de desenvolvimento da estética da sensibilidade.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E O TEXTO LITERÁRIO

Por acreditarmos que na relação afetiva entre aluno e objeto de conhecimento possa se encontrar o cerne do processo educacional é que destacamos a importância de se ressignificar essa relação que, para nós, passa necessariamente pela formação estética e sensível, favorecendo a percepção afetiva do aluno. Contudo, no exercício diário de nossa profissão,

a percepção é a de que a escola continua a reproduzir modelos sociais historicamente legitimados.

Paradoxalmente, ao recorrermos aos principais documentos oficiais da educação, foi, com surpresa, que encontramos a estética da sensibilidade como um dos princípios filosóficos norteadores da organização do currículo escolar. Considerando a disciplina de Língua Portuguesa, nessa perspectiva, acreditamos que a literatura possa ser um instrumento de humanização, capaz de sensibilizar e desenvolver o senso estético, além do ético e político. O que pretendemos aqui é abordar a relação entre o trabalho com o texto literário e a possibilidade de os alunos se relacionarem com a realidade por meio da sensibilidade. Para Shiller (1963, p. 52):

> A passagem do estado passivo da sensibilidade para o ativo do pensamento e do querer dá-se, portanto, somente pelo estado intermédio de liberdade estética, e embora este estado, por si mesmo, nada decida quanto a nossos conhecimentos e atitudes morais, deixando inteiramente problemático nosso valor intelectual e moral, ele é, ainda assim, a condição necessária sem a qual não chegaremos a conhecimentos e compromissos morais. Em poucas palavras: não existe maneira de fazer racional o homem sensível sem torná-lo, antes, estético.

Vivenciamos e sentimos primeiro, depois aprendemos intelectualmente. Por meio da sensibilidade, percebemos a realidade que nos cerca, com os sons, sabores, texturas e odores, entre outros. Segundo Jauss (1979), nesse contexto, a "aisthesis" restitui ao conhecimento intuitivo os seus direitos contra o privilégio tradicionalmente concedido ao conhecimento conceitual. Deve-se entender estética, aqui, em seu sentido mais simples: sentir, experimentar.

Nesse sentido, julgamos imprescindível refletir sobre o ensino da literatura, que a nosso ver, coaduna-se com a tese defendida por Todorov (2012). Para ele, a Literatura está em perigo não pela escassez de bons autores, mas devido ao modo como o estudante entra em contato com ela: não por meio da leitura do texto propriamente dito, e sim, por meio das teorias ou da história literária – forma disciplinar e institucional recorrente. Assim, segundo o autor, a literatura deixa de ser um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre a vida íntima e pública para tornar-se apenas uma matéria escolar que ensina periodização. Ou ainda, um estudo renegado ao segundo plano, especialmente no caso dos anos finais do Ensino Fundamental.

Como afirma Candido, a literatura não faz o homem melhor e nem pior; mas o humaniza em sentido profundo, porque o faz viver com todas as contradições e vicissitudes que a vida oferece. Portanto, "negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade" (CANDIDO, 1995, p. 235).

Desse modo, o estético, o sensorial e o emocional devem estar na essência da proposta de trabalho, nas mediações e no emprego de estratégias diversificadas do professor de Língua Portuguesa. E qual poderia ser um caminho nessa direção? A esse respeito, Soares (2001) aponta o fato de que há uma tendência a se pensar que o problema que a leitura literária enfrenta, no atual contexto educativo brasileiro, tem relação direta com o fato de ser *escolarizada*, percebendo-se nisso uma avaliação depreciativa. Todavia, a autora afirma que "[...] é contraditória e até absurda a afirmação de que 'é preciso desescolarizar a literatura na escola' (como tornar não escolar algo que ocorre na escola, que se desenvolve na escola?)" (SOARES, 2001 p. 25).

Enfim, o que a autora sugere e que por sinal corrobora nosso entendimento é que se faça a adequada escolarização da leitura literária, ou seja, que ela seja desenvolvida dentro da estrutura escolar, mas que, por outro lado, seja direcionada por princípios metodológicos que não excluam nem desvirtuem a essência literária, pautando-se em análises que ressaltem os procedimentos estéticos que norteiam cada obra e que levam ao desenvolvimento da sensibilidade.

O fato é que se apregoa a crise da literatura, considerada restrita a uma minoria. No entanto, a tradição escolar de se impor a leitura de cânones permanece, levando até mesmo os professores de Português a cobrarem a leitura de uma obra que eles mesmos não leram ou que conheceram apenas superficialmente e não como um produto estético. Essa situação acarreta o desinteresse dos alunos e, muitas vezes, causa até sua aversão em relação ao texto literário, haja vista que quando acatam a imposição de ler, o fazem para uma avaliação posterior.

Nesse sentido, apontando um caminho para a superação da situação descrita anteriormente, é preciso considerar que a comunicação literária se dá por meio do esquema autor-livro-leitor, inserido em um contexto histórico, social e econômico. Passa pela intencionalidade do escritor, as condições de difusão da obra, a aceitabilidade por parte do leitor, cabendo ao professor a função de mediador desse processo. Antunes (2015) afirma que o fato de se colocar a leitura no centro do processo de estudo traz várias vantagens, pois coloca a interpretação do texto como objetivo e, portanto, o leitor como protagonista do processo, favorecendo uma experiência de leitura significativa. Compartilhamos com o autor a visão apresentada sobre a função do professor no processo de ensino da literatura que seria o de esclarecer a construção textual, contribuindo discretamente com as atribuições de sentido provenientes dos alunos. O autor denomina esse processo como uma "experiência literária" plena.

Tendo em vista todas as constatações evidenciadas, acreditamos que redimensionar as práticas de leitura literária, talvez, deva implicar a promoção do letramento literário – uma discussão recente e que precisa

ser efetivada na escola. Chamou-nos atenção por ser um tipo diferente dos outros letramentos porque a literatura como prática social ocupa um lugar diferenciado em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura "[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas" (COSSON, 2006, p. 17).

Por considerar tais características, o letramento literário pode ser definido como "[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Trata-se de uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.

Diante do exposto até aqui, apesar das diferentes abordagens, é possível notar que, em comum, os diferentes autores consideram a "experiência" um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem da literatura. Ao indagarmos como poderia se dar a sintaxe de construção da estética da sensibilidade por meio do ensino da literatura, a "experiência" mostra-se indispensável.

Desse modo, vem ao encontro de nossos anseios a proposta de Larrosa (2002), por conceber a educação a partir do par experiência-sentido, contrapondo-se ao modo de pensar a educação como relação entre ciência e técnica ou entre teoria e prática. Logo, esse autor (2002, p. 21) define a palavra experiência como:

> Aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

O autor defende que em nenhuma outra época "se passaram tantas coisas", no sentido de "aconteceram", mas que a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar, pelo excesso de informação, que cancela nossas possibilidades de experiência e, em segundo lugar, pela falta de tempo, pois tudo acontece cada vez mais depressa e, com isso, se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. Segundo Larrosa (2002), por não podermos parar, nada nos acontece:

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Experiência é "o que nos passa", e, portanto, o sujeito da experiência seria como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Portanto, é incapaz de experiência aquele a quem "nada lhe passa", ou seja, nada lhe toca ou lhe afeta.

Tais reflexões nos levam à crença de que é possível estabelecer uma relação entre o "conceito geral de experiência" proposto por Larrosa (2002) e a "experiência literária" defendida por Cosson (2006), Jauss (1979), Duarte Júnior (2012)**,** Bosi (1994) e Antunes (2015).

Portanto, com o objetivo de promover o êxito escolar e a formação plena do aluno (especialmente à formação leitora), acreditamos ser necessário nos afastar de velhos modelos metodológicos e procurar alternativas diferenciadas para o trabalho com o texto literário, que sejam norteadas, conforme aqui sugerimos, pelo princípio da estética da sensibilidade e pela "experiência" como meio para sua efetivação.

3 PROJETO GINCANA DA LEITURA LITERÁRIA

Foi a partir da perspectiva até aqui considerada que o projeto Gincana da Leitura Literária foi se constituindo como uma prática pedagógica possível, especialmente para os anos finais do Ensino Fundamental. Acreditamos que proporcionar "experiências" estéticas significativas, como propostas por Larrosa (2002), seja um caminho possível nessa direção, uma vez que considera a realidade na qual o aluno se insere e objetiva a promoção do letramento literário.

Em um primeiro momento, ao pensarmos em como faríamos para possibilitar a vivência dessas "experiências" estéticas, ocorreu-nos um primeiro desafio: como fazer os alunos aceitarem ou desejarem um primeiro contato com a obra literária? Posteriormente, como fazê-los interagir de forma profícua com o texto? Como envolvê-los? E enfim, como fazer com que os conhecimentos sensível e estético, de fato, fossem oportunizados? Conduzir os alunos à leitura de uma obra, a nosso ver, hoje, não é uma prática didática fácil; impedir que eles saiam ilesos após a leitura é, de fato, muito desafiador.

Enfim, após muito refletir e considerar as experiências prévias com o ensino da literatura, elaboramos o projeto Gincana da Leitura Literária que propõe sequências didáticas organizadas em torno de determinadas obras literárias.

Em nossa proposta, consideramos alguns aspectos que julgamos importantes para sua efetivação, tais como o contexto no qual o aluno está inserido, questões sociais atuais relevantes e a contribuição de outras

disciplinas, como, por exemplo, Geografia e Arte. Contudo, considera-se como principal diferencial do projeto a possibilidade de o aluno vivenciar experiências estéticas significativas a partir de sua interação com a obra. Interação, essa, que se dá não só por meio das estratégias de leitura propostas, mas também por meio de transposições para suportes textuais e manifestações artísticas diferentes, realizadas após a leitura, considerando a percepção pessoal e o potencial criativo individual.

A intenção é que ocorra uma interação profícua entre o aluno e seu objeto de conhecimento — a obra literária selecionada. Isso implica observar a linguagem como arte e reconhecer o poder da literatura no próprio texto. Acreditamos que a estratégia proposta possa facilitar tal objetivo e, por isso, consideramos relevante demonstrá-la aqui.

O projeto Gincana da Leitura Literária requer um primeiro passo indispensável: a sondagem inicial a respeito dos hábitos ou não de leitura de nossos alunos, suas preferências e experiências marcantes. Em nosso caso, essa sondagem se deu ao longo de uma aula, por meio de entrevistas realizadas em duplas e posteriormente socializadas em classe. O importante é que esse diagnóstico seja viabilizado antes da etapa inicial do projeto.

Um olhar atento para as características socioculturais da comunidade na qual nossos alunos estão inseridos nos levou a perceber uma característica peculiar. Nossa escola está situada no distrito de Tapinas, Itápolis-SP; por tratar-se de uma cidade interiorana, do Estado de São Paulo, localizada em uma região em que a produção agrícola é a base da economia local, a colheita de citros e, principalmente, o corte da cana-de-açúcar atraem pessoas de diversas regiões do país em busca de trabalho. Portanto, historicamente, a comunidade é marcada por um fluxo migratório intenso.

Além dessa constatação, levamos em conta os atuais processos migratórios internacionais que vêm se intensificando nos últimos anos e demonstram a calamidade e o horror que diversos povos vivenciam. Tais fatos também interferiram na escolha do primeiro título a ser lido, considerando, também, a intenção do projeto de apresentar aos alunos alguns clássicos da literatura brasileira, prioritariamente. Isso não significa que outras leituras, de gêneros diversificados e de menor valor literário não possam ser feitas. A nosso ver, todas as leituras são válidas quando partem da iniciativa do aluno. Todavia, a escola talvez seja o único local que o colocará em contato com o cânone.

Defendemos a ideia de que talvez não seja esse contato um problema, mas sim o modo como ele se dá, visto que, hoje, relatos dos alunos apontam o desinteresse pela literatura devido à linguagem característica e aos temas abordados e, principalmente, à falta de compreensão. Como gostar daquilo que não se conhece ou não se compreende? Essa concepção é perfeitamente aplicável ao docente que precisa fazer uma indicação de leitura e, por isso, detém em mãos uma grande responsabilidade.

4 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM *MORTE E VIDA SEVERINA:* PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Levando em conta todas as questões apresentadas anteriormente, optamos por trabalhar, com uma turma de nono ano, uma obra-prima da Literatura brasileira: *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto. Ela aborda em sua temática um processo migratório nacional, do passado, mas que continua a ocorrer, mesmo que diferentemente e com menor intensidade. Sua temática coincide ainda com questões atuais levantadas anteriormente quanto aos processos migratórios internacionais e, principalmente, com o contexto atual e histórico da comunidade onde o aluno vive, bem como de seu próprio histórico familiar.

Trata-se de uma obra acessível, pois nela, João Cabral de Melo Neto distancia-se do hermetismo, característico de sua produção poética. Escreve para o povo poder compreendê-lo sem que seu texto se torne "popular". Esse é um facilitador quando se considera a faixa etária dos leitores em questão. O autor concilia forma, conteúdo e linguagem numa tríade considerada perfeita por alguns especialistas, como Bosi (1994) que, a respeito da obra afirma:

> (...) o seu poema longo mais equilibrado entre rigor formal e temática participante, conta o roteiro de Severino, um homem do Agreste que vai em demanda do litoral e topa em cada parada com a morte, presença anônima e coletiva, até que no último pouso lhe chega a nova do nascimento de um menino, signo de que algo resiste à constante negação da existência (BOSI, 1994, p. 471).

Severino atravessa fronteiras geográficas, marcadas por espaços percorridos no trajeto, mas dialoga em toda a obra com outra fronteira, considerada metafísica: a fronteira da morte e da vida. Sabendo que o texto foi "encomendado" para ser encenado, é possível compreender a plasticidade da obra: construída por imagens visuais e auditivas muito fortes, expressivas, carregadas de simbologia que tornam o texto enxuto e ao mesmo tempo belo.

Enfim, *Morte e Vida Severina* é uma obra em que João Cabral conseguiu articular o estético e o cultural numa perspectiva estruturalista. Embora tenha sido escrito na década de 1950, permite uma análise literária a partir de conceitos atuais e continua levando as pessoas à reflexão e à sensibilização. Diante de todo o exposto, consideramos ser essa a escolha mais adequada para o projeto em questão.

Com um possível caminho vislumbrado, nesse momento do projeto, foi importante envolver o aluno de modo que ele aceitasse um primeiro contato com a obra, ou seja, foi o momento de preparar esse caminho para depois percorrê-lo. Foi necessário sensibilizar quanto ao tema que subjaz a obra e seus possíveis desmembramentos: processos migratórios de ontem e de hoje.

Para isso, inicialmente, solicitamos aos alunos uma pesquisa sobre um "Possível histórico de migração familiar". Após o levantamento, redigiram um relato pessoal, manuscrito, registrando as informações levantadas. Posteriormente, ao abrir um espaço para que os alunos compartilhassem suas histórias e suas descobertas, foram promovidas discussões sobre os processos migratórios "de ontem". A intenção desse procedimento foi reforçar a proximidade pessoal do aluno com o tema, fazê-lo refletir, mas, primeiramente, a partir de sua própria história.

Além do texto, foi solicitado que os alunos trouxessem fotos antigas, documentos, cartas ou qualquer tipo de registro que comprovasse ou demonstrasse esse histórico familiar de processo migratório. Junto às fotos e documentos antigos, o aluno também entregou fotos jornalísticas atuais como registros dos principais processos migratórios que ocorrem, hoje, no mundo. Todas as imagens foram exibidas e compartilhadas em classe.

Enfim, após a pesquisa e seleção de fotos, deu-se o momento de a classe construir um mural cujo tema foi "Processos migratórios de ontem e de hoje". A intenção era que o mural se tornasse um panorama histórico e atual das migrações humanas, mas ao mesmo tempo, familiar, próximo do aluno.

Após a confecção e exposição do mural para toda comunidade escolar, o professor de Geografia foi convidado a discutir com as turmas o tema em questão. É importante salientar que o mural pode ser um ponto de partida para as reflexões pessoais e locais até às reflexões globalizadas. Se esse docente puder abordar aspectos geopolíticos que contextualizem a obra *Morte e Vida Severina*, como a seca, o latifúndio, o coronelismo, a exclusão social, entre outros, contribuirá significativamente com o projeto, pois tais temas envolvem vidas e o sofrimento de um segmento da população brasileira vitimado até aos dias de hoje. Em nosso caso, corroborou-se a eficiência desse procedimento.

O passo seguinte foi a exibição do documentário "Pátria Proibida" [3](2006), que conta a história de um grupo de meninos do Sudão que têm a emigração como única alternativa de sobrevivência. É o relato comovente de uma história verídica iniciada em 1987, quando o governo muçulmano do Sudão decretou a morte dos pequenos cristãos do sul do país, que tiveram que fugir para a Etiópia e depois para o Quênia, atravessando descalços o sul do deserto do Saara, em busca de um refúgio e fugindo das constantes doenças, ataques de animais selvagens, fome e dos rebeldes.

---

3 PÁTRIA Proibida (God grew tired of us). Gênero: Documentário. Direção: Christopher Dillon Quinn, Tommy Walker. Produção: Christopher Quinn, Molly Bradford, Tommy Walker. Roteiro: Christopher Dillon Quinn. Trilha Sonora: Jamie Saft. Estados Unidos: Imagem Filmes, 2006. 1 DVD (89 min), color. Cineclick. Disponível em: <https://www.cineclick.com.br/patria-proibida>. Acesso em: 24 ago. 2017.

O documentário mostra processos migratórios que foram necessários para salvar vidas. Os garotos perdidos do Sudão viajaram tentando encontrar vida, mas convivendo com a morte, lutando contra ela o tempo todo, assim como o personagem Severino, na obra *Morte e Vida Severina*. Foi muito importante chamar a atenção dos alunos que, em sua grande maioria, se comoveram, para o fato de que esse tipo de sofrimento humano e a emigração compulsória fazem parte da história recente e antiga do Brasil, muito embora não tenham se dado por força de uma guerra civil, como é no caso do Sudão. Além disso, é um drama vivido atualmente por outras nações, como a Síria, por exemplo.

Chama-nos a atenção nesse vídeo, a sensibilidade com que o documentário foi produzido: a nosso ver, realmente emocionante, comovente. Acreditamos, ser esse, mais um importante passo no sentido de, para além de discutirmos a temática, sensibilizarmos o aluno e, dessa forma, envolvê-lo gradativamente.

Embora menos acessível que a exibição de um documentário, mas ainda assim possível e pertinente, é a ideia de convidar um imigrante internacional ou de outra parte do Brasil para conversar com a classe e responder às eventuais dúvidas a respeito do tema migrações.

Enfim, no que se refere ao tema, nessa etapa do projeto, o aluno pôde lançar um olhar sobre si, sobre a própria história e para o local onde vive; contudo, também lançou um olhar para os problemas do mundo que estão ocorrendo hoje e, muito provavelmente, foi sensibilizado... por isso, acreditamos que o caminho para que a obra seja apresentada e lida tenha sido preparado.

O próximo passo do projeto foi a apresentação da obra: *Morte e Vida Severina*. Algumas edições do livro foram apresentadas aos alunos e distribuídas para que eles as manuseassem enquanto fazíamos um levantamento prévio dos conhecimentos da turma sobre a obra e sobre o autor.

Levantar hipóteses sobre o título também é uma estratégia importante nesse momento. Após a apresentação, a sondagem dos conhecimentos prévios e do levantamento de hipóteses sobre o título e a obra, foi importante esclarecer devidamente alguns pontos aos discentes:

- O tema da obra, "Processos Migratórios", havia sido bastante discutido motivando-os e sensibilizando-os a refletir sobre sua relevância.

- Os alunos não deveriam realizar a leitura inicial sozinhos. Seriam convidados a ler juntamente com o professor, que os organizaria em dois grandes grupos para as oficinas de leitura ou "Cafés Literários".

- O método de avaliação a ser utilizado foi apresentado: não haveria a tradicional prova escrita, no formato de questionário ou produção de resenha, normalmente solicitados ao término da leitura. Isso talvez lhes causou certo estranhamento, mas certamente constituiu um incentivo para participarem do projeto.

- A partir da leitura, os alunos participariam de uma Gincana da Leitura Literária que envolveria todas as turmas de nono ano da instituição.

Neste momento, apresentamos a proposta do projeto, que foi entregue em cópia impressa para registro no caderno. Nela, constavam, sucintamente, os objetivos e a descrição das etapas do projeto.

Na sequência das atividades, foi apresentada uma reportagem sobre Literatura de Cordel. O vídeo foi veiculado pelo programa Globo Rural, da Rede Globo, emissora de Televisão[4]. Além do levantamento dessa manifestação artística em cinco estados brasileiros, enriquecem a reportagem uma entrevista com Ariano Suassuna, em que o escritor relata as influências do Cordel na criação de sua obra mais conhecida: O Auto da Compadecida, a apresentação do mestre xilogravurista, Abraão Batista e a exibição de um trecho do vídeo Morte e Vida Stanley como um exemplo de transposição do cordel tradicional que se dá por meio de ferramentas tecnológicas: é a arte dos chamados "poetas da imagem".

Consideramos essa reportagem uma ferramenta muito importante para que o aluno conheça esse tipo de gênero e, posteriormente, reconheça sua relação com a obra *Morte e Vida Severina*, especialmente nos aspectos que envolvem a estética da linguagem e o processo de construção do texto.

Nossa intenção é, gradativamente, sensibilizar o aluno com estímulos sonoros e visuais que lhes são tão familiares e persuasivos, para depois conduzi-lo a um mergulho no universo da linguagem literária escrita. Acreditamos que, ao ser sensibilizado a partir da temática e por meio das diversas manifestações artísticas que dialogam com a obra, o aluno possa estar mais "aberto" ao contato com a linguagem escrita. Em nossa concepção, tais ações contribuem para a sintaxe de construção da estética da sensibilidade. Acreditamos que a literatura de cordel prova que a arte não é, necessariamente, elitista e que é a comprovação de que "a vida não basta", pois é apreciada por pessoas muito simples e sofridas, mas que permitem se sensibilizar.

Dando prosseguimento às etapas do projeto, as estratégias de leitura giraram em torno da organização de quatro oficinas de leitura ou "cafés literários". Acreditamos não ser suficiente apenas dizer ao aluno: "Bem,

4 *Morte e Vida Severina* [Globo 1981] Tânia Alves. You TubeBR, 7 fev. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=REbI_nS_12M>. Acesso em: 24 ago. 2017.

discutimos um tema relacionado à obra, demonstramos sua proximidade com a literatura de cordel, então agora... leia". Nesse ponto, concordamos com Silva (1988, p. 66) ao discorrer sobre as práticas de leitura escolar:

> Tenho afirmado que as práticas de leitura escolar não nascem do acaso e nem do autoritarismo ao nível da tarefa, mas sim de uma programação envolvente e devidamente planejada, que incorpore, no seu trajeto de execução, as necessidades, as inquietações e os desejos dos alunos-leitores. Simplesmente mandar o aluno ler' é bem diferente do que envolvê-lo significativa e democraticamente nas situações de leitura, a partir de temas culminantes.

Mesmo com o caminho cuidadosamente escolhido e preparado e, por mais que o aluno já estivesse envolvido pela temática, consideramos fundamental ensiná-lo a ler o texto literário. Concebemos essa etapa do projeto como um percurso a ser construído e essa construção deve se dar por meio da mediação do professor que, em nossa concepção, ao submeter um texto à curiosidade dos leitores deve priorizar os três movimentos de consciência: constatar, refletir e cotejar. Acreditamos que a proposta de intervenção pedagógica proposta por nós, neste trabalho, tenha favorecido esses três movimentos em distintos momentos.

Em relação, especificamente, às Oficinas de Leitura, julgamos importante ressaltar a importância do leitor no processo de interação com o poema. Eco (1988) defende a incompletude do texto ao abordar o papel do leitor-modelo. Para ele, um texto é incompleto porque pressupõe sempre a colaboração de um leitor. Primeiro, porque é constituído por elementos isolados, como palavras e frases. Enquanto não se relaciona a um determinado código qualquer expressão permanecerá flatus vocis, vazia de significado. O texto, postula Eco (1988), está, pois, entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos.

Para iniciar a primeira oficina de leitura ou "Café literário", propusemos a organização dos alunos em duas turmas. Cada um recebeu o poema *Morte e Vida Severina*, xerocopiado previamente.

Tomaremos aqui a descrição do que seriam as etapas de uma sequência didática destinada a um bimestre. Divididas as turmas e cada aluno com o texto em mãos, iniciamos a leitura da obra na primeira oficina. Mas... por que Café Literário? A ideia é que a oficina ocorresse no período inverso ao de aula e que fosse um momento agradável, em que pudessem fazer um lanche e se sentar ao ar livre para ler.

Iniciamos a leitura da primeira cena do poema em voz alta e os alunos a acompanharam no texto. Dessa forma, puderam perceber a sonoridade do texto e foram auxiliados a construir imagens a partir das palavras e expressões. Nesse primeiro momento, como professores, fomos um modelo de leitor para nossos alunos e isso, por si só, já é um aprendizado significativo. Neste início, a leitura precisa ser cuidadosa e interrompida

para discussões e reflexões, que inclusive podem ser surpreendentemente positivas quando partem do aluno.

Iniciando a segunda oficina, mais algumas cenas do poema puderam ser lidas coletivamente; cada aluno, na sequência de suas posições no círculo, fez a leitura de uma fala do texto. A ideia foi que, neste momento, a leitura "girasse" e, dessa forma, fosse mais fluida e dinâmica. Não pretendemos esgotar todas as possibilidades de leitura do texto, o que seria praticamente impossível, principalmente, considerando o leitor em questão. Nosso papel como professores, aqui, é apenas o de mediadores entre o aluno e o texto literário.

Antes de iniciar a leitura da oitava cena, quando o personagem assiste ao enterro de um trabalhador e ouve os amigos dele conversando ao seguirem com o defunto para o cemitério, optamos por levar os alunos para um espaço da escola onde fosse possível projetar o vídeo com a música *Morte e Vida Severina*, de Chico Buarque[5], cantada por ele mesmo.

Ao encerrar esta terceira oficina, buscamos criar uma expectativa no aluno quanto à continuidade da leitura: e agora que chegou ao Recife? O que acontecerá com Severino? Acreditamos que este seja o momento de oferecer espaço para que realize uma parte da leitura individualmente. O exercício de ler buscando perceber a sonoridade e tentando construir imagens a partir dos "objetos" do texto é fundamental e, nesse momento, deve se dar sem a mediação do professor. Portanto, os alunos foram orientados a concluir a leitura do restante do poema para a semana seguinte, quando nos reuniríamos para a quarta e última oficina de leitura.

Na quarta oficina de leitura, exibimos uma versão audiovisual da obra de João Cabral de Melo Neto. Em pouco menos de 55 minutos, a animação 3D (três dimensões) dá vida ao texto original e movimento aos personagens. Produzido em preto e branco, é fiel à aspereza do texto e aos traços dos quadrinhos (HQ), outra adaptação da obra, ilustrada pelo cartunista pernambucano Miguel Falcão[6].

O vídeo é resultado de uma parceria entre a TV Escola e a Fundação Joaquim Nabuco que intentaram criar uma adaptação mais lúdica da obra e, portanto, mais acessível e atrativa aos jovens na escola. Acreditamos nessa produção como uma ferramenta didática por sua qualidade estética; as imagens e a interpretação do texto por diferentes vozes reforçam o anti-idealismo, o materialismo, a clareza e o realismo característicos da linguagem de João Cabral. Choca por demonstrar a universalidade da

---

5 GEO, Barbara. Chico Buarque *'Morte e Vida Severina'*. You TubeBR, 2 maio de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZsKSyW3nOBM>. Acesso em: 24 ago. 2017.

6 Produção: TV Escola / OZI / FUNDAJ - Fundação Joaquim Nabuco. Brasil: TV Escola, 2009. (55 min). TV Escola. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video/morteevidaseverina>. Acesso em: 24 ago. 2017.

condição miserável do retirante para além do lirismo e do sonho e, por isso, acreditamos ter sensibilizado os alunos.

Foi muito importante que, após a exibição do vídeo, tivéssemos aberto espaço para uma discussão que, como previámos, iniciou-se tendo a narrativa como fio condutor. Porém, gradativamente, a conduzimos para questões de ordem mais subjetiva e para a estética da linguagem. Consideramos muito importante que o aluno leia a imagem para confirmar ou não aquela que ele já havia produzido mentalmente por meio da leitura da narrativa. Para nós, as imagens do papel são ampliadas com tanta expressividade e sensibilidade, que adquirem mais força estética e é como se nos tragassem para dentro do vídeo e, consequentemente, para dentro do poema de João Cabral. Acreditamos que, ao assistir a essa animação, o aluno pôde alcançar maior profundidade e mergulhar no rio da linguagem desse autor tão claro, mas tão profundo ao mesmo tempo.

Também foi oportuno abordar, nesse ponto, o duelo que Severino vem travando entre a Vida e a Morte. Ele vive a morte em vida ao apenas "defendê-la, mas, não a viver", como se isso fosse uma condição que lhe é imposta, assim como a tantos outros Severinos. É a sina que carregam desde seus nascimentos. Todavia, ao retirar, ele tenta fugir dessa sina e da morte, na esperança de encontrar uma vida menos Severina. Os alunos puderam ser indagados sobre quem saiu vitoriosa desse duelo, se a vida ou se a morte. Entre nossos alunos, prevaleceu a visão de que a vida venceu a morte, então foi um momento de verificarmos, no texto, porque isso aconteceu e como aconteceu.

Com base nesses procedimentos de leitura, arriscamos fazer uma analogia: acreditamos que a linguagem de João Cabral é como um rio: tem na sua superficialidade uma beleza singular, visível, direta, crua, mas possui uma profundidade que permite ao leitor adentrá-la, permite ao leitor um mergulho profundo, que molha os sentidos e a alma, que leva à reflexão e que transforma.

A profundidade alcançada nesse mergulho dependerá da maturidade do aluno como indivíduo e como leitor. Acreditamos que ele tenha se sensibilizado com a linguagem. Todavia, para que chegasse a esse ponto, pensamos ser imprescindível ter-lhe proporcionado diferentes oportunidades de "experiências", que aos poucos foram construindo a estética da sensibilidade. O aluno pôde "vivenciar" o texto de diferentes modos.

A peregrinação de Severino é marcada pela certeza da morte e a incerteza da vida, mas, ao final, a vida explode diante de seus olhos na certeza de que é capaz de vencer a morte. Severino é vítima do sistema social, e não apenas da seca. O autor consegue conjugar estética e conteúdo com uma sensibilidade franca, que fala direto à alma. Além disso, consegue reproduzir os costumes, o folclore e a linguagem do povo nordestino.

Aqui se encerrou a quarta e última oficina de leitura. Para marcar "simbolicamente" esse encerramento, exibimos o vídeoclipe da música "Segue o Seco", composta por Carlinhos Brown e interpretada pela cantora Marisa Monte[7]. Em nosso entendimento, tanto as imagens do vídeo, quanto a letra da canção revelam uma cor local e uma atmosfera que remetem às da obra *Morte e Vida Severina*. Desperta-nos interesse a sensibilidade e a qualidade estética da produção e, por isso, a consideramos mais uma ferramenta que complementa e enriquece nosso trabalho. Acreditamos ser um meio de, simbolicamente, encerrar esta etapa do projeto Gincana da Leitura Literária com emoção.

Diante das etapas do projeto relatadas até aqui, supomos ter sido possível desenvolver a estética da sensibilidade. Usamos de recursos e estratégias que oportunizaram aos alunos pensar e sentir a obra por meio das experiências que os "atravessaram" de diferentes formas, posto que puderam vivenciá-las. O importante, desde o ponto de vista da experiência, não é nem o que o autor sente, nem o que o aluno possa sentir lendo-o, mas o modo no qual, em relação com os sentimentos de João Cabral, o aluno possa formar ou transformar seus próprios sentimentos. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é como a leitura de *Morte e Vida Severina* pode contribuir para que o aluno possa sentir o que ainda não sabe sentir, ou o que ainda não pode sentir, ou o que ainda não quer sentir. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é que essa leitura pode ajudá-lo a formar ou transformar sua própria sensibilidade, a sentir por si mesmo, com sua própria sensibilidade, com seus próprios sentimentos.

Desde o início do projeto, o aluno foi sendo conduzido na construção gradual de suas emoções e de um repertório de informações relacionadas à obra. Portanto, todas as ferramentas didáticas utilizadas até este momento do percurso atenderam à metodologia de ensino adotada, pois integram a sintaxe de construção da estética da sensibilidade.

O jovem foi conduzido a parar... para ouvir, para ver, para discutir, para ler, para refletir, para sentir... e, a partir daí, para criar. Teve a oportunidade de reconhecer o valor e a função social da literatura e, portanto, vivenciar o processo de letramento literário. Confiamos em que esse processo didático de ensino, que tem neste trabalho sua *sintaxe* de construção descrita, tenha levado o aluno à sensibilização e, por conseguinte, à sua transformação em direção a um indivíduo esteticamente mais sensível, mais crítico e mais humano.

Encerradas as oficinas de leitura, chegamos à última etapa do projeto. Concebemos essa etapa pensando em possibilitar ao grupo a oportunidade de criar e transformar a partir da leitura que fez. Também foi nosso

---

7 EMIMUSIC. Marisa Monte - Segue O Seco (Videoclip). You TubeBR, 5 mar. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l4WLDrN_5k0>. Acesso em: 24 ago. 2017.

desejo que os alunos retornassem ao texto em busca de aspectos pontuais, previamente indicados por nós, para que pudessem compreendê-los com maior profundidade. Nosso objetivo foi que, por meio de "transposições", a obra fosse desmontada e as "partes" ou especificidades que a integram fossem apresentadas por meio do olhar sensível, da criatividade e do senso crítico-reflexivo. Antunes (2015, p. 13, grifo nosso) defende que o próprio aluno tem de experimentar, na sua fruição do texto, algo semelhante à experiência da criação literária, como discorre a seguir:

> Ainda que se tome a elaboração do sentido como uma experiência criativa, é possível torná-la mais visível associando a recepção literária à produção textual. Se o fundamental na obra literária é a construção de um objeto autônomo, é preciso fazer que essa **dimensão textual seja pedagogicamente vivenciada e não apenas apreciada**. Não se trata de transformar as aulas de literatura em aulas de criação literária, mas sim de instituir práticas que permitam aos alunos experimentar mais diretamente o potencial da linguagem literária. Caberia adotar um procedimento similar à experimentação da textura dos materiais, da tonalidade das cores e da variedade das notas musicais em um curso de educação artística.

Para que a proposta se efetivasse, a organização prévia do trabalho foi importante. Dividimos a turma em oito equipes compostas por cinco alunos cada e sorteamos as "transposições" para cada equipe. Após essa divisão, as equipes receberam orientações para que pudessem desenvolver seus trabalhos. Uma data foi previamente marcada para a entrega e apresentação. Considerando o cronograma bimestral e, que o primeiro mês tenha sido utilizado para a leitura, restava, no momento, mais um mês para a conclusão das atividades de transposição e encerramento do projeto.

A seguir, descrevemos as transposições realizadas:

Primeira transposição: "Entrevistando". Consistiu na simulação de uma entrevista com o autor do livro no intuito de levantar aspectos relacionados à sua biografia e estilo individual, para contextualizar historicamente a obra e abordar o gênero literário em questão.

Segunda transposição: "Noticiando". Montagem de um jornal mural (pôster); o objetivo foi, por meio dele, evidenciar aspectos sociais, políticos, históricos e culturais, a partir de elementos da obra, em gêneros típicos do suporte impresso, inclusive com opinião expressa em artigo e editorial. Quanto às temáticas, pôde-se explorar as relações sociais de poder, a desigualdade social, o coronelismo, o latifúndio, a queda dos engenhos, violência e sua impunidade, entre outros. Com essa atividade o contexto social, histórico e cultural da obra foi sendo desvelado.

Terceira transposição: "Reciclando". Construção de uma maquete de sucata reproduzindo os principais cenários da obra com ênfase na cor local. As delimitações geográficas do agreste, zona da mata e litoral, a descrição do solo, do clima, da vegetação, das construções, dos rios secos

ou não, das ossadas, da fauna, do mangue, enfim, as características do "rosário" que constituiu a viagem de Severino foram fielmente reproduzidas. Nesta atividade, o grupo enfrentou o desafio de levar as pessoas a experimentarem as sensações provenientes desses aspectos, como por exemplo, o sol que castiga, ou a dor de caminhar em meio à caatinga ou ainda a convivência em mocambos.

Quarta transposição: "Recriando". Produção de história em quadrinhos adaptando o enredo do clássico lido com ênfase na sucessão dos principais acontecimentos. A equipe pôde optar pela linguagem mista ou apenas trabalhar com a linguagem não-verbal. Pôde colorir ou usar apenas preto e branco, desde que a construção do enredo ficasse evidente neste trabalho.

Quinta transposição: "Desfilando". Desfile das personagens caracterizadas fisicamente, mas dando ênfase à descrição psicológica de cada uma delas. As personagens foram anunciadas por um "apresentador" e desfilaram para o público até um determinado ponto em que, paradas, fizeram sua autodescrição com base na obra.

Sexta transposição: "Representando". Dramatização do clímax ou de uma cena da qual mais gostaram: ênfase na oralidade, na reprodução da variedade linguística predominante com aproximação do texto original; a postura e o comportamento dos personagens foram evidenciados no desenrolar da ação. O desafio do grupo foi fazer com que os espectadores se sentissem realmente dentro de uma cena do livro.

Sétima transposição: "Dialogando com a arte e com o mundo". Construção de um painel (pôster) com referências a outras manifestações artísticas que mantivessem relação interdiscursiva ou intertextual (pintura, teatro, cinema, dança, música etc); levantamento de aspectos da realidade atual, possíveis de serem relacionados: ênfase nos processos migratórios. O painel foi construído com textos e imagens e demonstrou a obra dialogando com vários outros textos ou acontecimentos. As informações foram comprovadas com trechos da obra.

Oitava transposição: "Revelando". Construção de um painel (pôster) que expressasse o cerne da obra: as mensagens que tocaram a alma. Era importante que utilizassem o título, trechos do texto lido e suas respectivas análises, acompanhados de imagens ou ilustrações para que se pudessem transmitir sensações que a obra deixou. As questões de ordem mais subjetiva e universal foram exploradas aqui. Era provável que muitos leitores do poema não tivessem chegado a esse nível de leitura e reflexão, portanto foi um momento oportuno para fazê-lo.

A preparação das "transposições" e os ensaios para as apresentações foram realizados pelas equipes em períodos diversos aos de aula e coube a nós orientá-los no esclarecimento de dúvidas. Cada equipe as apresentou na sua classe ou para as classes envolvidas no projeto.

O intuito foi que cada apresentação contribuísse ainda mais para a compreensão da obra. Concebemos todos esses momentos como possibilidades de experiências para que os alunos vivenciassem o texto literário com maior profundidade. De alguma maneira passaram a ser criadores, assim como o autor. Ao final das apresentações, foi possível traçar ao espectador um painel analítico bastante completo do poema, mas que prioritariamente, estivesse permeado de sensibilidade estética. Após a conclusão dos trabalhos, organizou-se uma exposição aberta à comunidade.

Em relação à disputa entre as equipes, tínhamos suposto ao menos duas prováveis situações. No caso de a gincana envolver uma única turma de 9º ano, as equipes compostas nessa classe disputariam entre si, mesmo que as produções fossem diferentes. Alguns critérios para a avaliação precisaram ser previamente estabelecidos de modo que contemplassem a diversidade dos trabalhos, tais como a criatividade, a fidelidade à obra, a percepção estética da linguagem, o atendimento à proposta de trabalho, dentre outros.

Como nossa instituição possuía mais de uma turma de 9º ano, a disputa se deu entre as classes, mas de acordo com o tipo de transposição. Ou seja, por exemplo, as equipes de cada sala que executaram a dramatização concorreram entre si, da mesma forma que aquelas que entrevistaram o autor e, assim, sucessivamente. As equipes que somaram maior número de pontos venceram a disputa entre as turmas de 9º ano. Embora, constantemente, tenham sido reforçados os objetivos do projeto e os benefícios a todos os envolvidos nele, optamos por premiar, simbolicamente, as equipes ou a equipe vencedora(s).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da visão geral e pessoal acerca da realidade atual da educação, sentimos a necessidade de compreendê-la como resultante de um longo processo sócio-histórico e, por isso, buscamos situar a escola e o ensino da literatura. Acreditamos que nos afastar de metodologias de ensino tradicionais requer alterações singulares nas abordagens e processos pedagógicos, bem como na formação docente, que implicam na adoção, por parte dos envolvidos com a educação, de uma nova percepção de si mesmos, da escola e das práticas de ensino.

Nessa perspectiva, acreditamos que a literatura possa ser um instrumento de humanização, capaz de sensibilizar e desenvolver o senso estético, além do ético e político. Contudo, do ponto de vista da experiência, a questão crucial é o que nos "passa" com a leitura. Um leitor que, após ler o livro, se olha no espelho e não nota nada, não lhe passa nada, é um leitor que não fez nenhuma experiência. Compreendeu o texto, domina todas as estratégias de compreensão, é capaz de responder bem a todas as

perguntas que lhe façam sobre o texto. Mas há um sentido, o único sentido que conta, em que esse leitor não é competente. Talvez esse sentido, o único que conta, seja precisamente o da experiência. Esse leitor não põe em jogo a si mesmo no que lê, pratica um modo de leitura no qual não existe relação entre o texto e sua própria subjetividade. É também um leitor que vai ao encontro do texto, mas que são caminhos só de ida, caminhos sem reflexão, é um leitor que não se deixa dizer nada. Por último, é um leitor que não se transforma. Em sua leitura não há subjetividade, nem reflexividade, nem transformação.

Acreditamos que a experiência humana só é profunda, só afeta as pessoas se for iniciada pelo aspecto afetivo, afetando os sentimentos para depois poder trabalhar com o intelectual, refletindo o acontecido e assim podendo levar a uma construção volitiva, ou seja, uma ação da vontade, embasada em uma experiência sentida e pensada.

Por isso, consideramos, neste trabalho, a hipótese de nortear nossas práticas no ensino da Língua Portuguesa pelo princípio da estética da sensibilidade em busca do saber estético e sensível que possa humanizar... mesmo aqueles já embrutecidos por suas experiências de vida, apesar das aptidões e vivências familiares tão individuais, ainda que o desenvolvimento se dê de formas muito distintas e em tempos diferentes. Se as mudanças não forem possíveis, ao menos esperamos, com este estudo, propor algumas reflexões.

Portanto, reiteramos, aqui, nossa crença em que o processo didático de ensino apresentado e descrito por nós, que demonstra neste trabalho uma possível sintaxe de construção da estética da sensibilidade, descrita nos moldes anteriormente explicitados, tenha promovido a sensibilização e, por conseguinte, contribuído para uma formação esteticamente mais sensível, mais crítica e mais humana.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Benedito. O ensino da literatura hoje. **Fronteira Z**, São Paulo, n. 14, p. 3-17, jul. 2015.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira.** São Paulo: Cultrix, 1994.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura In: _____. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitative. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

Duarte Júnior, João Francisco. Entrevista. Entrevistadora: Carla Carvalho. **Contrapontos - Eletrônica**, Itajaí, SC, v. 12, n. 3, p. 362-367, set./dez. 2012.

DUARTE, Rodrigo. Mundo globalizado e estetização da vida. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro; PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica, estética e educação.** São Paulo: Autores Associados, UNIMEP, 2001. cap. 3.

ECO, Umberto. **Lector in fabula.** São Paulo: Perspectiva, 1988.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poíeses, aisthesis e katharsis. In: _____. **A literatura e o leitor.** Textos da estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

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

SHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a Educação estética da Humanidade.** Tradução de Roberto Schwarz. São Paulo: Herder, 1963.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A leitura no contexto escolar. **Idéias**, São Paulo, n. 5, p. 63-70, 1988.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, M. Zélia (Org.). **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001.

TODOROV, Tzvetan. **Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

LEITURA EM DISCURSO: (DES)CAMINHOS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Marineia Lima Cenedezi[1]

Marisa Martins Gama-Khalil[2]

RESUMO: Este estudo é fruto da nossa dissertação de mestrado, pesquisa de cunho qualitativo etnográfico que, embasada nas reflexões teórico-metodológicas da Análise do Discurso de linha francesa e de teorias que consideram a relação texto-leitor, buscou investigar práticas de leitura literária recomendadas por manuais escolares e apresentar uma proposta de intervenção didática. O resultado da pesquisa revelou que o discurso veiculado no corpus investigado descortina aberturas nos sentidos, por meio das quais é possível delinear movimentos de ordem normativa e parafrástica que obstruem o caminho para a exploração da discursividade literária. Com a implementação da proposta de intervenção – compreendida como um trabalho para a assunção de autoria e de gesto leitor – despontaram-se possibilidades para atenuar o laborioso percurso dos sujeitos aprendizes para acesso ao letramento literário.

Palavras-chave: Discurso. Material didático. Letramento literário.

1 INTRODUÇÃO

O estudo que ora apresentamos é resultado da nossa dissertação de mestrado intitulada Leitura Literária em Discurso: A Escolarização da Literatura no Ensino Fundamental II, defendida em 2015, na Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisa teve duplo objetivo: 1) investigar, no cotidiano dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, as práticas de leitura do texto literário, orientadas pelos instrumentos didático-pedagógicos elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; 2) apresentar uma proposta de intervenção didática para leitura do texto literário para implementação no nível de escolaridade indicado. Para isso, recorremos às reflexões teórico-metodológicas do Letramento Literário, que colocam em destaque o papel do sujeito leitor

1 UFU. Contato: mari.cendezi@gmail.com

2 UFU. Contato: mmgama@gmail.com

na elaboração de sentidos dos textos, bem como, da Análise do Discurso de linha francesa, cujo principal expoente é Michel Pêcheux, que instalou, no final da década de 1960, os estudos do discurso, configurados como um novo paradigma para os estudos da linguagem.

Este estudo sustenta-se em nossa inquietação no que diz respeito à atual condição da escolarização da literatura no segundo ciclo do Ensino Fundamental. Consideramos que o trabalho com a literatura nessa modalidade de ensino é atravessado por lacunas teórico-metodológicas que devem ser discutidas para que se promova uma reconfiguração de seu processo de escolarização. Em função da nossa prática nesse nível de escolaridade com a disciplina de Língua Portuguesa, foi possível verificar que o desempenho de grande parte dos estudantes não tem sido satisfatório quando participam de práticas que exigem dela competências e habilidades para ler literariamente.

Com isso, consideramos pertinente lançar um olhar crítico para os discursos veiculados nos6 instrumentos pedagógicos que orientavam as práticas de leitura literária no espaço investigado e descortinar os aspectos que careciam de modificação nessas práticas, a fim de apontar possibilidades para sua readequação e, portanto, para sua constituição enquanto evento promotor de letramento literário. Assim, o corpus selecionado para essa investigação foram os instrumentos preparados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), denominados Caderno do Aluno e Caderno do Professor, os quais referenciam o ensino de Língua Portuguesa (LP) no oitavo ano de todas as escolas estaduais da rede paulista de ensino.

Os dados obtidos a partir dessa investigação foram considerados para planejar e implementar uma proposta de intervenção didática e, assim, abrir caminhos que pudessem viabilizar estratégias de leitura que ponderam a ação responsável do sujeito leitor como aspecto importante para a recepção de textos literários.

Na seção a seguir, faremos a exposição das linhas teóricas que iluminaram o nosso olhar para interpretarmos as condições metodológicas dessas práticas de leitura literária. Em seguida, apresentaremos a análise das atividades de leitura do texto literário presentes em manuais didáticos elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, adotados pela escola em que realizamos nossa investigação e, por fim, discutiremos a proposta didática que formulamos para os sujeitos-alunos investigados, considerando sua aplicação e os resultados.

2 CAMINHOS TEÓRICOS

Para o apontamento de alguns elementos de reflexão em torno dos objetos investigados, conjecturamos o rastreamento de horizontes teóricos conduzidos pela Análise do Discurso de orientação francesa e por teorias do Letramento, que consideram a relação texto-leitor.

Nossa opção pelo arcabouço desses caminhos teóricos justifica-se em razão da coerência da trama conceitual que desejávamos movimentar para a compreensão da produção de sentidos em processos didáticos concernentes às práticas de leitura literária na educação básica, especialmente no segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Adotamos a perspectiva da Análise do Discurso (AD) para fundamentar nossa análise, pois, por meio de sua base teórica, cria-se a possibilidade de entender os sentidos que estão em circulação, as posições que diferentes sujeitos ocupam num dado momento histórico, já que seu objetivo é explicitar os processos socioideológicos focando a história e o sujeito como fundamentais para compreender o funcionamento da linguagem. Trata-se, portanto, de uma base teórica que compreende a linguagem como entremeio necessário entre o indivíduo e a realidade, seja ela natural ou social. Isto significa que a AD não trabalha meramente a língua fechada nela mesma, como um sistema abstrato, trabalha a língua considerando a fala dos homens, seu processo e suas condições de produção do dizer, refletindo como "a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua" (ORLANDI, 2007, p. 45).

O discurso, como ilustra Fernandes (2008), está envolvido com aspectos sociais e ideológicos presentes nos enunciados que circulam nas diferentes situações do nosso cotidiano. Na exterioridade das estruturas linguísticas povoam diferentes discursos simultâneos, o que implica diferenças quanto à inscrição ideológica dos sujeitos pertencentes à mesma sociedade. Assim, é instituído um espaço de conflitos, em que coexistem diferenças sociais, pois o sujeito enuncia a partir de um determinado espaço ideológico e não de outro, daí os conflitos, as contestações.

Nessa perspectiva, para a AD pode existir um sentido prevalecente, que se filia como produto da História para determinados grupos, num dado momento histórico (ORLANDI, 2003). Entretanto, tal sentido não é centralizado e partilhado de maneira homogênea, com isso, outros sentidos são possíveis, dependendo de cada cultura, de cada lugar. A marca que os concilia são as formações discursivas onde se inscrevem os sujeitos. Dessa maneira, as materialidades discursivas garantem sua polissemia, sujeita aos gestos de leitura, tempo e lugar. Os sentidos vão sendo construídos no discurso a partir dos sujeitos que os formula, de como ele reflete historicamente, movimentando o interdiscurso e o arquivo, e de quem lhe atribui seus gestos de leitura.

Em relação ao nosso objeto, nessa pesquisa, inferimos que discutir os discursos que circulam em instrumentos didático-pedagógicos elaborados para as aulas de leitura literária pelo viés da AD nos possibilita uma compreensão dos processos de produção de sentidos decorrentes desses discursos, o que viabilizaria a identificação de manifestações simbólicas e posicionamentos discursivos ideológicos representados nos dizeres que constituem aqueles instrumentos.

Como interessava-nos investigar as abordagens que circulam numa dada instituição com relação ao ensino da literatura para adolescentes, sob uma ótica interpretativa que considerasse a historicidade dos sentidos, fomos conduzidos à filiação teórica na AD, por conjecturar que sua rede teórica seja a mais adequada à fundamentação do nosso trabalho.

Dos fios que entrelaçam essa rede, mobilizaremos, para dar embasamento a nossa investigação, aqueles que consideramos profícuos para a composição teórico-metodológica do nosso trabalho: os conceitos de formação discursiva e autoria, delineados por Michel Foucault.

A noção de formação discursiva (FD) especifica-se pela existência de um conjunto análogo de objetos e enunciados que os retratam, pela possibilidade de evidenciar como os objetos do discurso têm os seus espaços e suas regras de aparecimento, bem como as técnicas que as produzem provêm de um mesmo jogo de relações. Trata-se de compreender as condições de possibilidades do discurso.

Para Foucault, os discursos são formados por elementos dispersos, cabendo ao analista de discurso descrever tal dispersão, buscando as regras que determinam a formação dos discursos, para que se possibilite a passagem da dispersão para a regularidade:

> No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, tipos de enunciação, os conceitos as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 1986, p. 43).

Como se observa, Foucault parte da questão da descontinuidade no discurso e da singularidade no enunciado para propor que as dimensões particulares do enunciado sejam usadas na delimitação das formações discursivas. Em linhas gerais, Foucault propõe uma concepção de FD num panorama de descontinuidade e dispersão, entretanto aponta uma possibilidade material de descobrir regularidades nessa dispersão. Ele parte do enunciado e o relaciona às noções de arquivo e de práticas discursivas, que colocam o discurso em movimento, moldam as maneiras de organizar o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele.

No que se refere à autoria, a noção de **autor**, vulgarmente, é considerada de maneira aproximada como a concepção de escritor. Com efeito, ocorre naturalmente a associação da noção de autor a nomes consagrados na literatura. Essa questão pode ser entendida como uma abordagem ingênua que, de maneira bastante marcada, é veiculada na escola e pouco ou nada contribui para a construção da autoria pelo sujeito-aluno. É importante abalizar que o desenvolvimento de práticas de linguagem, no espaço escolar, cujo objetivo seja propiciar aos alunos o exercício da autoria, em relação a diferentes gêneros discursivos (como é o caso das práticas examinadas neste trabalho), deve implicar uma abordagem menos ingênua, a qual considera outros sentidos para a noção de autoria, como veremos adiante, e se apropriar metodologicamente da perspectiva que possa cumprir o referido objetivo.

Em O que é um autor?, Foucault reflete sobre a questão da autoria, para definir a concepção de função-autor, "característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior da sociedade" (FOUCAULT, 1992, p. 32). O filósofo reconhece como mais visíveis e importantes quatro particularidades dessa categoria: ela é objeto de apropriação e está vinculada a um funcionamento discursivo que determina, articula o universo dos discursos; não opera de modo universal e frequente em todos os discursos, épocas e sociedades; não aponta única e exclusivamente para um indivíduo real, ela pode remeter simultaneamente a várias posições-sujeito – diversos sujeitos, de classes distintas, podem ocupar a mesma posição, assim como um único sujeito pode assumir várias funções-autorias; ela não se forma pela atribuição espontânea de um discurso e um indivíduo, mas por operações complexas e específicas.

Para ler criticamente e produzir textos é necessário que o sujeito ocupe a função-autor, que organize sua prática de linguagem conforme as determinações historicamente estabilizadas para uma função-autor específica, definida em relação ao funcionamento do discurso em condições de produção concretas e em relação a determinado gênero discursivo. Essa afirmação recobra teoricamente o que é uma experiência cotidiana que temos como sujeitos da linguagem, nas nossas práticas discursivas. Percebemos e agimos, no cotidiano, de maneira distinta em relação às diversas posições discursivas que ocupamos. Ser autor de um bilhete deixado sobre a mesa para uma pessoa ou de uma dissertação escolar envolve práticas de escrita distintas e uma relação diferente do sujeito com a linguagem. Não se espera de um autor de poema a objetividade que se exige de um mestrando na elaboração de sua dissertação, nem se cobra do articulista de jornal o trabalho estético com a linguagem que almejamos para um escritor literário. Não se aspira, em uma conversa de bar, que o autor mantenha a linearidade e coerência da sua fala, tal como seriam exigidas de um debate formal ou uma comunicação acadêmica.

Diante disso, é necessário e fundamental notar que a função-autor muda em relação às condições históricas de seu exercício e está, portanto, implicada pelos diversos gêneros discursivos. Certamente, seria um dos propósitos da instituição escolar propiciar aos alunos que aprendam a ocupar a função-autor de forma adequada em relação às diversas práticas discursivas de nossa sociedade e aos diversos gêneros de discurso.

As questões relativas à autoria evocadas até aqui, nos convoca a pensar sobre a importância de fazer circular na sala de aula a compreensão do que venha a ser a construção de uma função-autor. Assim, o nosso olhar (sustentado por essas questões) para as práticas de leitura e produção de texto (selecionadas para análise neste trabalho) verificará se elas cumprem o propósito de oferecer aos alunos a oportunidade de exercer a autoria.

Tendo depreendido a noção de função-autor e sua relação com o texto, consideramos necessário compreender a função-leitor, visto que a função-autor implica na função-leitor, construída, também, na materialidade do texto. Segundo Pacífico (2002), o sujeito que assume o papel de função-leitor procura compreender como são criados os efeitos de sentido, interpretando o texto de forma polissêmica, duvidando da transparência da linguagem. Devemos observar que a polissemia se estabelece como a possibilidade de movimentação do sujeito-leitor entre os sentidos, de o mesmo assumir sua relação com o texto, sua posição de autor e de responsabilizar-se pelo seu dizer. Na contramão dessa posição, Pacífico (2002) observa outro lugar que pode ser assumido pelo sujeito-leitor, o qual ela denomina "fôrma-leitor". A autora postula que o sujeito-leitor que assume esta posição de fôrma-leitor (no sentido de fôrma, molde) promove uma leitura parafrástica[3], em que a presença de controle do sentido sempre impera, os sentidos são previamente prontos, pré-fabricados. Nessa perspectiva, não se promove gestos de leitura que se constituem a cada leitura, trata-se de uma ideia que remete sempre à noção de informação e não de polissemia.

A partir de uma abordagem discursiva que reflete as noções aqui apresentadas sobre leitura e autoria, julgamos que as práticas escolares de produção e leitura de textos devem desestabilizar os gestos de leituras dominantes e suas interpretações já sedimentadas (leituras parafrásticas) e colocar em jogo processos, leituras polissêmicas, por exemplo, explorando confrontos de leituras divergentes em relação ao mesmo texto, comparando e produzindo textos sobre temáticas comuns, em diferentes condições históricas, dentre outras possibilidades.

Além das noções conceituais expostas, destacam-se, em nosso estudo, as teorias do Letramento, as quais rastreiam, em seus procedimentos

3 A leitura parafrástica é caracterizada pela reprodução do sentido do texto, não considera os demais sentidos possíveis que podem ser atribuídos pelo leitor.

teórico-metodológicos, horizontes possíveis para discutir práticas de leitura literária mobilizadas pela escola para crianças e jovens. Ambas colocam em destaque a interação entre leitor e texto, ressaltando o papel ativo do leitor na construção do sentido do texto literário.

O termo letramento, no território da educação brasileira, surge no término do século XX, em resposta às súplicas de modificações no desenvolvimento da alfabetização e sua prática na escola. A discussão da necessidade do letramento, noção que vai muito adiante do restrito conceito de alfabetização, passa a ser disseminada, no país, em meados dos anos 80, por Mary Kato. Posteriormente, passa a ser mais notoriamente explorada em trabalhos de outras linguistas, dentre as quais, Angela B. Kleiman, Magda B. Soares, Leda V. Tfouni e Roxane H. Rojo.

Tfouni (1995) aponta que a urgência de colocar o letramento em relevo emergiu do espírito de discernimento de linguistas que desejavam tratar de uma noção mais ampla e determinante que a alfabetização para os processos de apropriação da leitura e escrita. A alfabetização é um processo dentro do letramento (SOARES, 2006). Este se constitui em um fenômeno linguístico no qual os sujeitos fazem uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Em outras palavras, corresponde ao estado que assume o sujeito que aprendeu a ler e escrever e passa a envolver-se em práticas sociais letradas, ultrapassa o estado de alfabetizado e começa a experimentar e instituir a leitura como um ato da instalação da polissemia, da investigação das condições de produção de sentidos e sua inserção histórica. A alteração desse estado (alfabetizado para letrado) assume efeitos de natureza social, histórica, cultural, política e linguística para o sujeito e para o grupo social a que ele pertence.

Para Kleiman (1995), em função dessa definição, as práticas específicas da escola passam a ser apenas um tipo de prática – de fato dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. Indo mais adiante, a autora pressupõe que a escola, sendo a mais importante agência de letramento, não esteve preocupada em promovê-lo enquanto prática social, mas apenas com um processo do letramento: a alfabetização, reproduzida como processo de aquisição de códigos (alfabéticos, numéricos).

Nesse encalço, o sujeito aprendiz raramente alcançará níveis mais elevados de letramento que aqueles dantes atingidos, tendo em vista que esses propósitos adotados para a promoção do ato de ler e escrever dispõem para o sujeito apenas um âmbito, o da reprodução de discursos que a escola colocou como suficientes para conseguir processar os textos. Observando esse tipo de prática sob a perspectiva da AD, exposta primeiramente, o perfil do sujeito-aluno fica circunscrito na via em que se instaura uma das ponderações do princípio de comentário observada por Foucault (2008), no exercício de leitura e produção escrita, o aluno

assume a posição de repetidor empírico. Essa posição o insere na massa daqueles que repetem e comentam. Tudo o que faz são comentários que não serão "outra coisa senão a reaparição, palavra por palavra, daquilo (do texto) que ele comenta" (FOUCAULT, 2008, p. 23).

Desse modo, a posição aluno-repetidor (efeito papagaio) não avança para a posição-autor, "em seu horizonte não há talvez nada além daquilo que já havia em seu ponto de partida, a simples recitação" (FOUCAULT, 2008, p. 25). Assim, não amplia seu nível de letramento e raramente conseguirá consignar sua formulação no interdiscurso e historicizar seu dizer. Nesse sentido, as formações discursivas pelas quais o sujeito aprendiz deve transitar se limitam a lugares discursivos consolidados, que procedem da interdição à interpretação, e os efeitos produzidos, a partir disso, reduzem a possibilidade dele ocupar a posição-autor.

Podemos verificar nessas condições que a essência da leitura não se esclarece para o aluno. Por ter sido alfabetizado de maneira insatisfatória, tende a se afastar de qualquer leitura. Para aproximá-lo do perfil de um leitor que saiba apreciar a leitura, utilizar estratégias adequadas para mover-se com desenvoltura pelos tecidos textuais, participando ativamente do processo interativo reclamado pelo ato de ler, é necessário colocar o letramento em relevo. Compreendida como uma possibilidade teórico-metodológica mais ampla que a alfabetização, essa proposta de leitura reintroduzida nos moldes do letramento pode superar as limitações supramencionadas, no sentido de que, a partir dela, o sujeito-aluno passa a compreender e a se apropriar da finalidade e da utilidade prática da leitura e da escrita.

A proposta de incorporar práticas de letramento na escola pode ser levada a efeito tanto pela inserção de práticas de leitura e escrita em contextos cognitivos e comunicativos, quanto pelo conhecimento do sujeito aprendiz sobre os gêneros textuais/discursivos que estão servindo a essas práticas letradas em um dado momento histórico. Esse processo pode permitir que o jovem aprendiz se torne um ativo participante na convivência histórica de sua cultura.

Movendo a noção de letramento para o terreno da literatura, busca-se, com essa noção, refletir sobre a leitura literária em sua dimensão social, como possibilidade de tratar a formação do leitor literário no âmbito escolar. Destacamos, nesta pesquisa, as considerações empreendidas por pesquisadores que refletem o ensino da leitura literária na perspectiva do letramento literário: Graça Paulino, pesquisadora mineira, que discute a temática dialogando com outros estudiosos da teoria literária, dentre eles, Marisa Lajolo, Regina Zilberman e Umberto Eco; e Rildo Cosson, professor e especialista na área de Literatura, que também é ponto de referência no campo do letramento literário, com evidente enfoque no ensino de literatura na escola básica.

Para Paulino (2013, p. 23), "o letramento literário, assim como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela". Para além disso, deve percorrer trilhas que sinalizem o processo ativo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos (PAULINO, 2010).

Um dos pressupostos dessa fala pode ser a de que a prática de leitura do texto literário, no âmbito escolar, não pode ser entendida como um conjunto de atividades que lida apenas com aspectos estruturais do texto (características dos gêneros) ou outras coisas, como resumos, história da literatura, estilos de época, e o simples reconhecimento de propriedades específicas da gramática. Pressupondo ser o texto literário o objeto de ensino da literatura, outros aspectos – da dimensão individual e social da leitura – devem ser inseridos no processo de leitura literárias na escola, tais como a fruição, a reflexão, a elaboração, ou seja, um processo de leitura que coloca em jogo a identificação do leitor com o texto, o diálogo que se estabelece entre leitor e texto por meio da produção de sentidos e da argumentação, pontos de vistas do leitor.

Nota-se, nas ponderações de Paulino, que o letramento literário representa, além da posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, a existência de um repertório textual, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que autorizam a manifestação do imaginário no campo simbólico. Pode-se dizer, em linhas gerais, que esse termo se define como um agrupamento de práticas sociais que abarcam a interação entre leitor, autor e texto, eclodindo a prática socializada a partir da leitura de textos literários.

Cosson (2009) acrescenta que o letramento literário se distingue de outras formas de letramento, porque é singular o lugar ocupado pela literatura em relação à linguagem, pois "a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas" (COSSON, 2009, p. 17), e tem a função de "tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas" (COSSON, 2009, p. 17). Outrossim, o letramento proporcionado, a partir da literatura, favorece uma maneira nobre no processo de apropriação da autoria, já que o sujeito é conduzido ao domínio da palavra a partir dela mesma.

Cosson (2009) aborda alguns dos problemas centrais das atividades tradicionais de leitura em sala de aula, que, não raro, contribuem muito pouco com o efetivo letramento literário. Frequentemente, o texto literário é trazido à baila apenas como pretexto para o estudo de pontos gramaticais ou então a atividade de leitura passa simplesmente por uma atividade lúdica sem maiores consequências no processo de ensino-aprendizagem. Como enfatiza o autor, é falsa a pressuposição de que "os livros falam por si mesmos ao leitor", e acrescenta: "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" (COSSON, 2009, p. 26). Desse modo, fica evidente como a sua visão se harmoniza tanto com a perspectiva recepcionista exposta anteriormente, dado o papel ativo do leitor na interação com o texto, quanto com perspectiva da AD. Ciência que fornece alternativas teóricas e metodológicas para a leitura, a fim de fomentar um movimento, que pretende motivar uma interação entre leitor e texto; evidencia o papel do sujeito leitor no processo de leitura; indica que os sentidos não estão ali, prontos no livro ou no texto, mas aguardando um leitor que se movimenta pela história do texto, por sua própria história de leitura, instaurando um movimento cooperativo na construção do sentido.

Retomando a fala de Cosson (2009), o mesmo pode se dizer com relação a nossa consideração quanto ao papel do professor, uma vez que o autor também afirma que, se a leitura é um ato solitário, a interpretação é um ato solidário. Como ele ressalta,

> ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço (COSSON, 2009, p. 27).

Finalmente, depois de argumentar que a análise literária não empobrece a obra analisada, antes pelo contrário enriquece a leitura, ressalta que "não existe" a "leitura simples", por todas as "implicações contidas no ato de ler e de ser letrado" (COSSON, 2009, p. 30). E, é em função disso que defende a prática do letramento literário, para além da "simples" leitura por prazer ou como passatempo instrutivo.

3 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA ESTADUAL PAULISTA: CAMINHOS OU DESCAMINHOS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO?

Os instrumentos didáticos que orientam as práticas de leitura e escrita nas escolas estaduais paulistas são titulados como *Caderno do Professor* e *Caderno do Aluno*. Para cada bimestre, há um volume de cada Caderno. A partir da leitura desses objetos, verificamos os textos literários selecionados para as atividades de leitura e interpretação, bem como os procedimentos para interpretá-los.

No primeiro volume, encontra-se apenas um texto literário, o poema *Verão,* de Ferreira Gullar (1999). Sugerem-se como atividade de leitura três questões que devam ser respondidas pelo aluno: na primeira questão, espera-se que o estudante responda qual é a finalidade do texto; na segunda, que o compare com um anúncio publicitário e, finalmente,

a terceira solicita que o aluno faça exercícios sobre o modo verbal imperativo, com apoio de outro livro didático ou gramática (SÃO PAULO, 2009, p. 14-15).

Nota-se que essas questões não se referem à interpretação propriamente dita. Na primeira questão, por exemplo, a ideia de finalidade remete à velha e equivocada história de "qual a mensagem" do texto. Como se o texto tivesse uma única e exclusiva mensagem ou apontasse para uma finalidade. Equívoco total, pois rasura-se, com isso, a polissemia do texto literário, seus múltiplos sentidos. Quanto às outras duas questões, remetem ao "uso" do texto para fins não relacionados ao "literário" propriamente dito.

No volume dois, não há nenhum texto literário. Aparecem apenas anúncios publicitários ao longo das cinco sequências didáticas que compõem o Caderno. Essa observação revela que o dito expresso no documento curricular oficial que fundamenta esse Caderno (de que a "interpretação de textos literários" figura como conteúdo a ser trabalhado em todos os bimestres do 8º ano) não se cumpre. Isso cria condições para observar o discurso presente nesse documento como palco de confrontos, deslocamentos, conforme postula a AD. Nota-se com isso, que a noção de desvendar informações no texto, sustentada pela AD, deve ser trazida à baila, por nos dar o poder de descobrir feições que estão escamoteadas nas práticas pedagógicas e, a partir dessa percepção, abrir caminho para cruzar fronteiras que foram descartadas: momentos de práticas de leitura literária dentro daquele período letivo.

Já no terceiro volume, também não há presença de textos literários, no entanto, há uma atividade que solicita que os alunos selecionem duas narrativas literárias para análise. Sugere, ainda, que tais narrativas podem ser procuradas em livros didáticos, bibliotecas, livrarias, internet etc. Depois de lerem as narrativas, devem preencher uma "ficha de análise", apontado os seguintes aspectos: título do texto escolhido, resumo da história, tema principal, elementos interessantes para o público-alvo.

Diante dessa ficha de "análise do texto", convocamos as observações de Cosson (2009) de que a prática de leitura realizada no espaço escolar, nessas condições, outrossim, denominada análise literária, quebra a aura da literatura e é a trilha mais perigosa para destruir a riqueza do literário: "quem passa pela escola preenchendo fichas de leitura meramente classificatórias terá grande dificuldade de apreciar a beleza de uma obra literária mais complexa" (COSSON, 2009, p. 29).

Verifica-se que essa atividade não explora as potencialidades dadas por um texto literário, este é utilizado como pretexto para análise de anúncios publicitários, notadamente, uma motivação temática para "análises de anúncios publicitários a partir de temas indicados" (SÃO PAULO, 2009, p. 12), como revela a indicação de tema e conteúdo do próprio Caderno.

Sobre isso, Marisa Lajolo, em *O texto não é pretexto* (1985), observa efusivamente que o texto literário não deve ser pretexto para nada, no entanto, sua presença na escola é artificial, servindo para cumprir essa função:

> [...] em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário, de aprendizagens outras que não ele mesmo. E, no entanto, texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo de dissecação, de análise. Salvo para raras e modernas exceções – por exemplo, os textos produzidos de encomenda e sob medida para alguns livros escolares. (LAJOLO, 1985, p. 53).

Na atividade em questão, observa-se o texto literário não só como pretexto, mas também sua presença é quase um incômodo no manual didático observado, o qual adverte que "no caso da seleção e leitura do texto literário, não é necessário que os alunos, obrigatoriamente, leiam o livro inteiro" (SÃO PAULO, 2009, p. 25), recomenda que deve ser um texto de ficção (ou seria, não necessariamente literário?) e pode ser como textos apresentados em livros didáticos, "não precisa ser grande".

Percebe-se, aqui, um discurso que entra na rota dos movimentos de negação, ruptura, colocando em confronto formações discursivas diferentes. Entrecruzam-se vozes divergentes, uma que convoca a presença da literatura e outra que dispensa.

Logo no início do enunciado que acompanha a ficha (caminhos para a seleção do texto literário), somos surpreendidos por uma ação que não é característica do livro didático, pois, de modo geral, esse instrumento costuma veicular os textos que figuram como objeto de análise, sendo que os textos literários completos que nele aparecem são de reduzido comprimento ou aparecem em pequenos fragmentos, quando se trata de textos maiores, portanto, uma marcante característica de manuais didáticos, que trazem textos curtos como objetos de análise para exercícios de habilidades de leitura. Essa característica não é vista com bons olhos por especialistas em didática de literatura, conforme analisa Magda Soares, em Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil (2001). O fragmento, muitas vezes, não é constituído como texto (um todo coeso) e pode não cumprir o objetivo de desenvolver a habilidade com leitura. Quando o texto é completo, mesmo assim, com a transferência de seu suporte literário para a página do manual didático, valores são perdidos, aspectos que constituem a literariedade do texto são descartados.

Embora no início do enunciado que acompanha a ficha possamos pressupor que a atividade propiciará a oportunidade de acesso ao produto literário em seu suporte original, logo somos surpreendidos, pois, no final do enunciado, sugere-se a busca de um texto com característica dos que circulam no livro didático (não precisa ser inteiro e não precisa ser grande). Sinaliza-se, então, para o aluno o caminho mais "fácil", mais "rápido" de contato com o texto literário.

É nesse ponto que observamos um movimento de negação, ruptura, do confronto de formações discursivas: o discurso do "pedagogicamente correto" — oportunizar ao aluno liberdade de escolha para ler o literário e de acesso ao suporte literário original. Se o sentido é atravessado por outra formulação que o constitui, em outro trajeto, o de aprisionamento do leitor ao instrumento pedagógico. São de Gregolin (2007) as observações reflexivas de que exemplos como este nos revela que

> A instalação de novas representações não elide a coexistência dos sentidos tradicionais: como um "nó em uma rede" cada enunciado relaciona-se com outras séries de formulações, com outros trajetos que se cruzam e constituem identidades através da reativação da memória discursiva (GREGOLIN, 2007, p. 164).

Considerando essa perspectiva, prosseguimos com a análise do quarto volume do Caderno. Na parte de Estudos da língua, referente à pontuação, são apresentados dois fragmentos de textos literários: o capítulo XLIII da obra Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis; e um excerto do poema Vozes d'África, de Castro Alves.

As questões de leitura e análise desses textos são destinadas à análise do uso das pontuações e uma das questões solicita que o aluno anote, em quatro linhas, o que compreendeu sobre informações fornecidas pelo professor acerca do contexto dos fragmentos e seus autores.

Observamos, nessa atividade, que esse trabalho realizado com fragmentos do texto literário é problemático, pois comprova a sua utilização com meros fins de aplicação a exercícios de gramática.

Devemos pontuar que esses exercícios promovem um ensino de literatura que se cristalizou na abordagem didática do texto literário, a qual define o texto literário como ferramenta de uso para o ensino da língua portuguesa, sendo que tal abordagem é a que tem sido mais explorada ainda nos currículos escolares.

Conforme observado em Cosson (2009), a leitura literária, quando realizada, muitas vezes, serve para discussões inofensivas dos temas voluvelmente inspirados pelo texto e o preenchimento de fichas de leitura padronizadas.

Como podemos verificar, o modo como as escolas estaduais paulistas têm lidado com a literatura no EF II é extremamente limitado. Durante todo o ano letivo do oitavo ano (ou 7ª série), o contato dos estudantes de 12 ou 13 anos de idade com textos literários não cumpre o objetivo expresso pelo próprio documento curricular, em relação à leitura literária:

> O professor precisa garantir que o texto literário entre como objeto de análise e interpretação, mas também como prática social, resgatando a dimensão

> fruitiva da literatura. O aluno deve desenvolver-se como leitor autônomo, com preferências, gostos e história de leitor. Assim seja qual for a tipologia ou gênero em estudo, o texto literário pode e deve ser trabalhado permanentemente, uma vez que é elemento fundamental na construção da competência leitora e na formação do hábito leitor do estudante. (SÃO PAULO, 2010, p. 35-6).

No documento curricular, em apenas dois parágrafos, delineia-se como deve ser o trabalho com o texto literário na sala de aula de Ensino Fundamental II: em resumo, um trabalho que possibilite o desenvolvimento de leitores autônomos e competentes. Mas, o complemento desse documento (Caderno do Aluno / Caderno do Professor) que descreve concretamente as práticas de leitura dos textos literários por meio de sequências didáticas, as chamadas "Situações de Aprendizagem", mostra que o resultado dos trabalhos que orienta será a formação de leitores que encontram no espaço escolar oportunidades para desenvolver seus gostos e preferências de leitura, de leitores que passam a ocupar a posição de sujeitos de linguagem, isto é, de sujeitos que são capazes de delinear seus gestos de leitura, a partir do seu lugar social, ao optar por determinadas formações discursivas.

Ao contrário disso, as "Situações de Aprendizagem" mobilizadas na sala de aula, como pudemos ver, revelam que o espaço escolar promove situações de leituras que silenciam os sujeitos-alunos, interditam os seus dizeres à custa de questionamentos que exigem respostas padronizadas, interpretações domesticadas.

Diante do exposto, entendemos que a abordagem dada ao texto literário pelas escolas estaduais paulistas, nas atividades de leitura com crianças e adolescentes, precisa ser discutida, no sentido de repensar as estratégias para o tratamento da literatura e, principalmente, rever a seleção de textos literários que devem compor os cadernos de atividades de cada uma das séries do EF II.

As considerações de Paulino (2013), em torno da formação de leitores literários, desvelam as marcas que caracterizam a seleção escolar de livros literários e sugerem exemplos que demonstram como a escola lida de maneira limitada com a literatura. As marcas e exemplos contemplados pela autora são claramente observáveis nos Cadernos em questão, dentre os quais destacamos o exemplo de que a escola ignora ou tolhe a preferência de leitura dos estudantes.

Embora haja no terceiro volume do Caderno a tentativa de camuflar esse sentido de coibição, quando sugere uma atividade em que os alunos devam escolher "livremente" duas narrativas literárias, imediatamente, a presença de uma nota para o professor desmascara o disfarce, uma vez que o sentido de liberdade de escolha é deslocado para o lugar do controle, da interdição. A nota orienta o professor a apresentar para o aluno "caminhos de pesquisa para a seleção do texto literário" (SÃO PAULO, 2009, p. 25, grifos nossos):

> Para a seleção de um texto literário pertinente ao tema, vamos indicar alguns caminhos. [...] No caso da leitura e da seleção de textos literários, **não é necessário que os alunos, obrigatoriamente, leiam um livro inteiro**. A seleção poderá ser feita a partir de textos de menos dimensão (tamanho), como contos ou crônicas. [...] explique que o texto deverá ser de ficção e **poderá ter o tamanho comum dos textos que são apresentados nos livros didáticos**, ou seja, não precisa ser grande.

Essa orientação didática não está em conformidade com uma abordagem válida para o tratamento do texto literário, conforme pondera Annie Rouxel, professora de literatura francesa na Universidade Bordeaux IV, que desenvolve estudos em torno da didática de Literatura Juvenil:

> [...] é preciso que os alunos tenham acesso às obras integrais. É ilusório esperar viver essa experiência na escola a partir unicamente da leitura de um fragmento. É por isso que a atividade de leitura em sala de aula em geral é frustrante quando feita a partir de trechos selecionados (ROUXEL, 2013, p.28).

Tendo isso em vista, observamos que o discurso presente no material didático observado deriva da formação de poder seletivo da escola. Esses dizeres canalizados para o professor evidenciam aberturas nos sentidos, por meio das quais é possível o movimento do deslocamento, da contradição. Ou seja, há apenas uma suposta liberdade dada ao aluno na escolha da leitura literária. O sentido de liberdade é imediatamente deslocado no momento em que se pretende controlar a escolha de leitura do aluno através do professor como porta-voz.

Essa ideia ganha força, principalmente, quando se sugere para o aluno que os textos podem ser como os que estão presentes no livro didático. Dito de outro modo, não será preciso buscar textos de sua preferência, em outros locais como a biblioteca, por exemplo, os textos podem ser facilmente encontrados no próprio material didático que tem em mãos.

Essa e outras poucas atividades do Caderno relacionadas à leitura literária remete-nos a outro aspecto abordado por Paulino (2013), o letramento literário. Trata-se, conforme observamos, de uma prática normalmente ausente nas salas de aulas de oitavos anos das escolas estaduais paulistas que fazem apenas o uso exclusivo dos Cadernos para apoiar as práticas de leitura e escrita. Não há qualquer atividade de leitura literária abordada numa perspectiva mais ampla que o da análise de conteúdo gramatical. As atividades de leitura literária deveriam ultrapassar esse tipo de abordagem e propiciar condições para que de fato a escola promova o letramento literário.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Para trilhar um caminho diferente da vereda construída pela escola para ser percorrida por esses alunos, pensamos em dois aspectos que seriam fundamentais para a elaboração de uma proposta de leitura significativa: a seleção dos textos literários e a estratégia metodológica para o processo de leitura dos textos selecionados. A partir dessa proposta, buscamos sugerir à comunidade leitora um caminho possível para o estudo de textos literários, partindo da valorização do aluno, como agente do processo de recepção do texto, e da valorização da leitura estética, como objeto cultural no universo crítico do receptor, em detrimento da consecução simplista e utilitária de uma cultura literária. Forma esta que tem sido concebida e praticada na escola em que realizamos a pesquisa.

Em relação aos procedimentos de leitura, selecionamos como suporte metodológico a "sequência básica". Trata-se de um modelo proposto por Cosson (2009) para a promoção de experiências de leitura inscritas no horizonte do letramento literário. Essa sequência didática é composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Referencial relevante por materializar procedimentos metodológicos para a leitura efetiva em sala de aula. Trata-se, portanto, de uma possibilidade instrumental para ler literariamente, notando principalmente a figura do professor como mediador da produção de sentidos. As estratégias fundamentadas nessa opção metodológica possibilitam a valorização da figura do leitor, assim os alunos envolvidos nesse processo de leitura poderão entrar em contato com os textos literários selecionados e interpretá-los, enriquecendo-os com suas próprias experiências de vida e de leituras, em conformidade com as opções teórico-metodológicas supramencionadas.

Ao organizar a proposta didática para trabalhar com os alunos, buscamos desenvolver uma adaptação dos procedimentos apresentados por Cosson (2009). Assim, a proposta se estruturou a partir dos seguintes módulos:

1. Motivação, etapa preparatória e de sensibilização dos alunos para o assunto tematizado pelo texto, visando o despertar da curiosidade e o resgate de conhecimentos prévios de maneira lúdica, a fim de que os alunos se sintam motivados e abertos para a recepção do texto que virá a ser lido.

2. Introdução, entendida como uma apresentação do autor e da obra, necessária para a contextualização do texto a ser lido. Ressaltamos a importância dessa etapa articulada com a anterior para que o leitor possa suplementar seu arquivo de informações disponíveis, já dadas sobre as circunstâncias apresentadas durante a leitura.

Não se pode negar que os alunos podem fazer suas interpretações sem que essa contextualização seja realizada, dada a condição de sua constituição como sujeitos de linguagem. Contudo, considerando que os sentidos não são transparentes, não estão lá (no texto) somente e, também, podem não estar nos já-ditos que constituem a memória do sujeito leitor, cogitamos que tendo acesso aos sentidos previamente instituídos, ditos anteriormente, sobre a obra, autor, por exemplo, e articulando-os com os que estão construídos no texto e os que estão abrigados no seu arquivo, a interpretação fomentada pelo leitor toma rumos que lhe possibilita (re)significar. A nosso ver, isso constitui a grande aventura: o aluno leitor perceber que a consulta ao arquivo lhe dará maiores condições de ler outros sentidos que não somente os restritos.

3. Leitura propriamente dita, na qual, como enfatiza o autor, é essencial o acompanhamento por parte do professor, já que a leitura escolar tem "um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista" (COSSON, 2009, p. 62). A simples leitura, sem acompanhamento, não é suficiente para promover o letramento literário, pois o aluno leitor inexperiente pode considerar apenas as informações sobre a história narrada e desprezar a experiência estética que o texto literário pode lhe proporcionar ou, ainda, abandonar a leitura por julgá-la tediosa ou de difícil compreensão. Nesse séquito, são introduzidos os intervalos de leitura, ou seja, breves momentos, previamente estabelecidos pelo docente, em que os alunos apresentam os produtos de sua leitura. Com isso, o professor consegue obter um diagnóstico da leitura em processo, percebendo as dificuldades e potencialidades dos alunos e a partir delas fazer intervenções necessárias, possibilitando, portanto, uma prática em processo característica da autêntica leitura literária.

4. Interpretação, cujo objetivo foi conduzir os alunos à construção do sentido do texto lido, etapa naturalmente mais complexa, posto que envolve um movimento dialógico entre o autor e a comunidade de leitores, que somente na sua interação e discussão é capaz de dar sentido aos elementos de cultura tais como um texto literário. A atividade de leitura literária aqui proposta vale de exemplo prático de como essas etapas podem ser articuladas em uma sequência didática estruturada em torno de textos literários conectados por uma temática comum, em razão do que nos eximimos de apresentar exemplos para cada uma das ditas etapas.

5. Avaliação, esta etapa cumpre o propósito de auxiliar a autonomia do aluno na leitura literária. Os procedimentos avaliativos foram aclarados ao aluno para que pudesse perceber conscientemente que a avaliação da prática de leitura literária não intenciona verificar apenas se houve recepção de dados textuais (nome de personagens, autores, foco narrativo, enredo etc.) ou informações de natureza

> linguístico-formal. Acreditamos que a explicitação desse propósito seja capaz de promover um giro na concepção de avaliação instaurada, já por ele naturalizada por meio das práticas de análise de conteúdo, tão exploradas nas atividades de leitura e escrita que participaram na sala de aula.

Dessa maneira, verifica-se que o texto não pode ser visto como um recipiente fechado que abriga informações e deve ser violado pelo leitor para desentranhar informações explícitas, objetivas, com uso de instrumentos pré-formulados, como as fichas e perguntas dos cadernos analisados. Nessa perspectiva, o letramento literário não é promovido, pois a leitura evoca a decodificação das sentenças abrigadas no texto e centraliza o olhar num sentido único, assim, cabe ao aluno apenas materializar o efeito papagaio, repetidor, não havendo oferta de condições para avançar seu nível de letramento, consignar sua formulação no interdiscurso, historicizar seu dizer, posicionando-se como leitor autônomo.

Cabe assinalar também que é um peso para o aluno executar atividades de leitura que não tenham propósitos de aprendizagem bem delineados e objetivos avaliativos explícitos. Muitas vezes, ele questiona sobre o que ganhará (valor do ponto ou da nota) com o cumprimento da "tediosa" tarefa. Habituado a não refletir sobre a leitura realizada, para ele os objetivos do exercício de ler, independente do texto, sendo literário ou não, serão sempre os mesmos: colher conteúdos do texto e ser premiado com uma nota frutífera ou punido com um conceito infrutuoso, caso a colheita não tenha sido farta.

A fim de ver concretizado um trabalho de leitura que fosse venturoso para aluno, no sentido amplo, a avaliação pretendida nesta proposta, inscrita na concepção do letramento literário e na noção de discurso e efeito de sentido, colocou como núcleo do processo avaliativo os efeitos de sentidos produzidos pelo aluno durante todo o percurso das leituras realizadas. Para tanto, os critérios admitidos foram constituídos pelos pontos de apoio da sequência básica para a avalição da leitura literária ponderados por Cosson (2009): análises e questionamentos nos intervalos que acompanharam a leitura de cada texto (oral), discussão e correções da leitura (oral), registro das interpretações (escrito), foram discutidos com a comunidade leitora, a fim de verificar se as leituras realizadas aprofundaram o conhecimento do aluno em torno das obras e se houve um fortalecimento, individual e coletivo, no processo de letramento literário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nutrimos o anseio de que as experiências vivenciadas com este estudo promoveram no contexto investigados modos de ler, de manipular os instrumentos didáticos e de construir, a partir deles, sentidos para eles e para outras possibilidades de processos formativos do leitor favoráveis ao deslocamento do nível de letramento literário dos sujeitos alunos. O processo de intervenção, mobilizado para a leitura, motivou a disposição desses sujeitos para a realização de uma leitura que superasse o ingênuo consumo do texto literário e sua utilização com fins de aplicação às atividades escolares que nutrem ideias que remetem sempre à noção de informação, como é praticada atualmente nas atividades de leitura literária orientadas pelos Cadernos investigados.

De modo algum tivemos a pretensão de apontar uma solução para a problemática das práticas e ações na sala de aula em torno da leitura literária. Mas, por meio da investigação e da construção de outras práticas, experimentar um caminho alternativo que pudesse conduzir os alunos às trilhas do letramento literário, convocando-os a percorrerem a ordem do discurso, o curso dos sentidos em movimento, a realizarem leituras polissêmicas, por meio das quais é possível experimentar a potência estética do discurso literário. Este estudo, portanto, nota que a adequação da escolarização da literatura é importante e necessária para reconfigurar as práticas de leitura colocadas pela Secretaria da Educação para as escolas que administra. Enquanto isso não se concretiza, é preciso que os mediadores das práticas de leitura assumam a responsabilidade de conduzi-las, lançando um olhar crítico sobre as inconsistências teóricas e metodológicas observadas na atual proposta de ensino de leitura do texto literário da rede estadual paulista. Para concluir, enfatizamos que tais reflexões devem servir, sobretudo, para a convocação de providências de reavaliação e de melhoraria da proposta didática implementada nessa rede de escolas.

REFERÊNCIAS

CENEDEZI, M.L. **Leitura literária em discurso:** a escolarização da literatura no Ensino Fundamental II. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

FERNANDES, C.A. **Análise do discurso:** reflexões introdutórias. São Carlos: Claraluz, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 2008.

_____. **O que é um autor.** Portugal: Veja/Passagens, 1992.

_____. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

GREGOLIN, M. R. V. Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades. In: BARONAS, R. L. (Org.). **Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva.** São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2007.

KLEIMAN, A. O**s significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1985. p. 51-62.

ORLANDI, E.P. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **A inquietação o discurso:** (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2003.

PACÍFICO, S.M.R. **Argumentação e autoria:** o silenciamento do dizer. 2002. 193f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

PAULINO, G. et al. **Tipos de texto, modos de leitura.** Belo Horizonte: Formato, 2001.

PAULINO, G. **Das leituras ao letramento literário.** Belo Horizonte: FaE, UFMG, 2010.

_____. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In: GAMA-KHALIL, Marisa Martins; ANDRADE, Paulo Fonseca (Org.). **As literaturas infantil e juvenil... ainda uma vez.** Uberlândia: GpEA CAPES, 2013. p. 11-25.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, M.; JOVER-FALEIROS, R.; REZENDE, N. (Org.). **Leitura de Literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

_____. **Caderno do Professor:** língua portuguesa, ensino fundamental - 7ª série, volume 3 - São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo:** Linguagens, códigos e suas tecnologias.
São Paulo: SEE, 2010.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Org.). **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

LEITURA LITERÁRIA: LEITORES IMPROVÁVEIS?

Isabela Boechat Marques[1]

Ana Crelia Dias[2]

RESUMO: As escolas que possuem Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) precisam preocupar-se especialmente com a educação inclusiva, já que nessa realidade há grande evasão, agravada também devido a um histórico de exclusão dos alunos. Desse modo, surgiu a necessidade de repensar a eficácia do programa, para que os alunos pudessem ter aulas significativas. Para tentar atuar dessa forma, o propósito do trabalho docente foi promover a leitura literária entre eles. A partir da estratégia de leitura oral e debate mediado pelo professor, os estudantes registravam suas apreensões nos diários de leitura. Além dos registros dos estudantes, também há aqui outros pontos de vista para análise do trabalho com a leitura literária, o da professora que ministrou as aulas e de outra professora, que assistiu a algumas aulas e agiu como colaboradora da pesquisa. Sendo assim, a pesquisa apresenta reflexões sobre a formação do leitor literário nesta modalidade de ensino, reconhecida no discurso do senso comum como incapaz de ler literatura. Após coletar os dados de todos os envolvidos, foram feitas análises de diferentes recepções, com a comparação de perspectivas distintas, que envolveu: a escolha do texto a ser lido; a preparação da aula; a realização da aula; a recepção dos alunos, da professora colaboradora e da professora da turma; e o cruzamento dessas informações que variavam de acordo com o ponto de vista. Ao observar essas inúmeras visões, reflexões voltadas para a formação do leitor literário foram suscitadas, a partir de embasamento teórico de Teresa Colomer, Michele Petit, Paulo Freire e Anie Rouxel, dentre outros autores que tratam da leitura literária e da mediação do texto.

Palavras-chave: Leitura literária. Recepção. Mediação. Formação do leitor. PEJA.

1 INTRODUÇÃO

O contato com o texto literário permite que a pessoa experimente

---

1 ProfLetras UFRJ – 2ª turma.

2 Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

diferentes alteridades, realidades e culturas, sobretudo ao discutir questões que emergem a partir da leitura e, ao pensar sobre eventos ao acaso, ou que fazem parte do seu contexto sócio-histórico-cultural, ela passa também a se conhecer. Como o texto literário é um espaço rico para a experiência, o leitor pensa em si através de relações de experiência, colocando-se como sujeito diante do texto.

Pensando nessa possibilidade de experiência, a pesquisa que deu origem a esse texto adentrou um universo tido como improvável para realização de leitura literária no discurso do senso comum: o Ensino Fundamental II no contexto do PEJA, em uma escola pública. Para desenvolver este trabalho, foi necessário planejamento inicial e conversa de sensibilização a fim de conseguir convocar os estudantes para participar das atividades. Para isso, foram discutidos temas que levariam à seleção dos textos e aos debates a partir da leitura de textos literários. Essas ações reivindicaram interação e ajudaram os alunos a construir conceitos com liberdade, oferecendo-lhes maiores chances de se apropriar dos sentidos construídos individual e coletivamente.

Com o intuito de realizar um trabalho eficaz, foi preciso pensar no desempenho do professor e também na realidade do aluno, que vive grande desigualdade social e as consequências dela. Numa realidade extremamente desigual, não apenas os bens materiais são negados à grande parte da população. Essa privação se estende também aos bens artístico-culturais, à circulação de literatura, tida como cultura elitizada aos olhos do senso comum. Democratizar esse acesso permite real encontro não apenas para os que já têm, mas também para "a massa numericamente predominante de espoliados". (CÂNDIDO, 2011, p. 193). Para isso, foi preciso dar ênfase à literatura, que no passado ficou esquecida do ensino do PEJA, pois não se levava em consideração, como afirma Antônio Candido, o fato de que

> a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (CÂNDIDO, 2011, p. 176).

Pensando no aluno, para fazer chegar a literatura a ele, foi preciso pensar na mediação, que teve que ser sutil para não afastar cada vez mais esse público. E nesse sentido, a busca pela estratégia da conversa e da escuta dos alunos tornou-se muito necessária. De acordo com Rouxel, para a construção do sujeito leitor, é importante usar artifícios como a aproximação do desejo e da relação de afeto com objeto texto literário:

> O primeiro elemento que merece reflexão é a importância do desejo e do afeto na construção do sujeito leitor [...]. Esse desejo de compartilhar uma

> emoção e poder fazê-la nascer, se é fundador e preside ao nascimento do leitor, está também sempre pronto a reaparecer ao longo da vida. A vontade de compartilhar o prazer ou o conhecimento do outro estimula a curiosidade. (ROUXEL, 2013, p.72-73).

A partir do que afirma a escritora, é possível fazer aparecer ou reaparecer o desejo pela leitura em qualquer momento, isto é, não é porque são alunos do EJA e fora da idade considerada como escolaridade regular que estão impossibilitados de se lançar ao movimento de formação como leitores literários. O gosto pela aprendizagem pode ser reconquistado através da prática de ler histórias e compartilhá-las. Para o aluno do Ensino Fundamental II do PEJA, que é erroneamente considerado "grande" demais ou cansado demais (devido ao fato da maioria trabalhar durante o dia) essa prática é considerada perdida.

Na escola onde houve a pesquisa, no turno da noite, adolescentes e adultos não liam por vontade própria, porém o problema maior não era a obrigatoriedade da ação, mas sim o não reconhecimento de si nessa atividade própria da cultura letrada e reservada quase sempre às elites, fato que distancia os que podem se tornar leitores por não se sentirem identificados nesse cenário. Entretanto, foi possível uma abordagem diferente e já que a mediação precisava ser proximal, foi preciso criar um elo do aluno com a leitura, com o objetivo de trazer seu interesse à atividade. O público era composto de jovens que têm no mínimo quinze anos e adultos que procuraram o PEJA II para concluir o Ensino Fundamental. Esse estudo foi realizado em uma escola municipal carioca, que tem alunos oriundos do turno diurno dessa mesma escola ou da redondeza e outros são provenientes inclusive de diferentes estados, tornando a escola heterogênea, com perfis bem variados.

O PEJA é um programa diferenciado da Prefeitura do Rio de Janeiro: as aulas são presenciais, de segunda a sexta-feira, e cada dia o aluno tem aula de uma disciplina diferente, de 18h20 às 21h30, sendo o término meia hora antes do programado, devido aos constantes assaltos no entorno da escola. O PEJA II atende a jovens e adultos que estão cursando o Ensino Fundamental II (turmas do 6º ao 9º ano) e a divisão é diferente do ensino regular, apresentando dois segmentos, bloco 1 (turmas de 6º e 7º anos) e bloco 2 (turmas de 8º e 9º anos).

Ao invés de perpetuar a reprodução do fracasso, ensinando uma variedade enorme de conteúdos que os alunos não tinham condição de assimilar, tampouco internalizar, o trabalho com a leitura literária procurou criar condição de oferecer uma educação em que o aluno é sujeito da sua história, tornando-o independente, capaz de buscar e entender o que quer para si, com poder de decisão acerca do seu aprendizado. Os alunos oriundos da rede pública de ensino possivelmente só terão acesso à literatura durante os anos em que estiverem na escola. Posteriomente, isso só acontecerá se sentirem necessidade ou tiverem condições de

buscá-la. É de conhecimento geral que, no Brasil, esses alunos raramente desenvolvem o hábito de leitura. A escola, por conhecer esse fato, precisa fazer o melhor uso possível desse tempo e dessa realidade.

Além de pensar na mediação e nos textos, para trabalhar com esses alunos que buscam o PEJA, a pesquisa contou com a colaboração da Professora Orientadora do PEJA, Etany Ewelyn Cardoso, que se encarrega de questões pedagógicas do ensino noturno da escola. Além de ajudar, ela tinha o propósito de analisar a prática pedagógica, formação e relação com os alunos, pois o trabalho docente desenvolvido era seu objeto de pesquisa, com a qual ela pretendia

> acompanhar o trabalho realizado por uma equipe de professores, dentre eles, destacando-se a professora de Língua Portuguesa, Isabela Boechat Marques, do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA II, devido ao seu comprometimento profissional, à relação educando/educador e aos resultados significativos que obtêm junto aos alunos. A metodologia de trabalho para esse estudo configurou-se em um relato de experiência e seu objetivo não era ser receita para diagnóstico e pronto aplicação em aulas para desenvolver a escrita, mas, sobretudo, ser ponto de partida para a reflexão de que o trabalho de produção escrita na escola deve ser processual e identificar-se como manifestação da vida social. (CARDOSO, 2016).

Para trabalhar com a leitura literária, foi elaborado um roteiro de aula a ser seguido e adaptado de acordo com o decorrer das aulas. Num primeiro momento, foram entregues para os alunos cadernos em que eles construiriam seus diários individuais de leitura, em que fizeram registros das leituras feitas em sala, podendo variar a forma de fazer, voltando-se aos textos literários trabalhados ou ao próprio decorrer das aulas. Havia opções do que poderia ser feito no que diz respeito ao registro no diário. Esse momento de escrita, que foi uma atividade individual, ocorreu subsequente a reflexão feita após o debate coletivo.

A opção pelo diário de leitura deu-se pelo reconhecimento de seu poder de construção de um espaço autoral e criativo do estudante, distanciado aqui nessa proposta da ideia de avaliação. O embasamento teórico para a ideia do diário ampara-se principalmente no texto *O diário de leitura,* de Anna Raquel Machado (1998), no qual ela trata desse procedimento como um forte aliado para as práticas pedagógicas de leitura e escrita em que o objetivo seja a convocação da participação dos sujeitos envolvidos:

> De fato, o diário se configurava como um instrumento que permitia ao aluno a conscientização, a reflexão sobre seus próprios processos, tanto de leitura e de produção quanto de aprendizagem em geral, além de permitir que o professor detectasse o estado real de cada aluno em relação a esses processos, podendo ele interferir mais eficazmente para o seu desenvolvimento. (MACHADO, 1998 p. XXIX)

Ao escrever, o aluno recordou as discussões em sala, resultando em uma significação pessoal acerca do texto e da aula e, para que o exercício

fosse produtivo, o aluno tinha possibilidades em relação ao que escrever, podendo: a) dar o parecer da leitura feita, a sensação, o sentimento; b) fazer uma avaliação crítica acerca do texto, como foi a recepção do texto, se gostou ou não; c) comparar textos; d) falar apenas de parte do texto que tenha chamado a sua atenção; e) fazer análise do título, se o mesmo se relaciona com a história ou não; f) sugerir outro título e explicar o motivo; g) sugerir mudança para a história caso não tenha gostado do início, do meio ou do fim; h) sugerir acréscimo de personagem; i) analisar o ato de ler, relatar como foi ler um conto, se ele sentiu dificuldde para entender a história ou não, fazendo sempre uma reflexão crítica a respeito da atividade; j) fazer um resumo da história; k) contar experiências diversas que ele recordou a partir do enredo ou lição de moral encontrada na história; l) inventar outra história.

A atividade de escrita, mesmo apresentando complexidade para alguns, foi possível de ser realizada porque foi inicialmente dissociada de avaliação. Para sanar as dúvidas, foram explicadas as possibilidades e oferecidas sugestões que trouxeram à tona algumas ideias pessoais, permitindo que, mesmo com dificuldade, fosse possível a realização do trabalho. Dessa forma, foi possível usar novos instrumentos de trabalho considerando a experiência do aluno, oferecendo-lhe consciência sobre as abordagens usadas e, principalmente, sobre a relevância de sua participação no processo educativo.

A seleção dos textos que foram lidos em sala não foi aleatória e, devido ao tempo de duração das aulas, pode ser escolhido um diferente para cada dia. A prioridade foi dada para contos, devido à maior facilidade desse público com narrativa, e, ao selecionar os textos, a recepção dos alunos foi motivo de reflexão, numa tentativa de imaginar qual possível discussão poderia ser encaminhada depois da leitura.

Esse preparo fez parte do plano de aula que foi diferente e sofreu modificações em cada texto. A ideia primária era desencadear o debate a partir dos alunos, de como o texto os alcançou, considerando as diferentes recepções, que, de acordo com Raquel Souza (2015), são diferentes, pois

> mesmo entre indivíduos da mesma idade podemos perceber variações nas competências leitoras e no grau de conhecimento de mundo. As idiossincrasias de cada leitor interferem evidentemente na recepção da obra (SOUZA, 2015, p. 17).

E, se entre indivíduos da mesma idade é possível observar diferenças na recepção, isso ocorre de forma mais acentuada entre indivíduos de idade variada, que é o caso dos alunos do PEJA. Por causa dessa disparidade, foi fundamental pensar na recepção do aluno e avaliar o que isso significa a cada aula que acontecia.

Diante de tanto material produzido nas aulas, por diferentes sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, foi necessário estabelecer um encaminhamento metodológico. A cada aula, eram selecionados fragmentos dos registros feitos em sala de aula pelos estudantes e pelas professoras (pesquisadora e a colaboradora) e, a partir dos teóricos estudados, das informações coletadas e do cruzamento delas, o material era avaliado num procedimento comparativo dos dados sobre o planejamento de aula, a recepção do aluno, a visão da professora Etany, a percepção da professora regente e pesquisadora sobre a aula e, posteriormente, do todo.

Para esse artigo, foram escolhidos registros de dois textos trabalhados em sala, lidos em voz alta para os alunos. A opção pela leitura em voz alta se deu por alguns fatores, dentre os quais se destaca a possibilidade de aproximar leitor e texto a partir da simultaneidade entre transmissão pela voz e recepção. Ana Crelia Dias, em texto que enfatiza a relevância das práticas de leitura oral nas aulas de literatura, afirma:

> A transmissão por meio da voz é, portanto, uma das formas mais potentes de promover uma situação em que a recepção seja simultaneamente convocada. Atenta não somente por meio da visão (leitura da palavra escrita), a recepção se dá em um modelo mais complexo, convocado também pela audição, ativando com mais potência emoções e funções intelectuais, uma vez que consegue driblar a ausência de concentração (muito comum entre os mais jovens, acostumados a informações instantâneas), pois constitui um jogo [...]. Assim, não parece incoerente pensar que ler sozinho, apesar de perfeitamente possível para leitores experientes, é tarefa mais complexa, exige esforço maior para que seja restabelecido o encontro polifônico proposto pelo texto literário. (DIAS, 2016, p. 221-222).

Em seguida, às práticas de leitura oral, foram feitos debates e os estudantes compartilharam as recepções, por meio de trocas posteriores à leitura do texto, provocando neles o querer compartilhar. As ideias distintas ou complementares, discutidas no grupo, expandiram conceitos e criaram a consciência de coletividade, possibilitando uma ressignificação da leitura, tornando-a uma atividade ansiada, na qual todos tiveram voz e vez, de acordo com seus interesses individuais de compartilhar.

A reflexão coletiva contribuiu tanto para o leitor experiente como para o iniciante, que, às vezes, ao se deparar com uma história desconhecida, se sentia inseguro para decodificá-la. Portanto, um ambiente dialógico possibilitou aos leitores conforto para mostrar suas ideias e dúvidas. Além disso, o texto fez surgir ideias diferentes e trouxe lembranças à tona. Mas, para isso, foi preciso mediação especializada, o que demandava que a professora se preparasse previamente para dar conta da atividade:

> A ajuda do especialista deve levar a interpretação além do que fariam os leitores: dar pistas para ver os níveis de leitura e o que há 'por trás das linhas; oferecer informação contextual, se for necessária; enlaçar com o contexto atual para tornar possível uma compreensão que conecte com o que os alunos sabem e pensam sobre o mundo; sistematizar as descobertas para que elas sirvam como futuros esquemas interpretativos etc. (COLOMER, 2008, p. 22).

Dessa forma, o especialista precisa ser cauteloso ao oferecer essa ajuda, não limitando a interpretação do aluno a ponto de tolher a sua imaginação ou experiência de vida, mas ser cuidadoso em relação aos extremos, para não ler no lugar do aluno ou, ao contrário, abster-se de contribuir com sua bagagem de leitor especialista. Nos dados dos alunos selecionados para análises, foram feitas algumas adaptações de ordem ortográfica, além de poucas alterações na concordância e pontuação, apenas o necessário para a fluidez da leitura. Alguns fragmentos originais escaneados se encontram logo abaixo dos mesmos digitados. Por questões éticas, não foi revelada a identidade dos alunos.

2 PLANEJAMENTOS E ANÁLISES

A seleção dos textos partiu de escolha pessoal da professora regente pesquisadora, a qual admite considerar como mais atraente, no texto literário, a capacidade que alguns escritores têm de construir histórias que aumentam a tensão aos poucos, criando uma sensação extrema de desconforto, à medida que o clímax se aproxima. É essa sensação de mal-estar que a seduz, por exemplo, em uma boa história de assombração. Em "Flor, telefone, moça", de Carlos Drummond de Andrade, na construção do conto, à medida que o suspense aumenta para a personagem principal, ele também aumenta para o leitor. Por pensar muito em como se cria o suspense, a professora considerou válido mostrar aos alunos algumas estratégias usadas nesse conto de assombração, a começar pela primeira frase:

> NÃO, NÃO É UM CONTO. Sou apenas um sujeito que escuta algumas vezes, que outras não escuta, e vai passando. Naquele dia escutei, certamente porque era a amiga quem falava. É doce ouvir os amigos, ainda quando não falem, porque amigo tem o dom de se fazer compreender até sem sinais. Até sem olhos (ANDRADE, 1967, p. 472).

Nessa parte, o narrador afirma que essa história não é um "conto", é apenas uma história que ele escutou de uma amiga, o que passa para o leitor a história como verdadeira, remetendo-o a algo que realmente aconteceu, em oposição a uma história fictícia. O escritor, quando cria a ilusão de que o fato aconteceu no nosso espaço e tempo, traz legitimidade para seu conto. Além disso, para reforçar mais a ideia de realidade, quem conta a história não é um desconhecido qualquer, é uma amiga, e quando é uma amiga quem conta algo, isso significa que só pode ser verdade:

> — Sei de um caso de flor que é tão triste!
>
> E sorrindo:
> — Mas você não vai acreditar, juro.
>
> Quem sabe? Tudo depende da pessoa que conta, como do jeito de contar.

> Há dias em que não depende nem disso: estamos possuídos de universal credulidade. E daí, argumento máximo, a amiga asseverou que a história era verdadeira (ANDRADE, 1967, p. 472).

No trecho acima, o narrador argumenta sobre o que leva ou não uma pessoa a crer em uma história, independente da veracidade dos fatos e a conclusão lógica, "argumento máximo" e irrefutável, é a garantia oferecida pela amiga de que o que conta é verdadeiro, o que não se contesta devido à credibilidade dada aos amigos. Em seguida, foi necessário chamar atenção para a construção de um cenário de assombração:

> Perto do Cemitério São João Batista. Você sabe, quem mora por ali, queira ou não queira, tem de tomar conhecimento da morte. Toda hora está passando enterro, e a gente acaba por se interessar. Não é tão empolgante como navios ou casamentos, ou carruagem de rei, mas sempre merece ser olhado. A moça, naturalmente, gostava mais de ver passar enterro do que não ver nada. E se fosse ficar triste diante de tanto corpo desfilando, havia de estar bem arranjada. (ANDRADE, 1967, p. 472).

O narrador, logo no início do conto, já informa ao leitor que a personagem mora perto do cemitério, o que de alguma forma indica uma familiaridade com o ambiente. Se considerarmos que qualquer um pode criar determinada intimidade com o lugar onde vive, como o caso de muitos dos alunos, que vivem em comunidades ou em áreas próximas, enxergando cenas de violência e tiroteio com naturalidade, no conto, a proximidade do cemitério, além de remeter à imaginação do leitor a um lugar de corpos sem vida e almas penadas, também indica um relacionamento, por parte da personagem, com a morte, uma naturalização maior, que é exatamente o que essa proximidade propicia.

Logo nesse primeiro momento, já lemos palavras de um campo semântico possivelmente de assombração, como "cemitério", "morte", "enterro", "corpo", que podem deixar o leitor em estado de alerta para o que virá em seguida, construindo aos poucos o suspense, encontrando posteriormente palavras como "defunto", "sepultamento", "túmulo", pertencentes a esse mesmo campo semântico. Além disso, no decorrer da história, causa estranheza para o leitor o fato de a personagem gostar de caminhar pelo cemitério, mesmo morando perto da praia. Todos esses fatores ajudam a criar expectativas assustadoras acerca do que virá a acontecer:

> O certo é que de tarde costumava passear – ou melhor, "deslizar" pelas ruinhas brancas do cemitério, mergulhada em cisma... Olhava uma inscrição, ou não olhava, descobria uma figura de anjinho, uma coluna partida, uma águia, comparava as covas ricas às covas pobres, fazia cálculos de idade dos defuntos, considerava retratos em medalhões – sim, há de ser isso que ela fazia por lá, pois que mais poderia fazer? (ANDRADE, 1967, p.472)

Todas essas ações, feitas pela personagem dentro do cemitério, são consideradas atípicas para os moradores daqui, que têm inúmeras formas de se entreter sem ser nesse lugar. Ainda aproveitando essa temática, considerando que o tema central do conto é a relação entre vida e morte, a proposta era discutir essa oposição e como eles a encararam. A personagem principal é perseguida por uma "voz" não identificada que liga incessantemente cobrando uma flor que foi retirada de sua sepultura. Nessa parte é possível discutir sobre o sobrenatural e suas diversas formas de materialização, que se apresentou no texto a partir da "voz", envolvendo fatores que além de não serem provados, são de difícil entendimento, não havendo uma explicação lógica para os fatos, contribuindo para o ar de suspense existente no conto. Sendo assim, o planejamento seguiu da seguinte forma: explicação de como funciona a construção do suspense nesse gênero: oposição morte/vida e discussão sobre a existência do sobrenatural.

Como o leitor enxerga também a si mesmo no texto, a literatura entra nesse processo como forma também de revelar nossa identidade, já que a defesa que se faz de uma ideia, na verdade, é a defesa de uma forma subjetiva de olhar o mundo. Então, experiências diferentes geram prospecções distintas. A professora regente pesquisadora destacou:

> Antes do início da leitura, perguntei que associação os alunos faziam entre os nomes do título, *Flor, telefone, moça* e alguns relacionaram a um encontro romântico, como o aluno J2, que mencionou que um homem pegou o telefone para encomendar flores para uma moça. A aluna A1 informou que não gostava de receber flores, preferia chocolate, pois para ela a flor sempre estaria associada ao cemitério (ISABELA)[3].

É possível observar a partir das pressuposições de J2 a relação existente entre as três palavras, podendo incluí-las no mesmo campo semântico, se repensarmos no contexto de relação amorosa, uma vez que o aluno associou os nomes ao romance, fazendo referência a uma associação que podem ter esses três elementos. A ideia de A1, se contextualizada, também permite a coexistência dessas três palavras, associando-a ao cenário "cemitério". Em outra turma, as previsões também foram bem variadas:

> M1 pensou em duas possibilidades acerca da flor que supostamente foi encomendada pela moça: levar ao cemitério ou plantá-la. A partir da última previsão, alguns alunos presentes começaram a discutir se era possível plantar uma flor de um buquê para que ela voltasse a criar raiz, ou se já estava morta (ISABELA).

Com essa previsão, o assunto foi desviado para jardinagem, o que se justifica a partir das várias possibilidades do universo semântico da palavra flor e de acordo com o observado a partir dessas previsões. Não se mostrou

3 Relato de entrevista realizada com alunos.

muito simples administrar a escuta das leituras dos alunos e a necessidade de não fugir ao texto. Talvez seja essa uma das maiores dificuldades do debate do texto literário, que suscita muitos encaminhamentos de leitura. Segundo Colomer:

> o jogo de interpretações é uma constatação que faz parte da aprendizagem. Combate a ideia inicial de que uma obra quer dizer apenas uma coisa, sempre e para todo mundo. Nem todo mundo entende a mesma coisa em uma obra. Não se entende da mesma maneira, dependendo do nível em que nos aprofundemos. Não se entende da mesma maneira, dependendo do número de vezes que se leia ou da etapa da vida em que se situe a leitura. E não se entende da mesma maneira se estivermos interessados em buscar significados de um ou outro tipo. (COLOMER, 2008, p. 23).

De acordo com Colomer, outra justificativa para as interpretações variadas está voltada para o tipo de leitura que se faz e, dependendo da intenção da mediação, a obra pode significar coisas diferentes e essa leitura pode alcançar camadas distintas, podendo ser aprofundadas ou não.

Em relação aos vocábulos escolhidos na criação do conto — morte, cemitério, voz e defunto —, eles possibilitam a criação de um tom soturno na história, o que também foi mencionado pela professora Etany, que afirmou ter sentido o clima sombrio durante a leitura. O mesmo ocorreu para a aluna G2, que foi capaz de reproduzir esse clima na sua produção escrita, selecionando cuidadosamente a palavra a ser usada: "Estava dormindo e acordei com um barulho tremendo na porta, me tremendo de medo fui ver o que era, não tinha nada. No dia seguinte, vi manchas de sangue na parede" (G2).

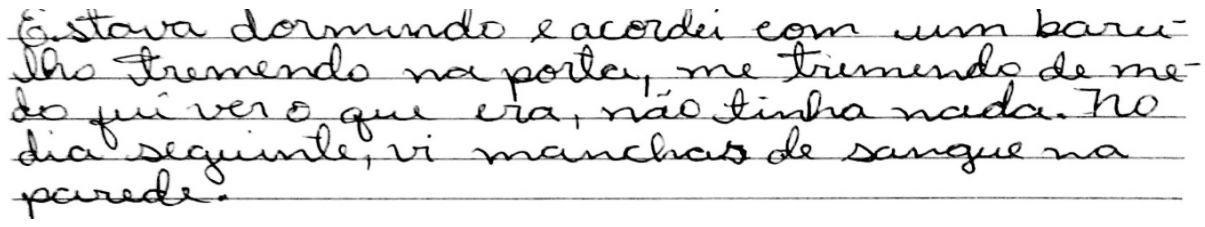
Estava dormindo e acordei com um barulho tremendo na porta, me tremendo de medo fui ver o que era, não tinha nada. No dia seguinte, vi manchas de sangue na parede.

Figura 1 — Fragmento do diário (G2).

Fonte: Autoria própria.

O uso da palavra "tremendo" com dois sentidos diferentes, o primeiro "barulho tremendo", usada com ideia de intensidade, indicando um grande barulho, e o segundo "tremendo de medo", usada como verbo, indicando uma condição física de temor, mostra, não apenas a criação de uma história dentro desse universo de um conto de assombração, mas a riqueza vocabular da seleção da aluna na escolha de homônimos perfeitos. Observando a escrita de G2, foi possível perceber que ela conseguiu entender como funciona a construção de uma história de assombração, usando palavras desse campo semântico, como "túmulo", "gritos" e "assustada", para estabelecer a ideia de terror: "Fui deixar flores para o meu tio no túmulo dele, de repente ouvi gritos, olhei assustada e vi ele

me dando tchau" (G2). Além disso, ao mencionar que "foi deixar flores no túmulo" é visível que ela se apoiou no conto lido para fazer sua própria história. Aqui há também o uso do mesmo cenário, o cemitério, para a construção da narração, demonstrando grande capacidade de se apropriar das estratégias do gênero a partir da leitura feita antes da escrita.

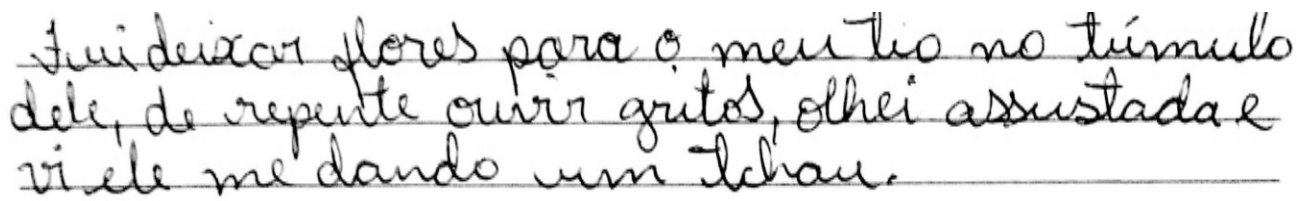

Figura 2 – Fragmento do diário (G2).
Fonte: Autoria própria.

Em algumas produções os alunos não usaram o cemitério como cenário, ou a "voz" como elemento, mas apropriaram-se do conceito de sobrenatural, usando símbolos religiosos, como o "padre", e a materialização do espírito. Ao sentir-se mais à vontade diante do texto, o aluno conseguiu fazer uso da palavra escrita e construiu uma composição em que sua realidade imediata foi tratada ficcionalmente como mote para dar lugar ao acontecimento sobrenatural, isto é, apreendeu com clareza a característica do gênero de estabelecer, dentro de uma realidade aparentemente "normal", uma ruptura não explicável em termos objetivos, o que é das características peculiares de um conto de assombração: "Eu estava na escola com minha professora e os outros alunos e desci para beber água. Quando voltei não tinha ninguém mais no segundo andar".

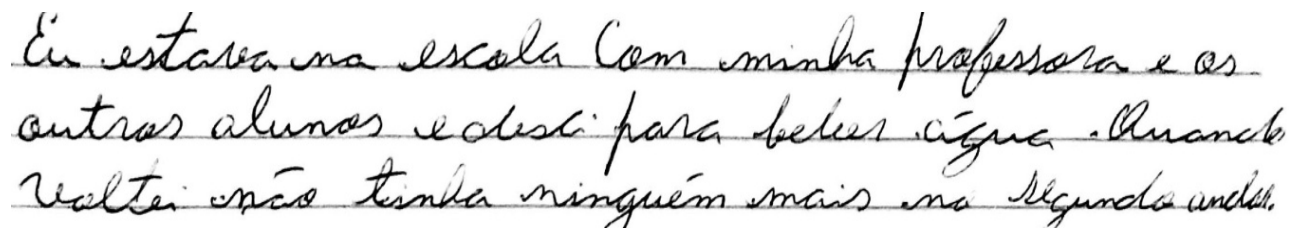

Figura 3 – Fragmento do diário (S1).
Fonte: Autoria própria.

Após a leitura, os alunos começaram a contar eventos sobrenaturais que haviam acontecido com eles, ideias que foram desencadeadas devido ao enredo do texto lido em sala. Houve temática religiosa com envolvimento de espíritos bons e malignos, ligação entre vida e morte, tudo propiciado pelo gênero de terror na literatura, que tem essa capacidade de trazer sensação de medo, através da inclusão de estratégias narrativas de suspense, que são transmitidos pela atmosfera assustadora:

> primeiro o aluno L1 disse que, ao voltar da igreja, encontrou um Exu (designação genérica de uma divindade africana) em sua casa de nome Zé Pilintra, outro aluno informou sobre uma presença que sentia e que durou dois dias. Alguns alunos têm medo do sobrenatural e não gostam de falar muito sobre isso (ISABELA).

Esse medo é revelado por M3 em seus registros: "Eu não gosto de falar sobre histórias de assombração porque eu vejo e sinto várias coisas, vejo coisas, sinto presença, eu sou muito medroso, eu não gosto porque fico com algumas coisas na cabeça, fico imaginando" (M3).

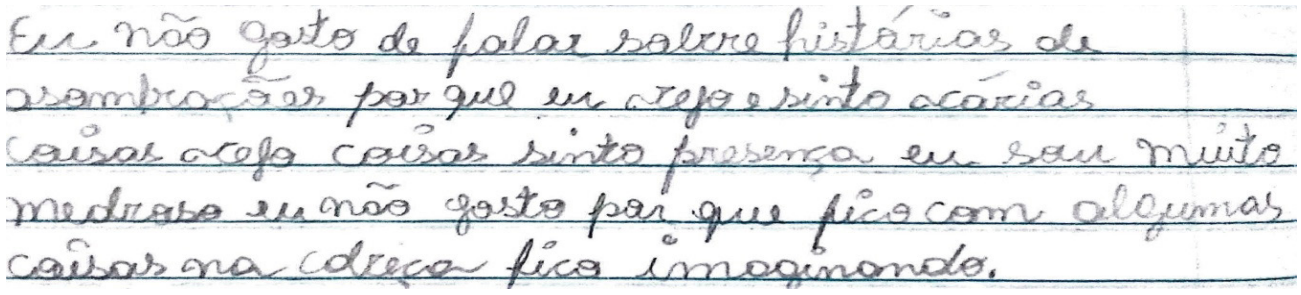

Figura 4 – Fragmento do diário (M3).
Fonte: Autoria própria.

O aluno revela, a partir da sua produção, que a influência das histórias que falam de espírito é tão forte em sua vida que ele chega a sentir "várias coisas vejo coisas sinto presença"; então, para ele, a leitura dessa temática é tão significativa que há até uma manifestação física quando em contato com histórias de assombração, o que também ocorre com LC:

> As assombrações existem, nem muitos acreditam, se eu acredito em assombrações eu acredito em Deus, ele que criou isso tudo, apesar que já vi coisas de outro mundo, tenho muita fé em Deus, ele sim me protege de coisas que eu não posso ver, rezo todos os dias. O mundo está cheio de criaturas do Diabo, Deus me livre estar falando nisso. Deus sabe quem está do lado dele e quem não está. Apenas tenho fé em Deus (LC).

Na perspectiva do senso comum, a aproximação do terror das tradições religiosas pode ser observada por meio da associação a espíritos (que geralmente estão incorporados à pessoa), vida após a morte e demônios. Por isso, devido a sua tradição religiosa, para esse aluno, se há o mal, encarnado na figura diabólica, há também o bem, encarnado na figura de Deus, o que ficou claro, a partir desse fragmento de LC, que ao mencionar "criaturas do Diabo", invoca a "fé em Deus" como forma de atenuar sua fala voltada para "assombrações" e "coisas que eu não posso ver". Para esse aluno, a palavra tem tanta força que pode inclusive trazer à tona o que ele gostaria que não viesse para a superfície e, como precaução, para equilibrar essas duas forças opostas, ele "reza todos os dias".

Após a leitura, o aluno L1 fez uma suposição acerca da existência das cinco sepulturas: para L1, a existência das cinco sepulturas era um indicativo de que os cinco integrantes da família morreriam, porque a menina tinha roubado a flor, o que foi contestado por M1, já que a família possuía apenas quatro membros, a personagem principal, seu irmão, seu pai e sua mãe, então seria impossível as sepulturas serem destinadas aos membros da família. Como solução para esse problema, L1 destinou a cova restante ao dono da "voz", que tomaria quatro vidas para remediar o roubo da única vida que possuía, a florzinha. Dentro do universo fictício, o aluno usou a

própria forma do gênero para solucionar as questões voltadas ao quantitativo de sepulturas, adicionando um quinto potencial usuário para a sepultura que sobraria, o que fez mais sentido para ele do que mudar sua suposição acerca da existência delas. L1 adentrou as características do texto, transformando-o, reconhecendo o poder do sobrenatural, provando que quem constrói o caminho de leitura do texto é o próprio leitor, que passa a fazer parte da construção da obra. O mesmo fez E1, que durante a história "supôs que a moça vivia dentro do cemitério pois já estava morta, era uma alma encarnada" (ISABELA). Esta aluna também se apropriou das características dos contos de assombração para fazer suas próprias suposições.

N1 não se encaminhou no mesmo trajeto dos colegas e, durante a leitura do conto, não atentou para a existência do sobrenatural. Ao invés disso, seu foco se remeteu à personagem que recorreu à polícia para tentar solucionar o problema, o que fez com que ao término da história, "ela fizesse comentários sobre a eficiência de uma ação policial, que resolveu o problema de um tarado que morava em sua rua e gostava de se exibir" (ISABELA). Ao voltar sua atenção para um fato bem cotidiano, a aluna desconsiderou o plano sobrenatural da história e, aqui, novamente fica perceptível a presença dos recortes que o leitor faz nos caminhos da leitura.

A experiência com o texto de Carlos Drummond de Andrade revelou pontos muito significativos para a pesquisa, mas o que sobreleva agora é a quebra de alguns preconceitos em relação ao aluno do PEJA, quais sejam a dificuldade em entender o que lê; a impossibilidade de trabalhar com textos mais longos; a impossibilidade de se pensar em dar espaço para criações que partam da potência subjetiva dos estudantes. Os resultados dos trabalhos, a cada dia, surpreendiam professores e os próprios alunos autores.

O outro texto trabalhado em sala, escolhido para tratar neste artigo, foi *Baleia*, de Graciliano Ramos, e a escolha se deu por ser possível fazer um paralelo entre a realidade social dos seres ficcionais e a dos alunos. O texto retrata um pouco da miséria enfrentada pelo nordestino e, na escola, a maioria dos alunos ou é oriunda do Nordeste ou é descendente de quem veio de lá e, por não terem tido oportunidade no decorrer de suas vidas, buscaram a cidade grande como solução para as adversidades. Nas salas, há histórias de uma vida dura enfrentada no interior, mas, além disso, há outras de muita coragem e luta, de pessoas que para fugir dessa vida sofrida precisaram arrancar suas raízes, se desvencilhar de todos que conheceram e se deslocar com o que seus braços puderam carregar.

Para trabalhar o texto em sala, a professora recorreu a alguns estudos críticos, mas sobrelevava-se a figura da cachorra Baleia, já que "depois de conhecê-la, nunca mais a esqueci, o que revela uma personagem marcante, digna de ser apresentada" (ISABELA). Assim como essa

personagem, Fabiano também marcou memória e, a partir desse conto, a professora planejou fazer um estudo desses personagens. Mesmo em sua morte, após ser machucada por Fabiano, Baleia demonstrou lealdade ao seu dono:

> Esqueceu-os e de novo lhe veio o desejo de morder Fabiano, que lhe apareceu diante dos olhos meio vidrados, com um objeto esquisito na mão. Não conhecia o objeto, mas pôs-se a tremer, convencida de que ele encerrava surpresas desagradáveis. Fez um esforço para desviar-se daquilo e encolher o rabo. Cerrou as pálpebras pesadas e julgou que o rabo estava encolhido. Não poderia morder Fabiano: tinha nascido perto dele, numa camarinha, sob a cama de varas, e consumira a existência em submissão, ladrando para juntar o gado quando o vaqueiro batia palmas (RAMOS, 2000, p. 85).

Baleia mais uma vez deixou claro seu compromisso com Fabiano e sua família e mesmo naquele momento de dor pensou que "precisava vigiar as cabras", ignorando serem aqueles os últimos minutos de sua vida, fazendo de sua preocupação maior as tarefas, provando não pensar em si, porém no bem-estar alheio, demonstrando novamente sua humanização. É possível ver, durante o conto, que a cachorra sente alegria, tristeza e dor e, até mesmo no final, no último suspiro, podemos supor que ela foi para o céu, ser feliz com os preás:

> Baleia queria dormir. Acordaria feliz, num mundo cheio de preás. E lamberia as mãos de Fabiano, um Fabiano enorme. As crianças se espojariam com ela, rolariam com ela num pátio enorme, num chiqueiro enorme. O mundo ficaria todo cheio de preás, gordos, enormes (RAMOS, 2000, p. 85).

Ao contrário de Baleia, Fabiano representa a animalização da pessoa em um personagem que se mostra áspero: "Então Fabiano resolveu matá-la. Foi buscar a espingarda de pederneira, lixou-a, limpou-a com o saca-trapo e fez tenção de carregá-la bem para a cachorra não sofrer muito" (RAMOS, 2000, p. 85). Após o narrador afirmar que Fabiano resolveu matar Baleia, passa imediatamente aos preparativos para dar prosseguimento ao seu plano. Todo esse movimento repentino transmite por parte da personagem uma rigidez de postura, uma ausência de diálogo, pois sabemos que Fabiano procederá com sua resolução de forma incisiva.

A partir desses estudos preliminares, foi feito o planejamento da aula, que seguiu com foco sobre o estudo das personagens. Na verdade, a professora afirmou que desejava com esse trabalho compartilhar uma narrativa de sua rede afetiva de experiência literária para conhecer a recepção do mesmo texto por seus alunos, que compartilham com as personagens a vivência em realidade social adversa. Para essa análise, foram selecionados nas ocorrências dos registros os seguintes aspectos: sentimento de dor, racismo e construção de identidade. Ao ouvir a narrativa, J3, um adolescente de 16 anos, assimilou o sentimento de dor, associando-o a uma história pessoal de sua própria família:

> eu queria muito morar com a minha mãe, mas eu não posso porque eu não gosto do meu padrasto e a minha mãe gosta muito dele porque meu pai batia muito nela e eu quase bati nele e eu não gosto deles porque eu não gosto de quem bate na minha mãe (J3).

A partir da relação com sua história pessoal, foi possível perceber o momento complicado que ele enfrenta e a sua escrita assumiu espaço necessário para externar, usando papel e lápis, esse sentimento de dor que causa aflição, o que se apresenta como uma oportunidade de extravasar, pois permite que J3 dialogue com sua dor, já que tem dificuldade para resolver o problema, sentindo-se desamparado, o que é problematizado por Petit, que acredita existir entre os jovens, muitas vezes, um sentimento de solidão que atravessa inclusive a condição de este pertencer a um grupo (escolar, familiar), o qual pode inclusive promover a exclusão de quem não se enquadra nas suas regras. J3, ao participar dessa aula, apenas observou atentamente as discussões e sua forma de expressão foi o silêncio, ele não se sentiu convocado a falar. Expôs sua vida apenas no nível individual, usando como ferramenta seu diário de leitura, já que entre seus pares nem sempre há espaço para mostrar o que é. Podemos perceber que ele se identificou com a cadela Baleia à medida que ambos, apesar de desamparados por aqueles por quem têm muita estima – ela por Fabiano, ele pela mãe – mantêm-se fiéis a esse afeto e demonstram compreender a atitude de quem os desamparou.

A1 também demonstrou sofrimento com esse texto e, no caso dela, a identificação criada não envolveu apenas algum parente próximo, mas ela mesma, que se viu em Baleia e sobre a situação, eu registrei:

> Antes de terminar a leitura do conto, a aluna A1 pediu para se retirar, pois estava extremamente abalada. Ela retornou à sala logo após o término da leitura, explicando que se identificou demais com Baleia, pois esteve entre a vida e a morte e seu sobrinho, chamado Fabiano, como a personagem do conto, decidiu o rumo que daria a sua vida (ISABELA).

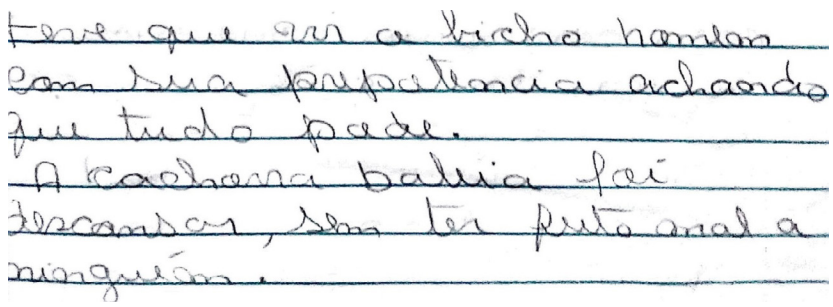
teve que vir o bicho homem
com sua prepotência achando
que tudo pode.
A cachorra baleia foi
descansar, sem ter feito mal a
ninguém.

Figura 5 – Fragmento do diário (A1).
Fonte: Autoria própria.

Aparentemente, a relação com o sobrinho não prosseguiu de forma saudável, pois A1 revelou que ele quase tomou algumas decisões precipitadas. Na sua escrita, é possível ver a recriminição à postura da personagem Fabiano que, para a aluna, agiu de forma desumana: "teve que vir o bicho

homem com sua prepotência achando que tudo pode. A cachorra Baleia foi descansar, sem ter feito mal a ninguém" (A1).

A crítica à personagem, "bicho homem com sua prepotência achando que tudo pode", estende-se ao sobrinho Fabiano, já que ela sentiu na pele exatamente o que aconteceu com Baleia, revelando insatisfação quanto ao poderio sobre uma vida, que nos dois casos coube ao "bicho homem", enxergando a animalização do ser humano, que foi perfeitamente retratada por Graciliano Ramos através da personagem Fabiano.

A produção a seguir foi selecionada na íntegra, porque surpreendeu a extensão do texto e a forma como a aluna retratou a temática do racismo. L3 revelou, através de sua escrita, conscientização acerca de questões raciais, mostrando seu despertar crítico para assuntos mais graves. A aluna teve a habilidade de usar como base para sua escrita um texto que aborda a miséria, transpondo-o para uma abordagem de questão racial, usando como elemento de coligação entre os dois a existência de um cachorro como personagem. Apesar de contornos ligados a uma cultura religiosa que delega à divindade, a justiça, no texto de L3, fica visível que a aluna tem pensamentos críticos, voltados para questões sociais mais complexas, e consegue, a partir de uma leitura feita, consultar seu repertório de cultura e vivência e criar uma narrativa que dê voz a sua forma de enxergar os desconfortos do mundo.

Havia uma cidadezinha no interior onde morava uma família, o Sr. Antônio e dona Maria eles tinham 03 filhos e eram todos negros. Quando seus filhos iam para a escola eram constantemente ofendidos pelo os vizinhos que falavam, olha os filhos do Antônio os negrinhos, outros diziam gente sabiam que na casa do Antônio até o cachorro é preto. Referindo ao cachorro da família que eles criavam desde de filhotinho.

As crianças não entendiam que aqueles insultos era descriminação racial.

Certo dia um dos vizinhos passando de moto em frente à casa do Sr. Antônio assustou o cachorro que saiu latindo atrás da moto, o vizinho irritado deu uma volta e tentou atropelar o cachorro, mas nesse exato momento um dos filhos do Sr. Antônio ouvindo os latidos do cachorro saiu para ver o que estava acontecendo, e o vizinho não viu o garoto pois estava sedento de vontade de atropelar o cachorro e acabou atropelando o garotinho. O cachorro que tinha o nome de rabico por ter o rabo cortado avançou no tal vizinho que machucado fugiu. O pobre garoto não resistiu aos ferimentos e morreu: o cachorro desde então criou antipatia por todas as pessoas que se aproximavam de sua casa e vivia em uma intensa solidão, todos dias ele ficava ao lado da estrada que ficava próxima a casa de seus donos na esperança da pobre criança volta, seu olhar triste deitado com a cabeça sobre as patas passava maior parte do tempo nessa triste posição.

Certo dia o tal vizinho que atropelou o menino, passou na estrada de encontro com o cachorro que ali estava com todos os dias, o cachorro avançou em direção do vizinho e o atacou ferozmente arrancando lhe parte do seu rosto, logo aglomerou toda a vizinhança que atacou o pobre cachorro com inúmeras pauladas e mataram o animal, mais um membro daquela família. Sr. Antônio ainda estarrecido com o que lhe havia acontecido gritou!!! Vocês são miseráveis este homem matou meu filho e não lhes aconteceu nada e meu cachorro agora está morto por quê? Gritou o homem.

> Meu cachorro estava apenas fazendo justiça que pra ele é justo já que não prenderam este homem pelo o que ele fez. Agora novamente pergunto se fossem o contrário, se fosse um branco morto no lugar de meu filho essa impunidade estaria assim? Hoje sofro com a morte do meu filho e agora meu cachorro.
>
> Eu tenho a resposta pra vocês. Sim, vocês brancos acham-se intocáveis, mas eu acredito na justiça divina e desta ninguém escapa. As pessoas abaixaram suas cabeças e entraram em suas casas deixando a família em paz (L3).[4]

Logo no início do seu texto, L3 faz uma breve apresentação do cenário, das personagens e da temática que será abordada posteriormente, ensinando ao leitor o que são injúrias raciais. Ao revelar que "as crianças não entendiam que aqueles insultos era descriminação racial", a aluna mostrou que muitas pessoas proferem agressões a um nível aceitável para a sociedade ou por não se importarem, ou porque, de acordo com elas, não estão sendo racistas, desconhecendo a real extensão das consequências desse crime de ódio para os lesados. Sem tratar conceitualmente da questão, a aluna abordou o racimo estrutural da sociedade. Em seguida, a aluna prosseguiu com sua narração e posteriormente traçou o paralelo com o conto "Baleia": L3 humanizou o cachorro Rabico, ao mencionar que ele sentiu "antipatia", "intensa solidão", "esperança", apresentando ainda um "olhar triste deitado com a cabeça sobre as patas", fazendo um retrato emocional de Rabico, que também devia sua lealdade aos donos. Dando continuidade ao seu texto, a aluna acrescentou mais um ato de violência física, proferida pela vizinhança contra o cachorro, reiterando algumas ideias de humanização e animalização do conto lido em sala.

Num clamor de fúria, as pessoas que ali moravam indignaram-se com o cachorro e L3 criou uma pequena comunidade animalizada, que "atacou o pobre cachorro com inúmeras pauladas e mataram o animal, mais um membro daquela família". O adjetivo "pobre", para designar cachorro, reforça a ideia de humanização, em contraposição ao verbo "atacou" e ao nome "paulada", que reforça a ideia de animalização daquelas pessoas que agiram para vingar o assassino de uma criança.

Entretanto, o que é julgado pelas personagens nessa parte não é a morte de uma criança, mas sim a morte de uma criança negra, que de forma geral não causou comoção, não abriu espaço à compaixão, devido ao histórico racista da comunidade criada pela aluna, retrato próximo da nossa. A única denúncia existente em relação à atrocidade que foi cometida parte do pai da criança, que se mostra inconformado com tudo que aconteceu.

O questionamento apresentado no texto, "Se fosse um branco morto no lugar de meu filho essa impunidade estaria assim?", encerra a argumentação de L3 voltada para o preconceito racial existente em nossa sociedade e, por não enxergar solução para o problema racial apresentado, ela

4 O texto foi transcrito em conformidade com a escrita da estudante.

buscou, na providência divina, a justiça para o caso, "eu acredito na justiça divina e desta ninguém escapa". A aluna, ao comentar em sala sobre seu texto, mencionou que desde criança é vítima do preconceito racial, afirmando, entretanto, não ser marcada por ele. Porém, sua escrita carrega marcas que revelam conscientização acerca das distinções que a nossa sociedade faz da raça, pois "os escritores, sobretudo, colocam palavras ali onde dói" (PETIT, 2008, p. 40). E, mesmo afirmando não se ressentir com o que já lhe aconteceu, sua crítica demonstrou uma pessoa sintonizada e revoltada com os crimes de ódio provenientes do racismo. É interessante perceber, portanto, que a identificação que L3 constrói com a personagem Baleia expande-se para a realidade específica da aluna — a "doença" de que Baleia fora vitimada acomete L3 quando se vê vítima de discriminação racial. Portanto, o que poderia parecer apenas certa fuga ao universo do texto representa uma construção a partir das caraterísticas de um elemento dele, que é a personagem. Mergulhando no universo de Baleia e Fabiano, a aluna construiu um universo em que a dor, a humanização do animal contrasta com a desumanização do homem.

Ao selecionar o trecho seguinte, da aluna N1, o objetivo foi mostrar que ela já se identificou inúmeras vezes com histórias diferentes. O contato com textos diversos trouxe à tona um repertório de experiência, o que fez com que afirmasse que o que lê se entrelaça frequentemente com sua vida:

> Ouvindo essa história da baleia, aos poucos fui me recordando dos momentos de tristeza do decorrer da minha vida, foram tantos que, às vezes, penso, como que as histórias se entrelaçam e ficam parecidas com a da gente (N1).

A partir do observado no relato de N1, é possível concluir que o leitor, ao se perceber no universo da ficção como testemunha de sua história, se torna mais consciente de sua condição de sujeito, pois se conscientiza do que acontece com ele mesmo, observando inclusive as emoções sentidas dialogarem com as experiências de leitura. E o leitor, de certa maneira, tenta reproduzir o movimento de sua própria experiência e

> ao dar-lhes forma escrita, vai assumindo, gradualmente, a consciência de testemunha de uma história de que se sabe autor. Na medida em que se apercebe como testemunha de sua história, sua consciência se faz reflexivamente mais responsável dessa história (FREIRE, 2014, p. 16 -17).

O relato surge aqui como uma forma de expressar uma sensação experimentada pela aluna, que conta da sua identificação com as histórias ouvidas, de forma confiante, compartilhando e acreditando no seu potencial de leitura-escrita, que possibilita que se conheça melhor, tornando-se sujeito de sua voz diante da própria história.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises feitas, foi possível ver de perto como funcionou a apreensão de uma história por parte dos envolvidos e perceber que, durante esse processo, a discussão dos alunos ganhou algumas vezes níveis mais profundos, pois eles pensaram sobre suas ideologias, opinando sobre o texto, processo decorrente das reflexões surgidas, que partiram das opiniões individuais, dialogaram com a coletividade e retornaram como discurso individual quando da escrita do diário. Foi possível perceber a ideia de pertencimento a um lugar do qual já faziam parte, porém era menos perceptível num modelo de prática pedagógica em que estavam inseridos, que os levava a reproduzir modelos e não a criar. Isso provou que existe a possibilidade e a necessidade de trabalhar a leitura literária com os alunos. Com essa proposta, a professora Etany registrou que

> de acordo com as atitudes, eles demonstraram-se envolvidos e participativos, dando opiniões sempre próximas e possíveis para o contexto da história. Os alunos revelaram compreensão dos enredos e se expressaram bem e a cada aula argumentavam com menos vergonha e brincadeira, pareciam mais envolvidos com o que ocorria (CARDOSO, 2016 p. 22).

Os alunos, ao se mostrarem interessados e proativos, permitiram que o trabalhao encontrasse um significado, já que participaram das aulas, dando opiniões, questionando, se posicionando como sujeitos da história. Também foi possível favorecer a compreensão acerca das inúmeras possibilidades de interpretação, tornando-os ativos no seu processo educativo, pois foi possível reflexão sobre a forma como apreenderam o texto, sendo cada vez mais estimulados a buscar os caminhos da leitura dentro do próprio texto, buscando autonomia perante esse percurso. Nesse sentido, analisar os textos possibilitou extrair o máximo da linguagem e do seu impacto na realidade social na qual estamos imersos, o que permitiu a prática de liberdade problematizada por Paulo Freire:

> A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (FREIRE, 2014, p.11).

A prática da leitura, dessa forma, trouxe reflexão, contribuindo com o processo árduo que é a construção da autonomia do indivíduo.

As reflexões permitiram que eles se posicionassem perante a história, de acordo com a alocação de sentidos que era possível a cada um no decorrer da leitura. Além disso, este movimento dialético e dialógico trouxe o despertar da imaginação, da potência criadora, que antes encontrava-se estagnada para esse tipo de atividade, nesse universo de estudantes tão estigmatizados na condição de fracasso a que os condena o contexto escolar e social. Pelo observado, é possível perceber

o benefício de incluir a leitura literária nas aulas, pois acrescentará, e muito, às discussões que acarretam um posicionamento perante um contexto e essas experiências poderão ser ampliadas e levadas para suas próprias rotinas, para o desdobramento de sua capacidade de pensar sem a ilusão de que posteriomente esses alunos mudarão o mundo ou se transformarão em seres "melhores".

O objetivo do trabalho não era alcançar mudanças utópicas, porém o desenrolar das aulas mostrou-se à frente das expectativas, uma vez que foi possível enxergar a possibilidade de melhoria indivual, iniciada a partir do hábito de refletir e se posicionar, que poderá ser permanentemente alimentado, por meio de outras experiências, contribuindo assim para a formação de um cidadão atuante, sujeito de sua própria história. Foi possível ver como os alunos se apropriaram do texto, muitas vezes colocando-se como parte daquela história. A partir de suas produções, registradas no espaço do diário, ficou claro que seus textos não trouxeram apenas fatos e informações, mas se apresentaram como fruto da apropriação do universo ficcional, do gênero e suas peculiaridades, da combinação de ideologias e da realidade sócio-histórica nas quais estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1967.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARDOSO, Etany Ewelyn da Rocha. **A "culpa" é da professora – Sucesso no desenvolvimento da escrita de alunos realizado por uma professora de Língua Portuguesa**: um relato de experiência. Monografia (Curso de especialização saberes e práticas da educação básica com ênfase em educação de jovens e adultos) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros. **Nos caminhos da Literatura**. São Paulo; Petrópolis: Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, 2008.

COROA, M. L. M. S. **Tipos Textuais**. Gêneros e Tipos Textuais. Programa De Gestão Da Aprendizagem Escolar – Gestar II. Brasília: DIPRO/FNDE/ MEC. 2008b.

DIAS, A.C.P. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). **Cerrados**, v. 25, n. 42. Brasília, UnB, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIROTTO, Cyntia G. G. S.; SOUZA, Renata J. de S. **Estratégias de leitura:** uma alternativa para o início da formação literária. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Álabe 4, 2011.

MACHADO, Anna Raquel. **O diário de leituras**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

RAMOS, Graciliano. Baleia. **Vidas secas**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide L. de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza. **A ficção juvenil brasileira em busca de identidade:** a formação do campo e do leitor. 2015. 460 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

LETRAMENTO LITERÁRIO EM CONSTRUÇÃO: TRANSPONDO FRONTEIRAS COM O AUXÍLIO DA TECNOLOGIA

Willian Fernando Ferreto[1]

Fani Miranda Tabak[2]

RESUMO: Este estudo objetiva refletir acerca da potencialidade da literatura em uma perspectiva de intervenção que busca a introdução do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa com o auxílio da tecnologia contemporânea. O seu propósito dialoga com a concepção de que a obra de arte possui uma força transformadora da realidade na qual está inserido o leitor e que sua assimilação depende de agentes que estão além do texto. A partir dessa orientação, torna-se possível levantar hipóteses sobre as dificuldades encontradas pelos docentes de Língua Portuguesa quanto ao ensino de literatura nos dias de hoje para alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. Para relacionarmos as propostas teóricas de Candido, Zilberman, Cosson, entre outros, apoiamo-nos em um modelo de intervenção que dialoga com diferentes facilidades tecnológicas hoje disponíveis ao professor.

Palavras-chave: Literatura. Ensino e tecnologia. Sequência didática.

1 INTRODUÇÃO

Considerando que não se pode negar a força da literatura na formação do indivíduo e sua função permanente de alargar as fronteiras do conhecido e de nossa experiência sensitiva, uma dúvida que se coloca é a de como conduzir sua apresentação sem escamotear seus valores e poder de atração, tornando-a insípida e destituída de sentido para o aprendiz.

Uma das razões alegadas para a ausência do texto literário em sala de aula diz respeito à sua suposta dificuldade de assimilação por parte do aluno. Essa posição equivocada, e de certo modo inconsequente,

1 Mestre pelo ProfLetras – Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Contato: ferretowf@gmail.com

2 Professora da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Contato: fanitabak@hotmail.com

foi combatida pela experiência da leitura integral de uma obra e inserção dos recursos tecnológicos no desenvolvimento da sequência didática com o texto literário.

Se o aluno da escola pública tem seu primeiro contato com o texto de ficção apenas no ambiente escolar, é natural que algumas dificuldades se apresentem nessa primeira experiência, mas isso não exime a escola de assumir sua função de propiciar condições para que o aprendiz seja capaz de fruir uma obra literária, ainda que se possa argumentar que se trata de uma função concorrente e outros espaços também devam assumir seu papel na formação do leitor, como a família, por exemplo, mas é inegável que à escola cabe um papel decisivo em todo esse processo.

Assim, no intuito de dinamizar a apresentação deste estudo, pretendemos, *a priori*, considerar o papel da literatura na sociedade atual, bem como outras manifestações artísticas baseadas nos textos literários como, por exemplo, o cinema e a TV. Posteriormente, trazemos ao bojo da discussão a questão do ensino da literatura nas escolas públicas brasileiras e a reação apresentada pelos alunos ao se depararem com a matéria lírica. Finalmente, apresentamos uma sugestão de sequência didática privilegiando a leitura integral de uma obra literária. Tal proposta de atividade tem o objetivo de aproximar o jovem do texto literário e despertá-lo para as práticas leitoras.

2 O PAPEL DA LITERATURA NA SOCIEDADE ATUAL E SEU IMPACTO NA VIDA DO JOVEM

Por um lado, não é fácil uma definição do papel da literatura na sociedade atual, tampouco dimensionar sua importância e estabelecer uma medida exata de seu alcance. Mas, por outro lado, é inegável que, ao longo dos tempos, ela tem prestado uma contribuição relevante para o progresso da humanidade, quer em termos de aprofundamento da experiência sensitiva, quer em termos de questionamento da realidade que nos cerca, e isso demonstra em grande medida sua força e seu valor.

Não se trata de atribuir um valor absoluto à matéria lírica e ao conteúdo fantasioso de que se constitui a literatura e sua eterna associação com a linguagem a que procura conferir uma ordem própria, porém, de reconhecer que, mesmo mudando os tempos e os homens, tem permanecido constante em nossa necessidade o prender-se a algum tipo de exercício de fabulação e composição poética (CANDIDO, 2011), o que nos faz crer que se trata de um conteúdo indispensável para a constituição de nossa humanidade, sem contar, aliás, na sua força libertadora de todo mecanismo de alienação, como o que está por trás do processo de fetichização dos aparatos tecnológicos.

Talvez se possa ponderar que o avanço técnico e o surgimento de uma diversidade de novas mídias, com a correspondente criação de formas alternativas de entretenimento e aprofundamento de outras, como determinados programas de TV e alguns filmes, levem a uma marginalização cada vez maior da literatura em sua função de promover nosso contato com o mundo da ficção, tornando-se, enfim, uma matéria de trabalho para especialistas, exclusivamente, desconsiderando-se seu poder inclusivo, bem como sua capacidade de nos resgatar de nosso próprio alheamento.

Contudo, o que se pode dizer, nesse caso, é que mesmo a literatura sofrendo concorrência de uma variedade de novas mídias, sobretudo de base audiovisual, muitas vezes é justamente de seu conteúdo que as novidades tecnológicas extraem matéria para o seu desenvolvimento. E outro ponto, a história da literatura atravessa milênios, ao passo que o apelo de uma novidade muitas vezes resiste, tão somente, enquanto perdura a sua qualidade de "novo", em se tratando da tecnologia digital e dos recursos tecnológicos. Isso implica em fazer com que pensemos nas constantes mudanças dessa tecnologia disponível hoje em dia, diante das constantes mudanças pelas quais ela passa.

Então, se a literatura tem permanecido ao longo de tanto tempo como uma espécie de instituição social (JAUSS, 1979), isso se deve ao seu imenso poder de comunicação e capacidade de organização da experiência humana em um formato concorrente à realidade; por isso, inclusive, seu caráter comovente e intrigante, justificando, por essa razão, seu enorme apelo através de sucessivas épocas e diferentes contextos históricos.

Ora, como não se pode negar a importância da literatura no processo de desenvolvimento de nossa sensibilidade, e mesmo de nossa personalidade, é inescusável que seu ensino não seja garantido a todos, sobretudo na escola pública, considerando que, muitas vezes, é apenas neste espaço que a parcela carente e mais vulnerável da população pode ter garantido seu direito de entrar em contato com um material literário de qualidade. E dado o quadro de pessimismo acerca da utilidade do ensino de literatura, que parece estar ganhando cada vez mais força na atualidade, é importante não perder de vista a advertência que nos faz Antonio Candido: "negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade" (CANDIDO, 2011, p. 188).

Ou seja, mesmo que a escola pública e seu ensino estejam em crise, é preciso ter muito cuidado para que esse estado de coisas não justifique a ausência de um trabalho mais elaborado com o texto literário em sala de aula, visando, justamente, à formação de leitores críticos e hábeis para questionar o sucateamento de seu espaço de formação. Não se trata de ver a literatura como uma espécie de panaceia para todos os males do tempo presente, mas de reconhecer que leitores bem formados têm muito mais condições de agir criticamente e encontrar respostas aos problemas de seu tempo.

Assim, se é inegável a importância da literatura no processo de formação de nossa individualidade, a despeito de previsões fatalistas que preveem seu fim iminente, é necessário questionar as razões de sua crescente desvalorização no âmbito da educação escolar, sobretudo no que diz respeito à escola pública, e propor contramedidas para modificação desse quadro. Sobre essa questão, assim se coloca Jaime Ginzburg:

> O problema central é o valor atribuído ao livro, o significado atribuído à leitura. Se o ensino de literatura é irrelevante ou quase irrelevante para o estudante, se o professor não convence como defensor da importância do debate do que se apresenta no livro, de fato vai prevalecer o princípio da destruição: o mínimo esforço, o gozo sórdido de obter aprovação lendo pouco ou nada, a competição ansiosa com a realidade reificada. (GINSBURG, 2012, p. 221).

É lógico que talvez haja certo exagero em responsabilizar apenas o professor por essa crise no ensino de literatura. Mas, de fato, qualquer modificação desse estado de coisas, demanda primeiramente, com certa urgência, uma reavaliação do valor atribuído ao livro e à leitura por parte do professor.

O mais grave é que toda crise afeta sempre mais diretamente quem dispõe de menos recursos para enfrentá-la. Com certeza, se há uma crise do ensino, seu efeito mais agudo é sentido justamente pelo aluno da escola pública, e também pelo profissional que compõe seu quadro. Em relação a esse baixo nível do sistema de ensino oficial, Regina Zilberman tece o seguinte comentário:

> o empobrecimento da escola pública é visível em todo o país, ampliando-se a clivagem entre as instituições de ensino destinadas às classes pobres, localizadas na periferia urbana, e as que atendem as camadas superiores (ZILBERMAN, 2009, p. 14).

Não há dúvidas de que essa clivagem entre ensino público básico e aquele oferecido às camadas superiores só tende a aumentar se cairmos na armadilha, e tentação, de acreditarmos que o estudo da literatura não se impõe como necessidade, bem como um direito inalienável, como sustenta Antonio Candido (2011) e que a fruição de qualquer objeto estético, incluindo as obras literárias de qualidade, torna-se supérfluo.

Certamente, uma das razões que levam à diminuição do espaço da literatura no ensino público diz respeito à sua suposta dificuldade de assimilação por parte dos alunos, e até mesmo de muitos professores (pelo menos é um argumento que se ouve com muita frequência dentro da instituição escolar). Mas tratar autores clássicos como difíceis e impenetráveis comporta diversos riscos; o primeiro deles é o de estreitar nosso padrão de qualidade, e o outro, mais sério ainda, é de subestimar a capacidade do aprendiz, não importa sua classe social, de interagir com os conteúdos que obras clássicas veiculam.

A questão do critério de qualidade sempre deve estar presente no trabalho com o texto literário em sala de aula e a aprendizagem do aluno deve ter como horizonte constante o refinamento de sua sensibilidade, bem como o aprimoramento de sua capacidade de julgar. Caso contrário, além de privar o aprendiz do acesso a bens culturais de maior sofisticação, estipulados, *a priori*, pelo professor, tal ausência do critério de qualidade, a que se mencionou anteriormente, pode contribuir para que o aluno se prive do conhecimento e da leitura das obras clássicas.

Com certeza, a escola não pode alimentar esse processo de pasteurização da cultura, entorpecendo a sensibilidade de seu aluno, e, nesse sentido, deve assumir a responsabilidade de formar indivíduos aptos a recepcionar criticamente toda produção cultural sob pena de ter sua própria credibilidade esvaziada. Ou seja, um incremento da qualidade do ensino da escola pública exige necessariamente um reconhecimento da importância da literatura como conteúdo fundamental para o desenvolvimento pessoal do ser humano.

Mas esse resgate da função da literatura como meio de revitalização do ensino só ocorrerá se for previsto, no que diz respeito à disciplina de literatura, um estudo das obras levando-se em consideração seu caráter integral, e não excertos isolados, como tem sido a prática nas salas de aulas do país.

Outro aspecto a se considerar é a necessidade de que se vise sempre, como propõe Cosson, "a formação de comunidade de leitores" (COSSON, 2014, p. 104), uma vez que a socialização da experiência de leitura, no jogo de trocas que traz implícito, enriquece os sentidos que se atribui ao texto lido, bem como estimula a busca incessante por mensagens ainda não assimiladas ou decifradas dentro da organização interna das grandes obras.

Não se quer aqui sugerir que a formação de leitores deva ser iniciada exclusivamente por meio de um contato direto com autores clássicos, porém, é preciso evitar o grande perigo de se negligenciar a preocupação com o critério de valor artístico, alegando que a noção de qualidade é subjetiva e varia de pessoa para pessoa, desconsiderando-se o fato de que existem obras cuja avaliação sobre seu poder de encantamento tem permanecido constante ao longo do tempo.

Contudo, aceitando-se a premissa de que o ensino de literatura desempenha um papel importante na formação do indivíduo e que o objetivo último de todo trabalho com textos literários na escola é tornar cada leitor apto a compreender os múltiplos códigos que presidem a composição e organização de qualquer obra, não importa se clássica ou de vanguarda, extraindo o máximo de efeito, é óbvio que até que se alcance essa finalidade derradeira, muitas obras, talvez nem tão "canônicas", serão lidas. Vale ressaltar que é importante a orientação de sua seleção e escolha por algum critério de qualidade, evitando-se a generalização de que o importante é ler, pois,

como se trata de uma educação escolar, a preocupação com a formação de um leitor mais exigente também deve estar presente.

Não existem fórmulas prontas para o ensino de literatura, embora o requisito mínimo seja sempre o contato com algum tipo de produção literária, tendo sempre como referência a leitura de obras integrais. E se a literatura disputa a atenção do público como muitas outras formas de entretenimento ou passatempo, e não se está aqui a afirmar que a literatura corresponde a apenas mais uma forma de diversão, seu repertório de produções tem crescido enormemente durante o avanço dos tempos, demonstrando, inclusive, com isso, que sua força tem permanecido irresistível e inabalável.

Como mencionado anteriormente, a profusão de publicação de novos títulos, não importa se de literatura adulta ou infantil – a despeito de muitas vezes atenderem a critérios mercadológicos tão somente, deixando em segundo plano qualquer noção de qualidade –, e a reedição constante de obras de autores clássicos atestam o fascínio que a literatura ainda exerce sobre o gênero humano. E nesse quesito, a escola do presente dispõe de muito mais recursos do que a escola do passado para promover a educação de seu aluno, embora se possa alegar que os desafios do ensino de literatura no presente sejam de outra ordem.

A título de exemplo de disposição desses recursos para promoção da educação do aluno, podemos citar o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997 pelo MEC, e que tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Não devia ser uma tarefa fácil para um estudante de literatura ter sua educação estética iniciada com a leitura de Camões, pois, a despeito da irrefutável qualidade desse autor, sua assimilação por um leitor iniciante é muito discreta.

É difícil imaginar que na atualidade não haja espaço para a leitura de um texto como Chapeuzinho Amarelo, para citar apenas um exemplo, e que essa obra de Chico Buarque não tenha nada que comunicar a um aluno da escola de hoje. Basta a leitura de um trecho, transcrito abaixo, para constatar seu inegável poder polissêmico, decorrente de seu apuro formal, precisão vocabular e manutenção de um fenômeno intertextual complexo com a versão original de Chapeuzinho Vermelho.

> Chapeuzinho Amarelo,
> de tanto pensar no lobo,
> de tanto sonhar com lobo,
> de tanto esperar o lobo,
> um dia topou com ele
> que era assim:
> carão de lobo,

olhão de lobo,
jeitão de lobo
e principalmente um bocão
tão grande que era capaz
de comer duas avós,
um caçador,
rei, princesa,
sete panelas de arroz
e um chapéu
de sobremesa...

(HOLLANDA, 2001, p. 17)

A leitura acompanhada dessa obra em sala de aula permite inúmeras abordagens, e pode contemplar desde sua relação com a versão de Perrault à discussão dos diversos conteúdos que encerra como a questão do medo, por exemplo.

Citou-se casualmente essa obra e autor, porém muitos outros, sem perder de vista o critério da qualidade, igualmente poderiam ser citados, como (sem pensar em uma escala de valores) Cecília Meireles, Clarice Lispector e José Paulo Paes, reconhecidos mais por sua produção literária voltada ao público adulto, mas que também escreveram para o público infantil ou infantojuvenil. Isso sem mencionar o sempre clássico Monteiro Lobato ou escritores que dedicaram sua vida à produção de obras para um público não adulto, embora também muito lidos por adultos, como Pedro Bandeira, Lygia Bojunga ou Ana Maria Machado. Enfim, há uma diversidade tão grande de autores e obras de peso, que podemos alegar muitas dificuldades, menos a de que é difícil encontrar um autor de qualidade suficiente para a realização de um trabalho satisfatório.

Ao se tratar do ensino de literatura na escola de hoje, há de se tomar todo o cuidado para não fazer vistas grossas aos problemas que ela enfrenta ou dimensioná-los de forma exagerada. A questão demanda tanto um olhar sereno como uma postura crítica, reconhecendo que, como destaca Regina Zilberman,

> O panorama escolar, vigente até os dias de hoje, caracteriza-se pela ruptura com a história do ensino de literatura, porque se dirige para uma clientela para a qual a tradição representa pouco, já que aquela provém de grupos aos quais não pertence e com os quais não se identifica. A nova clientela precisa ser apresentada à literatura, que lhe aparece de modo diversificado e não modulado, tipificado ou categorizado; ao mesmo tempo, porém, fica privada da tradição, à qual continua sem ter acesso, alargando a clivagem entre os segmentos que chegam à escola e a história dessa instituição (ZILBERMAN, 2009, p. 15-16).

Ou seja, a introdução da matéria literária em sala de aula requer, antes de tudo, uma identificação das particularidades do público com o qual se vai trabalhar, reconhecendo que muitas vezes aquele pode ser o primeiro contato do aluno com uma obra de ficção em formato de livro. Contudo,

se não se pode atribuir um papel messiânico ao professor, é preciso não menosprezar o fato de que depende dele, em grande medida, uma experiência bem-sucedida do aluno com o texto de literatura.

Embora reconhecendo que uma obra literária corresponda em essência a um objeto estético, a abordagem do ensino de literatura na educação escolar não deve se prender excessivamente a questões formais, que podem ser introduzidas em um momento mais oportuno, quando o leitor atingir um nível maior de maturidade e desenvolvimento, por exemplo, o ponto decisivo é que, em seu início, a condução da leitura promova uma exploração dos múltiplos sentidos do texto, interagindo com seu conteúdo sob um olhar questionador, para, em última análise, expandir as fronteiras do visto e do conhecido, pois como lembra Cosson:

> [...] ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo os sentidos. (COSSON, 2014, p. 120).

Partindo das reflexões expostas, o trabalho com as obras literárias, sobretudo as obras de escritores já consagrados no contexto da literatura infantil e infanto-juvenil, como Pedro Bandeira e Lygia Bojunga Nunes, têm encontrado espaço de desenvolvimento em nossa prática docente. Desde a leitura compartilhada em sala de aula até a leitura realizada em casa para posterior discussão em sala têm sido estratégias para despertar nos alunos o gosto pela leitura.

Pensar na leitura de livros impressos e na literatura como expressão artística da palavra escrita e todo o impacto reflexivo e intelectual que ela gera torna-se uma tarefa bastante difícil quando nos deparamos com a realidade da tecnologia, dos equipamentos intrigantes e sedutores e das mídias de massa. Uma prática adotada para driblar essa situação de, muitas vezes, alienação, foi o uso dos próprios equipamentos eletrônicos e da tecnologia digital pelo professor de Língua Portuguesa como ferramenta pedagógica.

Dessa maneira, a tecnologia tornou-se aliada nesse processo de apresentação da literatura e do desenvolvimento do pensamento crítico característico daqueles que leem e refletem sobre o que o texto revela ao leitor. Infelizmente, não são em todas as escolas da rede pública brasileira que é possível pensar na equação ensino de literatura mais uso de tecnologia; porém, à contramão da realidade da maioria das escolas públicas, percebe-se que, quando o professor está convencido do importantíssimo papel que a literatura tem na vida e no processo de desenvolvimento pessoal do aluno em geral, ele pode e deve lançar mão de todos os recursos disponíveis para tornar isso uma realidade na vida dos estudantes.

É preciso destacar que, se a literatura tem tido seu papel e espaço redefinidos na educação escolar dos dias de hoje, enfrentando um sério processo de desvalorização, isso não se deve à perda de seu potencial de atuar na formação do professor ou no desaparecimento de seu apelo sedutor, mas sim um fenômeno de burocratização e sucateamento do ensino, que precisa ser revisto, e cuja reavaliação passa necessariamente pela recuperação do status da matéria artística e pelo reconhecimento de seu poder de enriquecer a experiência humana.

Obviamente a defesa do ensino de literatura tem de ser feita com base em algum critério, e nenhum critério é mais persuasivo do que o imenso poder de comunicação de que ela dispõe e sua indiscutível capacidade de expandir as fronteiras de nosso conhecimento, bem como o de promover uma experiência de alteridade que nem sempre a vida real nos permite.

Partimos do pressuposto de que, se é sobretudo na escola que o aluno tem, ou pode ter, um contato mais direto com o texto literário, de cujo sucesso depende, muitas vezes, o seu desenvolvimento como leitor assíduo de obras literárias, então uma atenção especial deve ser dirigida a essa tarefa, ainda que se possa reconhecer que a formação deficiente de professores e a ausência de material de trabalho de qualidade se coloquem como empecilhos de difícil transposição.

Como se viu, o ensino de literatura depende de inúmeros fatores, mas a sua realização de forma bem-sucedida é possível, e o ponto de início para se alcançar essa finalidade passa necessariamente por um reconhecimento do seu potencial transformador. Acreditando nesse potencial, passamos a uma atividade que teve como auxílio a tecnologia, procurando entender como ela nos ajudaria em tarefa tão árdua.

3 UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM LITERATURA E TECNOLOGIA: A DROGA DA OBEDIÊNCIA

Considerando todo o trabalho a ser realizado com a obra literária e seu caráter humanizador, conforme nos propõe Regina Zilberman (2009) e Antônio Cândido (2011), a proposta da sequência didática preconiza a leitura integral de uma obra literária e, devido à temática da pesquisa que se desenvolveu, a inserção de recursos tecnológicos que podem auxiliar no decorrer de seu desenvolvimento.

Desse modo, a sequência didática é definida como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

A escolha do livro justifica-se pela temática, novela policial e suspense, ser de interesse dos alunos; pelo texto do autor, Pedro Bandeira, ser

apropriado para os alunos do Ensino Fundamental Ciclo II; e, finalmente, pelos recursos tecnológicos utilizados durante o desenvolvimento da sequência didática serem de fácil manuseio por parte do professor que desenvolverá a atividade.

3.1 Sequência Didática

Para a realização dessa atividade, podem ser escolhidos como público-alvo alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A obra literária a ser trabalhada é o texto de Pedro Bandeira, A Droga da Obediência, em nove aulas de cinquenta minutos cada, as quais são suficientes para o seu desenvolvimento.

A temática abordada no livro trata da tentativa de construção de uma sociedade controlada pelo poder de uma droga desenvolvida em laboratório por um cientista louco e autoritário. Logo, o texto conta com a trama de uma novela policial.

Para execução da sequência didática, são necessários alguns recursos, por exemplo: exemplares do livro A Droga da Obediência; acervo da biblioteca e livros didáticos da disciplina de História; aparelho de datashow; caixa de som; computador; laboratório de informática com acesso à internet; papéis e canetas para anotações; arquivos de áudio ou vídeo e cópias das letras das músicas que serão utilizadas.

Se a escola não possuir aparelho de datashow, poderá o professor utilizar outros equipamentos, como a TV, ou exibir os vídeos no computador, sem o aparelho de projeção.

Os objetivos gerais dessa atividade são: estimular a fantasia e o estranhamento por parte do aluno por meio da leitura da obra; desenvolver o gosto pela leitura de diversos gêneros e, finalmente, promover o letramento literário.

Como objetivos específicos, destacam-se: a realização da intertextualidade entre diversos gêneros textuais; por intermédio da pesquisa on-line – caso haja possibilidade -, das letras de músicas populares brasileiras e do texto literário; a discussão da temática Ditadura Militar, do consumo de drogas e da necessidade de os jovens pertencerem aos chamados grupos e "tribos" urbanas; a promoção das práticas de letramento digital, tanto de professores quanto de alunos; a contextualização da obra literária com um período histórico muito importante para o Brasil; a promoção de práticas interdisciplinares, conversando com outras áreas do conhecimento; e, finalmente, o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita a partir de um gênero textual que desperta interesse nos alunos.

Na primeira aula da sequência didática com o texto literário, o professor poderá conversar com os alunos sobre as duas temáticas principais abordadas pelo autor em sua obra: a questão do uso das drogas e o seu efeito no organismo do usuário e a crítica ao período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). Julgamos que a aplicação e o desenvolvimento da atividade justificam-se pela relevância dos temas a serem abordados e também pelo cumprimento dos objetivos elencados anteriormente, que são, a priori, função da escola.

Para tanto, o professor mostrará a capa do livro aos alunos e lerá "as orelhas". Depois disso, poderá propor uma roda de conversa sobre os temas. A discussão poderá ser guiada por algumas perguntas, podendo o professor incluir outras que julgar pertinentes. Como exemplo de questionamentos que poderão ser feitos, elencamos os seguintes: O que se sabe sobre as drogas? O que são drogas lícitas e drogas ilícitas? Quais as drogas mais comumente consumidas pelos jovens? Existe uma classe social que consome mais drogas? Quais os motivos que levam as pessoas a fazerem uso das drogas?

Poderá ser realizada também uma rápida explanação sobre o período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) e breves comentários sobre a censura e a repressão vividas naquela época mediante as seguintes questões: O que significa obedecer cegamente? Como seria não ter o direito de expor suas ideias e opiniões?

Para a segunda aula de introdução à obra literária, o professor lerá o texto A droga da obediência: obra e autor, com o intuito de informar aos alunos sobre o assunto principal trabalhado no livro, o enredo da narrativa, a sinopse das características das personagens e, finalmente, o texto que trata da biografia do autor. Ambos os textos constam nos anexos desta proposta de sequência didática.

Após a leitura do texto, o professor exibirá um vídeo em que o próprio autor, Pedro Bandeira, faz alguns comentários sobre seu livro e convida o leitor a mergulhar na incrível história sobre A Droga da Obediência. O vídeo encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3_VW-sD5VhA>.

Se não houver acesso à internet dentro da sala de aula, o professor poderá, em outro momento, converter o vídeo da web em arquivo de vídeo do Windows Media Player e exibi-lo sem a necessidade de conexão com a rede.

A leitura dos capítulos do livro será distribuída pelo professor da maneira que julgar conveniente e será realizada em casa. Como os capítulos são relativamente curtos, é possível que o aluno leia de oito a dez capítulos por dia. Não há a necessidade de as aulas reservadas ao desenvolvimento da sequência didática serem em dias consecutivos, mas o professor

deverá levar em consideração um tempo máximo para que os alunos leiam os capítulos recomendados.

Para o desenvolvimento da terceira aula, é recomendável que os alunos já tenham lido até o capítulo 09, pois o professor exibirá a reportagem *Quem são e o que pensam os membros das Tribos Urbanas de BH*, veiculada no jornal Minas Urgente, da Rede Bandeirantes de televisão, em setembro de 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XJtt-dy4hrA>.

Após a exibição do vídeo, o professor organizará os alunos em círculo para viabilizar uma roda de discussão sobre a reportagem e também retomar alguns pontos que julgar pertinentes sobre os capítulos que já foram lidos. Como sugestão, poderá retomar algumas temáticas, por exemplo: a formação do grupo Os Karas; as características das personagens principais; o enredo; a sequência dos fatos até o momento; a necessidade que os jovens têm de pertencer aos diversos grupos e "tribos"; a coragem, perspicácia e inteligência.

Após a discussão, o professor solicitará aos alunos que escrevam um pequeno texto narrativo relatando suas experiências de participação em algum grupo ou "tribo". Se algum aluno não passou por experiências parecidas, poderá escrever se realmente acha importante que o jovem faça parte de algum grupo ou tribo apresentando as justificativas para seus argumentos.

Na quarta aula, é importante que os alunos já tenham lido até o capítulo 17, pois o professor distribuirá cópias das letras das músicas a seguir com o objetivo de discutir a temática da Ditadura Militar, presente em cada uma delas. Os alunos serão novamente organizados em círculo para viabilizar um momento de discussão. Os recursos midiáticos podem ser áudio ou vídeo, dependendo da disponibilidade dos equipamentos existentes na escola. As canções são: Alegria, alegria – Caetano Veloso, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WL8l8olaMmI>; Cálice – Chico Buarque, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wV4vAtPn5-Q> e Apesar de você – Chico Buarque, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=33-bMTOlvx0>.

Na quinta aula, é recomendável que os alunos já tenham lido até o capítulo 30, pois eles participarão de uma roda de discussões compartilhando com o professor e com os demais colegas as impressões gerais que tiveram da obra durante a leitura dos capítulos em suas casas. É muito importante para o professor saber se os alunos gostaram do texto escolhido, se eles entenderam a temática levantada pela obra e, finalmente, se eles conseguiram atrelar o assunto da narrativa ao tema abordado pelas músicas ouvidas e analisadas.

Para essa atividade, a sala poderá estar disposta em círculo, dependendo da quantidade de alunos, ou de alguma outra forma que possibilite que, enquanto cada pessoa fala, os outros possam vê-la e interajam de maneira direta.

Os alunos registrarão, de maneira objetiva, as opiniões compartilhadas para posterior escrita de um pequeno texto narrativo, como se fosse a escrita das "críticas" da obra, para que outros alunos também se interessem pela leitura do texto. A narrativa será publicada no Mural Literário e também no blog da escola, se houver, e configurará a atividade escrita final desta sequência didática.

Na sexta aula, o professor de Língua Portuguesa que está desenvolvendo a sequência didática poderá entrar em acordo com o professor de História para que ele faça alguns comentários de aproximadamente trinta minutos ou que ele ministre uma aula sobre o período da Ditadura Militar no Brasil. Após esse momento, cabe ao professor de Língua Portuguesa construir as relações entre o assunto abordado pelo professor de História e os fatos mais evidentes e marcantes da obra literária.

Iniciando a sétima aula, o professor poderá dividir a classe em grupos com quatro ou cinco alunos e pedir que façam uma pesquisa no laboratório de informática da escola sobre as drogas ilícitas mais comumente consumidas na década de 1980, período de publicação da obra trabalhada na sequência didática, e também as que são consumidas nos dias de hoje.

O professor poderá indicar alguns sites de pesquisa, mas pode partir do endereço de busca do Google <www.google.com> ou outros sites de busca de sua preferência para início da pesquisa. A partir disso, outros links serão oferecidos aos alunos, podendo ou não ser utilizados. O controle do acesso dos endereços eletrônicos deve ser supervisionado pelo professor com o intuito de garantir a seriedade do trabalho.

Após a pesquisa, cada grupo compartilhará com os demais colegas o resultado de seu trabalho. O professor deverá fazer as intervenções que julgar necessárias para atrelar os assuntos tratados no livro com a pesquisa realizada pelos alunos. Se a escola não possuir laboratório de informática com acesso à internet, as fontes de pesquisa poderão ser o acervo da biblioteca, os livros didáticos ou outro material que o professor julgar conveniente.

Para a expansão do horizonte de leitura do aluno, na oitava aula, o professor pode sugerir a leitura de outras obras, isto é, leituras que dialoguem com a temática trabalhada na obra literária fonte de toda a atividade.

Com o objetivo de viabilizar esta etapa da sequência didática, o professor poderá indicar e apresentar as outras obras do autor Pedro Bandeira

que trabalham temas semelhantes aos trabalhados em A Droga da Obediência. Selecionamos o texto A Droga do Amor como possibilidade de expansão do horizonte de leitura dos alunos.

A nona e última aula é o momento em que o aluno produzirá a atividade escrita como etapa final da sequência didática. Trata-se da escrita de um texto narrativo relatando alguns dos principais temas abordados na obra. O objetivo do relato é fazer com que os alunos evidenciem as relações que o texto literário estabelece com a vida cotidiana, bem como as principais características do texto, dos personagens principais, do enredo, entre outros aspectos. Para a realização da produção textual proposta, o professor deverá ter trabalhado, em outro momento, o referido gênero.

A escolha do gênero para produção textual considera as diretrizes do currículo básico a ser trabalhado com os alunos do Ensino Fundamental. Da mesma forma, as atividades propostas como rodas de conversa também se fundamentam nesse documento.

Depois de lidas e corrigidas, a escrita final da narrativa será publicada no Mural Literário e, se houver, também no blog da escola. A escolha do melhor texto ou dos melhores textos fica sob a responsabilidade do professor de Língua Portuguesa que aplicou e desenvolveu as etapas dessa sequência didática. Se o professor julgar conveniente, poderá premiar os alunos que escreveram os melhores textos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável o fascínio que a obra literária tem sobre os homens. Contudo, a realidade que se apresenta nas escolas públicas do Brasil, no que se refere ao trabalho a ser realizado com a literatura, encontra muitos obstáculos para que, de fato, produza seu efeito de encantamento e estranhamento frente ao leitor literário.

Na contramão dessa realidade tão desmotivadora, alguns esforços por parte de professores e educadores têm sido realizados no sentido de introduzir a literatura e a obra literária em sua integralidade na sala de aula. Com o auxílio de recursos tecnológicos digitais, vídeos, filmes, adaptações para a TV, a obra literária tem despertado, de certa maneira, o interesse das pessoas.

A sequência didática apresentada nesse estudo foi aplicada em uma sala de aula com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de uma cidade no interior do Estado de São Paulo. Já na apresentação e motivação da leitura da obra literária pelo professor, os alunos demonstraram imediato interesse na atividade, pois dialogariam com um enredo de seu interesse e também com os recursos da tecnologia digital.

Foi possível perceber a participação ativa dos alunos, pois, na medida em que liam os capítulos recomendados pelo professor, sua motivação em chegar ao final do texto aumentava, uma vez que, dentro da sala de aula, o docente se utilizava de recursos tecnológicos, tais como vídeos da internet, canções, imagens, para relacionar o conteúdo apresentado na obra literária com a realidade vivenciada pelas pessoas na época em que o texto foi escrito e publicado, além de motivá-los a refletir nas mudanças comportamentais entre gerações, principalmente na realidade em que hoje estão inseridos.

A colaboração do professor de História, atendendo à proposta de um trabalho interdisciplinar, em muito contribuiu para melhor aproveitamento da atividade pelos alunos, explicando as questões abordadas na obra sob uma perspectiva histórica, na medida em que questionamentos dessa natureza iam surgindo.

Diante de todo esse contexto, pudemos perceber que a junção da tecnologia digital disponível na escola com a leitura integral de uma obra literária adequada ao público-alvo da atividade não só proporcionou a fruição do texto em questão como também despertou nos alunos práticas de letramento literário.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

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

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GINSBURG, J. O ensino de literatura como fantasmagoria. **Revista da Ampoll**. v. 1, n. 33, 2012.

HOLLANDA, F. **Chapeuzinho amarelo**. 27. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

JAUSS, R. et al. **A literatura e o leitor:** textos da estética da recepção. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ZILBERMAN, R. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 5, n. 1, 2009.

_____. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 8 ago. 2016.

LETRAMENTO LITERÁRIO: PRÁTICAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Renata Zucki Tasoniero[1]

Gilmei Francisco Fleck[2]

RESUMO: O objetivo deste trabalho refere-se à possibilidade de construirmos uma proposta de letramento literário, já nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, investigamos práticas de literatura em uma turma de 5º ano de uma escola municipal de Cascavel – PR, por meio de um estudo exploratório, de base qualitativa, pautado na pesquisa-ação. Com isso, buscamos elaborar e propor novas práticas literárias, sob a forma de um Projeto de Intervenção Pedagógica: Leituras Comparadas, o qual embasou-se na Estética da Recepção, de Jauss (1994) e na concepção de Intertextualidade da Literatura Comparada, de Fillola (1994, 2004). Como resultado dessa investigação, destacamos que o trabalho escolar com a literatura não pode continuar a ocorrer, apenas, de maneira espontânea ou como pretexto para o ensino da língua, mas precisa ser sistematizado desde o início do processo de escolarização.

Palavras-chave: Práticas literárias comparadas. Leituras intertextualizadas. Letramento literário.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto deriva da dissertação *Letramento Literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, cuja pesquisa, de natureza aplicada, realizou-se no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE-Cascavel-PR). O trabalho desenvolveu-se no período de 2013 a 2015, a partir da Linha de Pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, tendo como foco principal o ensino e a aprendizagem escolar da leitura literária, pelo viés do letramento literário.

---

1 Contato: profrenatazt@gmail.com

2 Contato: chicofleck@yahoo.com.br

Embora seja muito discutido, do ponto de vista teórico, o ensino de literatura continua sendo um desafio para pesquisadores e professores no ambiente escolar. É preciso que as discussões teóricas não se percam no discurso, mas que apresentem contribuições significativas para propostas metodológicas sobre o tratamento do texto literário em sala de aula.

Assim, a questão fulcral que permeou esta pesquisa refere-se a como podemos construir um caminho à formação de um futuro leitor literário já no início do processo de escolarização, em um contexto escolar que, ao concentrar-se nas especificidades da alfabetização (manejo do código), não favorece a formação de leitores autônomos. Na tentativa de encontrar alternativas a tal questionamento, buscamos adaptar e aprofundar o método comparatista proposto pelo pesquisador Antonio Mendonza Fillola, em sua obra Literatura Comparada e Intertextualidade (1994), aplicando-o, com adaptações, em nossa realidade escolar. O autor espanhol ancora-se nos conceitos de dialogismo bakhtiniano, nos fundamentos da Estética da Recepção e nos princípios da intertextualidade da Literatura Comparada, insistindo, explicitamente, na incorporação desta tríade ao ensino.

Pautamos o processo de investigação a partir de um estudo exploratório, no qual observamos e analisamos como vêm ocorrendo algumas práticas iniciais de letramento literário em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Cascavel - PR, bem como algumas das implicações dessas práticas na formação leitora dos alunos. Com base nos dados obtidos, buscamos elaborar e propor práticas de leitura de textos de literatura, fundamentadas nos estudos comparatistas de Fillola (1994, 2004), com vistas à constituição de uma proposta de letramento literário na referida escola.

Para fundamentarmos a metodologia de trabalho, a pesquisa qualitativa foi adotada para o desenvolvimento das atividades, tendo em vista sua preocupação com a interpretação dos fenômenos (em seus ambientes naturais) em termos dos significados que as pessoas envolvidas a eles conferem (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Além disso, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, optamos pelo viés da Pesquisa-Ação, por considerarmos a estreita relação entre a ação investigativa e a perspectiva de resolução de um problema coletivo observado; isto é, ao mesmo tempo em que analisamos, teoricamente, um dado problema da realidade educacional, propusemo-nos a apontar alternativas de enfrentamento para tal situação.

Nesse contexto, organizamos este trabalho da seguinte maneira: na primeira seção, delimitamos e discutimos a pertinência do tema proposto por meio do referencial teórico e buscamos um diálogo com diversos autores que tratam dos conceitos relacionados a esta pesquisa. Assim, a revisão teórica foi apoiada em pesquisadores que partilham da visão interacionista da leitura, como Geraldi (1984, 1996) e Bakhtin (2003), e da essência artística e humanizadora da Literatura, dentre os quais primamos por Cândido (2004), Soares (2009, 2011), Petit (2008) e Cosson (2012).

Na segunda seção, descrevemos a realidade educacional investigada e apresentamos o projeto de intervenção pedagógica de leitura do texto literário (para as séries iniciais do Ensino Fundamental), propondo atividades que visam à construção de um futuro leitor crítico. Para embasar a elaboração do projeto, recorremos às proposições da Estética da Recepção, de Jauss (1994), e à concepção de Intertextualidade da Literatura Comparada, de acordo com Fillola (1994; 2004).

A partir da aplicação do projeto, tecemos, na terceira seção, a análise do processo de intervenção, com considerações sobre o alcance dos objetivos propostos com tais práticas e reflexões acerca dos resultados obtidos.

2 AS PRÁTICAS DE LEITURA: REFLEXÕES TEÓRICAS

Embora a linguagem seja um fenômeno social que nasce das relações entre os sujeitos, nem sempre, ao longo da história da educação, ela foi (ou, em alguns casos, ainda é) vista dessa maneira. De acordo com Geraldi (1996), qualquer atividade escolar de leitura e qualquer metodologia de ensino relaciona-se a uma opção política, a qual envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade. Assim, o modo como a leitura se realiza em sala de aula depende da concepção de linguagem a que está vinculada. Das diferentes concepções de linguagem (e consequentemente de leitura) – linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação – (GERALDI, 1984), decorrem os conceitos de alfabetização e letramento.

Das concepções de linguagem citadas, assumimos concordância com a perspectiva interacionista, por meio da qual compreendemos que a leitura constitui-se em um processo complexo de compreensão no qual o leitor, sujeito ativo na construção de sentidos, participa como um coenunciador. Nas palavras de Bakhtin (2003), o leitor, em processo de interação com o autor por meio do texto,

> ocupa simultaneamente uma posição ativa e responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente) completa-o, aplica-o, prepara para usá-lo, etc. [...]. Toda compreensão é prenhe de resposta (BAKHTIN, 2003, p. 271).

No momento em que consideramos a interação autor-texto-leitor, a leitura torna-se um ato dialógico, no qual o leitor põe-se em diálogo com o autor, que, por sua vez, é detentor de determinados conhecimentos e que decidiu evidenciá-los ou partilhá-los, por meio da linguagem. Por isso mesmo, nenhuma prática de leitura pode centrar-se apenas no código em si, nem somente na extração das intenções do autor ao escrever seu texto ou unicamente nos conhecimentos do próprio leitor. Antes requer um olhar atento para os elementos cotextuais e contextuais, tendo em vista que implicam compreensão e conhecimentos prévios que são constituídos antes mesmo do momento da leitura (ROJO, 2004).

Ao incentivar a leitura fundamentada nessa concepção interacionista de linguagem, possibilita-se o desenvolvimento, em longo prazo, do tão almejado leitor crítico, aquele que produz sentidos e não apenas extrai informações do texto. Condição, essa, essencial para a efetivação do letramento que, segundo a concepção de Soares (2009, p. 72), "é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais".

Como indica Magda Soares (2009), um indivíduo pode ser analfabeto, isto é, não ter adquirido a "tecnologia" do ler e escrever (e sofrer estigmas por conta disso), mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita se fazem intensamente presente, pode ser, de certa forma, letrado, porque se envolve em práticas sociais que fazem uso desses sistemas simbólicos. O mesmo pode ocorrer com crianças ainda não alfabetizadas, ou ainda, o contrário disso: podemos encontrar pessoas alfabetizadas que apresentam um baixo nível de letramento.

Ao considerar, então, que a criança chega à escola já inserida em diferentes contextos de letramento, torna-se imprescindível que o professor observe e aproveite todo o conhecimento que os alunos trazem, sem, contudo, limitar-se a ele.

Para tanto, além de valorizar o conhecimento que o aluno traz para a aprendizagem da leitura e da escrita, a escola (aqui representada pela figura do professor alfabetizador) precisa de conhecimentos específicos para proporcionar atividades que o façam avançar no domínio da língua, ou seja, é necessário que o *professor* domine os meios e recursos de sistematização da leitura e da escrita, de maneira significativa para o aluno.

Nesse sentido, a utilização do texto literário na alfabetização, por meio das práticas de ler e ouvir histórias, pode, sim, contribuir no processo de transição da fala para a escrita, ou seja, na aquisição e no manejo do código escrito (ampliação vocabular, incorporação de estruturas linguísticas etc.). Como pontua Fleck (2008, p. 19), "da leitura (literária) não se extraem apenas vocábulos, mas formas e estruturas, gêneros e estilos que se projetarão, futuramente, no uso da linguagem e na redação individual e própria do leitor".

Cabe aqui ressaltar que essa prática com o texto literário deve ser de natureza quantitativa e qualitativa: é necessário que o professor propicie ao aluno o acesso a vários tipos de textos e obras, sem perder de vista a qualidade (estética e linguística) de cada uma delas.

Assim, aprender a ler e a escrever, apesar de ser uma tarefa complexa, pode se tornar mais fácil se, desde o início, a criança encontrar um ambiente rico e motivador, que estimule novas descobertas e que

oportunize, gradativamente, o contato com as complexidades da língua. É o que nos aponta Cagliari, quando menciona:

> [...] uma criança pode começar ouvindo histórias, aprendendo a decifrar os sons das letras (no seu dialeto e no da escola) em diversos contextos (palavras diferentes), e se pôr a ler pequenos textos de cujo conteúdo já tem conhecimento (já ouviu) ou que sabe de cor, como canções, provérbios, adivinhações etc. Se esse tipo de atividade for intensificado, a criança passa a ter um outro tipo de contato com a escrita, que não é simplesmente um jogo de montar e desmontar sílabas e palavras. (CAGLIARI, 1992, p. 168).

É importante, então, dar significado ao processo de aprendizado da leitura e da escrita no qual a criança está inserida, a fim de contribuir para a sua formação. A literatura, por sua natureza lúdica e emotiva, cria um contexto especial de motivação, atraente aos olhos dos pequenos, o que facilita esse processo.

Contudo, apesar de se constituir em uma importante ferramenta que possibilita o estudo e a apropriação de diversas formas e estruturas da língua, o texto literário não se reduz a sua função linguística. Ele é construção de sentidos e significados; é processo de humanização; é arte, cuja leitura pode auxiliar de forma relevante numa sociedade letrada, no desenvolvimento intelectual e da consciência do mundo.

Nesse contexto, a literatura (e aqui, especificamente, a literatura infantil e infanto-juvenil) vem solidificar o espaço da leitura na escola enquanto processo de formação de leitores, tendo em vista que ela pode proporcionar a possibilidade de a criança adentrar num mundo diferente: num mundo de sonhos e ações das personagens das histórias, que desmistificam preconceitos e permitem-lhe relacionar fatos com sua própria vida, numa forma de tornar o mundo mais compreensível e mais humano.

Para Candido (2004), sendo a literatura uma manifestação cultural de todos os povos, em todas as épocas da humanidade (quer seja por meio do folclore, de lendas ou de produções escritas mais complexas, como a poesia e o romance), não há homem ao qual pode ser negado o direito à produção literária. É exatamente pela capacidade de sensibilizar o ser humano, por permitir que ele atue de forma mais crítica diante da complexidade da vida, que a literatura se constitui em um dos bens culturais que deveriam ser divididos equitativamente entre todos os indivíduos de uma sociedade.

Consoante Candido (2004), Petit (2008) sustenta que todas as pessoas, independentemente da idade ou classe social, têm a necessidade (e também deveriam ter o direito) de desenvolver sua imaginação. A literatura atua no sentido de alimentar essa fantasia, pois, a autora entende que é o texto literário, "esse território de cultura elevada" (PETIT, 2008, p. 43), que constrói as mais efetivas e duradouras experiências de leitura.

> Entretanto, não é um luxo poder pensar a própria vida com a ajuda de obras de ficção ou de testemunhos que tocam no mais profundo da experiência humana. De obras que nos ensinam muito sobre nós mesmos, e muito sobre outras vidas, outros países e outras épocas. Parece-me inclusive que seja um direito elementar, uma questão de dignidade (PETIT, 2008, p. 78).

Petit (2008) afirma que todos têm direitos culturais. O direito ao saber e também o direito ao imaginário, o direito de apropriar-se de bens culturais que contribuem, em cada idade da vida, para a construção ou para a descoberta de si mesmo, uma abertura para o outro, para o exercício da fantasia – sem o qual não existe o pensamento e tampouco a elaboração do espírito crítico.

Nessa perspectiva, a apropriação da obra literária contribui efetivamente para a formação do indivíduo e, consequentemente, da sociedade. Observamos, assim, a função da literatura não simplesmente como contexto para abordagem de temas ou análise linguística (como pretexto para alfabetizar), mas sim como uma ferramenta para formar culturalmente o indivíduo que nela se integra. Nesse sentido, a leitura da literatura pode ser considerada uma das práticas, única e singular, do processo de letramento. Se é na escola que a criança tem o primeiro contato sistemático com a leitura e a escrita, é também na escola que o aluno deveria ser letrado para tal prática. Fazemos nosso, aqui, o pensamento de Fleck, acerca do assunto:

> Compreender a importância da iniciação do sujeito no mundo literário, por meio da exploração da literatura infantil e infanto-juvenil, é lançar boas sementes num solo fértil, que, no futuro, revelará frutos como a criticidade, o engajamento social e político, a consciência de que todo ser humano é agente histórico – elementos constituintes das ações de um leitor crítico, transformador do meio pela capacidade de compreensão e pelo domínio do poder da palavra como construtora de discursos. (FLECK, 2008, p. 25).

Entretanto, apesar de a maioria dos professores reconhecerem a importância da literatura no desenvolvimento do aluno, grande parte dos encaminhamentos metodológicos adotados para o trabalho com o texto literário empobrece as possibilidades polissêmicas que o texto poderia proporcionar, pois a leitura das obras tem servido, apenas, como pretexto para abordar e explorar conteúdos ligados à língua, ou seja, um papel utilitário.

Sobre a sistematização do trabalho com os textos literários, Magda Soares (2003) explica que é inevitável escolarizar a literatura, tendo em vista que ler literatura é uma atividade que precisa ser aprendida, portanto, é papel da escola encontrar os meios para que essa prática se efetive. Assim, o que precisa ser encarado e discutido não é "se a escola deve ou não escolarizar a literatura" (COSSON, 2012, p. 23), mas como sistematizar essa escolarização sem desconfigurar ou falsear o texto literário, desvalorizando suas especificidades estético-artísticas.

Para Jauss (1994), a arte não existe para confirmar o que já é conhecido, mas, sim, para contrariar expectativas. Assim, a literatura pode levar o leitor a uma nova percepção e compreensão de seu universo. Ao levarmos em conta tal possibilidade, compreendemos que essa escolarização da literatura só pode ser adequada se pensada e sistematizada a partir de fundamentos criteriosos, ou seja, baseada em uma teoria que sustente, tanto seus objetivos e perspectivas, quanto suas ações metodológicas. Por isso, desenvolvemos uma proposta pedagógica de trabalho com o texto literário para as séries iniciais. Tal prática de leitura está organizada segundo os princípios da Estética da Recepção (JAUSS, 1994) e da Literatura Comparada (FILLOLA, 1994), e segue detalhada na seção a seguir.

3 AS PRÁTICAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

A escolha do local de investigação e aplicação do Projeto de Intervenção Pedagógica, aqui proposto, deu-se em virtude de nossa própria ação docente, tendo em vista fazermos parte do quadro de professores da escola desde o ano de 2011. Além disso, a direção, coordenação e demais professores mostraram-se bastante receptivos e entusiasmados com a ideia de desenvolvermos uma proposta de trabalho, intencional e sistematizada, com a literatura infantil.

Todas as turmas da escola têm, semanalmente, uma aula na biblioteca, com duração de 1 hora e 20 minutos. Nesta aula, os alunos podem ler obras selecionadas pela bibliotecária e fazer empréstimos, para poderem levar os livros para casa, por um período fixo de sete dias. Acontece que os materiais disponíveis para essas práticas são apenas os exemplares mais antigos, pois a escola não permite o manuseio dos livros mais novos, tendo em vista o "risco" de os alunos sujarem ou estragarem o acervo.

No que se refere ao trabalho pedagógico em sala de aula, o currículo para a Rede Municipal de Ensino é o documento que norteia as ações e práticas de ensino, o qual elenca a leitura literária como uma "abordagem da leitura" que "expande as fronteiras de conhecimento do leitor" (CASCAVEL, 2008, p. 331). Dessa forma, percebemos que o documento valoriza o papel da literatura na formação do leitor crítico e demonstra uma preocupação com as especificidades do texto literário. Contudo, limita-se, apenas, a apontar a importância de tal trabalho, sem estruturar uma abordagem metodológica respaldada em um aporte teórico consistente, ou seja, apesar de assinalar a relevância da leitura literária, o currículo não oferece suporte teórico e metodológico para que os professores desenvolvam um trabalho com o texto literário de forma sistematizada.

Assim, temos como ponto de partida esse contexto educacional em que atuamos enquanto professores, o que nos possibilitou, não apenas diagnosticar o problema teoricamente, mas vivenciá-lo, cotidianamente, em

nossa prática, em sala de aula. Decorre daí a opção pela perspectiva da pesquisa-ação, que é reconhecida como uma das principais formas de pesquisa qualitativa, pelo seu caráter participativo e pelo fato de promover interação entre o pesquisador e os sujeitos investigados. Já que, de acordo com Thiollent (1997), a pesquisa-ação é um tipo de investigação social de base empírica, na qual atores (sujeitos pesquisados) e pesquisadores se envolvem de modo cooperativo na compreensão da realidade em que estão inseridos, não só identificando os problemas coletivos, mas também buscando e experimentando soluções em situação real.

Para realizarmos o nosso estudo na perspectiva qualitativa, pelo viés da pesquisa-ação, empregamos, então, a observação participante como técnica principal e o diário de campo como recurso auxiliar (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Por isso, fizemos, no primeiro semestre letivo do ano de 2014 – de fevereiro a outubro –, observações de aulas de Língua Portuguesa (leitura de textos literários e aulas de biblioteca, especificamente) em uma turma de 5° ano, com o objetivo de obter informações e indicativos de como esse trabalho com a literatura infantil se efetiva nesta realidade específica. O registro das observações foi feito através de diário de campo, no qual indicamos o dia, a hora, o local e o período de duração de cada uma, bem como as anotações pertinentes às atividades literárias desenvolvidas e aos sujeitos envolvidos. Também foram observados e analisados as instalações e o acervo da biblioteca, os quais influenciam na qualidade da leitura literária, além da análise do currículo de ensino para a Rede Municipal de Cascavel que, como dito anteriormente, é o documento oficial norteador do trabalho pedagógico na referida escola.

Foi pensando nessa realidade, na qual se configura o problema de formação do leitor literário, que elaboramos nosso Projeto de Intervenção Pedagógica – "Oficinas de Leitura Literária para os Anos Iniciais".

Ao levarmos em conta o caráter sócio histórico e humanizador da literatura, que contribui para a ampliação dos horizontes culturais e pessoais dos indivíduos (além dos linguísticos), bem como a concepção interacionista de linguagem, a qual prevê uma participação ativa do leitor, adotamos, neste projeto, os pressupostos teóricos da Estética da Recepção, justamente porque essa teoria fundamenta-se na relação entre o leitor e a obra, e nela, a representação de mundo do autor que se confronta com a representação de mundo do leitor, em uma ação dialógica da leitura.

A "Teoria da Estética da Recepção" de Hans Robert Jauss (1921-1997) nasceu na Alemanha em meados de 1960 e depois contou com contribuições de outros pesquisadores importantes, entre eles o também alemão Wolfgang Iser (1926-2007). Para que a interação leitor-texto se concretize, Jauss (1994) propõe sete teses de que resultam sete estágios percorridos pelo leitor. Em todas as teses, o autor delimita o horizonte de expectativas, que representa o saber do leitor. O horizonte de expectativa

antecede a relação do leitor, porém, a interação do leitor-texto modifica esse horizonte. Essa mudança no horizonte de expectativas é encarada pelo autor como o aspecto essencial que impulsiona o prosseguimento e construção da compreensão, interpretação e aplicação estética.

Das teses desenvolvidas por Jauss (1994), buscamos (por se tratar dos anos iniciais do Ensino Fundamental) contemplar os conceitos de horizonte de expectativas, no qual examinamos a experiência literária prévia dos alunos-leitores acerca dos temas abordados nos contos e poemas que trabalhamos; a quebra da expectativa do leitor em relação ao texto literário, ao apresentarmos as obras contrastando-as com outros signos artísticos; e, os aspectos ligados à historicidade das obras, isto é, a interseção entre os aspectos diacrônicos e sincrônicos de cada uma, situando-as na evolução e explicação do mundo.

Metodologicamente, organizamos nossa aplicação com base na proposta intertextual de Fillola (1994), para quem a intertextualidade é entendida no seu sentido mais lato, como uma interconexão de textos e significados, também estendida para a produção artística de diferentes signos.

Além disso, Fillola (1994) também faz referência à correspondência existente entre a Literatura Comparada e os diversos sistemas artísticos (verbais e não verbais; como a escultura, a pintura, a música, o cinema etc.), cuja perspectiva globalizadora serve para ampliar a compreensão do leitor e a recepção significativa da obra e, consequentemente, contribui para a formação leitora proficiente. Contudo, apesar da perspectiva intersemiótica, a proposta não está voltada para o estudo semiótico específico destes signos, mas em proporcionar aos alunos um recurso motivador e estimulante para a compreensão da variedade discursiva e para a aceitação da diversidade sócio cultural evidenciada nestes sistemas artísticos.

Em outra importante obra, *La educación literária* (2004), Fillola (2004, p. 156) aponta que a formação do leitor literário consiste em capacitar o sujeito para "identificar, associar, relacionar, compreender, integrar e interpretar elementos que compõem o texto". Nesse desafio de formar os leitores, o autor ressalta a importância de se desenvolver, juntamente com os alunos, durante a leitura, estratégias de leitura e conhecimentos textuais.

As estratégias de leitura, segundo Solé (1998), são os mecanismos de compreensão necessários para o desenvolvimento do sujeito enquanto leitor proficiente. O uso desses procedimentos possibilita compreender e interpretar de forma independente os textos. Fillola (2004) também faz referência a tais estratégias ao destacar que são esses mecanismos (como ativação do conhecimento de mundo do leitor, a antecipação de conteúdos, a comparação de informações com outros textos etc.) que permitem que o ato de leitura seja caracterizado como produção de sentidos.

Assim, em nossa proposta de leitura, a inclusão da intertextualidade literária, ligada às produções artísticas de outras áreas, possibilita ao leitor explorar os diálogos culturais e a beleza estética como premissas para uma aprendizagem crítica, além de funcionar como uma estratégia de monitoramento metacognitivo, levando o leitor a perceber os contrastes expressivos entre textos escritos e outros códigos artísticos.

Baseando-nos, então, no modelo didático-comparativo de Fillola (1994), interligando-o com as teses de Jauss (1994), estruturamos nossa Proposta de Aplicação Pedagógica-Literária, com base em uma temática estruturante que interligasse todas as propostas de leitura entre si: "A Literatura e sua inter-relação com outros signos artísticos". Quatro módulos foram organizados, os quais sistematizam-se nas seguintes etapas:

1 — Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas: atividades de pré-leitura que convergem ao levantamento de conhecimentos prévios (empíricos, conhecimento de mundo) que os alunos possuem sobre obras, autores e temas que serão explorados. Na sequência, estabelece-se os encaminhamentos (observação, leitura, audição etc.) para que sejam apreciadas as obras e observados os traços de intertextualidade.

2 — Recepção e análise das obras: por meio de questionamentos, comentários e estímulos à conversação (interação de ideias e conhecimentos), propõem-se a comparação entre os contrastes e paralelismos detectados entre as diversas obras, tanto ao nível formal e estrutural, quanto às questões emocionais, de sensibilidade e gosto lúdico. Nesta etapa, também, o professor explora conhecimentos acerca do contexto de produção das obras, intenções do autor, inferências etc.

3 — Integração de conhecimentos culturais: atividades de pós-leitura que promovem a integração dos conhecimentos abordados com outros conhecimentos culturais dos alunos, por meio da interação entre o grupo e de tarefas lúdicas interdisciplinares.

4 — Conclusões: depois da aplicação de cada módulo, propicia-se um momento de reflexão e avaliação acerca dos resultados alcançados, bem como uma análise criteriosa do(a) pesquisador(a) quanto ao envolvimento, recepção e interação dos alunos com as obras abordadas.

A aplicação do Projeto de Intervenção ocorreu nos meses de novembro e dezembro do mesmo ano. Os dados obtidos por meio das observações em sala, da análise das instalações, do acervo, dos documentos oficiais e da aplicação dos módulos do projeto foram intercruzados, de maneira que pudessem passar por um constante processo de interpretação e reinterpretação.

O módulo I foi aplicado nos dias 03 e 04 de novembro (com duração de seis aulas) e teve como subtema da prática: Literatura, Música e Cinema: relações possíveis no conto *A vendedora de fósforos* (de Hans Christian Andersen, tradução de Pedro Bandeira), as músicas clássicas: *Moonlight Sonata* (Beethoven - 1801) e *Nocturne nº 20* (Frederic Chopin - 1831) e o curta de animação *The Little Matchgirl* (do diretor Roger Allers - 2007).

O módulo II, desenvolvido nos dias 17 e 18 de novembro (no decorrer de sete aulas), abordou a Literatura e a Arte Plástica: relações possíveis entre o conto "Biruta" (Lygia Fagundes Telles) e telas de: Pablo Picasso (Menino com um cão), Edouard Manet (Menino com cão) e Briton Rivière (*His only friend*).

No módulo III, que foi aplicado nos dias 24 e 25 de novembro (5 aulas), trabalhamos com a Literatura e o Lúdico: relações possíveis entre poesia e o desenho. Os poemas selecionados foram: "O medo do menino", "Segredinhos de amor" e "Cantiga do vento" – de Elias José (1991); "Leilão de Jardim", "Uma palmada bem dada" e "Mosquito escreve" – de Cecília Meireles (1987); "Lagoa" e "No banco de jardim" – de Carlos Drummond de Andrade (2009); "Pescaria", "Cemitério" e "Ficção científica" – de José Paulo Paes (1989); "O Leão" – de Vinícius de Moraes (1975) e "A Boneca" – de Olavo Bilac (1919). Os desenhos foram escolhidos entre *cartoons* da Turma da Mônica (Maurício de Souza).

E o último módulo, realizado nos dias 01 e 02 de dezembro (8 aulas), contemplou a Literatura e Arte Plástica: relações possíveis entre o Conto "A Princesa que escolhia" (Ana Maria Machado) e telas de: Ernst Ferdinand Oehme (O Castelo *Scharffenberg* à noite); Paul Signac (O Castelo dos Papas de *Avignon*); Jacob Isaakszon Van Ruisdael (sem título); Constantine Maleas (Castelo em Monemvasia) e Georges Braque (O Castelo em *La Roche-Guyon*).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a observação do ambiente escolar no qual desenvolvemos nossa pesquisa, verificamos que os textos literários são selecionados em função do gênero e do conteúdo que os professores devem trabalhar. Ao observarmos e analisarmos as aulas de leitura literária desenvolvidas pela professora do 5º ano, bem como pela monitora de biblioteca, percebemos encaminhamentos equivocados que colaboram para a inadequada escolarização da literatura. Destacamos, primeiramente, uma excessiva preocupação das profissionais com a conceitualização metalinguística e estrutura dos textos literários, ficando o processo de leitura e interação com as histórias em segundo plano.

Percebemos, ainda, em relação à escolha do material literário, que as professoras não têm o conhecimento prévio dos livros que trabalham

em sala de aula. As salas dispõem de "caixas de leitura", que são obras enviadas pelo MEC (através do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE), mas que servem apenas para manuseio aleatório, isto é, os alunos que terminam suas atividades podem ler tais livros para ocuparem o tempo ocioso, mas não é feito nenhum trabalho direcionado com eles. Aliás, as professoras não conhecem a maioria dos títulos que compõem o acervo. Assim, verificamos que a leitura literária ocupa uma atividade unicamente pedagógica. As professoras trabalham, quase que exclusivamente, com os textos literários presentes no livro didático de Língua Portuguesa, deixando os livros literários para o ambiente da biblioteca.

Ao acompanharmos as aulas desenvolvidas na biblioteca, encontramos um ótimo acervo, com uma variedade de autores e títulos, de cânones da literatura até textos recentes. Entretanto, além do espaço físico ser pequeno e desconfortável, também verificamos que o acesso dos alunos aos livros é bastante restrito e controlado, devido ao risco de sujarem ou extraviarem o material. Em conversas formais e informais com as professoras e bibliotecária, notamos que todas consideram importante a leitura literária na escola. No entanto, suas práticas se perdem no processo de formação do futuro leitor crítico por falta de fundamentos teórico-metodológicos que possibilitem a reflexão sobre uma prática de qualidade.

Os alunos, por sua vez, encaram as aulas de leitura literária como enfadonhas e maçantes, pois associam a leitura de livros com preenchimento dos questionários, exercícios e fichas; atividades estas que realizam de maneira mecânica. Além disso, são "obrigados" a levar um livro emprestado da biblioteca, por semana, para fazer a leitura em casa e depois apresentar um resumo, prática cansativa e desestimulante, na opinião deles.

Esta é uma das questões levantada por Magda Soares (2011), em seu artigo "A escolarização da literatura infantil e juvenil", (SOARES, 2011, p. 17-48), publicado na obra *A escolarização da leitura literária – O jogo do livro infantil e juvenil*. Ao tecer reflexões acerca das instâncias de escolarização da literatura, a autora enfoca que a maioria dos professores sistematizam a leitura de literatura em sua sala de aula com atividades impositivas, avaliativas e desprovidas de significados para a criança. Evidenciamos, aqui, essa constatação de Soares (2011) na prática das professoras, alvo de nossa investigação, pois, ao proporem tarefas que se restringiam às questões de localização de informações, estrutura textual e transmissão de ensinamentos, ambas acabaram por corroborar com a faceta didática do texto artístico-literário como pretexto para se trabalhar com as questões da língua.

Os próprios alunos, pelo comportamento de estranheza à metodologia de nossa oficina, evidenciado pelos questionamentos durante a aplicação dos primeiros módulos ("vai ser só isso?", "nós não vamos usar o caderno?", "você vai fazer algum trabalho para a gente apresentar o

texto...?" etc.) –, demonstraram como essa prática tradicional é rotineira no percurso escolar, ao ponto de tornar-se hábito. Por isso, o fato de não terem que reproduzir, durante o Projeto, a mesma sequência a que estão habituados causou-lhes estranhamento e surpresa.

Note-se que não temos a pretensão de afirmar que tais atividades são, em sua totalidade, supérfluas e desnecessárias. Ao contrário, todos os alunos precisam aprender a localizar informações, a compreender a estrutura e função dos textos literários, a resumir ideias, contudo, não podemos ficar somente nessa mesma abordagem, apenas reproduzindo o conhecimento. É necessário um movimento de revitalização da leitura literária na escola, a fim de aguçar o senso interpretativo e a percepção de ambos os envolvidos – aluno e professor, para apreciar o valor estético do texto antes de sua organização estrutural ou seu conteúdo linguístico.

Ao mesmo tempo em que as aulas de literatura lhes desagradam, percebemos, paradoxalmente, que a maioria dos alunos tem interesse e gosta de ouvir histórias e manusear os livros literários, especialmente os livros novos, aos que eles têm pouco (ou quase nenhum) acesso, demonstrando que, apesar de não gostarem de "ler", são, de alguma forma, atraídos pela literatura.

Outra questão abordada por Soares (2011), concernente à escolarização da literatura, refere-se à biblioteca escolar, entendida como "estatuto simbólico que constrói certa relação escolar com o livro, fundadora da relação posterior do aluno com a instituição não escolar [...]" (SOARES, 2011, p. 23). Entretanto, o que constatamos foi uma evidente precariedade desse ambiente, tendo em vista o pouco espaço para os alunos e professores circularem, a dificuldade de acomodação, já que as mesas e cadeiras encontram-se amontoadas, além dos muitos livros didáticos (velhos e novos) empilhados nos cantos.

A biblioteca, que deveria ser, como também assevera Petit (2008), um ambiente propício para trocas de experiência e qualificado a "contribuir para uma mudança de atitude em relação à leitura" (PETIT, 2008, p. 11), mostra-se carente de elementos que favorecem uma adequada escolarização da literatura, o que minimiza o potencial de educadores e estudantes dessa escola enquanto leitores literários.

Ao analisarmos a nossa prática de leitura literária desenvolvida durante a oficina, constatamos que os pontos acima elencados influenciam sobremaneira a recepção dos alunos em relação à leitura. Primeiramente, ao propiciarmos um ambiente mais adequado à leitura (com mais espaço e comodidade, além do acesso aos livros e textos e materiais como fantoches, fantasias, tintas etc.) percebemos que os alunos puderam vivenciar o prazer estético, tanto na perspectiva de sua participação na construção do imaginário, quanto na apreciação do que estava sendo apresentado.

Certamente, nosso espaço improvisado em nada se assemelhava a uma biblioteca, contudo, oferecia alguns dos elementos para que as crianças pudessem se concentrar e imaginar, como bem nos lembra Petit (2008) ao refletir sobre o impacto que uma biblioteca adequada promove na vida das pessoas:

> A biblioteca ideal é a que permite que as crianças sonhem e que não lhes imponha idéias, imagens ou histórias, mas que lhes mostre possibilidades, alternativas. Essas coisas terão uma ligação profunda com sua vida adulta, mais tarde. (PETIT, 2008, p. 31).

Assim, depreende-se que a organização do espaço, a qualidade e o acesso ao acervo, a ludicidade do ambiente e o comprometimento da professora responsável pela biblioteca com o local revelam-se elementos fundamentais para a socialização das experiências entre as crianças e jovens, ampliando suas potencialidades leitoras e fortalecendo o entendimento da leitura também como uma prática social.

Após aplicarmos o primeiro módulo de nossa oficina literária, percebemos que a comparação entre os dois sistemas artísticos (música e literatura), além da ativação de vários conhecimentos e habilidades linguísticas do leitor estudante (tal qual propõe Fillola (2004)), é um ótimo recurso didático para ampliar o universo cultural dos alunos, já que a maioria não conhece ou não tem acesso a esse tipo de arte, não tendo a oportunidade de apreciá-la.

Nos módulos 2 e 4, o trabalho com o texto literário se fez por meio da associação com a pintura. Foi possível verificar as relações existentes entre essas duas artes sem, necessariamente, termos que recorrer a algum estudo intersemiótico mais aprofundado. Com sua aplicação, percebemos que a literatura e a pintura podem estabelecer uma relação enriquecedora, contribuindo para o processo de criação, sem que as especificidades e particularidades de cada uma sejam desconsideradas. A literatura oportuniza a leitura da imagem e também a elabora por meio das palavras. Igualmente, a leitura de uma pintura pode levar à produção de uma escrita (FILLOLA, 1994).

Para Fillola (1994), fundamentado em Mario Praz (1979) e Barthes (1989), a literatura e a pintura retratam e combinam o real e o imaginário com grande destreza, por isso, oferecem possibilidades de leitura que promovem a descoberta de novas perspectivas, além de estimular o poder de crítica do aluno, ao proporcionar-lhe diferentes formas de interagir com as pessoas e com o mundo. Ademais, desenvolvem competências e habilidades na prática da leitura, como a capacidade de inferência e uma melhor percepção das entrelinhas do texto, sem mencionar o fator motivador que a apreciação de uma pintura pode ser para uma futura abordagem a um texto literário.

Ao analisarem e compararem as pinturas com os textos literários, durante os módulos II e IV, os alunos inferiram, levantaram, confirmaram e refutaram hipóteses, envolvendo-se significativamente com os textos (verbais e não verbais). Prova desse envolvimento mais profundo são os detalhes e conexões percebidos pelos pequenos leitores, tanto nos textos escritos, quanto nas obras iconográficas, tais como as cores, traços e linhas utilizadas pelos pintores e a caracterização das personagens feita pelas autoras, ou seja, os alunos perceberam que a variedade de técnicas de pintura produz efeitos diferentes. Tais efeitos produzem sensações e interpretações distintas em cada leitor. E isso também se aplica aos textos literários, pois a estilização da linguagem é a forma da literatura se definir como arte, principalmente, na quebra dos padrões linguísticos tradicionais.

Com relação ao módulo III, cujo tema era "A Literatura e o Lúdico", propusemos a associação entre a poesia, o desenho e a brincadeira. Essa proposta exigiu dos pequenos leitores uma organização mental de mecanismos complexos de reflexão e construção de sentidos, pois, como aponta Vygotsky (1977), durante a brincadeira a criança consegue ir além de sua realidade, vivenciando, via imaginação, situações que, de outra maneira, não lhe seria possível experienciar. Conforme aponta o autor, "a brincadeira é a escola da vida para a criança; educa-a espiritual e fisicamente. Seu significado é enorme para a formação do caráter e da visão de mundo do futuro homem" (VIGOTSKI, 2009, p. 100).

As atividades teatrais propostas por Vygotsky (2009) – brincadeiras, encenações, dramatizações – que as crianças desenvolvem a partir dos textos literários, confirmam o princípio de que as formas de ação da criatividade podem ser não apenas mentais, mas também concretas, expressas pelo corpo, experimentadas. Através dessas atividades teatrais os alunos praticaram a leitura, desenvolveram a memória, estimularam o senso crítico e artístico. Além disso, foi ocasião de socialização. Os efeitos surgiram em todas as áreas – afetiva, expressiva e intelectual –, pois as crianças desinibiram-se, aprenderam a trabalhar com as significações das palavras, criticaram e receberam elogios e críticas pertinentes, enfim, valorizaram e estimularam o esforço alheio, trabalhando em equipe.

Dessa forma, percebemos que este contato entre a poesia e a brincadeira, por meio dos desenhos, permitiu que os alunos estabelecessem uma nova relação com a linguagem. Os poemas selecionados inter-relacionados aos desenhos de Maurício de Souza possibilitaram o exercício criativo da construção de significados da palavra escrita através do som, do movimento, da expressão corporal e da sensação. Desse modo, consideramos fundamental que o trabalho com poemas em sala de aula explore as diversas sensações evocadas pelos textos, tanto nos seus aspectos linguísticos quanto nos aspectos físicos, que são os movimentos expressivos (não necessariamente os da dramatização, mas de entonação, de ritmo e "vivificação" dos versos lidos).

Assim, com base na aplicação do Projeto de Intervenção que elaboramos, percebemos nossa proposta literária como uma prática que permitiu e fomentou a troca, o diálogo e o questionamento, além de oportunizar uma aproximação afetiva e efetiva do aluno com a literatura (FILLOLA, 1994). Essa relação afetiva fez frutificar, com maior intensidade, os subsídios cognitivos e linguísticos, oportunizando a ampliação de conhecimentos, isto é, uma aprendizagem efetiva e significativa. Assim, não se pode pensar em um trabalho com o texto literário, senão aquele que se afasta de uma relação mecanicista com a obra e que se aproxima da liberdade, da troca de experiências, do diálogo, criando uma relação próxima entre os sujeitos envolvidos pelo texto: autor – leitor e, no caso do ambiente escolar, alunos – professor.

A escola ainda é, nos dias de hoje, o espaço privilegiado para o encontro entre o leitor e o livro. E, neste espaço, concluímos nós, as atividades e encaminhamentos literários desenvolvidos em nosso projeto estimularam o pensamento dos alunos, a percepção da realidade em suas múltiplas significações, a consciência do "eu" em relação ao "outro". Verificamos que os alunos, de uma maneira geral, foram tocados pela singularidade dos textos e das obras de arte. O mais importante a destacar é que esses leitores foram sacudidos do estado de inércia e passividade que, na maioria das vezes, acompanhava suas leituras.

Desta forma, esses alunos puderam se posicionar de forma diferente no momento da leitura. Ao interagirem com os textos e obras de arte, situaram-se como os leitores ativos, que hipotetizam, opinam e interferem nas histórias. Por isso, conseguimos confirmar – com resultados concretos, colhidos em sala de aula através da riqueza e criatividade dos textos orais e escritos dos alunos, de suas dramatizações e desenhos – a especificidade do valor literário na formação inicial da criança e como uma metodologia consistente e criativa pode, sim, contribuir significativamente na formação leitora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, ao ter problematizado questões que envolvem a importância da leitura literária na formação dos sujeitos, abordou, também, temáticas acerca das metodologias de ensino de literatura, especialmente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o qual carece, ainda, de uma abordagem mais específica para o tratamento do texto literário em sala de aula.

Sem pretensões de esgotar as reflexões sobre a temática ou sobre as possíveis pesquisas a serem realizadas a esse respeito, o presente trabalho procurou levantar indagações (as quais, muitas vezes, são ocultadas pelo esforço e dedicação dos sujeitos que trabalham arduamente para alcançar

uma educação crítica no município de Cascavel, quais sejam: as professoras, monitoras de biblioteca, coordenadores e diretores) sobre a prática escolar com o texto literário e propor uma alternativa didática para o ensino de literatura nas escolas da rede municipal.

Partimos de nosso conhecimento empírico do processo de ensino de literatura, contrastando-o com reflexões teóricas, para chegarmos, então, à apresentação de uma proposta de aplicação prática. Assim, nossas experiências com a leitura literária desenvolvidas no Projeto de Intervenção Didática foram abordadas pelo viés da Estética da Recepção (JAUSS, 1994) e pelo método comparatista de Fillola (1994), os quais valorizam o papel do leitor na construção de sentidos para a obra literária.

Da Estética da Recepção compreendemos que a literatura não existe para si ou para confirmar o que já é conhecido, e sim para contrariar expectativas, gerar dúvidas, produzir reflexões, enfim, para o prazer de nos (re)descobrirmos: a nós mesmos e ao mundo ao nosso redor. Assim, a literatura pode levar o leitor a uma nova percepção e compreensão de seu universo. Em outras palavras, o leitor sempre acrescenta elementos novos à sua leitura, pois a interação com o texto propicia um alargamento de horizontes.

Das teses desenvolvidas por Jauss (1994), buscamos (por se tratar dos anos iniciais do Ensino Fundamental) contemplar os conceitos de horizonte de expectativas, no qual examinamos a experiência literária dos alunos-leitores acerca dos temas abordados nos contos e poemas que trabalhamos; a quebra da expectativa do leitor em relação ao texto literário, ao apresentarmos as obras contrastando-as com outros signos artísticos, o que criou um hiato entre o que os alunos esperavam dos textos e o que realmente ocorreu ao longo da recepção das obras; e, os aspectos ligados à historicidade das obras, isto é, a interseção entre os aspectos diacrônicos e sincrônicos de cada uma, situando-as na evolução e explicação do mundo. Assim, ampliar os horizontes de experiência dos alunos foi nossa preocupação constante.

Metodologicamente, organizamos nossa aplicação com base na proposta intertextual de Fillola (1994), cuja perspectiva globalizadora (ao propor uma comparação entre a Literatura e os diversos sistemas artísticos) serviu, nesta pesquisa, para ampliar a compreensão do aluno-leitor e recepção significativa da obra e, consequentemente, contribuiu para uma futura formação leitora crítica.

Comparar e estabelecer conexões entre imagens, sons e textos de diferentes épocas e culturas para obter novas significações para a leitura foi um trabalho que traduziu a importância da leitura literária no desenvolvimento infantil, pois impulsionou toda a ação espontânea das crianças para as múltiplas possibilidades de expressão. Os suspiros e risos durante as narrações, a observação atenta das obras, o manuseio interessado

dos livros, o recriar da história que ouviram ou leram; ações e reações que evidenciaram o prazer e a fruição dos textos literários lidos.

Destacamos, assim, que o trabalho com a literatura na escola é essencial e que, em muitos casos, ele constitui-se na única possibilidade de contato com o texto literário por parte de uma grande parcela de alunos. Tal escolarização, entretanto, precisa ser adequada, permitindo a compreensão e o envolvimento lúdico com as obras. Nesse sentido, a escola precisa incluir e oferecer oportunidades para que a literatura se efetive enquanto instrumento de formação: não apenas como pretexto para aprendizagem de conteúdos, mas como ferramenta de humanização (CANDIDO, 1972), como possibilidade de constituição de um indivíduo ativo na sociedade em que vive.

Ao levarmos em conta tal necessidade, compreendemos que essa escolarização da literatura só pode ser adequada se pensada e sistematizada a partir de fundamentos criteriosos, ou seja, baseada em uma teoria que sustente, tanto seus objetivos e perspectivas, quanto suas ações metodológicas.

Tal foi a justificativa para desenvolvermos uma proposta pedagógica de trabalho com o texto literário para as séries iniciais organizada segundo os princípios da Estética da Recepção e na intertextualidade do método comparatista de Fillola (1994), por possibilitarem ao leitor explorar os diálogos culturais e a beleza estética como premissas para uma aprendizagem crítica.

A leitura dos textos literários associada à leitura de diferentes signos artísticos serviu não apenas como material lúdico e de expansão dos horizontes de leitura, mas, principalmente, como um recurso cognitivo que auxiliou os alunos a levantarem hipóteses e interessarem-se em descobrir se essas hipóteses seriam confirmadas, ou não, ao longo do trabalho com os textos. Em suma, as leituras intertextuais, promovidas pelo viés comparatista, estimularam a atenção e curiosidade dos alunos não somente pelas obras em si, mas pelo processo de leitura, isto é, pelo processo dialógico de construção de sentidos. E é, justamente, na troca de experiências e histórias de leitura que, de fato, ocorre a interação entre textos e leitores.

Com base nessas reflexões, insistimos que a teoria literária precisa subsidiar a prática pedagógica dos professores, de forma que esta possa, realmente, contribuir para a formação de alunos leitores de literatura. A proposta comparatista de Fillola (1994) – com as devidas adequações aos diferentes níveis de ensino e temáticas específicas –, constitui-se, assim, em uma alternativa didática que possibilita ao aluno compreender a literatura como fenômeno cultural, histórico e social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1992.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ciência e Cultura, v. 24, 1972.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COSSON, R. **Letramento Literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FILLOLA, A. M. **Literatura Comparada e Intertextualidade**. Madrid: Editorial La Muralla, 1994.

FILLOLA, A. M. **La educación literaria:** Bases para la formación de la competencia lectoliteraria. Archidona: Ed. Aljibe, 2004.

FLECK, G. F. O Papel da Literatura Infantil e Infanto Juvenil na formação do leitor. In: **Revista Língua & Literatura**. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. v. 10, n. 14. Frederico Westphalen: URI, 2008. p. 13-27.

GERALDI, J, W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas**.** São Paulo: EPU, 1986.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CASCAVEL. **Currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Cascavel**. 1. ed. Paraná, 2008.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). **Escolarização da leitura literária.** 2. ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações.** São Paulo: Atlas, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia e Pedagogia II:** investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos. v. 2. Lisboa: Biblioteca de Ciências Pedagógicas/Ed. Estampa, 1977.

_____. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico, livro para professores. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E IDENTIDADES: A HORA E A VEZ DOS NEGROS NAS PÁGINAS LITERÁRIAS

Anilda de Fátima Piva dos Santos[1]

RESUMO: Este artigo propõe, com base na Lei n. 10.639/2003, estimular o interesse pela Literatura Afro-brasileira como ferramenta contra as diferenças étnico-raciais, as práticas de racismo e a segregação no ambiente escolar. A ação metodológica da pesquisa desenvolve-se mediante três etapas: (i) analisar o questionário destinado aos professores relacionado aos temas étnico-raciais; (ii) verificar qual é a percepção que os aprendizes têm de si mesmos diante do **outro** no espaço escola e (iii) propor uma Sequência Didática que possibilite o resgate da ascendência e da autoestima dos estudantes afro-brasileiros e um olhar menos preconceituoso e excludente dos demais discentes no tocante ao biotipo negro. Ao final, reiteramos a necessidade de incentivar a prática da leitura literária, do debate e do diálogo para estimular leitores críticos e capazes de (re)escrever e protagonizar suas próprias histórias identitárias despidas de preconceito e de estereótipos.

Palavras-chave: Lei n. 10.639/2003. Literatura Afro-brasileira. Preconceito Étnico-racial. Identidade.

1 INTRODUÇÃO

Diante dos entraves étnico-raciais que observamos e vivenciamos cotidianamente dentro dos muros escolares, decidimo-nos por centrar esforços na construção de um conhecimento educacional que contribua para o desenvolvimento e para a inserção de práticas pedagógicas que explorem a diversidade cultural e racial de nossos aprendizes.

Optamos por trabalhar com a literatura afro-brasileira, não por modismo ou obrigatoriedade, mas por acreditarmos que o viés literário, respaldado pela Lei n. 10.639/03, destaca a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. Além disso, colabora e intervém para uma construção afirmativa da identidade étnico-racial dos adolescentes afrodescendentes dentro do espaço escolar. Para tanto, buscamos, na literatura afro-brasileira, protagonistas negros que não fossem retratados e

1 Mestre em Letras – Universidade São Paulo (USP). Contato: apiva64@gmail.com

nem vistos como inferiores aos brancos, nem sujos, nem feios e muito menos animalizados, mas que fossem vistos como seres humanos que não necessitam de nenhum adjetivo para designar sua humanidade e seu biotipo no tocante à cor de sua pele, de seus cabelos, do formato de seu rosto, dentre outras características.

Com base nesses pressupostos, escolhemos uma produção literária que apresentasse protagonistas negros, que permitissem aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, (re)descobrir os valores da cultura brasileira de raiz africana para que vejam e entendam as características biotípicas e a cultura negra de forma positiva – o que lhes permitirá um empoderamento através do uso dessa cultura e desse pertencimento étnico-racial.

Acreditamos, dessa forma, ser possível repensar o espaço escolar não mais sob a ótica de uma hegemonia dominante ou de uma etnia superior, mas como um espaço que saiba valorizar as múltiplas vozes e culturas ali presentes. Só assim, haverá a mudança do *status quo* do silenciamento para o debate e para a reflexão dentro do espaço escolar.

Para isso, elegemos o romance infantojuvenil *Pretinha, eu?*, de Júlio Emílio Braz (2008), por acreditarmos que a (re)construção da autoestima e a valorização dos afrodescendentes perpassa a fruição e a reflexão proporcionada por esta obra literária, uma vez que o racismo e o preconceito étnico-racial são perceptíveis, mas não denunciados, e raramente debatidos e expostos na escola. Assim, nossos objetivos gerais baseiam-se em construir uma Sequência Didática (SD) que auxilie no processo de (re)construção identitária dos adolescentes, principalmente negros e afro-brasileiros, pela valorização do biotipo negro (cor da pele e cabelo, particularmente), tendo como ponto de partida a leitura crítica do livro e as atividades que podem dele redundar. Propomos quatro objetivos específicos, a saber: (i) estimular, com base na Lei n. 10.639/2003, o interesse pela literatura infantojuvenil afro-brasileira, como uma ferramenta contra as diferenças étnico-raciais, as práticas de racismo e também contra a segregação dentro do ambiente escolar; (ii) motivar os alunos, em especial os afrodescendentes, a conhecerem um pouco da história de seus ancestrais, de sua origem e a valorizar a cultura brasileira de matriz africana; (iii) analisar a representação das personagens negras no livro infantojuvenil do corpus, a partir do resgate de suas origens afrodescendentes e da sua interação com o contexto da obra e (iv) fomentar a prática cotidiana da leitura literária, do debate e do diálogo para estimular leitores críticos capazes de escrever a história de sua ancestralidade e de reescrever sua própria história identitária.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Principiar a escrita deste artigo, que retrata a pesquisa que deu origem a minha dissertação de mestrado, defendida pelo ProfLetras/USP, é um processo que nos expõe a vários desafios, medos, inseguranças, sem falar de toda a ansiedade que nos abraça e nos deixa, por vezes, paralisados. Trata-se, sem dúvida, de uma tarefa que nos coloca diante do outro, mais especificamente daqueles afrodescendentes que negam a sua identidade negra[2] e sua origem por se sentirem histórica, social e culturalmente inferiores ao branco e por não terem modelos positivos que valorizem a sua etnia e as suas raízes.

Ao propormos um movimento de aproximação com o outro, temos a oportunidade de compreender melhor a identidade negra que é construída num movimento que envolve inúmeras combinações, causas e consequências, desde as primeiras relações que são estabelecidas no grupo familiar até chegar a desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece, principalmente dentro do ambiente escolar (GOMES, 2003).

A escola ainda não dá voz a seus alunos de origem afro-brasileira. Ao contrário, silencia suas dores e amálgama a ideia de democracia racial na qual, em tese, não impera nem o preconceito nem o racismo. Tanto é que não nos causa incômodo o discurso da hegemonia branca ao ouvirmos "você precisa falar para a sua mãe prender o seu cabelo"; "Olha só que coisa [cabelo] armada!"; ou "o negro fede muito e você deveria usar roupa de outra cor e não branca!" (CAVALLEIRO, 2012, p. 64-83).

Assim, depois de um longo processo de silenciamento que ajudamos a impor aos nossos alunos negros, buscamos nos caminhos abertos pela Lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003), por Fanon (2008), por Cavalleiro (2012), por Gomes (2008, 2003, 2002), por Munanga (2012, 2010), dentre outros, um arcabouço crítico que nos auxilie a entender os mecanismos de opressão racial e a quebrar o silenciamento escolar no tocante à discriminação e ao preconceito étnico-racial em uma sociedade que embora não seja mais colonial "revela a dominação e o abismo entre brancos e negros, crianças e mulheres brancas e negras" (INACIO, 2008, p. 59).

Isso posto, inferimos que o silenciamento do professor e da escola tem como consequência transmitir aos discentes uma pseudossuperioridade da hegemonia branca, o que reforça e legitima a incidência de preconceitos e de discriminação na escola. Assim, torna-se prioritário reconhecermos o problema e combatê-lo dentro do espaço

2 Para entendermos o termo identidade negra utilizamos a definição de Nilma Lino Gomes (2003, p. 43) que a entende como "uma construção social, histórica, cultural e plural". Implicando a construção do olhar de um grupo étnico-racial ou de indivíduos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial, sobre si mesmos, a partir da relação que se estabelece com o Outro.

escolar (sala de aula, sala de leitura, intervalo, quadra de esportes, dentre outros espaços).

3 METODOLOGIA

Nossa pesquisa é de cunho empírico e qualitativo. Empírica porque optamos por trabalhar com a interação face a face, ou seja, não seremos apenas observadores passivos, mas colocaremos nosso corpo em campo, atuando e interagindo não apenas entre as quatro paredes da sala de aula, mas na escola como um todo. Qualitativa pelo fato de passarmos um tempo bem maior em contato com o nosso objeto de estudo, ou seja, participamos, dialogamos, ouvimos e observamos os sujeitos de nossa pesquisa: os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. Esse contato mais próximo nos permitiu identificar, como professor pesquisador, processos que se tornam invisíveis dentro do ambiente escolar, como o preconceito, a discriminação racial e a baixa autoestima.

Organizamos nossa ação metodológica em três etapas: (i) um questionário para que os professores se manifestassem de forma espontânea, sem nenhuma interferência do pesquisador, sobre questões relacionadas ao tema étnico-racial; (ii) uma sondagem realizada com os discentes na qual solicitamos que desenhassem seus autorretratos para que pudéssemos verificar qual a representação que esses alunos têm de si, ou seja, como eles se veem e pensam ser vistos pelo "outro" dentro do espaço escolar e (iii) a elaboração de um conjunto de atividades organizadas através de uma sequência didática que possibilitou o resgate da ascendência de nossos alunos, assim como a elevação de sua autoestima, enquanto jovens afrodescendentes.

4 IDENTIDADE: A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES POSITIVAS OU NEGATIVAS SOBRE NÓS E OS OUTROS

Propomos uma reflexão acerca das causas e das consequências relativas ao desconhecimento histórico-social apregoado pela pseudomito da democracia racial no Brasil. Tal ideia ainda hoje, silencia e mantém a dicotomia criada entre brancos e negros em nossa sociedade. O ambiente escolar é um caleidoscópio e é através dele que percebemos o quão importante é a cor do corpo (da pele) e o cabelo para os jovens que nele convivem. Ter a pele e os olhos claros, assim como os cabelos lisos e longos faz com que os educandos afro-brasileiros tenham um tratamento diferenciado dos demais. Dessa feita, o que deveria ser natural no tocante ao reconhecimento e ao pertencimento identitário afro-brasileiro, produto de nossa miscigenação racial e também cultural, torna-se, para os discentes afrodescendentes, desrespeito, exclusão, indisciplina, baixa autoestima, baixo rendimento escolar e reprovação.

Ao propormos, então, um movimento de aproximação com o outro temos a oportunidade de compreender melhor a identidade negra que é construída num movimento que envolve inúmeras combinações, causas e consequências, desde as primeiras relações que são estabelecidas no grupo familiar até chegar a desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece, principalmente dentro do ambiente escolar (GOMES, 2003). A necessidade de nos aproximarmos do outro pode ser entendida como uma maneira que nos permite compreender a condição humana, pois através desse contato também nos transformamos, ou seja, passamos a nos compreender melhor e nos tornamos pessoas menos preconceituosas e mais humanizadas. Socialmente falando, esse contato é um ato indispensável, pois "compreender e existir são processos inseparáveis que dialeticamente vão nos constituindo" enquanto sujeitos histórico-culturais (FERREIRA, 2004, p. 16). Assim, trazemos novas perspectivas a partir da Lei n. 10.639/03 que propõe uma ruptura nesse sistema hegemônico tradicional ao inserir a diversidade multicultural através do estudo da História e da Cultura Afro-brasileira em todos os estabelecimentos escolares (públicos e privados) do Brasil, com o intuito de resgatar de forma positiva a identidade negra dos discentes afrodescendentes e o respeito à diversidade e ao diferente nos demais alunos.

Hall (2008) ajuda-nos a entender o conflito identitário vivenciado pelos afrodescendentes ao afirmar que possuímos várias identidades contraditórias dentro de nós, movendo-se em diferentes direções, de tal modo que nossas identidades sejam constantemente deslocadas. Dependendo das influências do ambiente, pode prevalecer uma identidade que predomine os sentimentos de rejeição, submissão ou outra que desperte os sentimentos de aceitação e autonomia. Neste aspecto, a escola tem o papel não só de articular, mas também de promover e discutir a desconstrução e a ressignificação das muitas identidades silenciadas em sala de aula, por despreparo ou omissão dos educadores.

4.1 Os atores da escola: docentes e discentes

Como professora e pesquisadora, procurei ouvir e dar voz aos atores da escola que cotidianamente representam seu papel de ensinar e aprender: os docentes e os discentes. Para os professores, foi elaborado um questionário relacionado a temas étnico-raciais. Desses relatos, inferimos que combater o preconceito étnico-racial, o racismo, e toda e qualquer forma de discriminação não são tarefas exclusivas da escola, pois estas formas de depreciar o outro não nascem dentro do espaço escolar, contudo irrompem-no, sem pedir licença. Justifica-se, assim, a importância da formação continuada e das aulas planejadas em sequências didáticas, como mais um instrumento a favor da formação e da diversidade cultural, que atendam e privilegiem a temática étnico-racial. Além disso, deixa transparecer o que está por trás dessa práxis pedagógica: a formação numa perspectiva multicultural, cidadã e inclusiva, uma vez que na escola:

> a questão étnico-racial também é mal resolvida nos Projetos, entre gestores e professores. Na escola se evita dar os devidos nomes ou enfatizar a questão da negritude, pois fica mais palatável quando se transforma em 'diversidade; que é muito mais ampla e por ser ampla acaba se diluindo e dando lugar ao mito da democracia racial. É difícil colocar o dedo na ferida. E assim, neste contexto, o jovem negro cresce sem referências, com a autoestima rebaixada, identificados apenas com cantores de rap/pagode/funk" ou jogadores de futebol, com sua identidade restrita ou deturpada. Onde estão as grandes figuras da história do negro? João Candido, Martin Luther King, Nelson Mandela, Agostinho Neto? Quem fala sobre eles na escola? (Prof.ª X).

As respostas das educadoras reforçam a necessidade de uma SD que aborde as questões relacionadas aos preconceitos étnico-raciais para que tenhamos um ambiente escolar menos violento e mais acolhedor baseado no respeito às diferenças e à diversidade étnico-cultural.

A segunda etapa foi uma sondagem realizada com os discentes do 6º B ano, do período vespertino, na qual foi solicitado que desenhassem seus autorretratos numa folha de papel em branco, para que pudéssemos entender qual a representação que esses adolescentes têm de si mesmos, ou seja, como eles se veem e como eles acham que os outros os veem dentro no espaço escolar. Com relação ao perfil étnico dos participantes da pesquisa, os dados tabulados trazem à tona que há 67% (sessenta e sete por cento) de garotas se autodeclaram negras ao lado de 33% (trinta e três por cento) de meninas que se autodeclaram brancas. No tocante aos meninos, a proporção de afrodescendentes é ainda maior, pois 90% (noventa por cento) se dizem negros e apenas 10% (dez por cento) dos garotos afirmam ser brancos. Esses são dados bastante relevantes e passam despercebidos no cotidiano escolar. Os professores só enxergam os negros quando estes são indisciplinados ou quando não avançam nos estudos ou, ainda, quando, consequentemente, estão envolvidos em conflitos e confusões na sala de aula e em outros ambientes do espaço escolar.

Outro fato que despertou a nossa atenção está relacionado à percepção que o aluno afrodescendente tem de si mesmo. Baseando-nos na análise da atividade etnográfica proposta aos discentes, cuja ideia central era que desenhassem o seu autorretrato, percebemos que as meninas que se autodeclararam negras desenharam-se de forma inferiorizada em relação ao tamanho e ao espaço determinado na folha de papel. Os desenhos analisados podem indicar que estas meninas têm uma autoestima baixa, o que vem de encontro aos 6% (seis por cento) das garotas que se consideram feias por não possuírem o ideal de beleza apregoado pela mídia. Isto é, não são altas, magras e nem loiras com cabelos lisos e longos.[3]

3 Pesquisas indicam uma constante busca pelo corpo "perfeito e ideal", esteticamente belo dentro dos padrões ocidentais de beleza que a mídia "vende" à população como modelo de saúde e de autoestima elevada. Esse padrão universal de beleza ocidental, perseguido pelas mulheres, tem como matriz a boneca Bárbie que escraviza as peculiaridades étnico-raciais (SILVA, 2001).

As garotas que se autodeclararam pardas deixam transparecer o desejo, velado, do embranquecimento em seus desenhos. Isto ocorre porque o pardo se vê como um sujeito quase branco, ou seja, está mais próximo dos brancos do que dos negros, mesmo que seja apenas no tocante aos traços físicos, como por exemplo, à cor da pele e ao cabelo menos crespo. Este equívoco leva as meninas pardas a pensarem que disputam tudo com o branco (atenção do professor, boas notas, o respeito dos colegas, melhores condições sociais, dentre outros) na mesma situação de igualdade. Contudo, nossa vivência em sala de aula mostra que a realidade é outra, ou seja, que é difícil superar o sentimento de inferioridade e rejeição que acompanha os afrodescendentes na escola e na sociedade, mesmo que eles vistam a máscara do branco para obterem, supostamente, os mesmos privilégios. Destacamos que os apelidos pejorativos, tais como "cabelo frito", "cabelo duro", "cabelo de arapuá" e "pixaim" relacionados ao biotipo negro e, principalmente ao cabelo, que são atribuídos às alunas afrodescendentes geram inúmeros conflitos na escola. Os garotos também são alvo de preconceitos relacionados à aparência física, por exemplo, recebem alcunhas como "beiço de bater bolinho", "beiçola", "nariz de fornalha", "pau de fumo", "tisiu", "macaco", "filhote de Chita", "urubu", dentre outros, cujo intuito é a desqualificação e a diminuição do indivíduo de pele negra e cabelo crespo.

Os autorretratos das meninas pardas, se comparados aos desenhos das garotas negras não demonstram uma situação de inferioridade, a começar pela ocupação espacial da folha, depois pela própria aparência física das garotas que têm o tom da pele mais claro e o cabelo menos crespo. As duas últimas características retiram-lhes um peso das costas, o que é respaldado pelo mito da democracia racial e pela miscigenação entre os povos. O mesmo não ocorre com as meninas de pele mais escura cujo corpo negro, ao longo da História do Brasil, foi "resumido ao status de mercadoria" acarretando-lhes um peso de "três séculos de rejeição, negação, sofrimento, dor" (RODRIGUES, 2012, p. 61) que lhes são impingidos de forma silenciosa e avassaladora até os dias atuais. Logo, quanto mais escuro for o tom da pele e mais crespo for o cabelo, mais estigmas as jovens negras carregarão ao longo de sua vida escolar e social.

Entretanto, os desenhos das adolescentes pardas, se comparados aos elaborados pelas garotas brancas, ficam sempre numa posição hierarquicamente inferior. Os desenhos das "euro-brasileiras" apresentam uma "ocupação" quase totalitária da folha de papel. Os cabelos retratados são longos, lisos e na maioria das vezes claros (pintados de amarelo ou marrom claro). Elas ressaltam os traços de seu biotipo que as fazem se sentirem belas e superiores às demais, como os cabelos, os olhos e o nariz. Contrariamente, a maior frustração das garotas afrodescendentes (negras ou pardas) reside no cabelo crespo que tentam neutralizar através de intervenções químicas como o relaxamento e a escova progressiva.

Nos desenhos realizados pelos meninos, observamos que as mesmas características presentes nos desenhos das garotas brancas, pardas e negras se repetiram nos autorretratos dos garotos brancos e afrodescendentes. Os jovens brancos desenharam-se utilizando toda a folha de papel, impondo-se diante dos demais alunos da classe. Os negros o fizeram de forma minúscula no canto inferior direito ou esquerdo da folha de sulfite. Os meninos pardos se utilizaram de traços maiores e um pouco mais firmes, contudo suas expressões faciais demonstram a insegurança e o medo que vivenciam no espaço escolar por se sentirem inferiorizados.

Assim, ao término da interpretação, de um recorte, dos autorretratos desenhados por nossos alunos do 6º ano, baseando-nos em Van Kolck (1984), em Bédard (2013) e em nossas observações em sala de aula, compreendemos qual é a percepção de sujeito que estes adolescentes têm de si mesmos, assim como do ambiente escolar que os rodeia.

4.2 *Pretinha, eu?* A obra literária e o Projeto de Leitura

Acreditamos que uma Sequência Didática (SD) que se proponha a falar e a abordar esse tema é uma maneira de trazer nossos discentes à reflexão, de mostrar-lhes que o preconceito é patente, seja na porta de seus lares, seja na porta das igrejas, escolas e demais instituições sociais. O ler e o discutir literatura leva-nos a refletir sobre o mundo, liberta-nos de muitas amarras que nos oprimem. Nesse sentido, a literatura afro-brasileira dá-nos as condições necessárias para revermos nossa práxis e para que nossos jovens discentes se descubram como sujeitos de seus próprios destinos.

Lamentavelmente, esse processo de construção identitária e de conhecimento das raízes africanas, que pode ocorrer a partir de textos da literatura afro-brasileira, encontra pouco espaço dentro das escolas, embora esteja legalmente respaldado pela da Lei n. 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos oficiais de todas as redes de ensino do país. Isto ocorre porque há, no imaginário dos docentes e da escola, uma postura "do tipo nada muda, o sistema sempre vence" (HALL, 2002, p. 150), que funciona como uma proteção que os impede de buscar estratégias culturais e pedagógicas que façam a diferença no aprendizado do multiculturalismo, levando em conta as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar.

Nessa etapa, elaboramos uma proposta de aprendizagem mediadora – uma Sequência Didática – que busca na leitura da obra *Pretinha, eu?* (2008), de Júlio Emílio Braz, discutir e debater temas relacionados aos conflitos étnico-raciais (preconceito, racismo, *bullying*) presentes em nossas salas de aula que culminam na negação identitária dos afrodescendentes e das culturas de raízes africanas.

Com relação ao texto literário utilizado como base da SD é de fundamental importância salientar que Júlio Emílio Braz (2008) é um escritor engajado no combate ao preconceito étnico-racial, no resgate da ancestralidade e na valorização do povo afrodescendente. Acreditamos que trabalhar com esta obra literária trará, para nossos alunos, a oportunidade de perceberem os embates que circundam a vivência negra e a "democracia racial" brasileira. Júlio Emílio Braz (2008), em *Pretinha, eu*?, nos mostra questões relacionadas aos discursos de desvalorização da cultura e do povo negro, em alguns momentos do texto. Estas evidências são apresentadas através das discussões, dos xingamentos, do preconceito para com as pessoas de pele negra e de cabelo crespo, de expressões e valores racistas e na tentativa de mascarar e apagar a identidade afro-brasileira.

A obra em destaque apresenta uma história narrada em primeira pessoa pela personagem Bel. A narrativa inicia-se com a chegada de Vânia, primeira aluna negra, ao Colégio Harmonia. Este fato gera espanto e estranhamento em toda a comunidade escolar, pois não se esperava que uma aluna afrodescendente pudesse estudar em uma escola elitista frequentada, *a priori*, só por brancos ou por aqueles que, embora não fossem brancos, assim se consideravam. Esta é a situação da narradora-personagem, Bel. Ela também é afrodescendente, entretanto, desconhece a sua identidade ou é orientada por sua família a ocultá-la através da "máscara" da branquitude. Dessa forma, desmascara-se o conflito de Bel, com a chegada de Vânia, negra, pois vem à tona a má resolução de sua identidade étnico-racial.

Percebemos, no decorrer da leitura, que, a partir dos episódios que caminham para o desfecho da narrativa, há uma tentativa de se conscientizar e de se romper com práticas preconceituosas no ambiente escolar. Assim, a garota Bel, ao buscar e compreender sua ancestralidade e sua história percebe que, assim como Vânia, também é negra.

Destacamos também a questão dos apelidos pejorativos atribuídos aos personagens negros (que tantos conflitos geram na escola) e que entrecruzam a trajetória das personagens Vânia e Bel, através de termos como "pretinha", "moreninha" e "mulatinho".

Segundo Munanga (2005), essa tentativa de abafar, silenciar e negar a identidade negra vem ao encontro da ideologia eurocêntrica que prega de forma escancarada a **ideologia do branqueamento**. O uso de várias tonalidades como "escurinho", "moreninha", "morena clara", "morena escura", "morena canela", "morena jambo", "parda" (TURRA; VENTURI, 1995, p. 33-34) dentre outras é, de certa maneira, uma tentativa de se distanciar de qualquer relação com a ascendência de origem africana.

Outro aspecto que consideramos relevante e queremos trazer à tona é a representação do cabelo como marca identitária, embora esteja incluído

em um discurso que aponta e sustenta a desvalorização do fenótipo dos afrodescendentes. Percebemos essa questão quando Bel faz uma caracterização da personagem Vânia: "Vânia tinha o cabelo crespo preso num monte de trancinhas como aqueles cantores de reggae [...] os lábios eram grossos e vermelhos. Nariz largo. Olhos brancos e grandes" (BRAZ, 2008, p. 10) e os nossos alunos do 6º B fazem comentários depreciativos em relação aos traços físicos de Vânia e principalmente em relação ao seu cabelo. Os garotos, Miguel e Escobar, respectivamente dizem que ela deve ser "mó feia" e que por conta de seu cabelo crespo deve estar "cheia de piolhos".

Houve, nesse momento, certo desconforto na sala de aula pelo fato de existir muitos alunos afrodescendentes e pelo fato de o aluno Escobar nos dizer que essas falas pejorativas são comuns e que ele já foi ofendido várias vezes com palavras depreciativas como "preto sujo", "fedorento" e "Zé Favela". Aproveitamos a ocasião para orientar Escobar a procurar um adulto e relatar as agressões. Escobar, então, nos respondeu que agora não havia mais problemas, mesmo porque se ouvisse tais palavras de seus colegas, os espancaria.

Não deve ser fácil para estes alunos simpatizarem com a personagem ou se colocarem no papel de Vânia, uma vez que nosso imaginário relacionado à cor da pele, ao cabelo e à beleza quando não sendo investigados, questionados e ampliados, faz com que a sociedade estabeleça valores que literalmente excluem uma grande parcela da população de negros e afrodescendentes. Este modelo excludente e perverso arraigado em nossa sociedade faz com que estereótipos e preconceitos sejam perpetuados. Numa escala ampla pregam a discriminação e a segregação - o que tende a valorizar o embranquecimento como a única forma de ascensão e de ser aceito socialmente (PEREIRA, 2010). De forma silenciosa, prega-se a negação da ancestralidade afro-brasileira juntamente com seu arcabouço cultural.

5 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: A HORA E A VEZ DOS NEGROS NAS PÁGINAS LITERÁRIAS

Percorremos um caminho histórico e social, tendo como guia o texto literário, expressão estética que há séculos nos encanta, nos seduz e também nos ensina, na medida em que nos torna seres humanos mais críticos. Traçamos de forma objetiva o percurso e as mudanças ocorridas na literatura infantil e juvenil até chegar ao nosso foco de interesse maior que é a literatura afro-brasileira. É, pois, através dessa literatura também que as personagens negras deixam de ser invisibilizadas e vistas através de um único ângulo, obtuso e euro descendente, mas por diversos outros, poderosos, belos e multiculturais. Entendemos ser fundamental trabalhar com essa modalidade literária, não por mero modismo mercadológico,

mas para que nossos adolescentes afro-brasileiros possam se reconhecer nela, ou seja, para que possam ver-se textualmente retratados de forma positiva, humanizada, sem estereótipos e respaldados por uma nova visão pluri(multi)cultural capaz de traduzir a riqueza do povo brasileiro. Reiteramos também nosso desejo de formar leitores para a vida e para sociedade – não somente para os bancos escolares –, pois só assim teremos cidadãos capazes de ler/ler-se o/no *outro*, isto é, entendendo a leitura na sua multiplicidade, seja ela histórica, social, cultural e humana.

Assim, pensamos a literatura enquanto direito, enquanto resistência, enquanto acesso a formação integral do leitor. Este direito deve ser exercido primordialmente na escola para que nossas crianças e jovens possam ser estimulados a se tornarem leitores literários, ou seja, leitores mais plurais e mais sensíveis à palavra enquanto arte. Este caráter humanizador tem a função de revelar o homem em sua essência e atuar na sua formação cidadã. Nesse sentido, a literatura é entendida como uma imitação da vida, que nos abre as portas de um mundo novo, que não se encerra na última palavra, do último parágrafo, de um livro literário. Ao contrário, esta função humanizante, permanece incorporada ao leitor como vivência e experiência de vida, às quais estão diretamente relacionadas ao seu conhecimento de mundo e ao seu universo social, possibilitando-lhe estabelecer um significado único e pessoal para o texto. Ressaltamos que, embora, a literatura tenha um caráter ficcional, retrata a sociedade, em muitos aspectos, mostrando seus vícios, mazelas e também suas qualidades e esperanças, espelhando-a em seus processos.

O valor da leitura tem sido reconhecido como uma base insubstituível para a aprendizagem e para o enriquecimento interior, bem como para a formação cultural e identitária de nossos alunos. Com base nestas premissas esperamos que a literatura tenha mais espaço dentro de nossas salas de aula, não como mero coadjuvante, mas como peça principal capaz de: (i) humanizar-nos diante do *Outro,* (ii) fomentar a valorização da convivência na diversidade e na pluralidade, (iii) contribuir para a (re)construção da identidade e da autoestima das crianças e jovens afrodescendentes e, (iv) fazer com que os demais alunos entendam e respeitem a diversidade étnico-racial existente aqui, no Brasil.

O contato com o texto literário, o quanto antes, é imprescindível para o amadurecimento, para o desenvolvimento emocional e cognitivo de nossas crianças e adolescentes, para que possam se transformar em cidadãos mais críticos e conscientes de si e do mundo que os circundam. É preciso que atentemos à história da Literatura e às forças ideológicas que atuam sobre ela, para que possamos utilizá-la de forma crítica e responsável na sala de aula visto que Literatura Infantil e Juvenil (LIJU) é, antes de tudo, Literatura, ou melhor, é uma arte que representa o mundo, o homem e a vida de maneira criativa, mas também leva a juventude a questionar a estrutura social, a promover o diálogo com outras

artes e outros tipos de texto. Assim, nossos jovens alunos podem interagir de maneira mais dinâmica e autônoma com o mundo das letras, ou seja, por meio da motivação e da atitude colaborativa do professor.

Não devemos, contudo, nos esquecer de que o adolescente muitas vezes paira num mundo de abandono e silenciamento, portanto é essencial que o professor pense e escolha um livro que lhe traga "vivências próximas às suas e questionamentos semelhantes aos seus" (GREGORIN FILHO, 2011, p. 72) para que pratiquem o diálogo com o **outro** e exerçam sua cidadania, na sociedade na qual estão inseridos, desde a mais tenra idade.

Sabemos que é recente a aparição de personagens negras na LIJU. Somente no século XX, durante o início da década de 1920 e final da década de 1930, é que as personagens negras começam a surgir nas histórias infantis até então ocupadas somente por personagens brancas (JOVINO, 2006). As personagens negras (homens, mulheres e crianças), quando apareciam nas histórias infantis e juvenis, reforçavam o imaginário estereotipado de que os negros eram ignorantes, animalizados, subalternos, conformados, feios e satânicos. Dessa forma, o negro era retratado, tanto na História quanto na Literatura, por poetas e romancistas, de forma estereotipada e caricata. Tanto é que mesmo aqueles que descreviam o negro com mais afeição e simpatia, como Castro Alves, ainda no século XIX, não se identificavam com a história nem com a cultura desse povo. Apenas correspondiam ao momento histórico-social no qual viviam, retratando o negro num misto de idealização e medo (SOUZA et al., 2005).

Após a abolição da escravatura, a exibição do negro como objeto e mercadoria, pertencente a um dono, é substituída pelo discurso do negro livre. Entretanto, ele continua a ser exposto ora como sujo, bruto, tentação carnal, ora como um "*pai João*" pacato, passivo e inerte. A essa "imagem" de resignação e passividade podemos agregar, ainda, figuras/personagens das obras de Lobato, como Tia Anastácia e Tio Barnabé. O movimento modernista pode exemplificar essa situação, pois tem como objeto ideológico a exaltação dos valores nacionais, promovendo a valorização do negro e do índio. Porém, o negro é retratado como uma criatura exótica e com a sexualidade à flor da pele. O índio, por outro lado, é totalmente idealizado e esculpido à moda não apenas do colonizador europeu, mas também dentro de um padrão imaginado para a nossa brasilidade, àquela altura (SOUZA et al., 2005). Reiteramos também nosso desejo de formar leitores para a vida e para sociedade - não somente para os bancos escolares -, pois só assim teremos cidadãos capazes de ler/ler-se o/no **outro**, isto é, entendendo a leitura na sua multiplicidade, seja ela histórica, social, cultural e humana.

6 LITERATURA E IDENTIDADE: SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Para a elaboração desta SD, guiamo-nos pela a sequência básica de letramento literário, proposta por Cosson (2014), motivação, introdução e desenvolvimento. Etapa centradas no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno. Contudo, acrescentamos duas outras etapas anteriores a estas que têm como eixo central a preparação dos próprios professores. Nessas fases, eles podem se organizar melhor para a elaboração da Sequência Didática, conhecendo, inteirando ou relembrando-se: (i) do Projeto Pedagógico da escola, da Lei 10.639/03 e de outros aspectos mais que considerarem relevantes para se apropriarem do tema a ser abordado e (ii) do gênero, do autor e da obra literária a ser trabalhada com a turma/série escolhida pelo docente de forma mais aprofundada e pontual.

Seguindo a proposta de Rildo Cosson (2014), entramos então na atividade de motivação (3º momento da primeira etapa da SD) que foi organizada para que os alunos criassem um vínculo com a obra literária que está sendo lida. Elaboramos situações relacionadas ao texto literário, impulsionando os discentes à leitura do texto proposto.

Após a motivação, passamos para a introdução ao texto para que os aprendizes-leitores se aproximassem mais da obra, uma vez que a contextualização é fundamental, seja para a compreensão de uma realidade desconhecida ou para a reconstrução de uma visão estereotipada acerca do assunto a ser abordado. Neste momento, devemos ter clareza quanto aos objetivos da leitura, pois são eles que definirão o que é importante ser apresentado ou discutido com os alunos antes da leitura propriamente dita.

A leitura, por sua vez, é o momento crucial da SD e deve ocupar o maior tempo das aulas previstas. Ainda que fundamentais, os dois primeiros momentos (motivação e introdução) têm um tempo curto, pois o objetivo é "preparar o terreno" para a leitura do romance, inserindo os jovens no contexto da obra e das discussões vindouras. Decidimos, então, que a leitura da obra seria feita pelo professor, por acreditarmos que os alunos ficariam menos tensos e ansiosos. Uma vez que não seriam chamados para ler em voz alta para a classe, não depreenderiam esforço extra para a decodificação imediata do texto. Assim, estariam mais atentos e disponíveis para a leitura e sua compreensão. Outra razão para esta escolha é o fato de acreditarmos que, ao lermos com empolgação e emoção, sensibilizaremos e envolveremos um maior número de alunos para a trama do romance, proporcionando-lhes uma melhor interpretação, construção e ampliação dos sentidos que serão construídos ao longo da leitura.

Após esta etapa, discutimos e analisamos as atividades propostas na Sequência Didática *Pretinha, eu? E daí?* — cujo intento, além de verificar junto aos discentes se a vivência de um trabalho organizado, dinâmico e preparado especificamente para eles lhes foi significativo, é verificar se a literatura afro-brasileira possibilitou-lhes um olhar menos preconceituoso e estereotipado para com o Outro, fazendo-os respeitar a diferença, a diversidade e as múltiplas culturas presentes no espaço escolar. Outrossim, buscamos, durante a análise das atividades que compõem o projeto de leitura literária, verificar se este foi capaz de preparar os discentes para além das avaliações de sala de aula, tornando-os mais críticos e conscientes de seu papel social, de sua identidade e de suas potencialidades. Afinal, alunos neste nível de conhecimento, não nascem prontos, são frutos de um trabalho que exige muito de seus professores, além da Pedagogia do afeto, como, por exemplo, disposição, conhecimento, formação continuada, organização pedagógica e muito mais.

Ao explicitarmos aos discentes a proposta de trabalharmos com uma SD que abordaria os temas relacionados ao preconceito étnico-racial, racismo, *bullying*, assim como à diversidade e à multiplicidade cultural, constatamos que ficaram reticentes e desconfiados com o que viria. Alguns reclamaram da temática, dizendo que esta era desnecessária. Um aluno comenta: "para quê? Somos todos brasileiros e não macacos", fazendo alusão à fala do apresentador Luciano Hulk "somos todos macacos", entre risos. Outros silenciavam quando tinham a palavra, demonstrando medo de se posicionar sobre o tema ao qual iríamos discutir e refletir durante as próximas sete segundas-feiras, ou seja, durante as próximas 16 (dezesseis) aulas, que iniciaram em setembro de 2014.

Outro detalhe chamou-nos a atenção, pois os alunos insistiam em saber quando seria e o que cairia na "prova do livro". Queriam cumprir rapidamente a tarefa de ler, de fazer a avaliação e abolir a roda de conversa e a reflexão acerca do preconceito e da discriminação presentes não apenas na obra literária *Pretinha, eu?***,** mas também no cotidiano da EMEF Jota XYZ.

As atitudes dos discentes ratificavam dois pensamentos arraigados na cultura escolar do "Jota" e quiçá de muitas outras escolas: (i) o trabalho com a LIJU é visto apenas como mais uma tarefa escolar para que respondam uma série de questões de localização, escrevam textos e façam provas para verificar se leram ou não o livro, (ii) o mito da democracia racial é latente nas falas e nos gestos dos adolescentes, pois em seu imaginário social, brancos e negros têm os mesmos direitos em nossa sociedade, logo não há razão para falarmos, muito menos refletirmos sobre esses temas.

No início da SD, ao questionarmos sobre algumas situações ou falas mais polêmicas relacionadas às personagens Vânia, Bel e Carmita, do livro *Pretinha, eu?* (BRAZ, 2008), as respostas dos alunos eram politicamente corretas. Respondiam aquilo que imaginavam que nós, professores, gostaríamos de

ouvir ou ler como resposta. Com o fluir da leitura eles começaram a se soltar, sentiram-se mais seguros, menos "vigiados e punidos", isto é, censurados ou coagidos. Começaram a aproveitar cada palavra, frase e parágrafo da narrativa. Passaram a interagir com a leitura. Colocaram-se, literalmente, na pele das personagens. Riram, questionaram, discutiram, concordaram, discordaram das atitudes nem sempre boas, nem sempre más, todavia humanas das personagens Bel, Vânia e Carmita.

Ao final, delineamos algumas considerações relativas aos objetivos que almejamos atingir com este trabalho, ressaltamos os pontos positivos relacionados à mudança de postura dos alunos do 6º ano decorrentes da leitura, das conversas, das discussões e das produções escritas que se originaram a partir da elaboração da Sequência Didática construída em torno da narrativa *Pretinha, eu?,* de Júlio Emílio Braz (2008).

Assim, esperamos ter contribuído para uma práxis pedagógica menos preconceituosa e silenciadora, baseada na discussão e na reflexão acerca de temas relacionados ao preconceito étnico-racial e a outros temas vinculados às matrizes culturais de origem africana, conforme proposto pela Lei n. 10.639/03, fazendo com que sejam também entendidos como necessários à aprendizagem e à formação de leitores mais críticos e conscientes de seu papel social.

7 RESULTADOS

A realização dessa dissertação de mestrado ajudou-nos reformular nossas práticas pedagógicas e nossos conceitos arraigados numa educação bancária, eurocêntrica e monocultural. Assim, repensamos nosso papel de formadora, bem como o papel da escola, enquanto instituição social, capaz de fomentar a exclusão e inúmeras tensões raciais, mas também capaz de promover uma formação pluricultural e identitária, desconstruindo preconceitos e estereótipos calcados nas características biotípicas de brancos e negros.

Percebemos que, ao invisibilizar e negar aos nossos alunos o estudo da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira, determinado pela Lei n. 10.639/03, perpetuamos a discriminação e o preconceito étnico-racial dentro e fora dos muros escolares. Ainda mais, no tocante aos estudantes negros, tal atitude apenas reforça sua baixa autoestima e seu conflito identitário, principalmente quando o negro não se reconhece como tal, escondendo-se atrás de pseudopalavras carinhosas apregoadas pela falsa ideia de democracia racial escamoteada por um discurso polido e pretensamente respeitoso.

Essas atitudes veladas e tidas como "urbanas" deixam evidentes as raízes histórico-sociais da colonização e do período escravocrata vivenciado

pelo povo brasileiro, mas que necessita de outro final que não sufoque, nem inferiorize a cultura negra e que se paute no respeito à diversidade étnico-racial. Nesse sentido, acreditamos que a SD aqui proposta alcançou, com satisfação, alguns aspectos, dentre os quais:

1. a apropriação dos conceitos atrelados à temática da obra literária que foi o corpus da SD, discutidos em nossas rodas de conversa, tais como: preconceito, racismo, bullying, raça, etnia etc.;

2. as mudanças comportamentais e posturais, pois os aprendizes passaram a se respeitar mutuamente. O biotipo negro (cor da pele, cabelo crespo, os lábios grossos) deixa de ser motivo de chacota e brincadeiras desagradáveis entre eles;

3. o entendimento de que o texto literário serve como um agente formador e transformador dos sujeitos leitores, uma vez que é uma micro representação da realidade e da vida, transformada em arte: a arte da palavra.

Apropriando-nos dos referenciais teóricos e das trocas de experiências que nos foram ofertados durante nossa formação no ProfLetras, percebemos que a maneira como trabalhávamos a leitura literária em sala de aula necessitava passar por mudanças e ajustes para adequar-se à linha das Sequências Didáticas literárias propostas por Cosson (2014), que norteou nosso Projeto de Leitura Literária para o Ensino Fundamental II.

Detectamos, através de atividades diagnósticas, que os alunos do 6º ano demonstravam possuir um comportamento preconceituoso e racista que, muitas vezes, levava-os a negarem sua ancestralidade negra, ou seja, não se reconheciam como afro-brasileiros. Dessa forma, ao propormos a leitura do livro Pretinha, eu? (2008), de Júlio Emílio Braz, pensamos que seria o momento ideal de tocar no cerne de questões polêmicas que muitos alunos vivenciam cotidianamente, tais como o preconceito étnico-racial, a discriminação racial, o bullying, não apenas dentro das salas de aula, mas também em outros espaços sociais.

Os discentes, através da leitura do texto literário, de nossas rodas de conversa, de nossas reflexões, puderam rever seus posicionamentos acerca do Outro, do negro, daqueles e daquelas que para eles eram vistos como diferentes. Descobriram a importância do negro para construção do nosso país, seja na cultura ou na economia; a maneira como seus ancestrais (negros), mesmo escravizados, humilhados e desrespeitados, lutaram para reconquistar sua dignidade e liberdade. E, principalmente, os alunos puderam constatar como seus descendentes e em pleno século XXI, que precisam reafirmar esta conquista cotidianamente para que deixem de ser considerados cidadãos de segunda linha ou cidadãos do "tipo" A, B ou C.

Logo, acreditamos que a leitura [literária] é fundamental para a formação cidadã dos adolescentes e que é, muitas vezes, apenas na escola que a maioria dos nossos alunos-leitores acessa esse mundo imaginário e ficcional. Dessa forma, cabe-nos, enquanto professores de Língua Portuguesa e Literatura: (i) indicar e solicitar que a escola inclua em seu acervo literário obras que privilegiem a pluralidade étnico-cultural existente em nossas salas de aula e (ii) mostrar outros caminhos, textos e obras que abordem outra grande problemática relacional da atualidade escolar: as questões ligadas ao gênero, à sexualidade e à orientação sexual.

Outrossim, reitero o meu desejo de continuar a pesquisar e a estudar sobre esta temática em trabalhos futuros, pois há muito o que se fazer ainda para ajudar nossos alunos a desconstruírem séculos de preconceito e silenciamento. Esta foi uma parte, mas não será a única e nem a última.

REFERÊNCIAS

BÉDARD, Nicole. **Como interpretar os desenhos das crianças.** 1. ed. São Paulo: Editora Isis, 2013.

BRASIL, CNE/CP 003/2004. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004.

BRAZ, Júlio Emílio. **Pretinha, eu?** São Paulo: Scipione, 2008.

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

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do Lar ao Silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** Teoria e Prática. São Paulo: Contexto, 2014.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente:** identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: PALLAS, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago. 2003.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **A Literatura infantil e juvenil hoje:** múltiplos olhares, diversas leituras. José Nicolau Gregorin Filho, Patricia Kátia da Costa Pina, Regina Silva Michelli (Org.). Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011. Disponível em: <http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/a_literatura_infantil_e_juvenil_hoje.multipdf>. Acesso em: 22 maio 2015.

HALL, Stuart. **Da Diáspora Identidades e Mediações Culturais.** Liv Sovik (Org.). Tradução Adelaide La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. Que negro é esse na cultura popular negra? In: **Da Diáspora:** identidades e mediações. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. p. 147-159.

INÁCIO, Emerson. **Ser um preto tipo A custa caro:** poesia, interculturalidade e etnia. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 31, p. 53-68, 2008.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Org.). **Literatura Afro-Brasileira.** Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global Editora, 2010.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PEREIRA, Rosa Vani. **Aprendendo valores étnicos na escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUSA, Andréia Lisboa. Personagens negros na literatura infanto-juvenil. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

TURRA, Cleusa; VENTURINI, Gustavo. **Racismo Cordial.** Cleusa Turra e Gustavo Venturi (Org.). 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

VAN KOLCK, Odette Lourenção. Testes Pejorativos Gráficos no Diagnóstico Psicológico. In: RAPPORT, Clara Regina (Org.). **Temas Básicos de Psicologia.** São Paulo: EPU, 1984. v 5.

LITERATURA DE CORDEL EM SALA DE AULA: AMPLIANDO LEITURAS NA PERPSECTIVA DO LETRAMENTO

Ana Raquel Farias Lima Ramos[1]

Maria Suely da Costa[2]

RESUMO: Este artigo trata das contribuições da Literatura de Cordel no contexto da Educação de Jovens e Adultos, (EJA) na perspectiva do letramento literário. O entendimento é que o letramento, no âmbito escolar, possibilitará ao indivíduo um olhar mais crítico-reflexivo e capacidade de compreender, questionar, interpretar, interagir e produzir leituras. Dentre os estudos de fundamentação teórica, destacam-se Cosson (2014), Colomer (2007), Street (2014), Lajolo (2008) Soares (2014) entre outros. A pesquisa-ação desenvolvida tem como procedimento metodológico a leitura do texto literário e a análise qualitativa/ quantitativa dos gêneros discursivos produzidos pelos alunos. Conclui-se que o letramento literário, através do cordel, tem se efetivado ao passo que o aluno agrega valores à literatura e busca, fora dela, elementos para a compreensão do texto e de outras culturas, aproximando a leitura de sua realidade social.

Palavras-chave: Ensino. Literatura. EJA.

1 INTRODUÇÃO

O uso do texto literário de cordel na sala de aula do Ensino Fundamental na Educação Jovens e Adultos é o foco deste trabalho. Este exercício foi resultado de pesquisa-ação desenvolvida com alunos da EJA com objetivo de verificar a importância da articulação do texto literário nas práticas sociais de leitura e escrita de forma a contribuir com a formação do leitor na perspectiva do letramento. O direcionamento estava em buscar formar um sujeito mais crítico, estabelecendo uma prática de letramento centrada na diversidade e na pluralidade cultural, sob o viés da Lei nº 10.639/2003. O objeto de estudo selecionado, texto de cordel, proporcionou ressaltar a

1 Mestre em Letras pelo programa PROFLETRAS - UEPB, Campus III. Contato: anarflramos@gmail.com.

2 Doutorara em Estudos da Linguagem, professora vinculada ao Departamento de Letras/UEPB. Contato: mscosta3@hotmail.com

luta das mulheres negras que se tornaram ícones na história. Ouro ponto de destaque deveu-se aos próprios alunos atuarem como sujeitos da sua própria história rimada em cordéis; identificando-se, através dos versos, sua cultura, identidade e a trajetória de luta dos personagens. A sequência básica (COSSON, 2014a) foi um dos recursos utilizados na intervenção pedagógica posto em prática para o exercício do letramento literário a partir da obra de cordel da cordelista Jarid Arraes.

O gênero cordel tem sido uma importante ferramenta de leitura dentro e fora de sala. Neste último espaço, possibilita ao aluno uma reflexão mais direta de que a leitura presente na sala de aula tende a permanecer rica nas palavras de um poeta na rua, em uma exposição junina e outros lugares, por exemplo. A aproximação com o texto literário possibilita reconhecer o que afirma Cosson (2014a, p. 97):

> O conhecimento dos vários modos da leitura literária é importante não apenas porque evita desencontros de expectativas entre professor e aluno, mas também porque indica a necessidade de uma maior abertura no tratamento do texto literário dentro e fora da escola. [...] a literatura literária não tem apenas um caminho e que o diálogo da leitura pode ser iniciado de diversas maneiras.

Considerando isso, fazer do livro didático a peça única de ensino é deixar de explorar demais recursos que acabam por pontuar outras perspectivas de leitura, a exemplo da literatura de cordel. O foco apenas no livro didático pode cair no risco da ênfase que, ainda sendo uma leitura prazerosa e contextualizada, levam os alunos à reflexão limitada e mecânica, considerando o que afirma Lajolo, no sentido de que "ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum". (LAJOLO, 2008, p. 15). Para que o texto não se limite a um mero papel cheio de palavras, desestimulando mais ainda o aluno a decodificá-lo, surge a relevância da mediação do professor. Este tem o papel de explorar o objeto estético e lúdico, afastando-o de propostas didatizantes que utilizam o texto poético como pretexto para se trabalhar conteúdos curriculares e ignoram as funções fundamentais da poesia, principalmente seu poder de despertar no sujeito o encantamento de si e do mundo.

Nesse contexto, portanto, significativo deve ser o modo de encarar o texto literário em sala de aula, pois os alunos dessa modalidade de ensino são jovens e adultos já inseridos no mercado do trabalho, com muitos conceitos pré-formados e uma visão acerca da sociedade já bem definida. A leitura dos textos literários pode se apresentar como uma forma de ampliar perspectivas e fazer refletir sobre forma e conteúdo, temas que, até então, não tiveram a oportunidade de analisar e problematizar.

Daí a importância da utilização de métodos que tornem a leitura literária algo significativo para o aluno, através de atividades que dialoguem com seus interesses e necessidades. Em função disso, nesse sentido, muito contribuem os fundamentos do letramento literário, formulados

por Cosson (2014a) e utilizada a proposta da sequência básica alinhada nas seguintes etapas: motivação; introdução; leitura e interpretação. Estrutura compreendida como uma "organização de estratégias a serem usadas nas aulas de literatura do ensino básico, oral ou escrita". (COSSON, 2014a, p. 48).

Em função de um trabalho voltado para uma perspectiva de uma educação de alteridades e afirmação nas relações étnico-raciais na EJA, além do texto literário, enquanto objeto de estudo, utilizamos de um questionário para a composição do *corpus* da pesquisa, com fins de verificar a respeito do letramento literário no contexto da pesquisa. O questionário conta com 06 questões, das quais 03 são objetivas, aplicadas no primeiro encontro e como meio de traçar um diagnóstico da turma e 03 subjetivas, aplicadas no último encontro, com caráter avaliativo da experiência.

2 O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO AMBIENTE ESCOLAR

O Brasil teve como alicerce da formação de seu povo participação de diversas culturas, especialmente a portuguesa, as indígenas e as africanas, tornando-se um país multicultural. Contudo, a ênfase da escola brasileira esteve direcionada para contribuição europeia e, principalmente, portuguesa, à nossa história e à nossa cultura. Todavia, a sociedade brasileira sempre esteve marcada pela presença da contribuição africana, seja na relação que nossa história tem com o povo negro, seja nas várias contribuições no plano cultural, como a música, as artes plásticas, o folclore e, claro, a literatura, de forma que a cultura afro-brasileira faz parte da nossa identidade.

Nesta perspectiva, abordar a cultura afro-brasileira e sua representação no contexto escolar é de fundamental importância, tendo em vista que no cotidiano dos fazeres escolares, os docentes e os alunos são sujeitos históricos importantes na elaboração de uma nova forma de pensar e de representar a cultura afro-brasileira no contexto social. O interesse está em incluir dados da história e da cultura africana no currículo do aluno como possibilidade de incentivar o respeito à diversidade cultural e combate ao racismo. Nas palavras de Santos (1987, p. 16):

> É importante considerar a diversidade cultural interna à nossa sociedade; isso é de fato essencial para compreendermos melhor o país em que vivemos. Mesmo porque essa diversidade não é só feita de ideias; ela está também relacionada com as maneiras de atuar na vida social, é um elemento que faz parte das relações sociais no país. A diversidade também se constitui de maneiras diferentes de viver, cujas razões podem ser estudadas, contribuindo dessa forma para eliminar preconceitos e perseguições de que são vítimas grupos e categorias de pessoas.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, possibilitar discussões a respeito da cultura afro-brasileira é fundamental no processo de combate ao preconceito, à segregação, ao racismo, além da superação da exclusão e da desigualdade social. A lei 10.639/2003 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras nas escolas tem sido de suma importância para a expansão da literatura afro-brasileira. Com a lei 10.693/03, adquirem destaque as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cujo documento afirma:

> É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas (BRASIL, 2004, p. 10).

A escola não pode negar o direito ao aluno, seja negro ou não, de ter acesso ao estudo e à discussão acerca da diversidade cultural brasileira dentro do ambiente de sala de aula, sob pena de estar ceifando um dos aspectos mais importantes na formação do indivíduo: o direito de reconhecer, expressar e agir no mundo a partir de sua identidade. A respeito dessa relevância e das ações propostas, aponta o documento:

> Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001. (BRASIL, 2004, p. 12)

As ações afirmativas são extremamente importantes na medida em que dão ao indivíduo a oportunidade de não apenas reconhecer-se como parte de um grupo, mas principalmente reconhecer-se sujeito de direitos e lutas, figura importante dentro da sociedade, atuando ativamente dentro dela e reconhecendo-se parte de um processo intenso, juntamente com sua comunidade, de modificação de ideologias e revisão de valores arraigados. Diante disso, verifica-se a necessidade de se garantir no espaço escolar a efetividade da lei e o início de práticas rumo à alteridade.

3 LITERATURA DE CORDEL E LETRAMENTO

A terminologia "literatura de cordel", conforme Cavignac (2006), tem motivações na forma como as obras são comercializadas, isso porque a literatura de cordel é o nome que se dá à literatura popular ibérica vendida nas ruas pendurada em barbantes, conforme registra a autora:

> O nome **literatura de cordel** provém de Portugal e data do século XVII. Esse nome deve-se ao **cordel** ou barbante em que os folhetos ficavam pendurados, em exposição. No Nordeste brasileiro, mantiveram-se o costume e o nome, e os folhetos são expostos à venda pendurados e presos por pregadores de roupa, em barbantes esticados entre duas estacas fixadas em caixotes (CAVIGNAC, 2006, p. 77. grifos do autor).

Estudos mostram que, durante muito tempo, o cordel foi consumido não por um público que sabia ler, mas principalmente por um público que sabia ouvi-lo. Considerando que os leitores eram poucos, havia mesmo o hábito de adquirir os folhetos e pedir para outros fazerem a leitura. Portanto, era muito comum que os mais velhos pedissem aos mais jovens que tiveram oportunidade de se alfabetizar para ler os poemas.

Outro ponto importante a ser destacado é que a Literatura de Cordel tem como característica incontestável o fato de ser algo muito mais coletivo que individual, como que portando a visão de mundo e as vivências não de pessoas específicas, mas de todo um povo. Sua matéria surge muitas das vezes da oralidade e, ainda que seja escrita num folheto, é conhecida pelo povo. Recitada, cantada, recontada, passa, de geração a geração, pelo imaginário de toda uma comunidade, como um patrimônio comum que fosse obra de todos e para todos.

Com efeito, levar a Literatura de Cordel para o espaço escolar é proceder na valorização desta literatura e abrindo espaço para que as percepções, as lutas, as reivindicações e a visão de mundo da comunidade sejam ouvidas. Mas, também, estamos dando espaço para que os estudantes tenham acesso a uma nova forma de produzir arte e propiciando aos alunos uma forma a mais de conhecer uma cultura, uma forma de estar no mundo e de expressar os sentimentos. Além disso, propiciamos também uma nova forma de fantasiar, que é uma das coisas mais relevantes que o texto de cordel pode oferecer.

Ao unirmos a Literatura de Cordel ao letramento, na condição de usos sociais da escrita, estamos possibilitando ao aluno entender que a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, uma vez que cabe à literatura "[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas" (COSSON, 2014b, p. 17). Isso porque as práticas sociais da escrita envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados.

Segundo Magda Soares (2014), o letramento não é a ação de ensinar a ler e escrever, mas o resultado desta ação, o estado a que o indivíduo chega após adquirir tais conhecimentos:

> Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2014, p. 18).

Assim, o letramento se efetiva quanto o indivíduo passa a desenvolver e as capacidades de interação que adquire após a aquisição da escrita. O letramento, para além da decodificação, ocorre ao passo que se extrapola o papel e se chega ao âmbito social, cultural, ao mundo onde o indivíduo passa a interagir após apropriar-se da escrita. Daí a relevância de se dar voz à literatura no contexto de sala de aula, uma vez que nesta também estão presentes as marcas do sofrimento, das emoções e das sensações da cultura popular.

Os estudos sobre o letramento e, mais especificamente, em relação ao letramento literário, mostram o quanto é importante colocar este conceito como uma das noções basilares a influenciar e dar norte à educação. Ele nos permite ver a literatura como fundamental para a formação dos educandos e para a compreensão do mundo em que vivem. Vejamos o que diz Colomer a este respeito:

> É a partir deste valor formativo que se pode afirmar que o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissoluvelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem. Em segundo lugar o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural, no momento em que têm início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo (COLOMER, 2007, p. 31).

As considerações de Colomer colocam em evidência duas das importantes contribuições que a literatura pode oferecer à formação de um indivíduo. A primeira delas é a formação social e histórica. Quer dizer uma literatura que auxilia na inserção do indivíduo no complexo contexto histórico, que o ajuda a compreender as relações sociais e o desenvolvimento da sociedade, do seu povo e de outras culturas. A segunda, une-se à questão da diversidade social e cultural. Fazer da escola o lugar da diversidade textual é abrir suas portas para a configuração de um contexto onde haja diversidade cultural e social. É a partir do contato com diferentes textos que podemos ter noção das diferentes formas de pensar e agir no mundo, das diferentes formas com que os indivíduos expressam suas impressões e as de seu grupo.

É neste sentido que o trabalho com o cordel e, mais ainda com um cordel de orientação afro-brasileira pode constituir-se numa importante ferramenta para o estudo e a discussão da diversidade cultural brasileira no ambiente escolar. Sem desconsiderar as demais formas de expressão, a inclusão de um cordel afro-brasileiro tem o objetivo de proporcionar ao aluno o contato com mais uma dentre as muitas formas de expressão, chegando, assim, ao que Colomer (2007, p. 31) destacou no seu texto: "o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural".

A ligação com o cotidiano se constitui no ponto fundamental da prática leitora. O leitor crítico não é aquele que decora conceitos acerca do que ele nunca vivenciou, mas sim aquele que consegue estabelecer relações entre o que lê e seu contexto social, sua cultura, sua história de vida e dos seus semelhantes. Daí a importância, também, de selecionar obras atuais, ligadas ao contexto do aluno, que facilitem a compreensão e a associação com o seu contexto social: "O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos" (COSSON, 2014a, p. 34). A literatura pode facilitar a compreensão e a interação com o mundo, algo que ultrapassa a simples leitura:

> É justamente por ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2014a, p. 30).

A leitura simples, sem que se saia do que está no papel, para chegar à vida, seria apenas uma decodificação, uma leitura que não possibilitaria o conhecimento do mundo. O letramento, ao contrário, cria a possibilidade de conhecer melhor o mundo porque permite que se veja este mundo através da linguagem. Ou seja, é o texto carregado de significados e gerando conhecimento para o leitor, não apenas um emaranhado de informações. O letramento proporciona um diálogo do leitor com o texto e com seus pares, um diálogo que culmina com um compartilhamento de experiências porque se inicia com a compreensão e assimilação dessas experiências por meio da leitura.

Desse modo, a formação de um leitor crítico e independente passa pela necessidade de um leitor que saiba agir em grupo. Parece um paradoxo que a ação junto aos outros facilite a independência de alguém, porém é possível verificar o quanto a interação pode ser importante, isso porque atuando no seio do grupo o leitor influencia e é influenciado (COLOMER, 2007). De modo que, ao se colocar, acaba por entrar em contato com as colocações de seus pares, aprendendo e ensinando num jogo de trocas que só tende a ser positivo, porque, afinal, o objetivo maior do letramento

é preparar o indivíduo para o mundo, ajudá-lo a inserir-se nesta sociedade letrada e nela atuar de forma decisiva e ativa.

Esta necessidade passa, conforme exposto, por duas molas mestras: interação e diversidade. A interação, inclusive, é um requisito, segundo Cosson (2014), para a formação de um "bom leitor", ou seja, aquele que sabe fazer um ato de leitura isolado gerar significados no âmbito da coletividade, assim:

> O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário (COSSON, 2014a, p. 27).

Por isso, a leitura, por mais que seja uma atividade realizada num momento de isolamento, ou tendo em vista um único tema ou propósito, não pode perder de vista o objetivo final de ser, acima de tudo, social e diversificada. Mas diversidade na escola e na sala de aula só se caracteriza realmente como uma condição inclusiva se começar ainda no planejamento do professor. Isso porque a escolha da prática, o planejamento das atividades, a escolha das obras é fundamental para garantir a inclusão. Conforme destaca Lajolo (2008, p. 66), durante muito tempo as atividades, os textos abordados, os manuais didáticos, tudo enfim utilizado pela escola atendia aos interesses dela e da classe para a qual ela atuava. Desta forma, os personagens, os autores estudados, tudo estava de acordo com o modelo de aluno que a escola queria formar.

Atualmente já não existe necessariamente um modelo a ser buscado. A escola é uma escola inclusiva e esta variedade deve começar no plano micro nas escolhas das obras, no desenvolvimento das atividades, nas discussões. A partir daí é que será possível chegarmos a um ambiente escolar inteiramente tomado pela diversidade de colocações e de ideologias, dando, por isso mesmo, voz a todos e sendo um local de afirmação e de formação adequada também para todos. Cosson é bastante enfático ao afirmar que a escola tem a obrigação de pensar práticas de letramento e proporcionar a melhor formação possível, neste ponto:

> Por fim, devemos compreender que o letramento literário é uma prática social, e como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alertas Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2014a, p. 23).

A reflexão, portanto, deve estar na forma como proporcionar o letramento literário e isso deve ocupar o planejamento dos professores e das instituições, de modo que a prática a ser desenvolvida corresponda às necessidades dos alunos e às suas expectativas.

4 ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS

As atividades em torno do estudo do texto literário se desenvolveram a partir de leituras feitas na sala de aula. Um dos recursos utilizados na intervenção pedagógica posto em prática para o exercício do letramento literário se deu com a aplicação da sequência básica (COSSON, 2014b), compreendida em fases: 1) Motivação (preparação do aluno para a leitura do texto literário); 2) Introdução (apresentação do autor e da obra); 3) Leitura (acompanhamento da leitura por parte do aluno e do professor); 4) Interpretação (construção coletiva, por parte de alunos e professores, do sentido do texto).

A metodologia adotada se direcionou pela pesquisa qualitativa, baseada na descrição de um processo e na análise indutiva dos dados (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 38), além da pesquisa quantitativa, baseada na descrição estatística de um determinado fato social tomado como um todo organizado (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 38).

A pesquisa-ação deu-se com uma proposta de intervenção, apoiada na sequência básica desenvolvida em seis momentos, em uma turma de EJA do ensino fundamental de uma escola pública. Como nosso foco esteve sempre direcionado ao letramento e, consequentemente ajustando-se à noção de "letramentos" em detrimento de um único evento de letramento (STREET, 2014, p. 35), buscamos utilizar na coleta de dados recursos que demonstrassem a validade da experiência. Sendo assim, e compreendendo o letramento como uma construção ativa do educando que lhe proporcione um aprendizado e o alcance de novas perspectivas, escolhemos utilizar um questionário dividido em duas etapas, uma aplicada no primeiro encontro e outra aplicada no último encontro da intervenção. A última etapa objetivava identificar a contribuição que a ação pedagógica com o texto literário de cordel possibilitou para o aprendizado e o fortalecimento do letramento literário na formação dos alunos.

Na primeira etapa da pesquisa, em contato com os alunos colaboradores, foi entregue um questionário de diagnóstico (coleta de dados quantitativos e qualitativos), com objetivo de conhecer o aluno e o seu nível de contato com o texto literário. Para a análise e registro dos dados quantitativos dos questionários, a opção foi trabalhar com amostragem. A escolha por quatro perguntas já corresponde a uma amostragem de 20% do total, número já considerável para uma pesquisa que não devia ser muito prolixa. O recurso do questionário também fora usado na avaliação final da prática interventiva pelos alunos.

1º Encontro (uma aula). A leitura como motivação. Do texto "Programa de reflexões e debates para a Consciência Negra" de Felipe Cândido da Silva (2016). Abriu-se uma roda de discussão a respeito da temática do racismo e da forma como o cordel e a literatura de um modo geral poderiam ajudar

a combater este e outros crimes. Aplicação do Questionário de diagnóstico, conforme já especificado. Foi um encontro de iniciação ao tema.

2º Encontro (uma aula). Estudo dos cordéis selecionados, entre a obra e o autor. Apresentação da autora Jarid Arraes através de seu blog <https://jaridarraes.com/> além das obras a serem estudadas (Os cordéis Dandara dos palmares, Aqualtune e Carolina Maria de Jesus). Neste encontro os alunos não leram, apenas manusearam os cordéis, folhearam, visualizaram as imagens (não são xilogravuras propriamente ditas). Foi, portanto, um encontro para o contato com a autora e o conhecimento das obras (COSSON, 2014b, p. 57).

3º Encontro (duas aulas). A Leitura das obras. Dos quatro cordéis estudados, um deles de autoria de Antonio Carlos de Oliveira Barreto, intitulado Discutindo a Lei 10. 639 na sala de aula,foi utilizado no primeiro momento. Os demais de autoria da Jarid Arreas, Dandara dos palmares, Aqualtune, Carolina Maria de Jesus. A leitura foi realizada de forma compartilhada, conforme Cosson (2014a; 2014b), sendo seguida de uma discussão temática sobre os cordéis.

4º Encontro (duas aulas). A interpretação para produção. Discussão sobre as personagens homenageadas nos cordéis. Diálogo a respeito de sua condição negra e excluída dentro da sociedade. Exposição sobre o caráter biográfico dos cordéis e sondagem referente ao conhecimento dos alunos a respeito deste tipo de produção. Estudo sobre as características do cordel. Orientação para a produção, por parte dos alunos, de cordéis biográficos com pessoas da comunidade, da família, enfim, personagens que eles considerassem marcantes e dignos de serem homenageados. Início da produção.

O primeiro cordel analisado foi Dandara dos Palmares, de Jarid Arraes. O texto inicia-se com a apresentação do tema e da personagem protagonista. O texto traz consigo importante reflexão acerca da ausência de referências históricas e culturais sobre a personagem e atribui tal fato primeiramente ao racismo, mas sem deixar de considerar, também, o machismo. Na mesma esteira de segregação de Dandara dos Palmares está Carolina Maria de Jesus, personagem de outro cordel de Jarid Arraes. Desta vez, trata-se não de uma quilombola, mas de uma escritora. Se isto é motivo, por si só para dar a entender que a história das personagens seria diferente, basta iniciar a leitura do cordel para ver que a coisa não é bem assim.

O terceiro e último cordel que utilizamos em nossa pesquisa foi Aqualtune. Trata-se aqui da história da princesa Aqualtune, filha do rei do Congo, que gozava em sua terra natal de todas as bonanças destinadas à realeza. Todavia, devido a guerras com reinos rivais, o Congo foi derrotado e seu rei e súditos foram vendidos como escravos pelos vencedores aos colonizadores brancos.

Com relação à temática, encontramos a grande ênfase dos textos de Arraes. Engajados na militância feminista e negra, a poetisa faz dos seus poemas os instrumentos com os quais denuncia um histórico de segregação e o preconceito secular da sociedade brasileira. Neste sentido, podem ser considerados como verdadeiros expoentes da literatura afro-brasileira e, principalmente, da luta negra em nosso país.

Os referidos cordéis se adequam aos objetivos de nossa pesquisa, trazendo a atuação social e a construção de conhecimento histórico a partir da literatura. Outro ponto de destaque nos cordéis de Arraes é o fato de não apenas serem textos de literatura negra ou afro-brasileira, mas principalmente por trazerem uma atitude transformadora.

5º Encontro (duas aulas). A produção do texto literário. Os cordéis foram produzidos individualmente. Acompanhamento da produção dos cordéis. Escolha a respeito da apresentação e organização estética dos cordéis. Orientação individual.

6º Encontro (duas aulas). Etapa final da produção dos cordéis. Acompanhamento da produção e orientação acerca de possíveis falhas estruturais e ortográficas. Orientação final da escrita. Entrega dos cordéis. Aplicação do Questionário de avaliação da experiência.

5 REGISTRO DE DADOS E RESULTADOS

Conforme especificado, a experiência desenvolvida teve como grande arcabouço os passos da sequência básica de Rildo Cosson (2014b). Adotamo-la pelo modo como é dada a aproximação com a obra literária, realizada aos poucos, fazendo com que o aluno se familiarize primeiramente com o tema, o autor e, por fim, com seu texto. Isso acaba fazendo com que o aluno tenha uma vivência diferente daquela proposta pela maioria dos manuais didáticos, que toma o texto como um objeto alienado do todo social.

A partir da sequência básica, o aluno pode perceber o texto como produto primeiramente de uma série de determinações sociais e históricas e, além disso, como fruto de uma subjetividade que pretende atuar na sociedade por meio de seus textos.

O primeiro ponto da sequência a ser destacado diz respeito à forma de desenvolver a motivação. Segundo Cosson (2014b, p. 57), a motivação não deve basear-se apenas na leitura, mas também na oralidade. O momento de motivação buscou justamente estabelecer, além da leitura de textos, um momento de discussão oral onde os alunos já pudessem, no primeiro encontro, se colocar e participar. Além disso, outra estratégia defendida por Cosson (2014b) utilizada foi a escrita, porém, neste caso, não se

desenvolveu apenas no momento de motivação, mas perpassou toda a experiência, até o momento de interpretação.

Quanto ao procedimento da interpretação das obras, vale destacar os fatores da compreensão, enquanto momento de interpretação interior em que o aluno "decifra" as palavras e seus sentidos, e da produção textual interpretação exterior, que é o ato de externar as impressões, compartilhando-as com o grupo (aqui entendida, também, como uma parte do processo interpretativo, em que o indivíduo se coloca no papel de produtor para realizar o mesmo processo de construção de sentidos presente nos textos lidos).

Em termos de leitura, vale destacar a opção por utilizar a leitura compartilhada, prática defendida por Cosson (2014b) como bem mais relevante para o aprendizado do aluno que qualquer opção por aulas conceituais e historiográficas.

O compartilhamento de experiências é algo fundamental numa atividade que se pretende inserida num contexto e relevante para a vida dos alunos. Além do mais, está diretamente ligada ao que foi discutido sobre letramento a respeito da interação, da atuação no âmbito da sociedade, etc. Mas pensando em potencializar ainda mais este compartilhamento, aliamos a leitura compartilhada ao resgate do conhecimento prévio, conforme Cosson (2014a) destaca entre outras estratégias de leitura:

> Uma primeira estratégia é a ativação do conhecimento prévio que funciona como uma estratégia-base, pois é usada em todos os momentos de uma leitura e ajuda a realização das outras. Ativar o conhecimento prévio consiste em inserir o texto a ser lido em um contexto, mais ou menos nos termos que descrevemos para as atividades de predição que antecedem a leitura de um texto (COSSON, 2014a, p. 117).

Através do conhecimento prévio, os alunos puderam compreender como suas experiências eram compartilhadas em conjunto, como muito daquilo que conheciam e tinham vivenciado era semelhante àquilo que seus colegas também vivenciaram. Afirmações como "eu também", "comigo foi desse jeito", entre outros evidenciam as trajetórias ligadas pelo mesmo contexto social e deixam clara a importância do momento de troca de experiências para um trabalho relevante com a literatura em sala de aula.

6 DADOS DO QUESTIONÁRIO AVALIATIVO

No último encontro, foi aplicado o questionário avaliativo instrumento que possibilitou a análise dos dados, a reflexão acerca das ações realizadas e dos resultados alcançados. Nesta etapa, as respostas foram produzidas de forma discursiva, das quais selecionamos abaixo algumas partes, a título de demonstração.

1ª pergunta: *Como você percebe a presença da identidade na literatura a partir dos cordéis analisados?* Esta pergunta possibilitou verificar como os alunos compreenderam as discussões acerca da identidade e, principalmente, se conseguiram perceber realmente marcas de afirmação de uma identidade a partir do que foi lido e discutido. Segue a resposta dada por M1, negra, 23 anos:

> Eu vi muita presença de luta por uma identidade nos cordéis que a gente leu. As personagens negras nunca se renderam diante das dificuldades e foram guerreiras ate o fim. Os cordéis valorizam a cor negra e a luta dos negros para ter direitos e liberdade num pais tão desigual como o nosso. É como a gente falou nas aulas, que nos livros não mostra como as pessoas negras sofreram no Brasil (M1).

A aluna destaca a luta, o desejo de afirmação. Além disso, mostra que percebeu o desejo da autora em promover, por meio de seus cordéis, um trabalho de conscientização, de resgate, de valorização da cultura negra e de personagens importantes para a história do movimento negro no Brasil.

Em sua resposta a aluna demonstra ter guardado muito daquilo que foi socializado e discutido com seus colegas em sala. Demonstra também, em decorrência disso, que o momento de discussão é fundamental para que a literatura realmente possa alcançar o seu objetivo, que é humanizar o sujeito, provocando, por meio de seu jogo de sentidos, uma real compreensão das questões sócias e humanas de um modo geral e particular. É no diálogo com o outro que esta capacidade ganha seu ponto mais forte.

Diante disso, é possível afirmar que a função do letramento literário como ampliação de horizontes torna-se real neste contexto, uma vez que a literatura se faz em uma forma de conhecimento e de sensibilização.

2ª pergunta: *Qual a pessoa que você escolheu para homenagear com seu cordel?* O objetivo era conhecer a motivação dos alunos para escrever os seus cordéis, saber qual a pessoa escolhida para receber a homenagem e seu grau de ligação com esta pessoa.

Em sua resposta, H5, 19 anos, negro, afirma "Eu escolhi fala de minha mãe. Contar a historia dela que também é de luta ela também é negra". Este aluno escolhe falar da mãe por encontrar na sua história uma relação com aquilo que ele presenciou na leitura dos cordéis. Seu texto é marcado por elogios e também mostra seu sofrimento e suas dificuldades, assim como pontuam os cordéis biográficos de Arraes.

Já o aluno H9, 18 anos, branco, observa "Eu escolhi falar de dona Heloisa, que foi minha professora e merendeira e que é exemplo de mulher forte e batalhadeira igual a escritora do cordel". Neste caso, o aluno escolhe falar da ex-professora e merendeira que atualmente é faxineira. É interessante perceber como ele saiu do âmbito familiar e resolveu homenagear

alguém que teve também uma importância em sua vida. Chama atenção ainda o fato de ele ter relacionado à escolha de sua ex-professora com a leitura do cordel *Carolina Maria de Jesus*. Talvez o fato de serem duas pessoas ligadas à escrita, às letras, o tenha feito relacioná-las.

Outra aluna, M2, 18 anos, negra, escolheu falar da avó, afirmando: "Eu contei a história de voinha, que era muito vítima de preconceito em todo lugar que ia, por que era negra. Ate trabalho digno ela deixou de ter por causa da cor da pele dela". Neste caso, o histórico de segregação torna-se visível. Aqui podemos ver uma mulher que sofreu durante toda a sua vida com o preconceito e a exclusão social, fatos que são tratados no cordel lido. Além disso, até o trabalho, direito constitucional essencial para a manutenção da dignidade, lhe foi negado por causa de sua condição de mulher negra.

Já o aluno H3, 21 anos, pardo, preferiu falar de seu pai, registrando: "Eu escolhi fala de meu pai. Ele sofreu muito com a cor dele já acusaram de roubo sem ele ter feito nada, ele teve que provar. no brasil o negro só tem lugar na cadeia". H3 era um dos alunos mais participativos nas aulas. O tempo inteiro ele se colocava nas discussões e não raro deixava claro que o negro é vítima de forte preconceito: "o negro, professora, tem sempre um dedo apontado para ele" (conforme consta em anotação em nosso diário de pesquisa). Talvez essa sua certeza tenha a ver com o sofrimento de seu pai, que chegou a ser acusado de roubo e teve que provar sua inocência, segundo o jovem, devido à sua cor de pele.

3ª pergunta: *Qual parte dos cordéis analisados em sala deu inspiração para a produção do cordel autobiográfico? Por qual motivo?* O interesse estava em saber onde os alunos foram buscar, com base nos cordéis lidos e discutidos em sala de aula, a inspiração e a motivação para produzirem seus próprios cordéis. O objetivo era saber se eles relacionariam a discussão e os pontos levantados como mais significativos àquilo que produziriam em seus próprios textos.

Vejamos a resposta de M6, 30 anos, negra:

> A parte que fala da escritora negra que passou fome quanto ela era pequena porque minha mãe mim disse que ela também passou. E o meu cordel é sobre a historia de minha mãe porque ela trabalhou muito para agente ter comida quando nasceu. E nunca faltou comida (M6).

Chamou a atenção o fato de a aluna não fazer nenhum comentário, durante as discussões em sala de aula, sobre a identificação da situação da protagonista do cordel e sua mãe, o que pode indicar que ela talvez tivesse vergonha de tal situação e apenas se sentiu à vontade para tratar do assunto quando estava escrevendo unicamente para a leitura da pesquisadora.

Com base neste relato, podemos observar que reconhecer o caráter humanizador do texto literário, no sentido de ser uma forma de conhecimento que manifesta emoções e visão de mundo dos indivíduos e dos grupos (CANDIDO, 2011), não é um mero enaltecer o trabalho com a literatura. Compreende-se, pois, que a leitura de um texto pode levar o aluno/leitor a refletir sobre a sua trajetória e daqueles que o cercam. Um ponto interessante de se destacar, nesta experiência, diz respeito à produção do cordel, que poderia servir apenas como mais uma das muitas atividades de sala de aula, passando a ganhar ares de diário, de confissão, espaço onde a aluna pode exteriorizar algo que não teve coragem de dizer na frente dos colegas.

O cordel biográfico produzido pelos alunos acabou sendo um material através do qual os próprios alunos puderam colocar em prática não somente o que foi discutido nos encontros, como também externar suas impressões, sentimentos e vivências.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos textos da Literatura de Cordel, buscou-se desenvolver uma prática pedagógica com fins de contribuir para a formação de leitores mais críticos, pondo em prática habilidades de leitura e escrita adotadas em razão do conceito de letramento literário. Ao avaliar esta experiência com o estudo do texto literário, desde a pesquisa bibliográfica, escolha das obras, objeto de estudo, e a intervenção em sala de aula, concluímos que os textos literários escolhidos proporcionaram aprendizado de novos conhecimentos, dentro do viés de letramento literário.

Do ponto de vista da estrutura do gênero, forma e conteúdo, os dados coletados nesse exercício de leitura e escrita com alunos da EJA, põem em destaque que o gênero cordel deve ser mais explorado em sala, tanto pela riqueza de seus aspectos de linguagem literária, quanto por sua relação com a cultura nordestina e brasileira como um todo, não devendo, pois, ser negado aos estudantes.

Assim, conforme foi possível verificar nesta turma da EJA, especificamente, a qual representou superação de opiniões negativas ou da opinião de que "não gostavam de ler", outras turmas também poderão demonstrar satisfação no trato com a literatura, uma vez que essa modalidade de texto seja apresentada e estudada de forma sensibilizadora.

O estudo dos textos literários propostos possibilitou nova forma de olhar do aluno/leitor, isso porque, durante a sequência básica, este acabou sendo inserido no universo dos cordéis, linguagem e conteúdo, instigando-o a ler e também produzir seus próprios cordéis, dando vida a personagens e construindo outras formas de refletir a respeito das experiências

de outros sujeitos. A aproximação entre a literatura e a sociedade possibilitou um novo olhar interpretativo. O texto de cordel se revelou como um recurso privilegiado para essa aproximação, pois, além da musicalidade e da criatividade que muitas vezes convida ao riso, ao interesse por histórias ficcionais e históricas, tende a alinhavar uma perspectiva da identidade brasileira à própria identidade do aluno.

A seleção dos textos da literatura de cordel aplicados na proposta de sala aula, portanto, demonstrou-se coerente uma vez que revelou seu potencial para ser utilizado na perspectiva do letramento na escola. O letramento literário se efetiva ao passo que o aluno agrega valores à literatura e busca, fora dela, elementos para a compreensão do texto e de outras culturas, aproximando à leitura de sua realidade social. É propiciando ao aluno a vivência de questões inerentes à sociedade que a escola presta uma importante contribuição, e a literatura revela sua riqueza na condução de uma leitura humanizadora, isso porque pode estabelecer uma troca de valores, crenças, gostos diferentes e, principalmente, ser uma prática educativa prazerosa dentro da sua realidade.

Desse modo, é possível afirmar que as ações propostas na intervenção possibilitaram negar não somente o paradigma de que os alunos não gostavam de ler, como também a visão estereotipada em relação à temática étnicorracial. Verificou-se que objetivo de contribuir com uma visão mais crítica dos alunos a respeito da condição do negro e da mulher em nossa sociedade, pautada pelo viés temático dos cordéis, foi alcançado. As respostas coletadas e analisadas revelam alunos na condição de sujeitos que se posicionam, criticam e demostram suas opiniões de forma problematizadora.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Antonio Carlos de Oliveira. **Discutindo a Lei 10. 639 na sala de aula.** Edição Akadikadikum. Salvador, Novembro de 2007.

BATISTA, Jarid Arraes. **Aqualtune:** Cordel, 2014.

_____. **Carolina Maria de Jesus:** Cordel, 2014.

_____. **Dandara dos Palmares:** Cordel, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: Ministério da Educação, 2004. Educação Nacional. Brasília: 2016. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 9 de maio de 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639/2003.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 9 de maio de 2017.

_____. Presidência da República. **Lei 9394/1996.** Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 8 maio 2017.

CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". In:_____. **Vários escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CAVIGNAC, J. **A literatura de cordel no Nordeste do Brasil:** da história escrita ao relato oral. Natal: EDUFRN, 2006.

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

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **Letramento Literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014b.

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

LUCIANO, Aderaldo. **Apontamentos para uma história crítica do cordel brasileiro.** São Paulo: Editora Luzeiro, 2012.

MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. **O cordel no cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, H. Literatura popular e ensino: leituras, atitudes e procedimentos. In: _____. et al.+ (Org.). **Literatura e formação de leitores.** Campina Grande: Bagagem, 2008. p. 25-28.

PRODANOV; C. C.; FREITAS, E. S. de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS. José Luiz dos. **O que é cultura.** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA, Felipe Cândido. **Programa de reflexões e debates para a Consciência Negra.** Disponível em: <http://revistapontocom.org.br/materias/estudante-e-premiado-por-texto-sobre-racismo>. Acesso em: 20 maio 2017.

SOARES, M. B. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUZA, Florentina. **Literatura afro-braisleira:** algumas reflexões. s/d. disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista2/revista2-i64.pdf>. Acesso em: 9 maio 2017.

STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

LIVRO DIDÁTICO E LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA: AUTONOMIA DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nilson Fernandes dos Santos[1]

Maria de Fátima do Nascimento[2]

RESUMO: Neste artigo, discorrer-se-á sobre a análise do livro didático de Língua Portuguesa de 7º ano do Ensino Fundamental, na qual foram confrontadas suas bases teóricas sobre leitura literária e as atividades nessa área propostas pelos autores. Os resultados foram um dos fatores que basearam cinco propostas de atividades de leitura de contos, uma das quais — *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector — será aqui apresentada em sua formulação e aplicação. Todas, porém, são parte de um projeto maior de pesquisa de mestrado. A metodologia que as ancorou foi a Sequência Básica proposta por Rildo Cosson. Autores como Candido, Colomer, Lajolo e Guebara também as nortearam. Na análise do livro, encontrou-se a distância entre teoria e prática; na proposta de leitura do conto em sala de aula, observou-se enriquecedora experiência dos alunos no contato com o texto literário.

Palavras-chave: Leitura literária. Análise de livro didático. Proposta de leitura de conto.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo se baseia na pesquisa focada no letramento literário, discutida e descrita na Dissertação de Mestrado intitulada *Leitura de Contos: uma experiência literária no Ensino Fundamental*, defendida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras — ProfLetras — na Universidade Federal do Pará.

---

1 Mestre pelo ProfLetras – Universidade Federal do Pará. Contato: nilson_fernan@hotmail.com

2 Doutorado em Teoria e História Literária – Universidade Estadual de Campinas. Contato: fatimanascimentoletrasead@hotmail.com

O objetivo maior daquela pesquisa era propor e aplicar atividades de leitura literária em sala de aula com fins de promoção do letramento literário em turmas de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual periférica da capital do Pará – Belém, instituição de ensino da qual são conhecidos os insatisfatórios resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que denunciam, entre outras situações, a falta de proficiência em leitura.

Para que se pudesse melhor conhecer a forma como o texto literário era abordado – e se o era – na escola-alvo, e se esse trato promovia o interesse e o gosto dos alunos por esse tipo de leitura e, finalmente, se contribuía efetivamente para o letramento literário, fez-se necessário analisar o livro didático (LD) adotado e utilizado nas aulas pelo profissional de Língua Portuguesa responsável pela maioria das turmas regulares do 6º ao 9º ano. A partir dessa análise, pôde-se, mais seguramente, elaborar as propostas de leitura literária em sala de aula, das quais uma será aqui apresentada.

Este artigo, portanto, visa apresentar as conclusões da análise do referido LD, uma das propostas de leitura literária em sala de aula e as conclusões provenientes de sua aplicação em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental da escola pública onde se desenvolveu o projeto de pesquisa.

2 O LIVRO DIDÁTICO DO 7º ANO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O LD é, sem dúvida, uma importante ferramenta auxiliar no trabalho escolar. Em muitos casos, constitui-se até como a principal base norteadora da prática docente de um número considerável de profissionais da educação e, na área de Língua Portuguesa, não é diferente. São inúmeras as editoras como igualmente são numerosos os "produtos" por elas oferecidos aos que têm a responsabilidade de promover uma educação cidadã que resulte na formação de indivíduos autônomos, críticos e proficientes no trato da língua, consideradas todas as suas formas de manifestação, seja na oralidade ou na escrita.

Diante disso, uma escolha criteriosa, responsável, consciente e bem fundamentada teoricamente do LD de Língua Portuguesa faz-se imprescindível para que se possibilite desenvolver atividades no contexto escolar que convirjam para o desenvolvimento das competências e habilidades inerentes à educação cidadã. Dentre outros relevantes elementos que precisam ser objeto de um olhar atento e criterioso, no que concerne ao que é apresentado pelo LD como proposta de ensino da língua materna, está não apenas o constar, mas, sobretudo, a abordagem metodológica que norteia as atividades com os gêneros literários.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental reconhecem a importância de se considerar o "texto literário" nas práticas

de sala de aula, uma vez que se trata de uma forma específica de conhecimento e, deste, uma maneira particular de composição. Atividades de leitura literária que primem por não descaracterizar a essência do texto literário – como as que o usam como pretexto para o ensino de tópicos gramaticais ou para o ensino de características de um determinado estilo literário – têm muito a contribuir "para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias" (BRASIL, 1998, p. 27).

São numerosos os autores, sejam da Linguística sejam da Literatura (Angela Kleiman, Antonio Candido, Marisa Lajolo, Regina Zilberman e Rildo Cosson – para citar apenas alguns) que defendem e reforçam a importância da leitura literária nas salas de aula em nossas escolas, bem como sugerem que tais atividades sejam realizadas de modo a promover a vivência da experiência literária, isto é, que os leitores da literatura possam ter um encontro com a leitura literária experienciando aquilo que, por sua natureza estética, tal leitura pode proporcionar enquanto arte, e que, como consequência disso, possam desenvolver o apreço, o gosto e o hábito de leitura da literatura.

Sendo assim, todo professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental jamais deve deixar de considerar em sua avaliação para escolha do LD, o qual servirá de suporte para o aprendizado de seus alunos por pelo menos três anos nas escolas públicas, que gêneros literários estão presentes nele e de que forma são abordados. Caso aquele profissional negligencie tais fatores, os alunos correm sérios riscos em sua formação escolar, humana e cidadã.

2.1 Análise do LD

O LD é direcionado ao 7º ano do Ensino Fundamental e faz parte de uma coleção da editora Moderna intitulada *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, desenvolvido pelas autoras Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, cujas formações acadêmicas são, respectivamente, Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem; Doutora em Teoria Literária/Literatura Comparada; e, Especialista em Literatura. Todas são também professoras de formação continuada nas redes estadual e municipal de São Paulo.

Foi dada preferência, nesta análise, ao livro do professor, pois nele constam os pressupostos teórico-metodológicos que baseiam sua formulação, bem como as justificativas e explicações sobre a sua organização/formatação, os quais auxiliaram consideravelmente no desenvolvimento da proposta de análise.

A edição que data do ano de 2012 (1º edição) está estruturada em três seções intituladas Caderno de Leitura e produção, Caderno de Práticas

de literatura e Caderno de Estudos de língua e linguagem, organização que, consoante as autoras, apesar da divisão em seções, centra-se em componentes específicos do ensino da Língua Portuguesa, sem, contudo, abordar tais componentes de forma exclusiva e estanque, pelo contrário, visa priorizar um deles, mas com a preocupação de estabelecer relações entre eles. Há também subdivisões em unidades temáticas ou tópicos de análise linguística compostas por dois ou mais capítulos estruturados de acordo com os objetivos de cada Caderno.

Ao analisarmos a presença do texto literário, constatamos que há vários gêneros da literatura, seja integralmente seja em fragmentos, presentes em todas as seções do livro. Foram identificados contos, minicontos, canções, fábulas, cantigas populares, anedotas, crônicas, contos de fada e poemas, este último gênero, porém, prevalecendo em quantidade.

No Caderno de Leitura e produção, o texto literário é abordado de maneiras diferentes. Ora é um dos gêneros selecionados para, em conjunto com outros gêneros textuais de natureza linguística verbal ou não verbal, trabalhar determinado tema de uma Unidade que findará com a produção escrita do gênero textual específico ali trabalhado – porém, não há proposta de produção de um gênero literário – ora é o centro das atividades da subseção Roda de Leitura, em que predominam, conforme o título, atividades de leitura literária de gêneros diversos. Em algumas poucas situações, após a leitura do texto, é proposta uma atividade de produção escrita de um gênero da literatura.

As atividades de leitura em geral constituem a base que auxiliarão na produção escrita do gênero textual selecionado para estudo naquela unidade. Ainda com relação à subseção Roda de leitura, as autoras esclarecem que esta objetiva estar em consonância com o Caderno práticas de literatura e que não tem necessariamente uma ligação temática com a Unidade a qual pertencem no Caderno de Leitura e produção, o que pode acontecer esporadicamente.

Quanto ao Caderno Práticas de literatura, logo na página de apresentação, as autoras informam ao público estudantil que deste livro fará uso, que naquela seção será possível vivenciar um dos lados mais criativos da língua e descobrir a delícia de se ler "textos que não servem para nada!" (percebe-se aqui a intenção de estimular a curiosidade dos alunos pela leitura dos textos literários ali apresentados, o que é reforçado na apresentação do próprio Caderno).

Toda a seção se resume a uma única Unidade com o título Entre leitores e leituras: práticas de literatura, subdividida em dois capítulos intitulados O mundo da poesia e Instantes poéticos, apresentados nesta ordem, na qual se observa que os poemas constituem a quase totalidade dos gêneros literários, objetos de trabalho deste Caderno. Há também, compondo

as atividades, a presença de "textos em outras linguagens", cuja pretensão é levar os alunos a estabelecerem relações de sentido com os textos literários. Na visão das autoras, essa prática permite explorar letramentos múltiplos em favor do letramento literário.

Nos Cadernos Práticas de leitura e produção e Práticas de literatura, os textos literários, em sua maioria, são canônicos. No entanto, as autoras propõem também textos não canônicos, pois, segundo elas, embora constituam formas mais simples de elaboração literária, podem, além de possibilitar experiências estéticas significativas, contribuir para a formação do leitor. Priorizam-se os cânones porque as autoras defendem, baseadas nas discussões propostas por Antonio Candido em seu ensaio O direito à literatura, a importância da democratização destes bens culturais.

Já no Caderno de Estudos de língua e linguagem, as fábulas, crônicas, contos, poemas e outros, em muitos casos fragmentados, servem de objeto para se alcançar objetivos de estudos linguísticos e tópicos gramaticais.

2.1.2 Das abordagens metodológicas no trato com o texto literário

Ao partirmos de algumas considerações teórico-metodológicas adotadas pelas autoras para a elaboração das atividades concernentes à leitura literária, podemos destacar uma que julgamos fundamental ao se pensar no trabalho com a literatura em sala de aula: deve-se inserir os alunos em práticas de leitura que favoreçam o desenvolvimento de capacidades leitoras básicas de forma a, ao considerar-se as singularidades do texto literário, levar o aluno leitor a participar do texto de maneira tal que lhe seja possibilitado, consoante a citação feita pelas autoras na página 16 do Manual do professor, "alcançar a experiência estética literária, tal como a defendida por Jauss".

Partindo desse pressuposto, analisemos algumas das propostas. Comecemos por uma atividade do Caderno de Leitura e produção. Há ali um conto literário intitulado O primeiro amor o qual faz parte de um conjunto de outros oito textos verbais (não literários), cujo estudo será base para a produção escrita do gênero Depoimento, objetivo desta que é a última etapa da sequência didática proposta para o capítulo I da primeira unidade do LD.

Um ponto positivo que destacamos nessa Unidade é a presença de atividades motivadoras prévias à leitura do texto principal seja com textos não verbais seja com questionamentos relacionados à temática abordada nos textos principais. No caso do conto aqui citado, como atividade prévia, tem-se o boxe Converse com a turma que é constituído por três perguntas que abordam a temática do amor na adolescência e que deverão ser respondidas oralmente tal como sugere o título do boxe.

Logo em seguida, o conto, que aparentemente pela temática e linguagem é bastante atrativo ao público a que se destina, é apresentado integralmente – mais um ponto positivo – para leitura disposto em quatro páginas. No conto, a narradora-personagem (adolescente) compartilha sua primeira experiência com o amor e as situações novas e diferentes pelas quais passa um adolescente que é tomado pelo, até então, desconhecido sentimento de paixão súbita.

Após a leitura, são apresentadas aos alunos duas subseções, a saber, Primeiras Impressões e O texto em construção. Aquela é composta de onze questões a serem discutidas oralmente para, assim, segundo as autoras, se caracterizar a atividade como situação de leitura compartilhada; esta é composta por outras oito questões, totalizando, então, dezenove questões de compreensão/interpretação textual relativas ao texto literário.

As questões, contudo, que objetivariam promover uma situação de leitura compartilhada, não chegam a estimular a discussão sobre a temática do conto. Pelo contrário, em sua maioria, conduzem a respostas prontas, limitadas, pontuais, com relação ao conteúdo temático do texto. As três primeiras questões, por exemplo: 1) De que trata o texto que você acabou de ler? / 2) Duas personagens recebem destaque no texto: a) quem são? b) qual delas está narrando os acontecimentos? c) o texto é uma história real ou ficcional? Explique sua resposta / 3) O narrador conta algo: – está acontecendo no presente? – aconteceu num passado bem próximo? – aconteceu num passado mais distante? – acontecerá num futuro bem próximo? Encontre no texto trechos ou expressões que confirmem a sua resposta.

Como se vê, apenas a primeira questão ensaia levar o aluno a refletir sobre a temática do texto, porém ainda assim de forma restrita, já que a resposta (O texto é um relato de uma personagem que sentiu, pela primeira vez o amor – proposta no Manual do professor) não incita a discussão sobre o momento pelo qual passa a adolescente. Se o título do conto for apontado como resposta, será aceitável para essa primeira questão e, uma vez apontada, passa-se às outras questões.

Quanto a esta situação, Gebara (2011, p. 25) observa:

> Ao se exigir que o aluno analise o texto literário, utilizando uma série de questões objetivas, com resposta única, em muitos casos, condiciona-se um comportamento com fins funcionais. O sujeito frente ao texto, em ambiente escolar, procurará elementos que conduzam à expectativa condicionada como resposta aos exercícios ou à conclusão de uma atividade. Neste caso, deixa-se de aproveitar o repertório de cada um, pois a tarefa de leitura é estabelecida e direcionada por um agente externo, tornando-se, portanto, alheia ao leitor. [...]. Essa postura em relação aos exercícios de compreensão de texto, muitas vezes, é apenas o reflexo de uma expectativa: um patamar que todos os alunos devem cumprir.

Uma proposta para se começar a leitura compartilhada, a nosso ver, seria iniciar um diálogo sobre o texto com os alunos a partir do questionamento:

"Quem saberia explicar por que a vida da adolescente parece ter mudado de uma hora para outra?". A partir das respostas a esse questionamento, o professor poderia conduzir a discussão de forma a propor outros que incentivassem os alunos a refletir sobre a temática do amor na adolescência, situação pela qual eles ou alguém de seus círculos de convivência possam estar passando.

Na seção Roda de Leitura, na qual, como sugere o próprio título, o encontro do aluno com a leitura do texto literário deveria acontecer de forma menos didática possível, isto é, sem que estudos de qualquer "conteúdo", do campo literário ou não, fosse visado, o que proporcionaria uma leitura mais "descompromissada" e mais vivenciada, tem-se o ensino de características do gênero abordado bem como questões parecidas com as do Caderno Leitura e produção a serem respondidas por escrito.

Certamente que não se pode deixar de apresentar ao aluno certos elementos estruturais importantes de determinado gênero literário, a fim de fazê-lo conhecer os fatores que fazem de um texto, um texto estético, literário, para que ele, o aluno, possa se apropriar desses elementos e interaja mais fluentemente com este gênero textual. Porém, esse procedimento pode ser proposto de outra maneira, não sobre a rubrica de roda de leitura, pois pode levar o aluno a compreender que ler literatura passa necessariamente pelo ensino e aprendizagem de características de determinado gênero literário nem sempre fáceis de serem compreendidas.

No Caderno de Práticas de literatura, o que se pode constatar é que pouco se promove a leitura literária como um fim em si mesma. Tem-se ali o trabalho predominante com o texto literário como objeto para o ensino de versos, rimas, métricas, enfim, dos elementos estruturais do poema, gênero literário que compõe mais de noventa por cento deste caderno. Também se encontra ensino de figuras de estilo e novamente propostas de questões a serem respondidas por escrito que nem sempre induzem à análise da temática dos textos literários abordada de forma estética.

Em ambos os casos, não há nada que lembre uma atividade de leitura distante do fazer escolar, da mais pura e simples obrigação da realização de mais uma tarefa. Sendo assim, o encontro com o texto literário quando realizado da forma acima descrita não proporciona ao aluno leitor a oportunidade de descobrir a literatura como "uma experiência a ser realizada" (COSSON, 2014, p. 17). É preciso que a leitura literária seja, prioritariamente, vivenciada e não analisada didaticamente com vistas a elucidar as complexidades que este gênero possui. No Ensino Fundamental, especialmente, nos ciclos iniciais, incluindo o ciclo três, o que está em jogo é a formação do leitor.

A forma de trabalho proposta no Caderno Práticas de literatura, se não for esclarecida pelo professor ao aluno, pode passar a falsa impressão de que o

estudo da literatura, além de ser desvinculado da língua – já que este Caderno é uma seção diferenciada do livro – se resume ao estudo dos elementos compositivos de um poema e de responder a questões quer relativas a estes elementos quer de compreensão/interpretação. Esta forma de abordagem pode provocar aversão à literatura, já que

> os exercícios acabam funcionando como uma espécie de filtro seletor em que o relacionamento do leitor com o texto fica distorcido e apequenado, não obstante a virtualidade estética de que o texto seja dotado (LAJOLO, 1994, p. 51).

Quanto ao Caderno de Estudos de língua e linguagem, nele também se encontram textos literários como poemas, fábulas, crônicas etc. O foco, porém, está na contribuição para o estudo dos aspectos gramaticais da língua. Há uma tentativa das autoras de não se distanciarem da temática dos textos, quando elas propõem questionamentos a serem respondidos oralmente concernentes a tal conteúdo temático, porém os aspectos gramaticais dominam as atividades propostas, distanciando o aluno do prazer do contato com a leitura literária.

Certamente que se deve discutir com os alunos os efeitos de sentido que determinado aspecto gramatical provoca no texto. Este procedimento, contudo, precisa funcionar como mais uma ferramenta de descoberta das propriedades estéticas que determinado gênero da arte literária pode oferecer, mas nunca como um fim em si mesmo atribuindo ao texto literário o papel de coadjuvante. Esse tipo de leitura eferente que dirige a atenção do aluno leitor para o resíduo da leitura, jamais poderá se sobrepor à leitura estética, isto é, àquela cujo foco está na experiência vivida durante o ato de ler (GEBERA, 2011, p. 11).

Infelizmente, a forma como foi abordada a literatura no LD Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem não condiz com o que observam as autoras no livro do professor, na página 17:

> Assim, com esse conjunto de pressupostos, o Caderno Práticas de literatura procura ser um apoio para a necessária presença da leitura de literatura na escola, sem a redução dos textos a pretextos que esvaziem as possibilidades de que aconteça o mais relevante: o encontro entre leitores e leituras (Grifos nosso).

No entanto, há algumas atividades que, se reformuladas ou simplesmente adaptadas, permitem um trabalho com os textos literários presentes no LD mais voltados para a experiência com a leitura literária de fato, almejada pelas autoras.

Talvez falte em nossos livros didáticos atividades cujo foco seja tão somente promover a leitura literária como vivência, como experiência. Leituras compartilhadas constituem conversas que resultam primeiro da simpatia, do entrosamento e do entendimento entre leitor e texto literário e depois do desejo de expressar o que um transmitiu ao outro.

A partir da análise do LD, trazemos a seguir uma proposta de leitura literária, elaborada com base em nossa experiência profissional em sala de aula de Língua Portuguesa e nos estudos teóricos concernentes, sobretudo, ao letramento literário. Cremos que tal atividade possa ser uma possibilidade de realização de leituras mais enriquecedoras para professores e alunos do Ensino Fundamental, conforme veremos a seguir.

3 UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA

O conto foi o gênero literário considerado como o mais pertinente ante ao perfil do público a quem esta atividade se direcionava. Isso porque esse gênero possui características peculiares, tais como a relação existente entre a situação narrável, o seu caráter sintético e o estado de excitação ou exaltação da alma resultante dos efeitos que a leitura de um conto pode provocar no leitor, bem como a propriedade de condensar e potenciar no seu espaço todas as possibilidades da ficção (BOSI, 1997).

Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector, compõe o conjunto dos cinco contos selecionados para a proposta de intervenção. Uma das motivações para essa escolha foi exatamente porque a narrativa traz temáticas relacionadas ao universo adolescente – rivalidade entre colegas de escola, bullying e a paixão de uma adolescente pela leitura, esta última motivação, aliás, muito conveniente para que se pudesse despertar o interesse e o gosto pela leitura – e linguagem simples. Discorreremos, a seguir, sobre a metodologia que norteou a pesquisa e sobre a proposta de atividade de leitura literária a partir desse conto, juntamente com os resultados obtidos com esta aplicação.

3.1 A metodologia

Como base metodológica de aplicação da proposta de leitura literária, lançou-se mão da chamada "Sequência básica" desenvolvida por Rildo Cosson (2014). Tal base se constitui de quatro fases conseguintes: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação.

Na Motivação, há uma preparação para a leitura do texto, isto é, uma determinada atividade que tenha relação com algum aspecto do texto a ser lido (temático e/ou estrutural) é realizada de modo breve com os alunos, visando prepará-los para "entrar" no texto, criando neles expectativas de leitura e, assim, estimulando-os para ela. O objetivo maior desta fase é proporcionar o prazer da descoberta na leitura do texto literário sugerido.

Na Introdução, obra e autor são apresentados aos alunos, ou seja, antes da realização da leitura, os alunos têm acesso a informações que são importantes serem conhecidas sobre ambos. Tal apresentação fornece ao leitor contextos que acompanham o texto a ser lido e possibilita por parte dele uma receptividade positiva. A fase seguinte é a da Leitura propriamente dita do texto.

Por fim, a fase da Interpretação é o momento da construção do(s) sentido(s) dos textos, processo que, segundo Cosson (2014), por ser um ato social, envolve em seu processamento autor, leitor e comunidade. Bakhtin (2004) já postulava essa natureza interacionista da linguagem ao afirmar que a palavra comporta duas faces. Ela procede de alguém e se dirige a alguém, sempre inserida em uma determinada situação social.

Faz-se necessário que as duas primeiras fases que antecedem a leitura sejam sucintas e breves para que não causem um efeito inverso ao pretendido. A leitura do texto literário e a interpretação são as fases mais importantes desse processo.

3.2 A proposta de leitura de *Felicidade Clandestina* e sua aplicação

3.2.1 Motivação

Para iniciar, escrevemos no quadro o título do conto e o nome da autora e perguntamos se alguém já os conhecia. Diante da resposta negativa, passamos à motivação. Como instrumento de situação motivacional, escolhemos o poema A Felicidade, de Vinicius de Moraes, devido à proximidade temática que existe entre este e o conto *Felicidade Clandestina*.

Neste poema, o eu lírico descreve a felicidade como um estado passageiro, efêmero como a pluma que o vento leva pelo ar por alguns instantes ou como a gota de orvalho na pétala de uma flor. Porém, apesar dessa natureza fugaz e ilusória da felicidade, o eu lírico a considera algo bom e que deve ser procurado, experimentado e, quando encontrado, bem cuidado em virtude de sua delicadeza.

Decidimos exibir em videoclipe legendado o poema, o qual é cantado pela artista Gal Costa. No endereço eletrônico em que está disponível[3] para visualização, não há, porém, legenda, pois esta foi inserida por nós depois de tê-lo baixado da internet. Optamos pela legenda por entendermos se tratar de um estímulo à leitura do conteúdo do que está sendo cantado.

3 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TSgqD12njlY>. Acesso em: 13 out. 2016.

Antes, porém, fizemos uma incitação oral à curiosidade sobre a temática do poema: "o poema cantado no videoclipe trata de algo que aqui todos querem encontrar". Logo após assistimos ao vídeo. Foi um pouco curiosa a reação dos alunos nesse momento. Parecia que nunca tinham entrado em contato com algo parecido. Vimos carinhas de surpresa e ouvimos risos diante da orquestra que entoava um ritmo introdutório, aparentemente, diferente para eles.

Gal Costa começou a cantar o refrão do poema, repetindo-o algumas vezes no ritmo da canção. Naquela altura, os alunos já estavam muito atentos e encantados. Até mesmo os que estavam sem aula e passando pelo corredor pararam interessados no que estava sendo exibido. Estes procuravam participar pelas aberturas da janela e da porta da estreita sala de aula em que estávamos. Alguns já ensaiavam acompanhar a cantora no refrão "Tristeza não tem fim, felicidade sim". Chegamos a ouvir um "de novo tio!", porém prosseguimos com a pergunta: "Afinal, o que todos queremos encontrar?". Conclusão unânime: a felicidade – uma aluna reagiu à questão cantando insistentemente o refrão. Devemos lembrar, porém, que nosso objetivo com esse questionamento era o estímulo ao interesse pelo poema cantado.

Passamos à distribuição de A Felicidade. Informamos a todos que, na canção, o poema[4] estava incompleto e que eles deveriam apontar qual a estrofe que faltava. Enquanto isso, a mesma aluna persistia em cantar o refrão e outras vozes aumentavam o coro: "Ei, tio, põe aí de novo!". Nós: "vamos repetir depois". A mesma voz em tom de pedido: "não, põe agora". Precisávamos prosseguir. Demos um tempo para a leitura silenciosa que objetivava não só fazer conhecer a estrofe excluída na canção, mas também permitir aos alunos fundamentarem no texto suas respostas aos questionamentos posteriores.

Alunos de fora da sala receberam a letra e se concentraram na leitura. Ficamos surpreendidos com tamanha concentração. "E então, qual estrofe não é cantada?" Vimos na divergência das respostas o momento adequado para a repetição solicitada. Inicialmente, os alunos apenas acompanhavam, em silêncio, a canção com a leitura da letra, mas não demorou muito para cantarem, sobretudo o refrão. O retorno positivo da turma com o trabalho nos levou ao convite, bem-sucedido, à leitura em voz alta do texto, o que contou com a participação da grande maioria. As adolescentes eram as mais empolgadas.

Divergência desfeita, passo seguinte: "Que relação existe entre tristeza e felicidade, segundo o poema?" (M)[5]. "Os dois são sentimentos!" (A). "O que

4 Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/poemas_vinicius_de_moraes/>. Acesso em: 17 fev. 2016.

5 Preferimos legendar a indicação das falas: A (aluno, não necessariamente o mesmo), M (mediador),

mais? São sentimentos, mas que relação há entre eles?" (M). "É que uma tem fim (felicidade), a outra não (tristeza)" (A). "O que isso quer dizer?" (M). "Que a tristeza continua e a felicidade vai embora" (A). "Segundo a voz do poema, o eu lírico, o que é felicidade?" (M). (Silêncio). "Vamos ao poema? (leitura da primeira estrofe) O que isso quer dizer?" (M). "Que a felicidade passa rápido" (A). "Ou seja, a felicidade é uma coisa boa, mas é...?" (M). "Breve. Passageira" (A). "Há outras estrofes que digam a mesma coisa?" (M). "Sim, a terceira" (A) (Na verdade, tratava-se da segunda). "Você pode ler para gente?" (M). "Eu?" (A) (Fez a leitura). "Nunca vi gota de orvalho" (A – mais de um). (Explicação) (M). "Tem a ver com o que vocês disseram sobre a felicidade ser passageira?" (M). "Sim" (T).

Houve risos no primeiro momento da participação da turma, o que nos deu a impressão de serem consequências do descrédito ou desconfiança de que as respostas dos colegas não estariam ou não poderiam estar certas. Baseamos tal hipótese nas falas de alguns deles, quando começamos a anotar no quadro branco as contribuições que partiam dos alunos. Ei-las: "Eh, sai daí!" [Gíria na linguagem daqueles adolescentes que significa descrédito, desconfiança]. E logo a seguir, o mesmo aluno surpreso: "Eh, acertou". Atitude que se repetiu depois com risos, porém cessou quando ficou evidente que as contribuições tinham valor para nós que mediávamos a leitura. Daí em diante, mais alunos procuravam colaborar.

3.2.2 Introdução

Por empolgação e nervosismo, nossa desatenção nos fez, primeiro, entregar o conto *Felicidade Clandestina* para a leitura silenciosa. Só depois de seu término é que partimos para a fase da introdução. Para nossa surpresa, esse descuido tornou-se um ponto positivo, pois os alunos se mostraram bem interessados em querer saber quem era Clarice Lispector.

Para a apresentação de autora e obra, conseguimos em uma biblioteca de outra escola pública os livros Perto do Coração Selvagem, A paixão segundo GH e A vida íntima de Laura e outros contos. De nossa propriedade levamos A maçã no escuro e O primeiro Beijo e outros contos, coletânea em que está o conto trabalhado. Passamos os livros de mão em mão enquanto fazíamos oralmente a apresentação da autora.

Uma biografia resumida da autora presente nas contracapas dos livros foi rapidamente lida e comentada pelos curiosos. Outras informações sobre a vida e obra da autora foram comentadas, mas em tom de diálogo durante a circulação dos livros em sala. Os alunos se interessaram pelas obras que circulavam por ali, pois todas, ao fim do encontro, foram emprestadas, inclusive Reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato.

T (turma). As falas foram transcritas com adaptações dos áudios gravados no momento da aplicação do projeto.

3.2.3 Leitura

No momento em que foi entregue o conto *Felicidade Clandestina* aos alunos, logo após a Motivação, as reações inicialmente foram desanimadoras. Uma boa parte dos vinte e um alunos presentes neste primeiro encontro, ao receber o texto de duas páginas cheias, exclamou em tom negativo: "O senhor vai dar um texto?!"; "Caraca!"; "Que é isso 'fessor'?"; "Égua! É pra ler tudo isso?"; "É-gu-á[6]!". Ao iniciarem a leitura, contudo, rapidamente se concentraram e a sala ficou em silêncio até que, aos poucos, um a um, a foi finalizando. Não estipulamos tempo, aguardamos que todos terminassem de ler.

Pretendíamos fazer uma leitura em voz alta e com a participação dos alunos, mas decidimos deixá-la para um momento que julgássemos apropriado, o que se deu em meio à etapa de Interpretação, quando surgiu uma questão para a qual os alunos se atrapalharam um pouco para encontrá-la no texto. Mesmo momento em que sugerimos a enumeração dos dezesseis parágrafos do conto, uma estratégia para que ninguém se perdesse na leitura, facilitando a indicação de onde se deveria continuar. Além disso, ao trabalharmos com a enumeração, estamos auxiliando os alunos que têm dificuldades na identificação de parágrafos num texto em prosa.

3.2.4 Interpretação

Finalmente, partimos para a leitura compartilhada a partir do questionamento que prima pela relação da temática do poema com o conteúdo do conto lido. Fomentamos a participação dos alunos com a questão introdutória: O que há de comum entre o conto que acabamos de ler e o poema de Vinícius de Moraes?

Optamos pela simplicidade deste questionamento introdutório – cujas respostas devem apontar para o sentimento de felicidade – porque nossa experiência profissional nos alertou para o fato de que uma questão um pouco complicada para o início dos trabalhos poderia inibir a participação dos alunos nas atividades de leitura em sala de aula. Uma pergunta que oriente para uma resposta um tanto óbvia, mas validada pelo texto, auxilia no processo de aprofundamento da leitura.

"Medo!", foi a primeira resposta. Não entendemos muito bem o porquê. Continuamos: "Vamos lá! Quem se arrisca?". "Felicidade", respondeu um aluno. Outro: "Em vez de tristeza, maldade". Indagamos: "Mas, que maldade é essa?" Uma aluna responde meio ríspida pela obviedade da resposta: "Aqui, oh, a menina enganava a outra lá!". Nós: "Como?". Muitas vezes tentavam explicar ao mesmo tempo. E, como as crianças personagens

6 Para dar mais ênfase à surpresa diante do tamanho do texto, uma aluna dividiu em sua fala esta interjeição de espanto em sílabas, transformando todas em sílabas tônicas.

principais do conto não têm nomes, para tentar organizar as respostas e entender as referências a cada uma delas, propomos aos alunos decidirmos juntos como as chamaríamos, a partir dos perfis de cada uma, descritos no texto.

No quadro branco, anotamos as sugestões. Uma das meninas foi chamada consensualmente de menina rica. Já para a protagonista houve uma polêmica e, entre réplicas e tréplicas, decidiram: "A menina que gostava de ler!" E para a personagem mãe: "A mãe da menina rica".

Sugerimos que alguém recapitulasse a história para entendermos melhor os fatos. Muitas vozes tentaram fazê-lo, ora elas discordavam em certos pontos, ora se complementavam. O que julgamos mais interessante destacar nas falas sucessivas foi: "A mãe dela (da menina rica - MR[7]) comprou o livro e ela nem abriu [...]" (A). "Isso é maldade porque a mãe dela compra o livro, mas ela não lê, nem gosta de emprestar pra menina" (ML) (A). "A mãe da menina rica ficou horrorizada com o que ela (MR) fez!" (A). "Mas como era que ela (MR) agia?" (M). "Ela mentia dizendo que iria emprestar, aí... ela não emprestava. Dizia que 'tava com outra pessoa (o livro) e (a MR) mandava ir no outro dia. E sempre essa menina (ML) alegre sorridente querendo o livro..." (A). "Ela (MR) ficou nisso quatro dias" (A). "E por que a outra menina ficou se submetendo?" (M). "Porque ela gostava de ler!" (A). "Mas há uma expressão no conto que classifica o que a menina rica estava fazendo com a menina pobre. Quem sabe qual é?" (M).

Referíamo-nos à expressão "tortura chinesa", porém ninguém a apontou. Compreendemos que essa seria uma ótima oportunidade para realizarmos a leitura em voz alta e em grupo. Para orientá-la, solicitamos que os parágrafos fossem enumerados. Para nossa surpresa, quase todos o fizeram sem dificuldades.

Inicialmente, só uma parte da turma emprestava a voz para a leitura em voz alta. Lemos juntos até o parágrafo terceiro, quando paramos parar elucidar os sentidos das palavras submeter e sadismo. O quarto parágrafo foi lido por uma voluntária, sempre acompanhada de outras vozes. Foi quando um aluno percebeu que a situação pela qual passava a menina que gostava de ler era uma forma de tortura chinesa exercida pela menina rica sobre aquela. Explicamos o que é uma tortura chinesa.

Continuamos com a leitura em voz alta. Foi então que chegamos a As Reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato, o sonho da menina que gostava de ler. Interrompemos a leitura e indagamos: "Por que aquela menina (ML) queria tanto ler aquele livro?". "Porque ele tinha muitas histórias que ela (ML) não conhecia" (A). Nós: "Era um livro grosso, vocês o leriam?". "Se eu tivesse interessada, eu leria" (A). Nós: "Mas, se ela (ML) não conhecia as

7 Para facilitar a referência: menina rica (MR), menina que gostava de ler (ML), mãe da menina rica (MMR).

histórias do livro, como poderia saber que era de histórias?" As contribuições foram muitas. A possibilidade de a ML ter folheado o livro na livraria do pai da MR, foi uma delas.

Em seguida, para matar a curiosidade dos alunos sobre o conteúdo do livro, apresentamo-lo à turma. Várias mãos afoitas se levantaram para serem as primeiras a manusearem-no. Ouvimos algo assim: "Ela emprestou pro senhor, não foi professor?". Conversamos brevemente sobre o livro de Monteiro Lobato e incentivamos a leitura posterior de Reinações de Narizinho, revelando que o lemos e adoramos a leitura. "Fulano, não é pra ler ainda, é pra passar!", disse uma voz ávida pela obra lobatiana.

Prosseguimos com a leitura, alternando leitura conjunta, leitura por voluntários e por nós. Se houvesse dúvidas ou questionamentos, elucidávamo-los. Apesar de cansados e já um pouquinho dispersos, os alunos não paravam de participar da leitura em voz alta. Já passados cerca de setenta minutos, nossa mediação precisava ser mais eficiente para garantir a atenção e participação deles.

Foi então que lançamos a pergunta: "De que personagem vocês mais gostaram?" Houve uma confusão de vozes que se manifestavam ao mesmo tempo. Optamos então por colocar no quadro branco a identificação de ambas as meninas personagens principais e sondar as preferências de cada um e os motivos de suas escolhas.

Uma única aluna afirmou ter gostado da MR, surpreendentemente, porque esta era má. Já a ML caiu nas graças dos nossos leitores que dela enumeraram várias qualidades, dentre as quais destacamos: era boa, educada, humilde, feliz, vai atrás do que quer, é loira e bonita. Pouquíssimos afirmaram que não gostaram de nenhum personagem porque não tem ação, morte, etc. Houve quem preferiu a MMR. Quanto ao adjetivo "bonita", houve uma pequena polêmica entre os colegas: "Como é que tu sabes que ela era bonita? Tu nem viste ela". A réplica: "Eu vi sim, no livro! Eles descrevem a pessoa".

Já era evidente que a narradora-personagem havia conquistado os nossos leitores, afinal a sua descrição aliada à sua condição humilde e à situação a que ela se submetera levou os alunos a se afeiçoarem a ela. Mas faltava a descrição da MR. Eles a encontraram e nos ditaram para completar a "ficha" da MR no quadro. "Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados, tinha um busto enorme" e tinha um "corpo grosso". Ressaltamos que eles não poderiam esquecer que a MR era descrita como sádica. "O que é sádica, professor?". Explicamos novamente. As características físicas, psicológicas e sociais da MR descritas pela narradora-personagem configuravam um perfil de vilã no entendimento de nossos leitores.

Todavia, tudo havia sido dito pela própria narradora-personagem. Até aqui a turma ainda não havia raciocinado nesse sentido. Sendo assim, partimos para esta discussão: "Gente, quem é que conta essa história?". Participações: "Uma mulher". "A Clarice" (aqui intervimos elucidando a diferença entre autora e narrador). "A menina que gostava de ler". Concernente a esta última, instigamos: "Como é que vocês sabem?". Novamente, muitas vozes participando, que em conjunto conseguiram comprovar que a ML era narradora-personagem (usavam o termo narrador), baseando-se, inclusive no uso dos pronomes em primeira pessoa e indicando os respectivos parágrafos. Ficou claro para eles quando um personagem é também narrador ou vice e versa.

Levamos a discussão adiante: "Gente, se é a ML quem está contando a história, ela vai contar de um jeito contra ou a favor dela?". Colaborações: "Contra", "Do jeito que aconteceu!". Nós: "Será?". Os alunos: "Não sei. Pelo jeito que tá aqui, né...". A dúvida ficou no ar. Provocamos: "Porque vocês ficaram a favor dela?". Dentre as repostas: "Não foi certo o jeito como a menina rica tratou ela (ML)".

Colocamos, então, essa situação em cheque: "Vamos ver se a ML era tão boazinha mesmo?". Relemos juntos o primeiro parágrafo em que a ML deprecia fisicamente a imagem da MR. Fomentamos: "Quem de vocês iria gostar de ser chamado assim?". "Eu ia dar um soco nela", disse um menino. [Risos]. "As duas estão erradas", disse outro. Polêmica. Ao final, foi consenso que ambas tinham suas "maldades" e "armas" de menina.

Nós: "E qual foi a reação da mãe da menina rica quando se deparou com a potência da perversidade da filha?". Alunos: "Ficou horrorizada". Nós: "E se a mãe da menina que gostava de ler visse a filha praticando bullying contra a menina rica?". Eles: "A minha mãe ia me matar!", "Se fosse minha mãe, ia dar um soco!". Tentamos amenizar o tom de reação violenta, resumindo as ideias em "Ela não ficaria feliz, né!?". Concordaram.

Passamos a debater sobre a existência de uma possível vantagem de uma das meninas sobre sua rival. Nós: "Quem das duas escreveu a história?", "Para alguém escrever uma história, ela precisa também ter um hábito. Qual?". Voz de aluno: "Ler!". Seguimos: "Vocês acham que as pessoas que leem têm alguma vantagem?". Dentre as falas, selecionamos: "Entender as coisas bem entendido para não ficar do lado errado".

Nessa hora vimos na linguagem da jovem adolescente autora da resposta uma tradução de um pensamento de Teresa Colomer (2007, p. 70): "A literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina 'a se perceber' que há mais do que se diz explicitamente". Sentimos aqui reforçados a importância da mediação do professor e o compartilhamento de uma leitura que se realiza, como fatores de enriquecimento no processo de humanização, que se constrói em muito por meio do letramento literário.

Mas o conto ainda oferecia mais. Retomando rapidamente o tema do poema A Felicidade (sentimento bom, contudo, efêmero), convidamos todos a reler o parágrafo quatorze e a refletir sobre o porquê de a ML criar as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. Os primeiros pensamentos foram: "Porque ela (ML) não queria que a felicidade passasse". "Ela (ML) queria continuar feliz com o livro".

Não ficamos satisfeitos, queríamos ter mais segurança se eles haviam compreendido. Usamos uma ilustração: "Fulano, tu queres muito comer uma maçã. Consegues uma. Qual a diferença entre tu comeres essa maçã rapidamente ou lentamente? ". Conclusão: "Ele tem mais prazer se comer devagar". Nós: "Que relação há então desse fato com as falsas dificuldades de que fala a menina que gostava de ler?". Alunos: "É que a felicidade custa a ir embora", "Se a felicidade acabar logo, aí não vai ter graça", "Eu pego um livro e levo uma semana pra ler".

Alguém quis saber o significado da palavra clandestina. Explicamos. Juntos, refletimos sobre o fato de, para a ML, a felicidade ser clandestina, porque estava escondida nas páginas de Reinações de Narizinho e que se fosse logo encontrada todo o encanto iria se desfazendo à medida que cada página fosse lida. A curiosidade de encontrar o que se esconde se acaba quando se encontra.

Por fim, estimulamos a turma a refletir sobre o último parágrafo: "Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante". Nós: "Quem explica esta relação?". Alunos: "Era uma mulher feliz", "Porque ela estava apaixonada pelo livro". Seguimos na mediação discutindo sobre como uma menina poderia atingir a maturidade de uma mulher, sem ainda o ser de fato fisicamente. Depois de muita reflexão, uma aluna resumiu tudo em sua resposta: "Lendo, professor!".

Felizes pela excelente participação de todos, pedimos a eles uma salva de palmas para a turma e ousamos então perguntar: gostaram do conto, do poema, do videoclipe, enfim, da aula? Reação unânime: sim!

3.2.5 Considerações sobre a aplicação

Algumas situações durante o desenvolvimento desta atividade de leitura chamaram a atenção. Os alunos da turma de 7º ano eram extremamente ativos e agitados, porém, mesmo quando pareciam dispersos em conversas paralelas ou distraídos em seus pensamentos, faziam importantes contribuições nos momentos de leitura compartilhada, fossem correspondentes ao poema cantado ou ao conto. Por muitas vezes, precisamos interromper a aula para pedir mais silêncio. Durante a leitura em voz alta, quando nossa voz parecia ser a única, pausávamos nossa fala para testar a atenção e o interesse deles. Silenciada a nossa, no entanto, a deles tomava a frente fazendo a leitura progredir.

Havia também aqueles que, tendo *Reinações de Narizinho* e os livros de Clarice Lispector em mãos, continuavam a folhear ou ler partes de seus conteúdos já passada a apresentação. Preferimos não interromper esse envolvimento entre leitor e obra, ainda que isso estivesse ocorrendo em meio às discussões sobre a leitura do conto. Não poderíamos ser irresponsáveis em quebrar seus efeitos.

Se, naquele momento, conhecer os livros era mais interessante que se ater à discussão, os alunos tinham esse direito. Para nós, não se tratava de um desrespeito a nós nem ao trabalho que se desenvolvia, afinal, esse fato já evidenciava um dos efeitos positivos de nossa proposta: suscitar o interesse pela leitura literária. A semente se fez plantada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que o texto literário vem pouco a pouco ganhando espaço no ambiente escolar, o que se verifica, sobretudo, nos livros didáticos dos diferentes anos dos ciclos do Ensino Fundamental. Há de fato uma preocupação de muitos dos autores em proporcionar o encontro dos alunos com os gêneros da literatura de forma a contribuir com sua formação leitora, e porque não dizer, em sua formação cultural, já que a literatura é fruto da cultura. Parece haver, por parte dos autores, a consciência da importância de tais gêneros como instrumentos de formação pessoal e de participação na vida social.

E esta preocupação, realmente, é um fator relevante, quando em todo o mundo, se discute o papel atual da (L)literatura na escola. Muitos até defendem seu abandono por sua (aparente) falta de funcionalidade. Evidentemente, esta afirmação nunca será verdade, posto que a literatura é, antes de tudo, instrumento de humanização, conforme defende Antonio Candido em seu ensaio O direito à literatura.

Contudo, ainda, evidencia-se um contraste entre o reconhecimento da presença do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental pelo seu valor como uma forma específica de conhecimento diretamente ligada à experiência humana, conforme preconizam os PCN, e as diversas formas equivocadas como ele ainda é abordado no contexto escolar, as quais nem sempre permitem a experiência do aluno com a leitura literária em suas particularidades, sentidos, extensão, profundidade e sutilezas (BRASIL, 1997), e porque não dizer das sensações e emoções que essa forma específica de texto pode despertar no leitor, já que como afirmado acima, nela está latente a experiência humana.

Nesse sentido, para nós, profissionais da área de Língua e Literatura atuantes na Educação Básica, a formação continuada impõe-se como elemento primordial para uma mudança de olhar e atitude diante do trato com o

texto literário seja com atividades de nossa própria autoria; seja na aplicação de atividades propostas por terceiros, mas sobre as quais tenhamos segurança teórica e confiança nos objetivos de sua aplicação; seja na adaptação daquelas que julgamos incompletas, inapropriadas para o contexto de aplicação ou incompatíveis com o que o próprio livro didático, por nós selecionado, propõe.

Uma formação que nos proporcione refletir sobre metodologias que promovam o encontro de professores e alunos com o que o texto literário se propõe a ser: um texto que nos faz pensar com ajuda das sensações, emoções, intuições, vivências e por meio do manuseio artístico que transforma a língua comum em língua especial por meio de seus aspectos fonéticos/fonológicos, semânticos, sintáticos que se traduzem em imagens, "sons", personagens e cenários no mundo paralelo criado pela literatura.

Enfim, profissionais competentes que compreendam que o significado mais abrangente do texto literário "não se confunde com o que o texto diz, mas reside no modo como o texto diz" (LAJOLO, 1994, p. 50) [grifos da autora] e que o "conteúdo só atua por causa da forma" (CANDIDO, 1995, p. 178), o que forçosamente implica um olhar diferenciado no trato com os gêneros literários sem que eles sejam reduzidos a objetos que distorçam sua natureza.

A proposta de leitura literária do conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, por nós elaborada e aplicada em uma turma de 7º ano, mostrou, não só pelos comentários já expostos dos alunos, como também por suas respostas nos questionários de sondagem aplicados ao final da pesquisa de Mestrado — não apresentados já que aqui o foco estava na análise do LD e na proposição de uma atividade de leitura literária conforme a discutida neste artigo — que a experiência com o texto literário pode estar muito além do simples afazer escolar. O alcance desse objetivo, contudo, só foi possível graças à formação proporcionada pelo Mestrado Profissional em Letras. Antes dele, bastava-nos qualquer LD.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BALTHASAR, M.; FIGUEIREDO, L. de; GOULART, S. **Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem.** 7º ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

BOSI, Alfredo. O conto brasileiro contemporâneo. São Paulo: Cultrix, 1997.

BRASIL.**Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 169-191.

COSSON, R. **Letramento Literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: A leitura literária na escola. Tradução por Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

GEBARA, A. M. L. **A poesia na escola:** leitura e análise de poesia para crianças. São Paulo: Cortez, 2011.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

LISPECTOR, C**. O primeiro beijo e outros contos**. São Paulo: Ática, 1991.

MORAES, V. A Felicidade. **Pensador**. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/poemas_vinicius_de_moraes/>. Acesso em: 17 fev. 2016.

_____. **A Felicidade**. Poema cantado por Gal Costa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TSgqD12njIY>. Acesso em: 13 out. 2016.

REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS: (RE)CONSTRUÇÕES DE MEMÓRIAS EM CONTEXTO ESCOLAR

Priscila do Vale S. Medeiros[1]

Lílian de Oliveira Rodrigues[2]

RESUMO: Este artigo apresenta as relações entre identidade e práticas de letramento e é um recorte da pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), unidade UERN – Assu/RN, que objetivou investigar o fomento da leitura e da escrita a partir do gênero memórias literárias, na perspectiva das (re)construções identitárias. Para análise do recorte, utiliza-se o conceito de memória e a sua relação com a identidade e as discussões sobre a evolução escrita dos alunos sob a perspectiva do letramento. A experiência nos levou a concluir que a produção escrita, fruto de um contato social, direto e planejado com um "outro", fez com que os alunos estabelecessem uma relação identitária, capaz de fazê-los tomar o discurso alheio como o seu próprio discurso.

Palavras-chave: Leitura e escrita. Identidade. Letramento. Memórias literárias.

1 INTRODUÇÃO

Ao tratarmos de memórias e, principalmente, de textos de memórias, é impossível não prever o estabelecimento de relações identitárias durante esse processo. Essas relações são empreendidas pelo próprio narrador, quando autor e sujeito das ações, ou por aquele que internaliza as experiências do "outro" para a constituição das "suas memórias".

---

1 Doutoranda em Linguística Aplicada (UFRN), Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UERN), especialista em Literatura Brasileira (UFRN) e em Ensino de Gramática (UERN) e graduada em Letras com habilitação em Língua portuguesa e suas respectivas literaturas (UERN). Contato: priscilavalemedeiros@hotmail.com

2 Doutora em Letras (UFPB), Mestre em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Professora do Departamento de Letras Vernáculas da UERN e do Mestrado Profissional em Letras, unidade Assu/UERN. Contato: rodrigueslilian@yahoo.com.br

No livro Memória e Sociedade: lembranças de velhos, Ecléa Bosi (1994) apresenta algumas discussões sobre o conceito. Na obra, a autora dialoga com estudiosos da psicologia social, tais como Maurice Halbwachs, Henri Bergson, Frederic Bartlett, entre outros. Ancorada na obra Matéria e Memória, de Henri Bergson, a qual expõe uma rica fenomenologia das lembranças e suas representações, Bosi (1994, p. 46-47) afirma que:

> A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo 'atual'' das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, 'desloca estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

Dessa forma, podemos compreender que as representações do nosso presente estão subjetivamente ligadas às representações do passado, ou seja, dependem da forma como essas imagens refletem sobre a lembrança a ser revelada. Por meio da memória, remontamos cenas do passado, mas, sobretudo, projetamo-las ao presente para a construção de um sentido imediato. Um mesmo fato, se rememorado por diversas vezes, sofrerá alterações discursivas significativas, uma vez que, embora o conteúdo seja o mesmo, o tempo e o espaço serão diferentes, e isso afetará a imagem a ser reconstruída pelo seu locutor. Nesse processo, alterações, inclusões e/ou supressões de informações que eram ou não importantes ao fato relatado serão inevitáveis frente ao contraste das imagens do presente às do passado.

Partindo desses pressupostos, propomo-nos a discorrer acerca de produções textuais realizadas por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Macau/RN, no ano de 2014. As produções foram originadas de um projeto de intervenção aplicado para a composição da dissertação do Mestrado Profissional em Letras intitulada *Escritas da memória:* fomento à leitura e à escrita nas (re)construções da identidade com o gênero memórias literárias, (MEDEIROS, 2015). Assim, dentro desse projeto, foram desenvolvidas 15 oficinas que culminaram em 04 textos de cada aluno, sendo que essas oficinas foram separadas em 2 etapas que incluíam a produção dos textos.

O objetivo geral do projeto foi a promoção da leitura e da escrita por meio do gênero memórias literárias na perspectiva das (re)construções identitárias. Dessa forma, com a temática local das memórias do antigo Grupo Escolar Duque de Caxias, instituição pública de grande relevância para a cidade de Macau, executamos a intervenção com os alunos da escola.

Ancorados no material da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o futuro...*, mais precisamente no caderno *Se bem me lembro...*, organizamos a 1ª fase do projeto com vistas a oportunizar aos educandos um primeiro contato com o gênero memórias literárias e com os elementos

que o constituem. Nessa fase, a partir de duas produções textuais elaboradas pelos alunos ao longo das oficinas, também foram observadas as principais dificuldades relacionadas à escrita a fim de planejar estratégias para que tais pontos fossem sanados. A temática desse primeiro momento seguiu a proposta do material da olímpiada que focaliza "O lugar onde vivo" e faz com que o autor remonte situações do passado acontecidas na cidade/local em que ele mora.

O segundo momento do projeto, após a execução das oficinas formativas, que focalizaram os aspectos estruturais e estilísticos dos textos de memórias, compreendeu cinco oficinas voltadas especificamente para a temática das memórias do Grupo Escolar Duque de Caxias.

Após os alunos terem um contato prévio com a história do Grupo escolar objeto do estudo, elaboramos, juntamente com eles, uma entrevista a ser realizada por grupos de alunos com uma pessoa da comunidade que já houvesse estudado ou trabalhado na instituição no período de 1923 a 1975. Essa interação visou, além do contato com a história de vida de pessoas mais velhas, em um determinado tempo e espaço, a troca de vivências que possibilitassem uma identificação do passado (com os entrevistados) e do presente (com os alunos).

O processo de construção do texto, nesse caso, envolve diversas práticas de uso da linguagem, tanto oral quanto escrita, e permite ao aluno uma aproximação com um contexto distante ao mesmo tempo que o integra a ele, uma vez que o educando faz parte dessa mesma história, compartilhando, assim, não o tempo, mas o espaço dos acontecimentos.

A partir dos depoimentos de pessoas mais velhas, os alunos, adolescentes entre 12 e 15 anos, puderam (re)construir identidades individuais e coletivas, pois entraram em contato com lembranças que, mesmo não estando relacionadas ao seu tempo, estão ligadas ao espaço em que eles se inserem. Esse processo se dá com a construção de uma relação que necessita de trocas para se desenvolver e resultar em um produto final, um texto de memórias. Pois, conforme Rodrigues (2006, p. 233):

> [...] a memória se expressa como um texto e o trabalho interno realizado para chegar até esse é o mesmo trabalho da criação literária. Assim, a memória não aparece pronta, ela é tecida, especificamente no caso da história oral, pelo convívio e a troca de vivências entre o pesquisador e o colaborador, durante o processo de entrevistas e da construção dos textos da história de vida.

Dessa forma, os alunos puderam trocar conhecimentos e principalmente vivenciar, reviver, mesmo que de forma imagética, alguns momentos recordados pelos colaboradores, como o trabalho de tessitura do texto/criação literária. E assim, mais do que tudo, puderam vivenciar o caráter coletivo da memória humana.

Nesse sentido, entendemos que a experiência com a memória transpassa o grau da individualidade e está intrinsecamente ligada ao grau da coletividade. Com isso, a partir desses apontamentos iniciais sobre memórias, podemos evidenciar a importância que esse fenômeno possui dentro do projeto, uma vez que os alunos fizeram das memórias dos seus entrevistados as constituintes das suas próprias memórias. Houve, nesse processo, um novo grau, se assim podemos dizer, da memória compreendida como coletiva. Uma memória que, construída no presente por meio das memórias do passado, circulou entre o individual e o coletivo apresentada por um "eu" que não aquele que a remontou.

2 IDENTIDADE E MEMÓRIA: OS TEXTOS DOS ALUNOS E OS SEUS MÚLTIPLOS LETRAMENTOS

A construção da identidade social é um processo que requer o estabelecimento do sentimento de continuidade por um indivíduo. A partir da reconstrução de si, o ser humano é capaz de situar-se coerentemente em um universo de referências coletivas que constituem as memórias. Conforme afirma Pollak (1992, p. 5):

> Se assimilarmos aqui a identidade social à imagem de si, para si e para os outros, há um elemento dessas definições que necessariamente escapa ao indivíduo e, por extensão, ao grupo, e este elemento, obviamente, é o Outro. Ninguém pode construir uma autoimagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros.

Isso significa dizer que a imagem que construímos de nós mesmos é o reflexo da(s) imagem(ns) que obtivemos em contato com diferentes grupos sociais. Esses contatos não precisam ser reais, são também contatos de vivências por tabela, aquelas em que apenas tomamos conhecimento e por vezes absorvemos como se fossem nossa própria experiência de vida. Não há como pensar na construção de uma identidade sem levar em consideração a relação com o outro, com a influência externa que nos permite e nos influencia a ser quem somos (identitariamente).

Assim, conforme indica Pollak (1992, p.204),

> a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referências aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com os outros.

A apropriação das memórias do "outro" vai além da intenção de se formular uma imagem de si. É a partir da imagem refletida de "todos" que o fenômeno da construção da identidade se inicia. A mais simples ação obtida pelo contato social com base nas memórias requer, de ambos, uma relação de identificação. Isso quer dizer que nem todas as

experiências nas quais um indivíduo é exposto, ou toma conhecimento, compreendem "modelos" para a definição da sua própria imagem, pois, assim como afirma Pollak (1992), é preciso que as referências sejam aceitas, admitidas e que tenham credibilidade para que de fato contribuam para a construção identitária.

Essas apropriações podem ser reveladas principalmente por meio dos discursos. A identificação, nesse nível, dá-se pela proximidade e incorporação de uma vivência que, mesmo sendo social, externa, integra a individualidade do ser.

Nos textos dos alunos, em especial nos da 2ª fase do projeto, podemos verificar os reflexos obtidos pelas memórias para o estabelecimento de identidades sociais que estão explícitas nas escritas dos educandos. Se pensarmos que esses adolescentes estão rememorando experiências de um tempo em que eles nem sequer haviam nascido, e que muitos deles, mesmo estudando há anos na mesma instituição na qual os fatos ocorrerem, nunca tinham ouvido falar ou não faziam ideia do que fora o Grupo Escolar Duque de Caxias, chegaremos facilmente à conclusão de que esse processo se constituiu como um projeto de letramento, uma vez que, conforme afirma Oliveira (2008 apud OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011, p. 85):

> [...] um projeto de letramento apresenta-se não somente como um modo de representação do mundo, mas como uma forma mediante a qual as pessoas exercem controle sobre a vida e atribuem sentido não só ao que fazem, mas a si mesmas. Através dele é possível ver atribuições de agência, processos identitários e histórias de aprendizagem.

Dessa maneira, os processos identitários desenvolvidos com base no projeto de intervenção caracterizam a possibilidade de uma ação educativa voltada para a formação do aluno na perspectiva cidadã, humana e social. O domínio dos alunos em relação à temática é evidentemente uma marca de compreensão quanto à importância da história passada para o entendimento dos acontecimentos do presente. Analisando os dois textos dos alunos, a partir de alguns fragmentos destacados, percebemos em suas escritas os conhecimentos adquiridos e transpostos aos seus textos durante todo o processo formativo. Destacamos, então, três aspectos que podem apontar para resultados de múltiplos letramentos que vão desde a interação social à habilidade da escrita.

O primeiro aspecto destacado foi o da relação temporal presente nos textos dos alunos. Embora esse seja um fator evidente, ele se torna mais importante nesse contexto, pois, conforme já discutimos, os alunos estão muito distantes do tempo narrado e da realidade escolar que lhes fora apresentada. O contato estabelecido com as pessoas mais velhas, nesse sentido, foi importante para que os alunos pudessem se apropriar das imagens do passado, integrando-se às várias vivências que foram compartilhadas pelos seus colaboradores.

Essa relação entre passado e presente, entre a visão do "outro" e a sua própria visão sobre o "outro" resultaram nas construções empreendidas pelos alunos, revelando conhecimentos específicos adquiridos para tal fim. Vejamos:

Fragmento A1- F2- T1[3]

Quando eu trabalhava no grupo escolar [...] O grupo escolar duque de caxias era bom demais [...]

Fragmento A1- F2- T2

Eu gostei muito do grupo escolar [...] Adorava ver as meninas com as roupinhas...

Nesses trechos, o A1 faz referência ao tempo passado quando utiliza os verbos **trabalhava**, **gostava**, **era** etc. No entanto, verificamos que, no T2, ele inicia com o verbo no pretérito perfeito simples, enquanto nos demais o aluno utiliza o pretérito imperfeito. Nesses dois fragmentos, com a simples variação do tempo verbal, podemos perceber o confronto das duas vozes que permeiam o texto. Uma é a voz do entrevistado, que estabelece um distanciamento maior e que, portanto, faz com que o A1 utilize os verbos no pretérito imperfeito, e a outra é a voz do próprio aluno, que, ao incorporar a fala do "outro", coloca-se no texto a ponto de diminuir o distanciamento temporal da instituição, ou do fato ocorrido, com o uso do verbo no pretérito perfeito simples.

Nos textos do A2, também identificamos a marcação do tempo passado pelos verbos no pretérito imperfeito, mas o que nos chama a atenção é que ele institui um diálogo com um possível leitor. Assim, como podemos ver no seguinte fragmento do T1, a lembrança do passado é vista sob a perspectiva do presente:

Fragmento A2- F2- T1

O Grupo escolar duque de Caxias hoje em dia virou uma escola com nova estrutura. Agora você jovem leitor deve estar se perguntando o que foi o grupo escolar duque de caxias ....

Fragmento A2- F2- T2

O Grupo escolar Duque de Caxias representou para mim e para toda a cidade de Macau um grande local educacional [...] Para nós aquela escola era um lugar alegre e divertido...

Os fragmentos do texto do A2 indicam o ponto de partida do discurso, que é o presente. O aluno transita pelo tempo das memórias, indicada pelos verbos no pretérito, criando um diálogo com o seu presente. Nota-se que há, no trecho do T1, um questionamento antecipado, ou seja, o A2, enquanto escritor, antecipa a curiosidade do seu leitor. Já no trecho do T2, ele apresenta, logo no início, a justificativa da retomada

3 Denominamos, para efeito de identificação ao longo das análises, A1 (aluno 1); F2 (fase 2); T1 (texto 1), considerando as duas fases da pesquisa e os dois textos produzidos em cada fase.

memorialística do Grupo Escolar pela sua importância para ele e para toda a sociedade macauense.

Ao analisarmos os textos do A3, percebemos nitidamente o avanço ocorrido entre uma produção e outra, visto que, no trecho do T1, ele apenas se refere ao Grupo como colégio, e não situa o leitor em relação ao tempo nem ao espaço. É como se o aluno estivesse escrevendo para alguém que já conhecesse o contexto da produção, o professor:

Fragmento A3- F2- T1

Eu me lembro de uma vez quando Estava brincando dentro do colégio.

Em contrapartida, no fragmento do T2, o A3 demonstra ter compreendido a necessidade de indicar um tempo passado, bem como de delimitar o espaço. Ao iniciar o texto com a expressão "Naquele tempo", ele impõe inúmeros significados ao seu texto que, embora curto, é de extrema sensibilidade, uma vez que implicitamente está presente em seu discurso a comparação com os dias atuais, em que a escola atende um número bem menor de alunos, e o tempo passado, em que a escola deixava de matricular alunos por falta de professores e espaço físico, pois a demanda era grande:

Fragmento A3- F2- T2

Naquele tempo, o Grupo Escolar Duque de Caxias era cheio de alunos.

A consciência tomada pelo A3 nos direciona para a compreensão de que ele, ao longo das oficinas, ainda não havia compreendido e definido qual estrutura utilizar e quais aspectos seriam mais importantes para a escritura do seu texto final. Dessa forma, na penúltima produção, ele ainda reproduz a deficiência apresentada nos primeiros textos, vindo a corrigir somente após a intervenção do professor na etapa final do trabalho.

Ainda referente à relação estabelecida entre o tempo presente e o tempo passado, o A4 desenvolve uma narrativa que se aproxima com o que o A2 faz em seus textos. O A4 situa seu texto no presente, apresentando-se como personagem, e deixa clara a narração das suas memórias, conforme explicitado a seguir:

Fragmento A4- F2- T1

Meu nome é Maria do Rosário e tenho 89 anos. Eu mim lembro que o grupo escola Duque de Caxias era um prédio enorme [...] Eu mim lembro de algumas pessoas que estudaram no grupo Escolar Duque de Caxias.

Fragmento A4- F2- T2

Hoje aos meus 89 anos, lembro com saudades e também tristeza, do que foi o grupo Escolar Duque de Caxias.

O narrador, que possui a voz feminina, apresenta-se explicitamente para o seu leitor, demonstrando o orgulho em ter feito parte da instituição. É interessante pensar que esse narrador, na verdade, é representado pelo autor, que é um adolescente e que, mesmo assim, consegue transmitir o discurso de uma pessoa com uma significativa diferença de idade sem que se perceba uma alternância de vozes. O aluno inicia a sua narrativa partindo do presente real, marcando a temporalidade com a idade do personagem e, assim, estabelece uma livre passagem entre o presente e o passado, fazendo com que o leitor conceda, ou seja, permita qualquer deslize que possa ocorrer na narrativa por conta da idade da sua personagem principal.

É possível perceber que, no processo de reescrita do texto final, o A4 mantém o que ele acredita ser importante, que é a apresentação do narrador, mas carrega de sentimento o discurso pragmático produzido no texto anterior.

O segundo ponto destacado como importante e que também nos mostra a evolução dos alunos no que tange aos aspectos do letramento foi a ampliação dos conhecimentos apresentada em seus textos. Entre um texto e outro, na maioria das produções, percebemos que os alunos se esforçam para trazer uma informação mais detalhada acerca do Grupo Escolar ou até mesmo algo que não havia dito antes, o que também demonstra a sua própria autoria, uma vez que muitas dessas informações não estavam registradas nos depoimentos dos entrevistados, mas nos conhecimentos adquiridos por meio de pesquisas ou mesmo nas conversas informais com outras pessoas.

Em geral, as informações se referem ao Grupo Escolar Duque de Caxias, contudo, cada aluno coloca em seus textos aspectos diferentes, o que demonstra que, embora todos tenham participado de um mesmo processo formativo, cada um construiu o seu próprio conhecimento e elegeu os elementos mais importantes para destacar no seu texto.

Nesse sentido, o A1 inicia destacando uma característica relevante da instituição àquela época. Vejamos:

Fragmento A1- F2- T1

O grupo escolar duque de caxias era bom demais todos queriam estudar lá mais la não era qualquer um que tinham que ter condições para estudar la mais os poucos que estudavam já ficavam agradecidos...

Fragmento A1- F2- T2

La so fazia ate o 5° ano quando as meninas acabavam de fazer elas faziam corte e costura quando acabavam de fazer ganhavam uma de costura e seguinham a sua profissão e os meninos quando acabasse iam trabalha com seu pai...

No fragmento do T1, o aluno informa que nem todas as pessoas que queriam podiam estudar no Grupo Escolar Duque de Caxias, e que aqueles que conseguiam se matricular na instituição se sentiam agradecidos por isso. Esse relato demonstra, mesmo sem que o aluno tenha consciência disso, a representação histórica da sociedade brasileira, em que poucos são os privilegiados e muitos são os excluídos. Mesmo sem essa compreensão, o A1 percebe a relevância dessa informação para o enriquecimento do seu texto, pois vê nesse fato algo incomum aos dias atuais, em que, apesar de toda a deficiência do sistema educacional, o acesso é mais democrático do que em tempos passados.

O A1 mantém essa informação no T2, pois de fato ele a julga importante, e acrescenta, mesmo sem uma seleção vocabular que favoreça a coesão, novas descobertas acerca do antigo Grupo, registrando que os alunos cursavam até o 5º ano (4ª série) e que logo após recebiam uma formação profissionalizante, no caso das meninas, um curso de corte e costura.

Da mesma forma, o A2 apresenta em seus textos o domínio das informações, demonstrando no T2 um discurso que reflete, ou melhor, sintetiza sua aprendizagem acerca do que foi o Grupo Escolar Duque de Caxias:

Fragmento A2- F2- T1

No ano de 1923 porai foi criado o grupo escolar. Nesse lugar avia uma escada que dava atrás da escola ia da nas salas. Só que um dia ouve um problema no teto todo mundo teve de sair para estudar no fórum.

Fragmento A2- F2- T2

O Grupo Escolar Duque de Caxias representou para mim e para toda a cidade de Macau um grande local educacional que teve muitas inovações, dando oportunidades de estudo para muitas pessoas da cidade. O prédio foi inaugurado em 1923, com uma enorme estrutura, muito bonita e bem grande.

Observa-se que o aluno coloca não somente a sua avaliação em relação à instituição, ele também formula uma ideia de um grupo, de uma população, da população macauense. Fica evidente, ao compararmos os dois fragmentos, que o A2 consegue organizar no T2, de forma mais coesa e coerente, as informações iniciadas no T1, demonstrando conhecimento e segurança nas suas afirmativas.

O A3, por sua vez, mesmo apresentando muita dificuldade em estabelecer nexos no seu primeiro texto, consegue, no T2, recuperar o seu referente e acrescentar à sua fala acontecimentos e características importantes daquela instituição:

Fragmento A3- F2- T1

Eu me lembro de uma vez quando Estava brincando dentro do colégio. Na quela época a Escola estava toda Abandonada ...

Fragmento A3- F2- T2

A Escola para mia sempre foi um lugar divertido com aprende. Naquele tempo, o Grupo Escolar Duque de Caxias era cheio de alunos. Lá nós Estudavamos, tínhamos disciplina, quando chegava o intervalo, nos Estudavamos para várias provas e também nós brincavamos no patio...

Os dois textos estabelecem relações de sentido muito distantes, na verdade, o aluno escreve um novo texto e não o reescreve, conforme o previsto. Embora saibamos que se trata do GEDC, o T1 não traz essa informação, diferentemente do T2, em que o A3 determina o tempo, o espaço e ainda fornece características peculiares à instituição e também à época, enfatizando a disciplina e o comportamento dos alunos.

Na narrativa do A4, destacamos o relato do T1 que revela um detalhe bastante importante relacionado à estrutura física do prédio. Em todos os depoimentos, observamos uma forte referência à magnitude do prédio para aquela época. O chão de madeira e o porão que havia debaixo das salas de aula eram elementos que constituíam um universo fantástico para os alunos, principalmente para os meninos, conforme explicita o narrador:

Fragmento A4- F2- T1

Eu mim lembro que o grupo escola Duque de Caxias era um prédio enorme. O chão era de madeira e os meus alunos diziam Dona Rosarinho Barrinhos ta lá em baixo olhando as calcinhas da gente.

Fragmento A4- F2- T2

[...] os meninos entravam para dentro de um porão que havia debaixo das salas de aula. Como elas vestiam saias, que componha o uniforme escola, os meninos ficavam olhando as calcinhas das meninas pelas brechas do piso, que era de madeira. Mesmo assim os alunos eram obedientes e respeitavam a todos.

As memórias instituídas pelo A4, assim como a do A1, diferem das dos demais alunos, pois partem de um sujeito que naquele tempo já era adulto e que, pelo fato de ser professora da instituição, percebia com outros olhos, contrários aos dos alunos da época, o que acontecia no Grupo Escolar Duque de Caxias. Se retomarmos as narrativas dos outros alunos perceberemos claramente a diferença entre o foco do A4 para os demais. As memórias refletidas nos textos dos alunos 2 e 3, embora partam de uma fonte adulta, sintetizam os sentimentos dos entrevistados pautados na sua infância, enquanto o do A4 reflete as imagens de um idoso em contraste com a sua fase adulta, de plena atividade.

O terceiro e último ponto destacado, e que nos impulsiona a compreender melhor a relação estabelecida entre os alunos e os seus entrevistados, está relacionado ao que podemos chamar de "apropriação identitária", ou seja, o aluno se identifica com as vivências do seu entrevistado a ponto de transpor para o seu texto os sentimentos e as emoções apreendidas nesse processo e que são oriundas da evocação das memórias realizada pelo "outro".

O A1 se apropria da condição de professora demonstrando afeto aos alunos e a satisfação, o orgulho em ter feito parte do Grupo Escolar Duque de Caxias:

Fragmento A1- F2- T1

[...]hoje meus pequenos creceram e hoje são grandes cidadoes. 'Meu nome é Maria do rosário tenho 89 anos e tenho o prazer de dizer que 'também fiz parte do grupo escolar'

Também em seu 2º texto, o A1 cria na sua narrativa uma imagem descritiva dos alunos, detalhando o uniforme utilizado e criando um efeito de linguagem estabelecido pelas expressões "grande escola" e "minha escolinha", conforme a seguir:

Fragmento A1- F2- T2

Eu gostei muito do grupo escolar, sempre gostei não acredito que se acabou um lugar taobom de se ensinar. Adorava ver as meninas com as roupinhas blusinhas e sainha e os meninos de calças e camiseta adorava aquela escola! grande escola! 'Minha escolinha

Ao utilizar essas expressões, o A1 mostra uma oposição lexical que indica uma relação semântica quase como um sinônimo, ou seja, ao tratar a escola por "grande escola", o aluno não se refere à sua estrutura, embora saibamos que de fato era grandiosa. Na verdade, o que ele quer dizer é que a escola era muito boa, magnífica. Assim, ao terminar a sua narrativa, destacando a expressão "minha escolinha", o A1 deposita em sua fala um sentimento de posse, de integração, de fazer com que o leitor perceba que ele ainda faz parte daquela história, daquela instituição que não se acabou com a derrubada da sua estrutura física, pois permanece erguida na mente dos seus admiradores. Dessa forma, as duas expressões não se opõem, mas se completam, pois configuram a grandeza que foi o Grupo Escolar Duque de Caxias.

O A2, por sua vez, cria uma espécie de comparação metafórica para se referir ao Grupo e ao mesmo tempo demonstrar o sentimento vivido por aqueles que fazem parte da história da instituição:

Fragmento A2- F2- T1

Hoje em dia as pessoas ne tem coragem de passar na frente da escola é como se antes a escola fosse um grande anjo acolhendo todos. Só que agora vem como se fosse uma especie de monstro ou algo parecido.

Fragmento A2- F2- T2

Aquela maravilhosa estrutura, que tanto nos encantava, havia desaparecido, e no lugar...construíram outra, com nova estrutura. Todos nós ficamos muito tristes por que a escola fazia parte da nossa História, da nossa vida como

estudantes. Hoje, quando passo em frente á escola, me dá um aperto no coração, lembro que tudo aquilo foi embora num piscar de olhos por causa de um simples problema no teto.

Como complemento, no T2, ele contextualiza a situação, apresentando o motivo para sentimento de angústia, e substitui a expressão utilizada no T1, contudo não deixa de carregar de sentido a sua nova afirmação.

No texto do A3, mais precisamente no T2, da 2ª fase, chamamos a atenção para uma declaração que, para nós, é de suma importância e que configura um elemento de construção identitária. Vejamos:

Fragmento A3- F2- T2

Acho que a forma que encontramos para estar naquele espaço que era tão importante para nós *(grifo nosso) [...] Um tempo depois, começaram a contrui a nova escola, sem graça sem espaço, nossas lembranças ainda hoje, quando penso no Grupo Escolar Duque de Caxias, quando passo pela frente do que e hoje, fico me lembrando de como era tão divertido e como aprendi.*

No trecho destacado, podemos perceber a tomada da condição de sujeito da vivência real pelo narrador (aluno). É possível compreender e também sentir o peso emocional que carrega essa declaração. Logo após, o próprio A3 vai desmembrando o motivo da sua angústia até chegar aos dias atuais e retornar ao passado com as lembranças do Grupo ainda em funcionamento. Para finalizar, embora pudéssemos ainda ter uma longa discussão a esse respeito, partindo das declarações nos textos dos alunos, apresentamos o fragmento do A4, em que, na situação de professora da instituição, o narrador, já idoso, rememora em fragmentos, o tempo áureo do antigo Grupo Escolar Duque de Caxias:

Fragmento A4- F2- T2

Hoje aos meus 89 anos, lembro com saudades e também tristeza, do que foi o grupo Escolar Duque de Caxias. Tenho saudades dos meus alunos e alunas que eram muito danadas [...] Todo ano era uma grande confusão porque todos os alunos queriam ficar comigo no ano seguinte, mas não podiam, pois se fosse assim, as outras professoras ficariam sem alunos e aminha grande tristeza hoje é passar por perto de la e não ver aquele lindo prédio que derrubaram.

As lembranças destacadas nesse trecho demonstram a transitividade entre passado e presente, entre a voz avaliando o passado sob a ótica do presente e a voz que tenta voltar às situações vividas extraindo a sua essência, aquilo que se configura como mais importante naquele momento.

Em um contexto geral, os textos dos alunos revelam o quanto eles conseguiram se envolver com toda a história e as memórias do Grupo Escolar Duque de Caxias. As experiências de vida não estão registradas nos seus textos apenas com o objetivo de informar um leitor ou fazê-lo tomar conhecimento de algo. Elas estão registradas como memórias que

constituem e fazem parte da vida dos próprios alunos, sem que ao menos eles tivessem se dado conta disso. Falar de um espaço ao qual eles estão inseridos, de uma vivência que mesmo distante fornece elementos que os aproximam daquela realidade, proporcionou aos alunos uma permuta de condições e experiências com o "outro".

Assim, ao escreverem os seus textos, os alunos dão condições ao leitor de adentrar à sua narrativa com a confiança de que há, naquele discurso, propriedade e autoridade para o que está sendo dito. O leitor, que também atua como o "outro", e que é presumido pelo autor, também auxilia esses educandos no processo de (re)construção de identidades, conforme complementa Rodrigues (2011, p. 80-81), dá a possibilidade de construir-se como novo":

> O outro (leitor) funciona para o autor como alguém que lhe 'concede' a condição de autoria. Não é, porém, como pode parecer à primeira vista, uma atitude passiva, pois para obter tal concessão é preciso colocar-se em posição de risco de tê-la negada, expondo-se, como vimos antes, movimento sem o qual nada acontece. Da mesma forma, o escrito funciona como um espelho que reflete o autor e nesse reflexo torna-o outro em relação a si mesmo. Nessa relação vai se construindo a consciência da possibilidade de mudar, de melhorar, de 'construir o novo' e 'constituir-se como novo'.

A condição de autor proposta aos alunos favoreceu a sua tomada de posição para a construção de um diálogo que proporcionou a eles múltiplas relações de letramentos. Os alunos, que antes nem sequer conheciam a história daquela instituição, passam a lidar com vidas, com histórias de vidas, e não mais as histórias bibliográficas como de costume. A relação de identidade é presente, pois as condições e os contextos fazem parte da realidade em que os educandos estão inseridos. Portanto, concordando com o que afirma Rodrigues (2011), a escola precisa subsidiar os alunos com as ferramentas necessárias para o uso da linguagem em diferentes situações comunicativas, e assim extrapolar o espaço escolar em relação à escrita, em um movimento que extrapola a escola, mas também que traz o ambiente externo para dentro dela.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de produzir um texto, fruto de um contato social, direto e planejado com um "outro", ao qual eles teriam que se aproximar a ponto de conseguir repassar os seus sentimentos por meio das vivências contadas, retiradas da memória, fez com que os alunos estabelecessem uma relação de identificação com os indivíduos, capaz de fazê-los tomar o discurso alheio como o seu próprio discurso.

Verificamos, em todas as produções da 2ª fase, que três aspectos foram de suma importância para a constituição dessa relação identitária: a apropriação da relação de tempo e espaço, o posicionamento relativo

à autoria, em que se percebe a voz do aluno ao expor no seu texto os conhecimentos adquiridos acerca do Grupo Escolar Duque de Caxias, e os discursos que apontam para uma "apropriação identitária", ou seja, os trechos em que não se consegue desprender da voz do aluno a voz do sujeito da vivência (o entrevistado).

O envolvimento dos alunos com os indivíduos que de fato viveram no período de funcionamento do Grupo Escolar e que possuíam lembranças que envolviam aquele espaço foi o "ponto-chave" de todo o nosso trabalho. Embora os educandos estivessem em um espaço físico e temporal muito diferente ao dos seus entrevistados, eles faziam parte daquela história que muitos sequer sabiam existir.

Com os alunos não foi discutida a questão da identidade, isso serviu apenas para as nossas reflexões. Mesmo assim, sem saber, eles apresentaram em seus discursos vários elementos capazes de nos fazer concluir que de fato houve, após todo o projeto de intervenção, um resultado que permeou o campo da interação social e discursiva por meio das relações identitárias estabelecidas nas trocas de experiências de vida. Isso nos leva a concluir que, conforme explicita Rodrigues (2011, p. 87),

> Experiências nas quais aprender e ensinar ocorrem de forma mútua envolvendo professores, estudantes e sociedade parecem ser mais significativas do que qualquer outro conhecimento que seja apenas transmitido verticalmente na escola, uma vez que partem do intercâmbio de conhecimentos com o outro para o estabelecimento de uma educação para e das humanidades.

Promover ações educativas, envolvendo diferentes agentes constitui-se em práticas de letramentos que tendem a contribuir significativamente para a formação da criança e do adolescente. O domínio da leitura e da escrita é resultado de um processo formativo que leva o aluno a interagir e utilizar essas práticas para a sua vida em sociedade. A compreensão dessa necessidade será o ponto de partida para o início do sucesso de projetos escolares que visem o aperfeiçoamento da leitura e da escrita. O trabalho com a produção de textos de memórias pautados nas relações de (re)construção de identidades pode possibilitar aos professores de língua portuguesa refletir acerca da necessidade da promoção de atividades com vistas a tornar o aluno um agente ativo, dentro do processo de ensino-aprendizagem. O aluno precisa interagir com o projeto, consciente dos reais objetivos e, mais do que isso, da real funcionalidade de um determinado discurso, para que esse seja objeto de interesse visto como oportuno para a sua aprendizagem e interação social.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ESCREVENDO O FUTURO. **Cadernos do professor.** Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/a-olimpiada/o-que-e-a-olimpiada>. Acesso em: 16 abr. 2015.

MEDEIROS, Priscila do Vale Silva. **Escritas da memória:** fomento à leitura e à escrita nas (re)construções da identidade com o gênero memórias literárias. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Assu, 2015.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Os projetos de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Letramentos múltiplos:** formação de agentes de letramento. Natal: EDUFRN, 2008.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2011.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RODRIGUES, Lílian de Oliveira. **A voz em canto:** de Militana a Maria José, uma história de vida. 262 f. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

RODRIGUES, Alessandra. **Escrita e autoria:** entre histórias, memórias e descobertas. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

SEQUÊNCIA BÁSICA: ABORDAGEM DIDÁTICA EM PROL DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

Cássia da Silva[1]

Maria Lúcia Pessoa Sampaio[2]

RESUMO: Este trabalho resulta da dissertação de mestrado sob o título *O uso da sequência básica em prol do letramento literário em sala de aula* (SILVA, 2016), que objetiva investigar o resultado de uma intervenção pedagógica envolvendo a Sequência Básica numa turma de ensino fundamental, utilizando-se como ponto de partida a obra literária: *Meu pé de laranja lima,* de José M. de Vasconcelos. Especificamente, a pesquisa analisa a aceitação dos alunos à obra, depois de descrever e interpretar os resultados obtidos com a Sequência Básica e, por último, entender o potencial da obra trabalhada no letramento literário em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, tendo-se como fundamentação teórica Cosson (2014), Colomer (2007), Dalvi, Rezende e Faleiros (2013). Pontua-se como principal resultado que a leitura literária promovida em sala de aula, mediada e planejada numa Sequência Básica, proporciona aos alunos o contato amplo com a obra e, para alguns, este foi o primeiro contato de leitura integral de um livro literário.

Palavras-chave: Letramento literário. Sequência Básica. Obra literária.

1 INTRODUÇÃO

A literatura e a leitura são formas discursivas dentre diversos meios os quais transpassam as estruturações linguísticas comuns. Nessa perspectiva, o texto literário distingue-se de outros meios comunicativos, porque possibilita ao leitor uma maior variedade de interpretação. Todavia, é importante salientar que, apesar de possibilitar uma vastidão de visões, é necessária a prudência, a fim de que o objetivo do autor não seja inteiramente tangenciado. Para evitar esse afastamento de interpretação real do texto, o professor deve se fazer presente na função de mediador do texto literário e do seu sentido.

---

1 Contato: cassia_silv@hotmail.com

2 Doutora em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Contato: malupsampaio@hotmail.com

E para que essa mediação aconteça de forma efetiva, não basta o professor disponibilizar o texto literário ao aluno e se fazer presente em sala de aula, faz-se necessário uma abordagem didática, uma sequência de ações que possa transformar a leitura literária em letramento literário. Dessa forma, esta pesquisa visa a conhecer os resultados da aplicação de uma sequência de atividades destinadas à promoção do letramento literário em uma turma de ensino fundamental, numa escola do interior do Ceará. A escolha desta temática deve-se ao fato da relevância e atualidade nos estudos de atividades escolares que promovam o letramento dos alunos, bem como pela importância da literatura na escola para formação do sujeito leitor.

O interesse por este tema surgiu embasado em três motivos que se complementam e justificam o trabalho dissertativo desenvolvido. O primeiro motivo, de cunho pessoal, provém do sentimento de afetividade com a literatura, este sentimento que, como professora da Rede Pública, cultivo e tento repassar aos meus alunos da melhor maneira possível. Número este como primeiro, pois como afirma Oliveira (2005, p. 51) ao discorrer sobre pesquisa qualitativa: "É preciso gostar do tema. Para isso ele deve estar relacionado com a nossa vida, nossas experiências. É necessário que sintamos prazer em estudar e aprofundar tal tema para nosso crescimento pessoal".

O segundo motivo, de caráter profissional, nasce da vontade de poder oferecer aos meus alunos metodologias diferenciadas para o ensino da literatura como forma de despertar o prazer de ler e não apenas como mais uma ferramenta de ensino-aprendizagem da Gramática de Língua Portuguesa. Assim, com essa pesquisa, podemos (nós, professores de Língua Portuguesa ou/e de Literatura) verificar onde e como melhorar metodologicamente as aulas de literatura a fim de promover, em sala de aula, o letramento literário.

O terceiro motivo, de âmbito social, provém da constatação de que a literatura, ao ser compreendida, analisada e sentida durante a leitura e a escrita de textos literários, pode se consolidar como modo de unir leitores, de se aproximar, de certa forma, do outro e de até formar comunidades leitoras. Cosson destaca esse importante papel da literatura para a sociedade:

> É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um mundo próprio de se fazer dono da linguagem, que sendo minha, é também de todos (COSSON, 2014, p. 16).

Feitas essas considerações, passemos agora a descrever a organização deste capítulo. A primeira parte versa sobre a temática central: o letramento literário. Nesse primeiro momento, tratamos especificamente dos pressupostos que compõem a trajetória do letramento literário. A segunda parte tratará da metodologia abordada com ênfase na pesquisa

qualitativa, bem como a caracterização da abordagem didática utilizada, abrangendo o campo de estudo e os sujeitos pesquisados. A terceira parte trata das análises dos dados obtidos que, ao lado de toda a teoria abordada no primeiro capítulo, fez-nos perceber o quanto é positivo e humanizador o trabalho de ensino de literatura.

2 PRESSUPOSTOS DO LETRAMENTO LITERÁRIO: EXPLORANDO O TERRENO

> Era meio sem jeito, mas um belo dia acabaria por aprender.
>
> (VASCONCELOS, 2008, p. 88).

Ainda hoje há uma confusão entre os significados das palavras letramento e alfabetização. A discussão gerada entre esses dois termos é realizada frequentemente, configurando-se como temáticas importantes e que devem ser bem distinguidas para o favorecimento da prática pedagógica.

De acordo com os pressupostos de Soares (2000), o termo letramento é novo no vocabulário da língua materna. Segundo ela, etimologicamente, "a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo – cy e denota qualidade, condição, estado, fato de ser, ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever". Relacionado a essa definição estão alicerçados aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, cognitivos, linguísticos, seja para o conjunto social em que sejam inseridos, seja para os sujeitos que aprendem a utilizá-la.

Ainda, segundo Soares (2000, p. 18),

> tornar-se alfabetizado, adquirir a tecnologia de ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos.

A diferença entre letramento e alfabetização consiste no fato de que

> alfabetizado nomeia aquele que aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam (SOARES, 2000, p. 19).

É preciso ir além do ler e do escrever, ir além da alfabetização. É primordial a compreensão dos sentidos de ler e de escrever e do entendimento do que se leu e do que se escreveu.

O indivíduo letrado não é mais o mesmo tanto no sentido social quanto cultural, visto que ele passa a apreender elementos de outras culturas,

outros costumes, ampliando os seus conhecimentos e habilidades. Além disso, o letramento promove uma potencialização do vocabulário em decorrência, por assim dizer, dos diversos contatos estabelecidos com várias formas de se organizar as letras. O letramento "é o estado ou a condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita" (SOARES, 2000, p. 44).

> As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta [...] (SOARES, 2000, p. 46).

Assim, a alfabetização está relacionada ao ensinamento da leitura e da escrita, enquanto que o letramento transpassa o universo mecânico do ler e do escrever e caracteriza-se pelo seu aspecto de apreensão, interpretação e práticas sociais mediante essas habilidades. A alfabetização é a ação de ensinar e aprender a ler e escrever.

É essencial que existam condições para o letramento, tanto socioculturais quanto econômicas. A primeira condição refere-se ao acesso à escolaridade. A segunda relaciona-se com a disponibilidade de material para a prática da leitura. Não adianta unicamente o saber ler e escrever, é preciso, *a posteriori*, gerar meios, a fim de que os alfabetizados se insiram em um ambiente letrado (SOARES, 2000).

É nessa perspectiva que a ação do professor em proporcionar ao educando a prática da leitura literária, conduzida por tarefas que perpassem o ato mecânico de ler e fazem com que o aluno a interprete e apreenda habilidades leitoras mais complexas, se caracteriza como letramento literário. Assim Cosson define:

> Na prática pedagógica, o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, mas há quatro características que lhe são fundamentais. Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra [...]. Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais [...]. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária (COSSON, 2013, p. 1).

Apesar de ser um termo recente, a promoção do letramento literário como prática em sala de aula é uma preocupação existente há décadas e estudada por diversos pesquisadores que até então tratavam o que se nomeia

"letramento literário" por "prática de leitura literária" e, ainda, quando se trata desta ação na escola alguns usam a expressão "ensino literário". Como exemplo de uso da expressão "prática de leitura literária, tem-se o conceito definido por Roxele traduzido por Rezende (2013, p. 18)

> Na concepção da leitura como prática, como atividade: o interesse se desloca para o campo literário para os processos de produção e de recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor, edição, crítica, leitores, escola) .

Ainda sobre as expressões que antecedem/substituem o termo letramento literário, percebe-se que Colomer (2007, p. 19) aproxima a definição do "ensino literário à definição de Cosson (acima exposta): "[...] o ensino literário se caracteriza pela forte inter-relação que estabelece entre seus objetivos, seu eixo de programação, o *corpus* de leitura proposto e as atividades escolares através das quais o ensino se desenvolve" .

Dessa forma, tratar de "letramento literário envolve a percepção da nomenclatura atual *versus* a definição provecta deste, assim, há de se atentar para o conceito desta prática nomeada por expressões como 'ensino literário' e 'prática de leitura literária' nas obras de diversos autores no decorrer dos tempos.

3 REPENSANDO A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: *ANALISANDO AS PLANTAÇÕES*

As práticas leitoras construídas pela escola fundamental repercutem diretamente no desenvolvimento do leitor, pois muitos dos alunos que convivem com classes regulares do ensino fundamental só encontram no ambiente escolar o lugar favorável para efetuar o exercício da leitura de maneira sólida, isto é, interagindo de maneira consciente com o texto escrito.

A leitura da literatura é uma das colunas da educação escolar, uma vez que é prioritariamente no contexto escolar que as habilidades de leitura e escrita são ordenadas e desenvolvidas formalmente. Dessa forma, a escola colabora na formação do leitor literário e essa colaboração será maior ou menor dependendo dos pressupostos que fundamentam o currículo da instituição escolar (MOLINA, 1992).

A ação de interação entre texto e leitor é o norte para a formação de um ser letrado. Indo além, no âmbito da literatura, um sujeito letrado é aquele ser capaz de identificar não apenas o texto literário, como também reconhece, na literatura, uma forma de transformação, de conhecimento, de prazer e de liberdade do outro e de si próprio – a sua humanização (LIMA, 2016).

Soares, assim, nos adverte quanto à noção de literário variante mediante o tempo e as culturas:

> Não podemos, entretanto, esquecer que, se a própria noção do que é e do que não é literário varia com o transcurso dos tempos, porque cada época contém uma ideologia específica e sistemas próprios de manipulação da cultura, a noção de gênero literário é também histórico-cultural, obedecendo sempre, como já vimos, a um horizonte de expectativas. Embora mantenham as obras literárias uma certa dose de redundância, o trabalho inusitado que elas vêm apresentando leva, cada vez mais, a utilizar a designação de gênero para uma forma literária ou até mesmo para uma obra particular (SOARES, 2007, p. 77).

Dessa forma, também é tarefa do professor ajudar o aluno a verificar as mudanças conceituais sobre o que é ou não literário mediante determinadas culturas e determinados períodos históricos e ainda alinhar esse conhecimento ao universo de descobertas que só a leitura pode proporcionar.

Porém, vale lembrar que o contato com textos literários, consultados e estudados pelos alunos das escolas públicas, na maioria das vezes, se limita ao uso direto e diário do livro didático impresso e, consequentemente, esse contato tende a cessar neste material, assim muitos alunos desconhecem a obra integral da qual o texto literário faz parte e julgam como concluído o conteúdo apresentado no livro em forma de trecho.

Nesse sentido, os textos literários para serem trabalhados integralmente são, então, uma proposta motivadora e desafiadora numa abordagem de ensino e aprendizagem em sala de aula. Pois, ao contatarmos o aspecto social da literatura e ao inter-relacioná-lo com o âmbito científico, quando estudados em sala de aula, o educando é desafiado a acionar conhecimentos de várias áreas de estudos e, por diversas vezes, essa tarefa de acionamento se impõe sobre o despertar do prazer de ler. Diante desse fator, alguns questionamentos podem ser levantados aqui e a busca por respostas para estes será um dos alicerces do nosso trabalho: Como despertar no aluno o prazer de ler textos literários? Como realmente podemos trabalhar com textos literários em sala de aula, a fim de promover o letramento literário e acionar no educando o prazer de ler?

Sendo a escola uma das principais promotoras e disseminadoras de leitura e interpretação de textos literários entre os alunos, bem como umas das mais importantes receptoras de diretrizes que impulsionam o trabalho educacional, a ela também caberá a reflexão de metodologias que contemplem o ensino de interpretação desses textos, de maneira motivadora, visando um aprendizado significativo e que propicie o desbravamento de práticas de letramento.

4 A LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DO LEITOR QUE COMPREENDE: *EFEITOS DOS FRUTOS*

A leitura literária faz-se imprescindível no processo de produção de conhecimento. É por meio desta prática que se adquire valores essenciais

à formação integral do educando. Além disso, ela constitui-se num instrumento de extrema importância para a interação entre culturas.

Sobre isso Candido (1995, p. 113) afirma:

> [...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudicais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

A problemática levantada acima por Candido em torno da leitura vem permeando discussões entre educadores, escritores etc., que buscam, desde muito tempo, a concretização de objetivos em torno da compreensão de um texto no ato da leitura.

É preciso levar em conta, antes de tudo, que a leitura não é um ato solitário. É interação verbal entre indivíduos e o contexto sócio-histórico-cultural. O leitor, na medida em que lê se constitui, se representa, se identifica. A compreensão não é uma questão só do nível da informação, mas também um processo de interação com o mundo. Só se aprende com a vivência coletiva, em troca contínua de experiências.

Ao se conhecer o conceito de letramento desenvolvido por Rojo, perceberemos que essa vivência coletiva, para a compreensão do que está sendo lido, é uma tarefa primordial para a efetivação de tarefas de letramento. Vejamos:

> [...] o letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

Nesse sentido, uma das tarefas de todo o professor de Língua Portuguesa, que trabalha em prol do letramento literário, é a de perceber como o aluno interpretou um texto literário e como realmente ele deveria tê-lo feito. Se a interpretação condiz com o que se esperava ou se foge do objetivo traçado pelo professor ao levar esse tipo de tarefa para a sala de aula.

Por conseguinte, espera-se, numa tarefa de interpretação disposta a alunos do Ensino Fundamental, que estes ultrapassem a simples ação de decodificação das palavras e adentre numa leitura interpretativa, na qual o texto seja compreendido num todo e essa compreensão se relacione a outros conhecimentos internos e de outras áreas acionadas pelo educando. Conhecimentos estes que se espera que esses alunos já possuam para que, finalmente, compreendendo o novo e relacionando-o a outras

competências adquiridas anteriormente, este aluno possa se perceber como ser mais crítico.

Dessa maneira, esta tarefa corrobora, de certa forma, com o conceito desenvolvido por Soares (2000) a qual estabelece que "[...] letramento é o resultado da ação de ensinar a ler ou a escrever: o estado que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita". Kleiman (2008) dialoga com esse conceito proposto por Soares (2000) e enfatiza que o letramento deve ser visto como as práticas sociais que utilizam a escrita como sistema de símbolos, nas mais variadas situações sociais.

Porém, infelizmente, ainda muito de nossos educandos não possuem habilidades interpretativas adequadas e sentem ainda uma maior dificuldade, quando essa habilidade está vinculada a interpretações que demandam conhecimentos de outras áreas. É perceptível, em sala de aula, que, para a maioria, a ação de interpretar um texto literário é algo desafiador.

Por isso, trabalhar o letramento literário é **unir o útil ao agradável**, pois alinhado ao desafio de interpretar e se conhecer através da prática social da leitura, estaremos proporcionando ao aluno contato com obras literárias que podem ser definidas como enunciados de tradição oral ou escrita, nos quais a literariedade, ou seja, a característica principal do que é literário, daquilo que se define como literatura, fundamenta toda a enunciação. Esses textos são estudados mediante o caráter científico de compreensão da arte literária e de forma cultural (ao levar o educando a conhecer determinadas culturas, tradições e costumes de diferentes épocas). Conhecimentos esses, associados aos períodos históricos, aos conhecimentos de Geografia, Biologia, dentre outras disciplinas que fazem parte do currículo escolar e que devem ser trabalhados de forma holística.

Assim, a obra literária vai ao encontro das abordagens de intervenção nas escolas e essas intervenções, alinhadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais e às Diretrizes Curriculares Nacionais, podem ser percebidas, também, como tentativa de dinamizar as aulas de Língua Portuguesa e permitir ao educando uma melhor noção teórico-prática do que se propõe ao trabalhar o letramento literário, além de orientá-lo melhor na compreensão e interpretação de textos.

> [...] um projeto de investigação, um plano de intervenção [...] deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (BRASIL, 2002, p. 88 - 89).

Dessa forma, uma proposta de intervenção alinhada ao letramento literário pode auxiliar o aluno numa tarefa que exige a compreensão social de textos literários e desafiá-lo a inter-relacionar esse conhecimento ao universo da interdisciplinaridade, ao fazê-lo compreender esses textos, consultando, acionando e interagindo com diversas outras matérias no decorrer do trabalho interclasse.

5 A SEQUÊNCIA BÁSICA (SB) E O PLANO DE INTERVENÇÃO: *OS ADUBOS NECESSÁRIOS*

> 'E todos os dias fui tomando gosto pelas aulas e me aplicando cada vez mais. Nunca viera uma queixa contra mim de lá.
>
> (VASCONCELOS, 2008, p. 44).

A criação de um plano de intervenção alinhou-se a essa pesquisa como recurso metodológico, visto que para se investigar os resultados de uma abordagem que envolve o letramento literário em sala de aula, faz–se necessário um trabalho interventivo no ambiente escolar.

Como professora da turma de 8º ano "E" do Ensino Fundamental, vimos neste grupo de alunos o perfil-alvo para o desenvolvimento dessa investigação. São eles 22 adolescentes de faixa etária entre 14 e 17 anos, justamente a turma com faixa etária desalinhada a sua série. A turma pesquisada é composta por 4 (quatro) meninas e 18 (dezoito) meninos, matriculados no turno vespertino. São alunos que demonstram interesse pela leitura em sala de aula, mas que não tinham tanto acesso a ela; esse fato foi percebido através da observação participante e será descrito nas respostas dadas por estes educandos ao questionário da pesquisa. Este contou com questões abertas sobre cada etapa da sequência básica (SB) desenvolvida em sala de aula. As respostas dadas a esse questionário serão nosso corpus a fim de que possamos compreender como a SB se constitui uma abordagem motivadora e mediadora para a promoção do letramento literário.

A intervenção foi pensada de forma a seguir os moldes da SB do autor Rildo Cosson (2014, p. 48) que assim descreve essa abordagem:

> O caminho que propomos sistematiza as atividades das aulas de literatura em sequências exemplares [...] O nosso objetivo é apresentar possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura do ensino básico.

A obra indicada aos alunos foi o livro: Meu pé de laranja lima, do autor José Mauro de Vasconcelos. Percebemos, nessa obra, um grande potencial para a abordagem que propomos, visto que ela é uma obra curta (189 páginas de textos e imagens), com uma linguagem muito acessível ao

perfil leitor da turma e inteiramente sedutora no que concerne à imaginação mesclada a aspectos da realidade apresentados num enredo convidativo aos leitores de primeira viagem.

Com a obra escolhida, partimos para a preparação e uso da SB. Como essa sequência possui quatro etapas, assim também se estrutura as atividades de intervenção em sala de aula. A primeira etapa recebe o nome de "Motivação" e, como a própria nomenclatura indica, é o momento de motivar o aluno para receber a obra literária. A dinâmica ocorreu mediante um trailler do filme: Meu pé de laranja lima (2013), após exibir o vídeo, lançamos a pergunta: "Por que esse título 'Meu pé de laranja lima'?". Variadas respostas surgiram; os alunos também questionaram se iriam ver o filme na íntegra. Aproveitando deste questionamento, lançamos a proposta de todos lerem a obra. Os educandos mostraram-se bastante interessados.

Já a segunda etapa, nomeada de "Introdução" corresponde "a apresentação do autor e da obra" (COSSON, 2014, p. 57). Assim fizemos e apresentamos a obra *Meu pé de Laranja lima* aos alunos, juntamente com fatos e curiosidades sobre o autor José Mauro de Vasconcelos.

A terceira etapa desenvolveu-se tranquilamente, visto que as duas anteriores se complementaram e motivaram o educando à "leitura" da obra, etapa de número três do processo de letramento literário. Porém, destacamos aqui que não se tratou apenas de uma leitura mecanizada e tradicional. Cosson alerta que a leitura de livros inteiros precisa de acompanhamento, porque há um objetivo a ser cumprido e esse não deve ser perdido. O autor ainda orienta que não se deve vigiar o aluno, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades (COSSON, 2014, p. 62).

Realizada a etapa III, a última parte desse processo de letramento é chamada de "Interpretação". Foi neste momento de exposição em que o educando apresentou suas interpretações sobre a obra lida.

> A interpretação parte do entretecimento dos enunciados que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade" (COSSON, 2014, p. 64).

Essa interpretação ocorreu mediante contato dos educandos com o questionário da pesquisa, no qual a última pergunta: "*Se você escrevesse em diário, de que forma descreveria sua identificação, sentimentos, impressões e experiências com a obra lida?* " Será aqui nosso corpus para análise de como os alunos interpretaram a obra mediante a SB desenvolvida.

6 AS REVELAÇÕES DA PESQUISA: *ALGUNS FRUTOS DA FARTA COLHEITA*

E vieram as novidades... As descobertas de um mundo onde tudo era novo.

(VASCONCELOS, 2008, p. 44).

Neste capítulo, expomos alguns resultados pontuais que obtivemos com a intervenção da SB em sala de aula, mais precisamente tratamos da etapa de interpretação.

Os dados apresentados resultam da análise qualitativa feita às respostas dos alunos ao questionário e tentaremos verificar como as etapas da SB, contextualizadas à vivência do educando, promovem o letramento literário.

Assim, como exemplos de respostas que se aproximam bastante nas palavras usadas para definir/descrever os sentimentos ativados durante a tarefa de interpretação (4ª etapa da SB) destacamos estas, presentes no quadro 1:

ALUNO	Interpretação*
A3	"... nós lemos o livro Meu pé de laranja lima, foi muito engraçado, porque o protagonista era muito travesso e parecia comigo. Eu gostei muito da aventura dele, porque ele tinha uma todo dia e era interessante e foi bom que eu adquiri o hábito de ler e eu me senti muito feliz por ler dois livros na escola este ano".
A5	"Nas últimas semanas, nós lemos a obra Meu é de laranja lima. É uma história muito boa ela conta a vida do autor na infância, ele conta que era de uma família pobre, o pai vivia desempregado, quem trabalhava na casa era a mãe deles, Zezé, o autor do livro, na infância era um menino muito esperto e sabia de coisas que alguns adultos não sabiam, no decorrer da história ele faz um amigo que era seu inimigo e também ele tem um amigo que era uma árvore mas algum tempo depois o portuga – o amigo que era inimigo – morre e ele fica muito triste pensa até em se matar mas ele continua com a mesma vida".
A6	"Meu pé de laranja lima, ele é um livro que com ele você aprende a ler mais, nele contém uma história de um menino que era desprezado pela família, este menino tinha um lado bom e um lado ruim, foi essa a história de um menino que era triste..."

A7	"... nós temos e ler de novo porque é muito bom de ler porque eu aprendi algumas coisas com o livro Meu pé de laranja lima. Eu fiquei triste porque ele cortou o pé com um caco de vidro, ele ficou com medo de levar uma peia dos pais, mas ele não parava de fazer travessuras, só não gostei muito do livro porque o português morre e a história ficou muito triste, mas mesmo assim eu me comovi..."
A9	"Nas últimas semanas nós lemos o livro e me identifiquei com Meu pé de laranja lima, que eu me identifiquei muito com o garoto Zezé pelas travessuras que ele fazia, como tentar pegar frutas no quintal dos outros e muito mais, eu só não gostei muito do livro porque o português morre e a história fica muito triste. Eu, quando era pequeno, gostava muito de um homem que andava muito comigo, mas ele ficou lá em São Paulo e eu vim para o Juazeiro e nunca mais o vi assim senti muita saudade do meu amigo lendo essa história".

Quadro 1 — Categoria Interpretação.

Fonte: Autoria própria. (2016).

*Resposta transcritas conforme escrito pelos alunos no questionário.

A título de exemplo, todos esses cinco alunos demonstraram, em suas respostas, a interpretação livre e com características bem particulares do que sentiram e de como entenderam a obra. Esses sentimentos mesclados nas interpretações e expostos nas respostas foram despertados desde a etapa de motivação.

Ao analisarmos a resposta do A3, percebemos que, ao tempo que ele se identifica com o protagonista do livro, ele também considera que essa leitura ativou nele o gosto de ler, além de se mostrar feliz por ter lido, na escola, dois livros literários durante aquele ano letivo.

Já o A4 expõe a interpretação da obra em gênero resumo, utilizando-se dos conhecimentos adquiridos durante a etapa chamada Introdução (na qual apresentamos a obra e curiosidades sobre o autor). Este aluno ver no protagonista Zezé a figura de José Mauro de Vasconcelos e assim faz conexões entre o enredo da obra e o autor em toda a sua resposta.

Quando tratamos da resposta do A6, percebemos que a interpretação dele é mais vaga, porém muito centrada nos sentimentos que ele percebeu presentes no protagonista Zezé, mas precisamente o sentimento de tristeza, o que denota a empatia do aluno pelo personagem da obra.

Quanto ao A7, este já inicia sua interpretação afirmando que deseja ler novamente a obra, porque aprendeu muito com ela. E continua afirmando

que se entristeceu com determinadas partes do enredo, mas é precisamente no fato ocorrido no desfecho da narrativa que, para esse aluno, reside o momento mais triste da história, a expressão que resume a interpretação deste aluno é justamente a última: "me comovi".

Por fim, o A8 inicia sua interpretação demonstrando também identificação com o personagem Zezé e suas travessuras, porém, a revelação que este aluno traz se diferencia das outras no que concerne ao fato da obra lida e da abordagem feita em sala de aula proporcionar a este educando a ativação de sentimentos, memórias e lembranças durante a leitura. É a denotação de como a literatura pode tocar o interior humano, neste caso, momentos que pareciam inertes nas lembranças foram ativados no encontro do ser com a palavra literária.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os frutos da intervenção e da pesquisa realizada na escola podem ser degustados quando conseguimos perceber que encontramos algumas respostas que buscávamos há algum tempo. Por exemplo, em resposta a nossa questão principal: *De que forma a SB utilizada no trabalho com a obra Meu pé de laranja lima contribui na prática do letramento literário em sala de aula?* E também como resposta ao nosso objetivo geral: **investigar os resultados da Sequência Básica trabalhada numa turma de ensino fundamental,** entendemos que as etapas: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação (SB) foram/são ferramentas muito importantes para fortalecer e atrair a atenção do aluno, além de contribuírem para um trabalho de maior interação entre alunos e professor num engajamento pedagógico.

A partir das análises dos dados, pudemos perceber que as atividades propostas intermediaram o desenvolvimento do gosto pela leitura literária. A atividade de motivação utilizando-se do *trailer* e de perguntas motivacionais favoreceu a efetivação das etapas de introdução e leitura coletiva, e esta última, no que lhe diz respeito, preparou o aluno para a interpretação. Todas essas etapas da SB, promovidas em sala de aula, mediadas e planejadas em prol do letramento literário, foram eficazes no que diz respeito à ativação, no educando, do sentimento de gosto pela leitura literária e proporcionaram indícios de formação de leitores.

Em resumo, podemos pontuar, diante dessas interpretações, alguns resultados que emergem de todo o trabalho desenvolvido: a leitura literária promovida em sala de aula, mediada e planejada numa sequência básica, proporciona aos alunos o contato amplo com a obra e, para alguns, este foi o primeiro contato (e leitura integral) de um livro literário. O segundo resultado provém da constatação de que as etapas da sequência básica contextualizadas à vivência do educando promovem o letramento literário e (re)ativam sentimentos que somente o contato com a literatura

poderia proporcionar. Em ambas as constatações, a ênfase recai no ensino de literatura em sala de aula e como uma abordagem didática, planejada em prol do letramento literário, pode ser motivadora e ao mesmo tempo humanizadora num contexto de ensino público onde ainda há contrariedades e dúvidas sobre o porquê de se ensinar literatura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995.

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

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

_____. Letramento Literário. Termos de Alfabetização e escrita para educadores. Glossário CEALE. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação/Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/xSjPxQ>. Acesso em: 23 out. 2017.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

LIMA, Aldo J.R. de. **Letramento poético no ensino fundamental**. Recife: Fasa, 2016.

MOLINA, Olga. **Ler para aprender**: desenvolvimento de habilidades de estudo. São Paulo: E.P.U, 1992.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Bagaço, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Angélica. **Gêneros Literários**. 7ª edição. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VASCONCELOS, José M. de. **Meu pé de laranja lima**. Dinapress: São Paulo, 2008.

PROFLETRAS

SEDIS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

edufrn
Editora da UFRN