



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
CAMPUS DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

CAMILA SOUZA DOS SANTOS

CORTIÇOS: MODOS DE LER E DE HABITAR



PROFLETRAS

**Uberaba- MG
2016**

CAMILA SOUZA DOS SANTOS

CORTIÇOS: MODOS DE LER E DE HABITAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: II - Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Curcino Mota

Bolsa Uberaba- MG : CAPES

Uberaba- MG
2016

Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro

S234c Santos, Camila Souza dos
Cortiços: modos de ler e de habitar / Camila Souza dos Santos. --
2016.
146 f. : il., fig., graf.

Dissertação (Mestrado em Letras) -- Universidade Federal do Triân-
gulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016
Orientador: Prof. Dr. Bruno Curcino Mota

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Ensino fundamental. 3. Letramento.
4. Cosson, Rildo. Dez dias de cortiço. I. Mota, Bruno Curcino. II. Uni-
versidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 82.0

CAMILA SOUZA DOS SANTOS

CORTIÇOS: MODOS DE LER E DE HABITAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

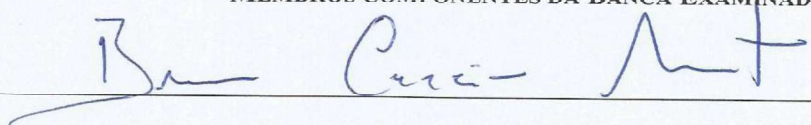
Linha de pesquisa: II - Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Curcino Mota

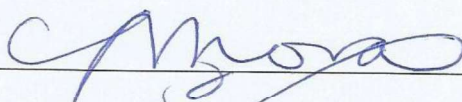
Bolsa: CAPES

Data de aprovação: 28/11/2016

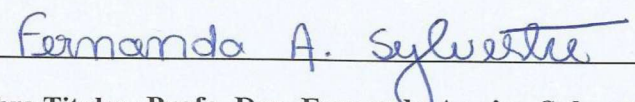
MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:



Presidente e Orientador: Prof. Dr. Bruno Curcino Mota (UFTM – Uberaba/ MG)



Membro Titular: Prof. Dr. Carlos Francisco de Moraes (UFTM – Uberaba/MG)



Membro Titular: Profa. Dra. Fernanda Aquino Sylvestre (UFU – Uberlândia/MG)

Local: Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Campus de Uberaba
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS)

À Eliana e Félix, amados pais, pelo incentivo, amor e apoio constante.

Ao meu esposo Robson, pela companhia de todos os dias.

Aos meus alunos, que me guiam na busca por conhecimento.

Ao querido mestre, Prof. Dr. Bruno Curcino Mota, seu amor
pela literatura me inspira a querer ser melhor no que faço.

AGRADECIMENTOS

Dois anos de dedicação, dias, semanas e meses de uma doce angústia que culminaria em um dos momentos mais importantes de minha vida. Satisfação de dever cumprido é tudo que sinto. Para que essa longa caminhada chegasse ao fim, não estive sozinha; muitos estiveram ao meu lado - cada qual, com sua parcela de contribuição - tornaram possível mais uma realização pessoal e profissional.

Agradeço, primeiramente, a Deus, meu único Salvador, que me deu a vida e a graça de poder desfrutá-la com saúde.

Aos meus pais, pessoas inigualáveis; impossível descrever a importância que têm em minha vida, uma vez que são eles, a minha vida propriamente dita. Pessoas que são minha estrutura, minha cabeça e meu coração. Obrigada por cada renúncia, cada ensinamento, cada momento único de carinho que espero ter retribuído da forma que merecem. Mesmo que eu faça de modo avesso, tento provar a cada instante meu eterno e mais sincero amor e respeito.

Ao meu esposo, Robson, companheiro que chegou há certo tempo em minha vida e me desconstruiu de forma a criar um ser que eu não conhecia, mas que amei tanto, que não mais conseguiria caber em meu ser anterior. Que traz diferentes tons e cores aos meus dias e que faz minha caminhada mais bonita, mais completa... e mais feliz!

À Rita, irmã única em todos os sentidos, que com seu jeito sem jeito esteve ao meu lado, em uma torcida tímida - com seu carinho protetor e desengonçado de irmã mais velha.

Aos meus dois filhinhos cachorros, Spike e Zick; não poderia deixá-los de lado. Com certeza jamais saberão eles o bem que me fazem. Um amor tão puro que eu nunca terei condições de retribuir. Estiveram comigo nos momentos de angústia, me apoiando silenciosamente, escutando minhas queixas e respondendo com olhar terno e amável que só eles sabem dar.

Aos meus avós, tios, tias, primos e primas, pelo amor e cuidados de sempre, especialmente os primos Bruno e Juliana, que me animaram com visitas surpresas.

Aos meus amigos do mestrado, da infância, da faculdade, da vida! Amigos são seres que entram em nosso mundo para fazer com que o caminhar se torne mais leve. Agradeço a cada um de vocês por todos os momentos e por cada experiência que dividiram comigo durante esse tempo. Cada amigo que tenho reconhecerá nestas linhas a grandiosidade de meus sentimentos. Agradeço, em especial, a amiga Sonia, figura constante ao longo do processo; todas as pequenas brigas, conselhos e trocas de confidências me engrandeceram enquanto ser humano.

À amiga Eliana, uma daquelas pessoas enviadas por Deus, que entrou em minha vida e se tornou, não só uma vizinha, mas uma companheira querida das lutas diárias. Obrigada pelo ombro amigo e pelo delicioso bolo de fubá com erva-doce!

À amiga Heloísa, não há palavras que resumam o quanto sua ajuda fez diferença; me acompanha desde a graduação, orientando-me, transmitindo um pouco de sua experiência enquanto professora dedicada e exemplar. Companheira de profissão e companheira para a vida! Obrigada!

Agradeço também à CAPES, pelo apoio financeiro durante esses dois anos.

A todos os professores do Profletras, por partilharem seus conhecimentos. Aos professores de Literatura, pela beleza e encantamento que nos proporcionaram nesse período de estudos. Em especial, aos professores Carlos Francisco de Moraes e Deolinda de Jesus Freire, pelas contribuições e enriquecimento durante a qualificação.

À diretora e ao vice-diretor da escola envolvida na pesquisa, Sandra Mara e Walter, por permitirem que eu fizesse meu trabalho, colocando-se à disposição sempre que precisei.

Aos pais dos alunos envolvidos, sem os quais este trabalho se tornaria impossível, por autorizarem a participação de seus filhos.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Bruno Curcino Mota, tudo que eu diga não será capaz de traduzir em palavras sua contribuição em minha formação ao longo desses dois anos de constante aquisição de aprendizado. Obrigada pelo tempo dispensado à leitura e enriquecimento de minhas versões (muitas versões) do projeto, da qualificação, desta dissertação, pelas indicações de leitura, por compartilhar sua experiência, por ser um homem tão íntegro, inteligente e ser humano que luta para que seus ideais não fiquem apenas no papel. Gratidão é o sentimento que define o que sinto, a saudade e os ensinamentos ficarão em meu coração.

Agradeço imensamente a cada aluno que passou por minhas mãos, desde os meus pequenos bebês da creche até os meus grandes e complicados adolescentes do ensino fundamental. Todos eles, de modo muito particular, tocaram meu coração e ajudaram a tecer, linha por linha este trabalho. Cada experiência vivida ao lado deles justifica minha vontade de continuar buscando enriquecer meus conhecimentos, e continuar acreditando que a única forma de mudar este país é através da educação.

Muito obrigada! É só o que posso dizer a todos vocês!

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós. (Antoine de Saint-Exupéry)

“As Grandes Histórias são aquelas em que você pode entrar por qualquer parte e habitar confortavelmente. Elas não enganam você com truques e finais emocionantes. Elas não surpreendem você com o imprevisível. Elas são tão familiares como a casa em que se vive. Ou como o cheiro da pele do amante. Você sabe como elas terminam, mas, mesmo assim, você escuta como se não soubesse. Da mesma forma que, apesar de saber que um dia vai morrer, você vive como se não fosse. Nas Grandes Histórias você sabe quem vive, quem morre, quem encontra o amor, quem não encontra. E, mesmo assim, você quer ouvir de novo. Esse é o seu mistério e a sua magia”.

Arundhati Roy

SANTOS, Camila Souza dos. Cortiços: modos de ler e de habitar. Dissertação de Mestrado, Profletras – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

RESUMO

De acordo com Cosson (2014), o letramento literário consiste na apropriação da literatura enquanto linguagem. Nessa teoria, a leitura literária não ocorre de fato se o leitor não toma parte do que está lendo. Uma das formas de fazer com o que o aluno se aproprie da literatura é desenvolver estratégias que auxiliem no momento da leitura da obra. Deste modo, tão importante quanto a escolha da obra é a proposta de trabalho que o professor irá desenvolver. Em sua obra, intitulada *Letramento literário: teoria e prática*, Cosson (2006) levanta uma série de propostas de atividades que contemplam o trabalho com o texto literário na escola. A sequência é muito pertinente à tese que defende a literatura não apenas como fruição. Dados os fatos, a presente pesquisa tem por objetivos fazer um levantamento teórico sobre a situação da leitura literária no ambiente escolar e propor uma sequência de atividades para o 8º ano do ensino fundamental, baseada nos princípios do letramento literário e na proposta de Cosson (2006). A seleção do livro *Dez dias de cortiço*, uma releitura de *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, se deu pelo fato de a obra representar temas relevantes ao crescimento intelectual dos alunos e que estão fortemente presentes na realidade dos adolescentes envolvidos na pesquisa. Espera-se com a proposta dar um exemplo de atividade prática com o livro literário que sirva como fonte de pesquisa para outros professores da educação básica que buscam construir estratégias mais eficazes de promover o letramento literário.

Palavras-chave: Educação básica. Ensino de literatura. Letramento literário. Sequência expandida de Cosson. *Dez dias de cortiço*.

SANTOS, Camila Souza dos. Tenement: reading methods and dwelling. Master dissertation, Profletras – Professional Post-Graduate Program of the Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

ABSTRACT

As it is at Cosson (2014) the literary literacy is the appropriation of literature as language. At his theory literary reading do not happen if the reader do not take part of what is reading. One way to help the student appropriate literature it is to develop strategies that assist at the time of reading the literary work. Because of this it is important at the moment of choosing the literary work to choose as well the school activity that the teacher will develop. In his work entitled “*Letramento literário: teoria e prática*” Cosson (2006) come up with a series of activities that can be used in literary text in school. The sequence of this work is very relevant to the thesis that defends the literature not only as a way of enjoyment. This research aims to make a theoretical survey on the situation of literary reading in the school environment and propose a series of activities for the 8th grade of elementary school based on the principles of literary literacy as proposed at Cosson (2006). The selection of the book “*Dez dias de cortiço*” (a retelling of the book “*O Cortiço*” from Aluísio de Azevedo) was because the work represent relevant issues to the intellectual growth of the students and are strongly present in the reality of teenagers involved in the research. It is hoped that the proposal can be an example of practical school activity with the literary book which serves as a research resource for other teachers from basic education seeking to build more effective strategies to promote literary literacy.

Keywords: Basic education. Teaching of literature. Literary literacy. Expanded sequence of Cosson. “*Dez dias de cortiço*”.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. LEITURA, LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO	15
1.1 A LEITURA NO CONTEXTO NACIONAL	15
1.2 A LEITURA LITERÁRIA NO AMBIENTE ESCOLAR	21
1.3 LITERATURA: ANÁLISE DAS MATRIZES CURRICULARES	26
1.4 LETRAMENTO LITERÁRIO	28
2. SEQUÊNCIA LITERÁRIA: UMA PROPOSTA DE COSSON	34
2.1 O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DE LITERATURA E A SELEÇÃO DE MATERIAL	34
2.2 A SEQUÊNCIA EXPANDIDA DE COSSON	36
2.2.1 Motivação	37
2.2.2 Interpretação	38
2.2.3 Leitura da obra e intervalos	38
2.2.4 Primeira interpretação	39
2.2.5 Contextualização	40
2.2.6 Segunda interpretação	41
2.2.7 Expansão	42
3. A ESCOLHA DAS OBRAS PARA PRODUÇÃO DA SEQUÊNCIA	43
3.1 O PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA	43
3.2 A LITERATURA INFANTO-JUVENIL	44
3.3 A SELEÇÃO DAS OBRAS PARA PRODUÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	49
4. O CORTIÇO E DEZ DIAS DE CORTIÇO: POIS UMA ÚNICA VOZ NÃO DES (CONSTRÓI) CORTIÇOS	52
4.1 O CÂNONE E A LITERATURA CONTEMPORÂNEA	52
4.2 O CORTIÇO: O NATURALISMO DETERMINISTA DE AZEVEDO	55
4.3 O NÃO DETERMINISMO EM DEZ DIAS DE CORTIÇO	62
4.4 O CORTIÇO E DEZ DIAS DE CORTIÇO: ENTRE O CÂNONE, O CONTEMPORÂNEO E A DIVERSIDADE	70
5. UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES COM A OBRA DEZ DIAS DE CORTIÇO	73

5.1 SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES PARA O 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	73
6. DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES	88
6.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NA COLETA E ANÁLISE DE DADOS	88
6.2 OBJETIVOS ESPERADOS COM APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA	89
6.3 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DOS QUESTIONÁRIOS	90
6.4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS DURANTE O DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	94
6.4.1 As aulas de motivação e introdução	94
6.4.2 A leitura da obra e a realização dos intervalos	95
6.4.3 Primeira interpretação	96
6.4.4 Contextualização: leitura crítica da obra	98
6.4.5 Segunda interpretação e expansão	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	110
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA	110
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOBRE A OBRA <i>DEZ DIAS DE CORTIÇO</i>	113
APÊNDICE C - MODELO DE PROJETO A SER DESENVOLVIDO NA ESCOLA	114
ANEXOS	120
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO	120
ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA	122
ANEXO C - EXEMPLO DE ATIVIDADE (PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO)	123
ANEXO D - EXEMPLO DE ATIVIDADE (PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO)	124
ANEXO E - EXEMPLO DE ATIVIDADE (PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO)	125
ANEXO F - CARTAZES DA FEIRA CULTURAL (SEGUNDA INTERPRETAÇÃO)	126
ANEXO G - EXEMPLOS DE PROVA (SEGUNDA INTERPRETAÇÃO)	129
GRÁFICOS	134

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu como resultado de um trabalho que envolveu, ao mesmo tempo, estudo bibliográfico para embasamento teórico e prática diária em sala de aula na educação básica. Como proposta do Programa de Mestrado Profissional (Profletras), procurou-se unir conhecimento teórico que servisse diretamente para o bom desempenho de professores no ambiente escolar.

Primeiramente foram observadas as principais lacunas a serem preenchidas na formação do professor atuante no ensino da língua materna, com foco em uma escola pública da cidade de Uberaba-MG.

A escola está situada numa zona periférica da cidade e a grande maioria dos alunos é oriunda dos bairros próximos à instituição. O público-alvo da pesquisa, jovens do oitavo ano do ensino fundamental, apresentam relativo desinteresse por leitura e pela escola - de um modo geral - necessitam de incentivo constante e aulas que busquem despertar a atenção e motivar o interesse pelo ambiente escolar.

Além de problemas relacionados à estrutura, a falta de material adequado e a precariedade do local de estudo (carteiras, quadros e paredes danificados pelos próprios alunos), existe também um alto índice de marginalidade. Outra dificuldade encontrada é a indisciplina, o que desmotiva o professor a desenvolver o seu trabalho.

Voltando à análise para as questões pedagógicas - quando observadas as matrizes que norteiam o ensino de Língua Portuguesa na instituição, percebe-se que o ensino é pautado em aulas baseadas no ensino puramente gramatical, que desconsideram os estudos teóricos atuais e que se mostram insuficientes no aprendizado da língua materna.

Como a proposta do programa do Mestrado Profissional é a de utilizar o conhecimento a serviço da prática em sala de aula na educação básica, a principal preocupação com a produção da pesquisa foi buscar o problema que mais afeta a escola envolvida. A falta de leitura é uma questão que influencia negativamente, não apenas nas aulas de português, mas em todos os outros conteúdos escolares.

Observados os desafios enfrentados na educação, notou-se uma falta de trabalho eficiente com o texto literário e, por consequência, com a literatura de um modo geral. Dessa forma, as atenções foram voltadas às pesquisas teóricas que pudessem ajudar a enfrentar tal problema.

A pesquisa nacional intitulada Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-livro corrobora com essas afirmações, uma vez que, de acordo com dados obtidos, aponta para um preocupante cenário no interesse e qualidade da leitura entre a população, esteja ela ou não em fase escolar. Como o objetivo do trabalho é direcionado ao universo escolar, a inquietação reside no fato de ser a instituição de ensino uma das mais importantes a contribuir para a formação, não apenas de leitores, mas de leitores críticos, que reflitam sobre o que leem.

A fim de constatar a atual conjuntura do ensino literário na educação básica, foram analisadas as diretrizes que norteiam o ensino no país. Após análise acurada do material, de âmbito nacional, estadual e municipal, notou-se um hiato entre os parâmetros de ensino defendidos por cada instância. Sendo o cerne da preocupação a rede municipal de educação, por representar o contexto de ensino da professora pesquisadora, percebeu-se uma discrepância muito grande entre os objetivos literários do ensino médio e os esperados nos anos finais do ensino fundamental.

Dessa forma, utilizando pesquisadores como Candido (1988); Colomer (2003); Lajolo (2006); Petit (2008); Zilberman (2012) e Cosson (2006, 2014), desenvolveu-se um trabalho de pesquisa que visa a, principalmente, conectar os estudos relacionados ao ensino de literatura à sua prática em sala de aula.

A primeira parte da dissertação, nomeada pressupostos teóricos, traz como primeiro capítulo um referencial teórico acerca da crise no ensino da leitura e as dificuldades do ensino de literatura no ambiente escolar, para propor possível melhoria do conteúdo na instituição de ensino alvo da pesquisa, foram feitos estudos sobre o letramento literário.

O segundo capítulo, composto prioritariamente pelas ideias de Cosson (2006), traz uma proposta de sequência de atividades literárias baseadas no processo de letramento literário. Partindo para a atividade prática, os dois capítulos seguintes trazem: os critérios de seleção da obra eleita como objeto de estudo, ponto de partida da produção da sequência e estudos acerca da literatura infanto-juvenil, por ser o público-alvo, adolescentes do 8º ano do ensino fundamental.

O quinto capítulo, que traz a proposta de intervenção em sala de aula, é constituído por uma série de atividades que podem servir de amostra a outros profissionais que buscam intensificar o trabalho com o texto literário em sala de aula. O título do trabalho – Cortiços: modos de ler e de habitar – sugere um dos principais objetivos com a aplicação da sequência de atividades baseadas na leitura da obra *Dez dias de cortiço*: fazer com que os adolescentes

se apropriem da leitura, de modo a sentirem-se parte do universo contido na obra, uma leitura que os leve a repensar a realidade em que vivem.

O último capítulo é uma análise dos resultados obtidos com a aplicação das atividades sugeridas. Considera-se que produzir essa pesquisa representa uma ampliação de conhecimentos científicos que podem servir de embasamento para o trabalho do professor, para que ele possa estar em constante processo de aprimoramento sobre as práticas pedagógicas e buscar respostas para as dificuldades encontradas em sala de aula.

Para que o trabalho seja desenvolvido com alunos do ensino fundamental e concluído de modo satisfatório, uma vez que envolve pesquisa com seres humanos, o projeto está cadastrado na Plataforma Brasil e foi aprovado pelo comitê de ética da Universidade federal do Triângulo Mineiro (UFTM), universidade a qual está vinculado.

Com o trabalho pretende-se contribuir com uma experiência de prática de mediação do professor na escolha e na condução da compreensão de obras literárias e na formação de leitores literários; assim como também poderá ser uma fonte de pesquisa para outros estudiosos da área, que se interessarem por atividades práticas de promoção do letramento literário

1. LEITURA, LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

*Livros não mudam o mundo,
quem muda o mundo são as pessoas.
Os livros só mudam as pessoas.*

Mário Quintana

1.1 A LEITURA NO CONTEXTO NACIONAL

É uma constante a problemática que envolve o interesse pela leitura por parte do povo brasileiro, seja ele estudante ou não, uma vez que ler é uma necessidade que não se restringe apenas ao universo escolar. Interessante notar que, embora o tema esteja sempre em voga e tome lugar de destaque não apenas nos ambientes acadêmicos, mas também como uma questão social, ele aparece sempre de modo distorcido. De acordo com Zilberman:

As tentativas de promoção do gosto pela leitura têm desaguado no apelo à aquisição crescente de obras, reforçando os procedimentos consumistas próprios à sociedade burguesa; beneficiam, assim, mais quem os edita do que quem os lê. (ZILBERMAN, 2012, p. 16)

Ao mesmo tempo em que se constata uma crise na leitura, o número de vendas de livros parece não acompanhar essa crise. Como mencionado pela autora, o universo do consumismo já atingiu o campo da leitura, uma vez que o que importa é que o povo consuma o maior número possível de livros, independente da qualidade que eles representem. Desse modo, o que importa é que as vendas subam, não tendo relevância o conteúdo das leituras e o crescimento intelectual dos leitores.

A leitura deve ser vista como algo que influencia positivamente a formação do ser humano; ela pode representar um meio de acesso ao mundo dos que pensam sobre a sociedade que os cercam, as pessoas que leem são aquelas que não somente recebem informações, mas procuram suas próprias fontes de conhecimento. De acordo com Petit (2008):

(...) a leitura, em particular a leitura dos livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. E que ela pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania. (PETIT, 2008, p. 19)

Michèle Petit é francesa. Em sua obra intitulada *Os jovens e a leitura*, a autora faz interessantes reflexões acerca da leitura e o que ela representa para jovens marginalizados, moradores de periferias das grandes cidades da França. A estudiosa faz algumas considerações sobre as contribuições que o ato de ler pode oferecer ao ser humano. Um deles é a leitura como forma de acesso ao conhecimento.

De acordo com a autora:

Em qualquer idade, ler, para ter acesso ao saber, pode permitir que a pessoa mantenha um pouco o domínio sobre um mundo tão inconstante, sobretudo por meio de diversos suportes de informação escrita. (PETIT, 2008, p. 64)

Saber ler e fazer uso dessa sabedoria torna o cidadão, portanto, mais ativo diante da sociedade; é como se um universo infinito de possibilidades se abrisse junto com as páginas de um livro; só terá acesso a esse mundo que tiver capacidade para lê-lo e compreendê-lo. Nesse caso o leitor não pode ter uma atitude passiva e ingênua diante do que lê; ele precisa estar atento e ciente dos privilégios que possui uma pessoa leitora.

A leitura pode, também, proporcionar maior polidez no uso da linguagem. Quem lê mais se destaca, seja na escola, no trabalho e até mesmo nas mais cotidianas situações de interação. De acordo com as pesquisas realizadas entre os jovens, Petit percebeu que mesmo aqueles que dizem não gostar de ler ou se mostram desinteressados, sentem-se fascinados por essa cultura letrada.

Outra concepção que pode ser depreendida é a leitura literária enquanto arte, encantamento e prazer estético. Essa função do texto literário é muito importante na formação de jovens leitores, uma vez que ela estimula o gosto pela literatura sem impor um caráter escolar à leitura. Candido defende que o contato com a literatura deve ser um direito de todo cidadão e que ela é indispensável para a vida em sociedade. Para ele, uma boa leitura pode promover:

(...) 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, 1988, p. 180)

O autor defende a importância da literatura e seu reconhecimento como arte já que o universo de fabulação e encantamento que o texto literário pode proporcionar a quem lê serve

como uma espécie de embelezamento da realidade, um prazer que surge no leitor no momento em que desfruta de uma leitura agradável. Para Lessa:

O leitor é um sujeito ativo, capaz de ativar inúmeros significados para o texto de acordo com os seus conhecimentos e o seu contexto e a cada (re) leitura. Muitas vezes essas leituras não são propriamente possíveis de serem explicadas com palavras, já que a interpretação é sentida e não compreendida e os sentimentos nem sempre são traduzíveis ou as traduções nem sempre são totalmente fidedignas aos sentimentos. (LESSA, 2015, p. 23)

Cada leitor lê uma obra de modo muito particular. Mesmo que as análises e interpretações cheguem um resultado muito semelhante, cada indivíduo produz seu próprio entendimento sobre uma obra, coloca em sua leitura seu modo de conceber a vida, seu conhecimento de mundo, e é esse aprazimento que faz com que a literatura adquira o *status* de arte e esse sentimento deve ser levado para as aulas literárias, sendo papel de o professor fazer com que seus alunos experimentem esse prazer.

Ao ler atentamente a obra de Petit, percebe-se que os problemas e discussões presentes muito se assemelham aos do Brasil; os jovens reconhecem o valor da leitura, porém, muitas vezes, por diversas razões, acabam por se distanciar dela. Algumas dessas razões, possam talvez estar associadas ao modo como o ato de ler tem sido tratado ao longo dos anos.

Em sua obra sobre a leitura e o ensino da literatura, Zilberman apresenta um panorama histórico sobre o tratamento que a leitura tem recebido ao longo do tempo e cita alguns autores de livros do século XIX e XX, que eram considerados os mais consagrados na produção de material didático. De acordo com a autora (2012, p. 26) os livros de Abílio César Borges começaram a ser produzidos na década de 1860, quando ainda lecionava na Bahia, mas sua influência estendeu-se até o final do século, ultrapassando 1888. Ainda nas palavras da autora:

Para o pedagogo baiano, a “boa leitura” e o “ler bem” consistem em ler em voz alta: “Para fazer boa leitura, deve o leitor ler com moderação, mudando o tom da voz, e dando as pausas convenientes, segundo requerem o objeto da leitura e os diferentes sinais da pontuação”. (ZILBERMAN, 2012, p. 26)

Percebe-se claramente, que nessa época, o foco da leitura era ensinar a ler e escrever bem. De acordo com os produtores de material didático, para atingir tal objetivo, os alunos deveriam ser submetidos à leitura em voz alta e aprendido por meio da repetição. A leitura em voz alta continua sendo o centro de ensino durante muito tempo; diversos materiais

subsequentes eram voltados para a mesma finalidade: ler da melhor forma possível por meio de imitação de “bons leitores”.

Entre o final do século XIX e o início do século XX, nota-se uma mudança no foco das aulas de leitura. A elas acrescenta-se o aprimoramento do gosto literário e a aquisição de vocabulário por meio da leitura de grandes autores da literatura nacional. Como novos objetivos propostos pelos livros didáticos, temos:

No período do ensino, em que o aluno já tenha hábito das formas corretas para se exprimir e falar das cousas que o rodeiam e interessam, começa o seu vocabulário a receber o primeiro contingente de expressões e vocábulos literários. Estes novos elementos (...) serão supridos agora, diretamente, pelas composições dos melhores autores, em leitura, interpretação e cópia dos trechos em prosa e verso, devendo ser preferidos os que mais se prestem a uma assimilação pronta, de aplicação imediata. (ZILBERMAN, 2012, p. 30)

Como observado acima, percebe-se um constante interesse para que os alunos aprendam algo com essa leitura - seja escrever, ou adquirir maior riqueza no vocabulário. O que nunca é discutido é a riqueza cultural, social e intelectual que a leitura pode proporcionar. A leitura é tratada como objeto de estudo para aquisição da linguagem, sendo seu conteúdo deixado para segundo plano.

Mais adiante, já em 1930, com a criação do Ministério de Educação, surgem novas regras e objetivos para o ensino. Nesse momento, as aulas que até então eram de leitura, agora são denominadas de Português. Os objetivos passam a ser:

Proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-a a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhes o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária. Para chegar a esse fim, cabe ao professor, “desde o princípio do curso”, “tirar o máximo proveito da leitura, ponto de partida de todo o ensino, não se esquecendo de que, além de visar a fins educativos, ela oferece um manancial de ideias que fecundam e disciplinam a inteligência, prevenindo maiores dificuldades nas aulas de redação e estilo”. (ZILBERMAN, 2012, p. 32)

Mesmo tendo a leitura não mais como imitação e a literatura ganhado espaço na escola, elas ainda representariam a ferramenta indispensável a garantir o aprendizado da escrita e língua e da aquisição de vocabulário.

Nessa época, no entanto, as aulas de leitura ganham novas vestes, que iriam ser aprimoradas nos anos seguintes, de modo a servir nos novos parâmetros estabelecidos com a criação de um governo que dizia ser a educação uma prioridade. Na década de 40, alguns anos

depois da criação do ensino do português, os conteúdos são moldados e surgem a língua literária e a língua pátria, que visam unicamente ao ensino da língua materna. Português e literatura são unidos com o intuito de apenas servir de base para o ensino da língua mãe. Zilberman elenca uma série de obras e nomes de autores que serviriam de apoio para esse tipo de ensino.

Com as mudanças ocorridas entre os anos 50 e 70, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os objetivos do ensino de leitura foram sofrendo alterações, contudo, sem perder seu caráter pedagógico de fonte de aprendizado da língua materna. Nesse período a leitura se abre ao objetivo de elevar também o conhecimento intelectual do aluno, como base para seu crescimento pessoal. A leitura que ele aprende e lê na escola servirá para que futuramente possa expandir seus conhecimentos.

De acordo com Zilberman (2012, p. 39), “Eis a utopia da leitura, utopia, no entanto, que a desfigura, porque promete uma felicidade que está além dela, mas pela qual ela não pode se responsabilizar”. É como se tudo que o aluno visse e lesse no ambiente escolar servisse apenas para que ele aprenda a decodificar as palavras. Ela em nada acrescentará em sua vida, servindo meramente de aperitivo para o prato principal: uma leitura de qualidade, leitura, porém, que ele descobriria somente mais tarde, quando não estivesse mais na escola.

Esse breve panorama da situação de ensino da leitura no país ao longo do século ajuda a entender um pouco por que a leitura adquiriu o status que possui atualmente. Percebe-se que o problema envolvendo a leitura não é especificidade da sociedade atual e que o tema está longe de ser resolvido.

Diante do fato, estudiosos têm se preocupado cada vez mais com os rumos que a educação, principalmente na formação de leitores, tem tomado. A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, de âmbito nacional - realizada pelo instituto Pró-livro, em parceria com as entidades Abrelivros, CBL (Câmara Brasileira de Livros) e SNEL (Sindicato Nacional de Editores de Livros) - é uma das constatações de que o assunto tem lugar de destaque nas discussões nacionais. Ela encontra-se em sua 4ª edição, referente a estudos realizados no ano de 2015.

A pesquisa, de cunho quantitativo, abrange entrevistados ao longo de todo o território nacional e tem por objetivos melhorar os indicadores de leitura do brasileiro, promover reflexão e estudos sobre os hábitos de leitura da população a fim de mobilizar a sociedade sobre a importância social do ato de ler. Norteando os parâmetros da pesquisa, definiu-se por leitor aquele que leu um livro ou trechos dele nos últimos três meses - e não leitores aqueles que não leram nos últimos três meses - mesmo que o tenham feito ao longo do último ano.

De acordo com dados retirados da pesquisa, o segundo maior número dos entrevistados (25%) está cursando ou cursou até o Ensino Fundamental (doravante EF) II, do 6º ao 9º ano. Informação importante é o fato de a porcentagem de não leitores ter aumentado em relação às edições anteriores.

A primeira pergunta feita aos entrevistados é sobre a principal motivação para realizar a leitura de um livro. Para o maior número (25%), a principal razão para ler é por gosto. Em uma lista de nove respostas, a opção ler por exigência escolar ou da faculdade está apenas em 6º lugar, perdendo apenas para exigência no trabalho ou pessoas que não souberam responder.

Quando a resposta para a mesma pergunta é dividida por faixa etária, de acordo com a pesquisa, entre 14 e 17 anos, ler por gosto continua sendo a resposta mais votada (29%). Já a opção exigência escolar ou da faculdade sobe para quarto lugar, o que mostra que a escola, para o público juvenil entrevistado, exerce influência considerável na motivação para ler.

Dos fatores que influenciam na escolha do livro, em primeiro lugar, com 30%, está o tema ou assunto; as dicas do professor aparecem em 6º lugar, com apenas 7%. Quando a resposta passa especificamente para jovens entre 14 e 17 anos, a opção dicas do professor sobe para 3ª posição.

Em relação aos lugares em que costumam ler, os entrevistados leem mais em casa, em segunda opção aparece a sala de aula, o que mostra ser um ponto positivo, já que a instituição escolar aparece entre um dos principais locais em que as pessoas praticam a leitura. Cabe mencionar que o número de pessoas que leem em sala de aula sofreu queda acentuada em relação às pesquisas anteriores.

Entre as razões mais votadas para não ter lido mais, entre os entrevistados estudantes estão: falta de tempo (32%); preferência por outras atividades (13%) e falta de paciência (10%). Interessante ressaltar que o mesmo público alvo da pesquisa que alegou não ter tempo para ler, respondeu que no tempo livre prefere assistir TV, escutar música ou utilizar a internet (70%, 60% e 47%, respectivamente). Sobre os problemas que afetam a leitura, a grande maioria (33%) afirma não ter dificuldade nenhuma. Em segundo lugar (24%) vem a falta de paciência para ler.

De acordo com o grau de escolaridade, entre os jovens do EF II (6º a 9º ano), 52% dos entrevistados dizem gostar um pouco de ler, contra apenas 25% que afirmam gostar muito e 23% que não gostam. Os dados mostram um equilíbrio entre os que gostam e os que não gostam de ler; os estudantes que afirmam gostar um pouco podem ser leitores em potencial, que necessitariam apenas de maiores estímulos para entrar no universo leitor. Em um panorama geral de avaliação da pesquisa constata-se o aumento da importância dos livros

lidos por iniciativa própria em relação aos indicados pela escola. Mostra-se também que a leitura de jornais ou outros materiais é mais frequente do que a leitura literária.

Jovens e adultos entrevistados alegam não ter paciência ou tempo para ler. Isso nada mais é do que um reflexo de uma sociedade que está sempre correndo de um lado para o outro, tendo como principais atividades trabalho, família e lazer, deixando o espaço para leitura cada vez mais reduzido ou até inexistente. O problema tem se agravado ainda mais, com o uso exagerado de aparelhos tecnológicos, já que o tempo livre é geralmente utilizado para utilização de redes sociais.

Apesar de os resultados mostrarem que o nível de escolaridade dos entrevistados subiu desde a primeira edição, os problemas acerca da qualidade da leitura continuam visíveis, 65% dos entrevistados não leem as obras literárias indicadas pela escola, o que mostra certa resistência quando a indicação literária parte de professores e dentro da sala de aula.

Fator preocupante que reafirma o que já foi dito anteriormente é a média de livros literários que são lidos quando indicados pela escola (0,55%): menos de um livro inteiro nos últimos 3 meses. Esse dado da pesquisa mostra que a leitura literária não está ocorrendo de modo satisfatório no ambiente escolar, e se, nesse espaço, que deveria estar entre os que ela mais se destaca, ela não ocorre, cabe indagar onde e se ela ocorre de fato.

1.2 A LEITURA LITERÁRIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Dizer que a leitura literária é importante já não é uma novidade. Desenvolver a habilidade de leitura é uma das primeiras preocupações dos professores, já nos anos iniciais do ensino fundamental. Cabe lembrar, no entanto, que o processo de ensino-aprendizagem – que ocorre nas primeiras séries – não é, obviamente, o mesmo que se dá entre alunos e professores nos anos finais do fundamental.

Aprender a ler vai além de conseguir decodificar as letras contidas no papel; a leitura envolve uma série de habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos que os alunos passam nas escolas, pois, como afirma Zilberman (2009, p. 18), não se formam leitores quando a literatura é expurgada da sala de aula, miniaturizada na condição de texto.

Quando o jovem leitor procura uma obra fora do ambiente escolar, o faz por fruição, ou seja, apenas por vontade de ler. Na escola, por outro lado, as aulas de leitura parecem (talvez realmente sejam) sempre voltadas a uma lição, seja em forma de resumo, ficha de leitura ou qualquer outro meio de avaliação que o professor usa apenas para constatar se o aluno realmente fez a leitura. Encontra-se aí, portanto, dois lados de uma corrente: a leitura

por prazer e a leitura por obrigação - tendo a primeira, aparência bem mais atraente do que a segunda. Entre esses dois lados, encontra-se a tão discutida crise na leitura, principalmente a leitura literária.

Não se pode, porém, apenas constatar a crise e mencionar a importância da escola no processo de formação de leitores, há que se questionar como o livro e a leitura são apresentados nas instituições de ensino. Há que se atentar para a concepção de leitura que está sendo adotada, para que o ato de ler não aconteça de modo desconexo e fragmentado. Segundo Cosson:

São vários os estudiosos que mostram que o ensino de literatura no ensino fundamental se perde ao servir de pretexto para questões gramaticais, como era comum nos livros, ou para um hedonismo inconsequente, no qual a leitura vale pela leitura, sem nenhuma orientação. (COSSON, 2014, p. 70)

Como já defendido pelo autor, percebe-se que na escola as aulas de leitura literária, são utilizadas para preencher horários quando o professor já concluiu seu conteúdo obrigatório do currículo escolar, caindo na leitura pela leitura, sem um trabalho efetivo. Quando ela não acontece dessa forma, aparece em forma de excertos que servirão de base para ensino da língua, como ocorre na escola envolvida na pesquisa.

Antonio Candido (1988), importante teórico da área literária, defende em seu texto *O direito à literatura*, o papel humanista que ela oferece. Segundo o autor, a literatura é uma forma de expressão artística; é um direito do cidadão; ela tem para nós a função de ser, ao mesmo tempo, prazer e conhecimento. Para o autor:

(...) 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 contato com alguma espécie de fabulação. (CANDIDO, 1988, p. 174)

Um dos equívocos da escola, ao tentar inseri-la no currículo, é mostrar ao aluno que o texto literário é uma criação que tem por finalidade divertir, entreter, enquanto mera fruição. Reduzi-la a esse nível é desconsiderar a gama de conhecimentos que ela pode proporcionar.

Quando a literatura vai para a escola como explicações de cunho biográfico, ou mesmo como pretexto de ensino gramatical, todo o trabalho com a linguagem desaparece. Sendo o trabalho com a palavra essencial à literatura, quando ela se fragmenta e vai para o livro didático, algumas especificidades do texto literário se perdem e se torna impossível que a literatura resista à didatização escolar.

Outro equívoco, que parece desfigurá-la ainda mais, é a utilização da literatura de forma mecânica, reduzindo-a a estilos da época em que foi produzida, biografia do autor, contexto de produção, uma variedade de conteúdos que parece não incluir o foco principal, que é o trabalho com o próprio texto.

Se o professor parte do pressuposto que a leitura deve ser vista como uma adivinhação das intenções do autor, questionando os alunos sobre o que o autor quis dizer, a leitura fica restrita a um significado único, uma verdade a ser desvendada e retirada do texto. Para Guimarães & Batista (2012):

Logo, o foco é direcionado para o autor do texto, reconhecido como entidade autônoma, individual, psicológica, que dirige suas vontades e ações, codificadas por ele nos processos de escrita. Ao leitor cabe decifrar os textos, seus códigos de linguagem e as intenções desse autor, “senhor absoluto” dos sentidos veiculados pelo texto. (GUIMARÃES & BATISTA, 2012, p. 19)

Essa concepção torna-se simplista e equivocada, já que nessa perspectiva não há interação entre autor e leitor. Quem lê, desse modo, não precisa produzir sentido; o único trabalho do leitor é captar um sentido que deve ser retirado do texto.

Partindo para outro modo de conceber a leitura, que recai apenas sobre o texto, com sua infinidade de códigos a serem decifrados, o foco está, desse modo, na decifração das palavras e estruturas. Cabe ao leitor apenas decifrar esse código, desconsiderando-se, novamente, todo o conhecimento que os intérpretes podem acrescentar na construção de sentido para sua leitura; por exemplo: o contexto, o conhecimento de mundo dos leitores.

Jouve (2012) faz distinção entre entender, interpretar e explicar uma obra. Na visão do teórico, entender uma obra está ainda no nível do linguístico. Sendo assim, o leitor que permanece nessa etapa de leitura apreende somente o sentido literal do que lê, ou seja, faz uma leitura linear que pode ser considerada apenas decodificação de símbolos linguísticos. De acordo com o autor, não basta constatar que a obra nos fala de algo; é necessário saber o que é que ela nos diz e saber fazer ligação entre esse sentido e o nosso contexto atual.

Passando à interpretação, o leitor seria capaz de depreender significações do texto (de modo crítico), que seriam mais difíceis de identificar, já que não aparecem na superfície linguística e dependem de uma leitura mais aprofundada, fazendo com que a obra literária mantenha esse caráter de significar o mundo em que vivemos.

O terceiro passo para uma leitura satisfatória é a explicação, já que para Jouve, também não basta que se interprete; é necessário que, ao interpretar, o leitor saiba formular suas teses e passar, não à mera constatação, mas à explicação de seu entendimento.

Ao que parece, a escola insiste em manter seus alunos apenas no nível mais elementar, na decodificação de signos linguísticos. Ensinada dessa forma, a literatura perde sua essência de trabalho com a palavra e com a relação de plurissignificar o mundo, ela se torna apenas objeto emprestado a outras disciplinas, ela deixa de fazer sentido. Para Guimarães & Batista:

(...) trabalhar literatura em sala de aula é trabalhar o ser humano em sua complexidade. É visitar a história de quem somos e do que construímos. A literatura não tem compromisso com a realidade, mas, muitas vezes, trata a realidade com muito mais propriedade do que qualquer outra forma discursiva. (GUIMARÃES & BATISTA, 2012, p. 24)

Mais interessante que desperdiçar várias aulas tratando de como, porque e quem produziu determinado texto literário, é levar o objeto literário ao aluno e deixar que ele tenha suas impressões sobre a obra; que ele se coloque na posição de leitor e produtor de conhecimento.

A literatura pode ter, também, importante papel na construção de si próprio. Há livros que tocam seus leitores de modo tão intenso que os modificam, como se, ao terminar aquela obra, a pessoa não fosse mais a mesma, porque há algo escrito naquelas páginas que dá novo sentido de vida a quem o lê. De acordo com Petit (2008):

(...) na literatura, em particular, encontramos palavras de homens e mulheres que permitem dizer o que temos de mais íntimo, que fazem aparecer, à luz do dia, aquele ou aquela que não sabíamos que éramos. Palavras, imagens, nas quais encontramos um lugar, que nos acolhem e que desenham nossos contornos. (PETIT, 2008, p. 74-75)

Candido (1988) afirma que não há sociedade sem cultura e que um dos fortes meios de participação nessa cultura é a literatura. Com matiz poético e social, como às vezes é sua escrita humanista, Candido compara a literatura com o alimento, tão necessário quanto o pão é ao corpo, o ser humano precisa de algo que alimente também outras fomes. O texto literário abre as portas para um mundo que vai além do espaço da sala de aula. Em sua obra, Candido define o que entende por literatura e a considera algo tão útil quanto a alimentação, a moradia e as necessidades básicas da vida. Para ele, todo e qualquer ser humano deve ter direito ao conhecimento dessa arte; ela não deve existir apenas para determinadas camadas da sociedade. De acordo com o autor:

Vista desse modo, 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 contato 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. Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura, concebida no sentido amplo a que me referi, parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 1988, p. 174 e 175)

A literatura deveria aparecer, aos alunos, como forma de expressão do mundo, não apenas como descrição da realidade, mas como reinvenção dessa realidade, uma forma, ao mesmo tempo, de fuga e problematização dessa realidade. O texto literário poderia, assim, despertar nesse aluno, interesse, tanto pela obra em si, e também para esse mundo novo - que ela abre diante dos seus olhos.

Enquanto as instituições de ensino insistirem em conceber e perpetuar o ensino artificializado da literatura, desconsiderando o conhecimento que os alunos levam de casa, seu papel de formar bons leitores, não só de textos escolares, mas leitores do mundo em que vivem, não será atingido.

Saber ler, apropriar-se da escrita, não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive. (COSSON, 2014, p. 33)

Dessa forma, a leitura literária entra como fonte infinita de significações. O aluno pode compreender, por meio do texto literário, o mundo em que vive, as problemáticas enfrentadas pelo ser humano e pode querer aprofundar seus conhecimentos sobre esses assuntos, levá-los para fora dos muros da escola.

Cabe mencionar que a concepção de literatura que delineia a pesquisa consiste em uma leitura literária que leve em consideração o texto literário enquanto arte, mostrando aos alunos o prazer estético, o trabalho com a palavra e a forma do texto, pois, como afirma Lessa (2015, p. 50): “a importância da literatura, com a força da palavra, porque ela proporciona formar leitores que, a partir da prática da leitura do texto literário, conseguem ler qualquer outro tipo de texto, quando o inverso não é possível.”

Nessa concepção, o texto literário pode servir tanto como um deleite para o leitor como também para auxiliar o aluno a aprimorar outros tipos de leitura que possa vir a fazer. É sobre a relação escola e literatura que vamos tratar nos próximos tópicos.

1.3 LITERATURA: ANÁLISE DAS MATRIZES CURRICULARES

Analisando os textos veiculados na sociedade, que se referem ao que e como devem ser ensinados os conteúdos na educação do país (os Parâmetros Curriculares Nacionais), percebemos que há uma visão idealizada do ensino de literatura, se comparada à realidade que ocorre nas instituições ser o ensino do texto literário que aparece nesses Parâmetros e a realidade do ensino literário que ocorre nas escolas.

Embora esses Parâmetros tenham sido propostos há quase duas décadas, o ensino de literatura permanece arraigado às práticas tradicionais. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDBEN, 1996, Art.35) alguns dos objetivos a serem alcançados ao longo do ensino médio seriam:

- I) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (LDBEN, 1996, Art.35, incisos I e III)

Parte dessa lei é citada no Parâmetro Curricular de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no capítulo 2 (voltado aos conhecimentos de Literatura do Ensino Médio). De acordo com essa concepção, o ensino médio seria uma reafirmação dos conteúdos anteriores, uma consolidação do conhecimento que começou nas séries finais do ensino fundamental. Mas se o aluno não possui em seu currículo requisitos básicos e indispensáveis para sua formação crítica, ética e social (domínios em que a literatura teria papel essencial), tampouco conseguirá tornar sólido um conhecimento que não adquiriu. De acordo com o PCNEM de Linguagens, códigos e suas tecnologias:

- (...) não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido.
- (...) Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. (PCNEM, 2006, p. 54)

Tendo por base o que se espera do aluno de literatura no Ensino Médio, as diretrizes do Ensino Fundamental deveriam estar em consonância, para que o aprendizado fosse tido como uma construção gradativa ao longo dos anos de estudo na educação básica.

Analisando as matrizes curriculares do município de Uberaba para o 8º ano do Ensino Fundamental, cidade em que a pesquisa foi desenvolvida, percebe-se que o foco recai

diretamente no ensino literário enquanto estrutura, como auxílio para conhecimento da língua portuguesa. Alguns dos direitos de aprendizagem são:

EE1OC1DA6. Diferenciar os elementos que estruturam diversos gêneros literários propostos como aspectos linguísticos, expressivos, textuais e morfossintáticos. EE1OC1DA7. Rever as características organizacionais e estruturais dos gêneros literários. EE1OC1DA9. Apontar e analisar os elementos constituintes de uma crônica narrativa ou jornalística, identificando o enredo, o tempo e o espaço presentes. EE1OC2DA18. Construir textos coesos e coerentes. (MATRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS, 2014, p. 61 e 62)

Nota-se que os textos literários servirão de base apenas para trabalho de produção de textos, aprendizado de gêneros textuais, reconhecimento de estruturas da língua portuguesa. Em nenhum momento há menção de formação de leitores, que é o foco dos parâmetros curriculares para o Ensino Médio.

Sobre o foco no ensino de características dos períodos literários, que são fortemente criticados no ensino de literatura, os direitos de aprendizagem das matrizes curriculares municipais reforçam o que é criticado nas Leis de Diretrizes e Bases e, sobretudo, nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio. Observe:

EE1OC2DA12. Ampliar o conhecimento sobre a literatura brasileira: obras e autores. EE1OC2DA13. Conhecer os principais cronistas e romancistas de diferentes épocas. EE1OC2DA15. Conhecer a biografia dos autores trabalhados. (MATRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS, 2014, p. 61 e 62)

Nota-se novamente que o interesse não é a formação de leitores ou o uso da literatura enquanto forma de interpretação do mundo, o que parece, pelo contrário, é que essas matrizes reafirmam um modelo de ensino antigo, que já deveria ter sido superado. Confirmando a afirmativa, encontram-se, no texto introdutório das matrizes de literatura, os seguintes dizeres:

A Literatura representa um vasto campo para os alunos desenvolverem suas habilidades de compreensão leitora e ampliação da escrita. Narrar, usar as variações linguísticas, conhecer para usar com mais desenvoltura os fatores de textualização, recriar, parodiar, tudo pode ser explorado com intensidade. (MATRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS, 2014, p. 58)

À literatura não caberia servir apenas como pretexto para se ensinar a ler ou como estudo da biografia dos escritores. Para que ela realmente adquira espaço, não apenas na sala de aula, mas também na vida desses alunos, é preciso que seus objetivos sejam estabelecidos.

De acordo com uma visão mais crítica de ensino, entramos no que os estudos contemporâneos chamam de Letramento Literário.

1.4 LETRAMENTO LITERÁRIO

O conceito de Letramento é relativamente recente e não aparecia nas escolas de moldes tradicionais, começando a ganhar destaque nos estudos que chegam à escola básica há pouco tempo. Muitos são os estudiosos que voltam suas pesquisas a esse assunto. Para Kleiman (2005), o letramento seria:

(...) um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. (...) o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas das atividades e não somente nas atividades escolares. (KLEIMAN, 2005, p. 5 e 6)

Essas teorias surgem para demonstrar a forte presença que a leitura e a escrita tomaram na sociedade, ou seja, elas aparecem em todo contexto dos alunos e não só no ambiente escolar. O aluno não aprende a escrever ou a interessar-se pela leitura somente para fins escolares (receber notas e um diploma, por exemplo); ele entra em contato com essas práticas porque elas serão úteis para sua vida como um todo, já que o mundo em que ele vive é atravessado de práticas discursivas, sobretudo na modalidade escrita:

Na verdade, a escolarização é um processo inerente à instituição escolar e nada há de errado nisso. Entretanto, deve-se ter o cuidado de procurar, dentro do possível, aproximar os modos de ler e de escrever realizados na escola (práticas escolarizadas) daquelas práticas de leitura e escrita ocorridas fora da escola. (SOUZA, 2012, p. 60)

Promover o letramento literário seria não apenas garantir que o aluno passe a ler a maior quantidade de livros possíveis, e sim, que o público escolar, sobretudo adolescentes, apropriem-se dessa prática porque ela faz algum sentido para suas vidas. A escola tem, portanto, papel de agente que promova esse letramento. Ainda de acordo com Kleiman (2005):

O agente de letramento consegue, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido para que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada. (KLEIMAN, 2005, p. 52 e 53)

A escola, enquanto agente de letramento, tem o papel de dar aos alunos possibilidade de perceber as várias formas do Belo (e suas diferentes acepções) na literatura, a infinidade de sentidos que um mesmo texto pode fazer eclodir, a troca de experiências que pode haver entre os estudantes no momento da leitura literária.

A literatura tem o poder de ressignificar o mundo, de reinventar a realidade; o aluno precisa perceber a infinidade de sensações que a leitura de um bom livro pode propiciar. Enquanto o professor não mostrar o poder transformador que a literatura pode dar, ela continuará sendo vista como algo que não serve para nada.

Uma obra literária não pode ser entendida, se fechada e isolada do mundo. O aluno encontra sentido no que lê quando relaciona essa leitura ao mundo, ao seu tempo, à sociedade em que ele vive. Ensiná-la, de maneira descontextualizada e solta, pouco acrescentaria aos seus leitores. Nas palavras de Cosson:

(...) o texto a ser lido precisa ser motivador do leitor e essa motivação passa necessariamente pela sua história de vida, a sua história de leitor. Na escola, a indicação de textos literários, por exemplo, tem apresentado dilemas aparentemente intransponíveis justamente porque ignora esse aspecto. (COSSON, 2014, p. 47)

A promoção do letramento literário se daria à medida que o texto literário passasse a integrar a vida do aluno e não só aparecer diante dele como outro conteúdo obrigatório da escola.

Mapear o que os alunos leem e escrevem além dos muros escolares é, sem dúvida, o primeiro passo para se aproximar dos seus interesses. A partir desse conhecimento, é possível planejar atividades de leitura e escrita de fato significativas para esses estudantes. (SOUZA, 2012, p. 15)

Lessa (2015), em sua dissertação de mestrado, ressalta a importância do letramento literário na educação básica, pois o conhecimento gradativo que o aluno-leitor adquire ao longo das leituras literárias faz com que ele consiga, aos poucos, aumentar seu repertório e fazer leituras mais complexas. Para ela:

O letramento literário propicia ir além da simples leitura porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, também porque nos fornece instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (LESSA, 2015, p. 32)

A teoria, amplamente discutida atualmente, pode direcionar o professor no trabalho com o texto literário em sala de aula, fazendo com que ele saiba delinear objetivos e estratégias específicas com a obra literária.

Para a escolha do livro e das obras literárias a serem trabalhadas nas turmas de oitavo ano, o público - alvo foi levado em consideração. Dizer isso não significa que determinado grupo de pessoas só poderá ler um tipo de literatura. Podemos entender que, para que ela comece a despertar o interesse dos alunos, a princípio, pode ser relevante que ela represente algo que eles já conheçam ou vivenciem em sua relação com o mundo. Zilberman defende que:

O texto depende da disponibilidade do leitor de reunir em uma totalidade os aspectos que lhe são oferecidos, criando uma sequência de imagens e acontecimentos que desemboca na constituição do significado da obra. Esse significado só pode ser construído na imaginação, depois de o leitor absorver as diferentes perspectivas do texto, preencher os pontos de indeterminação, sumariar o conjunto e decidir-se entre iludir-se com a ficção e observá-la criticamente. A consequência é que ele apreende e incorpora vivências e sensações até então desconhecidas, por faltarem em sua vida pessoal. (ZILBERMAN, 2012, p. 43)

É perceptível o conceito de dialogismo proposto por Bakhtin (1995). O filósofo afirma que, no processo de comunicação humana, o falante assume sempre uma atitude ativa e responsiva diante dos enunciados. Quando um leitor lê uma obra, ele assume o papel, ao mesmo tempo, de apreender e produzir sentido na sua leitura.

Partindo desse ponto de vista, que ler é produzir sentido por meio de diálogo, faz-se essencial buscar em Bakhtin (1995) o conceito de dialogismo enquanto construção de sentido entre dois ou mais enunciados, ou seja, na correlação que há entre as várias vozes dentro de um texto e que se tocam, convergindo ou divergindo. Segundo o pensador:

(...) pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior [...]. (BAKHTIN, 1995, p.123)

Para Cosson (2014, p. 51), a leitura como diálogo pressupõe uma relação que se estabelece entre leitor e autor, texto e contexto. Quando se lê, há, necessariamente, que se levar em conta o texto, enquanto objeto linguístico e o contexto (histórico, social) em que ele foi produzido, que é externo ao texto e depende dos conhecimentos que o leitor possui. O

problema da escola é justamente o fato de que sempre enfatiza apenas um desses aspectos, tornando o ato de ler falho e desprovido de significado para o aluno.

O ato de ler leva em conta os conhecimentos que o leitor dispõe para que possa construir o sentido do texto, produzir sentidos para que o objeto de leitura não seja apenas um feixe de páginas cheio de palavras sem significação. Boa parte dessa produção de conhecimento depende da relação de proximidade que o leitor estabelece com seu objeto de leitura. Para Souza:

A palavra é sempre dirigida a outro sujeito; é sempre resposta a alguém em função da suposição do horizonte social informado por aspectos partilhados tanto pelo falante como pelo ouvinte. É na interação que a linguagem se coloca em movimento e provoca ações de respostas em relação à palavra. Se o sentido da palavra é projetado na relação entre os interlocutores e determinados contextos, que podem ser múltiplos e variados, é o embate dialógico entre o processo de escutar e de compreender que se dá a compreensão da fala viva ou vivenciada. (SOUZA, 2011, p. 53-54)

Se o leitor não consegue estabelecer relações dialógicas, de troca de significados com a obra, ela não fará sentido para ele, tornando-se desinteressante e podendo ser facilmente deixada de lado. Trazendo para nossa proposta de letramento literário essa concepção dialógica da linguagem, o livro e a literatura teriam uma função maior no ensino.

Ao entrar em contato com a leitura, não haveria apenas a relação aluno/leitura e sim a troca entre o autor, o texto, o leitor ou os diversos leitores de uma sala de aula. A leitura de um livro, dessa forma, não poderia ser tomada como solitária; abriria espaço para várias vozes dentro desse tempo- espaço, que é a sala de aula - uma experiência de troca entre os alunos.

De acordo com Lajolo (2006, p. 62):

(...) é a propósito da literatura que a importância do sentido do texto se manifesta em toda sua plenitude. É essa plenitude de sentido o começo, meio e fim de qualquer trabalho com o texto. Todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que resguarde seu significado maior. (LAJOLO, 2006, p.62)

Partindo dessas concepções, para a escolha das obras literárias a serem utilizadas, deve-se levar em conta a faixa etária dos alunos envolvidos. A seleção da obra *Dez dias de cortiço* vem ao encontro da necessidade detectada no público que é alvo da pesquisa: por se tratar de uma escola situada em bairro periférico, em que os alunos não possuem hábito de leitura e que necessitam ser estimulados, a princípio, com obras que façam sentido para suas

vidas além do contexto escolar. A grande maioria dos alunos vive em condições relativamente parecidas com a realidade abordada no livro ou convive com essa realidade de perto.

De acordo com Souza (2011, p. 55), por mais simples que seja um enunciado, ele sempre se dirige a alguém e carrega um posicionamento, uma ação frente à realidade em que se vive. Levar aos alunos uma obra que pareça dirigida a eles, pode fazer com que eles consigam mais facilmente posicionar-se diante dessa obra, pensar criticamente e atribuir significado à leitura literária.

Dez dias de cortiço é uma obra contemporânea, de 2007, que faz releitura de um livro canônico da literatura nacional, *O cortiço*, de Aluísio Azevedo (1890). As obras podem suscitar discussões em torno de temas como a desigualdade social, os reflexos da globalização e do capitalismo nas relações entre os homens, na busca exacerbada por lucro financeiro, as formas de socialização, a construção de identidades culturais. Todas essas questões, que são inerentes à vida deles em sociedade, podem fazer com que eles consigam estabelecer relação entre o que se aprende na escola e o que se vive fora dela. Essa relação pode ser primordial à permanência do aluno na instituição de ensino, pois, de acordo com Souza:

(...) muito do que marca a vida desses jovens na escola é frequentemente o que deixamos de lado quando pensamos em currículo: a sociabilidade, a interação entre pares e suas identidades sociais. É interessante destacar que o espaço para as relações interpessoais na instituição escolar, com os professores e administradores, teve mais relevo do que com questões disciplinares ou “conteudísticas”. (SOUZA, 2011, p. 95)

As relações sociais que os alunos estabelecem na escola, por vezes deixadas de lado, podem ser essenciais ao interesse que esses jovens possam desenvolver pelo ambiente escolar. Pensando nessa questão, as diversas temáticas que o texto literário pode suscitar durante as aulas pode ativar o interesse dos adolescentes pelo que aprender nas instituições de ensino.

Assim, as aulas de literatura podem ser mais úteis quando levam em conta seu objeto maior de interesse: a obra literária, do que o maçante estudo de suas épocas e estilos, bem como sobre a vida de quem a produziu. O processo de aprendizado só acontece quando uma pessoa vê sentido no que realmente aprende e não apenas decora, e esse processo pode acontecer dentro ou fora do ambiente escolar. De acordo com Souza:

O que é questionado não é a “escola”, mas o que valorizar nessa educação, as formas de nos relacionar dentro dela, os usos possíveis das aprendizagens. A escola é como um espaço em que circulam letramentos múltiplos e heterogêneos, tanto quanto a multiplicidade de culturas, encarnada nas histórias de vida dos diferentes sujeitos que ela recebe. (SOUZA, 2011, p. 96)

O que se espera é que as práticas letradas valorizadas pelos alunos aconteçam também dentro do ambiente escolar e que ela cumpra seu papel de formadora de opinião e de cidadãos aptos a ler criticamente o mundo em que vivem. Cabe lembrar que, para que o processo de letramento literário possa ocorrer de fato, a integração entre a literatura e as diversas formas de expressão, arte e cultura, tais como o teatro, a dança e a música, pode ser de extrema relevância. Aliar o ensino da literatura à música, que já está fortemente presente na realidade desses adolescentes, é uma forma de estimular nos alunos o prazer da leitura literária e fazer com que as aulas dessa disciplina possam se tornar mais dinâmicas e atrativas para eles.

Alguns pressupostos da promoção do letramento em literatura serão levados em conta, como o fato de que não há letramento literário sem o contato direto com a obra. A leitura não pode ser tomada como processo somente individual, já que a intenção é a formação das chamadas comunidades de leitores para atingir o objetivo de desenvolver a competência literária, cumprindo o papel da escola, que deve ser o de formar leitores capazes de interagir com vários gêneros textuais e, dentre eles, o literário no trabalho com alunos de escola pública em Uberaba¹.

(...) adotamos como princípio de letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. (COSSON, 2006, p. 48)

A literatura pode e deve ser vista como uma preparação, não apenas para os desafios da sala de aula, mas também como um preparo para a vida. Um aluno, que aprendeu na escola o poder da leitura e o poder humanitário e social da literatura, poderá vir a ser um cidadão mais interessado e participador ativo na sociedade que o cerca.

¹ Os alunos, agentes do processo e público alvo da nossa pesquisa são discentes da turma de 8º ano para a qual ministro aulas de Língua Portuguesa.

2. SEQUÊNCIA LITERÁRIA: UMA PROPOSTA DE COSSON

*Oh! Bendito o que semeia
Livros à mão cheia E
manda o povo pensar!
O livro, caindo n'alma É
germe – que faz a palma, É
chuva – que faz o mar!*

Castro Alves

2.1 O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DE LITERATURA E A SELEÇÃO DE MATERIAL

É esperado que os pais sejam os maiores influenciadores dos filhos na aquisição do gosto pela leitura, porém, os professores podem, também, ganhar lugar de destaque nessa função, visto que eles são, em seguida dos pais ou responsáveis legais, a figura adulta mais próxima. Essa função é delegada ao professor principalmente naqueles casos em que o apoio familiar é escasso. Petit (2008), em sua pesquisa sobre hábitos de leitura, que envolveu alunos franceses da zonal urbana e rural, chegou aos seguintes dados:

No campo, quando os pais não eram leitores ou não encorajavam seus filhos a ler, outras pessoas cumpriram esse papel de “**iniciadores**” ao livro, seja na infância ou mais tarde: algumas vezes um outro membro da família, uma irmã ou irmão mais velho, os avós, os filhos. E também professores que “empurraram” a criança a partir do momento em que perceberam sua vontade de ler. Porque, ainda que alguns professores desencorajem as crianças a abrir um livro, há outros que, ao contrário, apoiam com afincos seu desejo de se aventurar na leitura. (PETIT, 2008, p. 144, grifo nosso)

Compreendemos que o iniciador ao livro desempenha um papel-chave: quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo relevar esse desejo. E outros mediadores poderão em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos de seu percurso. (PETIT, 2008, p. 148)

Sendo o profissional que está em sala de aula responsável por aquele aluno durante o período letivo, não cabe a ele julgar o que deixou de ser feito nos anos anteriores ou esperar que outros professores que virão o façam; torna-se ele a peça fundamental que irá levar ao discente todo o ensino que lhe foi privado até então. Desse modo, se o jovem não adquiriu hábitos de leitura até o momento, por motivos aparentemente desconhecidos, seu professor

deverá tomar para si a missão de fazer com que ele, pelo menos tenha direito de conhecer o mundo literário e escolher se irá tomar parte (ou não) desse mundo. Para Colomer:

O estudo formal da literatura parece igualmente essencial para a educação literária, já que a possibilidade de aceder a esse tipo de comunicação depende do domínio das convenções implícitas, que governam o pacto entre o autor e o leitor. (COLOMER, 2003, p. 133)

A literatura é e deve ser estudada como um conteúdo dentro do ambiente escolar, quando o professor mostra ao aluno que o texto literário possui suas especificidades e que o trabalho com a palavra, presente na literatura, não é tão simples quanto se imagina. Ele não a está transformando em objeto escolar, tirando sua configuração; está apenas mostrando que o livro precisa ser trabalhado em toda sua complexidade, para que os alunos percebam que a leitura envolve uma série de conhecimentos que precisam ser adquiridos e aprimorados.

Não basta ler; o contato com a leitura precisa ser efetivo. Há que se entender o que está lendo e essa leitura precisa fazer sentido, modificar de algum modo quem está lendo. Sobre a experiência que o leitor precisa conhecer e sentir, ao ler um livro literário, Petit diz que:

O leitor vai ao deserto, fica diante de si mesmo; as palavras podem jogá-lo para fora de si mesmo, desalojá-lo de suas certezas, de seus “pertencimentos”. Perde algumas plumas, mas eram plumas que alguém havia colado nele, que não tinham necessariamente relação com ele. E às vezes tem vontade de soltar as amarras, de mudar de lugar. (PETIT, 2008, p. 147)

Se a leitura de um livro não influenciar e modificar quem o leu, essa leitura não ocorreu de modo significativo e as palavras contidas naquelas folhas ficarão soltas, perdidas e sem sentido algum. Sendo a escola o local em que os alunos têm mais contato com o universo das letras, é nela que ele precisa reconhecer esse papel da literatura. A leitura é uma obrigação das instituições de ensino, pois como afirma Petit (2008, p. 148) embora a leitura fosse, em grande parte uma questão de família, também é influenciada por um contexto mais amplo; um ambiente que convida ou desestimula a aproximar-se dos livros. Além de iniciador, o professor pode ter a capacidade de manter seus alunos no mundo da leitura.

Em sua obra sobre leitura, Petit (2008) apresenta uma série de depoimentos de estudantes que falaram sobre suas experiências com o mundo literário. Um deles afirma que:

era muito ligado aos professores porque eles transmitiam as coisas, estavam ali, eram pessoas sensatas, que pensavam, que compreendiam, enquanto meus pais não compreendiam. Os professores eram adultos diferentes daqueles com os quais eu convivia no meu círculo. Eles me deram uma

força. Enfim, havia outras pessoas além de meus pais, da vida tradicional em família. (PETIT, 2008, p. 151)

O professor precisa se reconhecer como formador de opiniões, de leitores, precisa estar ciente que seu papel pode ser determinante nos rumos escolares de seus alunos. Portanto, para que se forme um bom leitor, para que ele consiga fazer com que seus alunos se interessem pela leitura, ele também precisa sentir esse interesse e ter uma identidade leitora. Ainda nas palavras de Petit:

Para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor. Poderia se esperar que esse gosto acontecesse naturalmente nos círculos onde o livro é um objeto familiar. No entanto, como já disse, isso está muito longe de ocorrer. (PETIT, 2008, p. 161-162)

Reconhecendo sua função, o professor deve expandir seus conhecimentos acerca dos estudos literários e pensar nos meios que lhe fornecerão material de trabalho com os textos literários. Essa, com certeza, não é uma tarefa fácil; exige tempo e dedicação por parte do profissional, mas se faz necessária diante do cenário em que se encontra a literatura dentro do contexto escolar.

A fim de auxiliar o professor nessa complexa tarefa, Rildo Cosson lançou uma obra (*Letramento Literário: teoria e prática*). Composta de capítulos que discorrem sobre o papel da leitura literária na formação do ser humano. Com linguagem de fácil entendimento, a obra traz um rico conteúdo, que poderá nortear o professor de literatura ao selecionar o material de trabalho e com propostas práticas de atividades com textos literários.

2.2 A SEQUÊNCIA EXPANDIDA DE COSSON

Em sua obra, intitulada *Letramento literário: teoria e prática*, Cosson (2006) levanta uma série de propostas de atividades que contemplam, a nosso ver, satisfatoriamente o trabalho com o texto literário em sala de aula. A sequência, denominada expandida, é muito pertinente à tese que defende a literatura não apenas como fruição, pois mostra que não há sociedade sem cultura e que um dos fortes meios de participação nessa cultura se dá através da leitura de textos literários.

Ao longo de dois capítulos do livro, o autor discorre sobre sua proposta de sequência, mostrando o grau de aplicabilidade que ela pode ter em sala de aula. Como ponto de partida,

Cosson (2006) busca em Lajolo (1986) uma definição precisa de como deve ser o trabalho com o texto literário na escola:

É a propósito da literatura que a importância do sentido do texto se manifesta em toda sua plenitude. É essa plenitude de sentido o começo, o meio e o fim de qualquer trabalho com o texto. Todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior. (LAJOLO, 1986, p.37)

Partindo da premissa que o texto não pode ser apresentado ao aluno sem um propósito minimamente planejado, para que não fique solto e em nada acrescenta à formação do estudante, há que se ter bem delineado o que se pretende ao levar ou não determinada obra literária para a sala de aula, para que não se caia em um grande vácuo de ideias que não levarão a lugar algum.

A sequência expandida de Cosson (2006) originou-se de uma anterior a ela, básica, que é muito clara e objetiva, porém pouco eficaz para o ensino sistematizado para alunos de faixa etária que frequentam as séries finais do ensino básico e para uma literatura de cunho mais crítico e aprofundado. Sendo a sequência básica incipiente para o desenvolvimento com o público alvo, a sequência expandida pareceu a mais adequada para um trabalho que realmente amplie o horizonte dos alunos.

2.2.1 MOTIVAÇÃO

Iniciando a sequência, temos o que o autor chama de motivação. Esse seria o momento inicial e anterior à leitura da obra escolhida. Para leitores assíduos, que já desenvolveram o interesse pela leitura ou que compreendem os benefícios intelectuais e até sociais que ela provoca, não há necessidade de um primeiro contato com o livro para que seja despertada a vontade de mergulhar mais fundo na obra. Porém, quando o alvo são crianças e adolescentes, esse contato não acontece de maneira tão natural. Para Cosson (2006, p. 54):

Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação.

A motivação não deve ser um resumo que mostre o enredo da obra para que os alunos decidam se devem ou não partir para uma leitura completa. Motivar, aqui, está no sentido de

despertar a curiosidade, indagar e lançar perguntas que só poderão ser respondidas com a leitura da obra.

2.2.2 INTRODUÇÃO

Logo após a motivação, que deve acontecer de modo muito rápido para que a leitura não se torne desgastante mais adiante, o segundo passo é a introdução. Nesse momento o professor pode ir mais além e apresentar partes da obra, que possam deixar um caminho aberto para que o aluno procure o livro para satisfazer sua curiosidade. O contato físico com o livro também pode ser muito relevante; as ilustrações e o aspecto do livro podem influenciar positivamente. De acordo com o autor de *Círculos de Leitura e Letramento Literário*:

Apesar de ser uma atividade relativamente simples, demanda do professor alguns cuidados. Um primeiro é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos. (COSSON, 2006, p. 60)

Sustentamos que mais importante que o estudo exaustivo de períodos literários e/ou da biografia do autor (que podem ser apresentados pelo professor de forma sumária) é o encontro do leitor com o texto. Uma vez que o aluno pode ler o livro e perceber, por meio da história, características do momento histórico em que foi produzido, bem como outras percepções que acontecerão mais facilmente com a leitura do que com horas de aulas expositivas do professor. Assim como o primeiro passo, essa introdução não pode ser longa, para que não diminua o interesse que certamente poderá surgir nos alunos.

2.2.3 LEITURA DA OBRA E INTERVALOS

Terminada a etapa de preparação, o terceiro passo é partir para a leitura propriamente dita. Nessa fase o professor deve estar atento para que não deixe o aluno muito solto, de modo que ele talvez nem procure pelo livro, porém ficar atento para que não transforme o momento de leitura em algo cansativo e penoso para o adolescente, lembrando sempre que um dos pressupostos do letramento literário é que a leitura deve ser significativa para seus leitores e não vista apenas como parte do cumprimento das atividades escolares.

Nesse sentido, quando o texto é extenso, o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula, seja na casa do aluno ou em um ambiente próprio, como a sala de leitura ou a biblioteca por determinado período. Durante esse tempo, cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos. Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas. (COSSON, 2006, p. 62)

Quando o professor passa para o aluno a responsabilidade por sua busca de conhecimento, ou seja, quando entrega o livro para que a leitura seja feita em casa, há, obviamente, o risco de que ela não ocorra, ou que ocorra de modo incompleto e pouco expressivo para o trabalho com o texto literário. Partindo desse pressuposto, Cosson (2006) propõe os chamados intervalos, que devem ocorrer, primordialmente, durante o tempo em que o livro se encontra em posse dos adolescentes, para que o professor possa observar se os objetivos estão sendo atingidos ou se a leitura está ocorrendo apenas de modo tangencial. Os intervalos não podem ultrapassar o tempo necessário para ler a obra, uma vez que os alunos podem facilmente deixar o livro e substituí-lo por algo que eles considerem mais atrativo.

2.2.4 PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO

Com o término da leitura, é o momento de os alunos exteriorizarem suas impressões sobre a obra, transformar seu aprendizado individual em conhecimento compartilhado e trocar as experiências vividas durante o ato de leitura. A esse passo, Cosson (2006) denomina interpretação. Nessa fase o aluno não precisa estender suas falas a profundas discussões sobre o livro, esse é o período em que ele apenas mostrará seu trabalho com as impressões mais gerais que a obra deixou na sua sensibilidade.

Como já mencionado, a leitura possui vários estágios. Esse é apenas o primeiro, aquele em que o leitor faz uma interpretação genérica e global da obra, em que percebe apenas o que está escrito ao longo das páginas e é capaz, na maioria das vezes, de apenas relatar - de modo “impressionista” - o que leu, sem fazer associações exteriores ao livro. Nas palavras do autor:

O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independente dela. Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a

leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória. (COSSON, 2006, p. 65)

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores. (COSSON, 2006, p. 66)

Essa comunidade de leitores surge a partir do momento que o leitor se encontra em um ambiente atravessado pela leitura. Todos ali (ou pelo menos grande parte da turma) tiveram experiências com o livro e querem expressar essas experiências, que sempre ocorrerão de modo muito particular pelos indivíduos. Exteriorizar esses sentimentos é muito necessário para que o aluno se torne um leitor e para que essa leitura passe a significar algo para ele.

Como sugere o próprio autor, o professor deve se atentar para o fato de que esse não é o momento em que se fazem longos debates sobre os temas encontrados na obra. Nesse estágio o aluno provavelmente ainda não terá condições para tal. Sugere-se que seja feita uma atividade individual ou em dupla, geralmente escrita, em que o aluno se coloque no papel de leitor e registre suas considerações.

2.2.5 CONTEXTUALIZAÇÃO

Na sequência expandida tem-se a etapa que o autor nomeia contextualização. Aqui o processo de letramento literário se volta não apenas para a obra, mas para o contexto em que ela está situada. O contexto serve, desse modo, para substituir as longas e cansativas aulas de exposição de períodos literários e dados sobre o autor, que geralmente acontecem na disciplina de literatura, e têm se mostrado improdutivas.

sugerimos a contextualização como o movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor. Dessa maneira, toda a vez que leio um livro estou também lendo seu contexto, simplesmente porque texto e contexto se mesclam de tal maneira que resulta inútil estabelecer fronteiras entre eles. (COSSON, 2006, p. 86)

A contextualização deve ser trabalhada de forma inteligente. O momento de produção da obra revela que em todo texto, toda produção artística é situada sócio e historicamente. No caso da obra que selecionamos é importante ressaltar os fatores socioeconômicos, políticos

que permitiram o surgimento de cortiços, no final do século XIX, e das moradias precárias que ainda existem em pleno século XXI.

É nessa fase que o professor deve ajudar a ampliar os horizontes dos alunos e fazer emergir muitos temas que podem estar associados à obra em questão. A contextualização nada mais é do que o aprofundamento da leitura, o espaço para que a literatura exerça seu papel de ampliar o conhecimento dos leitores, mostrar o que não está escrito nas páginas do livro, mas que pode ser apreendido de uma leitura profunda e crítica da literatura.

O aluno deverá ser capaz de sair da leitura “impressionista”, que apenas decifra os escritos do papel, para fazer uma leitura mais densa, que ultrapasse as linhas escritas do livro e que os atinja em suas vidas, que estabeleça relações com sua realidade social e que ultrapasse a página do livro e os muros da escola.

Cosson (2006) cita sete tipos de contextualizações, que vão da época em que o livro foi escrito à ligação que essa obra pode ter com o presente. O teórico menciona também os conceitos de obra contemporânea e atual que são nas palavras do autor:

Contemporâneas (...) aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação. De modo que muitas obras contemporâneas nada representam para o leitor e as obras vindas do passado são plenas de sentido para a sua vida. 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, 2006, p. 34)

Todas essas questões serão trabalhadas nessa parte da sequência, que pode ser definida como a mais importante do trabalho com o letramento literário, o momento em que o professor deverá mostrar mais consistência em suas aulas e no qual o saber literário encontra-se mais sistematizado - o que é a função da escola.

2.2.6 SEGUNDA INTERPRETAÇÃO

Concomitantemente às contextualizações, deve ocorrer a penúltima parte da sequência: a segunda interpretação. Se na primeira o aluno não tinha ainda conhecimentos necessários para sair de uma leitura superficial, nessa fase o esperado é que ele seja capaz de se expressar de maneira contundente e exteriorizar tudo que conseguiu captar de toda a

sequência de trabalhos desenvolvidos nesse processo que envolve autor – obra – leitor, mediado pela intervenção crítica do professor.

Independente do caminho escolhido pelo professor, a segunda interpretação não pode prescindir de um registro final que evidencie o aprofundamento da leitura. (COSSON, 2006, p. 93)

É importante que o professor perceba que se a primeira interpretação é um momento de introjeção da obra na história de leitor do aluno – daí a ênfase sobre o encontro pessoal entre obra e leitor – a segunda interpretação deve resultar em compartilhamento da leitura. Esse é o ponto alto do letramento literário na escola. O aprofundamento que se busca realizar na segunda interpretação deve resultar em um saber coletivo que une a turma em um mesmo horizonte de leitura. (COSSON, 2006, p. 94)

Na segunda interpretação espera-se que o aluno tenha conseguido atentar para uma leitura além das páginas do livro e que consiga fazer associações entre essa leitura e fatos que o cercam. Esse seria o ápice do processo de letramento literário, momento em que o adolescente adquiriu um estágio avançado e no qual percebe que a grandeza do livro, bem como da literatura, reside no fato de que ela não se encerra nas páginas da obra.

2.2.7 EXPANSÃO

Em um último estágio, a expansão serve para encerrar as atividades com aquele livro, para que o caminho esteja aberto e esse aluno seja capaz de buscar outras obras literárias e, como o próprio nome sugere, expandir seus horizontes e ter capacidade de fazer leituras mais aprofundadas, tendo como objeto outros livros.

Com a segunda interpretação, encerra-se o trabalho de leitura centrada na obra e é chegado o momento de se investir nas relações textuais. É esse movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário, que denominamos de expansão. (COSSON, 2006, p. 94)

Cabe lembrar que isso não significa que o aluno seja agora um leitor maduro, que será capaz de ler criticamente todo e qualquer tipo de texto. Esse é um processo longo, que provavelmente só será atingido com muitos anos de prática. O que se pretende não é dar uma fórmula mágica que transforme um aluno em leitor assíduo com uma sequência de atividades, e sim, fazer com que ele comece a construir sua identidade leitora por meio de textos literários; identidade que estará em constante fase de maturação e aprimoramento.

3. A ESCOLHA DAS OBRAS PARA PRODUÇÃO DA SEQUÊNCIA

Apenas deveríamos ler os livros que nos picam e que nos mordem. Se o livro que lemos não nos desperta como um murro no crânio, para que lê-lo?

Franz Kafka

3.1 O PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA

Pensados os mecanismos que podem auxiliar no processo de formação de leitores entre os alunos da educação básica, é chegado o momento de definir o material de trabalho, ou seja, a obra literária mais adequada à situação. É importante esclarecer que o critério de escolha pode e deve ser alterado de acordo com as necessidades do professor, uma vez que cada turma é única, cabendo ao profissional responsável tomar tal decisão.

Os alunos envolvidos nesta pesquisa, adolescentes entre 13 e 16 anos, são estudantes de uma escola pública de Uberaba-MG. Por estar situada em uma zona periférica da cidade, a escola, em sua quase totalidade, é composta por alunos oriundos do próprio bairro ou de bairros muito próximos. Feito o recorte dos envolvidos no estudo, há que se pensar em quais critérios seriam levados em conta na escolha das obras a serem trabalhadas.

Os jovens estão regularmente matriculados no oitavo ano, a um ano de ingressarem no Ensino Médio. Esse fato foi de extrema relevância no processo de escolha da obra, já que, nessa fase escolar, faz-se necessário que o aluno aumente, de maneira gradativa, seu repertório de obras literárias, tanto para o enriquecimento pessoal e cultural quanto para as finalidades escolares. Para Cosson:

(...) o texto a ser lido precisa ser motivador do leitor e essa motivação passa necessariamente pela história de vida, a sua história de leitor. Na escola, a indicação de textos literários, por exemplo, tem apresentado dilemas aparentemente intransponíveis justamente porque ignora esse aspecto. (COSSON, 2014, p. 47)

Considerando-se que é o professor o maior responsável pelo que é ou não levado para a sala de aula, ele precisa analisar em que nível de leitura seu aluno se encontra, a fim de selecionar um material que esteja, ao mesmo tempo, próximo de sua realidade. Isso irá motivá-lo a ler, porém, com grau de conhecimento a mais, justamente para fazer o adolescente sair de sua zona de conforto e buscar outras fontes de leitura, além das quais ele já está habituado.

3.2 A LITERATURA INFANTO-JUVENIL

Por se tratar de um trabalho voltado ao público juvenil, faz-se necessário tecer algumas considerações acerca da literatura infanto-juvenil e o papel que ela tem desempenhado na formação de crianças e jovens. Desde o surgimento do conceito de criança, há alguns séculos, e da necessidade de se criar uma literatura que fosse voltada a esse universo, muitas foram as evoluções relacionadas a esse campo de estudo.

No Brasil, entre o fim do século XIX e início do século XX surge uma mobilização voltada à formação de uma literatura com foco no público infantil e juvenil. Como há muito já estava ocorrendo nos países europeus, surge a necessidade de se formar a criança, doutriná-la, de modo que ela pudesse conviver em sociedade com os adultos. Dentre os textos literários voltados à idade infantil encontram-se os contos de fadas e fábulas, traduzidos de outras línguas, que tem por principal objetivo dar noções de moralidade aos pequenos. Como afirma Souza (2006, p. 54):

O aparecimento dessa literatura está ligado a quatro fatores que, embora tenham contribuído para a difusão, dificultaram sua valorização como gênero: o advento da burguesia, o reconhecimento da infância como uma fase importante, a necessidade de orientar esse ser em formação — a criança e o jovem — e a criação das escolas.

Nessa fase desconsidera-se o leitor dessa literatura e toma-se por base apenas o que o adulto, escritor dessa literatura, pretende repassar às crianças. São destaques, nessa época, os contos moralizantes dos Irmãos Grimm, de Perrault, Andersen, entre outros - os clássicos universais, escritos por adultos e que fizeram (e ainda fazem atualmente) grande sucesso entre as crianças. Para Lessa:

A literatura infantil - mais pedagogia do que literatura - é tomada como uma forma literária menor que serve para repassar as propostas da escola e da sociedade de consumo, através do texto literário infantil, a verdade social. Em modos gerais seria dizermos que a literatura serve para um propósito e não que ela seja o propósito. (LESSA, 2015, p. 56)

Com o surgimento das escolas e com a necessidade, além de educar moralmente as crianças, ensiná-las a ler e escrever, a literatura infantil e juvenil passa a servir como pretexto para o ensino escolar, sendo denominada muitas vezes por literatura escolar. No Brasil, de acordo com Souza:

... atrelada à escola, por sua feição moral e pedagógica, a literatura infanto-juvenil apresenta um matiz funcional. Valores religiosos, morais,

pedagógicos e nacionalistas se misturam nesse primeiro momento. A escola necessitava de textos apropriados à linguagem e ao universo da criança brasileira, pois os textos estrangeiros, além de serem contextualmente diversos de nossa realidade, apresentavam um tom que dificultava a identificação do leitor mirim com a obra. (SOUZA, 2006, p. 79)

Além dos contos, fábulas e histórias oriundas de traduções de outros países, muitos autores nacionais escreveram textos com o mesmo propósito moralizante e foram lidos, exercendo grande influência durante muitos anos sobre crianças e jovens, tendo papel notável na formação escolar da época, já no final do século XX. De acordo com Gregorin Filho,

(...) precisam ser lembrados autores como Olavo Bilac, Manuel Bonfim, Júlia Lopes de Almeida, Adelina Lopes Vieira, entre outros; seja como mantenedores do pensamento da classe dominante no que se refere à política ou às maneiras de se viver em sociedade. Na totalidade das obras por eles produzidas, a criança é vista como um indivíduo pronto para receber a educação como dádiva, como caráter divino, amando sua pátria como berço e fonte inesgotável de benevolências. (GREGORIN FILHO, 2011, p. 16)

O que difere essa nova literatura nacional dos clássicos que até então vigoravam é que agora ela era produzida por autores brasileiros. Os poemas e textos eram voltados a ensinamentos que mostravam como a criança deveria se portar com os pais, o que era ou não permitido à moças e rapazes, cuidados para se manter a ordem e religiosidade na família. A educação moral e a literatura andaram por muito tempo juntas, sendo a escola o principal meio difusor dos textos literários.

Mais tarde, porém, alguns autores surgiram para mudar positivamente o cenário de até então. Dentre eles, aparece primeiramente Monteiro Lobato, famoso escritor que escreve obras para crianças e não as considera como seres vazios, prontos a receber noções de vida em sociedade. As crianças recebem lugar de destaque; há nos textos imaginação, encantamento, crianças como protagonistas de suas próprias histórias, bonecas e animais falantes que não servem para ensinar como crianças devem se comportar. Sua literatura é tão intensa que agrada, não somente às crianças, como também adultos - por trazer temáticas sociais e políticas. Ainda de acordo com Gregorin Filho, a literatura de Lobato:

(...) trouxe também as vozes de diferentes contextos sociais e culturais presentes na formação do povo brasileiro, sua diversidade e dificuldades de sobrevivência e, o mais importante, trouxe as vozes e sentimentos da criança para as páginas dos livros, para as ilustrações e para as diferentes linguagens que se fazem presentes na produção artística para crianças.

Evidentemente, Lobato fora o precursor de uma nova literatura destinada às crianças no Brasil, uma literatura que ainda passaria por inúmeras transformações, por uma ditadura militar e por grandes mudanças na

tecnologia e na sociedade. Essas mudanças foram, de maneira histórica e dialógica, sendo capazes de trazer para a chamada literatura infantil a diversidade de valores do mundo contemporâneo, o questionamento do papel do homem frente a um universo que se transforma a cada dia. (GREGORIN FILHO, 2011, p. 17)

Ainda de acordo com o autor:

Desse modo, mais precisamente após a década de setenta, encontra-se uma produção literária/artística para as crianças que não nasce apenas da necessidade de se transformar em recurso pedagógico, mas cujas principais funções são o lúdico, o catártico e o libertador, além do pragmático e do cognitivo.

Autores como Pedro Bandeira, Carlos Queiroz Telles, Roseana Murray e Regina Chamlian, entre outros, trazem as vozes das crianças e o universo cotidiano com seus conflitos para serem lidos/vistos/sentidos numa literatura para as crianças de hoje, conflitos esses levados às crianças com uma proposta de diálogo, não somente de imposição de valores, por meio de uma literatura que busca a arte, sua característica primeira. (GREGORIN FILHO, 2011, p. 17)

Autores consagrados como Cecília Meireles, Clarice Lispector, Ruth Rocha, Elias José, Lygia Bojunga, surgiram nesse mesmo período e fazem sucesso até os dias atuais. Com o novo cenário em que se encontra a literatura para crianças e jovens, os autores, conscientes da função social da literatura, buscam espaço no universo infantil e juvenil, com obras que levam em conta, principalmente, seu público-alvo. A literatura passa a ser considerada um objeto estético, com linguagem própria e diversa do conhecimento gramatical e abandonando de vez o cunho moralista e puramente “pedagógico” ao qual a literatura infanto-juvenil era destinada.

Em sua obra *A formação do leitor literário*, Teresa Colomer faz um panorama da literatura infanto-juvenil nas últimas décadas do século XX. Para a autora (2003, p. 42) a Literatura Infantil e Juvenil desenvolveu-se sempre situada entre uma função literária e uma função educativa. A autora cita a polêmica que envolveu a literatura infanto-juvenil. Primeiro, se ela seria literatura; segundo, se haveria obra de valor estético nesse meio; e, por último, definir um campo de estudo para ela. Colomer faz um breve panorama histórico sobre os avanços dessa literatura entre as décadas de sessenta e oitenta.

Colomer (2013) afirma que com os estudos advindos do formalismo russo – que conferem um caráter mais científico ao estudo literário – e da linguagem poética, a literatura infantil acaba por ser considerada como um texto literário menor; um texto menos desviado da norma. Ainda de acordo com a autora, a polêmica sobre o caráter literário ou ilegítimo da

literatura infantil se manteve até os anos setenta, momento em que surge a discussão sobre como os livros deveriam ser avaliados.

Em meio à discussão, encontram-se duas vertentes: a defesa de uma literatura para crianças, mas que tivesse o mesmo rigor de qualidade que o da literatura adulta, ou uma literatura que defendesse o prazer de leitura da criança. De acordo com Colomer (2003, p. 46), nenhuma das duas posições foi totalmente aceita ou totalmente abolida; ambas coexistem e mantiveram um equilíbrio estável até os anos oitenta. A questão reside justamente nesse fato: como produzir, avaliar e proceder à escolha de obras do universo infantil, reconhecendo-se a importância dos destinatários dessa literatura? Sendo assim, admite-se que:

(...) a imaturidade linguística, emocional e intelectual dos receptores determina, precisamente, as limitações inerentes ao gênero, e passou-se a assinalar, repetidamente, que qualquer gênero literário tem limitações e que a literatura infantil e juvenil não é uma exceção. (COLOMER, 2003, p. 51)

Colomer (2003, p. 51) cita a importante contribuição dos teóricos Townsend e Soriano acerca do equilíbrio entre os critérios centrados no texto e aqueles centrados no leitor. Ainda de acordo com a autora, para Soriano a literatura voltada à criança e ao adolescente seria um importante meio de diálogo com o adulto. Para a teórica, a polêmica aberta pela oposição da literatura infanto-juvenil a determinadas definições do termo “literatura” foi se apagando nos últimos anos, pois,

(...) a partir das novas contribuições da teoria literária da década de oitenta, temos assistido, progressivamente, ao abandono do debate de confronto para caminhar, mais produtivamente, em direção à delimitação e fundamentação “positiva” dos parâmetros teóricos de um corpus literário definido por seu receptor ideal. (COLOMER, 2003, p. 53)

Mesmo que os estudos sobre este campo literário pareçam, ainda hoje, complexos e cheios de lacunas a serem preenchidas, percebe-se que suas discussões têm sido aprofundadas ao longo das últimas décadas, mesmo assim, ainda hoje, é difícil classificar o que é infantil, o que é juvenil ou o que é adulto.

Outra questão que parece não ter fim é o fato da escolarização da literatura, uma vez que as instituições de ensino continuam sendo o principal cenário em que a leitura é feita e a principal difusora de livros literários. Em sua obra *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, Lajolo levanta uma série de temas relacionados às divergências que ainda hoje existem na literatura para crianças e jovens. De acordo com a autora, temos que:

Em movimento de ajustes sutis e constantes, a literatura tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes, quanto, prevendo-os, dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode revertê-los, alterá-los. É, pois, por atuar na construção, difusão e alteração de sensibilidades, de representações e do imaginário coletivo, que a literatura torna-se fator importante na imagem que socialmente circula, por exemplo, de *criança* e de *jovem*. (LAJOLO, 2010, p. 27)

Para Lajolo, quando uma editora diz que este ou aquele livro deve ser lido por esta ou aquela faixa etária, há aí uma delimitação do perfil comportamental e social de cada faixa de idade. Quando uma determinada obra aparece na lista de leitura para jovens, há uma razão para tal; aquela lista define que tipo de público quer atingir e o que espera desse público. Desse modo, percebe-se que as polêmicas que envolvem os estudos dessa literatura estão longe do fim, e, de modo positivo, são eles que impulsionam a constante mudança nos rumos do ensino na literatura infanto-juvenil.

De modo crítico, a autora faz o seguinte apontamento:

(...) qual é a *imagem de jovem* em circulação nos meios que consomem *literatura juvenil*? Entre os espelhos que refletem essa imagem, destacam-se os catálogos das editoras, as bibliografias, as resenhas, capas, orelhas e similares. (LAJOLO, 2010, p. 29)

Um bom catálogo vai muito além de divulgar os títulos que elenca: além de envolver, maquiá-lo e marcar o produto que anuncia, o catálogo acaba construindo uma das imagens pela qual seu produto fica conhecido. Ou seja, no caso dos livros, as informações que o catálogo fornece a respeito das obras que nele constam transformam-se, quando o usuário do catálogo transforma-se em leitor do livro, nas categorias que prioritariamente o leitor procurará e (com grande chance) encontrará no livro. (LAJOLO, 2010, p. 29)

Levando-se em conta o que diz Lajolo, levanta-se o questionamento sobre que tipo de leitor e que tipo de jovem a literatura juvenil presente na escola pretende formar. Quando um jovem lê uma obra e se identifica com essa obra, ele tende a procurar, sempre e quase que de modo instintivo, outra obra que se pareça com a anterior e que promova nele igual prazer e satisfação.

Para que não se caia no mesmo problema de didatização da leitura literária, transformando-a em extremos: ou serve para prazer; ou para ensino de leitura; ou para educar moralmente - é que o professor deve assumir seu papel formador, problematizando e questionando-se na escolha do material que levará para sua sala de aula.

O professor deve estar atento ao selecionar as obras que irão compor seu material de ensino, pois há uma linha tênue entre utilização da literatura como meio de crescimento pessoal e intelectual ou a mera função pedagogizante. Para auxiliar em tal tarefa, propõe-se, a seguir, uma linha de estudos, baseada em Cosson (2006) que possa direcionar o trabalho com o texto literário.

3.3 A SELEÇÃO DAS OBRAS PARA PRODUÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

Como já mencionado anteriormente, selecionar o material de trabalho para ser levado à sala de aula não é tarefa tão simples quanto possa parecer, há por trás de cada escolha, objetivos e critérios que determinaram essa seleção; sejam eles de ordem pessoal (o gosto do professor) ou pelo que ele já conhece (o que aprendeu durante seu período de estudos).

De acordo com Cosson:

(...) as atividades desenvolvidas oscilam entre dois extremos: a exigência de domínio de informações sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição. (COSSON, 2006, p. 22)

Como mencionado pelo teórico, no ensino de literatura tende-se a cair em um dos dois extremos: ou as aulas se tornam monótonas por só tratarem de características de período literário, sendo o texto literário usado como reafirmação dessas características; ou o texto se torna o único objeto de estudo, aliás, se torna um objeto que o aluno deverá ler para que mantenha seu status de leitor, esteja ele tomando parte, ou não, dessa leitura.

O ambiente escolar se torna, desse modo, tudo que o aluno não quer, já que para ele a leitura por prazer, apenas, é muito mais atraente. Dentro desse quadro o professor se vê diante de um impasse, ou mantém o hábito desses jovens e continua na mesma zona de conforto, utilizando-se sempre do tipo de literatura à qual seus alunos já estão acostumados, ou apresenta a eles um outro tipo de texto literário, aquele geralmente consagrado pela crítica literária, que aparecerá futuramente nas listas de obras para ingressar em uma universidade e já são previamente aprovados pelas instituições de ensino. Cabe ao professor, nesse caso, encontrar o equilíbrio entre os dois lados.

Ainda de acordo com Cosson (2006):

Depois, falta a uns e outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja

exercida sem o abandono do prazer, mas o compromisso de conhecimento que todo saber exige. (COSSON, 2006, p. 23)

Encontrar o meio do caminho implica na seleção dos textos e obras a serem trabalhados. Por se tratar de algo que, muitas vezes, não foi reforçado no período inicial escolar, o docente deverá fazer o papel de mediador entre o aluno e o livro, para que, dessa forma, possa ampliar o repertório literário. Para Cosson (2006),

O professor é intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos. Isso explica, por exemplo, a permanência de certos livros no repertório escolar por décadas. (COSSON, 2006, p. 32)

Talvez de modo involuntário, o professor, no momento da seleção de textos, faça a opção de textos já consagrados, os canônicos. Os motivos podem variar entre a praticidade de levar para os alunos algo que ele já estudou no período de graduação, a facilidade de material já existente sobre essas obras cristalizadas e também pela passagem livre que esse tipo de literatura já tem no ambiente escolar - não sendo necessário provar que ela é boa o bastante para ter espaço em sala de aula.

Ao ajustar a oferta somente em função do que imaginam ser as expectativas dos jovens, por medo de parecerem austeros ou acadêmicos, alguns bibliotecários correm o risco de contribuir para que se perpetue a segregação. Aos usuários de meios pobres, dariam somente certos títulos batidos, e aos leitores privilegiados, toda a possibilidade de escolha. (PETIT, 2008, p. 175-176)

Cosson (2006), em sua obra *Letramento Literário*, apresenta uma interessante combinação de critérios para escolha da obra literária, diferenciando o cânone, o contemporâneo e a diversidade. Essas três definições seriam os dois lados da corda e o ponto de equilíbrio entre elas.

Para o mesmo autor (2006, p. 35), “ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de uma comunidade”. Da mesma forma, a obra contemporânea também não pode ser desconsiderada, uma vez que pode estar mais próxima dos alunos e representar o conhecido, que abrirá espaço para a ampliação do horizonte de leitura, entrando no princípio da diversidade - que seria discrepância entre o conhecido e o desconhecido para dar origem ao novo.

Por essa razão, ao escolher a obra que iria compor o objeto de pesquisa deste trabalho, levou-se em conta, tanto o critério “grau de qualidade da obra” quanto “o de adequação da

leitura ao público-alvo” (adolescentes do oitavo ano do EF). O capítulo a seguir tratará, especificamente, do objeto literário selecionado para a produção das atividades práticas: o livro *Dez dias de cortiço*.

4. O CORTIÇO E DEZ DIAS DE CORTIÇO: POIS UMA ÚNICA VOZ NÃO DES (CONSTRÓI) CORTIÇOS

*A favela nunca foi reduto de marginal
Ela só tem gente humilde, marginalizada
E essa verdade não sai no jornal.*

Bezerra da Silva

4.1 O CÂNONE E A LITERATURA CONTEMPORÂNEA

O cânone ou clássico literário pode ser definido, basicamente, como um modelo a ser seguido, uma seleção de livros ou poetas que representam a verdadeira literatura, um conjunto de livros considerados como referência em um determinado período, estilo ou cultura.

De acordo com Cosson (2006) os que defendem a soberania do cânone

parecem acreditar que há uma essencialidade literária nas obras canônicas que não pode ser questionada. Essas obras trazem um ensinamento que transcende o tempo e o espaço e demandam uma profundidade de leitura fundamental para o homem que se quer letrado. (COSSON, 2006, p. 33)

É como se a obra clássica, por receber tal título, jamais devesse ser questionada ou atualizada, o que muitas vezes se esquece, contudo, é o fato de os jovens atuais não reconhecerem essa valorização representada pela obra canônica.

De acordo com Zilberman (2009)

por muitos séculos, privilegiou-se o conhecimento dos clássicos e do cânone consagrado, nas últimas décadas, primeiro jogou-se ao mar a carga da história; depois foi abandonada a própria literatura, desfeita na definição imprecisa de textos. (ZILBERMAN, 2009, p.18)

Ao buscar o percurso do ensino de literatura, percebe-se que a função dos clássicos, durante certo tempo, foi de ensinar a ler e escrever bem. O ensino de períodos literários e longas listas de definições de período também eram o foco das aulas de literatura. Nos dias atuais essas finalidades têm se dissolvido, restando apenas o texto literário, que também tem desaparecido do contexto escolar.

Ainda de acordo com Zilberman (2009)

O novo parâmetro escolar, vigente até os dias de hoje, caracteriza-se pela ruptura com a história do ensino da literatura, porque se dirige a 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. (ZILBERMAN, 2009, p.15)

Não se questiona aqui a importância da leitura canônica, principalmente no que se refere à criação nacional. O que deve ser debatido é a questão de que essa leitura literária clássica parece não interessar aos jovens em idade escolar. Justamente por não conhecerem e não respeitarem essa cultura, que transforma as obras em clássicas, ela não faz sentido para eles. Contudo, não se propõe aqui a derrubada do cânone, mas, sim, uma reformulação de como ele é apresentada, para que o aluno seja sutilmente tirado de sua zona de conforto, deixe de ver a literatura apenas como fruição e possa, aos poucos, saber reconhecer o valor de uma ou outra obra. Barbosa (2010) afirma que,

Ao indicarem o livro como suporte de leitura, a leitura de literatura brasileira e dos autores tomados como clássicos está longe de figurar nos primeiros lugares da lista [...] autores de nossa tradição literária ou mesmo escritores contemporâneos que figuram com nomes importantes da Literatura Brasileira não são escolhas dos jovens, ainda que entre estes se possa observar um interesse cada vez maior por uma literatura de entretenimento e aventura, fortemente promovido pelo mercado editorial. (BARBOSA, 2010, p.4)

De acordo com pesquisas já mencionadas anteriormente acerca da situação leitora no país, as preferências desses adolescentes variam entre livros de aventura, autoajuda e até mesmo de cunho religioso. Dessa forma, parece haver uma vasta distância entre o que leem e as obras consagradas da literatura. Porém, há que se considerar o fato de que, se eles nunca tiverem contato com tais obras, não entrarão em contato com tal patrimônio literário, sendo retirado desses jovens o direito à literatura consagrada de seu país, sua herança cultural.

Diante de tais impasses somos levados a nos questionar se o professor tem consciência de que tanto o cânone quanto os que ainda não se figuram nessa lista são importantes para o ensino de literatura e, mais do que isso, é importante verificar se o professor está olhando a literatura como um quesito importante na formação do ser humano. (RODRIGUES, 2009, p. 25)

Por ter esta pesquisa, como foco principal, a escolha de uma obra literária e a produção de uma proposta de trabalho em sala de aula que esteja em consonância com a teoria aqui defendida, a questão do cânone foi aqui levantada por ser a obra escolhida (*Dez dias de cortiço*) uma releitura de uma das obras mais canônicas da Literatura Brasileira: *O cortiço*, de Aluísio Azevedo.

Considerando-se as discussões sobre a adoção ou não do cânone em sala de aula, a citação de Rodrigues (2009) vem corroborar com a ideia de que o importante, na hora da escolha, não é levar em conta se a obra está dentro da lista de títulos consagrados da literatura; mas, sim, se a leitura do objeto selecionado está dentro do objetivo maior do ensino de literatura - que é levar uma leitura de qualidade, que tire o aluno de sua zona de conforto e o faça pensar a respeito do mundo em que vive, ou seja, a formação do aluno enquanto ser humano.

De acordo com Lajolo (2001, p. 19):

Entre as instâncias responsáveis pelo endosso do caráter literário de obras que aspiram ao *status* de literatura, a escola é fundamental. A escola é a instituição que há mais tempo e com mais eficiência vem cumprindo o seu papel de avalista e fiadora *do que é literatura*. Ela é uma das maiores responsáveis pela sacralização ou pela desqualificação de obras e de autores.

Como afirma a autora, é a escola, atualmente, uma das instituições que detêm o relativo poder de atestar ou não a importância de determinada obra literária. O jovem leitor de hoje em dia não reconhece o valor literário que fornece o título de cânone a uma obra e, por essa razão, não vê diferença entre um ou outro livro, logo, é função do professor ter a sagacidade de disponibilizar títulos, os mais variados possíveis, que mesclam o canônico e o atual.

Como já mencionado, a escolha da obra *Dez dias de Cortiço* se deu pela importante contribuição que ela pode trazer a seus leitores. A obra de Jaf (2007) apresenta temas bastante atuais que podem levar seus leitores a repensar seu modo de ver a sociedade. Em uma linguagem despojada e leve, o autor trata de assuntos polêmicos e muito próximos da realidade dos jovens, alvo da pesquisa, o que pode facilitar a identificação deles com a história das personagens.

O leitor pode se perguntar o porquê de a obra de Azevedo estar associada ao assunto, uma vez que o foco principal está na leitura de Jaf. Pelo fato de ser, *Dez dias de cortiço*, uma releitura da obra canônica *O cortiço*, parece improdutivo e incompleto um trabalho que não envolva uma análise comparativa entre as duas obras.

Outro fator preponderante, que reafirma a importância da união entre os dois livros, é o fato de ambas levantarem, mesmo que de modos distintos, quase todas as mesmas temáticas, sendo *O cortiço*, inclusive, citado em diversos momentos na obra de Jaf. É por essa razão que os tópicos seguintes serão destinados a uma breve análise das obras e do contexto de produção em que elas foram escritas.

4.2 O CORTIÇO: O NATURALISMO DETERMINISTA DE AZEVEDO

O cortiço, obra de Aluísio Azevedo, foi publicado em 1890. É composto por vinte e três capítulos que retratam a vida das pessoas em uma habitação coletiva – um cortiço, situado na cidade do Rio de Janeiro. As ações do romance se passam no bairro de Botafogo, que é, atualmente, um bairro valorizado da cidade.

A obra se inicia com a história de João Romão, português que desde cedo trabalhou arduamente e, já adulto, recebe o ordenado, acumulado em anos, tendo economia suficiente para principiar um pequeno negócio. O português então conhece Bertoleza, escrava, e faz uma proposta à negra para que morassem juntos e unissem suas economias, com a finalidade de abrir um pequeno comércio.

Desde que iniciou a sociedade com Bertoleza, o homem tomou sede pela riqueza, querendo subir na vida a qualquer custo. Valendo-se de Bertoleza para atingir seus objetivos, João Romão forja uma carta de alforria e dá à escrava uma falsa liberdade, para que ela possa ajudá-lo a alcançar a tão sonhada prosperidade financeira. Mesmo com a sede pelo dinheiro, no início da obra, a personagem ainda não possui a vaidade social, pois naquele momento o que ele almeja é apenas enriquecer.

João Romão nunca saía a passeio, nem ia à missa aos domingos; tudo que rendia a sua venda e mais a quitanda seguia direitinho para a caixa econômica e daí então para o banco. Tanto assim que, um ano depois da aquisição da crioula, indo em hasta pública algumas braças de terra situadas ao fundo da taverna, arrematou-as logo e tratou, sem perda de tempo, de construir três casinhas de porta e janela. (AZEVEDO, 1992, p. 17)

Como podemos perceber, mesmo tendo os dois uma relação que poderia ser comparada a um casamento, o português vê a escrava apenas como um meio de atingir seus objetivos, aproveitando-se dela enquanto cozinheira para prosperar sua quitanda, usando-a durante a noite e para apropriar-se dos bens alheios - a fim de começar a construção do que alguns críticos chamam de personagem principal da obra, que seria o cortiço. Temos aqui o princípio da questão que dá dimensão à obra: a busca exacerbada pela riqueza e uma velada luta de classes sociais.

A partir desse momento, notamos claramente uma das principais características da obra, que é de mostrar o primitivismo econômico da época, ou seja, um Brasil que ainda vivia em uma espécie de pré-capitalismo, em que o único ideal é a busca pelo acúmulo de riqueza, nem que para isso seja preciso atropelar todo e qualquer empecilho que apareça pela frente.

Para Candido (1993, p. 116), “essa acumulação assume para o romancista a forma odiosa da exploração do nacional pelo estrangeiro”.

Se por um lado temos João Romão, estrangeiro que tenta enriquecer a qualquer custo, do outro temos Miranda, também português, mas que encontra um meio menos “selvagem” de adquirir bens - casando-se com uma mulher rica, que possa lhe dar, não apenas o capital, como também o status social - o que, até então, João Romão desconhecia. Preocupado em manter as aparências, Miranda, que residia em um luxuoso sobrado, encontra-se em desespero ao imaginar um cortiço, morada coletiva, ao lado de sua mansão.

O Miranda rebentava de raiva.

- Um cortiço! exclamava ele, possesso. Um cortiço! Maldito seja aquele vendeiro de todos os diabos! Fazer-me um cortiço debaixo das janelas!...

Estragou-me a casa, o
malvado! (...)

E naquela terra encharcada e fumegante, naquela umidade quente e lodosa, começou a minhocar, a esfervilhar, a crescer, um mundo, uma coisa viva, uma geração, que parecia brotar espontânea, ali mesmo, daquele lameiro, e multiplicar-se como larvas no esterco. (AZEVEDO, 1992, p. 25 e 26)

Nesse momento, com a conclusão do cortiço, tornam-se mais visíveis duas temáticas da obra: a divisão entre a riqueza e a pobreza, e a zoomorfização do homem. Como bom livro representante do Naturalismo, Azevedo cria, ao longo da história, uma verdadeira animalização do homem, que é reduzido a um ser biológico levado apenas pelos instintos, quase sempre incontrolláveis, que o rebaixa a uma atitude de verdadeiro animal.

O autor incorpora na obra literária, ao lado das questões sociais, temas grotescos e repulsivos da vida; ou talvez seja mais preciso dizer que aspectos vitais e fisiológicos são mostrados - com cores que destoavam completamente dos véus pudorosos de grande parte da literatura da época. Nada mais repugnante, para uma época que estava acostumada com a literatura idealizada do Romantismo, do que o momento em que Miranda apodera-se de sua mulher como se fosse um animal tomado pelos instintos puramente carniais. Ao longo da narrativa há várias passagens que representam essa veia grotesca dos comportamentos, ou seja, a zoomorfização do ser humano, agravada pela degradação sexual e pela violência:

Ele voltou para a rapariga seu olhar de animal prostrado e, por única resposta, passou-lhe o braço esquerdo na cintura e procurou com a mão direita segurar a dela.

Um desejo ardente apossou-se dele; uma vontade sofrida de senhorar-se no mesmo instante daquela mulher e possuí-la por inteira [...] trincá-la como um caju. (AZEVEDO, 1992, p. 78)

(...) O estudante atirou-se, sôfrego, sentindo-lhe a frescura da sua carne de lavadeira, mas sem largar as pernas do coelho. (AZEVEDO, 1992, p. 80)

Todos os acontecimentos do livro, bem como as ações das personagens parecem reduzidas às necessidades fisiológicas do ser humano. O autor trata de todos os detalhes para confirmar sua tese: de que o homem nada mais é que um resultado do meio em que vive. Muitas são as personagens envolvidas na história; a heterogeneidade de moradores do cortiço apresenta todo tipo de gente: lavadeiras, prostitutas, mulheres que colocam filhos no mundo com certa regularidade (mostrando aqui a redução da mulher à fêmea procriadora).

Dentre essas personagens, temos Rita Baiana, mulata alegre que vivia para sustentar seus pequenos luxos, que se resumiam a saciar seus desejos alimentares e carnavais. Há, ainda, as personagens que ganham um pouco mais de destaque como: Firmo, mulato que namora Rita e que é assassinado por Jerônimo, português que será descrito mais adiante.

Temos também Pombinha, descrita como a flor do cortiço. A personagem é a única pessoa que sabe ler e escrever, que recebe todos os problemas que aparecem pelo cortiço, mas que parece não ter condições psíquicas para refletir sobre a condição humana dos moradores daquele lugar. Mesmo sendo a mais dotada de pensar sobre aquela realidade, seu pensar não passa de análises pouco profundas, que em nada modificariam a situação em que se encontram os moradores do cortiço.

Azevedo trata da vida dos excluídos sociais. Variados tipos físicos e psicológicos aglomeram-se em um cortiço, mantendo entre si algum tipo de relacionamento, como se formassem um organismo vivo em contínuo movimento e transformação.

O cortiço, que é considerado a principal personagem da obra, tem função central na história. O espaço é representado em toda a sua sujeira e podridão, com o intuito de mostrar a miséria das camadas mais pobres, sem esconder a náusea que o narrador parece sentir diante da realidade que revela. Observe:

Eram cinco horas da manhã e o cortiço acordava, abrindo, não os olhos, mas a sua infinidade de portas e janelas alinhadas. Daí a pouco, em volta das bicas era um zunzum crescente; uma aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas. (AZEVEDO, 1992, p. 35)

(...)os casulos subdividiam-se em cubículos do tamanho de sepulturas; e as mulheres iam despejando crianças com uma regularidade de gado procriador. Uma família composta de mãe viúva e cinco filhas solteiras (...). (AZEVEDO, 1992, p. 131)

Azevedo se propõe a mostrar que a mistura de raças, em um mesmo meio, parece desembocar na promiscuidade sexual, moral e na completa degradação humana. É através das descrições, representadas ao longo da obra, que percebemos as características definidoras do momento literário em que é escrito: o Naturalismo, que para Sodré (1965):

A grandeza e a importância das alterações introduzidas pelo naturalismo, operadas em consequência das rápidas mudanças que ocorriam na sociedade, pode ser aferida, sem outro exame, pelo simples fato de que a literatura, para acompanhar as alterações introduzidas na existência, na vida em sociedade, teve, inclusive, de mudar os seus processos, criando formas que pareceram adequadas no momento e relegando ao passado outras, que pareciam superadas, ligadas a um estágio vencido. (SODRÉ, 1965, p. 202)

O Naturalismo é uma corrente literária que surge quando o Romantismo parece não dar conta da realidade vivida pelo país. As múltiplas facetas do Romantismo passaram por exaltação da natureza, criação do herói na figura do índio, patriotismo. Os livros eram, em sua maioria, sobre amores idealizados e descrição subjetiva da vida.

A Revolução Industrial, que é, basicamente, a substituição do trabalho artesanal pelo trabalho assalariado, com uso de máquinas, teve início no continente europeu, já no final do século XVIII, sendo mais expressiva no início do século XIX. O Brasil, por sua vez, iniciou tardiamente esse processo, tendo vivido os rudimentos dessa industrialização já no final do século XIX. Com a mudança no cenário político e social do país, os temas presentes das obras românticas não mais cabiam na realidade que cercava a nação. Ainda de acordo com Sodré (1965):

Estava aceito por generalidade que o processo romântico era insuficiente para enquadrar os novos temas que a sociedade apresentava, surgindo a necessidade de abandoná-lo, criando-se novos instrumentos, capazes de conciliar a aceitação dos temas da atualidade com sua representação artística. (SODRÉ, 1965, p. 202)

A literatura naturalista passou a uma forma literária que tentou representar o momento vivido pelo país. Temos aqui uma das razões de ser a obra de Azevedo considerada um marco da literatura, sendo considerada atual até os dias de hoje e figurando na lista de obras canônicas do país.

N'*O cortiço*, há tantas personagens que seria impossível, no escopo desse trabalho, falar sobre todos e mesmo desenvolver as várias temáticas que a obra desenvolve. Mas, vale ainda mencionar algumas personagens, sobretudo os que ganham maior relevo no enredo. Entre elas, encontra-se Jerônimo, outro português - com sorte um pouco diferente da de João Romão e Miranda:

Jerônimo, porém, era perseverante, observador e dotado de certa habilidade. Em poucos meses se apoderava de seu novo ofício [...] Dentro de dois anos, distinguia-se tanto entre os companheiros, que o patrão o converteu numa espécie de contra-mestre e elevou-lhe o ordenado a setenta mil-réis. (AZEVEDO, 1992, p. 53)

Jerônimo representa o estrangeiro que não teve a mesma prosperidade financeira que os outros dois citados na história. Porém, como podemos observar, mesmo sendo pertencente à classe pobre, o português possui o direito de acumular riqueza; direito esse, que muitos brasileiros pobres, sobretudo os negros recém-libertos da escravidão, ainda estavam longe de possuir. O brasileiro, mesmo livre, gozava de uma liberdade relativa, já que a ele restavam pouquíssimas possibilidades de ascensão social e financeira. Entretanto, Jerônimo difere-se dos demais moradores do cortiço, não necessariamente apenas por ter direito a ascender socialmente, mas sim porque é retratado como sendo perseverante, trabalhador e íntegro - qualidades que se dissolverão (justamente devido à visão determinista que impera na obra) naquele meio dissoluto, promíscuo, que é o cortiço.

Ao longo da história, o português cai nos encantos de Rita Baiana, que troca o mulato Firmo pelo branco que, mesmo sendo pobre, é um pretendente mais interessante. Na obra, fica evidente que a mulata faz tudo isso de modo instintivo, já que, como boa tese naturalista, negros e mestiços, instintivamente, procuravam se relacionar com brancos, em um intuito inconsciente de “melhoramento racial”.

A natureza tem caráter decisivo e influencia as ações das personagens da obra. De acordo com teses naturalistas, o clima quente e tropical é a principal razão de o povo ser preguiçoso e ter tendência ao ócio, ficando sempre à mercê de seu destino que, dificilmente seria modificado.

Jerônimo, o português casado, pai de família e com possibilidades de ascender socialmente, é acometido do mal que tomava todos os brasileiros e torna-se mais um ser influenciado pelo meio em que vive.

O português abraçou-se para sempre; fez-se preguiçoso, amigo das extravagâncias e dos abusos, luxurioso e ciumento; fora-se-lhe de vez o espírito de economia e da ordem; perdeu a esperança de enriquecer, e deu-se todo, todo inteiro, à felicidade de possuir a mulata e ser possuído só por ela, só ela, mais ninguém. (AZEVEDO, 1992, p. 175)

Temos, na mudança que ocorre com essa personagem, o exemplo do determinismo que atravessa toda a obra de Azevedo. O determinismo, corrente filosófica predominante na época em que o romance foi escrito, defende que tudo no universo, inclusive a vontade humana, está submetida a leis imutáveis, que não podem ser modificadas pelo homem. Desse modo, o comportamento humano estaria predeterminado pela natureza, e o sentimento de liberdade e livre-arbítrio não passa de uma ilusão.

Na obra, temos o ser humano sendo submetido às forças que transcendem, mostrando a natureza como fator que condiciona o grupo e definindo as relações na habitação coletiva.

Para o determinismo, o meio, a raça e momento histórico são fatores decisivos no condicionamento de vida humana. Como afirma Candido (1993, p.116):

“ (...) seu livro dá grande importância à natureza, mas concebida como meio determinante, à moda naturalista, estabelecendo implicitamente para atuação dos personagens três possibilidades

1. português que chega e vence o meio.
2. português que chega e é vencido pelo meio
3. brasileiro explorado e adaptado ao meio”.

Temos, no livro, a nítida representação dessas três possibilidades: o português que chega e vence o meio - e que não é influenciado pelo clima determinista do país - representado por João Romão e Miranda; o português que chega e é vencido - Jerônimo - e que sucumbe à irresistível sedução de Rita Baiana, tornando-se o típico brasileiro preguiçoso - pois é influenciado pelo clima e pelo aroma brasileiros (simbolizados pelo sabor quente do café e da pinga, em lugar do morno chá português); e o brasileiro explorado e adaptado ao meio - representado pela maioria dos moradores do cortiço - inclusive a negra Bertoleza, que mesmo sendo indispensável à ascensão de João Romão, jamais desfrutou de sua conquista.

Em sua análise crítica da obra, Candido cria um poema que revela, em síntese, a lógica que permeia a obra de Aluísio:

Poema Pau-Brasil, à maneira de Oswald de Andrade:

Mais valia crioula:

Para
português negro e burro
três pês:
pão pra comer
pano pra vestir
pau pra trabalhar (CANDIDO, 1993, p.114)

Candido faz aqui menção à mais-valia capitalista e mostra a crueldade que assombrava o país na época em que o livro foi escrito: um Brasil tomado pelo estrangeiro explorador e rudimentarmente capitalista; o trabalhador explorado que, mesmo livre, era reduzido a escravo desse capitalismo sem regras.

Ao final da obra, João Romão também passa por mudanças, pois o português, que antes era força motriz e ao mesmo tempo vítima do capitalismo, começa a preocupar-se com o *status* social e alia-se a Miranda, com o propósito de gozar dos prazeres que o dinheiro poderia lhe oferecer. Nas últimas páginas, o português decide modernizar o cortiço que,

mesmo sendo ainda uma habitação coletiva, teria, a partir daquele momento, ares de burguesia:

A feroz engrenagem daquela máquina terrível, que nunca parava, ia já lançando os dentes a uma nova camada social que, pouco a pouco, se deixaria arrastar inteira lá para dentro. Começavam a vir estudantes pobres (...) artistas de teatro, condutores de bonde (...). (AZEVEDO, 1992, p. 183)

A moradia daria espaço a um grupo mais seletivo de pessoas - os negros, bêbados, prostitutas, não mais caberiam na nova moldura que “A vila São Romão” enquadrava; os casulos agora deveriam ser preenchidos por pobres “mais decentes”. Toda essa modificação acompanha o processo pelo qual o país passava; o capitalismo já havia se instaurado e tomava moldes mais “modernos”.

Fiel à estética naturalista, não há forma mais interessante de fechar a história do que mostrar, do modo mais brutal possível, o fim que levou Bertoleza - a principal representante do brasileiro explorado e sem perspectiva de crescimento. João Romão, havendo conquistado tudo que almejava, não mais precisaria dos serviços da escrava e, com uma atitude tão ou mais cruel do que todo o resto já apresentado ao longo do enredo, o português entrega a negra de volta ao seu dono; na verdade aos filhos do velho, já então morto.

Bertoleza, então, erguendo-se com ímpeto de anta bravia, recuou de um salto e, antes que alguém conseguisse alcançá-la, já de um só golpe certo e fundo rasgara o ventre de lado a lado. (...) E depois emborcou para a frente, rugindo e esfocinhando moribunda numa lameira de sangue. (...) João Romão fugira até ao canto mais escuro do armazém, tapando o rosto com as mãos. (...) Nesse momento para à porta da rua uma carruagem. Era uma comissão de abolicionistas que vinha, de casaca, trazer-lhe respeitosamente o diploma de sócio benemérito. (...) Ele mandou que conduzissem para a sala de visitas. (AZEVEDO, 1992, p. 207)

Todos os temas aqui abordados acerca da obra de Azevedo se tornarão relevantes para a produção da sequência de atividades com o livro *Dez dias de cortiço*, pelo fato de, mesmo sendo as duas obras escritas em tempos diferentes e de modos distintos, apresentarem praticamente as mesmas críticas acerca da sociedade vigente.

Quando se diz que o modo de tratar os temas na obra de Jaf são diferentes, referimo-nos, principalmente, ao determinismo mencionado em Azevedo - tese que já se encontra superada em nosso século XXI. O assunto será amplamente abordado no tópico seguinte.

4.3 O NÃO DETERMINISMO EM *DEZ DIAS DE CORTIÇO*

Dez dias de cortiço, de Ivan Jaf, é uma releitura da obra de Aluísio Azevedo, o livro é composto por dezessete capítulos e pode ser lida como obra infanto-juvenil. O enredo gira em torno de Eduardo, homem de cinquenta anos que decide abandonar seu bem-sucedido emprego de jornalista e retomar seus estudos, com o intuito de reescrever a obra *O cortiço* de Azevedo, imaginando como ela seria nos dias atuais. Para que atinja seus objetivos, decide alugar por dez dias o apartamento humilde de seu porteiro Zeca e alojar-se no local com seu filho adolescente, Sérgio.

O resultado é uma história cheia de descobertas interessantes, no “cortiço” atual, pai e filho fazem alguns amigos, descobrem como é a vida das classes mais baixas da sociedade e há mudança interior das personagens, principalmente de Sérgio, garoto mimado que descobre que a vida não é tão fácil quanto ele imaginava e que passa a ter um olhar menos preconceituoso em relação ao próximo.

A história, assim como em *O cortiço*, é ambientada no Rio de Janeiro. Por se tratar de uma obra contemporânea, o autor modernizou muitos aspectos para fazê-la adequar-se às mudanças ocorridas em mais de um século. O cortiço, nessa obra, é um prédio situado no bairro de Botafogo, dividido em:

54 apartamentos em cada um dos 15 andares. Oitocentos e dez “casulos”, todos do mesmo tamanho, abrigando uma média de três moradores. Mais ou menos umas duas mil e quinhentas pessoas no “formigueiro”. (JAF, 2007, p. 45-46)

Diferente da obra de Azevedo, a moradia coletiva não é tratada como a personagem principal e as descrições não são voltadas à fisiologia como no romance que deu origem. O foco de Jaf não é representar o ambiente à moda naturalista, pois as descrições feitas levam a uma problemática muito mais densa, que é a desigualdade social.

(...) Esses objetos todos... esse sofá-cama... O Zeca decorou o apartamento com o que ganhou dos moradores lá do prédio, percebe? Por isso nada combina com nada. Sua mãe ia ficar maluca se visse essa decoração. São as migalhas que caem das mesas dos ricos. Vou anotar isso. (JAF, 2007, p. 51)

Ao longo do livro, os apartamentos, as ruas, ou seja, todos os locais, parecem ser descritos para mostrar uma nítida divisão que ocorre entre o espaço do rico e do pobre - não em uma visão determinista, como em *O cortiço* - mas como constatação de uma realidade brasileira do século XXI, a persistência de certos problemas sociais que ocorrem há mais de cem anos.

A obra se inicia com a história de Eduardo, personagem principal que, meses após completar cinquenta anos, chega ao seu apartamento de luxo em Botafogo, vai para seu quarto, também de luxo, e começa a pensar sobre sua vida. A esposa, Cristina, estranha a atitude do marido e os dois começam uma pequena discussão - sobre o fato de Eduardo ter pedido demissão do importante trabalho - que lhe dava renda mais que necessária para sustentar a vida luxuosa que a família levava.

Desde o início, percebemos a descrição constante dos ambientes, seja no apartamento de luxo do protagonista, como do prédio popular, que será o cenário da maior parte do enredo. O tempo todo, encontramos pequenos trechos que parecem revelar o horror que o narrador sente diante de tanta superficialidade:

CONSOLAR? Consolar de quê? Olha aqui... eu tive um dia miserável. A fresca da “**Laurinha**” Kalil, **aquela idiota ignorante, mas cheia de grana**, simplesmente “de-tes-tou” os azulejos da piscina, e eu vou ter de trocar! (...) e o ar condicionado do escritório pifou no meio de uma reunião com um casal de milionários (...) E, pra piorar, a coisa que eu mais odeio na vida aconteceu! Quebrei a meleca do espelho do retrovisor do carro! (...) Portanto, doutor Eduardo Lins, **não me venha com suas histórias idiotas**, ou **probleminhas bestas** (...). (JAF, 2007, p. 11, grifos nossos)

O que a mulher chama de “probleminhas bestas” é o fato de Eduardo estar se sentindo culpado pela morte de um jovem envolvido em um acidente de trânsito. Eduardo não teve envolvimento direto com o acontecimento, mas se sente culpado por ter feito uma matéria jornalística sobre a incrível velocidade que alguns carros podem atingir.

A força dos enunciados se evidencia nos mínimos detalhes - seja no uso da letra maiúscula ou nas aspas - que ressaltam o “carinhoso” apelido dado a uma pessoa que Cristina simplesmente detesta, revelando as máscaras que muitos insistem em colocar todos os dias para cumprir papéis sociais que, na verdade, não tem sentido, além de satisfazer o narcisismo de pessoas de classe média / alta.

Podemos perceber que a literatura não é simplesmente o que se diz sobre algo, mas como se diz. Se um leitor desatento não observar os mínimos detalhes, a leitura parecerá vazia e superficial, sendo irrelevante apreciar a obra ao invés de rapidamente ler um resumo retirado da internet. O leitor atento lê com argúcia e observa cada detalhe, investiga o livro e mantém uma atitude de constante atenção ao objeto de leitura.

Nessa obra temos, ao longo dos capítulos, uma transformação das personagens, que modificam seus pensamentos e formas de agir e que estão em constante estado de transformação - o que, por razões claras, não acontece em *O cortiço*, cujas personagens são

tipos sociais. Em pleno século XXI, Jaf não aborda as personagens e as situações de modo determinista, como fez Azevedo; o capitalismo já está instaurado. A intenção é mostrá-lo em estágios avançados e fazer com que o leitor pare e pense na estagnação social em que determinadas classes/estratos da população se encontram há mais de cem anos.

Quase todas as personagens, de alguma forma são influenciadas e modificadas pelo desenrolar da história, não pelo determinismo que coloca o meio como fator determinante da condição humana. Em *Dez dias de cortiço* o meio não é considerado fator que determine o modo de viver do ser humano. Eduardo percebe que todo o bem-estar, pelo qual lutou, parece não dizer nada sobre ele; começa a acreditar que aquilo não faz sentido nenhum em sua vida.

Nos últimos vinte anos não fizera outra coisa a não ser procurar segurança. Segurança física e financeira, para o seu corpo e todas as suas extensões, mulher, filhos, casa, carro... E conseguiu. Agora morava num edifício de luxo, com quatro quartos, numa rua nobre do bairro, a Dona Mariana. Dois blocos de apartamentos, cercados por grades, com câmeras de vídeo ligadas 24 horas e porteiros com armas escondidas.

(...) A segurança lhe custaria a liberdade. A segurança o afastaria dos intrusos, dos estranhos. Queria ter a sensação de um lar? Era só gradear as janelas. Queria a sensação de segurança? Era só não falar com estranhos. Tinha medo de levar um tiro? Blindasse o carro. Uma bala perdida? Blindasse o corpo. A consciência culpada? Blindasse a alma. Não há nada a fazer socialmente? Compre alarmes. (JAF, 2007, p. 16 e 17)

Ele havia conseguido tudo que imaginava ser necessário para se viver bem, mas aquilo não era suficiente; não era suficiente que ele estivesse ocupando uma posição social invejável, mas ainda sentisse um vazio, uma incompletude. Esse tipo de análise psicológica dificilmente é encontrado nas personagens de Azevedo.

Decidido a mudar sua vida, Eduardo resolve, para o desespero de sua esposa, alugar o apartamento do síndico, Zeca, e voltar aos seus estudos - uma dissertação transformada em reportagem jornalística, sobre *O cortiço*. Nesse momento da história, Sérgio, seu filho, aparece como o típico garoto mauricinho, mimado e cego para muitos aspectos da realidade brasileira. A descrição feita do adolescente, sua linguagem e seus modos de pensar sobre as pessoas de classe baixa, podem assustar o leitor que, em um primeiro momento, dificilmente se identificará com suas ideias tão preconceituosas.

- Eu preciso de um tênis novo!- Insistiu Sérgio, para não mudarem de assunto. - Não quero nem saber! Sabe o que mais, deviam pegar esses pivetes e matar... É isso! Metralhar todos eles! Jogar uma bomba nas favelas! (JAF, 2007 p. 15)

(...) Tinha de convencer a galera a fugir de casa também. Mas ninguém ia querer. Todos tinham uma vida boa, apartamentos bacanas, com pais

normais dentro, pais com empregos normais, que compravam as coisas e não se metiam na vida dos filhos. (JAF, 2007 p. 28)

Podemos notar, no discurso reproduzido pelo garoto, uma atitude que, a princípio, parece ter laivos deterministas; para o jovem todos os garotos das favelas e, por consequência, todas as pessoas desse meio, eram marginais que deveriam morrer. A mesma visão preconceituosa é encontrada nas palavras de Cristina, quando Eduardo menciona o fato de que levará seu filho com ele em sua “aventura”:

1. Não vai se meter numa favela, vai? Cara, você ficou maluco ou o quê? (JAF, 2007, p. 24)
- (...)
2. É uma irresponsabilidade! Com a cidade violenta do jeito que está!
3. Do que é que você tá falando? É um edifício normal, mora gente normal dentro. O Zeca mora lá! Sérgio precisa conhecer as pessoas de outras classes sociais. Você não ouviu o que ele disse ontem?
4. O quê?
5. Que deviam matar os meninos que roubaram o tênis dele! Que deviam jogar uma bomba nas favelas!
6. É uma reação natural.
7. Natural? Natural? Cristina, então é essa a educação que estamos dando? Que consciência social esse garoto tem? (JAF, 2007 p. 27)
- (...)
8. Desafio cultural? Você vai levar nosso filho pra um ambiente estranho! Vão correr perigo!
9. Não! Vou mostrar que somos todos seres humanos!
10. Eduardo, sinceramente, sabe o que eu acho?
11. Fala.
12. É como se você tivesse uma espingarda apontada pra tua cabeça e, em vez de sair correndo você resolvesse olhar para o buraco do cano. (JAF, 2007, p. 28)

Quando nos deparamos com a fala da mãe de Sérgio, parece-lhe muito natural que o garoto propague o pensamento de que todos os pobres são marginais; o discurso lhe é tão familiar que o adolescente nem precisa fazer muito esforço para contrariá-lo. Nesse trecho temos um embate enriquecedor que mostra, em poucas linhas, a visão, com nuances deterministas e preconceituosas, de Cristina, e o anti-determinismo de Eduardo, que não acredita no que diz sua esposa, e acha inadmissível a distinção entre as classes sociais, que coloca abismos entre os ricos e os socialmente desfavorecidos.

Superada a fase de questionamentos, Eduardo e Sérgio partem para a “aventura”; para isso, treinaram o jeito de falar, compraram roupas mais humildes, modificaram hábitos alimentares, prepararam-se para mergulhar em um mundo semelhante ao que Azevedo mergulhou há muitas décadas, para escrever um livro baseado na vida dos menos favorecidos.

Interessante que, ao longo do livro, Jaf introduz na fala de Eduardo, muitos trechos de

O cortiço - o que pode aguçar a curiosidade de um leitor que ainda não tenha entrado em contato com a obra-prima de Azevedo, inclusive os jovens que lerem a obra do premiado Jaf. Em um dos muitos trechos de referência a *O cortiço*, Eduardo cita:

Não vou ficar explicando muito, só dizer que o naturalismo, e também o realismo, foram uma reação contra o romantismo, que fazia aquelas descrições idealizadas da realidade, criava aquelas donzelas puras, aqueles heróis honrados... (...) - Pra quem não sabe, viu, Sérgio?, “cortiços” eram as habitações populares da época... Uma porção de quatinhos apertados, com uma porta e uma janela, que o dono alugava. Ali dentro moravam famílias inteiras. E “sobrados” eram casas de dois andares ou até mais, onde morava a elite da época do império, os nobres, os comerciantes ricos... (JAF, 2007, p. 22 e 23)

(...) Aluísio combinou vários métodos para escrever *O Cortiço*... Pesquisas sociológicas de campo, conhecimentos filosóficos, leituras científicas... Foi um leitor de Darwin, um naturalista inglês que criou a teoria da evolução da espécie, adepto do determinismo biológico... Ele dizia, simplificando, que nós somos um resultado do meio em que vivemos... Aluísio estudou também fisiologia, psicologia, artes plásticas... Ele era um grande desenhista. (JAF, 2007, p. 39)

Já nos capítulos adiante, nos preparativos para a viagem ao “universo de Azevedo”, podemos notar, mais uma vez, um trabalho com a palavra. Em cada mínimo detalhe, nas frases citadas pelo narrador, há uma forte carga de crítica, que pode levar o leitor a pensar sobre os preconceitos que permeiam a sociedade. Mesmo Eduardo, com toda sua preocupação social questionadora, apresenta discursos que podem suscitar várias temáticas, além da desigualdade financeira:

Vou dizer que trabalho em gráfica. É um serviço que lida com texto, assim não vou precisar **falar errado. Nada de “táuba” nem “estáuta”, nem “nós vai”**. (JAF, 2007, p. 37)

(...) – **Você não vai usar aquela cozinha, vai?**

- **Seria um risco muito alto**, A gente pode ir lá na rua.

Saíram. O corredor, deserto e sombrio, metia medo. Quando entraram no elevador notaram uma menina, da idade de Sérgio. Era uma morena realmente bonita, e o elevador pareceu ainda menor do que era. (JAF, 2007, p. 53)

(...) Lembrou-se do que havia numa cesta básica, dessas que servem de cálculo para o salário mínimo, e comprou macarrão, café, feijão preto, arroz, pão, mortadela, banana... **Não pretendia cozinhar de verdade. Podiam descer para comer pratos feitos**. (JAF, 2007, p. 71, grifos nossos)

Nesses trechos, é possível trabalhar com os alunos temas também relacionados à Língua Portuguesa, as variações linguísticas e o preconceito que existe pela divisão que se faz

entre o rico e o pobre - como se apenas as classes mais baixas falassem em desacordo com a gramática normativa, a fala “errada” ironizada por Eduardo.

Outras personagens são incorporadas à obra; algumas ganham destaque e trazem contribuições significativas para o enredo. A personagem Pombinha, retratada em *O cortiço* como a flor do lugar, a única que - à custa de um futuro marido, poderia sair daquele lugar - sabia escrever e ler cartas e que, mesmo de maneira pouco profunda, era capaz de pensar acerca da realidade do cortiço é, em *Dez dias de cortiço*, representada por Ana:

Pombinha era muito querida por toda aquela gente. Era quem lhe escrevia as cartas; quem em geral fazia o rol para as lavadeiras; quem tirava as contas; quem lia o jornal para os que quisessem ouvir. (AZEVEDO, 1992, p. 40)

- Vim estudar. Vou fazer vestibular pra Comunicação. Quero ser jornalista. Mas vou ter de arranjar trabalho para ajudar nas despesas da minha tia (...) E, se passar pra uma faculdade particular, eu é que vou ter de pagar. Minha família não tem condições. (...) - Como disse o Aluísio, você “é a flor do cortiço”. Sérgio nem se deu conta, mas havia dito isso com a mão em cima da mão de Ana. (JAF, 2007, p. 108)

O que difere as duas é o fato de Ana não ser influenciada pela visão naturalista da obra de Azevedo. A “Pombinha” da atualidade não precisa de um marido para mudar de vida e não é acometida pelo determinismo de cem anos atrás. Ana tem perspectivas de mudança social e pretende fazer isso estudando e pagando seus estudos, fatos que, no século XIX, seriam inaceitáveis - período em que a mulher era vista apenas como reprodutora e subordinada ao marido. Através da personagem Ana, podemos desenvolver mais uma temática depreendida da leitura crítica da obra: a condição da mulher no passado e na atualidade.

Outra personagem muito importante é Matias, o velho cadeirante, que passa por várias privações, mas que não desiste diante dos problemas. Matias descobre, por ser uma pessoa muito experiente, que Eduardo não é um simples convidado de Zeca e que há algo por trás de toda solicitude que o personagem demonstra em suas ações.

— Não se engane, pessoa. Aqui é o lugar onde as pragas botam ovos. Somos todos companheiros de azar. Isto aqui é o mundo. Se é torto, não fomos nós que o fizemos tortos. Você não precisa ficar desse jeito. Não foi você que fez a miséria nem a dor. (JAF, 2007, p. 11)

(...) — É um apartamento muito bom — Eduardo quis ser agradável.

— É nada, pessoa. Eu tenho olhos na cara. Aqui só é melhor que morar embaixo do viaduto.

— É teu? Você comprou?

— Não. De meu mesmo eu só tenho a necessidade. Vamos dizer que os documentos tão enrolados, e que eu posso ir ficando enquanto tiver pra pagar

as taxas. E isso eu resolvo com a aposentadoria. O resto eu descolo consertando e fazendo tarrafa pros companheiros de pesca que ainda tão na ativa. (JAF, 2007, p. 77)

(...) Tá tudo esquisito... A voz... A gente vê que você tá fazendo força pra ser diferente... E esse ar de quem tá pedindo desculpa por viver. Aí de vez em quando se distrai, e fala uma palavra difícil, ou bota plural nas coisas. Plural certinho assim é coisa de quem tem muito estudo, pessoa... Eu se fosse você não me arriscava... A noite aqui é maior do que o dia. (JAF, 2007, p. 83)

O velho faz considerações sobre a vida nas habitações coletivas e, diferente dos moradores da obra *O cortiço*, pensa sobre essa realidade e levanta questionamentos sobre as desigualdades sociais; mesmo que com uma visão um pouco pessimista sobre uma possível transformação.

O processo de mudança de Sérgio é outro aspecto essencial para a obra. Assim que entra na vida daquela comunidade e passa a conhecer as pessoas, seu ponto de vista começa a se transformar. Uma importante passagem do livro mostra o início do processo de transformação de Sérgio:

Sentiu-se culpado por não voltar com o frango assado de Matias. O velho pedira o frango com os olhos brilhando. Não devia ter dinheiro para comer direito. No supermercado, ficara olhando muito tempo cada pacote de feijão, cada saco de fubá, cada lata de sardinha, balançando a cabeça, devolvendo à prateleira. Sérgio estava acostumado a comprar por impulso, pela marca, pela cor da embalagem. Nunca olhava o preço. Não voltar com aquele frango assado seria uma maldade muito grande. Podia deixar para fugir depois. (JAF, 2007, p. 74)

Conheceu Rodrigo, um mulato magro, que fazia percussão na banda. Era um artista, um talento incrível para a música, mas pobre de não ter o que vestir, nem calçar. Sérgio o viu na rua uma tarde, quando foi comprar pão. Rodrigo andava do outro lado da calçada, gingando o corpo como um pivete, sem camisa, de bermuda e sandália, e só aí compreendeu de fato que seu pai estava querendo dizer: ali, vendo de longe, sem conhecer, podia colocar um rótulo de “pivete” em Rodrigo, e jogar em cima dele todo o seu preconceito. Podia achar que Rodrigo era uma ameaça a seu tênis importado e desejar sua morte. (JAF, 2007, p. 106)

Talvez, ao final, possamos até interpretar que, mais importante do que a figura de Eduardo, Sérgio possa ser considerado a personagem central da história. As mudanças sofridas ao longo do livro são muito intensas, e fazem com que o possível determinismo, que pudesse acometer o garoto, estivesse totalmente extinto ao final da obra. O leitor, que por momentos pudesse despertar aversão ao adolescente mauricinho, é levado a perceber, gradualmente, a maturidade que Sérgio atinge ao final do livro, quebrando muitos preconceitos que encarnava nas primeiras páginas da obra.

Em última análise, não menos relevante à releitura de Jaf, podemos recolher trechos que tratam da produção musical que emerge das camadas populares. A produção cultural pode ser um interessante ponto de debate com adolescentes:

E aquela música de fogo doidejava no ar como um aroma quente de plantas brasileiras, em torno das quais se nutrem, girando, moscardos sensuais e besouros venenosos, freneticamente, bêbedos do delicioso perfume que os mata de volúpia. (AZEVEDO, 1992, p. 71)

[...] formaram a banda Britadeira, e já animavam dois bailes: às sextas, na quadra de futebol de salão de um clube decadente da Tijuca; e aos sábados, depois da meia-noite, numa boate da Lapa. (JAF, 2007, p. 88)

Comparando as duas obras, podemos notar que a música é tratada em duas vertentes distintas: em *O Cortiço*, é como se a música servisse para alienar ainda mais os moradores do lugar, como se aquele meio quente em que as canções eram veiculadas servisse ainda mais para ferver a cabeça das pessoas - o calor que amolecia corpo e mente do brasileiro, que os fazia preguiçosos e submissos. Porém, é importante observar também que, nessa obra, são retratadas manifestações musicais que começam a dar uma identidade para a riqueza do país nesse campo estético. Tem-se os rudimentos do samba, do choro - modalidades que têm um sinete genuinamente brasileiro. Já em *Dez dias de cortiço*, além de a música servir como meio de fonte de renda, ela pode simbolizar a cultura daquele povo. Para Souza:

Em um evento de *hip-hop*, o mestre ou a mestra de cerimônia, MC, veicula a mensagem, declama e canta a poesia, da qual geralmente tem a autoria. Seu papel é usar a voz para falar do cotidiano; ele ou ela, pela poesia, trazem aspectos do contexto social e cultural e mostram de que maneira mantêm relações com questões globais e locais. (SOUZA, 2011, p. 73)

A música, que é uma forma de expressão social, pode suscitar discussões sobre várias temáticas que extrapolem os limites do texto e levem os alunos para a realidade do bairro ou da cidade. Aproximá-los da realidade local pode ser a forma de contextualizar a leitura literária.

É importante mencionar que, em *Dez dias de cortiço*, a intenção de Eduardo não é a de questionar a obra *O cortiço*. Há, pelo contrário, uma preocupação em continuar um trabalho que Azevedo já fazia há mais de cem anos. Nota-se uma profunda admiração do personagem pela obra de Azevedo, e sobre a capacidade que o romancista teve em descrever tão fielmente a realidade social da época em que viveu.

- É. Acho que Aluísio quis mostrar que por trás de todo o progresso do Brasil havia a escravidão, um crime hediondo, a exploração da miséria... E que, depois de explorado toda a vida, o pobre é simplesmente entregue à própria sorte. (JAF, 2007, p. 118)

Eu fui um pivete, garoto. Desses que ficam de olho nos tênis importados dos outros. (JAF, 2007, p. 121)

O livro *Dez dias de cortiço* consegue reelaborar muito bem a temática já anunciada por Aluísio de Azevedo, retratando a desigualdade social, a concentração de renda e a miséria que permanece nos dias atuais. O final da trama desconstrói, de vez, a visão determinista que circulava na época de *O cortiço* na fala de Eduardo, que representa o pivete que conseguiu vencer os determinismos sociais através do estudo e de seu próprio esforço.

Dez dias de cortiço é uma obra de literatura infanto-juvenil que mescla linguagem que se aproxima do público adolescente, temas questionadores acerca da sociedade e não perde, em qualidade estética e de conteúdo, para as obras consideradas para o público adulto.

Além de toda a construção temática do livro, a obra de Jaf tem seu mérito por ultrapassar o limite da mera cópia ou releitura de um clássico, há todo um trabalho com a linguagem literária que deve ser explorado pelo professor em sala de aula, desde a escolha do título (a simbologia do número dez) até a caracterização das falas das personagens mostram um trabalho do autor a fim de que a obra não fosse considerada mais uma daquelas versões “facilitadas” para uso escolar.

4.4 O CORTIÇO E DEZ DIAS DE CORTIÇO: ENTRE O CÂNONE, O CONTEMPORÂNEO E A DIVERSIDADE

Retomando as considerações de Cosson (2006) sobre a necessidade de se aliar a leitura por prazer com um conteúdo social a ser cumprido; acrescentando o fato de que o que interessa nas aulas de literatura é a efetiva leitura das obras, cabe ao professor definir suas metas e pensar nos objetivos que pretende alcançar, ao levar uma ou outra obra para a sala de aula. Para o autor:

é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome do

prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (COSSON, 2006, p. 23)

Pensando em uma sequência de trabalho com o texto literário - que leve o aluno a desenvolver seu pensamento crítico diante de questões de nossa sociedade, tais como reflexos do capitalismo, resquícios da escravidão, preconceito social e racial - a obra *O Cortiço*, de Azevedo, consagrado cânone da Literatura Brasileira, se encaixaria perfeitamente nos objetivos. Entretanto, quando se pensa em alunos de classes finais do ensino fundamental, com pouco interesse pelo texto literário e com um repertório literário muito limitado, o livro pode estar em nível muito acima da capacidade de assimilação desses jovens.

Nesse sentido, considerando-se a tríade de critérios de Cosson (2006) - que leva em conta, não apenas a escolha do cânone, mas também a obra contemporânea e a diversidade do conhecido para a ampliação do horizonte literário - o professor precisa levar em conta seu público e fazer a escolha que melhor se encaixe a esses alunos. De nada adianta trabalhar uma obra canônica, que poderá causar desinteresse e pouca densidade crítica - efeito contrário ao desejado.

Em *O cortiço* (1890), Azevedo trata da vida dos excluídos sociais. Uma diversidade de personagens, de distintas formas físicas e psicológicas, se reúne em uma moradia coletiva. De modo naturalista, o cortiço é tido como personagem principal, representando toda a degradação social à qual o pobre e o negro eram submetidos. A visão de mundo do escritor é determinista; a ação é condicionada pelo meio social em que vivem e importa mais que a vida interior das personagens. Para Carvalho (2008) uma das principais características da obra seria:

Mostrar que os homens, assim como os animais, estão sujeitos às leis da natureza. A tal seleção natural, de Darwin, também se aplica a seres humanos. As relações sociais são tão violentas e brutais quanto as leis que regem o mundo animal, segundo as quais o animal mais forte devora o mais fraco sem qualquer sentimento de culpa. E, não por acaso, é exatamente isso que acontece n'*O Cortiço* o tempo todo. (CARVALHO, 2008, p. 7)

Dez dias de cortiço, de Ivan Jaf, é uma releitura da obra de Azevedo. Interessante notar, porém, que Jaf conseguiu produzir uma obra muito original, que ultrapassa o limite de mera cópia do original.

Nessa obra temos, ao longo dos capítulos, uma transformação das personagens, que modificam seus pensamentos e formas de agir, o que, por razões claras, não acontece na obra

de Azevedo, cujas personagens são tipos sociais. Em pleno século XXI, Jaf não aborda as personagens e situações de modo determinista, como fez Azevedo. Em *Dez dias de cortiço* o capitalismo já está instalado e a intenção é mostrá-lo em estágios avançados; fazer com que o leitor pare e pense na estagnação social em que determinadas classes/estratos da população se encontram há mais de cem anos.

Quase todas as personagens, de alguma forma, são influenciadas e modificadas pelo desenrolar da história; não pelo determinismo que coloca o meio como fator determinante da condição humana. Em *Dez dias de cortiço* não há a ideia de que o ambiente em que se vive determine de forma inflexível o modo de vida do ser humano. Pelo contrário, já no início podemos perceber a mudança pela qual Eduardo passou. O homem percebe que todo o bem-estar pelo qual lutou: o apartamento bem localizado, carros, vida social entre pessoas que só pensam em mais dinheiro, enclausuram-no. Tudo aquilo parece não dizer nada sobre ele; pelo contrário, começa a acreditar que aquilo não faz sentido nenhum, como se não pertencesse àquele espetáculo do qual é obrigado a participar dia após dia.

O autor faz um jogo para mostrar, ao mesmo tempo, aspectos retratados na obra original e no que eles estão sendo modificados em sua releitura. Nos trechos, que podem ser explorados pelo professor, há uma simplificada interpretação do período naturalista e de suas premissas, explicação suficiente para suprir as necessidades de compreensão do período literário em que *O Cortiço* foi escrito, sem que haja necessidade de longas e maçantes aulas expositivas sobre períodos literários.

O enredo de *O cortiço* é extremamente interessante para os adolescentes, porém, a linguagem pode parecer muito complexa para alunos que não estejam habituados ao mundo literário. Ivan Jaf confere atualidade e originalidade à sua obra, mesmo tendo por base um cânone literário, que é *O cortiço*.

Dessa forma, percebe-se que, para elaborar uma boa aula de literatura o professor não precisa focar apenas no que é considerado canônico, consagrado e prestigiado socialmente. Não há, nesse caso, um desmerecimento da obra - e nem há necessidade de que se derrube a lista de cânones - o interessante é sabe aliar o que é clássico ao que é contemporâneo e mais próximo aos alunos - para que eles possam, aos poucos, expandir seus conhecimentos literários.

5. UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES COM A OBRA *DEZ DIAS DE CORTIÇO*

Ensinar é acordar a criatura humana dessa espécie de sonambulismo em que tantos se deixam arrastar. Mostrar-lhes a vida em profundidade. Sem pretensão filosófica ou de salvação – mas por uma contemplação poética, afetuosa e participante.

Cecília Meireles

5.1 SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES PARA O 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Levando em conta todos os questionamentos levantados acerca do papel que a leitura tem tomado no contexto atual, dentro e fora da escola, os estudos sobre letramento literário e o papel do professor na formação de seus alunos, bem como na escolha do material utilizado em suas aulas, uma sequência de atividades literárias foi organizada, tendo por base a leitura da obra *Dez dias de cortiço*, de Ivan Jaf.

O principal foco, com a produção da proposta, foi o levar o profissional da educação a pensar nos objetivos que ele tem em mente ao selecionar ou descartar determinada obra para suas aulas de literatura. As atividades seguem o modelo denominado sequência expandida, proposta por Cosson (2006) em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática*.

Levando em consideração a concepção de literatura abordada pela pesquisa, citada em capítulos anteriores, o objetivo com a produção da sequência foi de preparar um material de trabalho para que outros profissionais possam se embasar e produzir seus próprios materiais. Em relação aos objetivos pretendidos com a aplicação da sequência em sala de aula, por se tratar de uma sequência longa, cada etapa pode contemplar diferentes abordagens e resultados esperados.

Para as aulas de motivação, introdução e a leitura da obra em si, o esperado é que os alunos percebessem a importância da leitura e para que pudesse apreciar o objeto literário, sem obrigação de estudo sistemático sobre seu conteúdo.

As etapas de primeira interpretação e contextualização da obra tiveram por objetivo levantar diferentes métodos de criar atividades sistemáticas com o texto literário, fazendo com que o aluno pudesse, ao mesmo tempo, compreender a obra e aprimorar a leitura, fazendo uma análise mais crítica da obra.

A atividade avaliativa (prova escrita) parecem ir contra o conceito de letramento literário, porém mostraram-se pertinentes para avaliação do nível de aprofundamento da leitura dos alunos. O foco, com aplicação da atividade, foi de avaliar a pertinência da

sequência proposta pela pesquisa, não tendo como objetivo avaliar sistematicamente os jovens.

Proposta de Intervenção

1ª Etapa: Aula de motivação

Tempo estimado para realização: uma aula de cinquenta minutos

Tema: Apresentação do tema “moradias coletivas e cortiços”.

Atividades introdutórias:

- Introduzir o tema “moradia coletiva e cortiços”;
- Mostrar imagens de duas moradias coletivas distintas: um condomínio de luxo e um prédio popular, ambos da cidade de São Paulo;
- Levantar questionamentos acerca das imagens e avaliar, oralmente e por escrito, a opinião dos alunos;
- Indagar a relação que esses condomínios podem ter com a palavra cortiço;
- Apresentar alguns slides com fotos de cortiços, ao longo das últimas décadas.

Sequência de atividades:

Para essa aula, tendo por base que o livro a ser trabalhado trata da história de vida em uma moradia coletiva, aos alunos serão apresentadas duas imagens distintas: um condomínio de luxo e um prédio popular, ambos da cidade de São Paulo. A escolha das imagens não foi aleatória e se deu com a intenção de que, posteriormente, em outra etapa do trabalho, os alunos possam procurar em sua própria cidade, imagens como as mostradas pela professora, no afã de que tenham autonomia para construírem seu entendimento sobre o tema.

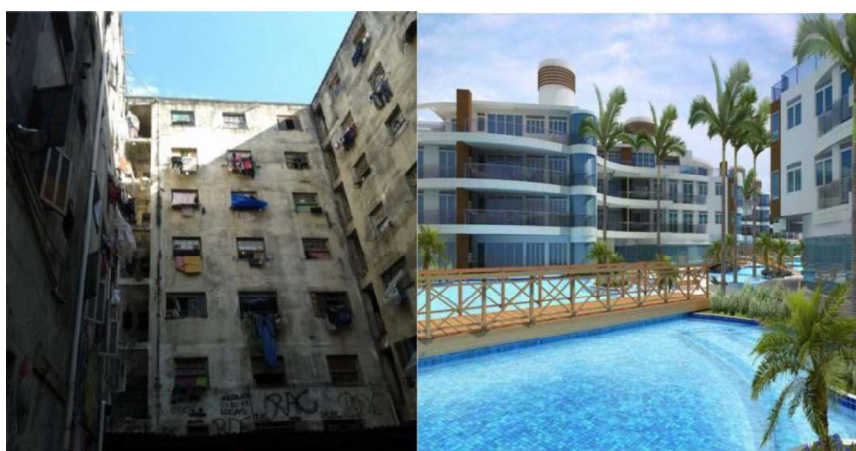
Vários questionamentos serão levantados sobre as diferenças que há entre as duas imagens; que tipo de pessoas eles pensam residir em cada um dos dois ambientes; como eles descreveriam essas pessoas e em qual das duas eles escolheriam viver, caso pudessem escolher.

Após responderem verbalmente e por escrito, em folha apropriada, os alunos deverão fazer suposições sobre o significado da palavra “cortiço”, partindo do conhecimento que eles possuem ou não sobre o termo.

Em seguida, tudo de modo muito dinâmico, alguns slides com fotos de cortiços do século XIX serão apresentados. Durante a mediação dos comentários que poderão surgir, os alunos serão questionados sobre a existência de cortiços hoje em dia; se eles acreditam que ainda existam; como e onde podem ser encontrados. As respostas às perguntas iniciais serão recolhidas e a primeira etapa da sequência será encerrada.

Avaliação:

Atividade em sala: Perguntas relacionadas às aulas de motivação



Imagens retiradas da internet.

QUESTÕES

1. Qual é a diferença entre esses dois lugares?
2. Que tipo de pessoas você imagina que vivem em cada um deles?
3. De acordo com o que você já escreveu nas questões anteriores, responda: Você acha que a moradia diz algo sobre quem a habita? É possível estabelecer relações?

Avaliação 2:

Trabalho (individual ou em grupo): as moradias coletivas da cidade de Uberaba-MG

Como já mencionado na aula de motivação, agora será a vez de aproximar o tema moradia coletiva para perto da realidade do público-alvo. O trabalho consistirá em pedir que

os alunos procurem pela região em que moram, lugares que possam representar as moradias coletivas como a apresentada na cidade de São Paulo. Os alunos, individualmente ou em grupos, deverão procurar em revistas, jornais locais ou tirarem fotos de locais da própria cidade que possam representar esse contraste social.

Especificações do trabalho:

Prazo de entrega: sugere-se duas semanas

Objetivos:

- Localizar imagens de moradias coletivas da cidade de Uberaba em jornais e revistas locais ou registrar as imagens por meio de fotos;
- Selecionar duas fotos que representem: uma moradia de classe alta e outra de classe popular;
- Apresentar as imagens por meio de slides e montar um texto explicando a origem das fotos, como as localizaram, se eles conhecem algum morador, se sabem definir ou imaginam como é o estilo de vida dos moradores de cada uma das imagens;
- Mostrar os resultados para a professora e para os demais colegas da classe.

Imediatamente após o término da aula de introdução da obra, o trabalho será explicado para a classe, a fim de que todas as dúvidas que possam surgir sejam sanadas. Os alunos terão prazo de duas semanas para localizar as duas imagens e redigir o texto que explique a razão de tais escolhas.

2ª Etapa: Aula de introdução

Tempo estimado para realização: uma aula de cinquenta minutos

Tema: Apresentação da obra *Dez dias de cortiço*, de Ivan Jaf.

Atividades introdutórias:

- Direcionar os questionamentos da aula de motivação para o livro *Dez dias de cortiço*;
- Apresentar o livro *Dez dias de cortiço* e dar informações sumárias sobre o autor;
- Mostrar a obra *O cortiço*, que deu origem à releitura de Jaf.

Sequência de atividades:

Na aula seguinte à motivação algumas perguntas levantadas deverão ser retomadas e agora direcionadas ao objeto de estudo: o livro *Dez dias de cortiço*.

Por ser o meio de mais fácil acesso na escola, que é periférica e não dispõe de muitos recursos materiais para desenvolvimento das atividades, o datashow será utilizado para uma aula sobre o autor e a obra, mencionando que se trata de uma releitura de uma obra escrita há mais de cem anos.

Tendo em vista que o trabalho deverá ser desenvolvido com a obra contemporânea, sendo a outra apenas utilizada como contraponto, o foco será a discussão do livro *Dez dias de cortiço*. A obra de Aluísio será, nesse primeiro momento, apenas apresentada, sem que haja um aprofundamento do conteúdo.

Nessa aula, o livro físico será apresentado, sendo manuseado pelos alunos. As primeiras páginas podem ser lidas, bem como a orelha do livro e algumas imagens. Assim como o primeiro passo, essa introdução não pode ser longa, para que não desgaste o interesse que pode começar a surgir nos alunos.

3ª Etapa: leitura da obra

Tempo estimado para realização: oito aulas de cinquenta minutos para leitura de trechos da obra e realização dos intervalos

Tema: leitura da obra e realização de atividades sobre a estória

Atividades introdutórias:

- Responder um questionário sobre leitura;
- Ler a obra *Dez dias de cortiço*, em casa, individualmente;
- Ler trechos da obra, em sala;
- Apresentar o trabalho proposto na aula de introdução (sobre as moradias coletivas);
- Promover pequenas encenações do livro;
- Responder um questionário sobre a obra, ao término da leitura;

Sequência de atividades:

Antes da entrega da obra, os alunos deverão responder a um questionário sobre leitura. O questionário servirá de base para o professor, que poderá conhecer um pouco mais sobre o perfil dos adolescentes e descobrir interesses para leituras futuras.

Para instigar os alunos e fazer com que sintam interesse pela leitura, a turma será dividida em dois grupos de quinze alunos. O primeiro grupo levará o livro para casa e terá um tempo estipulado para que faça a leitura da obra. O outro grupo deverá aguardar o término do prazo para que, então, pegue os livros. Essa divisão é pertinente a essa turma pelo fato de parecer haver uma divisão entre alunos que se interessam mais por fazer leituras de obras literárias. Dessa forma, quando esses jovens iniciarem a leitura, poderão, por meio de encenação ou leitura em voz alta da obra, motivar os demais colegas para que esses tenham mais interesse quando pegarem os livros.

Primeiro intervalo: apresentação dos trabalhos

Nesse primeiro intervalo, durante a leitura do livro os alunos irão apresentar o trabalho proposto na aula introdutória. Serão observados aspectos como: perceber se eles estabeleceram relação entre o trabalho e o que já observaram por meio da leitura de parte da obra.

Segundo intervalo: Uma motivação para os que ainda não leram a obra (encenação)

O livro, nessa parte da sequência, ainda estará em posse do primeiro grupo de quinze alunos. Para que esse grupo (composto pelos alunos que mais demonstram ter interesse por leitura) possa motivar os demais colegas de classe para a leitura da obra, eles deverão montar uma pequena encenação sobre a estória. Com o objetivo de apenas apresentar o tema, o grupo não poderá comentar sobre o fim da obra e fará apenas uma breve encenação do início do livro.

Terceiro intervalo: Questionário sobre a obra *Dez dias de cortiço*

Ainda dentro do prazo de leitura do livro, há o terceiro intervalo, que é o espaço da aula destinado a observar se os alunos estão em contato com a obra, atentando-se para que não se tenha uma postura impositiva diante da leitura - o que pode afastar os adolescentes, fazendo com que desistam da obra literária.

Esse intervalo será muito breve; os alunos deverão simplesmente responder ao questionário. Para que possam responder satisfatoriamente às perguntas, os alunos já deverão estar na reta final de leitura do livro.

4ª Etapa: primeira interpretação (Mas sobre o que é mesmo esse livro?)

Tempo estimado para realização: três aulas de cinquenta minutos

Tema: resumo e debate do enredo: entendendo o livro

Atividades introdutórias:

- Atividade 1: Produzir um pequeno resumo sobre a obra;
- Atividade 2: Trabalhar a linguagem do livro (como o autor construiu a obra) - por meio de debate e atividades envolvendo música popular brasileira e rap.

Sequência de atividades:

Com o término da leitura e dos intervalos, é o momento de os alunos exteriorizarem suas impressões sobre a obra, transformando seu aprendizado individual em conhecimento compartilhado, trocando as experiências vividas durante o ato de leitura. Nessa fase, o aluno não precisa estender suas falas a profundas discussões sobre o livro; esse é o período em que ele apenas mostrará o que entendeu com a leitura. Desse modo, nesse momento espera-se que eles saibam contar o que leram e estabelecer uma relação lógica sobre os fatos narrados no livro. Para a atividade 1, os alunos serão orientados a fazer um pequeno relato sobre a leitura do livro. A duração esperada para execução dessa atividade é de uma aula de cinquenta minutos.

Para a segunda atividade o foco é trabalhar a linguagem da obra *Dez dias de cortiço*. Falar sobre literatura é, principalmente, mostrar o trabalho com a palavra - tão importante quanto mostrar o que o livro diz é mostrar como ele diz. Por essa razão, a última aula dessa parte da sequência será destinada a mostrar aos alunos o que difere o texto literário dos demais textos e porque ele abre espaço para muitas análises e interpretações. O tempo estimado é de duas aulas de cinquenta minutos.

Atividade 2:

Música 1: “Saudosa maloca”, Adoniran Barbosa

Si o senhor não tá lembrado
Dá licença de contá
Que aqui onde agora está
Esse edificio arto
Era uma casa velha
Um palacete assobradado

Foi aqui seu moço
Que eu, Mato Grosso e o Joca
Construímos nossa maloca
Mais, um dia
Nós nem pode se alembrar
Veio os homi cas ferramenta
Que o dono mandô derrubá

Peguemo todas nossas coisa
E fumos pro meio da rua
Apreciar a demolição
Que tristeza que nós sentia
Cada táuba que caía
Doía no coração

Mato Grosso quis gritá
Mas em cima eu falei:
Os homi tá cá razão
Nós arranja outro lugar

Só se conformemo quando o Joca falou:
"Deus dá o frio conforme o cobertor"
E hoje nós pega a páia nas grama do jardim

E prá esquecê nós cantemos assim:
Saudosa maloca, maloca querida,
Que dim donde nós passemos dias feliz de nossa vida

Link para vídeo no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=YfvAnEQTHGQ>

Música 2: E agora? EMICIDA

Agora noiz tem carro, casa, comida e vai canta que não da pra vencer na vida?
Alegria meia dúzia, ideia repetida, como cê ta melhor roubasse gloria das história sofrida..
Num vou vencer às escondida por num guentarem ver um preto bem na corrida.

Mente de gente crescida calo na mão da liga meu avô fez o bolo eu num vou da uma mordida?
Péssimo hábito da torcida, mania de aplaudir suicida, sô moleque? Sim! Homem é brincadeira, fiz uma Mixtape, junta pessoa e o resto junto poeira! Quem quiser que me alcance gana de menino da vila Zilda no lance, um degrau de cada vez, pensa pra apontar o dedo, pois contra você se voltaram 3!

Refrão: E agora? E agora? E agora? E agora? E agora? E agora?

Cê não falou que era? Agora eu vou voltar lá, pra ouvir, pra curti, pra julga.. Seja como for, lembra de onde veio, e fala..Cê pode ter 13 anos pra sempre ou mais, bota a culpa nos boy ou nos seus pais, só xingar o sistema ou resolver o problema..

Adotar a lei de Murphy como lema, mas saiba que culpar a vida jhow é como o atacante culpar a bola por que não sai gol. Mato inseto como Baygon daqui até sai gol, quem não tem quer tá sem no bem bom, se teu olho ganhou o que o meu ganhou cê vai fazer questão que o mundo veja o que cê conquistou..

Não criei o capitalismo nasci no meio do abismo comum, mas estar perto do lixo não me tornou um! Fale o que quiser falar, vejo o bonde, o noiz que ta me pergunto, onde? Em massa nas cadeia em maderite..Cansei de só os ternos serem pretos nos lugares chiques..

(Refrão) Aí! É quente como orelha de mãe de juiz, independente, minha gente só quer ser feliz...

Sente o que esse rap diz pros linha de frente gueto é raiz, força e matriz, livre corpo e mente, Sem rótulo ou corrente imposta tio, pode ficar com essas bosta

Preocupado com oponente? Magina! Quem vem de onde eu vim da até pra levar tudo igual Karina, e não ta indo o concurso de depressão do curso da repressão incluso entre os campeão..

Vão ter que tramar pra vence, que que é? Tô pagando pra vê! Entende como a fome fez meu nome sozin, trouxe auto-estima e matem clones enfim se to no jogo o resto fica por prata, bronze, 2010 voltei boa sorte 2011! E AGORA?

Descrição da atividade:

Após produção do resumo do livro a segunda atividade foi pensada com intuito de trabalhar com os alunos a linguagem da obra *Dez dias de cortiço*, elencando características da linguagem e da construção de sentido no livro, tais como: coloquialismo, a incorporação da oralidade, o registro realista dos fatos e como ele se concatena com passagens d'*O cortiço*.

Com a leitura da obra de Jaf podemos perceber que as escolhas estéticas do autor visam sobretudo aproximar o texto do público juvenil, trazendo uma linguagem simples, com uso de oralidade, expressões coloquiais, conferindo verossimilhança aos fatos que são descritos ao longo da narrativa, além de caracterizar as personagens sobretudo através de suas falas.

Para atingir tais propósitos, com duração de cerca de duas aulas de cinquenta minutos, foram levadas duas letras de músicas para os alunos. A primeira, de Adoniran Barbosa “Saúdosa maloca” e a segunda “E agora?”, de Emicida. Primeiro foi trabalhada a canção e música de Barbosa; lembremos que é extremamente importante que o professor leve o áudio da música para a sala de aula, a fim de não tirar suas características e transformá-la apenas em objeto de análise do plano verbal, pois todos os outros componentes – ritmo, harmonia, melodia são fundamentais.

Nessa música podemos analisar o vocabulário, o porquê da escolha do autor em colocar palavras tão desviadas da norma culta da língua e mostrar aos alunos que se fosse escrita de outra forma a letra não teria o mesmo sentido. Nesse mesmo caminho de análise, em um segundo momento da aula, o rap de Emicida também servirá para que os alunos percebam o trabalho com a linguagem, a escolha e o jogo de palavras do cantor, tudo contribuindo para a criação dos sentidos de protesto e resistência.

Tendo o professor apresentado e analisado as músicas com os alunos ele poderá comparar as letras com o enredo de *Dez dias de cortiço*, mostrando que ocorreu o mesmo tipo de trabalho com a linguagem e como ele interferiu na construção do sentido dos textos. Outro fator essencial é mostrar a relação de temas que compõem as três obras: as músicas e o livro. As letras das músicas além de mostrarem uma linguagem mais coloquial também se assemelham ao livro em sua temática social, de diferença de classes, tratam do preconceito enfrentado na sociedade.

Como avaliação o professor poderá fazer pequenas perguntas acerca das personagens das três obras, como elas seriam, física e psicologicamente, questionar também que público esses estilos diferentes de obras costumam atingir (MPB e rap são apreciadas pelo mesmo tipo de público?). Por último, analisar se os alunos conseguiram estabelecer relação entre a temática do livro e das letras de música apresentadas.

5ª Etapa: Contextualização: uma leitura crítica da obra

Tempo estimado para realização: cinco aulas de cinquenta minutos

Tema: filme e aula interdisciplinar sobre os temas: determinismo, globalização e os reflexos do capitalismo na vida das camadas mais desfavorecidas: uma sociedade desigual.

Atividades introdutórias:

- Estabelecer relação entre as obras *Dez dias de cortiço* e *O cortiço*, em uma aula interdisciplinar que envolva os conteúdos de geografia e ciências;
- Assistir ao filme “Quem quer ser um milionário”;
- Produzir uma resenha que relacione o conteúdo do livro e o enredo do filme, tendo como embasamento teórico a aula interdisciplinar.

Sequência de atividades:

Nessa parte da sequência o processo de letramento literário se volta não apenas para a obra, mas para o contexto em que ela está situada. O contexto serve para dar conta do que as longas e cansativas aulas de exposição de períodos literários e dados sobre o autor que geralmente acontecem nas aulas de literatura e que não contemplam o texto literário em si.

Para esta etapa da sequência, pretende-se desenvolver um trabalho interdisciplinar entre os conteúdos de português, geografia e ciências, baseado nas obras: *Dez dias de cortiço* e *O cortiço*.

Os objetivos específicos desse momento, que levará cerca de duas aulas de cinquenta minutos para conclusão, são de fazer um paralelo entre os livros *Dez dias de cortiço* e *O cortiço* no que se refere à discussão dos problemas sociais que afetam a população brasileira há mais de um século; relacionar a leitura do livro aos conteúdos de ciências sobre determinismo e às aulas de geografia sobre os reflexos da globalização na atualidade.

É nessa fase que se pretende abrir os horizontes dos alunos e fazer emergir todos os temas que podem estar associados às obras em questão, aprofundar a leitura e ultrapassar as linhas escritas no livro. Essa leitura deve levá-los a vincular a obra com o mundo em que vivem, promovendo, assim, o letramento literário.

Nesse estágio do trabalho é essencial fazer remissões ao livro *O cortiço* e estabelecer relações entre o conteúdo das duas obras, mostrando a eles que os temas como desigualdade social, os reflexos do capitalismo na vida das camadas mais desfavorecidas, as moradias coletivas, que apareciam há mais de um século, permanecem ainda hoje em nossa sociedade.

Após aula interdisciplinar, os alunos deverão assistir ao filme *Quem quer ser um milionário*, o objetivo é avaliar, por meio de uma resenha, se os alunos conseguiram assimilar as discussões acerca das obras e os reflexos sociais (capitalismo, globalização) que elas abordam.

6ª Etapa: Segunda interpretação

Tempo estimado para realização: quatro aulas para trabalho de interpretação das canções e confecção de poemas e músicas.

Tema: as canções populares enquanto expressão social e cultural

Atividades introdutórias:

- Levar canções que versem sobre o tema desigualdade social;
- Propor a produção de letras de músicas ou poemas sobre os temas abordados (globalização, capitalismo, desigualdade social, preconceito racial, etc);
- Avaliar se os objetivos de aprofundamento da leitura e criticidade dos alunos foram atingidos.

Sequência de atividades:

Concomitantemente às contextualizações, ocorrerá a penúltima etapa da sequência expandida, o esperado é que os alunos sejam capazes de se expressarem de maneira contundente e exteriorizar tudo que conseguiram captar de toda a sequência de trabalhos desenvolvidos pelo professor.

A duração esperada é cerca de quatro aulas de cinquenta minutos, sendo duas aulas destinadas à apresentação de um repertório de duas a três músicas sobre os temas mencionados e duas aulas para avaliação. Os objetivos serão fazer integração entre a leitura da obra *Dez dias de cortiço* e as produções nacionais musicais como rap e uma produção internacional (Porgy and Bess, ópera norte-americana), que versam sobre o conteúdo abordado na obra (as desigualdades sociais, preconceito, violência urbana, etc); fazer com que os alunos criem outras músicas ou poemas baseados em um dos temas abordados na obra e propor a apresentação desse material produzido nas aulas de literatura.

Além da produção de uma letra de música ou poema, uma avaliação escrita que mostrará se a sequência de atividades atingiu parte dos objetivos esperados. Como fechamento da atividade de produção de músicas ou poemas será proposta uma apresentação cultural, entre as principais opções estão: produção de um musical, sarau ou recitação de poemas durante os intervalos escolares.

Modelo de Avaliação

Leia as questões com atenção. Construa textos organizados e que respondam todas as perguntas feitas.

01. Capitalismo é um sistema econômico em que os meios de produção e distribuição são de propriedade privada e com fins lucrativos. Na lógica do capitalismo está o aumento de rendimentos. De acordo com esta afirmação e com sua leitura da obra *Dez dias de cortiço*, faça o que se pede.

Construa um texto que contemple os seguintes aspectos da obra, comprove suas afirmações com passagens retiradas do livro:

- Descreva as características de Eduardo e sua esposa Cristina. Eles podem ser considerados capitalistas? Por quê?
- Dessas personagens, houve mudança de comportamento de alguma delas ao longo do livro? Como?

2. De acordo com o determinismo, o homem é condicionado por forças que determinam suas atitudes. Por isso, no livro *O cortiço*, a conduta das personagens resulta de três aspectos: a hereditariedade (que explica a tendência, os caracteres e as patologias dos indivíduos); o ambiente em que o indivíduo vive (o homem como produto do meio) e o momento histórico (nesse caso o cenário mundial: capitalismo e as transformações científicas advindas do continente europeu).

De acordo com o que estudamos sobre as obras, percebe-se que há uma visão determinista que vigorava na época em que Aluísio de Azevedo construiu sua obra (*O cortiço*, 1890). Jaf, por sua vez, constrói uma releitura (*Dez dias de cortiço*, 2007) que não defende essa teoria. Dadas essas informações, responda:

- Explique como esse determinismo acontecia na obra *O cortiço*, para isso utilize as personagens João Romão e Bertoleza como exemplo.
- Comprove, com passagens retiradas do livro, por que podemos dizer que o determinismo não é defendido na obra *Dez dias de cortiço*, para isso utilize as personagens Sérgio, Eduardo e Ana como exemplo.

03. Sérgio era o filho mais velho de Eduardo, um garoto considerado “mauricinho e mimado”.

Porém, ao longo da obra podemos perceber uma mudança nas atitudes do garoto. Responda:

- Como ele era no início da história?
- Em que momento começa sua mudança?
- Ao final da leitura, que diferenças notamos nas atitudes do garoto?
-

4. Faça um paralelo entre as duas obras estudadas e escreva, com suas palavras, como os temas exploração humana e preconceito social e racial são abordados.

7ª Etapa: Expansão: Caminho aberto para outras obras literárias

Tempo estimado para realização: duas aulas de cinquenta minutos

Tema: leitura crítica do poema *O bicho*, Manuel Bandeira

Atividades introdutórias:

- Analisar o poema *O bicho*, de Manuel Bandeira;
- Avaliar, por meio de trabalho escrito, se os objetivos de aprofundamento da leitura e criticidade dos alunos foram atingidos.

Sequência de atividades:

Em um último estágio, a expansão serve para encerrar as atividades com aquele livro, para que o caminho esteja aberto e esse aluno seja capaz de buscar outras obras literárias e, como o próprio nome sugere expandir seus horizontes e capacitá-los a fazer leituras mais aprofundadas tendo como objeto outros livros.

Para esse último estágio o pretendido é a análise do poema *O bicho*, de Manuel Bandeira, com atividades que estimulem a busca por outras obras literárias e, como o próprio nome sugere expandir seus horizontes, capacitando-os a fazer leituras mais aprofundadas tendo como objeto outros livros ou obras literárias.

Atividade:

Manuel Bandeira – “O bicho”

Vi ontem um bicho
Na imundice do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

Questões:

01. Construa um desenho ou frase que, em sua opinião, resuma o tema expresso pelo poema.
02. Responda: em que contexto você imagina que possa acontecer uma cena como a descrita no poema? Você já teve informação/contato com alguma situação semelhante?
03. Se você pudesse definir em uma palavra a situação representada no poema, qual seria?

6. DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram.

Jean Piaget

6.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NA COLETA E ANÁLISE DE DADOS

O presente trabalho busca analisar a relevância da aplicação de uma sequência de atividades baseadas no conceito de letramento literário. Os procedimentos adotados na pesquisa foram, primeiramente, fazer um levantamento bibliográfico sobre a literatura e suas implicações do ensino escolar, em seguida, a produção de uma sequência de atividades com uma obra literária e aplicação dessa sequência.

Após levantamento de dados bibliográficos acerca do tema, houve a delimitação do problema alvo de nossa pesquisa: a escassez de suporte teórico no trabalho literário em sala de aula.

Dessa forma, para que tal problema pudesse ser minimamente solucionado, uma pesquisa foi realizada em uma escola da cidade de Uberaba². A escola faz parte da rede municipal de ensino e possui cerca de 950 alunos, entre ensino regular e EJA (Educação para Jovens e Adultos). A instituição funciona em três turnos (matutino, vespertino e noturno) e funciona há pouco mais de 50 anos no bairro.

A parte inicial da pesquisa se deu pela análise do perfil do público-alvo: alunos do 8º ano da escola, que está localizada na zona periférica da cidade. Por se tratar de um ambiente permeado de problemas relacionados à marginalização, a escolha da obra *Dez dias de cortiço* pareceu a mais oportuna para que o processo de apropriação do texto literário pudesse acontecer.

Posteriormente à escolha do livro a ser trabalhado em sala de aula, o próximo passo foi, por meio de um questionário, levantar informações acerca da leitura literária, a fim de conhecer os alunos envolvidos no estudo em relação à sua trajetória no universo da leitura literária.

Traçado o perfil das turmas em que as atividades seriam desenvolvidas, a sugestão de trabalho, baseada no conceito de letramento literário e na proposta de sequência expandida de

² Cidade em que residem os pesquisadores.

Cosson (2006) foi elaborada e aplicada, com a devida autorização do comitê de ética da universidade em que os estudos ocorreram³.

O presente trabalho surgiu com o objetivo de contribuir com a prática de professores da educação básica, uma vez que muitas lacunas foram encontradas no que se refere ao ensino de literatura na escola.

6.2 OBJETIVOS ESPERADOS COM APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA

O objetivo maior da produção e aplicação de uma sequência de atividades com uma obra literária foi de relacionar teoria e prática no processo de letramento literário, que, como já foi mencionado, consiste na apropriação da literatura, tornando-se ela parte da vida do leitor. O processo de avaliação do professor precisa estar em consonância com a teoria por ele adotada.

De acordo com essa teoria o livro literário não pode ser tomado como objeto que sirva somente para uma leitura despreocupada ou por prazer, o que é lido precisa de algum modo modificar o leitor após a leitura. Dessa forma, a avaliação pós-leitura deve atender aos objetivos que precisam preceder o trabalho com o livro. Não se promove o letramento literário apenas selecionando uma obra a ser trabalhada, esse é apenas o primeiro passo, pois, como afirma Cosson (2006):

Para romper com essas práticas e concepções que pouco têm a ver com o letramento literário, propomos, antes de qualquer coisa, que o professor tome a literatura como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado. Desse modo, é a leitura literária feita pelo aluno que está no centro do processo de ensino e aprendizagem, devendo a avaliação buscar registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las. (COSSON, 2006, p. 113)

Como mostra o autor, é a leitura literária feita pelo aluno que deve ser o foco de avaliação, sendo o primeiro e principal objetivo a ser atingido. Ainda baseado em Cosson, tem-se que a preocupação não deve ser que o discente registre, com maior fidelidade possível, um resumo sobre a história do livro, o centro da avaliação é perceber como ele fez a leitura da obra, quais desafios encontrou e se esses desafios extrapolaram os limites do texto.

³ Aprovação nº 56862716-0-0000-5154, Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Nas palavras do teórico (2006, p. 113): “O objetivo maior da avaliação é de engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas – a comunidade de leitores”. Deixar que os alunos exponham os conhecimentos que adquiriram por meio da leitura não significa, contudo, endossar a ideia de que interpretar um livro e aceitar todo tipo de impressão que o leitor possa ter obtido através da leitura. Ficar apenas nesse nível de análise implicaria desconsiderar o sentido do conceito de letramento literário debatido até o momento. Utilizando as palavras do teórico para resumir os objetivos pretendidos com a aplicação da sequência:

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, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. 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, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário. (COSSON, 2014, *on-line*)

Reconhecido o papel do texto literário na formação dos alunos e a importância do conceito de letramento literário, os objetivos específicos de cada etapa da sequência de atividades apresentadas no capítulo anterior serão abordados no tópico seguinte, que corresponde à análise das produções escritas que se originaram da aplicação das propostas de atividades.

6.3 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DOS QUESTIONÁRIOS

Os alunos envolvidos na pesquisa responderam dois questionários, o primeiro voltado à leitura de um modo geral, o segundo, direcionado especificamente à leitura da obra *Dez dias de cortiço*. Os dados obtidos foram compilados em gráficos (vide anexo) para maior facilidade de interpretação e análise.

O gráfico referente a leitura foi composto por dezoito questões fechadas e abertas, vinte e oito alunos responderam a esse questionário. Sobre a primeira pergunta (Você gosta de ler?), as respostas foram positivas, pois apenas dois alunos (7%) afirmaram não gostar, enquanto 32% disseram gostar, outros 32% às vezes e 29% analisam o conteúdo antes de iniciar uma leitura. Os dados são positivos, uma vez que mostram uma turma predominantemente interessada em leitura, o que pode facilitar o trabalho do professor.

Em relação à segunda pergunta (O que você costuma ler?), produzida com o intuito de descobrir que objetos mais atraem os alunos no ato de ler, as respostas também foram positivas, mais da metade dos entrevistados (52%) selecionou a opção livros, dentre os “gêneros” mais citados estão ação, aventura e romance. A segunda maior porcentagem de respostas foi de 32% dos alunos, que preferem ler gibis, os outros 16% ficaram entre revistas e jornais. Analisando as respostas, pode-se concluir que a leitura literária ainda é a preferencial entre esses jovens.

Para a terceira questão (Você entende o que lê?), 68% respondeu positivamente, contra 32% que disseram às vezes, nenhum aluno disse não entender o que lê. A próxima questão se refere à atitude do leitor diante do que lê, 78% afirmou ler até o fim, seja livro, revista ou mesmo um texto. Dos entrevistados, 11% disse parar na metade, 7 e 4% disseram, respectivamente, ficar no início e só olhar figuras.

A pergunta seguinte (Você possui livros em casa?), teve resultado exitoso, mais da metade da turma (70%) afirmou possuir livros, a porcentagem de alunos que deu resposta negativa (cerca de nove adolescentes) ainda é fator alarmante, mas está dentro do limite do esperado em uma turma heterogênea composta por 28 adolescentes. Para os que responderam sim, a pergunta seguinte questionava o número aproximado de obras que possuíam, 40% responderam ter menos que 5, 35% entre 6 a 10 livros e 25% mais de 10. Já os que responderam que não tinham obras foram indagados pelo motivo de não possuir livros, a grande maioria (74%) afirmou não ter interesse, apenas 11% alegaram falta de condições financeiras e os outros 15% não especificaram as razões.

As próximas quatro perguntas do questionário foram voltadas ao uso de tecnologia a serviço da leitura. A questão 8 (você tem internet em casa?), obteve 87% de adolescentes com resposta afirmativa e 13% alegando não ter internet em casa. Sobre os aparelhos de acesso a internet que eles dispõem, a maioria afirmou fazer uso apenas do aparelho celular (44%), 32% disseram fazer uso de computador, tablet, notebook, 3% respondeu não fazer uso de nenhum equipamento de acesso à internet.

As perguntas relacionadas a equipamentos eletrônicos e uso de internet tiveram por finalidade fazer levantamento de quantos alunos utilizam os dispositivos como meio digital de acesso à leitura. Desse modo, quando questionados se possuíam aplicativos de leitura em algum dos equipamentos citados, apenas 22% responderam positivamente, enquanto 78% ficaram entre não ou deixaram em branco. Dentre as respostas negativas, o motivo falta de interesse prevaleceu.

Todas as respostas relacionadas ao uso de tecnologia para leitura mostraram que os jovens entrevistados não se sentem atraídos pela leitura no mundo digital, o professor pode pensar ideias que mudem esse quadro, uma vez que a grande maioria dos alunos, seja de escolas públicas ou privadas, fazem uso constante do celular.

As perguntas seguintes tiveram como foco o uso da biblioteca, seja a da escola ou as bibliotecas públicas da cidade. Sobre o hábito de ir à biblioteca, 32% disse ir com frequência contra outros 32% que disseram não, 36% responderam talvez. Quando a pergunta é sobre a biblioteca pública da cidade, apenas 7% alegaram frequentar. Esses dados mostram que, mesmo que alguns alunos procurem por si só os espaços destinados a aquisição de livros para leitura, há que se fazer um trabalho quanto a esse aspecto, pois os que ainda não possuem o hábito precisam receber esses livros em sala de aula, até que passem a procurar por livre arbítrio.

Respondendo à pergunta sobre quais motivos levam o aluno a ler, a maior porcentagem (41%) disse ler por iniciativa própria, 15 e 14%, respectivamente, quando o vê na biblioteca ou pelo título, enquanto apenas 9% o faz por indicação do professor. Esses dados mostram um fato interessante, pois a maioria dos alunos inicia sua leitura por vontade própria, selecionando, na maioria das vezes, o mesmo tipo de livro aos quais já estão habituados. Pode-se concluir que, caso o professor passe a levar obras específicas para sua turma as chances de obter resultados positivos são consideráveis, desse modo, o aluno irá sair de sua zona de conforto e conhecerá outros gêneros literários, aos quais ele ainda não foi apresentado, podendo ampliar seu repertório de leituras.

Quando questionados sobre a importância de ler, a maioria da turma (39%), considerou a importância da leitura na melhora da escrita e interpretação de textos; 29% afirmaram ser importante para o aprendizado; 21% acredita que ler estimula a imaginação e faz conhecer o mundo sem sair do lugar; uma minoria respondeu que ler pode ajudar na perda da timidez e pode ser divertido, apenas 4% considera a leitura como algo não importante.

Reafirmando o que já havia sido mencionado na questão 2, quando questionados sobre os temas que mais gostam de ler, os três primeiros colocados, com 29, 26 e 26% - foram,

respectivamente, romance, suspense e ação/aventura. Tem-se novamente a confirmação quando os livros mais lidos por eles são citados nominalmente, a grande maioria pertence aos “gêneros” mencionados (os principais são: A culpa é das estrelas, Harry Potter, As crônicas de Nárnia e Diário de um banana).

Analisando o questionário de um modo geral, percebe-se, na turma, que muitos alunos gostam de ler e o fazem com certa frequência, o que vale destacar é o tipo de leitura que fazem, sempre voltado às mesmas temáticas. Ler é essencial, independente do conteúdo; a afirmação é válida, porém, em um ambiente escolar, que possui por objetivos enriquecer intelectualmente seus discentes e elevar o nível de conhecimento, a escola precisa se preocupar em expandir as opções de leitura às quais os alunos têm contato. Uma boa alternativa é o ensino sistemático da literatura, com obras que atendam a objetivos específicos e que não tenham como foco somente a fruição.

No intervalo de aplicação entre o primeiro e segundo questionário, os alunos foram apresentados à obra *Dez dias de cortiço*, foco desta pesquisa, tiveram tempo para realização da leitura e desenvolveram a parte inicial da sequência de atividades já mencionada anteriormente.

O segundo questionário, voltado apenas à leitura do livro, foi respondido por vinte e quatro alunos. Da primeira questão, sobre o tempo gasto para ler, obteve-se os seguintes dados: 29% gastou de uma a duas semanas; 25% leu em menos de uma semana; 8% mais de três semanas, dessas porcentagens, pode-se dizer que mais da metade (62%) da turma leu o livro. Entre os outros 38% restantes, 25% não chegou ao final da leitura; 13% leu apenas os trechos destacados na sala de aula, durante as aulas de leitura e apenas 4% não fez leitura da obra. Os dados mostram adesão favorável ao livro, por se tratar de um material apresentado pelo professor (sem iniciativa por parte deles), com temática diferente das quais eles estavam habituados, daí que se possa dizer que os resultados foram satisfatórios.

A próxima questão (sobre como se sentiram ao ler um livro obrigatório da disciplina), dos 74% que deram respostas positivas acerca da leitura, 22% considerou normal; 17% achou divertido, mesmo sendo obrigatório; 13% gostou da leitura feita em sala de aula, uma vez que não leram em casa; 9% afirmou ter aprendido muita coisa; outros 9% acharam legal ou bom e 4% ficou imaginando como seria um cortiço. Sobre as respostas negativas à leitura obrigatória (26%), 17% afirmou não gostar pelo fato de ser obrigatório e os outros 9% não souberam explicar.

Na terceira pergunta, quando questionados se a leitura foi interessante ou aconteceu apenas por obrigação, 75% dos alunos disse ter sido interessante, 9% achou interessante em

alguns momentos e apenas 16% julgou desinteressante. A penúltima pergunta foi sobre o interesse pelo livro, caso ele fosse encontrado na biblioteca ou em outro local, e não tivesse sido levado pelo professor, 38% dos adolescentes responderam que certamente não escolheriam essa obra porque não gostam de ler; 17% não porque não gostam deste tipo de livro; outros 17% disseram que sim porque gostam muito de ler; 8% sim porque gostaram do título, 4% disse ter vontade de ler o livro mesmo antes de o professor apresentá-lo; e, com 4% em cada resposta, os outros alegaram: não porque parecia chato, só se não estivesse lendo nada ou se fosse o único livro da biblioteca.

Sobre a facilidade em ler o livro, metade da turma achou muito tranquilo, 13% teve dificuldades com o vocabulário, 17% dificuldades de interpretação, 8% achou difícil e outros 8% achou difícil apenas as passagens que remetiam à obra *O cortiço*, 4% afirmou não ter acabado a leitura.

Apesar das oscilações entre gostar ou não de ler, as respostas sobre o questionário do livro foram interessantes e mostraram que, mesmo não tendo agradado a todos, a leitura realmente ocorreu em grande maioria da turma. Ler trechos da obra em sala de aula também se mostrou proveitoso, já que, por se tratar de um tema ao qual eles não estavam habituados, as leituras em sala serviram de estímulo para que continuassem a leitura em casa.

A leitura interpretativa dos gráficos servirá, também, para direcionar a interpretação das atividades escritas oriundas da aplicação da sequência de atividades baseadas no letramento literário. O próximo tópico irá tratar dos principais pontos levantados durante a realização das aulas, bem como da análise do material produzido pelos alunos.

6.4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS DURANTE O DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

6.4.1 AS AULAS DE MOTIVAÇÃO E INTRODUÇÃO

Para a aula de motivação, que se estendeu por cinquenta minutos, os alunos foram levados à sala de informática da escola. Alguns slides sobre o tema moradia coletiva compuseram a aula. Primeiramente os alunos foram questionados sobre o tema, cada um que pediu a palavra teve tempo para explanação. Alguns alunos disseram morar em habitações coletivas, já que residem com avós, tios, ou seja, outros parentes que não sejam pais ou

irmãos, nesse momento fez-se necessária uma intervenção para que eles não confundissem muitas pessoas morando em uma casa com moradias coletivas (cortiços).

Sendo desfeito o equívoco, um aluno deu um interessante depoimento sobre o tempo em que sua família morou em cortiço, localizado fora da cidade de Uberaba, todos os colegas acharam interessante e pararam para escutar as palavras do colega, que afirmou que o local era bem inapropriado e desorganizado. Dando sequência à aula, duas imagens foram projetadas: um prédio de aspecto luxuoso e outro bem sujo, com roupas expostas nas janelas. Imediatamente surgiu um tumulto, todos querendo falar ao mesmo tempo, indignados com a bagunça de um prédio e com a linda aparência do outro.

Os objetivos dessa aula foram de introduzir o tema cortiços e, também, avaliar a opinião dos alunos sobre a questão das classes sociais e como eles montariam os perfis de quem mora em um ou outro tipo de habitação.

Sobre o primeiro objetivo, toda a turma conseguiu entender o que é um cortiço, já sobre o segundo objetivo, os perfis que eles traçaram sobre os moradores de uma ou outra moradia foram diversificados, houve aqueles que disseram que o lugar onde uma pessoa mora não define quem ela é, mas houve também os que defenderam a ideia de que pessoas pobres sempre vivem em ambiente desorganizados e que os ricos sempre estão em meio ao luxo. Poucos alunos fizeram relação entre as moradias e o caráter dos possíveis moradores. Pode-se dizer que os objetivos propostos para a primeira aula foram alcançados com satisfação.

A aula de introdução da obra *Dez dias de cortiço* aconteceu no dia seguinte à motivação. Os alunos conheceram o livro e uma breve leitura da introdução foi realizada. Na mesma aula os adolescentes tomaram conhecimento sobre o trabalho que deveriam apresentar em breve: pesquisar sobre a existência de cortiços na cidade de Uberaba.

6.4.2 A LEITURA DA OBRA E A REALIZAÇÃO DOS INTERVALOS

Por se tratar de uma turma heterogênea, em que grande parte gosta de ler, mas alguns não demonstram interesse, optou-se por dividir a turma em dois grupos para realização da leitura em casa. Os alunos ficaram intrigados com o critério de divisão, que não foi mencionado para que a segunda parte da turma não se sentisse desmotivada. Os primeiros alunos a receberem o livro teriam como tarefa de casa ler alguns capítulos para a próxima aula, que aconteceria em uma semana, e organizarem uma leitura diferente (em forma de dramatização, desenhos ou outra opção) para o encontro.

Na semana seguinte foi proposto uma dramatização da história, as personagens do livro ganharam atores reais em sala de aula. Dessa forma, a leitura ocorreu de modo muito dinâmico, o que prendeu a atenção dos outros alunos que ainda não estavam lendo o livro, com o intuito de instiga-los a querer continuar a história. Sem que os alunos percebessem claramente, a leitura da obra estava ocorrendo de modo direcionado, os objetivos foram previamente traçados e as aulas de literatura passaram a ter propósitos específicos, além da realização da leitura, atividades deveriam ser desenvolvidas com finalidades específicas, de acordo com a proposta defendida por Cosson (2006).

Durante a leitura, que estava sendo realizada em casa, aconteceram os intervalos. O primeiro intervalo foi destinado a apresentação do trabalho sobre os cortiços da cidade de Uberaba. Com a apresentação dos trabalhos ficou claro que os alunos não haviam realizado a pesquisa conforme combinado, todos alegaram não haver cortiços ou moradias semelhantes às do livro na região, e, dessa forma, levaram imagens muito semelhantes às apresentadas na aula de motivação.

Uma atividade que pode ser acrescida por outros profissionais que se proponham a desenvolver a sequência é levar os alunos a conhecerem essas realidades dentro da região em que moram, seja por meio de fotos ou por visita ao arquivo público da cidade.

O intervalo seguinte foi a leitura de mais um trecho da obra, com nova dramatização dos alunos, sempre buscando participação e envolvimento do maior número possível dos jovens. Essa parte da sequência mostrou-se muito produtiva e interessante, pois os adolescentes pareceram não notar que estavam sendo avaliados durante as aulas de leitura, o que fez com que as aulas acontecessem de modo muito natural. Como já mencionado nos capítulos anteriores, não há letramento literário sem a leitura em si de textos literários.

6.4.3 PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO

Nessa parte da sequência espera-se que os alunos já sejam capazes de falar sobre o que leram, narrar os fatos com suas próprias palavras e discutir com os colegas as impressões que tiveram através da leitura. Nessa fase o objetivo foi de transformar o conhecimento que cada um adquiriu em sua leitura solitária em conhecimento compartilhado, formando o que Cosson (2006) denomina como sendo comunidade de leitores, uma vez que um dos prazeres literários é dialogar sobre os livros que se leu.

Com o intuito de que descobrir se os alunos eram capazes de contar o que leram, a primeira atividade proposta para essa parte da sequência foi a produção de um resumo. Com exceção daqueles que copiaram trechos da obra ou recorreram ao resumo que se encontra na capa de trás do livro, a grande maioria da turma soube explicar muito bem como se concatena o enredo da obra. Alguns, inclusive, acrescentaram ao resumo análises pessoais sobre os fatos, mostrando repúdio às ações da personagem Sérgio ou compaixão pelo velho cadeirante Mathias.

A segunda parte da aula de interpretação tratou da formação da comunidade de leitores, cada aluno teve chance de falar sobre a história, destacar os pontos que achou mais interessantes e ouvir o que os outros colegas tinham a dizer. Fazendo uma ponte com as falas dos alunos, algumas características da obra começaram a ser levantadas, o modo de falar das personagens, a diferença entre a obra de Jaf e os trechos em que se remetia diretamente à obra *O cortiço*.

Os adolescentes não mostraram muita curiosidade em relação à obra de Azevedo, que por várias vezes havia sido mencionada no livro, por essa razão, o livro não fora introduzido, sendo apenas mencionado durante o debate. Um questionamento levantado foi a dificuldade de leitura dos trechos que remetiam ao romance de Azevedo, sendo esse o ponto de partida para tratar da questão da oralidade, tão presente na obra de Jaf.

Alguns alunos mostraram-se surpresos com o uso de gírias e expressões coloquiais em um livro literário. A fim de aprofundar os questionamentos dos alunos duas músicas foram levadas para a aula: um rap e uma música popular brasileira (MPB). As músicas, em sua formatação original, com cuidado para que não perdessem a configuração original e virassem texto-pretexto para as aulas, foram levadas em áudio e foi distribuído xerox para a turma. Todas essas atividades envolvendo textos além do livro tiveram embasamento teórico nos preceitos defendidos pelo letramento literário, em que se fala sobre a necessidade de levar outros materiais que sirvam de suporte para o trabalho com o texto literário.

As duas músicas foram escolhidas com o intuito de mostrar aos alunos que a linguagem adotada é uma das estratégias para construção de sentidos. A linguagem oral e desviada da norma culta encontrada na letra de rap é a mesma da letra de música da MPB, essa última extremamente valorizada culturalmente. A primeira atividade se referiu à letra de Adoniran Barbosa, o trabalho escrito tinha por objetivo analisar se os alunos conseguiram estabelecer relação entre o tipo de linguagem empregada e a construção de sentido da história por ela descrita.

A primeira questão (para que localizassem desvios da norma culta) foi satisfatoriamente respondida por todos, a grande maioria também conseguiu perceber a diferença de sentido que ocorreria caso a letra fosse escrita de acordo com a norma padrão, descaracterizando o tipo social que o autor quis representar. A terceira questão (que tratava do preconceito linguístico) cobrava dos alunos uma leitura crítica acerca do que o autor tentou representar com a música “Saudosa maloca”. Observe uma das respostas, extraída do texto de um aluno, sobre a existência do preconceito linguístico:

Sim, existe, mas eu não concordo porque a pobreza não quer dizer que a pessoa não sabe falar corretamente, talvez pelos pais serem pobres não tiveram o costume de usar a norma culta. (ANEXO C)

Para a segunda parte da aula, com apresentação da música de rap, após espaço para que conhecessem a música, os alunos tiveram tempo para que exteriorizassem suas opiniões sobre o gênero musical. Apresentamos, a seguir, dois depoimentos de alunos sobre o rap.

Não eu não gosto desse tipo de música porque na verdade acho esse tipo de música violento não gosto de ouvir (...) acho que “*repi*” influencia muito na vida do jovem (...). (ANEXO D)

Sou acostumado a ouvir RAP e presto muita atenção na letra da música. Racionais é uma das minhas inspirações. O rap é bom porque fala muito da realidade das favelas dos bairros pobres e até “*das nobreza*”, falam também das dificuldades que cada família passa no gueto. (ANEXO E)

As opiniões foram divididas entre os que defendiam o estilo “malandro” do rap, os que achavam “pesado” e “violento” e uma minoria que estava atenta às letras e considerava o rap uma música rica em termos culturais e representação de tensões sociais. Notou-se, com a conclusão dessa etapa da sequência, que os alunos conseguiram se expressar mais diante dos temas. Todas as questões foram formuladas para dar embasamento às etapas seguintes da sequência, que exigiriam gradativamente, maior análise crítica por parte dos alunos.

6.4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO: LEITURA CRÍTICA DA OBRA

Nessa fase da sequência houve apresentação física e um resumo da obra *O cortiço*, de Aluísio Azevedo. No processo de letramento literário o foco não se volta apenas para a obra, mas para o contexto em que ela foi produzida. Com o cuidado de não transformar o texto literário em pretexto para o ensino de períodos literários, os objetivos foram os de estabelecer

relação entre a obra que estava sendo trabalhada (*Dez dias de cortiço*) e a obra que serviu de base (*O cortiço*).

Delimitando o tema a ser trabalho, foi pensada uma aula interdisciplinar sobre os problemas sociais do país. Unindo-se aos conteúdos de Ciências e Geografia, o intuito foi de relacionar a leitura do livro ao determinismo e aos reflexos da globalização na atualidade. É essa a fase que exige maior leitura crítica por parte dos alunos e que mostra todo o embasamento que as etapas anteriores ajudaram a construir.

A aula aconteceu na sala de vídeo da escola, com a presença das três professoras envolvidas. Algumas projeções foram preparadas, a princípio, com uma breve reflexão acerca do capitalismo e de suas origens (explicados pela professora de Geografia), a professora pediu que os alunos explicassem o que é o capitalismo, após um certo silêncio os alunos começaram a ler o slide, e ela, percebendo que eles estão apenas copiando tudo que estava escrito, reformulou sua pergunta. As respostas aparecem a seguir, por meio de uma transcrição da aula:

Professora de Geografia: Sobre o que leram tentem relacionar à leitura de *Dez dias de cortiço*.

Professora de Ciências: Mas... quem que é o personagem do livro que era capitalista?

Aluno 1: Uai... o JOÃO ROMÃO!

Professora de Geografia: Por que ele era altamente capitalista?

Aluno 1: porque ele era pobre e fez o cortiço ficou rico.

(...)

Professora de Geografia: Ele começou como? Aluno 2: Ele tinha uma empregada...

Professora de Geografia: Empregada... Ela era empregada? Vários alunos juntos: não, ERA ESCRAVA!

Professora de literatura: Ontem eu perguntei que tipo de pessoas estavam no Brasil em 1890 e o (nome do aluno) respondeu: os escravos e os portugueses. ((todos bateram palmas para o aluno)).

A professora deu continuação à sua aula, relacionando o livro *O cortiço* aos temas capitalismo e globalização, fazendo com que os alunos voltassem a análise à leitura das obras literárias. A aula foi bastante interessante, pois as três professoras interagiram com os alunos a todo momento, mostrando a total integração entre a história do livro e o contexto social em que foram escritos.

Durante a aula vários temas foram surgindo, os alunos foram relacionando as aulas de geografia, exemplificando com personagens retiradas da obra de Azevedo. É interessante notar que os adolescentes que, a princípio, estavam calados e pareciam não entender os assuntos discutidos pela professora, tiveram muito mais facilidade de assimilar os conteúdos quando começaram a fazer relação com as personagens da história.

Para exemplificar os temas, alguns trechos das duas obras foram selecionados para exemplificar a exploração dos negros, as desigualdades sociais, mostrando sempre as diferenças entre a obra escrita em 1890 e a obra contemporânea, de 2007. Interessante mencionar que as professoras envolvidas tiveram o trabalho e interesse em ler as obras e aceitaram prontamente a colaborar com o trabalho.

Passando a análise para o tema determinismo, fortemente presente na obra de Azevedo, a professora de Ciências levou algumas explicações científicas que mostram que o meio pode influenciar o indivíduo, mas de forma alguma pode determinar a vida do ser humano.

O momento culminante do debate acerca do determinismo foi quando a professora de Geografia utilizou um trecho do hino nacional (*deitado eternamente em berço esplêndido*) para se referir ao brasileiro que aceita todo tipo de abuso político, econômico e social de forma passiva e muitos alunos mostraram-se contra essa afirmação e contra o determinismo que essa afirmação representa, mesmo que o mundo tenha essa visão sobre o brasileiro, nós não devemos aceitá-la e tomá-la como verdade.

Professora de Ciências: Como nós vamos sair desse pensamento de que nasceu pobre vai morrer pobre?

Professora de Literatura: De que estamos eternamente deitados em berço esplêndido?

Aluno 1: Quando as pessoas criarem vergonha na cara e começarem a estudar... tipo...

Professora de Ciências: Começar a estudar... começar a ler... (trocar as redes sociais por coisas mais úteis, né?)

Professora de Geografia: Começar a ver os noticiários, ver o que está acontecendo na cidade.

Professora de Ciências: aí começamos a ter uma visão diferente da vida, para começarmos a mudar a nossa vida e ver que as coisas não são bem assim... nasci assim... vou morrer assim...

Continuando o debate sobre o determinismo, levando os temas para a leitura da obra *Dez dias de cortiço*, os alunos foram questionados sobre a mudança de atitude de Sérgio. No início da obra podia ser associado a atitudes deterministas, mas ele passa por uma mudança gradativa ao longo da obra, mostrando que essa visão determinista de mundo não aparece na obra de Jaf.

Todas essas explicações aconteceram durante uma aula de cinquenta minutos. Nas duas aulas do dia seguinte, para que os alunos ainda estivessem com o conteúdo da aula anterior, foi passado o filme *Quem quer ser um milionário*. O longa conta a história de um garoto indiano, pobre, que está prestes a ganhar o maior prêmio de um programa de perguntas

e respostas, mas é espancado por policiais (sob ordem do apresentador do programa) por não acreditarem que uma pessoa de origem humilde possa ter inteligência suficiente para chegar à final de um programa que envolva tantos conhecimentos.

Durante a exibição do longa, o garoto explica aos policiais como descobriu, vivendo, a resposta para cada uma das perguntas que lhe foram feitas. É extremamente interessante mostrar aos alunos, por meio desse filme, como os conhecimentos adquiridos tanto dentro como fora da escola podem ser de extrema relevância na vida em sociedade (usando, para tal explicação, o conceito de letramento). O filme serviu de apoio para a etapa seguinte da sequência, denominada segunda interpretação.

6.4.5 SEGUNDA INTERPRETAÇÃO E EXPANSÃO

Para a penúltima parte da sequência esperava-se que os alunos fossem capazes de se posicionar criticamente e de modo autônomo, ou seja, sem auxílio direto do professor, mostrando o que apreenderam ao longo de todas as atividades. A atividade pensada, que não pode ser totalmente desenvolvida⁴, consiste na produção de um evento cultural, em forma de teatro, sarau, musical, entre outros. Os alunos seriam os produtores de seus próprios textos, encenações ou poemas, retratando tudo que aprenderam com a leitura da obra *Dez dias de cortiço*.

A partir das letras de rap apresentadas em aula anterior e de toda leitura feita durante o desenvolvimento das aulas, os alunos criaram seus próprios poemas e cartazes (ANEXO F) que foram apresentados em uma feira cultural dentro do ambiente escolar. Abaixo, dois exemplos de poemas produzidos pelos alunos:

Sou um pobre menino,
seguindo o meu caminho
Já roubei e já matei,
mas agora busco o perdão
Na estrada da vida, me joguei no mundão,
fugindo das drogas, correndo da escuridão

Hoje acordei com um pensamento
diferente. Vou voltar pra escola,
ser um menino decente
e sempre ficar de pé.

⁴ A produção de um evento cultural em instituições de ensino exigem participação e apoio de outros profissionais da escola, desta forma, tornou-se inviável, uma vez que as atividades relacionadas às Olimpíadas Rio 2016 comprometeram a produção de outros eventos.

Chega!

Eu não quero mais guerra e briga.
Eu quero um mundo de paz e
disciplina, onde se possa passear em um
parque que não esteja destruído

Estou de cara com esse
povo que nunca viu escola
e não sabe de nada

E quando eles matam, então?
Nem pensam no amanhã, irmão.
Eles não tem dó, nem amor no coração.

Os poemas foram declamados durante o evento cultural, alguns alunos produziram cones que serviram para sussurrar os textos para as pessoas que estavam visitando a exposição.

A última atividade dessa parte da sequência foi composta por uma avaliação bimestral, em que foram observadas as capacidades dos alunos de exteriorizarem seus conhecimentos acerca de tudo que viram ao longo das atividades. As questões abordaram todos os temas debatidos durante a aula interdisciplinar: determinismo, desigualdade social e capitalismo.

O principal objetivo, com aplicação das avaliações, foi perceber o grau de evolução dos alunos, pois, de acordo com Cosson (2006, p. 114): “ Na segunda interpretação e na expansão, os alunos devem necessariamente incorporar o que já foi realizado antes”. De um modo geral, as avaliações foram satisfatórias, a grande maioria da turma conseguiu estabelecer as associações entre os conteúdos abordados na aula interdisciplinar (contextualização da obra) e a leitura do livro literário.

O único tema que teve menor grau de entendimento foi a questão do determinismo, os alunos não conseguiram sustentar de modo consistente seus argumentos para estabelecer a relação entre a explicação da aula e relacionar com as personagens, o que já era, de certo modo, esperado, uma vez que foi o tema mais complexo ao longo de toda a sequência. Dois exemplos de avaliações encontram-se no ANEXO F.

Para a expansão, última etapa da sequência, devida longa extensão das outras etapas, o objeto literário selecionado foi um poema de Manuel Bandeira. “O bicho” é um texto curto, porém, com interessante análise social e crítica. Com o intuito de manter a mesma temática, mostrando aos alunos que ela pode aparecer em outros gêneros literários além do livro e por ser de um dos mais importantes poetas do modernismo, reconhecido até os dias atuais, o poema pareceu muito adequado à atividade.

As palavras mais citadas foram pobreza, desigualdade e fome. As interpretações foram bem semelhantes entre si e nenhum aluno chegou a fazer grandes ou profundas reflexões sobre os temas que poderiam surgir com a leitura do poema. Uma aluna citou o fato de “sempre vermos isso” (o homem rebaixado a condição animal), pois infelizmente é uma realidade, mostrando a desvalorização das pessoas com pouca renda. Ao final da sequência percebeu-se a participação e envolvimento dos alunos, mesmo se tratando de um tema até o momento relativamente desconhecido dentro das obras literárias às quais eles já estavam habituados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O término de um longo período de trabalho pode dar a sensação de etapa concluída, porém, ao se fazer uma análise de todo o caminho percorrido, se percebe que, mesmo tendo todas as hipóteses sido confirmadas (ou descartadas) e todas as perguntas, respondidas, uma lista de parênteses foi aberta e novos questionamentos surgiram. O fim, nessa perspectiva, é sempre um constante recomeço.

Antonio Candido, grande pensador e crítico literário, em sua obra *O direito à literatura* resume, em algumas páginas, todo um período histórico acerca da apropriação da literatura enquanto direito básico. O teórico defende a necessidade que o ser humano tem de se apropriar da literatura e que ela não pode ser vista como conteúdo dispensável à vida em sociedade.

Candido menciona que a literatura é primordial à vida em sociedade, pois, para o poeta (1988, p. 175): “Assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”. Vista de tal forma, a literatura seria, ao mesmo tempo, evasão, reinvenção da realidade, como se o ser humano dependesse dela para manter sua sanidade mental dentro da vida em sociedade, e por essa razão, ela é um direito que não pode ser negado a ninguém.

Estudiosos têm se preocupado cada vez mais com a necessidade de se formar leitores e com a valorização do livro. A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil mostra que o brasileiro ainda lê, porém, a maior parte dos entrevistados, em idade escolar ou não, lê por vontade própria, escolhendo sempre o que é mais difundido pelo mercado editorial, seja essa leitura com ou sem qualidade.

O que se discute não é a abolição da leitura por gosto ou prazer, mas sim a necessidade de difusão de uma leitura que não permaneça apenas nos best-sellers, mas que possa influenciar significativamente na formação do ser humano. Sendo assim, a escola, que poderia ser a principal instituição a auxiliar nessa mudança, tem exercido um papel muito pequeno na influência do gosto literário de seu público.

Instaurado o questionamento sobre a falta de trabalho efetivo com a literatura no ambiente escolar, há que se repensar os modos como ela tem aparecido nas instituições de ensino. Ao final dessa pesquisa percebe-se que o texto literário funciona basicamente do seguinte modo para a escola: nos anos iniciais, como prazer estético; no ensino fundamental,

como suporte para melhorar escrita, leitura e interpretação e no ensino médio, como reafirmação do estudo das características do período literário.

Todos esses saberes são muito relevantes para o aprendizado do aluno, mas, restringir a literatura a apenas esses aspectos, é extremamente prejudicial quando o foco é uma educação de qualidade. A literatura pode exercer todas essas funções, porém de modo secundário, não como foco de trabalho.

Nesse cenário entraram os estudos acerca do letramento literário, que seria o uso do texto literário como objeto de estudo em si, sem pretexto de ensino, de acordo com Cosson, é necessário: “que o professor tome a literatura como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado (2006, p. 113).

Levando em consideração todas as discussões desenvolvidas ao longo dos capítulos de fundamentação e na premência de repensar as práticas de trabalho com a literatura que têm ocorrido na escola, o foco desta pesquisa foi criar atividades com o texto literário que estejam em consonância com os estudos atuais, a fim de que, de modo gradativo e contínuo, os profissionais da educação possam desenvolver um excelente trabalho em suas respectivas salas de aula.

O objetivo foi desenvolver e aplicar uma sequência de atividades (baseada na proposta de Cosson) que servisse de direcionamento para outros professores repensarem e modificarem suas práticas educativas. Com a conclusão do trabalho e análise dos resultados se torna nítida a contribuição que os estudos sobre a literatura podem dar na sustentação do trabalho com o livro de literatura.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da cidade de Uberaba. É conhecido o discurso de que alunos, principalmente adolescentes, não leem, não gostam de ler e dificilmente mudarão, mas os resultados, por meio de análise dos questionários ou através da leitura dos trabalhos escritos por eles mostram que essa realidade é totalmente passível de mudança.

Mesmo que de modo ainda tímido e despretensioso, um avanço pôde ser observado com a aplicação das atividades baseadas em um livro de literatura. Nas turmas que fizeram parte do trabalho de pesquisa pode ser percebida uma mudança no trato com a literatura, que aparece de modo cada vez mais constante e natural na vida dos alunos.

Evidente que o hábito de leitura é algo a ser trabalhado diária e incessantemente, pois ele não se instala com a leitura de uma obra literária, somente. A caminhada é, com toda certeza, longa. O processo de mudança permanece por certo tempo, as afirmações são reformuladas durante o percurso, mas persistência é a palavra-chave.

O programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) surge como um apoio ao professor da educação básica, tão desvalido em sua tarefa diária de influenciar e aprimorar de modo significativo a educação das crianças e jovens de seu país. Espera-se que, com a produção de trabalhos como esses, e com o constante incentivo de instâncias superiores, a escola e a sala de aula se tornem palco de muitas transformações sociais, tendo o professor sempre como mediador nesse processo.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, A. **O Cortiço**. São Paula: Ática S.A, 1992.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Editora Hucitec. São Paulo, 1995.
- BARBOSA, B.T. **A leitura dos clássicos na escola: um desafio a ser enfrentado no letramento dos jovens**. III Colóquio Internacional sobre letramento e cultura escrita. 2010.
- BONATTO, A. et al. **Interdisciplinaridade no ambiente escolar**. IX ANPED SUL. 2012. Disponível em <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>> acesso julho 2015.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem**. In: Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Editora da Unicamp, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEE, ps. 26 e 27, 1998.
- BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 (LDBEN)**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso abril 2015.
- BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1988.
- _____. **De cortiço a cortiço**. In: *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas cidades, 1993.
- _____. O professor de literatura e seu material didático. *Anais do 12º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas: ALB, 1999.
- _____. O apagamento da literatura na escola. *Investigações- Lingüística e Teoria Literária*, Jul. 2002, v.15.
- CARVALHO, V. C. A. **O Cortiço**: um estudo dos personagens à luz da Sociologia do Romance. Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas. PPG-LET-UFRGS- Porto Alegre- Vol.04 N 01- jan/jun 2008.
- COELHO, S; SILVA, A. I. P.P. **Cânone**: reminiscências de alunos e de professores. 2011. Disponível em <<http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/974/1/05.pdf>> Acesso em junho de 2016.
- COLOMER, Tereza. **A Formação do Leitor Literário**. Global editora, 2003.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

- _____. **Círculos de Leitura e Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. **Letramento literário**. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. Disponível em < <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>
- GREGORIN FILHO, J.N. **Literatura infantil**: um percurso em busca da expressão artística. In: A literatura infantil e juvenil hoje: Múltiplos olhares, diversas leituras. Dialogarts Publicações, 2011. P. 12- 23.
- GUIMARÃES, A.H.T; BATISTA, R.O. **Língua e Literatura**: Machado de Assis na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- Instituto Pró-livro, **Retratos da leitura no Brasil**, São Paulo- SP. Disponível em < http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil-2015.pdf> Acesso junho de 2016.
- JAF, Ivan. **Dez dias de cortiço**. Ilustrações Rogério Soud. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2009.
- JOUVE, Vincent. **Porque estudar Literatura?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. **Literatura**: leitores e leitura. Moderna, 2001.
- _____. **“O texto não é pretexto”**. In: Regina Zilberman (org.). *Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- LESSA, H. M. M. **A mediação do professor no processo de seleção e condução de textos literários: uma prática da leitura literária para alunos de Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. 2015.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: Uma nova perspectiva. Editora 34, 2008.
- PREFEITURA DE UBERABA. Matrizes Curriculares Municipais. 2014.
- RODRIGUES, K. R. **O cânone literário e o ensino de literatura**: como se dá essa relação? Dissertação de Mestrado. Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Santa Catarina, Brasil. 2009.
- ROY, Arundhati. **O Deus das Pequenas Coisas**. Companhia das Letras, 1998.

SILVA, José Carlos Gomes da. **“Arte e educação: a experiência do movimento. Hip Hop paulistano”**. In ANDRADE, Elaine Nunes de (org). Rap e Educação, rap é educação. São Paulo: Selo Negro, 1999.

SILVA, M. A. M. **Breve reflexão sobre duas leituras de O Cortiço, de Aluísio Azevedo**. Revista Eletrônica (Letra Magna) de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura- Ano 01- n.01- 2º semestre de 2004.

SODRÉ, N.V. **O Naturalismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 1965.

SOUZA, A.L.S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, G. P. C. B. **A literatura infanto-juvenil brasileira vai muito bem, obrigada!** DCL (Difusão Cultural do Livro).

SOUZA, A. L. S; CORTI, A. P; MENDONÇA, M. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STAM, R. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo: Ática, 1992.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Intersaberes, 2012.

_____. **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 -9-20. Jan/Jun. 2009.

APÊNDICES
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA

Identificação:

Sexo: ☐ M ☐ F

Idade: ☐ entre 13 e 15 anos ☐ mais de 16 anos

Nas questões a seguir, marque com um x sua resposta.

1. Você gosta de ler?

- ☐ sim
☐ não
☐ às vezes
☐ depende do conteúdo.

2. O que você costuma ler? (Caso seja necessário, marque mais de uma opção)

- ☐ livros. De que tipo? _____ .
☐ revistas. Quais? _____ .
☐ jornal. Qual? _____ .
☐ gibis
☐ outros. Quais?

3. Você entende o que lê?

- ☐ sim ☐ não
☐ às vezes

4. Ao ler um livro, uma revista ou um texto, você costuma:

- ☐ ficar no início
☐ parar na metade
☐ ir até o final
☐ só olhar a capa e as figuras

5. Você possui livros em casa? ☐ sim

☐ não

6. Se sim, quantos, aproximadamente?

- ☐ menos de 5 livros
☐ entre 6 e 10 livros
☐ mais de 10 livros

7. Se não, por quê?

- ☐ falta de interesse
☐ falta de condições financeiras
☐ outros. Qual?

8. Você tem internet em casa?

- ☐ sim

() não

9. Você possui computador, tablet, notebook ou celular com acesso à internet?

- () sim, todos;
- () apenas computador;
- () apenas tablet;
- () apenas notebook;
- () apenas celular;
- () não tenho nenhum dos equipamentos citados;
- () outros. Qual?

10. Caso você tenha respondido sim para alguns dos equipamentos eletrônicos citados acima, responda: Em algum deles você possui algum tipo de programa ou aplicativo voltado à leitura de livros?

11. Se não, por quê?

- () não consigo baixar aplicativos ou instalar programas;
- () a velocidade da minha internet não permite baixar aplicativos ou instalar programas;
- () não tenho interesse;
- () outros. Qual?

12. Você tem hábito de ir à biblioteca de sua escola?

- () sim
- () não
- () às vezes. Com que frequência? _____.

13. Você frequenta as bibliotecas públicas de sua cidade?

- () sim
- () não
- () às vezes. Com que frequência? _____.

14. Você procura um livro para ler:

- () por iniciativa própria
- () por indicação do professor
- () por indicação de um amigo
- () pelo título ou nome do livro
- () pela capa e figuras
- () quando ganha de presente
- () quando o vê na biblioteca
- () outro jeito: _____

15. Nas suas horas de folga o que você mais faz é:

- () brincar
- () assistir TV
- () ler
- () trabalhar
- () praticar esporte
- () descansar

- () fazer uso de internet
() outra coisa: _____

As perguntas a seguir são abertas e você deverá escrever sua resposta.

16. Você acha que ler é importante? Por quê? Resposta:

17. Que livro você mais gostou de ter lido até hoje? Por quê? Resposta:

18. Cite assuntos ou temas sobre os quais você gosta ou gostaria de ler: Resposta:

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOBRE A OBRA *DEZ DIAS DE CORTIÇO*

01. Qual foi o tempo gasto para a leitura do livro?
02. Como você se sentiu ao ler um livro como conteúdo obrigatório para a aula de Língua Portuguesa?
03. A leitura foi interessante? Ou a leitura aconteceu apenas por obrigação?
04. Caso esse livro não tivesse sido entregue pela professora em sala de aula e você o visse na estante de uma biblioteca, você se interessaria pela história? Teria vontade de ler? Por quê?
05. A leitura foi fácil ou você teve problemas para entender a história? Quais dificuldades?

APÊNDICE C - MODELO DE PROJETO A SER DESENVOLVIDO NA ESCOLA

Projeto: Vivendo às margens: conhecendo nossa comunidade e “cortiços” da atualidade⁵

I- Identificação

Projeto: Vivendo às margens: conhecendo nossa comunidade e “cortiços” da atualidade

Período de duração do projeto: a ser definido pelos professores responsáveis

Responsáveis pela execução: nome dos professores

Público-alvo: Alunos dos 8ºs anos do ensino fundamental da escola X.

II- Justificativa:

O presente projeto surgiu de uma pesquisa desenvolvida pela prof^a Camila Souza dos Santos no Programa de pós-graduação (Mestrado Profissional em Letras- Profletras). Tomando por base o processo de letramento literário, que se dá à medida que a literatura deixa de ser mero conteúdo de sala de aula e passa a integrar a vida do aluno e não só aparecer diante dele como outro conteúdo obrigatório da escola. De acordo com Cosson (2014, p. 49):

Sendo menos língua, no sentido de um sistema gramatical determinado, e mais linguagem, compreendida como a competência de fazer o mundo com palavras, a literatura não tem outro limite que a própria capacidade humana de significar. (COSSON, 2014, p. 49)

O projeto visa superar a leitura rasa e superficial, que geralmente ocorre nas aulas destinadas ao ensino literário, e fazer com que o aluno aprofunde seus conhecimentos, fazendo-se sujeito autor desse processo de aprendizagem. O texto literário poderia despertar nesse aluno interesse tanto pela obra em si e também para esse mundo novo que ela abre diante dos seus olhos.

Por essa razão, a escolha do livro e das obras literárias a serem trabalhadas em determinada turma ou escola dependem bastante do público alvo dessa literatura. Podemos

⁵ Note-se que esse projeto situa-se no âmbito, no interior do projeto maior, que visa processos de Letramento literário através da obra *Dez dias de cortiço*. Visou-se aqui mostrar aos alunos como os saberes podem dialogar, ajudando a desconstruir barreiras artificiais que se constroem, separando-os.

entender que para que ela comece a despertar o interesse dos alunos, a princípio pode ser relevante que ela represente algo que eles já conheçam ou vivenciem em sua relação com o mundo. Ainda de acordo com Cosson (2014, p. 47):

o texto a ser lido precisa ser motivador do leitor e essa motivação passa necessariamente pela sua história de vida, a sua história de leitor. Na escola, a indicação de textos literários, por exemplo, tem apresentado dilemas aparentemente intransponíveis justamente porque ignora esse aspecto. (COSSON, 2014, p. 47)

O livro *Dez dias de cortiço*, releitura da obra naturalista de Aluísio Azevedo *O cortiço*, traz como temática principal a precariedade de vida no que podemos chamar de “cortiços atuais”, esses espaços podem ser encontrados em favelas ou até mesmo nas moradias populares em que não há sequer saneamento básico. No livro, um jornalista de classe média alta e seu filho, típico “carioca mauricinho” passam dez dias em um prédio composto por cerca de 800 (como mencionado no livro) apartamentos em que as condições de vida são extremamente precárias.

Na obra encontramos temas como má condição de moradia, falta de saneamento básico, desigualdade social, preconceito de ordem econômica e social, entre outros. As questões abordadas estão fortemente presentes na realidade dos alunos que são alvo deste projeto, e, usar temáticas que já fazem parte da vida desses estudantes, pode proporcionar maior interesse nas atividades escolares.

Uma das grandes finalidades do projeto é mostrar que a literatura é uma forma de expressão da arte, que ela é um direito do cidadão, ela teria para nós a função de ser, ao mesmo tempo, prazer e conhecimento. Ensiná-la não é apenas mostrar ao aluno que é legal (a literatura enquanto mera fruição) e sim mostrar que não há sociedade sem cultura e que um dos fortes meios de participação nessa cultura é a literatura.

Sendo o desdobramento de um trabalho maior desenvolvido como dissertação de mestrado sobre a importância do letramento literário, o presente projeto visa desenvolver uma atividade interdisciplinar entre os conteúdos: português, geografia e ciências, baseada, a princípio, na leitura de um livro literário nas aulas de língua portuguesa.

III- Objetivos

Geral: Desenvolver um trabalho interdisciplinar entre os conteúdos de Língua Portuguesa, Geografia e Ciências baseado na leitura do livro *Dez dias de cortiço*.

Específicos:

- Fazer um paralelo entre os livros *Dez dias de cortiço* e *O cortiço* no que se refere à discussão dos problemas sociais que afetam a população brasileira há mais de um século;
- Relacionar a leitura do livro aos conteúdos de ciências sobre determinismo (as teorias do determinismo, fortemente presentes na obra de Aluísio *O cortiço* e problematizadas pelo livro atual *Dez dias de cortiço* e indagar se ainda existem e vigoram). Em caso afirmativo, indagar por que as teses deterministas ainda têm força;
- Fazer uma relação com as aulas de geografia sobre os reflexos da globalização na atualidade (as moradias coletivas, a má condição de vida da população pobre, temas presentes no livro *Dez dias de cortiço*);
- Fazer integração entre a leitura da obra *Dez dias de cortiço* e as produções nacionais musicais (rap e funk) que versem sobre o conteúdo abordado na obra (as desigualdades sociais);
- Pedir para os alunos produções musicais e/ou poemas baseados em um dos temas abordados (desigualdade social, violência, preconceito);
- Propor a apresentação das músicas e poemas produzidos pelos alunos durante o sarau que ocorrerá na escola.

IV- Recursos materiais:

- Datashow para aulas interdisciplinares sobre os conteúdos mencionados;

V- Recursos humanos:

- Debates e discussões sobre os livros *Dez dias de cortiço* e *O cortiço*, as teorias do determinismo e sobre os reflexos da globalização, com base no tema desigualdade social e má condição de vida nos grandes centros urbanos e suas periferias;
- Aulas de leitura e interpretação de músicas nacionais que versem sobre a temática social abordada nos livros;

VI- Desenvolvimento e metodologia

Para principiar a explanação sobre as partes do projeto cabe mencionar a importância do trabalho interdisciplinar. De acordo com Bonatto (2012, p. 4 e 5):

A interdisciplinaridade serve como um principal complemento no conhecimento escolar transmitido como uma nova dinâmica na metodologia

aplicada. Esse conceito fica mais claro quando se considera realmente que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos que pode ser de questionamento, de confirmação e de aplicação.

O conceito de trabalho interdisciplinar aqui abordado leva em conta o fato de todas as disciplinas possuírem, em maior ou menor grau, relação entre si, sendo, quase sempre, uma disciplina essencial ao bom entendimento da outra. Levando em conta a afirmação do autor sobre o diálogo que ocorre entre as várias disciplinas do currículo escolar, parece-nos muito relevante desenvolver um trabalho que considere como intervenção positiva outras disciplinas que possam dar maior embasamento teórico às discussões que foram iniciadas nas aulas de Língua Portuguesa sobre os temas das obras *Dez dias de cortiço* e *O cortiço*.

Inicialmente, nas aulas de Língua Portuguesa serão feitas discussões sobre os temas oriundos da leitura do livro *Dez dias de cortiço* relacionando-o, sempre, à obra *O cortiço* de Aluísio.

Como aprofundamento do tema desigualdade social, as professoras de língua portuguesa irão ministrar aulas de leitura e interpretação, que, além de contribuir para a proficiência em leitura, necessária ao bom desempenho dos alunos nas avaliações internas, trarão como foco a análise de músicas nacionais (rap, que está muito próximo ao cotidiano desses alunos), relacionando as letras às temáticas desenvolvidas pelo livro.

Após discussão, os alunos deverão dividir-se em pequenos grupos que farão pesquisas sobre músicas de “rappers” que tenham letras também relacionadas ao tema do livro (a abordagem de questões sociais que aparece em muitas músicas desses gêneros), para que sirvam de base para que eles produzam, com orientação das professoras, suas próprias músicas.

Terminada essa etapa do projeto, entrando na proposta de trabalho interdisciplinar, as professoras de língua portuguesa, juntamente com as professoras de Ciências e Geografia ministrarão algumas aulas relacionando a leitura do livro aos temas determinismo (ciências) e os reflexos da globalização (geografia), todos esses conteúdos serão associados ao tema desigualdade social e também servirão como desencadeamento para a apresentação cultural, que se dará em forma de sarau promovido pela auxiliar de biblioteca.

É interessante mencionar que os temas abordados pelos livros de literatura estão intrinsecamente associados ao conteúdo das aulas de ciência e geografia, o que pode facilitar muito o processo de aprendizagem dos alunos, que poderão conectar os diversos conteúdos que aprendem na escola e fazer conexões, percebendo que o ensino não é fragmentado e que cada matéria faz parte de um todo maior chamado vida em sociedade, que ultrapassa os muros da escola.

VII- Avaliação:

A avaliação será qualitativa e quantitativa. Durante o processo de discussão do livro e proposição dos trabalhos, os alunos serão avaliados de acordo com a participação, envolvimento, percepção de leitura e análise crítica da obra.

Para confecção dos trabalhos serão atribuídas notas de trabalho, retiradas dos pontos distribuídos ao longo do bimestre, a divisão de notas poderá ocorrer de modo diferente para cada uma das disciplinas mencionadas no projeto, de acordo com as necessidades das professoras responsáveis pela execução.

VIII- Culminância:

A culminância do projeto se dará em forma de apresentações das músicas e também de poemas que os alunos produzirão em sala de aula. A apresentação ocorrerá em um evento proposto pela auxiliar de biblioteca. O evento ocorrerá nas dependências da escola e tem como alvo todos os alunos do período matutino que estejam nos anos finais do ensino fundamental.

IX- Cronograma:

Tempo para execução	Atividade a ser desenvolvida
Duas semanas	Aulas sobre o livro <i>Dez dias de cortiço</i> , discussão sobre os temas do livro e aulas de leitura e interpretação sobre os temas mencionados do projeto.
Três ou quatro aulas de cinquenta minutos	Fechamento das atividades sobre o livro e aulas interdisciplinares, relacionando o tema da obra à desigualdade social, violência, preconceito racial.

Duas semanas	Tempo destinado à edição das músicas, poemas e preparação das apresentações.
Duas aulas de cinquenta minutos	Culminância do projeto: apresentação dos resultados no Sarau promovido pela biblioteca.

Referências:

AZEVEDO, A. **O cortiço**. Editora Ática. 25ª ed. 1992.

BONATTO, A. et al. **Interdisciplinaridade no ambiente escolar**. IX ANPED SUL. 2012. Disponível em<
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>>
 acesso julho 2015.

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

JAF, Ivan. **Dez dias de cortiço**. Ilustrações Rogério Soud. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2009.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.

SOUZA, A.L.S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-
MG Comitê de Ética em Pesquisa- CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE PARA
PARTICIPAÇÃO DE ADOLESCENTES COMO SUJEITOS DE PESQUISA

Título do Projeto: Cortiços: Modos de ler e de habitar

TERMO DE ESCLARECIMENTO

O(A) adolescente sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar do estudo intitulado:

“Cortiços: Modos de ler e de habitar” desenvolvido no curso de Mestrado Profissional da UFTM - Profletras, porque também há participação de um professor de Língua Portuguesa envolvido nas atividades desenvolvidas pelo PROFLETRAS-UFTM na sua escola. Os avanços na área das ciências ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste estudo é coletar dados (por meio de entrevistas, aplicação de questionários, produção de textos dos alunos) para o estudo científico sobre a importância da literatura na educação básica. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer constrangimento ou risco de exposição do (a) adolescente.

Você e o (a) adolescente sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem e poderão não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome ou o nome do (a) adolescente não aparecerão em qualquer momento do estudo, pois ele (a) será identificado (a) com um número, letra o qualquer outro código.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-
MG Comitê de Ética em Pesquisa- CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: Cortiços: Modos de ler e de habitar.

Eu, _____, *nome do voluntário*), li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual *o(a) adolescente* sob minha responsabilidade será submetido(a). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e *o(a) adolescente* sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dele (*ou dela*) na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada. Sei que o nome *do(a) adolescente* não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação *do (a) adolescente* no estudo, desde que ele(a) também concorde. Por isso assino este Termo de Consentimento.

Uberaba,//.....

 Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

 Documento de Identidade

 Assinatura do pesquisador responsável

 Assinatura do pesquisador orientador

Telefone de contato dos pesquisadores:

(34) 98805-6117– Profª Camila Souza dos Santos (pesquisadora)

(34) 999693362 – Prof. Dr. Bruno Curcino Mota (pesquisador/ orientador)

Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone 3318-5854.

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia CEP: 38025-100 – Uberaba(MG)
Telefone: (0**34) 3318-5776 - E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, responsável pela Escola Municipal Arthur de Mello Teixeira, autorizo a realização do estudo *Cortiços: modos de ler e de habitar* a ser conduzido pela pesquisadora e professora Camila Souza dos Santos, pertencente ao quadro de funcionários efetivos desta instituição. Fui informada pela responsável do estudo sobre as características e os objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Uberaba, _____ de maio de 2016.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Assinatura da pesquisadora

ANEXO C - EXEMPLO DE ATIVIDADE (PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO)

2. Você consegue imaginar como seriam fisicamente? as cores, as palavras mencionadas na música? e que tipo de linguagem empregada na música, pode dizer sobre elas? Sim, São palavras dúbias, que provavelmente usa um macaco, e tem um bota e uma bota. Um gato e um lhopin no alto e um bota.

3. Há muito preconceito linguístico com relação às classes sociais mais baixas, como se a pessoa pudesse se associada à falta de capacidade de utilizar a norma culta da Lp. Você concorda com essa afirmação? Não, porque a pessoa não quer dizer que a pessoa não sabe falar corretamente, talvez por os pais serem pobres não tiveram o dinheiro de usar a norma-culta.

ANEXO D - EXEMPLO DE ATIVIDADE (PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO)

prof: Camila

trabalho: português

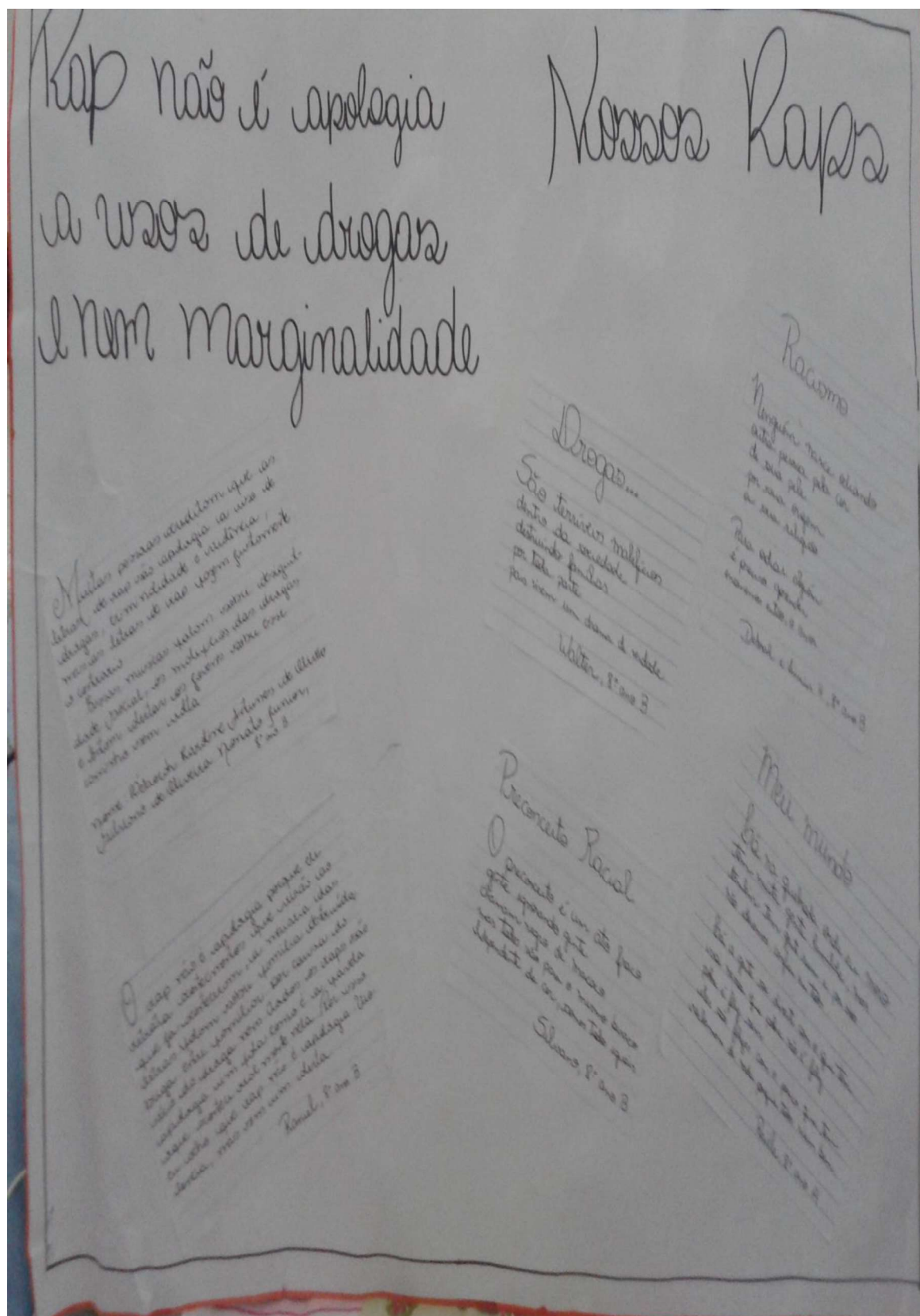
Não Eu não gosto desse tipo de musica por que na verdade acho que esse tipo de musica ^é violento não gosto de ouvir e também Eu nunca ouvi falar sobre Essas musicas acho que repi influencia muito na vida dos jovens, o meu estilo de musica é completamente diferente não é Repi nem fofuê como essas meninas gostam...

A minha Redação é essa em poucas palavras mas explica tudo, que esse estilo de musica Eu não gosto!.

ANEXO E - EXEMPLO DE ATIVIDADE (PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO)

Seu cotidiano a ouvir RAP e presta muita atenção no
letra do músico Romanois é uma das minhas inspirações.
O rap é bom porque fala muito da realidade das favelas
das coisas boas e até das más, fala também das
dificuldades que cada família passa nos dias.

ANEXO F - CARTAZES DA FEIRA CULTURAL (SEGUNDA INTERPRETAÇÃO)



Um pouco sobre o universo rap

Resposta para quem quer saber mais sobre o rap



Um pouquinho de história..

O Rap nasceu em 1970, no bairro de Harlem, em Nova York. Foi criado por jovens negros que queriam expressar suas ideias e sentimentos através da música e da dança. O Rap se tornou uma das formas mais populares de expressão cultural urbana nos Estados Unidos e se espalhou para o resto do mundo.

Hoje em dia, o Rap é uma das formas mais populares de música urbana. Ele é conhecido por suas letras fortes e ritmos marcantes. O Rap também é uma forma de arte, com muitos artistas criando vídeos e performances que são verdadeiras obras de arte.

O Rap é uma forma de arte que se desenvolveu ao longo dos anos. Ele é uma forma de expressão que se adapta ao tempo e ao espaço. O Rap é uma forma de arte que se transforma e se reinventa constantemente.

Resposta para quem quer saber mais sobre o rap



Resposta para quem quer saber mais sobre o rap

Resposta para quem quer saber mais sobre o rap

Resposta para quem quer saber mais sobre o rap

Resposta para quem quer saber mais sobre o rap

Resposta para quem quer saber mais sobre o rap

Kap é denúncia de
uma sociedade desigual



ANEXO G - EXEMPLOS DE PROVA (SEGUNDA INTERPRETAÇÃO)

02.(4,0) De acordo com o determinismo, o homem é condicionado por forças que determinam suas atitudes. Por isso, no livro O Cortiço, a conduta das personagens resulta de três aspectos: a hereditariedade (que explica a tendência, os caracteres e as patologias dos indivíduos); o ambiente em que o indivíduo vive (o homem como produto do meio) e o momento histórico (neste caso o cenário mundial: capitalismo e a evolução científica advinda do continente europeu).

De acordo com o que estudamos sobre as obras O Cortiço e Dez dias de Cortiço, percebe-se que há uma visão determinista que vigorava na época em que Aluísio Azevedo construiu sua obra (O Cortiço, 1890). Jaf, por sua vez, constrói uma releitura (Dez dias de Cortiço, 2007) que não defende esta teoria. Dadas essas informações, responda:

- Explique como esse determinismo acontecia na obra O Cortiço, para isso utilize os personagens João Romão e Bertoleza como exemplo.
- Comprove, com passagens retiradas do livro, por que podemos dizer que o determinismo não é defendido na obra Dez dias de Cortiço, para isso utilize os personagens Sérgio, Eduardo e Ana como exemplo.

O determinismo não é defendido na obra Dez dias de Cortiço, como exemplo o Eduardo que como ele mesmo afirma não foi criado e sim "perfeito". Eu fui um perfeito garoto. Depois que ficam de olho nos tipos importantes dos outros. (Dez dias de Cortiço, 2007, p. 323)

O determinismo acontece na O Cortiço porque João Romão e Bertoleza, como "a Jaf" seleção natural de Darwin. Por exemplo, o animal mais forte domina o mais fraco. O João Romão determinista e que ele forja a vida e a felicidade.

03. (2,0) Sérgio era o filho mais velho de Eduardo, um garoto considerado "mauricinho e mimado". Porém, ao longo da obra podemos perceber uma mudança nas atitudes do garoto. Responda:

- Como ele era no início da história?
- Em que momento começa sua mudança?
- Ao final da leitura, que diferenças notamos nas atitudes do garoto?

Sérgio era um menino mimado, mauricinho, medroso como a mãe. Ele começou a mudar seu comportamento depois que mudou para o Colégio e conheceu Mathias e a Ana, e também seu tio Hugo que além de pobre era muito talentoso. No final do livro Sérgio mudou suas atitudes e seu modo de pensar. Ele ficou menos pusilânime, mais humilde e real que não queria ter tempo caro e de marca para ser alguma coisa.

04. (2,0) Faça um paralelo entre as duas obras estudadas e escreva, com suas palavras, como os temas exploração humana e preconceito social e racial são abordados.

No livro O cortiço os temas mais fortes são a exploração humana e escravidão. As duas obras falam sobre a presença de um pobre e um negro. Algumas personagens das duas obras são capitalistas, mas o O Desemulhamento não é diferente no livro. Nos livros de cortiço, depois de estes livros foram mais escritos, os temas abordados mais ainda acentuam, pois, ainda muitos países escravizavam os pobres, pessoas com muito preconceito social e racial.

Já experimentou acreditar em você?
Tente... Você não faz ideia do que é capaz!
Autor desconhecido.

02.(4,0) De acordo com o determinismo, o homem é condicionado por forças que determinam suas atitudes. Por isso, no livro O Cortiço, a conduta das personagens resulta de três aspectos: a hereditariedade (que explica a tendência, os caracteres e as patologias dos indivíduos); o ambiente em que o indivíduo vive (o homem como produto do meio) e o momento histórico (neste caso o cenário mundial: capitalismo e a evolução científica advinda do continente europeu).

De acordo com o que estudamos sobre as obras O cortiço e Dez dias de cortiço, percebe-se que há uma visão determinista que vigorava na época em que Aluísio Azevedo construiu sua obra (O cortiço, 1890). Já, por sua vez, constrói uma releitura (Dez dias de cortiço, 2007) que não defende esta teoria. Dadas essas informações, responda:

- Explique como esse determinismo acontecia na obra O Cortiço, para isso utilize os personagens João Romão e Bertoleza como exemplo.
- Comprove, com passagens retiradas do livro, por que podemos dizer que o determinismo não é defendido na obra Dez dias de cortiço, para isso utilize os personagens Sérgio, Eduardo e Ana como exemplo.

* João Romão e Bertoleza moravam na mesma casa, mas Bertoleza era tipo de uma escrava e João Romão era o patrão e dono do cortiço; Bertoleza achava que tinha sido liberada pela carta que João Romão lhe deu, mas não era bem assim, ela trabalhava para João Romão e ele sempre pegava o dinheiro dela escondido e ela nunca tinha dinheiro financeiro. João Romão era português e Bertoleza era escrava e no fim do livro ela se matou.

* Sérgio e Eduardo são de classe alta e Ana de classe popular. Na banda que Sérgio e Ana estavam tinha um mulato magro "Rodrigo", que Sérgio conheceu na rua, Sérgio viu ele na rua quando foi comprar pão. Rodrigo estava de outro lado da calçada, sem camisa de bermuda e sandália, aí compreendeu que seu pai estava tentando dizer: ali um do lado, sem conhecer podia dizer que era "pireta", e jogar em cima dele todo o seu preconceito. Podia achar que Rodrigo era uma ameaça a seu tênis →

Continuação 2

e desepar sua morte. Sérgio não podia deixar de fazer a comparação com amigos seus, gente que ele apreciava. Reconhecia cheia de caprichos. Lestou um pouco mais a reconhecer-se como um deles, e acabou fazendo isso em voz alta, diante de Ana.

03. (2,0) Sérgio era o filho mais velho de Eduardo, um garoto considerado "mauricinho e mimado". Porém, ao longo da obra podemos perceber uma mudança nas atitudes do garoto. Responda:

- > Como ele era no início da história?
- > Em que momento começa sua mudança?
- > Ao final da leitura, que diferenças notamos nas atitudes do garoto?

* Ele era rebelde, mimado, e sem educação com os pais. E não era próximo de seu pai.

* A partir da hora que ele conhece Matias e Ana.

* Cláudia; Ele não é mais racista, tipo assim não critica os "píquetes". Se aproximou do pai, mudou suas atitudes e até conseguiu uma namorada.

04. (2,0) Faça um paralelo entre as duas obras estudadas e escreva, com suas palavras, como os temas exploração humana e preconceito social e racial são abordados.

* No Cortiço: Ainda tinha escravidão, mais do que hoje. Os portugueses também era meio pobres,

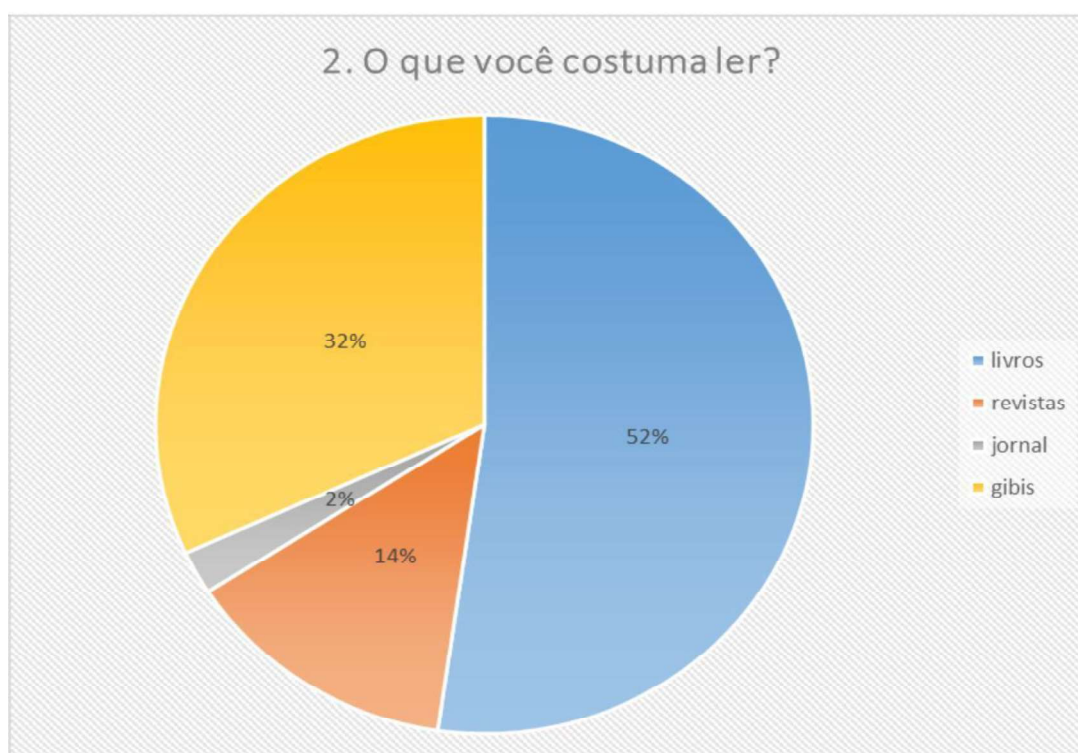
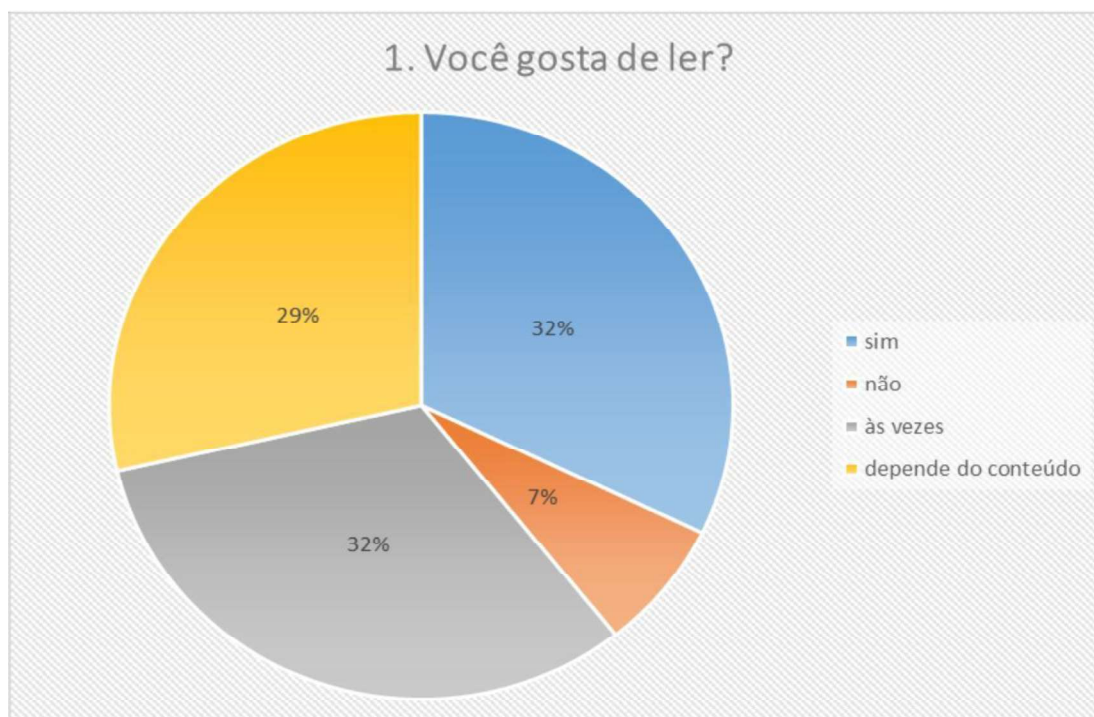
que mais para o meio do livro tem a Bombinha e a mãe dela que é português e João Romão também e eles eram pobres mas João subiu de renda e a Bombinha meio que não.

* No começo do livro "des dias de Cortiço", Sérgio tinha preconceitos com gente pobre, de favela, e queria matar todo mundo por causa de um tênis.

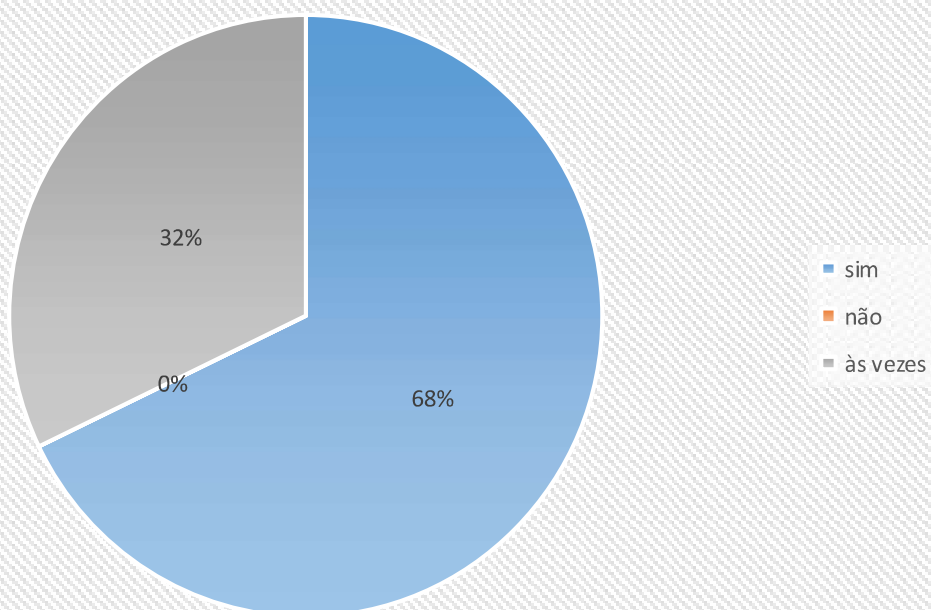
Já experimentou acreditar em você?
Tente... Você não faz ideia do que é capaz!
Autor desconhecido.

GRÁFICOS

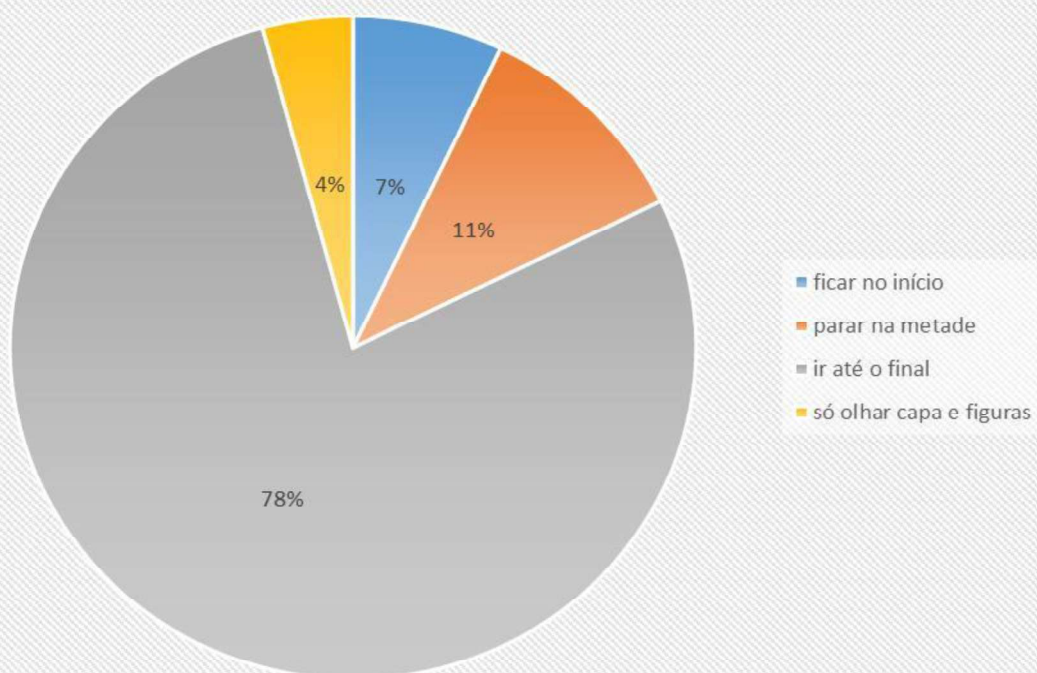
Respostas às perguntas do questionário sobre leitura, aplicado aos alunos do oitavo ano do ensino fundamental.



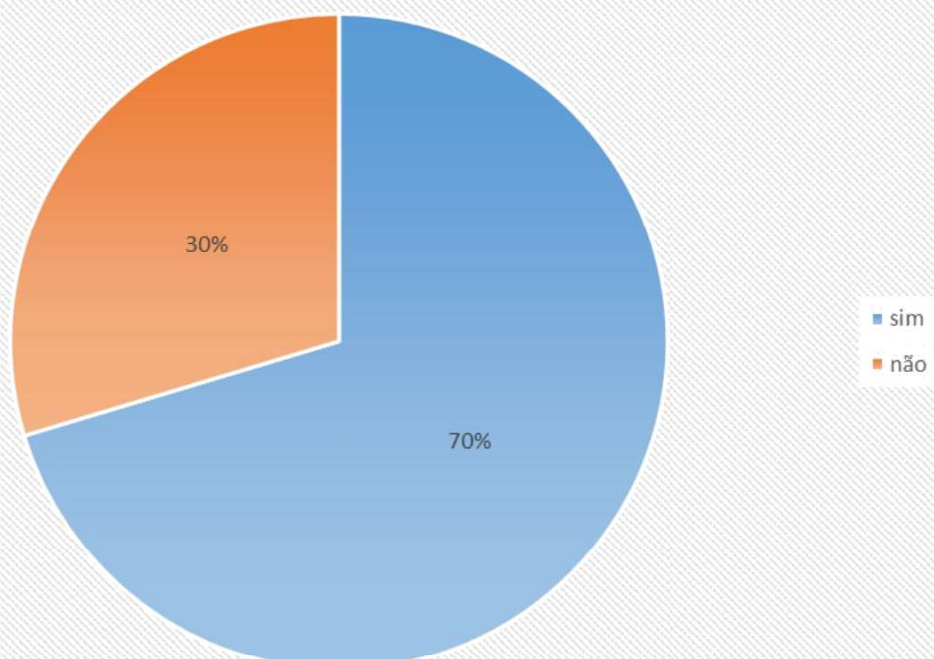
3. Você entende o que lê?



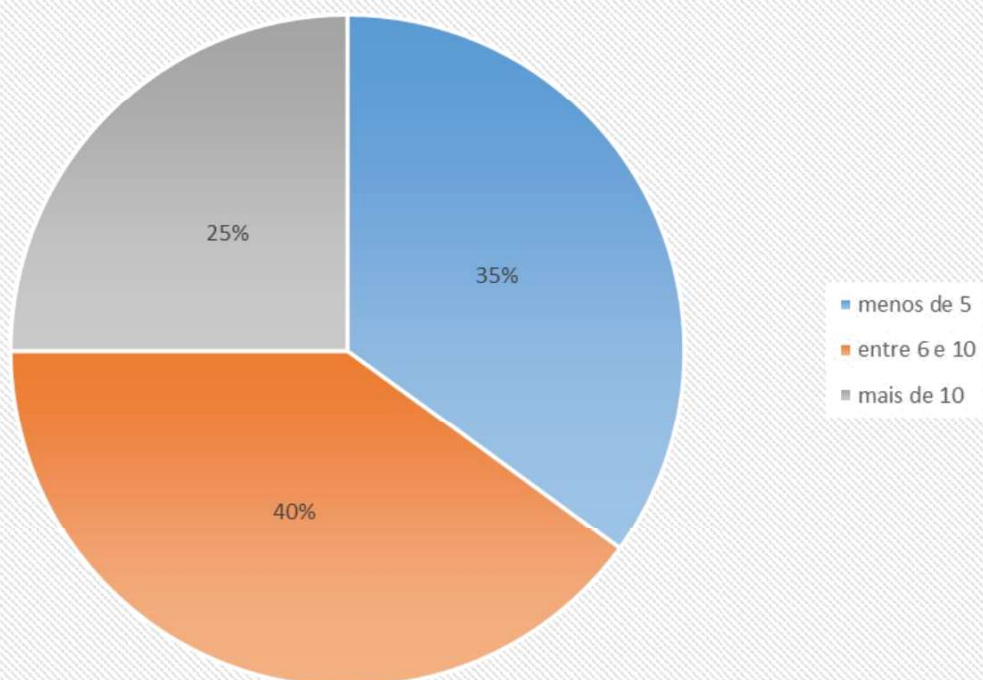
4. Ao ler um livro, uma revista, ou um texto, você costuma:



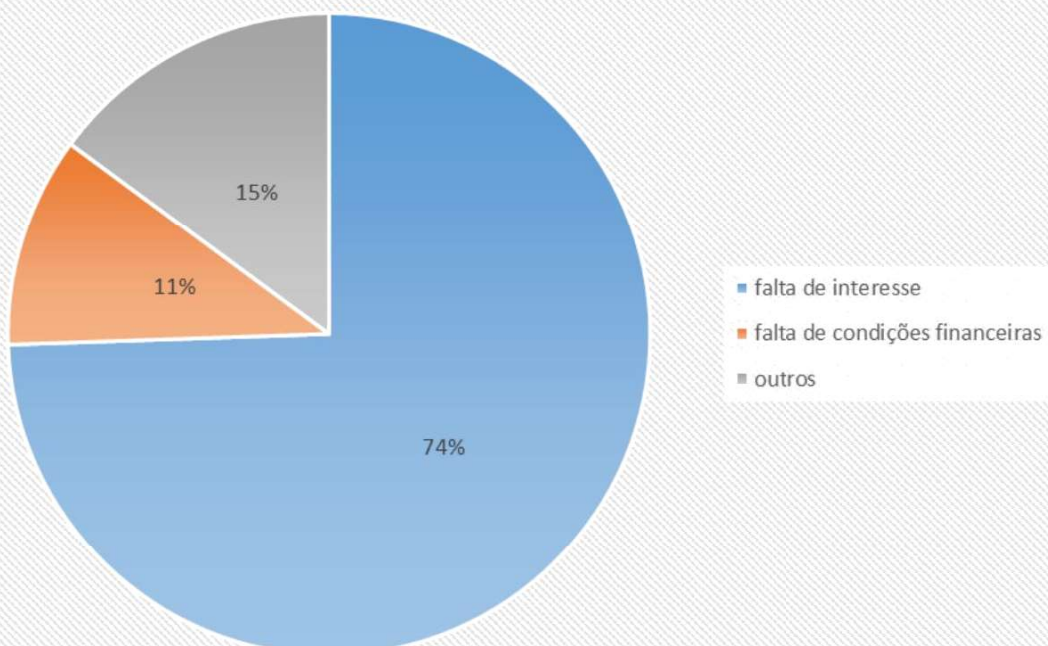
5. Você possui livros em casa?



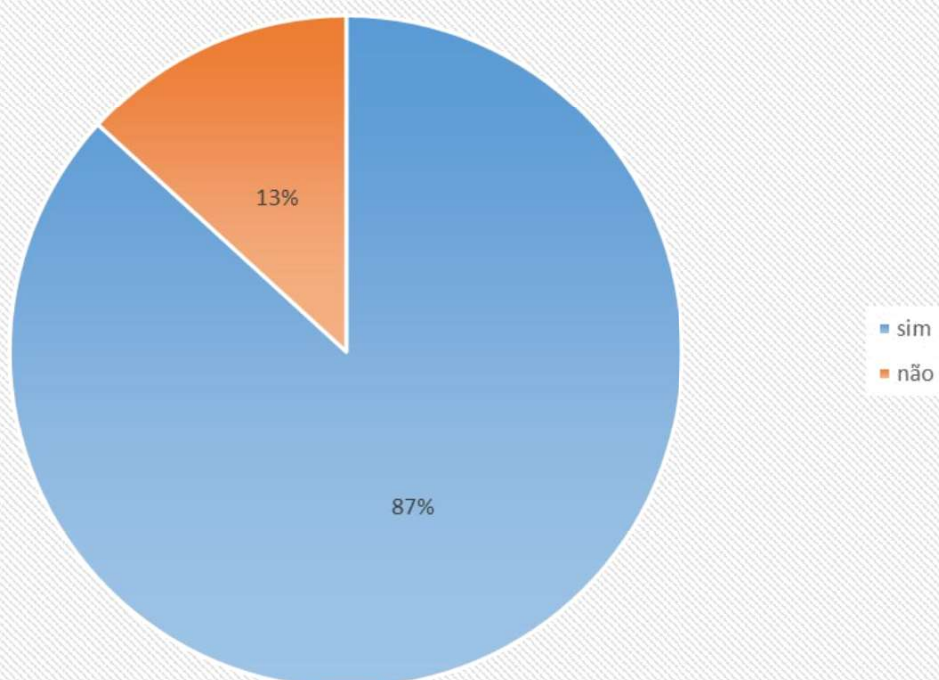
6. Se sim, quantos, aproximadamente?



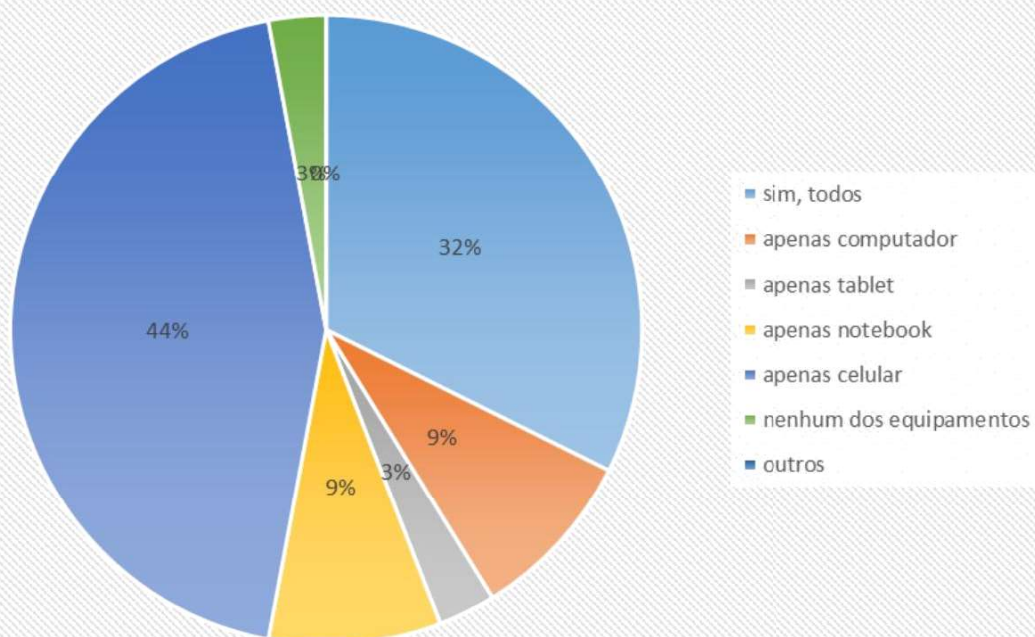
7. Se não, por quê?



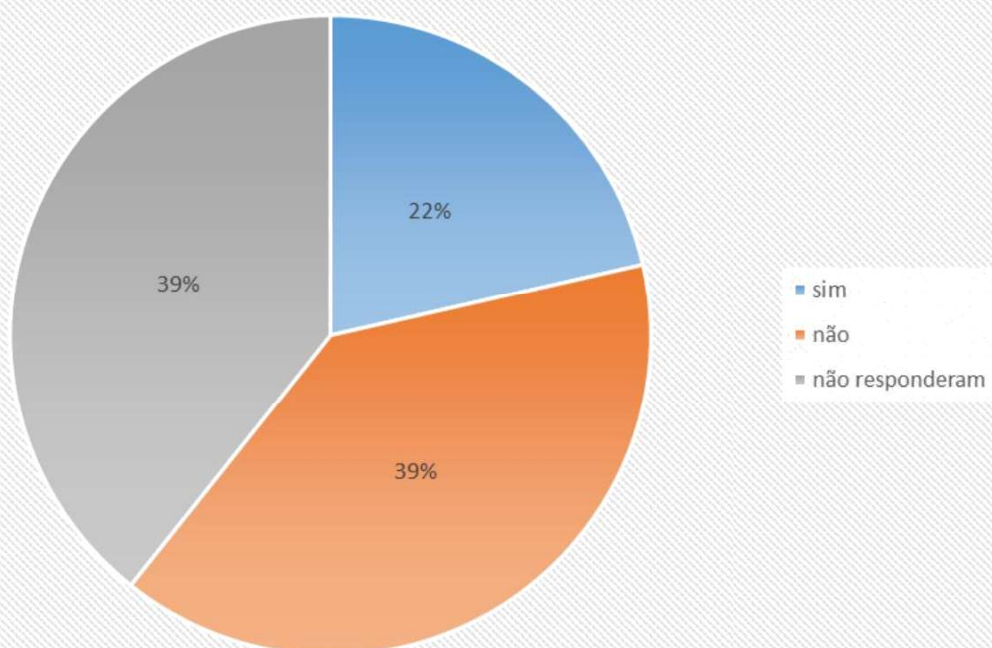
8. Você tem internet em casa?



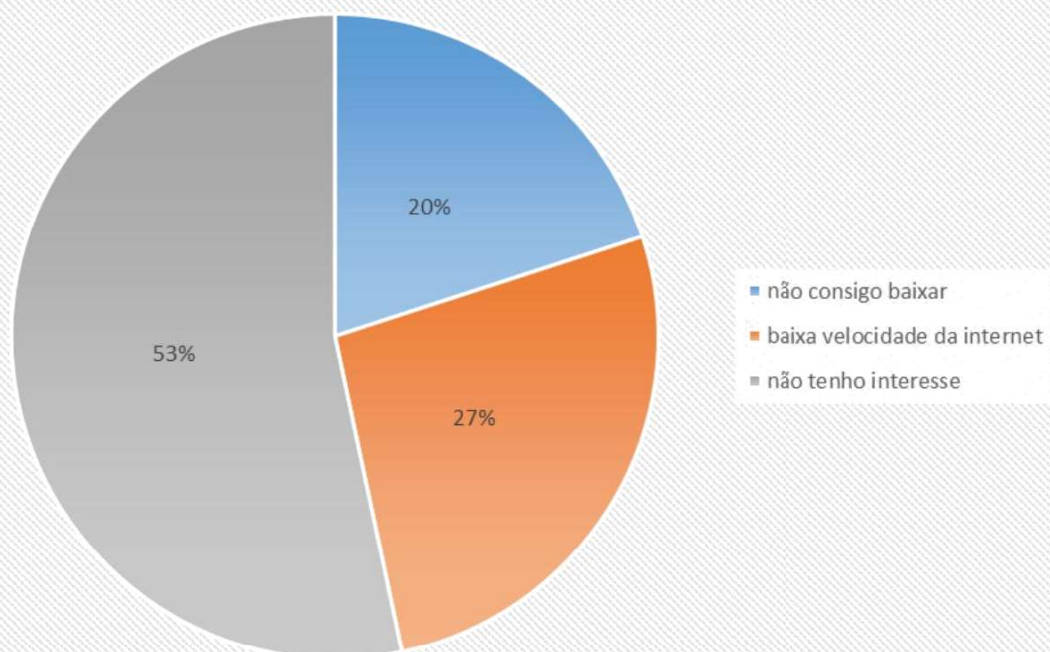
9. Você possui computador, tablet, notebook ou celular com acesso à internet?



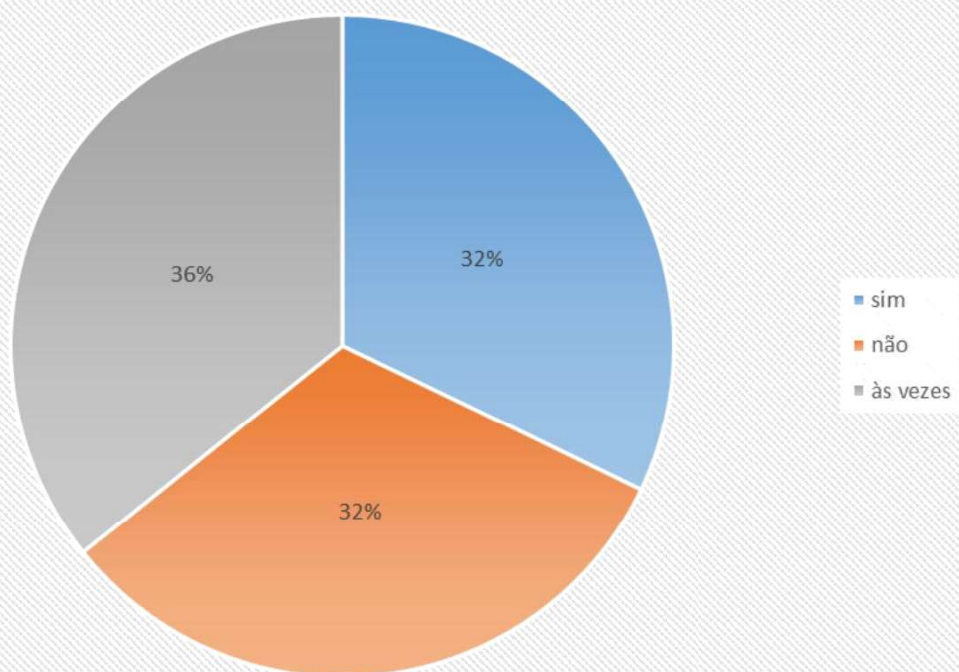
10. Em alguns dos equipamentos citados na questão anterior você possui aplicativos voltados à leitura de livros?



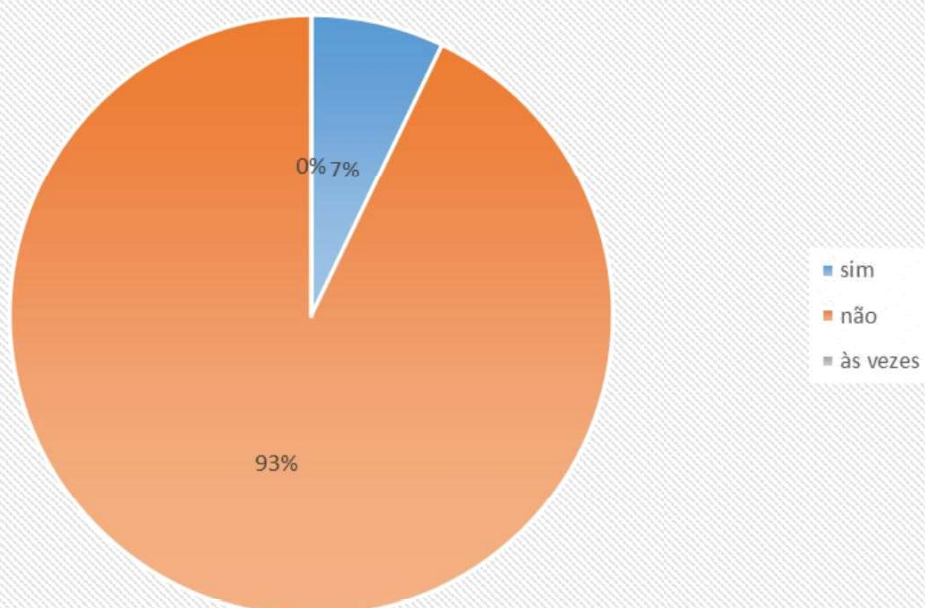
11. Se não, porquê?



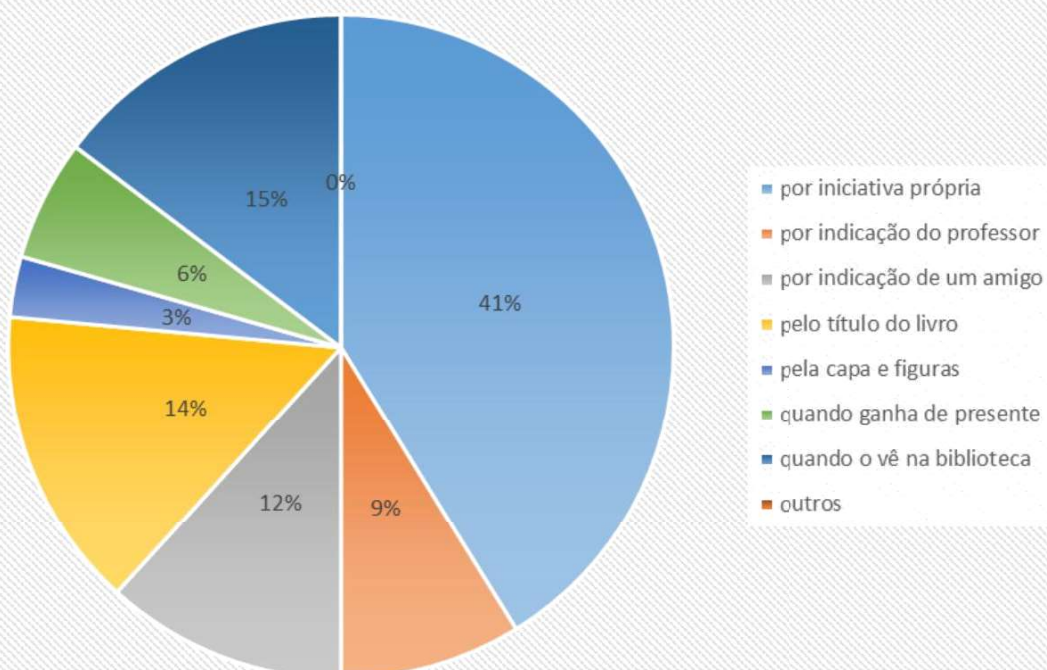
12. Você tem hábito de ir à biblioteca de sua escola?



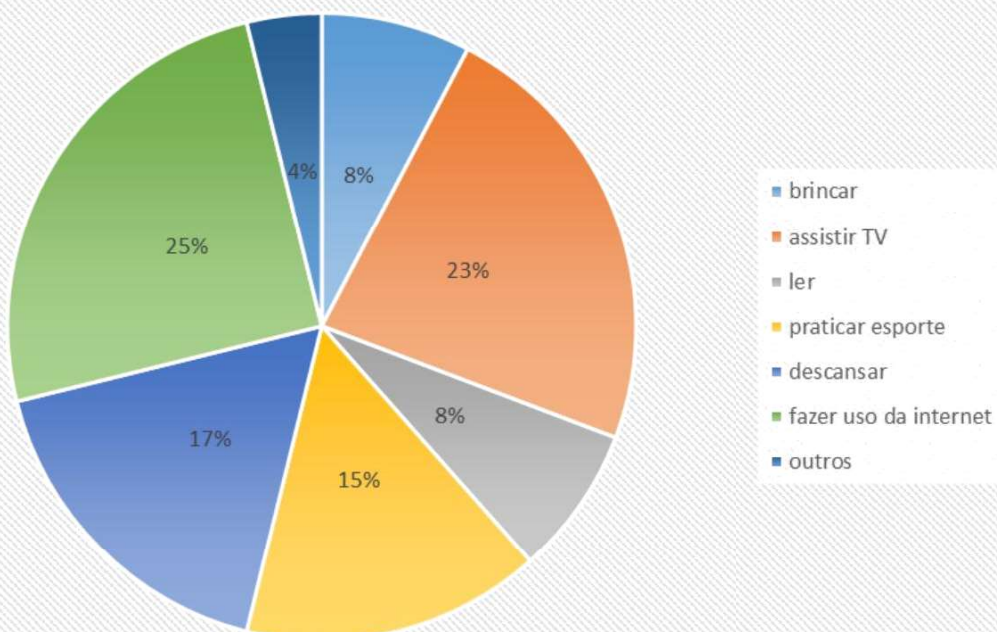
13. Você frequenta as bibliotecas públicas de sua cidade?



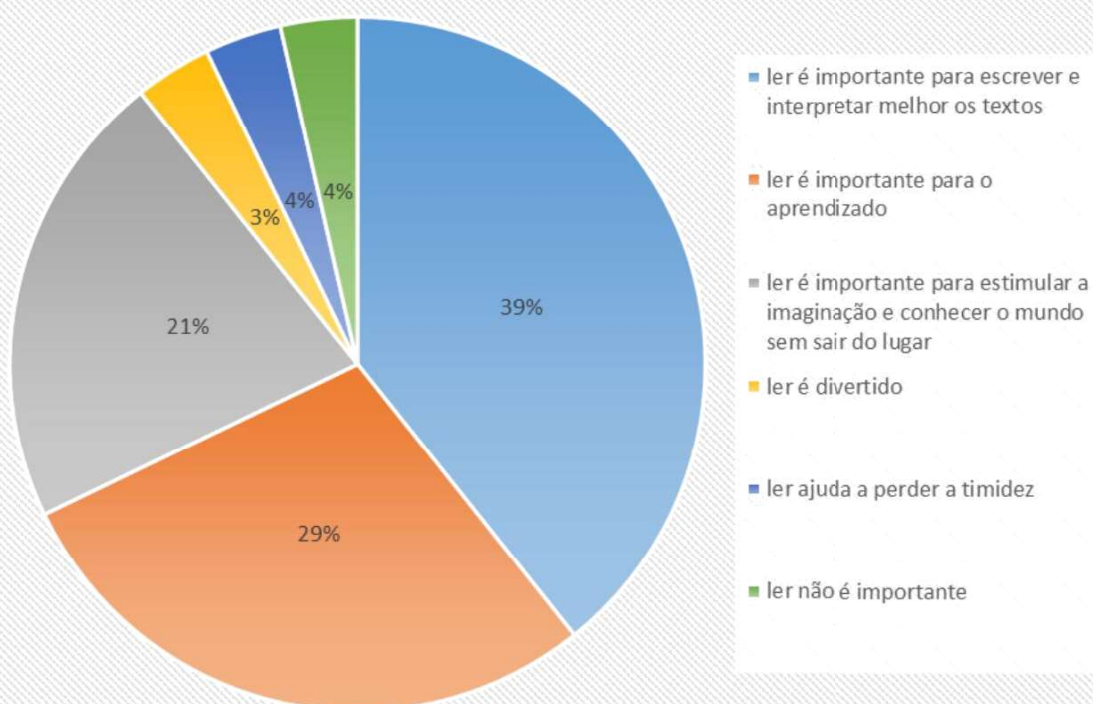
14. Você procura um livro para ler:



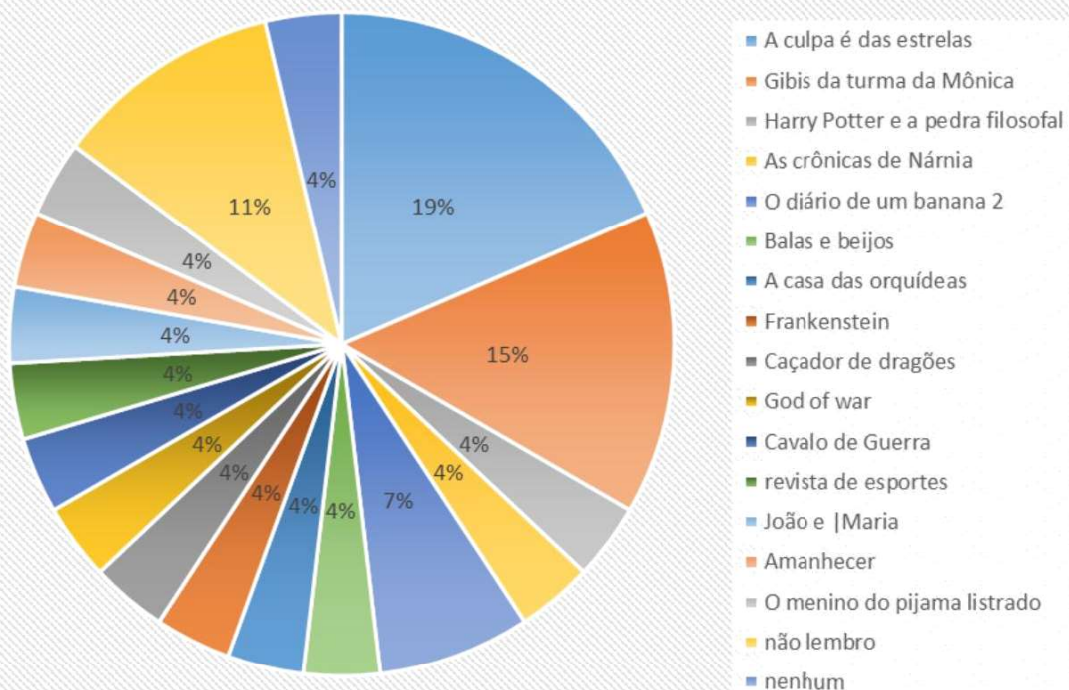
15. Nas suas horas de folga o que você mais faz é:



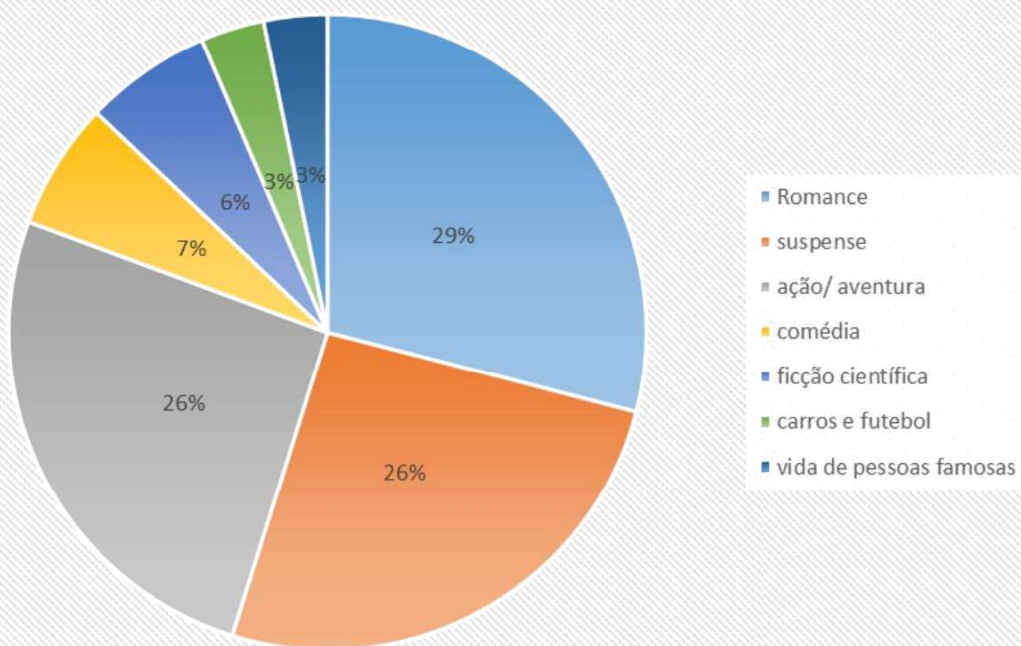
16. Você acha que ler é importante? Por quê?



17. Que livro você mais gostou de ter lido até hoje?

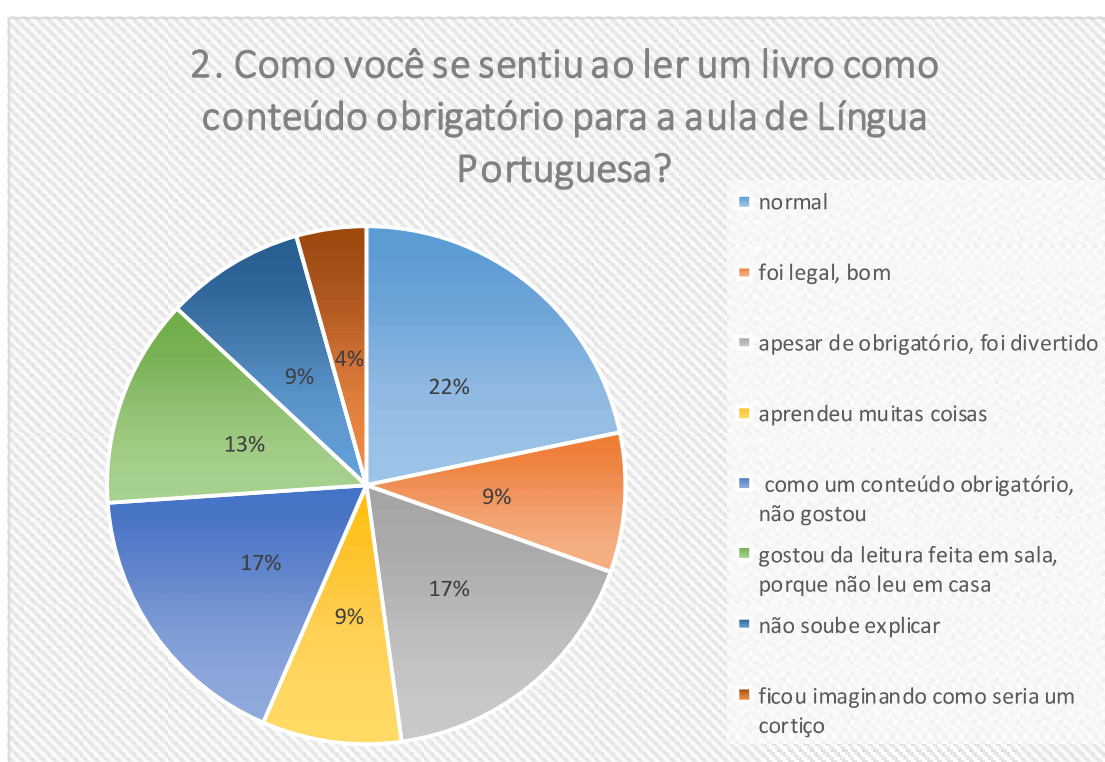
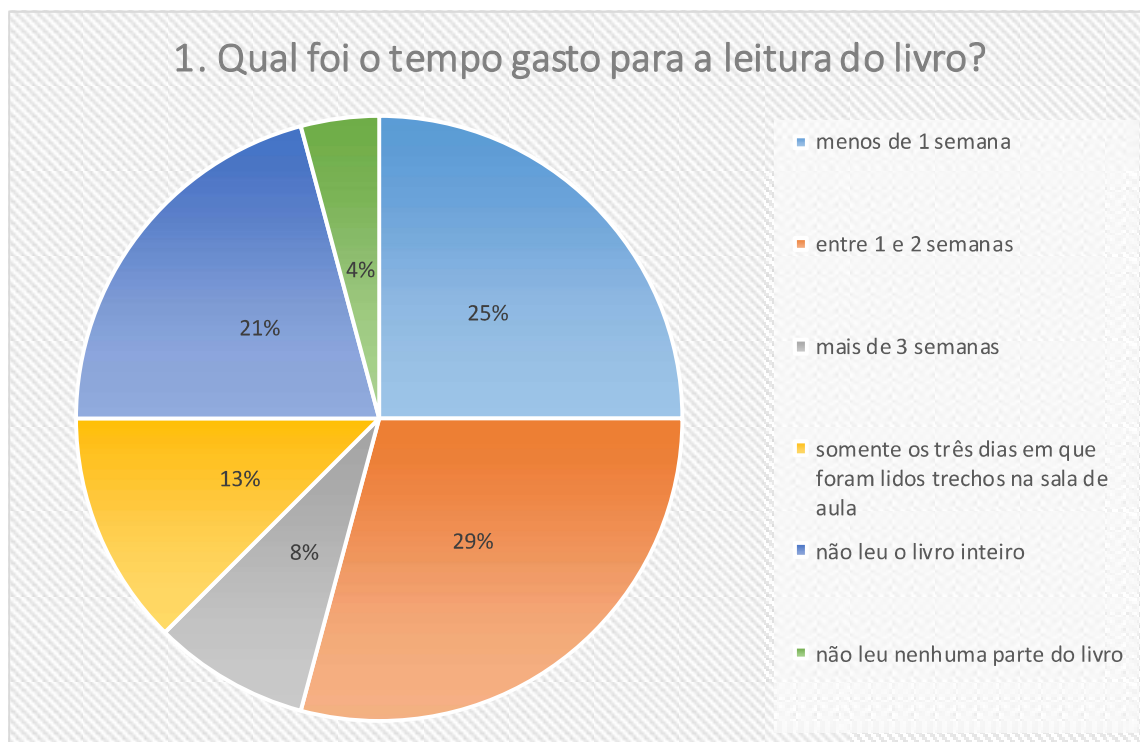


18. Cite assuntos ou temas sobre os quais você gosta ou gostaria de ler.

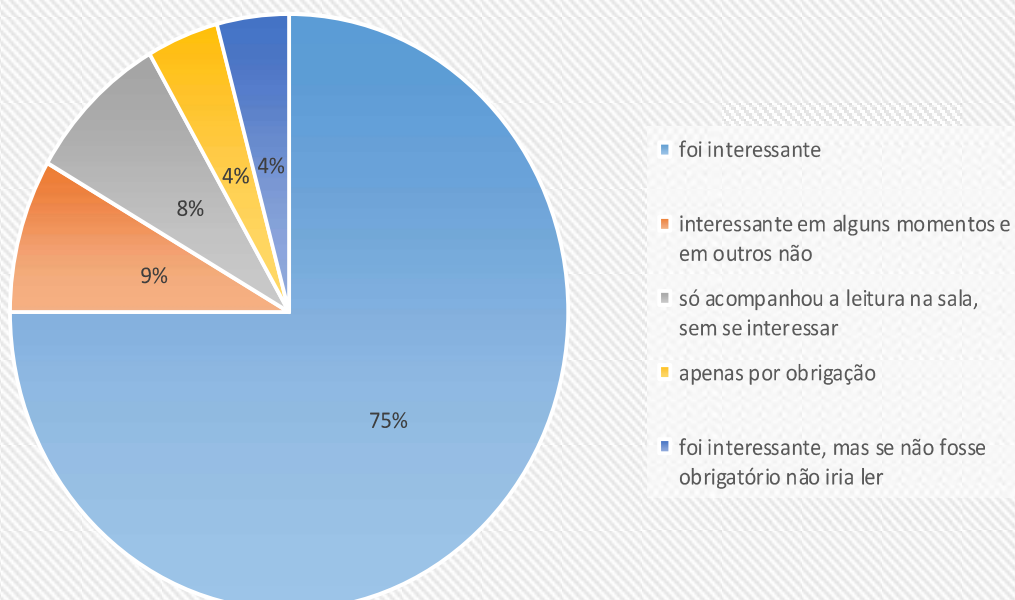


Respostas às perguntas do questionário sobre a leitura da obra *Dez dias de cortiço*, aplicado aos alunos do oitavo ano do ensino fundamental.

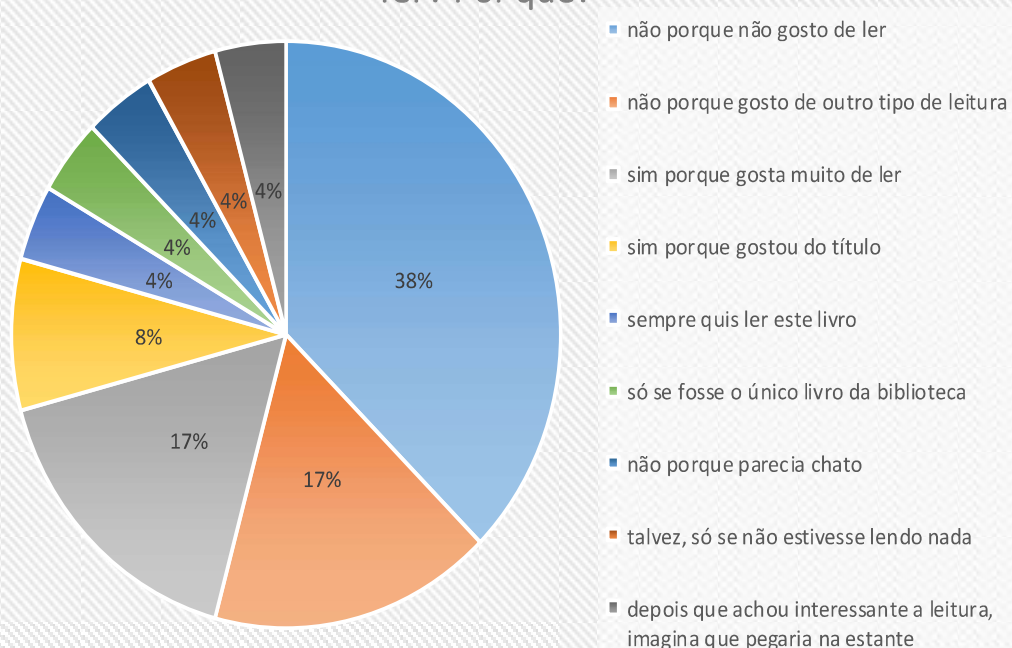
Número de alunos que responderam: 24



3. A leitura foi interessante ou aconteceu apenas por obrigação?



4. Caso este livro não tivesse sido entregue pela professora e você o visse na estante de uma biblioteca, você se interessaria pela história? Teria vontade de ler? Por quê?



5. A leitura foi fácil ou você teve problemas para entender a história? Quais dificuldades?

