



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - *CAMPUS V*
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS



EMANUELLE DA SILVA EVANGELISTA

**LEITURA LITERÁRIA E IDENTIDADE: OUTRAS CENTRALIDADES NO
UNIVERSO ESCOLAR**

SANTO ANTÔNIO DE JESUS

2020

EMANUELLE DA SILVA EVANGELISTA

**LEITURA LITERÁRIA E IDENTIDADE: OUTRAS CENTRALIDADES NO
UNIVERSO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), área de concentração Linguagens e Letramentos, do Departamento de Ciências Humanas – *Campus V*, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho

SANTO ANTÔNIO DE JESUS

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

Evangelista, Emanuelle da Silva

Leitura literária e identidade: outras centralidades no universo escolar / Emanuelle da Silva Evangelista. – Santo Antônio de Jesus, 2020.

176 fls.: il.

Orientadora: Prof. Dr^a. Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS), *Campus V*. 2020.

Inclui Referências.

1. Práticas de Leitura. 2. Texto Literário. 3. Outras Centralidades. I. Coutinho, Ilmara Valois Bacelar Figueiredo. II. Título. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD 407

TERMO DE APROVAÇÃO

EMANUELLE DA SILVA EVANGELISTA

LEITURA LITERÁRIA E IDENTIDADE: OUTRAS CENTRALIDADES NO UNIVERSO ESCOLAR

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada à Universidade do Estado da Bahia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras do Departamento de Ciências Humanas do *Campus V*.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a.Dr^a. Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho
Orientadora
(UNEB/PROFLETRAS)

Prof^a Dr^a Luciana Sacramento Moreno Gonçalves
Examinadora Interna
(UNEB)

Prof^a. Dr^a. Luciene Azevedo
Examinadora Convidada
(UFBA)

Santo Antônio de Jesus, Abril de 2020.

DEDICATÓRIA

À minha mãe, exemplo de força e fé, dedico este trabalho. Infelizmente, ela não pode se fazer presente, fisicamente, para compartilhar esse momento, mas foram seus ensinamentos que permitiram a conclusão dessa etapa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primordialmente, pela oportunidade e capacidade de transpor todos os obstáculos que surgiram ao longo dessa caminhada;

À minha mãe Eliete que deixou como legado o amor à educação;

À minha família pelo incentivo;

Ao meu companheiro Anselmo pela compreensão de minhas ausências;

À Lorena, irmã que a vida me deu, pela disponibilidade em ajudar;

Aos professores do Profletras por compartilharem saberes que enriqueceram minha prática profissional e formação acadêmica;

À professora Ilmara, minha orientadora, pela humanidade e por cada palavra de apoio proferida ao longo da execução desse estudo;

Às professoras que compõe a Banca Examinadora pela generosidade ao contribuir com uma pesquisa tão inicial;

Aos colegas do Profletras, em especial Leide e Manoel, pela parceria e afinidade;

Aos alunos do 8º ano A por participarem de cada Oficina de Leitura;

Enfim, a todos que contribuíram para a realização desse sonho. Gratidão!

“Quando se abre o livro e se lê o texto, nesse momento de aparente silêncio e imobilidade, os leitores denunciam – pela voz, pelo gesto, pelos questionamentos, pela emoção, pelo silêncio – a relação que constroem com o lido. Alguns se identificam a ponto de sentir que o texto se direciona a eles, outros não sentem o mesmo impacto, e ainda há aqueles que o rejeitam ou se posicionam com indiferença. No entanto, independente dos julgamentos que nós, os leitores, fazemos ao término do texto, durante a leitura, ficamos em suspenso, vivemos a história dos personagens, entramos nela sem pudores ou licenças, esmiuçamos cada detalhe e nos sentimos como ele”.

(GONÇALVES, 2014, p. 43)

RESUMO

A presente pesquisa apresenta reflexões iniciais sobre a importância da leitura literária para a vida dos estudantes, pois por intermédio dela é possível aprender sobre si mesmo e sobre o mundo; aprendizado que acontece através das vivências contidas em cada narrativa que lhes é apresentada. Mesmo possuindo esse potencial educativo, o tratamento destinado à literatura, em algumas escolas, está longe de ser o ideal, uma vez que o texto literário é utilizado, muitas vezes, como suporte para outras atividades pedagógicas. Nessa perspectiva, esse estudo ambiciona fomentar práticas leitoras significativas a partir de textos mais próximos do interesse dos estudantes, levando-os a perceber a leitura, mais especificamente a literária, como prática sociocultural constitutiva de identidades. Assim, buscou-se realizar oficinas literárias com autores e obras produzidas em “outras centralidades” (PORTO, 2012), priorizando vozes periféricas ainda não amplamente utilizadas nas salas de aula da escola em análise, situação que pode se repetir em outras instituições do país, por não fazerem parte das seleções canônicas instituídas no âmbito pedagógico, mas que representam possibilidades dialógicas de riqueza ímpar para os jovens leitores contemporâneos. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, pautada em uma proposta de intervenção pedagógica, que tem como sujeitos participantes alunos do 8º ano A, do Ensino Fundamental II, em uma escola pública no município de Ipirá. As vivências realizadas durante as oficinas de leitura demonstraram que a existência de práticas literárias qualificadas no ambiente escolar, privilegiando uma escrita produzida em outros centros, ampliam o repertório literário e cultural dos estudantes, além de ser fundamental para sua formação humana. As práticas também mobilizaram o gosto pela leitura literária, o protagonismo estudantil e o fortalecimento de identidades. Essa pesquisa também pode suscitar uma reflexão em outros educadores contribuindo para ressignificar as práticas de leitura literária realizadas em suas salas de aula e estimular pesquisadores a ampliar o estudo dessa temática.

Palavras-chave: Práticas de Leitura; Texto Literário; Outras centralidades.

ABSTRACT

This research presents us initial reflections about the importance of literary reading for the life of the students, because through it, it is possible to learn about oneself and about the world; learning that happens through the experiences contained in each narrative that is presented to them. Even with this educational potential, the treatment for literature in some schools is far from ideal, since the literary text is often used as a support for other pedagogical activities. In this perspective, this study aims to foster meaningful reading practices based on texts that are closer to the students' interest, leading them to perceive reading, more specifically literary, as a sociocultural practice constituting identities. Thus, we sought to hold literary workshops with authors and works produced in “other centralities” (PORTO, 2012), prioritizing peripheral voices not yet widely used in the classrooms of the school in analysis, a situation that can be repeated in other institutions of the country, as they are not part of the selections canonical institutes in the pedagogical scope, but which represent dialogic possibilities of unparalleled wealth for young contemporary readers. The methodology adopted was action research, based on a proposal for pedagogical intervention, whose participants were 8th grade A students, from Elementary School II, in a public school in the city of Ipirá. The experiences carried out during the reading workshops demonstrated that the existence of qualified literary practices in the school environment, privileging writing produced in other centers, expands the students' literary and cultural repertoire, in addition to being fundamental to their human formation. The practices also mobilized a taste for literary reading, student leadership and the strengthening of identities. This research can also provoke a reflection on other educators, contributing to give a new meaning to the literary reading practices carried out in their classrooms and to stimulate researchers to expand the study of this theme.

Keywords: Reading Practices; Literary Text; Other centralities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mural informativo.....	99
Figura 2: Material entregue aos estudantes.....	100
Figura 3: Identidade dos alunos.....	101
Figura 4: Leitura do texto <i>Vale quanto sonha</i>	102
Figura 5: Origem do seu nome.....	103
Figura 6: Questionário aplicado pelos alunos que não produziram o vídeo.....	106
Figura 7: Relatos extraídos dos cadernos dos alunos.....	107
Figura 8: Paráfrase da frase de Bob Marley afixada em mural informativo.....	111
Figura 9: Produção de cartaz com os dados da enquête.....	113
Figura 10: Análise do vídeo e do poema.....	118
Figura 11: Conceituação de sororidade.....	119
Figura 12: Visita à Casa de Cultura Herculano da Viola.....	122
Figura 13: Mesa Redonda com escritores ipiraenses.....	123
Figura 14: Textos produzidos pelos alunos.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Autoavaliação das oficinas de leitura.....	124
--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Faixa etária dos estudantes.....	69
Gráfico 2: Identificação racial.....	70
Gráfico 3: Local de moradia.....	70
Gráfico 4: Percepção da violência no local onde reside.....	71
Gráfico 5: Tipo de moradia.....	72
Gráfico 6: Abastecimento de água.....	72
Gráfico 7: Acesso à energia elétrica.....	72
Gráfico 8: Composição familiar.....	73
Gráfico 9: Integrante da família.....	74
Gráfico 10: Percentual de pessoas economicamente ativas.....	74
Gráfico 11: Renda mensal da família	74
Gráfico 12: Contribuição para a renda familiar.....	75
Gráfico 13: Contribuição do Bolsa Família	75
Gráfico 14: Escolarização Paterna.....	76
Gráfico 15: Escolarização Materna.....	77
Gráfico 16: Aparelhos eletrônicos	77
Gráfico 17: Acesso à internet.....	78
Gráfico 18: Local de acesso à internet.....	78
Gráfico 19: Utilização da internet.....	79
Gráfico 20: Gosto pela leitura.....	80
Gráfico 21: Atividades durante o lazer.....	80
Gráfico 22: Quantitativo de livros lidos durante o ano de 2018.....	81
Gráfico 23: Motivação para leitura.....	81
Gráfico 24: Temáticas para leitura.....	82
Gráfico 25: Escolha do livro.....	83
Gráfico 26: Acesso à leitura.....	83
Gráfico 27: Local de leitura.....	84
Gráfico 28: Tempo dedicado à leitura.....	84
Gráfico 29: Incentivo à leitura.....	85
Gráfico 30: Frequência de leitura.....	85
Gráfico 31: Importância da leitura.....	86

Gráfico 32: Influência da leitura.....	86
Gráfico 33: Material de leitura.....	87
Gráfico 34: Suporte de leitura.....	87
Gráfico 35: Livros que os estudantes possuem em casa.....	88
Gráfico 36: Literatura trabalhada em sala de aula.....	89
Gráfico 37: Ampliação da prática leitora.....	89
Gráfico 38: Justificativa para não ampliar a prática leitora.....	90
Gráfico 39: Dificuldade de leitura.....	90
Gráfico 40: Motivo para a dificuldade de leitura.....	91

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 LEITURA E ENSINO	23
2.1 LEITURA: AÇÃO QUE ULTRAPASSA OS MUROS DA ESCOLA	24
2.2 PRÁTICAS LEITORAS, INFLUÊNCIA DO SOCIAL E AMBIENTE ESCOLAR	27
3 A LITERATURA NA ESCOLA: LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DO LEITOR NA CONTEMPORANEIDADE	35
3.1 LEITURA LITERÁRIA NO AMBIENTE ESCOLAR	37
3.1.1 A escolarização da Literatura: algumas considerações	43
3.2 FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO E O SENTIDO DO TEXTO	48
3.3 ESCRITAS DISSONANTES E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A LITERATURA CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA	51
3.3.1 Literatura Marginal: múltiplos significados	51
3.3.2 Vozes Periféricas.....	53
3.3.3 Na contemporaneidade, as fronteiras não são fixas e o conceito de centralidade é múltiplo	57
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS	63
4.1 CONHECENDO O CENÁRIO DA PESQUISA	65
4.1.1 Descrição do espaço	65
4.1.2 Conhecendo os estudantes.....	67
4.1.2.1 Perfil socioeconômico	68
4.1.2.2 Práticas de leitura.....	79
4.1.3 Escolha do material	92
5 EXPERIENCIANDO OUTRAS CENTRALIDADES: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	93
5.1 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA.....	94
5.1.1 Oficina I: Quem sou eu, quem é você?	94
5.1.2 Oficina II: Eu adolescente.....	103
5.1.3 Oficina III: Letras Negras	108
5.1.4 Oficina IV: Semeando paz!	114
5.1.5 Oficina V: De Princesa à Mulher Maravilha: o lugar social da mulher	116
5.1.6 Oficina VI: Meu lugar, minha identidade	119
5.1.7 Oficina VII: Ressignificando olhares	123

5.2 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	127
UMA BREVE PAUSA PARA RESSIGNIFICAR O PERCURSO.....	133
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICE 1 – Modelo Questionário Socioeconômico.....	141
APÊNDICE 2 – Modelo Questionário Práticas de Leitura	145
APÊNDICE 3 - Tabela para analisar personagens do texto A fina flor da malandragem (Oficina 1).....	149
APÊNDICE 4 Roteiro de leitura	150
APÊNDICE 5 Cartazes produzidos na oficina Letras Negras.....	152
APÊNDICE 6 autoavaliação	153
ANEXO 1 (Textos utilizados na Oficina 1)	155
ANEXO 2 (Textos utilizados na Oficina 3)	158
ANEXO 3 (Textos utilizados na Oficina 4)	166
ANEXO 4 (Textos utilizados na Oficina 5)	167
ANEXO 5 (Textos utilizados na Oficina 6)	169
ANEXO 6 Parecer Consubstanciado do CEP/UNEB.....	173

1 INTRODUÇÃO

Durante a minha prática educacional, algo que sempre me inquietava era o gradativo afastamento entre os alunos e os livros. Mesmo com apenas 12 anos de efetiva regência na disciplina língua portuguesa na rede pública, tive a oportunidade de lecionar em quase todos os níveis da Educação Básica: Ensino Fundamental e Ensino Médio, levando-me a perceber que, conforme o tempo passava, mais o distanciamento tornava-se evidente.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), eu lidava com crianças encantadas pelos livros, em consequência da forma lúdica como os mesmos eram apresentados e pela descoberta da leitura. Além do incentivo dos pais, ao ler histórias para seus filhos, a prática leitora também era estimulada pela escola ao disponibilizar exemplares de livros literários para que as crianças pudessem lê-los durante os finais de semana e socializá-los com a turma no retorno às aulas.

No entanto, essa prática foi ficando comprometida e muitas escolas já não possuem acervo, uma vez que o Programa Nacional Biblioteca da Escola¹ (PNBE) teve sua última edição no ano de 2013. Outra política, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD literário², emergiu como alternativa ao PNBE, todavia não abrangeu toda a educação básica até o momento. É necessário considerar também que essas práticas leitoras, no ambiente escolar no qual estive inserida, sofriam rupturas, principalmente, quando o estudante ingressava nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). À exceção de alguns poucos alunos, a maioria tinha uma relação tímida com os livros literários e apresentava uma verdadeira aversão aos textos contidos nos livros didáticos, sempre considerados extensos, enfadonhos ou distantes de sua realidade.

Não tive o prazer de lecionar em escolas de Ensino Fundamental que tivessem biblioteca ou um mínimo acervo literário para que eu pudesse inserir mais leitura literária nas aulas. A presença dos livros didáticos em sala era outro desafio, pois nem sempre o quantitativo de exemplares existentes na escola era suficiente para os alunos, quando isso não

¹ Segundo o site do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o programa foi criado no ano de 1997 com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência na rede pública de ensino. (<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola> acesso em: 10 de agosto de 2018).

² Segundo o MEC, o edital de 2018 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático Literário (PNLD) do ano de 2018 previu a distribuição de obras literárias para os estudantes da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Já o PNLD 2020, ofertará obras didáticas e literárias destinadas a estudantes e professores dos anos finais do Ensino Fundamental. (<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/62561-mec-lanca-publicacoes-do-pnld-literario-didatico-e-guia-de-tecnologias-educacionais> acesso em: 10 de agosto de 2018).

era o empecilho, havia um constante rodízio de livros para não carregar muito peso na mochila e essa realidade me preocupava.

O que aconteceu com os alunos que, durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, demonstravam prazer ao levar os livros literários para casa? Será que foi o excesso de atividades propostas pela escola que motivou o desencantamento daquelas crianças pela literatura? Sempre ouvi dizer que a adolescência era um período difícil, muitas mudanças biológicas, emocionais e isso poderia estar afetando a relação dos discentes com a leitura, mas também poderia ser a metodologia utilizada em sala de aula.

No Ensino Médio, a situação não foi diferente: muitos componentes curriculares, excesso de conteúdo, pouco estímulo à leitura, o namoro, algumas vezes, o trabalho. Tudo isso colaborava para afugentar o jovem da literatura, mas a situação era melhorada quando o colégio possuía uma biblioteca ou quando um professor de literatura solicitava a leitura de obras clássicas para fazer avaliações, resumos, apresentações teatrais, entre outras atividades. Práticas que não contribuíam para que os estudantes viessem a buscar outras obras por iniciativa própria, porém, já ampliava um pouco o repertório leitor deles.

No entanto, quando se falava em autores contemporâneos, como J. K. Rowling, John Green, Stephenie Meyer, Nicolas Sparks, Jojo Moyes, Suzanne Collins e tantos outros, que tiveram suas obras reconhecidas pelo público jovem, os alunos demonstravam prazer, conhecimento das obras e participavam até mesmo de grupos de discussão na internet sobre as mesmas, mas isso não era considerado nas escolas. Só então percebi que esses jovens liam sim, não com a frequência que eu desejava, nem as obras que eu julgava importantes, a leitura acontecia com diversas configurações e em variados suportes³, não apenas nos livros.

Foi nesse contexto repleto de inquietações que surgiu o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), como grande possibilidade de entendimento das práticas leitoras realizadas pelos jovens na contemporaneidade, dando-me a oportunidade de realizar uma proposta de intervenção pedagógica capaz de promover práticas que suscitassem o fortalecimento do letramento literário na sala de aula.

A partir de então, comecei a refletir acerca das práticas leitoras que sempre realizei com meus alunos, que também eram comuns aos meus colegas, e a validade das mesmas. Percebi que, muitas vezes, optávamos por ler silenciosamente, ler em voz alta (para corrigir o aluno), fazíamos perguntas orais e escritas sobre o texto lido, ou utilizávamos a leitura como pretexto para realizar atividades de ortografia, morfologia ou sintaxe. Nesse contexto, algo me

³ Segundo Marcuschi (2008) local onde o gênero circula como livro, jornal, etc.

inquietava: como um aluno que não conseguia ter êxito nas atividades de uso da linguagem realizadas na escola era capaz de manuseá-la fora desse ambiente para atingir um objetivo? (elogiar alguém para conseguir um favor, convencer seus pais, compreender a mensagem de uma música)

Talvez, o uso pedagógico da linguagem esteja longe de ser o ideal, pois ainda é frequente, nas escolas, a realização de atividades que se limitam ao domínio da habilidade de decodificação; “as intervenções destinadas a fomentar estratégias de compreensão - ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar, etc. – são pouco frequentes” (SOLÉ, 1998, p. 36). Essas práticas de ensino podem estar ausentes em muitas escolas devido a um processo precário de formação ao qual alguns professores são submetidos, restando-lhes apenas reproduzir a educação que tiveram acesso enquanto alunos. Atrelado a isso, há um sistema educacional repleto de orientações que, frequentemente, engessa ou reprime atos de educação libertária devido a um currículo a ser seguido, sem falar na família que é essencial para a eficácia do processo educacional, mas, muitas vezes, se exime desse processo e a sociedade, que também se beneficia com a formação de leitores proficientes, embora apenas constate o fracasso do sistema educacional; logo a responsabilidade não pode ser atribuída só ao professor e à escola, ela é conjunta.

O fracasso citado é facilmente verificado através do baixo desempenho dos estudantes em avaliações que exigem habilidades mínimas de leitura e compreensão de texto. O cenário torna-se mais preocupante quando os alunos são submetidos a avaliações externas, em nível nacional, como a Prova Brasil⁴ (Ensino Fundamental), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁵ e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)⁶.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁷, outra avaliação externa em nível internacional, é realizada a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e tem constatado o déficit de aprendizagem dos estudantes brasileiros. Dos 79 países participantes, no ano de 2018, o Brasil ficou com a 42ª posição em Leitura, como se não bastasse essa posição, que revela uma necessária reavaliação

⁴ Avaliação para diagnóstico aplicada nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental desenvolvida pelo Inep/MEC, a mesma têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro.

⁵ Diferente da Prova Brasil, essa avaliação é realizada no 3º ano do Ensino Médio.

⁶ Exame nacional criado em 1998, inicialmente, tinha o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, hoje é aceito como critério de seleção para ingresso no ensino superior por muitas Universidades, em substituição ao vestibular.

⁷ O Pisa é uma avaliação internacional de caráter comparativo realizada a cada três anos que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de leitura, matemática e ciências. (<http://portal.inep.gov.br/pisa> acesso em 09 de agosto de 2018).

do ensino de língua adotado pelas escolas, o país ficou com a 53ª e 58ª colocações em Ciências e Matemática, respectivamente⁸. De acordo com o site do MEC⁹, os dados do Pisa revelam que os estudantes das escolas públicas brasileiras apresentam uma defasagem de dois anos e meio de escolarização em relação à habilidade leitora quando comparados aos países membros da OCDE.

Por mais que os resultados estejam distantes do ideal, nota-se uma evolução nos resultados dos estudantes brasileiros ao longo das edições do PISA. Segundo dados do MEC¹⁰, de 2000 (ano em que foi realizada a primeira edição da avaliação em nosso país) a 2009 o Brasil foi um dos três países que mais evoluiu na educação básica, crescendo 33 pontos nos exames realizados durante essa década. Para atingir esse resultado muitas ações foram desenvolvidas como a capacitação profissional e a implementação de políticas públicas e educacionais. No entanto, a partir da edição de 2010, nota-se uma desaceleração no ritmo de crescimento o que impõe a urgência em intensificar, ou melhor, ressignificar as práticas realizadas na escola, principalmente as leitoras, com o objetivo de retomar o crescimento e oferecer uma educação de qualidade a todos os estudantes brasileiros.

Solé (1998) entende a leitura como um processo abrangente que requer interação entre o leitor e o texto para construção do seu significado. Diante dessa complexidade, a escola deve ensinar o estudante a ir além da decodificação do código linguístico, encarando a leitura como prática social, cultural e constitutiva de identidades, por isso deve ser estimulada a presença dos mais variados gêneros textuais nos ambientes escolares, o que permitirá a formação de leitores mais críticos e competentes que compreendam os textos em sua complexidade, problematizando as múltiplas possibilidades de mensagens, sejam elas explícitas e/ou implícitas, por considerar o universo diverso de significações que dialogam com o sentido literal.

Os gêneros textuais são os textos com os quais se estabelece contato, diariamente, nas mais variadas esferas sociais e “que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI 2008, p.155). Portanto, os estudantes precisam ter acesso a textos veiculados fora do ambiente escolar na própria escola, aprender a interpretá-los e a produzi-los sem

⁸ <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/12/prova-expoe-decada-de-estagnacao-no-ensino-no-brasil-china-passa-a-liderar.shtml> acesso em 02 de janeiro de 2020.

⁹ <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>

¹⁰ <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571>

esquecer de sua função social e não apenas ter acesso a textos didatizados, produzidos com o único objetivo de ensinar algum conteúdo.

A leitura literária também precisa ser estimulada no ambiente escolar, proporcionando aos nossos educandos acesso aos bens culturais que circulam na sociedade. Este acesso não deve limitar-se à realização da leitura de uma obra literária em troca de uma nota. É necessário provocar no estudante o gosto pela leitura, assegurando-lhe o direito de escolha, pois essa prática deve ser prazerosa. Ademais, a experiência literária deve fazer parte do cotidiano escolar, porque a literatura humaniza o homem (CÂNDIDO, 1995), através dela, descobre-se o mundo, ao vivenciar as experiências do outro.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa justifica-se por considerar que o ato de ler não envolve apenas o processo de codificar e decodificar palavras. Durante anos esta concepção reducionista vigorou em muitas escolas brasileiras, o que gerou um grande número de leitores que eram apenas capazes de decodificar o código. No entanto, as sociedades letradas exigem leitores mais autônomos, que sejam capazes de compreender o que leem, assim, quanto mais cedo acontecer o contato com o texto literário, mais a escola possibilitará ao indivíduo a ampliação do seu conhecimento de mundo, a diversificação do repertório cultural e o desenvolvimento da capacidade interpretativa do texto, ativando a relação intertextual com os textos já lidos, culminando na constituição de um leitor crítico e criativo.

No que se refere ao objetivo geral, a presente pesquisa procurou fomentar práticas leitoras significativas a partir de textos mais próximos do interesse e modo de vida dos estudantes, chamando-os a perceber a leitura, mais especificamente a literária, como prática sociocultural constitutiva de identidades. Para que a oferta textual não caísse na armadilha de ratificar a postura elitista da escola, ao privilegiar unicamente a leitura de obras e autores canônicos, e afirmando a necessidade já apontada por Cândido (1995) de considerar a literatura como direito, buscou-se trazer para as oficinas autores e obras ainda não amplamente utilizados nas salas de aula da escola em destaque, por estarem situados à margem da maioria das seleções canônicas efetivadas no âmbito pedagógico, mas que representam possibilidades dialógicas de riqueza ímpar para os jovens leitores contemporâneos.

Buscou-se privilegiar a escrita literária de “outras centralidades”¹¹, a fim de ampliar os repertórios literário e cultural dos estudantes, oportunizando uma formação crítica e emancipadora, por meio de atividades voltadas ao prazer de ler, ao seu desenvolvimento

¹¹ Nesta pesquisa, o termo “outras centralidades” é utilizado para demarcar a existência de múltiplos centros produtores de cultura, tal acepção baseia-se em Porto (2012).

pessoal, cultural e social, ao reconhecimento da importância da leitura literária para a percepção e expressão das identidades. Tais centralidades distanciam-se do cânone e firmam-se em contextos leitores e escritores diversos, estando instadas a eleger produções literárias que circulem por periferias, tanto aquelas nas quais borbulha a literatura periférica das capitais e suas margens quanto àquelas que materializam textos pelo interior do país, em cidades pequenas como Ipirá.

Como aporte teórico, utilizou-se Cândido (1995), Colomer (2007), Cosson (2018), Dalcastagnè (2012), Doutor (2010), Freire (2006), Gonçalves (2014), Horellou-Lafarge; Segré (2010), Kleiman (2004), Leite (2014), Marcuschi (2008), Nascimento (2006), Oliveira (2011), Porto (2012), Sartre (2004), Solé (1998), Soares (2006), Zilberman (2017), dentre outros teóricos que embasaram as discussões propostas.

Partindo da hipótese de que o ensino da leitura não deve fomentar a formação de um leitor que apenas reproduza as ideias anunciadas pelo outro, mas o desenvolvimento de um sujeito capaz de questionar as verdades manifestas na sociedade, posicionando-se criticamente por meio da linguagem, elaborou-se, inicialmente, uma proposta de intervenção pedagógica com 22 horas aulas para ser aplicada no período de 15 de abril a 01 de julho de 2019, na turma do 8º ano A, turno matutino, do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Professora Alzira Bela Brandão, na cidade de Ipirá-Ba. No entanto, a proposta não pôde ser aplicada no primeiro semestre devido a algumas paralisações da rede municipal de ensino, acontecendo no período de 22 de julho a 30 de outubro de 2019, com atividades que totalizaram 30 horas aulas, acrescidas das alterações necessárias para um melhor funcionamento do projeto.

As oficinas foram tematizadas por questões emergentes, considerando-se o momento atualmente vivenciado no país, quando ações de censura repetem-se nos diversos espaços sociais, inclusive na sala de aula, o que torna o trabalho do professor ainda mais relevante, uma vez que possui a finalidade de provocar reflexão sobre conhecimentos que causam dúvidas, tensões, entendimentos equivocados, disseminação de informações indevidas, mas que, principalmente, fazem parte da formação identitária e leitora dos jovens.

É mister salientar que a leitura não pode ser ensinada como a pura decodificação de um código, mas como um espaço de criação de sentidos protagonizado por um sujeito-leitor, o qual recorre a uma série de elementos além dos linguísticos para atribuir os sentidos ao texto lido. Assim, o trabalho em sala de aula com textos literários mais próximos dos interesses e modos de vida dos estudantes, produzidos por escritores em vários contextos periféricos, tem muito a contribuir para uma formação leitora contextualizada, crítica e proficiente dos mesmos.

A dissertação está dividida em cinco capítulos para uma melhor compreensão da discussão teórica e percepção do projeto de intervenção realizado. O texto inicia-se com uma *Introdução*, que apresenta o percurso profissional da pesquisadora e o contexto que motivou a execução da presente pesquisa, seguida pelo capítulo *Leitura e Ensino*, onde se conceitua leitura e reflete-se acerca das práticas leitoras realizadas no ambiente escolar; o mesmo antecipa as discussões fundamentais à pesquisa contidas no capítulo *A leitura na escola: letramento literário e formação do leitor na contemporaneidade*, onde se reflete sobre a importância da literatura para a constituição do ser humano, discute-se o seu ensino e sugestiona-se a formação de leitores a partir de obras produzidas em outras centralidades.

Logo após, apresentam-se os *Caminhos metodológicos* que fundamentaram o estudo; a descrição do espaço onde foi aplicada a pesquisa e a descrição dos sujeitos participantes. Descrição, aplicação e análise do projeto de intervenção estão presentes no capítulo *Experienciando outras centralidades: uma proposta de intervenção*, cerne do estudo, pois representa o encontro da teoria com a prática, quando são tecidas considerações acerca das experiências literárias vivenciadas pelos estudantes. Em *uma breve pausa para ressignificar o percurso*, ressalta-se a importância de práticas de leituras literárias para a formação de um leitor autônomo e elucida-se a necessidade de outros estudos que ampliem a discussão.

2 LEITURA E ENSINO

Ler é uma ação cognitiva, na qual o leitor processa informações expostas pelo autor; ler também é uma atividade cultural, por mobilizar a convergência de experiências e valores dos sujeitos envolvidos; ler é, primordialmente, um ato político, pois através dele o autor busca propagar o seu discurso, que poderá ser assimilado pacificamente ou não. Quanto maior for o poder de criticidade possuído pelo leitor, mais autônoma será a sua leitura, já que não será um alvo suscetível à manipulação, sendo, ele mesmo, capaz de elaborar a sua própria compreensão do mundo.

A percepção da dimensão política da leitura liberta o leitor, posto que ele consegue discernir que a leitura tanto servirá para reprodução da ideologia das classes dominantes quanto como ponto de partida para refletir sobre a sociedade em que vive. Assim, ler não é apenas uma ação subjetiva; é também uma prática social, que possibilita acesso à sociedade letrada e aos bens culturais.

A escola, em parceria com outras instituições sociais, precisa proporcionar diferenciadas práticas de leitura aos indivíduos, uma vez que os mesmos estão imersos em uma sociedade cada dia mais letrada. Nesse instante, enfatiza-se a responsabilidade escolar nesse processo, uma vez que ela é a instituição social que possui a função de promover aprendizagens e necessita assegurar o ensino da leitura desenvolvendo práticas leitoras contextualizadas com a realidade social do aprendiz e não pautadas apenas na simples decodificação do código linguístico.

É inegável que o indivíduo precisa ter o domínio do código linguístico – alfabetizar-se. Mas, a leitura não se resume à aquisição dessa aprendizagem, é necessário apreender os sentidos dos textos, tornar-se um leitor proficiente, o que pode gerar questionamentos; afinal, a escola tem conseguido formar leitores críticos, conscientes e preparados para ler, produzir e intervir na sociedade contemporânea, dialogando com os textos e atribuindo sentido para o que leem? Ou, através de práticas leitoras inadequadas, a escola está desestimulando o gosto pela leitura e inibindo a capacidade dos cidadãos atuarem ativamente na sociedade onde vivem?

Nessa perspectiva, o presente capítulo busca apresentar algumas considerações sobre a leitura e as práticas leitoras implementadas no ambiente escolar, ressaltando que a leitura é uma ação que acontece, formalmente, nas escolas, mas que ultrapassa seus muros.

2.1 LEITURA: AÇÃO QUE ULTRAPASSA OS MUROS DA ESCOLA

A concepção de leitura adotada nessa pesquisa fundamenta-se na perspectiva discursiva enunciada por diversos autores, a exemplo de Coracini (2005), para a qual “não apenas o texto verbal, mas também a pintura, a música, a fotografia (que também são textos) serão sempre o resultado de uma rede constituída de fragmentos sempre vinculados à história e a ficção” (CORACINI, 2005, p.25). Nesse cenário, o olhar do leitor “vem de dentro do sujeito inteiramente impregnado por sua subjetividade” (CORACINI, 2005, p.23).

Para a autora, a ação leitora pode ser definida pelo olhar que pode ser “direto, atravessado ou enviesado”, pois cada leitor possui o seu, formado a partir da sua bagagem de vida e do contexto social em que ele se insere (CORACINI, 2005, p.19). Assim, amplia-se uma concepção do ato de ler apresentada com maestria por Sartre (2004), ao ressaltar a significação do texto considerando o escrito:

Ler implica prever, esperar. Prever o fim da frase, a frase seguinte, a outra página; esperar que elas confirmem ou infirmem essas previsões; a leitura se compõe de uma quantidade de hipóteses, de sonhos seguidos de despertar, de esperanças e decepções; os leitores estão sempre adiante da frase que lêem, num futuro apenas provável, que em parte se desmorona e em parte se consolida à medida que a leitura progride (SARTRE, 2004, p.35).

Enquanto atividade dialógica que envolve texto e leitor, a leitura não se restringe apenas ao processo de codificar e decodificar palavras, vai além de atribuir sentido ao que está escrito. Trata-se de exercício cognitivo e, muitas vezes, solitário, mas que possibilita uma interação, mesmo à distância, entre o autor e o leitor do texto: “O leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões” (KLEIMAN, 2004, p. 65). Constrói uma leitura singular. No entanto, também é preciso considerar que os próprios textos orientam a sua compreensão, além de estabelecerem limites para a significação. Várias leituras são permitidas, mas nem tudo é pertinente.

Para construir o sentido de um texto, o leitor se utiliza de conhecimentos que antecedem e devem ser ativados durante a sua leitura, como o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo. Isso não quer dizer que a mensagem, em si mesma, não possua significado, sim ela possui, mas “o sentido que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar” (SOLÉ, 1998, p.22).

Chartier, no livro *A aventura do livro: do leitor ao navegador*, também preconiza a autonomia do leitor, ao afirmar que o mesmo não é obrigado a aceitar o que lhe é imposto, estabelecendo uma relação estreita entre leitura e liberdade. Em contrapartida, o autor

assegura que essa liberdade não é plena, uma vez que “é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura” (CHARTIER, 1998, p.77).

Segundo Kleiman (2004), existem vários processos de leitura, tudo depende do objetivo do leitor. De fato, não se lê uma notícia em um jornal como se lê um artigo em uma revista científica. Ao ler a notícia, o leitor faz uma leitura superficial, buscando elementos que levem à compreensão da informação transmitida pela notícia, num processo denominado *scanning*, que consiste em uma forma de leitura prática e objetiva utilizada para buscar uma informação específica desejada¹² (KLEIMAN, 2004).

Já a leitura de um artigo científico deve ser mais detalhista, levando em consideração tabelas, gráficos, ou outros elementos adicionados ao texto que possam levar à compreensão do mesmo, este processo é chamado *skimming*¹³. Nessa técnica, a atenção não é direcionada a detalhes, mas, às informações importantes que proporcionarão o entendimento do texto. Entretanto, a autora ressalta que essas diferentes leituras residem apenas na forma como os olhos captam o estímulo visual, mas, uma vez apreendida, “a imagem passa pelos processos analíticos próprios da procura de significado, que são comuns a qualquer leitura” (KLEIMAN 2004, p. 34).

Os objetivos dedicados a cada texto podem ser diversos e determinam a postura do leitor frente ao mesmo, assim, podemos ler para obter uma informação precisa, ler para seguir instruções, ler para obter informações de caráter geral, ler para aprender, ler para revisar um escrito próprio, ler por prazer, ler para comunicar um texto a um auditório, ler para praticar a leitura em voz alta, ler para verificar o que compreendeu (SOLÉ, 1998).

A definição dos objetivos é também importante para a formulação de hipóteses, já que a leitura é um processo de constante emissão e verificação das previsões formuladas que levam à constituição da compreensão do texto. Mesmo que inconscientemente, “à medida que lemos, prevemos, formulamos perguntas, recapitulamos a informação e a resumimos e ficamos alertas perante possíveis incoerências e desajustes” (SOLÉ, 1998. p.116).

As próprias situações de leitura ao longo do tempo se modificaram, Chartier em diálogo com Bourdieu (1996) informa que, nos meios urbanos do século XVII e XVIII, a prática coletiva da leitura era bastante comum, inclusive a decifração dos textos era realizada por uns e por outros, evidenciando que a leitura é uma prática, essencialmente, sociocultural.

¹² Scanning ou avistada. (KLEIMAN, 2004)

¹³ Skimming ou desnatamento. (KLEIMAN, 2004)

Nas sociedades contemporâneas, em contrapartida, a leitura passou a ser realizada também de forma individual, ficando a cargo de cada sujeito leitor a construção de sentido. Mesmo assim, a leitura não perdeu seu caráter social e tornou-se uma prática tão arraigada que, muitas vezes, acontece de maneira automática e quando nos damos conta já estamos lendo os *outdoors* expostos ao longo das ruas, os panfletos que são entregues no trânsito ou os rótulos dos produtos que serão levados para casa. A leitura também pode acontecer de uma maneira mais planejada: ler para manusear um instrumento, obter informação, saber o uso de um remédio, ler para diversão.

Notadamente, a leitura ultrapassa os muros da escola, é um ato social integrado à vida de todos, “tudo, na vida atual obriga a ler, todo o mundo lê, é colocado diante da necessidade de ler” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p.14), mesmo aqueles indivíduos que não decifram os códigos linguísticos são imersos no mundo da leitura por outros semelhantes. A leitura também propõe “rupturas, inovações e continuísmos, evidenciando a existência de diversas leituras, leitores e modo de ler” (GONÇALVES, 2014, p.51).

Assim, as práticas de leitura não podem se resumir apenas ao cumprimento de um currículo escolar, elas devem contribuir para a socialização do ser humano, pois a leitura de mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 2006). Desse modo, ler significa muito mais que decodificar um código, é adquirir um novo conceito de vida, é aprender a compreender o mundo com os próprios olhos, é também ampliar a possibilidade de interação com as múltiplas linguagens existentes.

Nessa concepção, a leitura é uma atividade de produção de sentido que promove a participação do sujeito em seu contexto social e o seu ensino é essencial à formação do cidadão, pois possibilita não só o entendimento do sistema de escrita, bem como possibilita a compreensão do mundo e um posicionamento reflexivo sobre o mesmo.

No entanto, há pessoas que

[...] se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta [...] (SOARES, 2000, p. 46).

Inicialmente, é necessário demarcar a importância do processo de alfabetização que acontece nas escolas, mas ele por si só não é capaz de garantir a formação de indivíduos aptos a se envolverem em práticas sociais de uso da escrita. Esta realidade pode sim ser decorrente de atividades de leitura propostas pela escola que objetivam, mas não conseguem formar leitores e produtores de textos proficientes; mas a instituição escolar não pode ser a única

responsabilizada por esse insucesso, uma vez que o domínio da linguagem é um empreendimento de toda a sociedade.

Nessa conjuntura, a escola precisa levar em consideração a pluralidade e respeitar as diferenças existentes entre os estudantes, preparando-os para atuarem como sujeitos letrados, implementando as habilidades de leitura e de escrita adquiridas nesse ambiente às diferentes situações sociocomunicativas que lhes forem propostas, tornando-os sujeitos autônomos e atuantes na sociedade.

A percepção e efetivação da leitura como prática discursiva imprescindível ao exercício da cidadania possibilitam ao indivíduo transformações de cunho político, socioeconômico e cultural, pois as pessoas letradas têm a oportunidade de enxergar o mundo de maneira mais crítica, contestando o *status quo*, percebendo as relações de poder existentes e sendo capazes de intervir no ambiente do qual fazem parte, por terem acesso a uma gama de informações e conhecimentos negados a muitos.

Ademais, é preciso criar condições para que isso aconteça. O acesso à escolaridade é o primeiro passo, em seguida, deve-se aprimorar o currículo escolar aproximando as práticas pedagógicas às situações reais de uso social da leitura e da escrita, por fim, a prática pedagógica desenvolvida pelo professor deve viabilizar a formação de um sujeito que não apenas tenha domínio sobre o sistema de escrita, mas que o capacite a ler, compreender e produzir textos, intervindo no mundo em que ele vive. Já que a falta desses conhecimentos gera o insucesso escolar, social e culmina na baixa de autoestima de qualquer indivíduo.

As discussões sobre leitura como prática sociocultural precisam ser fortalecidas para que de fato orientem as ações realizadas dentro das salas de aula porque a cada leitor proficiente que a escola consegue formar ela amplia as oportunidades de acesso social desse estudante, além de estimular o desenvolvimento de um olhar mais sensível e plural sobre si mesmo e o mundo.

2.2 PRÁTICAS LEITORAS, INFLUÊNCIA DO SOCIAL E AMBIENTE ESCOLAR

Em uma sociedade letrada, o indivíduo mesmo antes de aprender a ler e a escrever entra em contato com os mais diversos textos pertencentes a variadas esferas sociais, mas a escola, como instituição social que possui a tarefa do ensino, precisa ser ponte entre conhecimentos e práticas educacionais diversos, no intuito de possibilitar a formação de leitores proficientes, que saibam expressar-se por meio da escrita, o que continua sendo o grande desafio da escola.

O ato de ler não se restringe apenas à decifração do código escrito de maneira literal, nessa atividade acontece a interação entre autor, leitor e texto, de forma que “o leitor não deve ser um sujeito passivo diante da leitura, mas necessita estabelecer uma relação de troca, uma experiência que o leve a questionar, duvidar, crer e tecer novas concepções acerca do que leu” (ALVES; SOUZA; GARCIA, 2011, p.76). Notadamente, diferentes leitores, e o mesmo leitor, podem construir múltiplos sentidos para um texto, tudo depende das experiências vivenciadas. Entretanto, Chartier (1998) aponta que apesar da singularidade inerente a cada leitor, em cada leitura há uma semelhança nos que pertencem a uma mesma comunidade, posto que “as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas” (CHARTIER, 1998, p.91). Segundo o autor, os períodos alteram os princípios que regem as comunidades.

As ideias de Zilberman (2017) reafirmam o exposto por Chartier (1998), ao enunciarem que cada leitor é um ser humano constituído por um corpo, vivências individuais, ideologias, idiosincrasias que os difere dos demais, mas que, ao mesmo tempo, sofre influência da sociedade da qual faz parte; todo leitor “é um ser polifônico e plurimidiático” (ZILBERMAN, 2017, p. 34). Segundo a autora, dessa fusão entre o individual e o coletivo que o leitor representa

advém a polifonia da leitura, pois, em cada sujeito leitor, identifica-se uma composição heteróclita de saberes oriundos de experiências pessoais, história individual e coletiva, memória e inserção a uma comunidade, preferências e influências – identificam-se, enfim, as intervenções mútuas entre o ser humano e o mundo (ZILBERMAN, 2017, p.35).

Todo texto é reconstruído durante a leitura, é um pacto firmado entre o autor e o leitor, momento em que o sentido do texto é construído. O ato de produção de sentidos é baseado tanto no domínio linguístico do leitor quanto no seu conhecimento de mundo, por isso pode haver divergências nas interpretações de cada indivíduo, principalmente, quando é um texto literário, e é aí onde reside a sua beleza, múltiplos olhares permitem múltiplas perspectivas, reflexo do contexto socioeconômico e cultural de cada leitor.

Por outro lado, a atividade literária demanda do leitor formulação de estratégias de leitura que, segundo Alves, Souza e Garcia (2011, p. 59), são “mecanismos individuais que o leitor desenvolve ao longo de sua vida, para obter uma informação por meio do ato de ler”. Através das estratégias, o leitor toma conhecimento dos processos mentais realizados para a compreensão do que leu, dando origem a leitores mais proficientes que percebem a significação do texto lido e seus diferentes contextos. As mesmas acontecem antes, durante e após a leitura.

Para que a atividade leitora seja eficaz, ratifica-se aqui as orientações de Solé (1998), acerca da necessidade do leitor estar motivado, o que implica dizer que os textos precisam ser, preferencialmente, inéditos; mas o assunto precisa ser familiar para despertar o interesse. Arelado a isso, o conhecimento dos objetivos de leitura possibilita a escolha da estratégia adequada para cada situação. Essa prática determina a forma como o leitor se posiciona frente ao texto, o que ajuda no processo de constituição de sentido.

A autora também expõe a importância da ativação dos conhecimentos prévios do leitor, em leituras literárias ou não, como elemento fundamental para atribuir sentido ao texto, lembrando que o nível de informatividade não pode ser tão baixo de maneira que não apresente conceitos novos, o que não motivaria a ler, nem tão alto de maneira que não atinja a compreensão dos leitores.

Iniciada a leitura, o leitor continua lançando mão de estratégias, acontece um processo de emissão e verificação de hipóteses durante toda a leitura. Solé (1998) afirma que este processo é inconsciente, mas quando não se aprende a ler de maneira adequada, o mesmo não acontece, tornando a leitura inútil. Por fim, as estratégias utilizadas após o ato de ler “devem permitir a retomada e a reflexão sobre as relações estabelecidas durante todo o processo do ato de ler e atribuir significados” (ALVES; SOUZA; GARCIA, 2011, p.61).

Em síntese, a atividade leitora deve possibilitar ao aluno “criticar, elaborar opiniões, fazer comparações, fazer conexões pessoais com outras obras, estabelecer a causa e o efeito presente no enredo do texto, considerar intenções e pontos de vista do autor e aplicar as informações novas adquiridas” (ALVES; SOUZA; GARCIA, 2011, p.61), o que não acontece de forma equânime para todos os indivíduos.

Sabidamente, muitas das dificuldades enfrentadas tanto por leitores quanto por instituições educativas públicas dizem respeito a uma recorrente situação política que coloca a educação em posição de desvantagem no país. A história da educação teve início no Brasil no ano de 1549 com a chegada dos jesuítas, nesse período, a educação objetivava catequizar os indígenas para salvar suas almas e fazê-los aceitar a perda do seu território para o homem branco. Conforme os anos passaram e a catequese não era mais necessária, os jesuítas voltaram seus trabalhos pedagógicos para os filhos dos colonos portugueses. Desde então, o ensino era voltado para a elite e só houve menção de mudança com a Constituição de 1824, que previa instrução primária gratuita para todos os cidadãos.

Paulatinamente, a educação brasileira foi ampliando o seu público, abrangendo as crianças das classes populares que não tiveram acesso à educação formal durante um longo período. Mesmo existindo essa expansão na oferta, evidencia-se, ainda hoje, uma notável

desigualdade no desempenho escolar desses indivíduos das classes populares quando comparados aos demais estudantes, em consequência do meio social e do acesso aos bens culturais.

No tocante a leitura, segundo Horellou-Lafarge e Segré (2010), só a partir da segunda metade do século XX, quando acontece

o aumento do nível das qualificações em virtude das necessidades da economia, a multiplicação e a diversidade dos escritos que se disseminam na vida social impõem a necessidade de ir além da simples decifração e saber ler e compreender o significado tanto de textos escritos simples quanto diversos e complexos (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p.75).

Assim, a escola que durante muitos anos baseou sua metodologia apenas no reconhecimento de letras, sílabas e palavras - método silábico ou método sintético para desenvolver a habilidade de leitura, cada qual com suas especificidades, não cabe aqui atribuição de juízo de valor acerca da eficácia de qualquer um dos métodos - foi impulsionada a planejar práticas de leitura que objetivassem a apreensão do sentido para contemplar uma necessidade emergente na sociedade.

Nas sociedades contemporâneas, o primeiro contato da criança com a leitura acontece de maneira cada vez mais prematura, em geral, no núcleo familiar, através das narrativas contadas pelos pais, do contato crescente com os livros destinados às crianças ou mídias digitais. No entanto, essa realidade é mais frequente nas famílias socialmente favorecidas, o que refletirá, possivelmente, em um melhor desenvolvimento da capacidade leitora do indivíduo.

As atividades propostas pela escola devem também ajudar a criança a tornar-se um leitor de todos os textos; para isso, elas precisam estimular e oferecer oportunidades de leitura ao indivíduo. Apesar de a escola ser o local responsável pelo desenvolvimento da capacidade de ler, é necessário estabelecer uma parceria com a família, ambas devem promover ações que façam da “leitura uma prática cultural compartilhada por todos” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p.82).

As práticas leitoras realizadas no ambiente escolar precisam ser o mais semelhante às existentes fora desse espaço. Os textos utilizados devem ser diversificados, desde os planejados para situações de ensino até os que estão em ampla circulação social; esse cuidado é essencial porque a “escola prepara para a vida, e não para a própria escola” (SOLE, 1998, p. 142). Assim, as atividades não devem perder a sua função social, mas precisam estimular a prática da leitura por prazer. No entanto, “para muitos alunos, tudo o que é recomendado no ambiente escolar ganha ares de obrigação, de coerção e acaba entervando o desejo de ler” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p.84).

Esta visão é reforçada por atividades solicitadas a partir das obras literárias, por exemplo, atribuindo-lhes um caráter obrigatório, enquanto que os textos escolhidos pelos próprios estudantes ou indicados por seus pares são considerados agradáveis. A escola precisa romper esse paradigma e promover ações prazerosas que aproximem os sujeitos do mundo leitor, principalmente, os que não possuem esse contato fora do ambiente escolar para não reproduzir a desigualdade social já encarada pelos mesmos.

A relação entre instituição escolar e atividade de leitura é complexa: varia conforme os indivíduos e seu meio social de origem, e conforme suas representações da instituição escolar e dos professores. A escola dá condições de adquirir as aptidões necessárias para ler, é a instância essencial que dá legitimidade às leituras, mas, devido às normas que transmite, às coerções diretas que exerce, corre o risco, ao mesmo tempo, de criar a necessidade de leitura ainda frágil (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 89).

Mesmo que haja avanços no que diz respeito à promoção da leitura na escola, “ainda existem práticas equivocadas na sala de aula em relação ao ato de ler, como um trabalho distorcido e fragmentado com textos literários” (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p. 148). Essas práticas de leitura inadequadas, mas ainda presentes em algumas escolas, em nada contribuem para a formação de um leitor autônomo e revela a concepção de leitura adotada pelo professor. As autoras ratificam tal conceito ao afirmar que

ao analisar as concepções de leitura presentes no interior escolar podemos constatar que muitas vezes a escola alfabetiza, mas não produz leitores capazes de ler de acordo com os contextos sociais existentes e que ainda valoriza sobremaneira a leitura instrumental, em que aprecia apenas a emissão em voz alta dos signos linguísticos (SOUZA, CORRÊA E VINHAL, 2011, p.175).

Essa escola é inconsciente de seu papel político, reproduzindo concepções historicamente ineficazes, pois não adota práticas de leituras que possibilitem a formação de um leitor autônomo e reflexivo que possua habilidade no uso da linguagem e acesso aos bens culturais que circulam na sociedade, sem que a sua realidade seja diminuída. No âmbito da leitura literária, também não implementa experiências que possibilitem ao aluno vivenciar o texto, sem utilizá-lo como pretexto para atividades ou avaliações, pois não considera a literatura uma linguagem para conhecer e refletir o mundo.

Constata-se, então, que a qualidade do ensino oferecido em grande parte das escolas de educação básica pública e as práticas de leitura realizadas na mesma são deficientes, já que um grande número de estudantes não consegue concluir a escolaridade básica, poucos continuam seus estudos em universidades públicas, e raros ingressam em cursos concorridos, como medicina, direito ou engenharia.

Essa ineficiência educacional, segundo Soares (2008), gera o fracasso escolar, que atinge maioritariamente as camadas mais populares, contribuindo para acentuar as

desigualdades sociais. Na realidade, é um fracasso da própria escola que não possui uma prática pedagógica adequada a essa clientela e não está comprometida com o combate às desigualdades sociais. No geral, ele é ocasionado pela falta de aprendizagem, pela escola não ser atrativa, pela falta de aplicabilidade dos conteúdos estudados ou pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho, fazendo com que muitos estudantes pobres desistam de estudar. A função social da escola tem sido “manter e perpetuar a estrutura social, suas desigualdades e os privilégios que confere a uns em prejuízo de outros, e não, como apregoa, promover a igualdade social e a superação das discriminações e da marginalização” (SOARES, 2008, p. 54).

O discurso em favor da educação popular no Brasil surgiu em 1882 (SOARES, 2008) e, mesmo depois de tantos anos, a educação brasileira não apresentou ganhos significativos. É verdade que, do século XIX para os dias atuais, muita coisa mudou, o número de escolas aumentou e elas não são mais exclusividade da elite. Mas ainda há um longo caminho para realizar uma efetiva democratização na educação básica e a melhoria de sua qualidade, principalmente, na Educação Infantil.

Um exemplo é a meta 1 do Plano Nacional de Educação, que prevê até o ano de 2024 a inserção de 50% das crianças brasileiras de 0 a 3 anos em creches. Segundo o relatório que analisa a aplicabilidade dessa meta, realizado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, apenas 32% do total estabelecido pela meta 1 foi cumprido até o ano de 2018, assim, cerca de 1,9 milhões de crianças precisam ser inseridas até o ano de 2024 para que esse escopo estabelecido seja alcançado¹⁴.

Mesmo que essa etapa de ensino não seja considerada obrigatória para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)¹⁵, a ampliação da oferta de ensino para essa faixa etária (0 a 3 anos) é de grande importância para o desenvolvimento educacional do indivíduo. Ainda que essa extensão, realizada até o momento, seja relevante, é necessário assegurar que ela se dissemine e não seja oferecida apenas nas áreas urbanas dos grandes centros, pois os mais vulneráveis não podem continuar a serem os últimos assistidos.

Os pobres ainda têm dificuldade para acessar e, principalmente, permanecer na escola. As altas taxas de repetência e evasão confirmam esta dificuldade. Soares (2008) conceitua

¹⁴ Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiUgsj6i9XnAhUnKLkGHW5yBQwQFjAAegQIBRAB&url=http%3A%2F%2Flegis.senado.leg.br%2Fsdleg-getter%2Fdocumento%2Fdownload%2F58b18e84-dfd6-4186-a0e9-040666077fec&usq=AOvVaw05GGXDN8Ck-AW7JlgMUflo> acesso em: 03 de janeiro de 2019.

¹⁵ Lei 9.394 sancionada em 20 de dezembro de 1996.

esse fenômeno como “pirâmide educacional brasileira”, muitos alunos ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental, mas um número reduzido o conclui, e os que ingressam no Ensino Médio e concluem a Educação Básica é ainda mais bem reduzido.

Para Magda Soares,

a escola que temos é antes *contra* o povo que *para* o povo: o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do *acesso à escola*, não igualmente ocorrido a democratização *da escola* (SOARES, 2008, p. 5-6).

A escola continua a serviço da classe dominante, impondo a sua linguagem e valorizando a sua cultura. Como citado anteriormente, essa valorização é explicada historicamente, uma vez que a escola se destinava, essencialmente, às classes favorecidas. Com a ampliação do acesso ao ensino, os pobres, aos poucos, conquistaram o acesso a esse ambiente, que ainda não reformulou eficazmente seus saberes, nem a sua função, muito menos se preparou para receber esses sujeitos, o que vem ratificando a distância entre a linguagem e a cultura que os estudantes possuem, quando cotejadas com aquelas ensinada pela escola.

A instituição escolar, ao negar às mais diversas camadas da população o uso de sua própria linguagem e cultura, legítima, no ambiente escolar e fora dele, as discriminações socioeconômicas existentes. Por outro lado, a escola também fracassa, pois não consegue “ensinar” ao povo a linguagem de prestígio.

Se a escola está a serviço da elite, contribuindo para a manutenção da dominação linguística e cultural dos oprimidos, ela também representa a possibilidade de superar a exclusão social, por isso, os pobres buscam nessa instituição o conhecimento necessário para engajar-se na luta pela igualdade social, posto que a educação é um ato político (FREIRE, 2006). Sendo assim, se a escola não é redentora, tampouco é impotente (SOARES, 2008).

Para combater a educação que reproduz a ideologia dominante, Magda Soares aponta a necessidade de uma escola transformadora que dê voz aos oprimidos, ou seja,

[...] uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social (SOARES, 2008, p. 73).

Durante muitos anos, a leitura era acessível a poucos, tanto porque existia uma pequena quantidade de livros em circulação quanto pelo reduzido número de pessoas alfabetizadas e de escolas. O acesso à leitura e ao ambiente escolar sempre esteve relacionado ao poder; felizmente, essa realidade vem sendo alterada, ao menos no que tange à democratização do acesso. Por ora, é necessário refletir sobre a permanência dos indivíduos

nesse ambiente e a qualidade da educação que lhes é ofertada, observando que práticas leitoras satisfatórias contribuem para a formação de um sujeito leitor que possa atuar sobre sua realidade.

Bourdieu (1996) assegura que “por meio de um livro pode-se transformar a visão do mundo social e, através da visão de mundo, transformar também o próprio mundo social” (BOURDIEU, 1996, p. 243). A exposição dos estudantes a experiências literárias significativas na escola pode oportunizar a formação de leitores proficientes e contribuir para a humanização do indivíduo, pois a literatura não é alienada da existência e dos problemas humanos, ela atua, por caminhos diversos, como ferramenta para a transformação de determinadas circunstâncias socialmente negativas.

3 A LITERATURA NA ESCOLA: LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DO LEITOR NA CONTEMPORANEIDADE

De acordo com Jouve (2012), as obras de arte são objetos não utilitários, visto que não foram produzidas para fins práticos como as ferramentas, por exemplo. No livro *Por que estudar literatura?*, o autor exemplifica que ninguém fica contemplando, por muito tempo, um martelo ou um serrote antes de utilizá-lo. O contrário acontece com a arte, o ser humano é capaz de escutar diversas vezes a mesma melodia ou passar horas contemplando uma tela, esse comportamento provoca os seguintes questionamentos: para quê e por que isso acontece? Se a arte é inútil, por que ela é necessária? Para o autor, mesmo que exista uma, aparente, inutilidade nas ações citadas (escutar uma melodia ou contemplar uma tela), a arte é um meio pelo qual o sujeito se expressa e se constitui humano. Assim, a arte pode até não possuir uma utilidade prática, mas é indispensável.

Claro que uma obra de arte também pode ter uma função prática, como exemplifica o autor, ao sugerir que “uma tela de Rembrandt poderia ser utilizada para remendar uma porta, ou um poema de Verlaine para estudar os artigos definidos” (JOUVE, 2012, p. 22), no entanto, esse fim desviaria de sua vocação primeira, já que para cumprir essa função utilitária não precisaria ser arte.

A arte também se manifesta através da literatura, ela é “a arte que imita a vida” e que tem como função “conhecer o mundo e os homens, contribuir para a revelação daquilo que o homem, consciente ou não, busca durante a vida” (FIORINDO, 2012, p. 29). Portanto, a leitura de literatura deveria ser um direito essencial à sobrevivência, uma vez que para viver, o indivíduo precisa criar e imaginar. Entretanto, por esse direito não estar associado à sobrevivência física, considera-se a arte supérflua (CÂNDIDO, 1995).

Candido (1995) apresenta três funções da literatura: a *psicológica*, que permite ao ser humano ficcionalizar; a *pedagógica*, por contribuir para o processo formativo do indivíduo; e a *filosófica*, porque a literatura traz em si o conhecimento do ser e do mundo, propiciando a construção de conceitos pautados na reflexão.

Cosson destaca que a maior função da literatura é “tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2018, p.17). Tem como especificidade a sua incompletude, que é preenchida através da interpretação da obra, o leitor realiza conexões com outros textos já lidos e experiências vivenciadas.

No final da história, paramos e fechamos a porta do texto. E antes do primeiro suspiro, já estupefatos, constatamos que o personagem de um texto ficcional pode caber em nós e nos representar. E a experiência reelaborada expande-se e se renova, constituindo-se outra, ampliando-se para compreensões, justificativas ou insurreições, coloca o leitor frente a uma situação problema e, sem dar pistas de soluções definitivas, leva-o a pensar nesse conflito como se fosse seu (GONÇALVES, 2014, p.43).

Assim, o texto só ganha sentido com a participação do leitor, “o leitor retira o texto da clandestinidade ao estabelecer com ele um diálogo que revifica e atualiza seu sentido, até então encoberto pela ausência do leitor” (CORDEIRO, 2004, p. 97).

Mesmo que a significação de um texto literário parta do seu sentido denotativo, que permite um entendimento que é compartilhado pelos leitores de uma determinada língua, deve-se ir além dessa significação linguística, pois apenas o seu domínio não possibilita a apreensão de uma obra de arte, “não basta constatar que a obra fala de algo, é necessário saber o que ela nos diz” (JOUVE, 2012, p.106). Segundo o autor, é necessário interpretá-la, ou seja, compreender o porquê do texto possuir essa configuração e não outra e perceber: “que significações podem ser lidas nas relações entre elementos textuais? (JOUVE, 2012, p. 108). Existindo ainda a possibilidade de indagar o porquê do texto exprimir um determinado conteúdo.

É por intermédio da literatura que o homem aprende sobre si mesmo e sobre o mundo, esse aprendizado acontece através das vivências contidas em cada narrativa que lhe é apresentada. Ela é deleite, o escritor transporta o leitor para outras realidades, causando prazer aos sentidos, ela também difunde conhecimentos e cultura de um grupo social. Por meio da literatura, o artista transmite seus anseios e sentimentos, suscitando à reflexão e convidando o indivíduo a posicionar-se perante a realidade.

Além das aprendizagens já enumeradas, a literatura possibilita o “enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão em ato na leitura” (ROUXEL, 2013, p. 24).

A literatura também é capaz de libertar o homem da dura realidade em que vive, por contestar as relações de poder presentes em uma sociedade. Quando ela critica a sociedade, denunciando as mazelas existentes, torna-se uma literatura engajada e auxilia no processo de transformação social. “O escritor engajado sabe que a palavra é ação: sabe que desvendar é mudar e que não se pode desvendar senão tencionando mudar. Ele abandonou o sonho impossível de fazer uma pintura imparcial da Sociedade e da condição humana” (SARTRE, 2004, p. 20-21). Cada palavra proferida pelo escritor reafirma o seu engajamento social, pois

não há lugar para a neutralidade.

3.1 LEITURA LITERÁRIA NO AMBIENTE ESCOLAR

A todo o momento aumenta a demanda por práticas de leitura e de escrita nas sociedades letradas no mundo inteiro. Praticamente, todas as transações humanas passam pela escrita, mesmo aquelas que, aparentemente, são orais ou imagéticas. Sendo a literatura uma expressão que se consolida a partir da escrita, ela insere-se nesse mundo letrado de maneira especial já que “a escrita é um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano” (COSSON, 2018, p.16). Assim, ler literatura é estabelecer, através do texto, o contato com outras experiências que oportunizam enxergar a vida com outros olhos e contribuem para a formação humana.

Burlamaque, Martins e Araújo (2011) informam que durante muito tempo a literatura era designada como poesia e que desde a sua origem possuía um caráter educativo. As autoras acrescentam que durante o período da Renascença a relação literatura/ouvinte passou do público para o privado, o que fez com que o Estado perdesse o domínio que possuía do povo através da literatura, transferindo então para a escola o caráter pedagógico de ensinar.

Com a mudança, a escola torna-se a instituição social responsável pela aprendizagem dos conhecimentos socialmente produzidos. Nesse período, o currículo escolar não contemplava a disciplina de literatura, sendo inserida pelos franceses após a Revolução de 1789. A partir da inserção da disciplina, o ensino de literatura ganha importância por abarcar a formação da língua e da cultura de uma nação. E a escola passa a ser considerada como

(...) o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição para a plena realidade do ser (COELHO, 2000, p. 20).

Uma vez que existem diversos tipos de letramento: o digital, o linguístico, o matemático, o visual, o literário, entre outros, a escola precisa lidar com essa diversidade e capacitar os estudantes para o desenvolvimento de múltiplas habilidades. Nesse estudo, será enfatizado o letramento literário que, segundo o glossário *online* do Ceale,¹⁶ é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem e objetiva inserir os estudantes no mundo

¹⁶ Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario> Acesso em 15 de outubro de 2018.

literário formando leitores críticos, capazes de compreender e atribuir sentidos às obras literárias lidas.

O processo de letramento literário não está atrelado a um período determinado, inicia-se a partir do primeiro contato com o mundo da escrita, antes mesmo da aquisição do código linguístico, ao escutar as narrativas ou cantigas de ninar e perdura durante toda a vida, ampliando-se a cada experiência literária vivida.

Assim, esse letramento é constituído por um conjunto de práticas e eventos sociais que promovem a interação leitor e escritor, cuja finalidade é a construção de sentidos para os textos literários lidos. Esta prática pode ser realizada tanto na escola como fora dela.

O glossário *online* do Ceale apresenta quatro características que devem ser consideradas ao trabalhar o letramento literário na sala de aula. Inicialmente, não existe essa prática sem que o leitor interaja com a obra literária; é necessário que exista uma “comunidade de leitores”, local onde ocorre o debate e o compartilhamento de textos entre os pares; as atividades precisam objetivar a diversificação do repertório literário do estudante, trazer à escola manifestações culturais e artísticas que não são reconhecidas pela mídia; por fim, as ações precisam ser sistematizadas, contínuas e direcionadas à ampliação da competência literária, essas atitudes contribuirão para a formação do leitor literário.

A prática de leitura literária realizada na escola pode ressoar, diretamente, na trajetória escolar dos estudantes, já que possibilita o desenvolvimento da imaginação, da curiosidade e da proficiência leitora, bem como afeta a trajetória pessoal dos indivíduos, pois textos representativos de uma realidade, que abrange as demandas e anseios dos estudantes, podem proporcionar identificação dos mesmos, além de incentivá-los a expressar o mundo sob o olhar individualizado e oferecer aprendizado através de experiências alheias.

Como a leitura literária satisfaz as necessidades humanas mais profundas, estimula a criatividade e contribui para a formação de um cidadão mais crítico, o texto literário não deve tornar-se pretexto para o ensino de uma disciplina curricular, o que vem acontecendo em algumas salas de aula, quando esses textos são utilizados para abordar conteúdos linguísticos ou quando a historiografia é posta como centro das aulas de literatura, com práticas pedagógicas como a memorização dos períodos literários, características de obras e biografia de autores. Reduzir o estudo literário a essas práticas é minimizar o seu potencial formativo e aprimoramento intelectual e ético do indivíduo.

Muitas vezes, essas experiências configuram-se em atividades entediantes e distantes do contexto de vida do estudante que cursam esse componente curricular apenas para ser aprovado. De acordo com Vieira (2008), já nas décadas de 1960 e 1970, teóricos

questionavam a ênfase dedicada ao ensino da história da literatura, “uma vez que não se chega à literatura pela história, mas pela leitura” (VIEIRA, 2008, p. 445).

Com isso, não se quer defender que o conhecimento não seja importante, mas o ensino de literatura não deve restringir-se apenas à sua historiografia, ela é uma etapa e não o foco do ensino: “ela vem em decorrência da leitura das obras vistas em seu contexto histórico-social e cultural” (VIEIRA, 2008, p. 455). Quando se resume a esse conteúdo, o texto literário corre o risco de ter a sua especificidade artística minimizada. Logo, a metodologia empregada precisa ser revista, a fim de propiciar aos estudantes experiências literárias enriquecedoras, não apenas de conteúdos, mas também de vivências.

Essa realidade faz acreditar que a escola vivencia uma decadência no ensino da literatura, uma vez que “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2018, p.23). Cosson (2018) justifica esse declínio, em primeiro lugar, pela ausência de um objeto próprio de ensino e, em segundo, porque falta uma metodologia de ensino que permita que a literatura aconteça “sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2018, p.23).

O autor aponta ainda outros motivos que levam à recusa da literatura pela escola contemporânea: a multiplicidades dos textos, a onipresença das imagens e a variedade das manifestações culturais, agregado a isso a fala de alguns professores que acreditam que a literatura “é um produto do século XIX que não se enquadra na escola do século atual” (COSSON, 2018, p. 20).

Os estudos de Colomer (2007) proporcionam um diálogo com Cosson (2018), ao afirmar que a educação literária vem enfrentando obstáculos para que de fato aconteça na escola básica, primeiro porque os professores sentem dificuldades para levar os alunos à leitura, pela sua concepção utilitária e pela importância dada à história da literatura ao longo do tempo.

A exposição a apenas fragmentos das obras literárias fornece aos alunos uma visão bastante reduzida da obra analisada e também funciona como obstáculo. Essa é a realidade de muitas escolas públicas brasileiras que, por não possuírem um acervo literário, fazem do livro didático o único material ao qual o aluno tem acesso. Outra situação que contribui para o insucesso do ensino da literatura é a falta de contextualização dos textos com a história, com o mundo do aluno, o que dificulta o gosto e a compreensão da mesma. A escola poderia utilizar o cotidiano do aluno para guiá-lo nesse novo universo, partindo das músicas das rádios, filmes, literatura popular para depois conduzi-lo ao cânone, com esses cuidados a escola

construiria menos muros e mais pontes.

Rezende (2013) vê como um dos maiores problemas da literatura no ambiente escolar a falta do espaço-tempo para a abordagem adequada de um conteúdo que envolve “fruição, reflexão e elaboração” (REZENDE, 2013, p. 111). Com frequência essas etapas não conseguem ser cumpridas devido a extensão do currículo a ser cumprido e a inadequação da metodologia utilizada que não se adequa à cultura contemporânea.

Dalvi (2013) também sinaliza a necessidade de reduzir a extensão dos programas de ensino de literatura, respeitando o tempo de aprendizagem dos estudantes, tirando o foco da informação ou do seu caráter histórico, privilegiando a formação de “leitores que leiam com gosto, com sensibilidade, com “conhecimento de causa” e com discernimento, na escola, fora da escola e para além da escola” (DALVI, 2013, p. 79).

Dalvi (2013) sugere que o ensino de literatura deve vislumbrar a formação de um leitor autônomo, com identidade própria, capaz de perceber que o texto literário é um lugar de diálogo com a experiência do outro. Para tanto, baseando-se em Cyana Lealy (2000), cita três pontos relevantes para modificação da educação literária “1) garantir a (ou se esforçar pela) apropriação das ferramentas críticas para o fortalecimento do leitor; 2) democratizar as salas de aula de literatura; e 3) reconhecer o poder político-pedagógico da literatura” (DALVI, 2013, p. 76).

Não há uma metodologia pronta para o ensino de literatura na escola, mas é necessário pensar um ensino que não apenas seja uma aula expositiva tradicional, com intervenções onde o texto literário não é o centro, tendo como finalidade abordar temática, história, língua, entre outros. Segundo Alves (2013), “é imprescindível sempre partir do texto literário (...) estimular o jovem leitor ou a criança a se pronunciar sobre o texto, a dizer seu ponto de vista, a dialogar com o texto e os colegas” (ALVES, 2013, p. 45).

Aguiar (2011, p.8) aponta a necessidade de a literatura constituir-se como “ativadora da imaginação e do conhecimento do outro e de si mesmo”. Para tanto, a autora propõe

a criação de situações de leitura fundadas na liberdade de escolha e no ludismo, alicerçadas em bases teóricas sólidas sobre o gênero literário em questão, o processo de leitura, as características emocionais e cognitivas infantis¹⁷ e a metodologia de trabalho mais adequada (AGUIAR, 2011, p.8).

A aceitação ou não aceitação da educação literária na escola também perpassa pela escolha das obras que serão abordadas. Essa seleção não é um processo calmo e tranquilo, sempre traz implícito um juízo de valor suscitando posicionamentos divergentes, principalmente, quando a seleção realizada destoa do cânone literário ou quando as escolhas

¹⁷ Para este trabalho, leia-se aprendiz

não correspondem ao que as autoridades dos órgãos governamentais consideram adequado aos valores que almejam ressaltar. O desvio desse “padrão desejado” tem gerado diversos atos de censura nos mais variados espaços sociais como o fato ocorrido na Bienal do Livro no Rio de Janeiro em 2019¹⁸, esses atos também atingem o ambiente escolar, onde obras, consideradas inadequadas às crianças,¹⁹ tiveram seu recolhimento recomendado pelo Ministério da Educação, situação reiterada pelo governo de Rondônia ao orientar o recolhimento, nas escolas públicas, de quarenta e três livros pertencentes ao cânone da literatura brasileira e mundial²⁰.

O professor pode sim selecionar obras reconhecidas, mas deve incentivar também a descoberta de escritores que não estão inseridos no panorama editorial tradicional. A exposição dos alunos a novos textos e temas possibilita a percepção de outros olhares, o conhecimento de outras narrativas e a escuta de outras vozes que, muitas vezes, foram silenciadas historicamente, posto que as aulas de literatura não podem reduzir-se à transmissão de um cânone autoritário difundido por instituições mantenedoras de poder. Para Zilberman (2017), deve-se

almejar a adoção de uma posição democrática, popular e bem sucedida na sala de aula, a leitura da literatura, tomada na amplitude do conceito tradicional, ou considerada desde os distintos objetos que se apresentam à decifração do leitor, não pode se ater à transmissão do cânone enquanto um monumento resistente às intervenções dos seres que fazem funcionar a engrenagem da cultura e, por extensão, daquilo que genérica e insuficientemente é chamado de literatura (ZILBERMAN, 2017, p. 35-36)

No entanto, o professor não precisa excluir o trabalho com os cânones, pois eles “carregam” uma versão importante da herança cultural de uma comunidade, mas precisa incluir obras que sejam diversificadas e atuais. Após a realização de um processo criterioso de seleção das obras, é necessário que o professor realize um bom planejamento das atividades a serem realizadas de maneira que preservem os sentidos do texto e conduzam à prática do letramento literário.

Por outro lado, Cosson (2018) elucida a existência de alguns fatores que influenciam na eleição dos textos e podem funcionar como entraves: a idade/série dos estudantes, as condições oferecidas pela escola para a leitura literária, o respeito aos programas educacionais

¹⁸ Durante a Bienal do Livro o prefeito do Rio, Marcelo Crivella, mandou recolher os exemplares do livro *Vingadores: a cruzada das crianças*, por conter beijo entre dois personagens masculinos. <https://cultura.estadao.com.br/noticias/literatura,bienal-do-livro-do-rio-crivella-vingadores-e-censura-saiba-o-que-aconteceu,70003000092>

¹⁹ <https://eraoutavez.blogfolha.uol.com.br/2017/11/23/livros-infantis-sao-retirados-de-escolas-e-livrarias-por-pressao-de-grupos-que-os-acham-improprios/>

²⁰ <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/02/academia-brasileira-de-letras-classifica-como-deploravel-censura-a-livros-em-rondonia.shtml>

e as leituras realizadas pelo professor.

Rouxel (2013) também atribui importância à escolha das obras que serão utilizadas nas aulas de literatura, pois elas são determinantes para a formação de sujeitos leitores. Sabe-se que o professor precisa levar em conta as orientações oficiais, mas, em alguns momentos, lhe é permitido fazer escolhas que podem ser mais assertivas quando baseadas em algumas orientações: diversidade de gênero, diversidade histórica e geográfica. Além dessa pluralidade, a autora enfoca a necessidade de por os estudantes em contato com obras “das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas” (ROUXEL, 2013, p.24). Dessa forma, a literatura lida em sala precisa desenvolver o gosto de ler, ajudar na construção identitária do leitor e fornecer experiências que possibilitem o enriquecimento da personalidade dos alunos (ROUXEL, 2013).

Alves (2013) indaga acerca de qual literatura deve ser levada à escola ao que ele mesmo responde: “devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, vinculada por diferentes suportes - oral ou escrito” (ALVES, 2013, p. 36). O autor expressa que manifestações populares não podem ser excluídas do ambiente escolar, nem ser avaliadas como de menor valor, uma vez que “toda vivência artística, de qualquer tipo, comunica uma experiência peculiar do mundo” (ALVES, 2013, p. 36).

Em síntese, a formação literária na escola

não tem como raiz a transgressão de um discurso estabelecido sobre as obras, mas (...) serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram (COLOMER, 2007, p. 29).

É antes de tudo a formação de um leitor competente, alguém que seja capaz de atribuir sentido às obras lidas, permitindo não apenas o conhecimento do objeto de estudo, mas uma interação lúdica e prazerosa dos estudantes com a literatura.

Perrone-Moisés (2006) informa que o desinteresse pela leitura literária não é exclusivo na educação básica, mas também no ensino superior. Essa situação parece contraditória, já que a literatura, enquanto instituição social, adaptou-se à contemporaneidade, reconfigurando os suportes, temáticas, desconstruindo fronteiras. Ela mantém-se viva e influente, situação comprovada com a disseminação de feiras literárias e outros eventos que promovem a literatura, livros que se tornam *best sellers*, escritores que ficam conhecidos mundialmente, narrativas que dão origem a filmes, séries, novelas, jogos, entre outros formatos no mundo real e no virtual, realidade muito diferente da vivenciada na escola, onde a literatura parece

ameaçada a desaparecer (PERRONE-MOISÉS, 2006).

Em contrapartida, não é possível mensurar o valor da literatura para o ser humano, ela o humaniza, ela o liberta, ela é por assim dizer um convite à autonomia. A literatura melhora o homem e o faz sonhar com um mundo melhor. O texto literário possibilita aprendizado, ele traz a vida à baila; através dos conflitos vivenciados pelas personagens, o leitor é convidado a atuar no palco da vida:

a literatura, enquanto obra de arte, estimula o desenvolvimento de cada pessoa, pois não explica o mundo como o faz a ciência e a razão. Entretanto, por ser rica em intenções e fecunda em ambiguidades, a arte tem o poder de aflorar nossos sentimentos, o que gera o refinamento do nosso espírito e acarreta uma nova percepção sobre o mundo, as pessoas e as relações existentes (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, P.15).

Para alterar essa realidade, faz-se necessário uma mudança na abordagem dessa disciplina feita pela escola, a fim de não subutilizar o potencial educacional da literatura, que é “alterar nossa visão sobre a vida e o mundo” (GONÇALVES, 2014, p.32). Para tanto, essa instituição deve incentivar práticas que fomentem o prazer e o conhecimento proporcionado pelo texto literário; ações como essa contribuirão para a formação de um leitor crítico, que não se configure apenas como consumidores passivos de cultura, já que a literatura possibilita ao homem a expansão do seu potencial criativo e imaginativo, além de ampliar a capacidade de análise e reflexão, enriquecendo a existência humana.

3.1.1 A escolarização da Literatura: algumas considerações

A escola é o local onde acontece o primeiro encontro de diversas pessoas com o texto literário, visto que muitos indivíduos não têm acesso à literatura fora desse ambiente, fruto da distribuição desigual dos bens culturais na sociedade.

Ao passar por um processo de aprendizagem escolar, a literatura torna-se escolarizada e, em seu âmago, não é um conceito pejorativo, como ressalta Soares (2006, p. 47): “essa escolarização é inevitável, porque é da essência da escola a instituição de saberes escolares, que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais”.

Já que não há como evitar que a literatura se escolarize, uma vez que todo saber ao adentrar o universo escolar torna-se escolarizado, é necessário por em pauta a inadequada maneira como essa escolarização pode estar acontecendo em algumas instituições, promovendo a deturpação, a falsificação e a distorção do texto literário ao torná-lo escolar.

Mas, por que o discurso escolar esvazia o texto literário do seu potencial formativo?

“Não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras” (WALTY, 2006, p. 52). Com a inadequada escolarização da literatura, a escola não consegue dar conta das demandas atuais por estar “presa” a regras e práticas educacionais ultrapassadas que não condizem com a dinâmica das sociedades contemporâneas afastando o leitor do contato com o texto literário (SOARES, 2006).

Sendo a leitura uma prática dialógica, ao mesmo tempo em que o leitor lê o mundo através de uma obra, ele também se vê refletido nela. Assim,

o desafio dos estudos literários é, portanto, identificar – nos planos cultural e antropológico – o que é que a obra exprime sobre o humano, assinalando o que era esperado na época, inédito à época e novo ainda hoje (...) não existe nada inefável em uma obra literária, apenas conteúdos à espera de identificação” (JOUVE, 2012, p.137).

Para Dalvi (2013), “literatura não se ensina, se lê, se vive” (DALVI, 2013, p. 68), pois o seu objeto de ensino é “a experiência da leitura literária e a reflexão, essas que podem ser mediadas e socializadas no espaço da sala de aula” (DALVI *et al* 2013, p.13). Magda Soares diz algo que complementa a informação, ao enunciar que “uma escolarização adequada da literatura será aquela que se fundamente em respostas também adequadas às perguntas por que e para que ‘estudar’ o texto literário?” (SOARES, 2006, p. 43).

A autora revela que os livros didáticos, em sua maioria, não buscam responder a esses questionamentos, normalmente, enfatizam o uso de poemas por serem mais breves e quando optam por texto em prosa, trazem fragmentos de textos literários fora de seu contexto, comprometendo sua coerência; realizam adaptações que descaracterizam os mesmos e promovem exercícios que priorizam o estudo linguístico.

Em consequência dessas especificidades relatadas, o livro didático ou o uso que é feito dele, pode não contribuir para a formação de um leitor literário. Por isso, a escola precisa desenvolver metodologias apropriadas ao trabalho com a literatura, o professor precisa fomentar práticas de letramento literário, estreitando a relação existente entre texto e leitor, pois os alunos precisam perceber que através da literatura é possível vivenciar, sentir, questionar e criar variadas possibilidades de leitura para um mesmo texto literário, demonstrando o viés prazeroso da literatura.

Outro aspecto polêmico referente à inserção da literatura no ambiente escolar é a avaliação realizada. Os instrumentos avaliativos que visam apenas medir o potencial de memorização do estudante, solicitando nomes e características de personagens, perguntando sobre fatos pontuais da história, em nada ajudam os aprendizes a aperfeiçoar a compreensão das obras. Avaliações como essas relegam os alunos a meros espectadores silenciosos, sem

possibilidade de interação com a obra.

Cosson (2018) aponta que o professor ainda vê a literatura como um conteúdo a ser avaliado. Talvez, por conta dessa visão equivocada, procedimentos avaliativos descabidos ainda continuam a acontecer na sala de aula. Para resignificar o processo avaliativo, o professor precisa conceber a literatura como uma experiência, só assim ele deixará de formular avaliações que busquem por respostas corretas e planejará avaliações que possibilitem perceber a interpretação do aluno, já que o objetivo primeiro da avaliação é inserir o estudante no universo literário e compartilhar a sua compreensão com os demais integrantes da comunidade de leitores, demais colegas e professor.

Para Cosson, ao longo do processo avaliativo,

a leitura do aluno deve ser discutida, questionada e analisada, devendo apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura da turma. Só assim se poderá aprofundar os sentidos que se construiu para aquela obra e fortalecer o processo de letramento literário individual e de toda turma (COSSON 2018, p.113).

No entanto, ao fazer parte do universo escolar, a literatura precisa respeitar as normas que norteiam essas instituições e a avaliação quantitativa é uma delas. O mais indicado é que a avaliação não aconteça apenas em momentos pontuais, uma vez que a ansiedade pode camuflar as reais habilidades dos alunos, nem sejam atividades que busquem só medir o potencial de retenção de informações, o indicado seria um processo avaliativo contínuo que valorizasse as aprendizagens provenientes das experiências vivenciadas.

Alves, Espíndola e Massuia (2011) acreditam que ações desestimulantes e o excesso de didatização afastam o estudante do mundo da leitura, mas alertam para o fato de que não há como evitar que a literatura se transforme em um saber pedagógico estando no ambiente escolar, o ideal é uma “adequada escolarização”, que conduza à práticas de leitura literária presentes na sociedade. Certo que o ambiente escolar é orientado por um currículo e a escolha da leitura a ser realizada é menos livre do que na sociedade, no entanto, Rezende (2013) fomenta a possibilidade de mudança em ações instituídas, “a escola, assim como todo elemento de cultura, é histórico, e precisa mudar”. (REZENDE, 2013, p. 109).

Para compreender o direcionamento dedicado ao ensino de literatura nas escolas brasileiras, faz-se necessário um olhar sobre os documentos oficiais. Para tanto, realizou-se um recorte temporal a partir de 1996, ano em que foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), que permanece em vigor até o presente momento e que propôs uma reorganização estrutural da educação básica brasileira, a partir da elaboração de documentos que passaram a orientar o ensino em cada etapa de escolaridade. Nesse estudo, optou-se por mencionar os documentos, em nível federal, destinados aos anos finais do

Ensino Fundamental, (5º ao 9º ano/3º e 4º ciclo) uma vez que essa é a etapa de ensino em que os sujeitos envolvidos na pesquisa se encontram.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)²¹, publicados em 1997, tiveram sua versão para os anos finais do Ensino Fundamental em 1998. O documento não evidencia em seus objetivos o trabalho com o texto literário, ele é apresentado no tópico: *a especificidade do texto literário* como um subitem da apresentação da área de língua portuguesa. Nessa seção, o texto literário é visto como “um modo particular de dar forma às experiências humanas” (BRASIL 1998, p. 26); “modo de apreensão e interpretação do real” (BRASIL 1998, p. 26); “outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento (...) livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos” (BRASIL 1998, p. 27).

Os PCNs de língua portuguesa sinalizam os equívocos que costumam ocorrer em relação aos textos literários na escola: “tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL 1998, p. 27). Sugestionam que o trabalho com o texto literário deve ter “como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais” (BRASIL 1998, p. 66).

Mesmo apontando que a educação literária tem por finalidade “desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade” (BRASIL 1998, p. 66), o documento utiliza a literatura como elemento para “ampliar os modos de ler” (BRASIL 1998, p. 66), priorizando a formação de leitores e não a perspectiva humanizadora da literatura.

Mesmo possuindo fragilidades, os PCNs representaram um avanço para a educação brasileira, e ainda que apresente uma tímida discussão sobre a educação literária e uma ênfase na formação de leitores, demonstram progresso no que tange ao estudo literário como: o desestímulo ao estudo historiográfico, o uso inadequado do texto literário como pretexto para outras abordagens. O fato é que a educação ainda não conseguiu avançar a ponto de superar os desafios apontados pelo documento.

No ano de 2010, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, esse documento apresenta “diretrizes que estabelecem a base nacional comum responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas

²¹ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>

pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 6)²², amplia e institucionaliza o Ensino Fundamental de nove anos. Organizada pelo Conselho Nacional de Educação, conduz à reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) com vistas a atender às “resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (BRASIL, 2013, p. 6). Como o documento não preconiza um currículo, mas propõe fundamentos orientadores às políticas públicas educacionais brasileiras, não existe item específico que discuta o ensino de literatura, acredita-se que o mesmo esteja contemplado no currículo da base comum, inserido na área de conhecimento linguagens, em Língua Portuguesa.

O documento mais atual que norteia a (re) formulação dos Currículos Escolares e Projetos Políticos Pedagógicos é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²³, que teve sua versão final apresentada no final do ano de 2017, após passar por diversas reformulações e consulta pública visando o seu aprimoramento. A literatura na BNCC já se manifesta na introdução do documento, quando são apresentadas *as competências gerais da educação básica*, a competência três privilegia o estudo literário: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2017, p. 9). Novamente a literatura é colocada em evidência na quinta *competência específica de linguagens para o ensino fundamental*:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas” (BRASIL, 2017 p.65).

A abordagem dessa competência, ainda que o documento em geral seja passível de muitas críticas, apresenta um avanço significativo se comparado aos outros dois documentos já mencionados, por evidenciar a leitura como fruição, ação relevante para a BNCC, instituída como uma das seis dimensões do conhecimento que abrange a área de linguagens. O ato de fruir, no documento, “refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais” (BRASIL. 2017, p. 195).

No que se refere a organização, a literatura é inserida na área de linguagens, dentro do componente de Língua Portuguesa no campo artístico-literário, e objetiva:

²²http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192

²³ http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2017, p.138).

A BNCC, na área de Linguagens, estabelece um diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, partindo de considerações inauguradas no documento publicado em 1998, propõe um alargamento nas formas de expressão das linguagens ao contemplar as novas formas de produção criadas a partir das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e aprofunda algumas discussões teóricas como aconteceu com a educação literária. Diante desse cenário em que a BNCC evidencia a relevância da educação literária, espera-se uma interpretação acertada das orientações contidas no documento pelos profissionais que elaboram os currículos escolares, pelos autores dos livros didáticos e pelos professores, quem de fato fará essa educação acontecer, no que diz respeito a importância da literatura e a realização de práticas escolares que promovam o letramento literário.

3.2 FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO E O SENTIDO DO TEXTO

A leitura não é uma atividade passiva, uma vez que precisa da participação ativa do leitor para elaborar sua significação plena; na leitura se realiza o encontro do texto com o seu leitor. Sem a presença do leitor, “o texto não é nada, passa por assim dizer de letra morta” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p.116), a obra não ganha vida, não cumpre sua função sociocultural. O leitor é o responsável por dar significado à obra literária e a ele é dedicada toda a informação, diversão, instrução, contida na obra. Se o leitor não existisse, não haveria motivos para a existência de livros.

Sartre (2004) já atribuía ao leitor a função de dar vida à obra literária, uma vez que a mesma se realiza através da leitura, assim, o escritor confia ao leitor a tarefa de completar a sua obra. Para o autor, toda obra literária é um apelo: “escrever é apelar ao leitor para que este faça passar à existência objetiva o desvendamento que empreendi por meio da linguagem” (SARTRE, 2004, p.39). E só existe arte para o outro, do contrário, se o artista existisse sozinho, a obra seria eternamente incompleta e só restaria ao autor “abandonar a pena ou cair

no desespero” (SARTRE, 2004, p.37).

Tal experiência é relatada nos versos do poema *A morte de um grande poeta*²⁴, de Rodrigo Santana:

Quão vale um escritor num país sem leitores?

Lima Barreto já nos respondeu em seus escritos

Morreu um grande poeta

Dizem que a causa foi excesso de amor no peito

Um jornaleco da cidade fez uma notinha

Desse tamanhinho aqui ó,

O rosto do poeta estava bem escondidinho

Entre os anúncios sepulcrais dos indigentes

Um ser que deveria ter estátua em praça pública,

Deveria ser lido, recitado nos saraus da vida

Estava esquecido num sarcófago de uma biblioteca pública

Um jovem curioso que passava os olhos pelas estantes

Sentiu-se atraído pela capa, tirou-o e leu o título

Estava escrito em letras garrafais “POEMAS AVULSOS”

Ao abrir e ler o primeiro poema, o poeta ressuscitou.

Depois de Jesus só o poeta conseguiu realizar essa proesa.

Em seus versos, o poeta narra um encontro, leitor e obra, e a magia que acontece no momento em que o leitor inicia a leitura: a ressurreição do poeta morto. Um bom escritor pode tornar-se imortal, mas só ganha vida quando o leitor o lê e dá sentido aos seus escritos; sem a leitura, a obra está incompleta, é apenas um volume, presa em uma biblioteca. A leitura literária, como uma prática cultural, requer a participação, como preconiza Iser (1996), ao ressaltar a importância do leitor para a constituição dos sentidos do texto literário, em seu caráter polissêmico, uma vez que cada leitor o compreende de maneiras específicas, reflexo de suas vivências. Segundo o autor, o texto só se realiza a partir da constituição de uma consciência receptora e é durante a leitura que a obra adquire caráter próprio. O contexto

²⁴Poema escrito por Rodrigo Santana, jovem poeta e professor ipiraense que foi apresentado aos estudantes durante as oficinas literárias. Disponível em: <https://ipiracity.com/a-morte-de-um-grande-poeta/>

social, econômico, cultural e político no qual o leitor está imerso direciona a sua interpretação, posto que na leitura ocorre o encontro entre o mundo do texto com o mundo do leitor.

Durante a experiência literária, o aspecto mais importante é a interação estabelecida entre texto e leitor e a relação de sentidos construídos a partir desse encontro, uma vez que há textos que proporcionam diversas experiências sensoriais sem necessitar da decifração do código linguístico, da identificação de sua estrutura textual nem da caracterização das escolas literárias. Mesmo que a vivência não seja de ordem particular, durante o ato de ler, o leitor recorre aos conhecimentos adquiridos, suas subjetividades para constituir o sentido do texto, por isso a visão de cada leitor é única. Ao mesmo tempo em que o leitor doa suas experiências para dar vida ao texto lido, ele também é fruto das leituras realizadas.

Sartre define o objeto literário como um estranho pião que só existe em movimento, que é impulsionado pelo ato de ler e alimentado pela subjetividade do leitor. Findada a leitura, o movimento do pião também se extingue, restando apenas “traços negros sobre o papel” (SARTRE, 2004, p. 35).

As vivências proporcionadas pela literatura ajudam o homem a conhecer o mundo e a si mesmo. A partir das histórias partilhadas pelas personagens, o leitor é levado a refletir e a formar ponto de vista crítico acerca da situação vivenciada no mundo literário que poderá ser transposta para o mundo real: “é óbvio que, sozinha, ela não dá conta de promover tais reflexões. Porém sugere a viabilidade de elencar, a partir da leitura, estratégias de compreender a vida, e de tomar posicionamentos diante dos fatos” (GONÇALVES 2014, p. 41).

O amor pela literatura “não é um dom que caiu do céu; descobre-se à medida que se pratica; o não-leitor, aquele que não se habituou a ler, não sente sua necessidade, não tem a sensação de uma falta” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 122). Nesse aspecto, a escola e a família podem contribuir para estabelecer essa relação afetiva.

Todos os indivíduos que passaram pela escolaridade básica deveriam ter vivenciado experiências significativas que proporcionassem o efetivo contato com a obra literária e incentivassem a descobrir os saberes e os sabores provenientes da leitura literária, pois a literatura proporciona ao leitor: “uma educação humanística, uma formação estilística do sujeito e uma educação para o gosto artístico” (FIORINDO, 2012, p. 30). Além de deixar, em cada um de nós, vivências que nos definem como leitores e que se refletem em nossa formação humana.

3.3 ESCRITAS DISSONANTES E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A LITERATURA CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA

A vida é dinâmica e possui caráter transitório, com a literatura não é diferente: as tradições são construídas, mas não são fixas, podem e precisam ser reconfiguradas, estar em fluxo contínuo, e “ignorar essa abertura é reforçar o papel da literatura como mecanismo de distinção e da hierarquização social, deixando de lado suas potencialidades como discurso desestabilizador e contraditório” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 17).

A partir do final da década de 1990, mobilizações culturais foram intensificadas, buscando tensionar a literatura brasileira a ampliar o cânone literário instituído. São muitas as denominações atribuídas a essa literatura produzida para dar voz a uma sociedade que sobrevive à margem: marginal, periférica, popular, outras centralidades, dentre tantas existentes. Diferenças teóricas que possibilitam a expressão das vozes insurgentes e mobilizam o desafio de ressignificar o mundo para uma população subalternizada.

3.3.1 Literatura Marginal: múltiplos significados

De acordo com Nascimento (2006), a denominação de marginal, atribuída à literatura elaborada e divulgada fora do cenário editorial de destaque na sociedade, produzida por escritores que tematizam sujeitos comuns e espaços considerados marginais, apresentando realidades distintas das expostas nos cânones literários, deu origem a um entendimento problemático, devido ao sentido pejorativo e vasto imputado ao vocábulo *marginal*. No entanto, essa denominação nomeia uma escrita fora dos padrões convencionais, uma literatura rica de sentidos.

Para a autora, o termo literatura marginal hoje é uma rubrica ampla de significação e abarca diversas especificidades como a posição dos autores no mercado editorial. Nesse panorama, esses autores, em sua maioria, estão à margem das livrarias tradicionais, com a circulação de suas obras acontecendo em locais alternativos, distintos dos cânones literários que circulam nas escolas, feiras literárias, livrarias, entre outros, com muito mais facilidade.

Outro fator relevante são as características autênticas, uma vez que os escritores classificados como marginais representam em seus textos a realidade das periferias brasileiras, suas vivências, valores, linguagem, problemas, sendo a voz de sujeitos historicamente silenciados.

Outro aspecto é a condição social do escritor, oriundo da periferia e vitimado pelas diversas mazelas sociais ou que tiveram experiências no mundo da criminalidade. Nascimento (2006) apresenta também duas outras possibilidades de configurar uma literatura como marginal, uma seriam os livros que não são considerados clássicos da literatura e não são indicados para a leitura em escolas, nem solicitados como leitura obrigatória nos vestibulares. Já a última perspectiva seria denominar as obras produzidas pelas minorias, mulheres, negros, homossexuais, como literatura marginal.

Num primeiro momento, a especificação literatura marginal surgiu nos anos de 1970, para identificar um grupo de poetas provenientes das classes média e alta que publicavam para o grupo social do qual faziam parte. De acordo com Nascimento “a literatura produzida por esses poetas buscava subverter os padrões de qualidade, ordem e bom gosto vigentes, desvinculando-se das produções tidas como “engajadas”, “intelectualizadas” ou “populistas”” (NASCIMENTO, 2006, p. 14).

No final da década de 1990, o vocábulo *marginal* ressurge na literatura brasileira sob outra perspectiva, denominar a arte produzida por escritores oriundos da periferia, predominantemente de São Paulo, que apresentam suas vivências através das narrativas. No ano 2000, Reginaldo Ferreira da Silva, conhecido como Ferréz, publicou o livro *Capão Pecado*, apropriando-se novamente da expressão para referir-se à literatura produzida pelo autor e por

uma série de escritores com semelhante perfil sociológico, que estavam publicando entre o final dos anos 1990 e o começo do novo século, uma classificação representativa do contexto social nos quais estariam inseridos: à margem da produção e do consumo de bens econômicos e culturais, do centro geográfico das cidades e da participação político-social (NASCIMENTO, 2006, p. 15).

Assim, o conceito marginal, dissemina-se, novamente, a partir do lançamento das edições especiais da revista *Caros Amigos*, publicadas nos anos 2001, 2002 e 2004 sob o título: *Literatura Marginal: a cultura da periferia*. Desta vez, essa literatura toma outro fôlego, dando visibilidade nacional às publicações de quarenta e oito escritores originários das periferias urbanas que apresentavam o seu local de origem à sociedade brasileira, conquistando, e não apenas, as camadas populares, que se reconheceram nas obras.

Importante também destacar o livro *Literatura Marginal: talentos da escrita periférica*, uma seleção de textos feita sob a organização de Ferréz, que foi publicado a partir das edições especiais da revista *Caros Amigos* no ano de 2005, por tratar-se de uma obra que ajudou a consolidar e difundir a literatura denominada marginal.

Vale ressaltar que existe um grande fosso entre os “escritores marginais” das décadas de 1970 e 2000. Os primeiros, pertenciam à classe média e se opunham à publicação de seus

textos no mercado editorial convencional, os demais, pertencem às camadas populares, são engajados em movimentos políticos, culturais e não se opõem a publicação de suas obras em grandes editoras, eles a veem como veículo que fará ecoar as suas vozes.

Devido à amplitude do termo, diversos escritores brasileiros contemporâneos podem ser descritos como pertencentes à *literatura marginal*, entretanto, alguns não querem se identificar com esse rótulo, como Marçal Aquino, Fernando Bonassie e Cláudia Canto (NASCIMENTO, 2006). Há autores que se denominam periféricos, inaugurando um movimento literário, cultural e político relevante dentro das periferias do país, e outros que não querem sua escrita submetida à classificações.

3.3.2 Vozes Periféricas

A professora Saad Hossne²⁵ utiliza, para explicar o conceito de literatura marginal, a metáfora de um grande guarda-chuva sob o qual muitas coisas diferentes estão sendo colocadas. Como dito por Nascimento (2006), é uma rubrica ampla. Frente a essa diversidade, a professora Saad aponta que o primeiro passo para um possível entendimento é a definição de um caminho a seguir em busca de uma conceituação: marginal em relação a quê?

Hossne esclarece que a literatura marginal pode ser uma literatura produzida fora de um circuito editorial estabelecido, como a elaborada fora de um cânone literário, que se coloca, voluntariamente, contra um modelo de publicação estabelecida ou a que é produzida por quem é excluído, socialmente ou economicamente. Essa última definição, se aproxima ao que se nomeia nesse estudo literatura periférica.

Para referenciar essa opção basear-se-á na categorização sugerida por Leite (2014) para a Literatura Brasileira produzida a partir da publicação do livro *Capão Pecado*, no ano de 2000. O autor define a literatura produzida em dois períodos distintos:

O primeiro localiza-se, temporalmente, entre os anos de 2000 a 2005, e nomeou-se literatura marginal, tendo como marco fundamental para a sua divulgação as três edições da Revista Caros Amigos: *Literatura Marginal: a cultura da periferia*. De acordo com Leite (2014), os autores que publicaram nesse período eram filiados ao movimento *Hip Hop*²⁶ e

²⁵ Definição contida no vídeo *o que é literatura marginal?* Disponível no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=G4q7J4-4c9Q>

²⁶ De acordo com o dicionário online Dicio, o Hip Hop é uma manifestação cultural que, fruto da indignação de jovens norte-americanos desfavorecidos economicamente, usa a música, artes plásticas, dança, grafite para expressar suas ideias. (<https://www.dicio.com.br/hip-hop/>)

influenciados pelo *Rap*, estilo musical que funciona como veículo de crítica social e local de expressão do povo.

Através de suas letras, que destoam de outros gêneros musicais, o Rap assemelha-se a um protesto que representa a fala popular, portanto, repleto de expressões coloquiais e gírias para descrever um cenário real, abordar a violência e denunciar as mazelas urbanas.

Já o segundo período, que tinha como principal característica a oralidade, manifestou-se a partir de 2005, com a consolidação dos saraus literários, principalmente, o da Cooperifa,²⁷ que acontecia no bar “Zé Batidão”, localizado na periferia de São Paulo, sendo organizados pelos poetas Sérgio Vaz e Marcos Pezão. Os saraus tiveram início no ano de 2001 e expandiram

o arco de influências, incorporando uma escrita vinculada à negritude (algo presente no Rap também), à música popular brasileira, aos cânones da literatura brasileira, além do próprio Hip Hop, adensando uma produção literária que adquiriu forma de livro a partir de diversas coletâneas publicadas com o apoio de editais públicos [...] Esse período é marcado pela emergência do termo Literatura Periférica (LEITE, 2014, n.p).

Outros marcos foram a realização do *I Encontro de Literatura Periférica* organizado por Allan da Rosa e pela ONG Ação Educativa²⁸ e a publicação do livro *Rastilho de Pólvora*, antologia poética do sarau da Cooperifa, que repercutiu no ano de 2005 e concretizou o segundo período.

Variados outros eventos contribuíram para consolidar a literatura periférica e dar visibilidade aos seus artistas, como o surgimento das Edições Toró; a realização, em 2007, da *Semana de Arte Moderna da Periferia*, com destaque para o *Manifesto da Antropofagia Periférica*²⁹; o lançamento do livro *Pelas Periferias do Brasil*, de Alessandro Buzo; a *Coleção Literatura Periférica* organizada pela editora Global; e a publicação das antologias dos saraus que contribuíram para estabelecer o cenário literário brasileiro, fazendo ouvir as vozes de escritores que buscavam dar um novo sentido à periferia e valorizar a cultura produzida em outro centro.

Segundo Ogien (2018), o conceito de periferia, hoje, serve para qualificar locais rurais ou urbanos, que foram excluídos do desenvolvimento econômico, social e político ocorrido em uma sociedade desigual separada em classes. O autor aponta a existência, nessas sociedades, de uma separação dos indivíduos em dois polos:

²⁷ Cooperifa é um movimento cultural que organiza na periferia de São Paulo saraus literários desde o ano de 2001(<http://cooperifa.com.br/>)

²⁸ ONG fundada em 1994 que atua nos campos da educação, da cultura e da juventude, na perspectiva dos direitos humanos.

²⁹ Poema escrito por Sérgio Vaz e que faz alusão ao Manifesto Antropofágico escrito por Oswald de Andrade em 1928 e que marca o Modernismo Brasileiro.

de um lado, grupo de poderosos que se apropriaram das estruturas do Estado para se beneficiar das novas regras do jogo econômico global em termos de poder e de renda - o que se convencionou chamar de ‘centro’; do outro, grupos de pessoas que seguem em condições de precariedade, de insalubridade, de analfabetismo e de submissão absoluta – o que se convencionou chamar de ‘periferia’. (OGIEN, 2018, n.p).

É válido ressaltar que pensamentos autoritários e antidemocráticos estão por trás da distinção centro/periferia e as lutas travadas contra esta distinção visam dar voz e ação aos grupos sociais que se encontram em relações de subalternidade.

Para tanto, o autor propõe uma ampliação do conceito de periferia e propõe apreendê-lo “não como uma condição”, posição inalterável que determina a subalternidade dos sujeitos presentes naquele espaço, mas “como uma situação”, estado passível de ser alterado. Essa nova concepção de periferia, segundo Ogien (2018), fortalece a luta da população denominada periférica por direitos elementares como moradia, eletricidade, infraestrutura, emprego, salários dignos, enfim à dignidade, direitos que ao longo da história lhes fora negado.

Cresce o número de atividades culturais que têm surgido a partir das zonas periféricas das cidades, como os saraus de poesia declamadas em bares, produção independente de livros, mídias audiovisuais, cinema, teatro de rua, música (PORTO, 2012). Em sua grande maioria, essas manifestações culturais trazem as vozes do povo excluído e ao chegar ao “centro”, mobilizam discussões. Segundo a autora, é uma “arte compartilhada e contextualizada que marca posicionamentos políticos, expressa opiniões, revela biografias, promove transformações subjetivas e sociais, integrada à paisagem urbana, em busca de uma estética própria, com qualidade” (PORTO, 2012, p. 58).

Como dito, essas mobilizações coletivas empreendidas nas periferias brasileiras não ficam restritas apenas à quebrada. Segundo Silva (2013), escritores como Ferréz, Sérgio Vaz, Allan Rosa e Rodrigo Ciríaco visitaram periferias de outros países e estabeleceram intercâmbio de ideias com escritores e ativistas desses locais, fazendo com que esse fenômeno, ora analisado nacionalmente, esteja conectado a anseios e discussões internacionais.

Apesar dos conceitos divergentes e da dificuldade, ainda existente, em conceituar um movimento cultural que teve origem na periferia de São Paulo, mas hoje já está disseminado por diversas periferias do Brasil, é essencial destacar a sua originalidade e contribuição para a Literatura Brasileira, que com certeza não será mais a mesma, pois, pela primeira vez, parou para ouvir as vozes dos excluídos.

Esse silenciamento já era debatido por Walter Benjamin, no século XX, ao criticar o

historicismo conservador que sempre considerava a história a partir da narrativa das classes dominantes e ocultava a versão dos oprimidos. Evidentemente, esse conceito defendido por Benjamin (1987) não se refere apenas à história, podendo ser estendido à literatura, uma vez que ela, por muitos séculos, contou apenas histórias de reis, cavaleiros e burgueses. Sérgio Vaz, no *Manifesto da Antropofagia Periférica*, escrito em 2007, chama a atenção para a arte produzida pelos moradores da periferia e repudia “a arte patrocinada pelos que corrompem a liberdade de expressão (...) a Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza” (VAZ, 2011, p.50).

Em outro momento de suas teses, Benjamin (1987) lembra que a cultura não é isenta da barbárie, o que suscita alguns questionamentos: quantas culturas já foram silenciadas para ecoar a voz da cultura dominante? Por mais quanto tempo ficaremos sem escutá-las? O manifesto de Vaz (2011) é porta-voz de uma população à margem e denuncia a situação enfrentada por esses indivíduos, problemas que vão desde a falta de infraestrutura desses locais à barbárie cultural instituída pela oferta de uma educação de má qualidade e o reduzido acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade.

Essa ruptura de padrões artísticos, transforma a produção cultural, elaborada em contextos periféricos, em um movimento contra hegemônico que solicita

um novo tipo de artista: o artista-cidadão. Aquele que na sua arte não revoluciona o mundo, mas também não compactua com a mediocridade que imbeciliza um povo desprovido de oportunidades. Um artista a serviço da comunidade, do país. Que armado da verdade, por si só exercita a revolução (VAZ, 2011, p.51).

Agora, mais que nunca, é necessário “escovar a história a contrapelo”, incitar a revolução proposta por Benjamin (1987), que, segundo o autor, só pode ser liderada pelas classes oprimidas. A literatura ao figurar como um canal de expressão dos excluídos pode possibilitar o início dessa revolução que pode conduzir a uma sociedade mais justa. Como provoca Vaz: “A Periferia unida, no centro de todas as coisas. Contra o racismo, a intolerância e as injustiças sociais das quais a arte vigente não fala” (VAZ, 2011, p.51).

Assim, essas manifestações culturais tornam-se importantes para a expressão e revitalização de locais periféricos que produzem sua própria arte, no entanto, há uma divergência quanto à conceituação de sua produção: “movimento marginal? movimento de periferias? ou movimento de outras centralidades?” (PORTO, 2012, p. 57). Esta última, que será melhor discutida a seguir, está voltada a rasurar, em algum nível, o entendimento comumente atribuído à oposição centro/periferia, desmistificando o conceito de que o “centro” é o único espaço produtor de cultura, sem desconsiderar a importância das obras produzidas nesse local. É válido ressaltar, que a periferia não começou a produzir em 1990,

mas foi a partir dessa data que suas manifestações culturais passaram a ter mais visibilidade.

3.3.3 Na contemporaneidade, as fronteiras não são fixas e o conceito de centralidade é múltiplo

Outras centralidades é um conceito utilizado para designar as manifestações culturais que vêm sendo produzidas em espaços, fora do que no passado era considerado núcleo central de saberes. Inicialmente, o termo foi utilizado como forma de demarcar uma concepção contemporânea para as relações espaciais urbanas (centro/periferia).

Nesta pesquisa, adota-se outras centralidades, considerando a perspectiva de Porto (2012), que faz uso do conceito no cenário literário como forma de demarcar a existência de múltiplos centros, espaços não demarcados e abertos à expressão dos indivíduos, para desconstruir o sentido da produção literária tradicional: centro/periferia, contribuindo para a formação de um mosaico cultural. Também são usados os termos literatura marginal, para representar produções que se encontram às margens dos lugares de destaque e privilégio instituídos pelo cânone, embora o termo não faça parte direta das oficinas, e literatura periférica, para significar as obras e autores que assim se denominam.

O conceito outras centralidades constitui-se como uma categoria agregadora, na tentativa de abarcar literatura marginal, literatura periférica e produções literárias que não solicitam classificações, no amplo contexto dos múltiplos ambiente de produção e circulação literária. Essa escolha coaduna com o objetivo ideológico de diversos grupos literários, a fim de não repetir o lugar de subalternidade relegado aos espaços que, ao longo do tempo, estiveram à margem e desconstruir ainda mais a concepção da existência de fronteiras fixas entre o centro e a periferia.

De acordo com Junior e Santos (2009) está vigente, atualmente, uma nova dinâmica espacial urbana e vivencia-se a formação de novas centralidades em resposta à dicotomia centro/periferia. A dicotomia estabelecida ia além de uma barreira arquitetônica, ela invadia o aspecto social, fazendo com que espaços e sujeitos que estivessem à margem do centro tivessem acesso diferenciado à infraestrutura, lazer e bens culturais, quando não eram privados dos mesmos.

Para esses autores, “as novas estratégias econômicas e locacionais de grandes grupos econômicos comerciais e de serviços interferem diretamente na estrutura urbana, alterando as relações do centro com seu entorno e, também com as suas áreas periféricas” (JUNIOR;

SANTOS, 2009, p.352). Esse movimento possibilita uma reconfiguração urbana e a formação de uma cidade polinucleada, expandindo a ideia de existência de um único centro, o que contribuiria para extinguir a visão estigmatizada da periferia.

Manifestações culturais marginais, às margens, periféricas ou de outras centralidades têm contribuído para uma reconfiguração no espaço urbano e é uma alternativa para denunciar e combater as diversas mazelas sociais. Para Porto (2012), “essas produções resgatam e reescrevem a história da perspectiva do oprimido, do negro, nortista, nordestino e imigrante, onde a arma é a palavra” (PORTO, 2012, p. 61).

Com isso os cidadãos oprimidos apropriam-se da linguagem e passam de receptores passivos de uma produção cultural elaborada em outros locais, a qual pode não o representar nem possuir acesso fácil à mesma, para produtores e divulgadores de sua versão da história, utilizando a linguagem como “instrumento de resistência, afirmação de minorias, transformação política, revolução de costumes e resgate de significados” (PORTO, 2012, p. 61).

O exposto é comprovado com os versos de Maiara Silva, mulher, negra, candomblecista, moradora do bairro de Sussuarana, em Salvador-Ba, e integrante do Sarau da Onça³⁰: “o tempo passou e a informação virou minha arma contra toda opressão. E hoje minhas palavras refletem minha cor, minha vivência, minhas dores, minha essência” (ONÇA, 2017, p. 94). O poder de fala autoriza essas vozes insurgentes que falam de si e do mundo através da escrita, o que, muitas vezes, causa desconforto e inaugura novas formas de pensar a literatura e o mundo.

Certo que na literatura sempre existiram personagens que representavam minorias sociais, no entanto, os escritores davam visibilidade a essa realidade, sem pertencer à mesma, logo, o faziam sob o filtro das próprias concepções, interesses e preconceitos. Nesse novo horizonte, a literatura passa a ser produzida por escritores que falam da periferia para periféricos e para mundo, invertendo o sentido (centro/periferia) vigente durante anos no cenário da produção literária. Assim:

os escritos da periferia, constituindo-se a partir da fala – local e coletiva – de moradores da favela, conferem novas configurações do literário, que certamente obrigam a teoria a repensar não apenas suas categorias e parâmetros de análise, como ainda a sua tarefa política de resistência à dominação do conhecimento (OLIVEIRA, 2011, p.38).

Com essa configuração há a instauração de uma nova visão de mundo que possibilita

³⁰ Iniciativa cultural desenvolvida em um bairro periférico da cidade de Salvador (BA) mostrando que a periferia também produz arte.

uma resignificação de sentidos, por isso a literatura produzida nas periferias brasileiras vai além de ser uma notícia ou objeto de estudo, uma vez que o “seu alcance é muito maior, à medida que interfere nos processos de produção, recepção e circulação da obra literária, deslocando posições canônicas acerca do conceito, da função e da relação da literatura com a sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 31). Trata-se de uma literatura dissonante, com outra forma de representar o mundo e que pode ameaçar o cânone instituído, pois propõe uma ruptura dos paradigmas estéticos em vigor, para a criação do novo, e tensiona a concepção do que é considerado literário. No entanto, esse escritor pode falar sobre o que lhe toca sem ser necessário reduzir sua produção a rótulos.

Faz-se necessário lembrar que são muitos os desafios enfrentados para valorar uma obra de contexto periférico. Dalcastagné (2012) revela que, antes de analisar a obra esteticamente, há que provar que a mesma é literatura, o que não acontece com a produção de autores já reconhecidos no cenário literário, tal situação constitui-se um impedimento à sua democratização. De acordo com a autora, “a definição dominante de literatura circunscreve um espaço privilegiado de expressão, que corresponde aos modos de manifestação de alguns grupos, não de outros, o que significa que determinadas produções são excluídas de antemão” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 16).

A própria delimitação do cânone literário é muito excludente. Conforme pesquisa realizada na Universidade de Brasília, coordenada pela própria Regina Dalcastagné, concluiu-se que

de todos os romances publicados pelas principais editoras brasileiras, em um período de 15 anos (de 1990 a 2004), 120 em 165 autores eram homens, ou seja, 72,7%. Mais gritante ainda é a homogeneidade racial: 93,9% dos autores são brancos. Mais de 60% deles vivem no Rio de Janeiro e em São Paulo. Quase todos estão em profissões que abarcam espaços já privilegiados de produção de discurso: os meios jornalístico e acadêmico (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 14).

Compreende-se por cânone literário a seleção de obras que são valorizadas por uma sociedade, mas o reconhecimento de alguns escritos impõe a exclusão de muitos outros que não se aproximam a esse padrão. O importante é perceber a quem esses critérios privilegiam e reconhecer a fundamentação ideológica que está por traz da definição, manutenção e divulgação de um cânone: sempre há vestígios de uma sociedade racista, sexista, capitalista e centralizadora. Assim, não dá para comparar a literatura produzida em outros centros com a literatura elaborada em espaços literários de prestígio, pois ela não se enquadrará no modelo tradicional de valoração estética e tal ato só reforçará a exclusão já vivenciada. Portanto, é preciso questionar o conceito de literatura dominante e expandir os critérios utilizados para valorizar uma obra literária, assegurando que cada produção literária tenha suas

especificidades respeitadas, intencionando uma democratização do cenário literário.

São essas mesmas vozes que estão à margem do cânone literário que tensionam a expansão do que deve ou não ser considerado literatura, a fim de desestabilizar um cânone nacional que ainda possui padrão europeu. Segundo Oliveira (2011), “a história da literatura e da arte consiste nessa dialética de posições que se alternam entre o centro e a margem, o que envolve não apenas a transformação de ordem estética, mas também social e política” (OLIVEIRA, 2011, p.31).

Essa dialética tem sido potencializada na contemporaneidade, uma vez que nada pertence nem permanece fixo num local, assim acontece também com a literatura, a estética contemporânea é construída através de suportes diferentes sob o prisma do não pertencimento, desenquadramento e exploração de limites que desencadeiam uma crise na especificidade artística (GRAMUÑO, 2014). A dualidade que fixava contrários tem se desgastado ao ponto de não ser mais possível considerar a permanência de qualquer padrão de fixidez, de qualquer ideia do que seria a própria literatura, tendo em vista que a mesma se constitui como um porvir em constante transformação.

As produções literárias do presente, segundo Ludmer (2007, p.1), “atravessam a fronteira da literatura e ficam dentro e fora, como em posição diaspórica: fora, mas presas em seu interior”, estão em trânsito. Segundo a autora, elas continuam apresentando qualificações tradicionais como autor, gênero, formato, entre outros, mas já não se pode analisá-las baseando-se apenas nesses critérios.

Não se pode lê-las como literatura porque aplicam ‘à literatura’ uma drástica operação de esvaziamento: o sentido (ou o autor, ou a escritura) resta sem densidade, sem paradoxo, sem indecidibilidade, ‘sem metáfora’, e é ocupado totalmente pela ambivalência: são e não são literatura ao mesmo tempo, são e não são ficção e realidade (LUDMER, 2007, p.1).

Nesse cenário, a literatura atua na fronteira ficção/realidade, diferente do que acontecia no passado, quando as fronteiras entre literatura e história estavam bem demarcadas, ao menos no discurso da pretensa neutralidade. Hoje, elas se fundem mesmo que a narrativa retratada não tenha acontecido, ela relata fatos presentes no cotidiano. De acordo com Ludmer (2007), não é mero realismo e sim uma ficção que é realidade.

Se a literatura sempre foi uma arte restrita a uma parcela privilegiada da sociedade, uma vez que para adentrar o seu universo era necessário dominar a arte da escrita, na contemporaneidade, com a ruptura de fronteiras, ela passa a ser produzida em múltiplos formatos e consumida também pela população subalternizada, indivíduos que durante anos estiveram à margem, invisíveis aos olhos da sociedade.

Essa expansão deveu-se ao processo de globalização que possibilitou a aproximação

tanto de sociedades separadas, geopoliticamente, como o avizinhamento sociocultural dentro de uma mesma sociedade, o que desencadeou uma instabilidade das fronteiras e revelou outros centros, e os centros integrantes destes, e outras periferias, e as periferias integrantes destas. Para Oliveira (2011)

a facilidade de múltiplas interações, pelos fluxos migratórios ou de informações do mundo contemporâneo, desequilibram as relações entre centro e periferia, uma vez que os espaços geográfico, social e cultural resultam de processos de hibridização e desterritorialização (OLIVEIRA, 2011, p.32).

Em tese, a dissolução de fronteiras possibilitaria uma renovação cultural, expansão de temáticas, gêneros, estéticas, quiçá até a desconstrução de um ideal canônico, em favor de um hibridismo literário, dotando a obra de arte de um caráter transitório. Em contrapartida, a autora faz um alerta para essa, aparente, dissolução de fronteiras. Infelizmente, ela ainda não é sinal da efetivação de um processo igualitário entre as sociedades, pois prevalece a manutenção de um padrão de comportamento que vigora, prioritariamente, em um sentido: centro – periferia e a sua alteração requer tempo e quebra de padrões. O centro são muitos “lugares”, mas a ideia de estar em evidência permanece, esmagando o entorno periférico de forma, muitas vezes, violenta, alimentando-se deles ou traçando parcerias. As periferias também têm seus próprios centros e estes mais periferias e outros centros em ebulição.

A concepção exposta acima por Oliveira (2011) dialoga com Zilberman (2017), ao afirmar que “ainda que permaneça, na sociedade contemporânea, a desigualdade social e a separação campo/cidade (centro/periferia, nas metrópoles), as manifestações artísticas, populares ou eruditas, absorvem contribuições de grupos de distintas procedências” (ZILBERMAN, 2017, p. 28), contribuindo, cada vez mais, para o surgimento de uma literatura híbrida, talhada a partir da diluição das fronteiras. É preciso ressaltar aqui que absorver diversas contribuições difere-se dos já conhecidos, e não bem-vindos, processos de apropriação.

Efetivamente, o que se sugere aqui é um olhar literário mais democrático, assegurando que a literatura produzida em outros centros não figure como de valor menor, além de converter o tradicional centro de saber em só mais um local de produção e divulgação cultural como tantos outros existentes na cidade. Há que se destacar, considerando as palavras de Coutinho (2014, p. 14), a emergência de pontos de tensão voltados a rasurar conceituações dicotômicas totalizantes, para celebrar a diversidade, a descentralização.

A literatura é uma forma legítima de resistência e afirmação, assim a população situada em outros centros também pode expressar-se através dela. Dessa forma, o projeto de intervenção aqui comunicado apresenta uma abordagem literária múltipla que abrange

literatura negra, local, feminina, pelo viés periférico, pois as obras selecionadas não fazem parte do cânone literário mais tradicional. Esse estudo também não visa analisar autores ou obras utilizadas nas oficinas literárias à luz das especificidades classificatórias apresentadas, visando não limitar o seu potencial estético, uma vez que um mesmo texto poderia enquadrar-se em mais de uma categorização exposta, ou em outra nomenclatura sugerida pela crítica. Assim, os textos selecionados para as oficinas têm como objetivo primordial impulsionar o gosto pela leitura literária e o fortalecimento de identidades dos estudantes participantes.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia descreve o percurso que o pesquisador optou para direcionar suas ações durante a pesquisa; e esse estudo, que investiga o impacto de práticas leitoras significativas no ambiente escolar a partir de textos mais próximos do interesse e modo de vida dos estudantes, adotou, prioritariamente, a abordagem qualitativa com caráter descritivo e interventivo. Em alguns momentos, foi necessário utilizar a abordagem quantitativa, ao coletar dados referentes à condição socioeconômica dos estudantes e aos hábitos de leitura, bem como na análise da autoavaliação. As abordagens utilizadas em conjunto podem ser, segundo Paschoarelli *et al.* (2015, p. 79), adequadas “para que a subjetividade seja minimizada e, ao mesmo tempo, aproximam o pesquisador do objeto estudado, proporcionando maior credibilidade aos dados”.

Segundo Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa envolve a aquisição de dados levantados a partir do contato direto do estudioso com a realidade pesquisada, salientando mais o processo que o resultado final, além de considerar a perspectiva dos investigados.

Dentre as modalidades existentes de pesquisa qualitativa, foram escolhidos os preceitos da pesquisa-ação, por prevalecer o contato direto e a participação do pesquisador nas atividades desenvolvidas pelo grupo pesquisado. Nessa abordagem, os processos investigativos baseiam-se na ação-reflexão-ação, possuem planejamento flexível e ainda se configuram como possibilidade de intervir na realidade investigada, visando a mudança da mesma.

A pesquisa teve início no ano de 2018, quando se realizou a etapa exploratória, definiu-se objeto de pesquisa, a partir da observação da necessidade apresentada pelo grupo investigado, e, simultaneamente, efetivou-se uma revisão de literatura sobre leitura, experiência literária, letramento literário, bem como a sua aplicabilidade na escola, dentre outros conceitos que fundamentaram este estudo. A partir desse movimento, firmou-se a necessidade de fortalecer as práticas de leitura literária no ambiente escolar, principalmente, da literatura que não pertence a um cânone instituído, o que culminou na elaboração de uma proposta didática calcada na formação de leitores literários, composta por quinze encontros, totalizando 30 horas aulas. As oficinas literárias aconteceram no período de 22 de julho a 30 de outubro de 2019, na turma do 8º ano A, turno matutino, do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Professora Alzira Bela Brandão, na cidade de Ipirá-Ba.

A proposta de intervenção está dividida em momentos distintos, mas complementares. Inicialmente, foram aplicados dois questionários: um sobre as condições socioeconômicas dos

estudantes e outro sobre as práticas de leitura realizadas dentro e fora da escola. Traçado o diagnóstico inicial do grupo, detectou-se uma relação de vulnerabilidade com a leitura literária o que motivou a elaboração desse projeto e o planejamento de cada oficina: temática, data, carga horária, materiais utilizados, objetivos, avaliação e descrição das ações interventivas a serem desenvolvidas mediante o uso de vídeos, poemas, contos, músicas, cartazes e roda de conversa, no intuito de ampliar o repertório leitor e cultural dos estudantes, oportunizando uma formação literária de cunho crítico e emancipador.

Durante a realização dos encontros, a professora pesquisadora utilizou, além da observação, um diário de campo para registrar informações, questionamentos e falas dos estudantes; além disso, cadernos foram disponibilizados para os alunos realizarem reflexões sobre as aprendizagens mobilizadas a partir dos textos literários selecionados para as oficinas. Também foi realizada com os estudantes uma autoavaliação, como forma de agregar indicações referentes aos impactos das práticas de leitura desenvolvidas e ampliar a análise.

Os instrumentos de coleta de dados permitiram sistematizar as experiências vivenciadas durante a aplicação do projeto de intervenção e ajudaram a compor a análise dos resultados presente no capítulo 5 desta dissertação, que leva em conta os aspectos quantitativos e qualitativos para verificar as aprendizagens mobilizadas, apresentando tanto o registro de cada encontro, bem como as reflexões pertinentes a cada temática abordada e de todo o trabalho desenvolvido. Ressalta-se que as vozes dos alunos contidas nesse espaço foram retiradas dos cadernos citados e de anotações feitas no diário de campo da pesquisadora durante as intervenções realizadas pelos estudantes ao longo dos encontros.

As oficinas foram organizadas a partir das temáticas sinalizadas pelos alunos no questionário sobre práticas de leitura, tendo como foco vivenciar as experiências propostas pelos textos literários selecionados e as discussões sobre identidades sugestionadas, sem utilizá-los apenas como suporte para demais atividades. Assim, foram realizadas sete oficinas, A oficina I foi composta por 3 encontros e abordou a temática *Quem sou eu? Quem é você?* A oficina II, *Eu adolescente*, com 2 encontros. A oficina III, *Letras Negras*, 5 encontros. A oficina IV, *Semeando paz!* e a oficina V *De princesa à Mulher Maravilha: o lugar social da mulher*, 1 encontro cada. Oficina VI, *Meu lugar, minha identidade*, 2 encontros e a Oficina VII, *Ressignificando olhares*, 1 encontro.

Depois da finalização das etapas explicitadas, desenvolveu-se a análise dos dados coletados e a escrita desta dissertação que busca, além de noticiar toda a pesquisa, realizar uma discussão dos resultados obtidos a partir dos instrumentos de coleta de dados utilizados: questionários, diário de campo, cadernos dos alunos, práticas de leitura literária realizadas

durante as oficinas, autoavaliação, observação das ações desenvolvidas e reflexão da pesquisadora, averiguando a eficácia do projeto de intervenção proposto e se com ele os estudantes desenvolveram o gosto pela leitura literária, ampliaram sua proficiência leitora e fortaleceram sua expressão identitária.

4.1 CONHECENDO O CENÁRIO DA PESQUISA

Realizada a explanação acerca do percurso metodológico que foi adotado nesse estudo, apresenta-se a descrição do espaço e dos sujeitos envolvidos na proposta de intervenção pedagógica, analisando as informações obtidas através do questionário socioeconômico e daquele referente às práticas de leitura.

4.1.1 Descrição do espaço

Acredita-se ser imprescindível apresentar, primeiramente, a localidade onde se realizou o estudo para depois exibir, com mais detalhes, a Proposta de Intervenção Pedagógica. Assim sendo, traz-se à baila Ipirá, de origem indígena, seu nome significa “Rio do Peixe”, município brasileiro do estado da Bahia, localizado a 202 km de Salvador, situado às margens da BA 052, rodovia conhecida como Estrada do Feijão, pertencente ao território de identidade da Bacia do Jacuípe.

A partir da Resolução Provincial de número 520, de 20 de abril de 1855, a cidade separou-se de Feira de Santana, passando a chamar-se, inicialmente, Santana do Camisão. Só com o decreto 7.521 de 20 de julho de 1931, denominou-se Ipirá.

Segundo a prefeitura municipal³¹, a economia do município está baseada em atividades agropecuárias, como a produção leiteira, a criação de gado de corte e a produção coureira. No setor industrial, existe uma fábrica de calçados com cerca de 1.500 empregados. Ademais, há diversas fábricas de artefatos em couro como carteiras, cintos, bolsas, sapatos, jaleco, sela, entre outros, que também contribuem para a geração de, em média, 2.000 empregos. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), o salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 1,6 salários mínimos. No entanto, apenas 11,6% da população possui emprego e o índice de desenvolvimento humano do município (IDHM) é de

³¹As informações sobre o município de Ipirá foram retiradas do site da Prefeitura Municipal. Disponível em <http://ipira.ba.gov.br/economia/>

0,549 e 50,2% é o percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo, no ano de 2010³².

Na área educacional oferta-se: Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) em escolas municipais, estaduais e privadas. O município atingiu, no ano de 2017, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 4,4, para os anos iniciais do ensino fundamental, e 3,0, para os anos finais na rede pública de ensino. Já o Ensino Superior é ofertado nas modalidades de ensino à distância e presencial pertencente à iniciativa privada, no entanto a opção de cursos é bem reduzida, o que faz com que muitos estudantes precisem deslocar-se para outros centros em busca de qualificação.

Nesse cenário, encontra-se a Escola Municipal Professora Alzira Bela Brandão, local onde foi aplicado o presente projeto de intervenção. Fundada em 1972, pelo então governador Antônio Carlos Magalhães, a instituição, inicialmente, funcionou como escola estadual e ofereceu o curso primário completo (atualmente, anos iniciais do Ensino Fundamental). Ao ser municipalizada, continuou atendendo aos anos iniciais do Ensino Fundamental até o ano de 2017, quando passou a oferecer os anos finais do Ensino Fundamental, na modalidade de ensino regular, nos turnos matutino e vespertino, e na modalidade EJA, no turno noturno.

Não há indicativo de IDEB no ano de 2017 nessa unidade escolar, atribui-se à alteração do nível de ensino da mesma. No ano de 2019, houve a aplicação da Prova Brasil para medir o desempenho dos anos finais do ensino fundamental, no entanto, o resultado não foi divulgado até o momento.

A escola possui seiscentos e quinze alunos distribuídos nos três turnos, está localizada em um bairro comercial no centro do município, mas atende muitos alunos residentes nos bairros periféricos. Possui uma estrutura física precária, com seis salas de aulas, uma secretaria, uma sala adaptada para os professores, pequeno refeitório, uma cantina, três banheiros e uma quadra poliesportiva. Oferece alguns recursos paradidáticos como: televisor, computador, impressora, data show, caixa de som, microfone, poucos jogos educativos, alguns mapas e internet (para uso dos funcionários).

Na sua estrutura administrativa, a escola é composta por diretor, vice-diretora (turno noturno), secretária, auxiliares de limpeza, merendeiras, porteiros, agentes administrativos e vinte e cinco professores. Semanalmente, os docentes fazem acompanhamento pedagógico com uma coordenadora na própria escola, que tem o objetivo de acompanhar, mediar e orientar todas as atividades que têm como fim a aprendizagem dos alunos.

³²<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/ipira/panorama>

4.1.2 Conhecendo os estudantes

Assim como a infância, a juventude, durante muito tempo, não gozava de prestígio social (GONÇALVES, 2014). Por isso, não possuía cuidados nem direitos específicos. Só a partir da segunda metade do século XIX, o conceito juventude “tornou-se objeto de consciência social, reconhecendo os problemas e as tensões associados à temática” (DOUTOR, 2016, p.160). Tal preocupação fez emergir uma cultura adolescente que segundo a autora, “é mediática, de massas e frágil” (DOUTOR, 2016, p.160).

O conceito de juventude atrelado à faixa etária posterior a infância e que precedia a vida adulta está em desuso. Hoje, “esta noção encontra-se, intimamente relacionada, com o estatuto social que os jovens têm vindo a assumir nas sociedades ocidentais e industrializadas” (DOUTOR, 2016, p. 160).

Atualmente, a palavra jovem abarca uma infinidade de realidades, ao falar em jovens rurais, urbanos, residentes na periferia ou em bairros de classe alta, revelam-se características próprias de cada grupo social aos quais estes indivíduos pertencem, sem contudo, deixar de representar a classe primeira: juventude. Ao longo do tempo, essa população, sempre esteve relacionada à rebeldia, à quebra de padrões, daí a necessidade de compreender as identidades juvenis que permanecem em constante transformação nas sociedades contemporâneas.

Doutor (2016) acredita que essa transformação acontece, tanto individualmente quanto coletivamente, motivadas pelos consumos e os estilos de vida dos jovens. Assim, deve ser levado em conta a diversidade econômica, social e cultural existente entre eles e reconhecer que “não existe uma só juventude, mas diferentes juventudes” (DOUTOR, 2016, p. 161).

A condição de jovem na sociedade moderna não é apenas uma condição biológica, é antes disso uma referência cultural que nos últimos anos vem sendo ampliada através da expansão da escolaridade, da entrada mais tardia no mercado de trabalho e do adiamento do casamento, o que tem prolongado a permanência desses jovens nas casas de seus pais, originando um prolongamento da juventude e uma gradativa prorrogação da vida adulta e a assunção de todas as responsabilidades trazidas pela mesma.

Uma vez que as juventudes podem ser consideradas tanto construtoras quanto consumidoras da sociedade capitalista, surge a necessidade de educá-las para participar desse sistema de maneira consciente (GONÇALVES, 2014). Assim, a turma do 8º ano A do turno matutino da Escola Municipal Professora Alzira Bela Brandão – Ipirá (Ba) foi escolhida para participar da proposta de intervenção didática. A opção por esse grupo deveu-se ao pouco envolvimento do mesmo em atividades que privilegiam a leitura literária, às dificuldades

encontradas pelos estudantes para atribuírem sentidos aos textos e a necessidade de ampliar o acesso ao mundo letrado, auxiliando-os no processo de formação leitora. A proposta ambicionou ampliar o contato dos estudantes com uma literatura produzidas nos mais diversos locais socioculturais e que não faz parte do cânone utilizado pela escola investigada, suscitando, nos jovens, o gosto pela leitura literária, pela identificação com os textos e pelo desejo de autonomia para intervir em sua realidade social.

4.1.2.1 Perfil socioeconômico

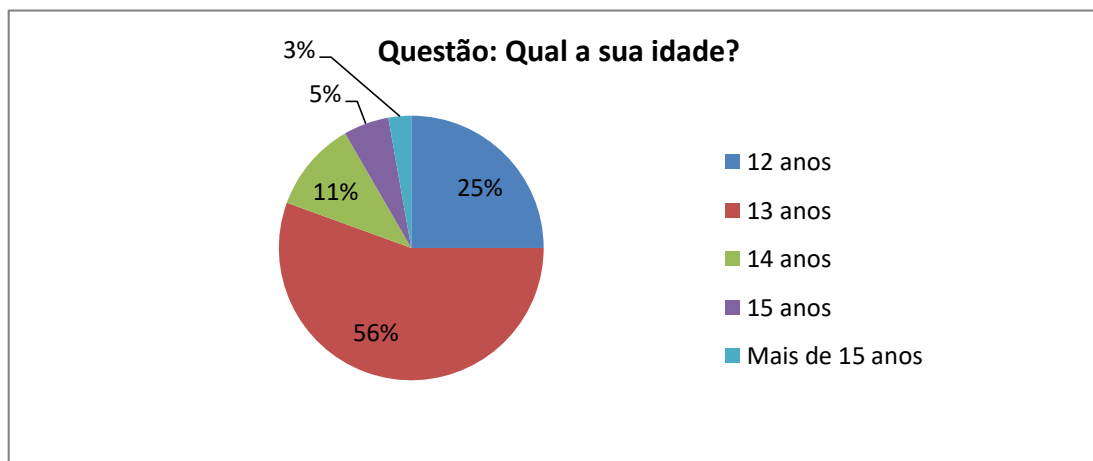
O grupo selecionado é composto por 36 alunos, sendo 20 meninas e 16 meninos, com faixa etária média de 12 a 15 anos e que serão tratados no presente texto pelo primeiro nome (Pedro, Lucas, Jamile), tendo em vista a concordância dos estudantes e dos familiares responsáveis. 25% dos alunos possuem 12 anos e 56% 13 anos, sendo assim, 81% dos estudantes não apresentam distorção idade série.

Para uma melhor compreensão dessa realidade, é necessário expressar que a Resolução nº 6/2010 publicada pelo MEC³³ instituiu uma data de corte para ingresso na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, assim só podem ser matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental, crianças com seis anos completos até 31 de março do ano em que a matrícula é efetuada. Como o questionário socioeconômico foi aplicado no segundo semestre do ano de 2018, quando os alunos ainda cursavam o 7º ano, e 81% dos estudantes informaram possuir 12 ou 13 anos, comprova-se que os mesmos tiveram acesso ao Ensino Fundamental na idade adequada (6 anos), e não foram reprovados, os outros 19% ou não ingressaram no sistema educacional no período indicado pela Resolução, abandonaram à escola em algum momento ou foram reprovados ao longo do percurso.

Tal cenário justifica-se por ser uma turma classificada como A no turno matutino. No entanto, esse grupo não representa a realidade das demais turmas existentes na Escola Municipal Professora Alzira Bela Brandão, principalmente, nos turnos vespertino e noturno, pois muitos estudantes não possuem idade compatível à série que estudam.

³³<http://www.ceepi.pro.br/Norma%20CNE%20MEC/2010%20Res%20CNE%20CEB%2006%20-%20Novas%20diretrizes%20operacionais%20para%20EF%209%20anos.pdf>

Gráfico 1: Faixa etária dos estudantes



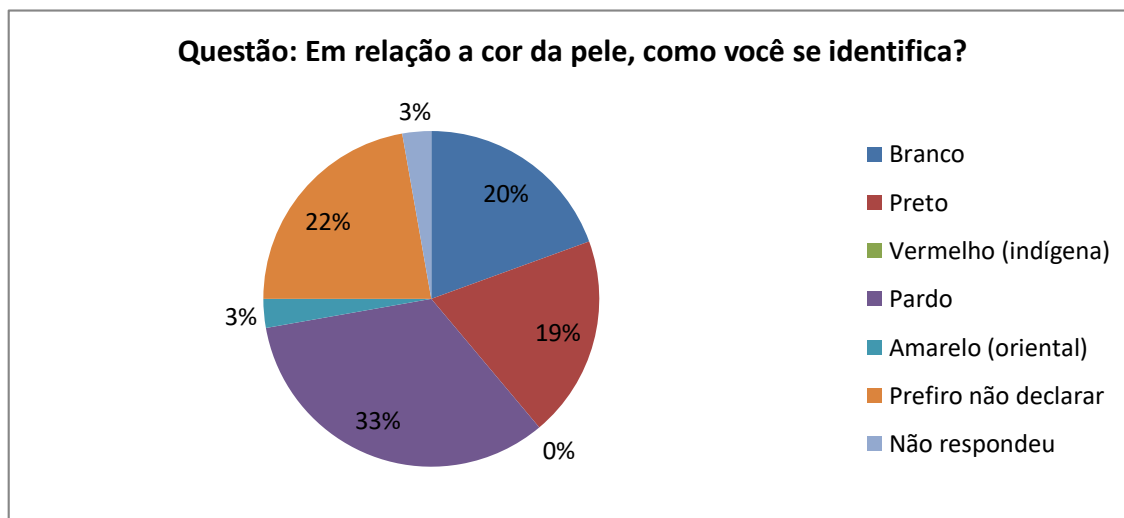
Fonte: Evangelista (2019)

Muitos alunos da turma apresentaram dificuldade para definir a sua cor de pele, 20% denominaram-se brancos, 19% pretos, 33% afirmaram ser pardos. 52% é a porcentagem de alunos que compõem o grupo de negros, pois, segundo o Estatuto da Igualdade Racial³⁴, pertencem a esse grupo os indivíduos que se declaram pretos e pardos; por conhecer a turma, evidencia-se que o número de estudantes declarados pretos ou pardos poderia ser superior.

No momento da aplicação do questionário foi perceptível a inadequação dos alunos às opções de resposta para esta questão, pois muitos se denominavam morenos, morenos claros, morenos escuros, até mesmo chocolate ou café com leite. Esse desconforto talvez explique os 22% dos alunos que preferiram não declarar a sua cor. Outro fato inquietante foi a constatação de 3% que se definiram como amarelo, mesmo sem possuir descendência asiática, fato que pode indicar que os sujeitos não possuem identidade racial fortalecida. Frente a essa realidade, seria importante a inserção, no currículo escolar, de ações que mobilizassem a afirmação racial de seus estudantes.

³⁴ <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496308/000898128.pdf?sequence=1>

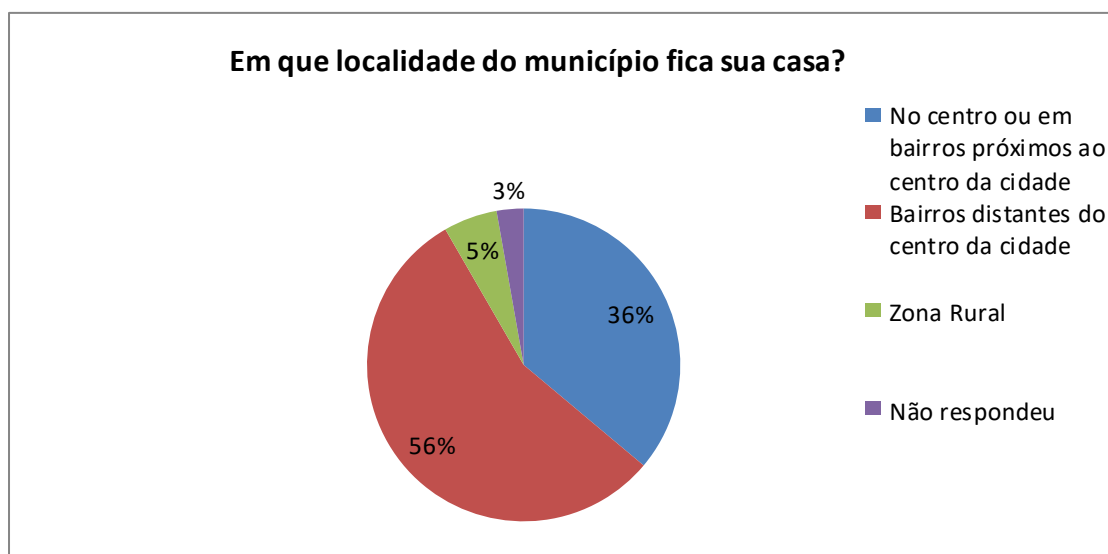
Gráfico 2: Identificação racial



Fonte: Evangelista (2019)

A unidade escolar recebe estudantes de diversas localidades do município: 36% moram no centro da cidade ou em bairro próximos, mas a maior parte dos alunos, 61%, reside em bairros distantes do centro, sendo 5% na zona rural do município. Ressalta-se que bairros periféricos, em sua maioria, são carentes de infraestrutura, educação, lazer, assistência médica, os estudantes precisam de transporte para chegar à escola, além de indicar uma possível situação de vulnerabilidade social.

Gráfico 3: Local de moradia



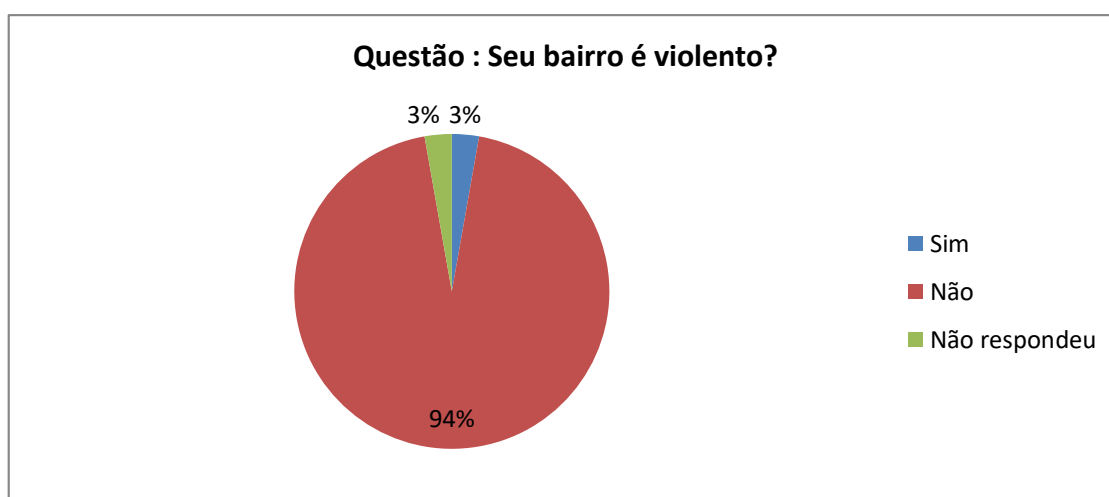
Fonte: Evangelista (2019)

Apesar da estrutura deficitária comuns a bairros distantes do centro, 94% dos alunos não consideram violento o local onde residem, o que não condiz com a realidade vivenciada

pelo município. De acordo com a Secretaria de Segurança Pública³⁵, Ipirá apresentou durante os anos de 2018 e 2019 o segundo maior número de registros de delitos dentre os municípios que compõem o território de identidade da Bacia do Jacuípe, 100 e 78, respectivamente. O que leva a crer que apesar dos delitos frequentes, os jovens não percebem a violência, o que suscita alguns questionamentos: Qual a concepção de violência que esses jovens possuem? Só existe a percepção quando a ação causa impacto social ou quando acontece com alguém próximo a esses jovens? Ou será que eles já se acostumaram a consumir atos de violência noticiados pelas mídias ou a presenciá-los, cotidianamente, que já os consideram normais?

Em contrapartida, existe a constatação de muitos dados positivos, decorrente da expansão dos serviços de infraestrutura e implementação de políticas sociais ao longo do tempo: 78% dos estudantes moram em casa própria, todos têm água encanada e apenas 3% não têm acesso à energia elétrica.

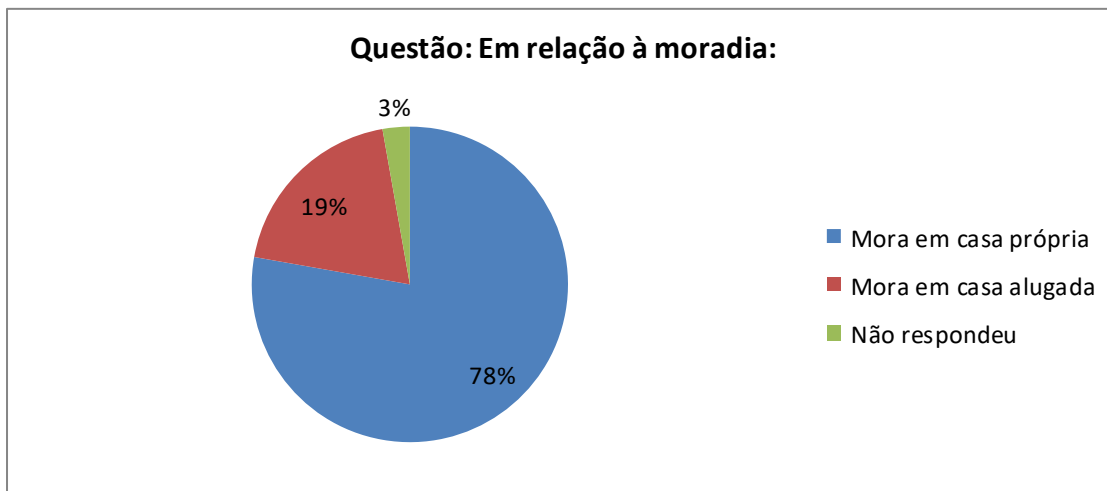
Gráfico 4: Percepção da violência no local onde reside



Fonte: Evangelista (2019)

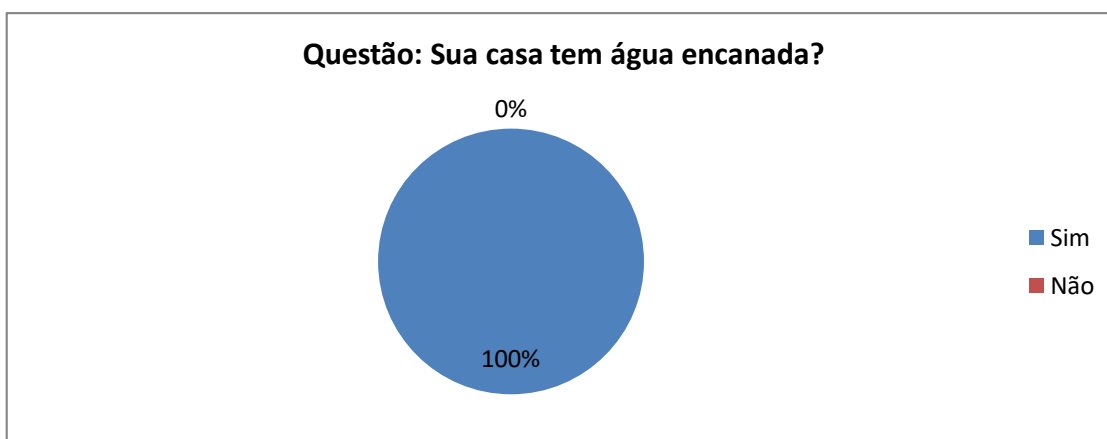
³⁵http://www.ssp.ba.gov.br/arquivos/File/Estatistica_2019/INTERIOR_20192/09INTERIORMUNIC2019JANA_DEZp2.pdf

Gráfico 5: Tipo de moradia



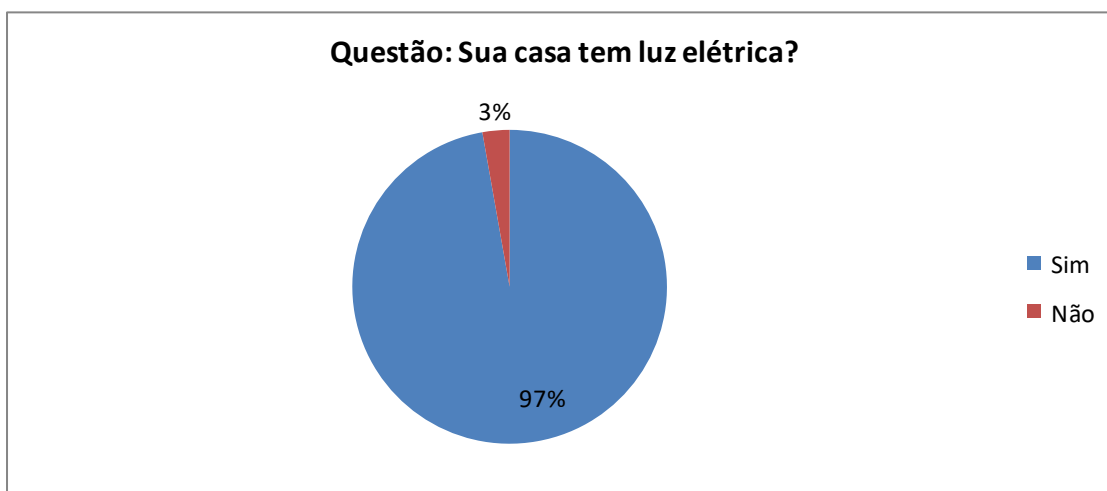
Fonte: Evangelista (2019)

Gráfico 6: Abastecimento de água



Fonte: Evangelista (2019)

Gráfico 7: Acesso à energia elétrica



Fonte: Evangelista (2019)

64% dos discentes fazem parte de uma família que possui a configuração tradicional, 26% dos alunos afirmaram viver sem a figura paterna, 8% declararam que vivem com avós e 3% vivem com tios, demonstrando os novos formatos familiares dos lares brasileiros.

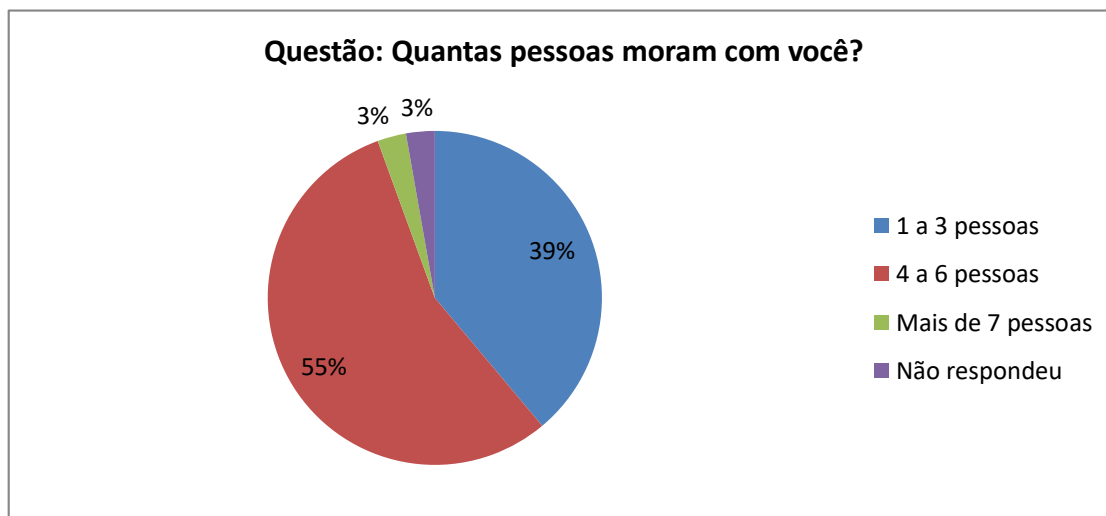
Gráfico 8: Composição familiar



Fonte: Evangelista (2019)

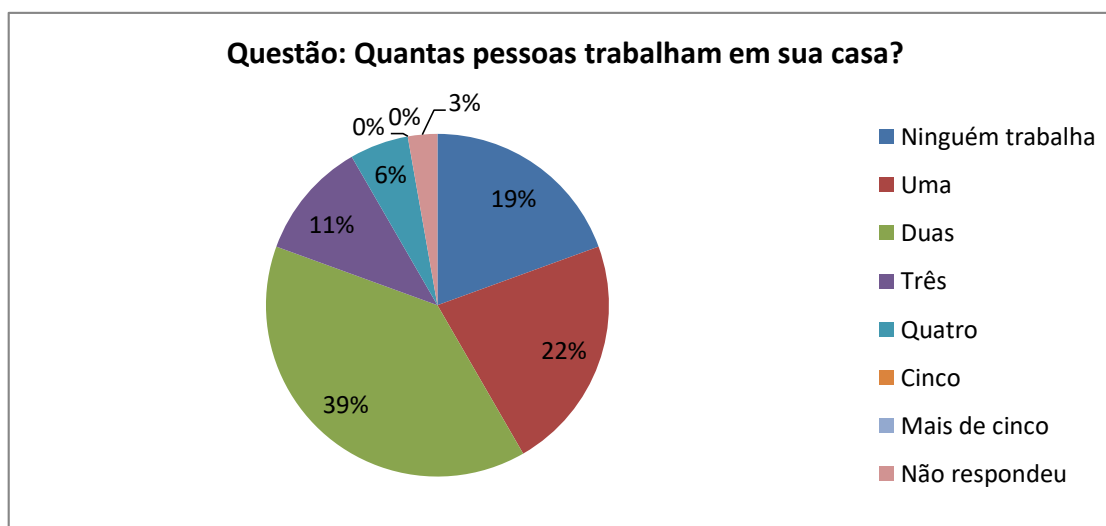
Perguntados a respeito da quantidade de pessoas que vivem na mesma moradia, 39% informaram que residem de 1 a 3 pessoas em sua casa, 55% disseram 4 a 6 pessoas, 3% informaram que convivem 7 ou mais pessoas em sua residência e igual número não respondeu. Relativo à participação dessas pessoas na renda familiar mensal, os estudantes expressaram que em 19% dos lares nenhum integrante da família trabalha, denunciando uma situação socioeconômica precária de alguns alunos. Dos economicamente ativos, em 22% das famílias uma pessoa trabalha, 39% duas pessoas, 11% três. Só em 6% dos lares quatro indivíduos ajudam na renda mensal. Constatou-se ainda que 28% das famílias sobrevivem com menos de 1 salário mínimo, 41% possuem renda de 1 a 2 salários, 3% informaram a renda de 3 a 4 salários e 28% não souberam informar. Esses dados coletados revelam que alguns alunos podem viver em situação de pobreza, mas possuem alguma renda, que pode ser fruto do recebimento de aposentadoria ou da participação de programas sociais financiados pelo governo, o que lhe permite suprir as necessidades básicas com: água, alimentação, luz, entre outros.

Gráfico 9: Integrante da família



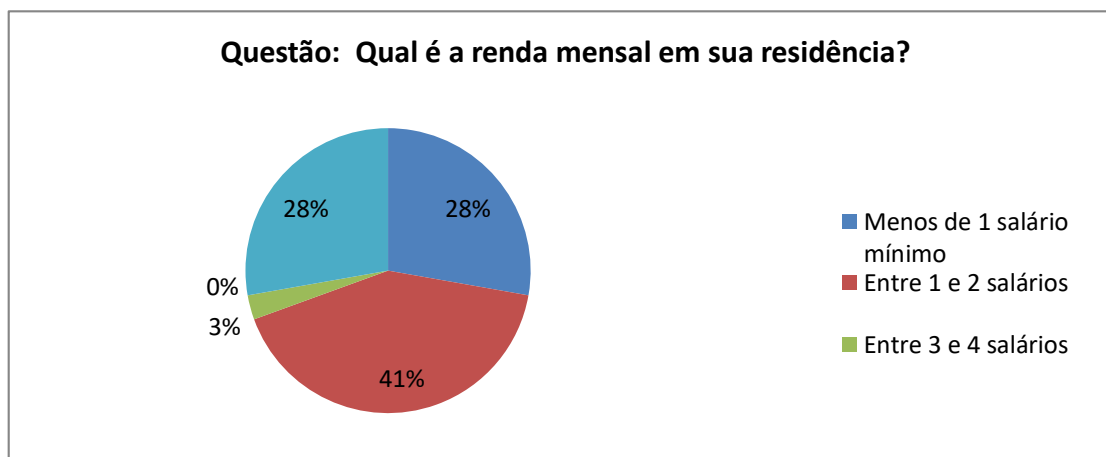
Fonte: Evangelista (2019)

Gráfico10: Percentual de pessoas economicamente ativas



Fonte: Evangelista (2019)

Gráfico11: Renda mensal da família



Fonte: Evangelista (2019)

Questionados quanto a sua participação na renda familiar, 75% dos alunos disseram que apenas estudam, e 25% trabalham e estudam; um dado um tanto inquietante, uma vez que as famílias não possuem um bom poder aquisitivo. Esse fato pode ser decorrente da consciência familiar acerca da importância da educação na vida dos filhos, ou garantia de sua participação em programas de distribuição de renda como o Bolsa Família que tem como pré-requisito a frequência do aluno na escola.

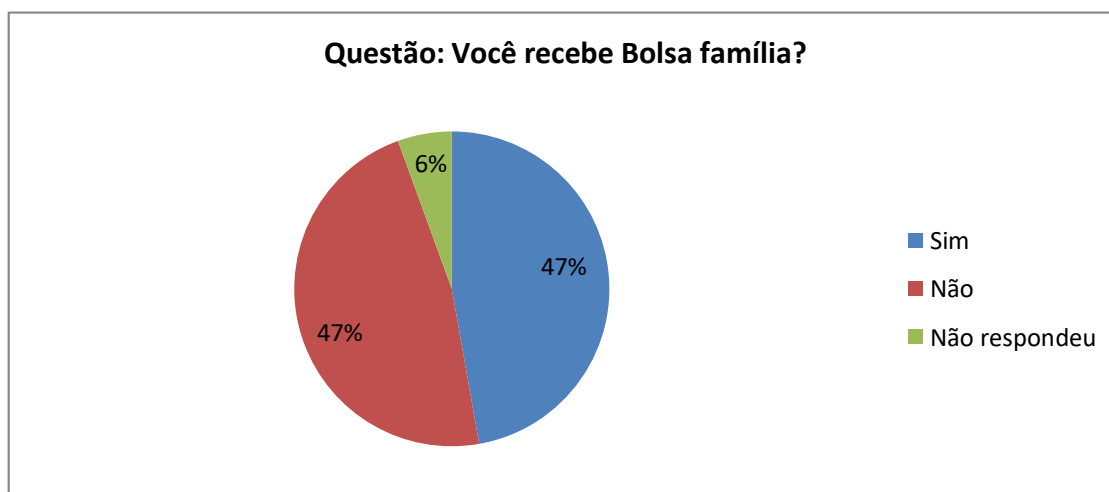
Gráfico12: Contribuição para a renda familiar



Fonte: Evangelista (2019)

Quanto ao recebimento do auxílio Bolsa Família, 47% afirmaram receber o benefício, igual número comunicaram que não recebem e 6% não souberam responder. No entanto, a gestão escolar informa que dos 36 alunos que compõe o grupo apenas três não participam do programa. Esse dado revela que os estudantes desconhecem a situação econômica familiar e denota uma situação de vulnerabilidade social, a qual essas famílias podem estar expostas.

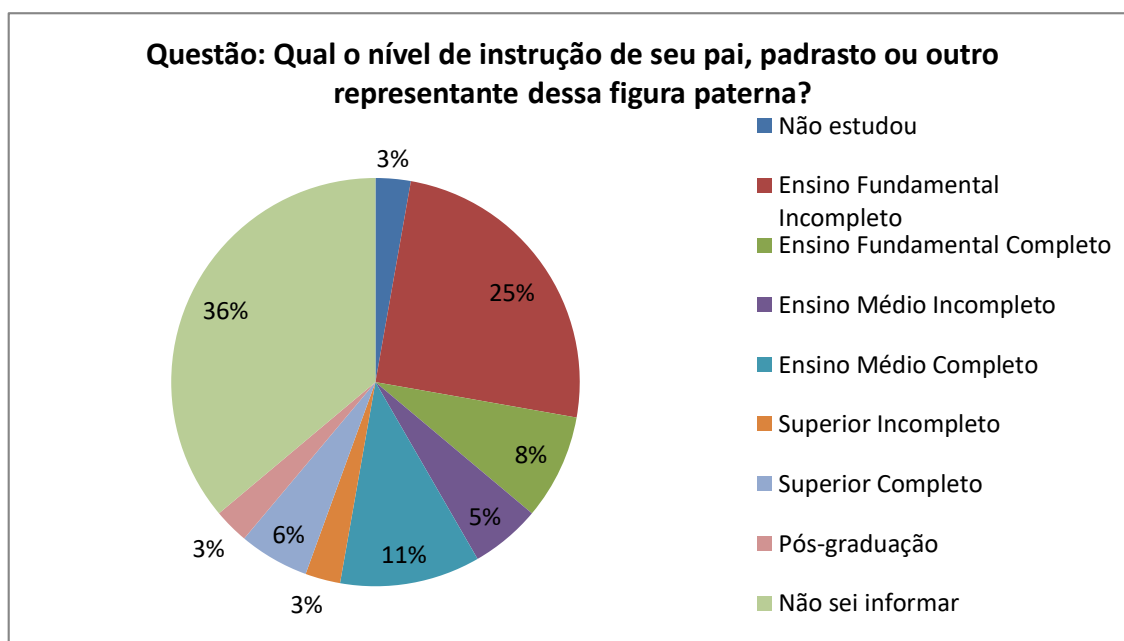
Gráfico13: Contribuição do Bolsa Família



Fonte: Evangelista (2019)

Quanto à escolaridade do pai ou padrasto 36% dos estudantes não souberam informar, 3% dos pais não estudaram, 25% não completaram o Ensino Fundamental, 8% completaram este nível de ensino, 5% não completaram o Ensino Médio, 11% concluíram, 3% possuíam o Ensino Superior incompleto, 6% o Superior completo e 3% realizaram um curso de Pós-graduação.

Gráfico14: Escolarização Paterna

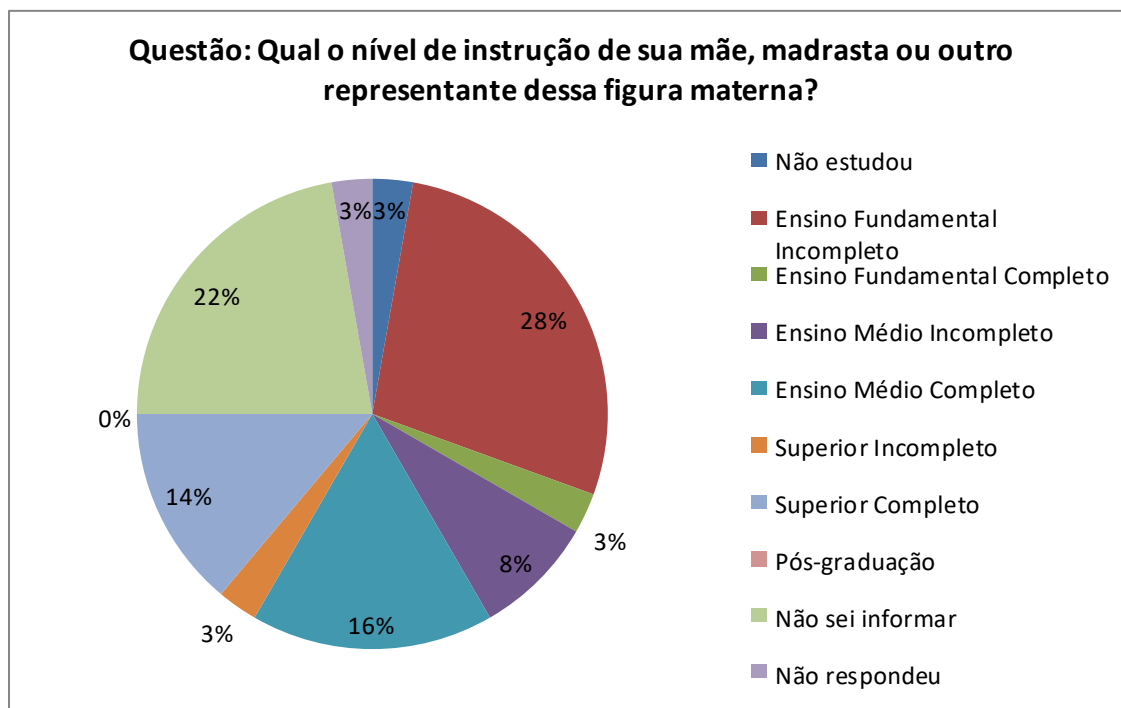


Fonte: Evangelista (2019)

A mesma pergunta foi realizada para a mãe ou madrasta e apresentaram os seguintes dados: 3% não responderam, 22% não souberam informar, 3% não estudaram, 28% não completaram o Ensino Fundamental, 3% completaram este nível de ensino, 8% não completaram o Ensino Médio, 16% concluíram, 3% possuem o Ensino Superior incompleto, 14% o Superior completo. Essa diferença pode significar que nessas famílias há um aumento no nível de instrução feminina, exemplificando o já diagnosticado pelo IBGE³⁶; outra possibilidade é que esses estudantes sejam mais próximos à figura materna, revelando mais informações sobre a mesma.

³⁶ Pesquisa realizada em 2010 pelo Instituto brasileiro de geografia e estatísticas já detectou o aumento no nível de escolaridade feminino.

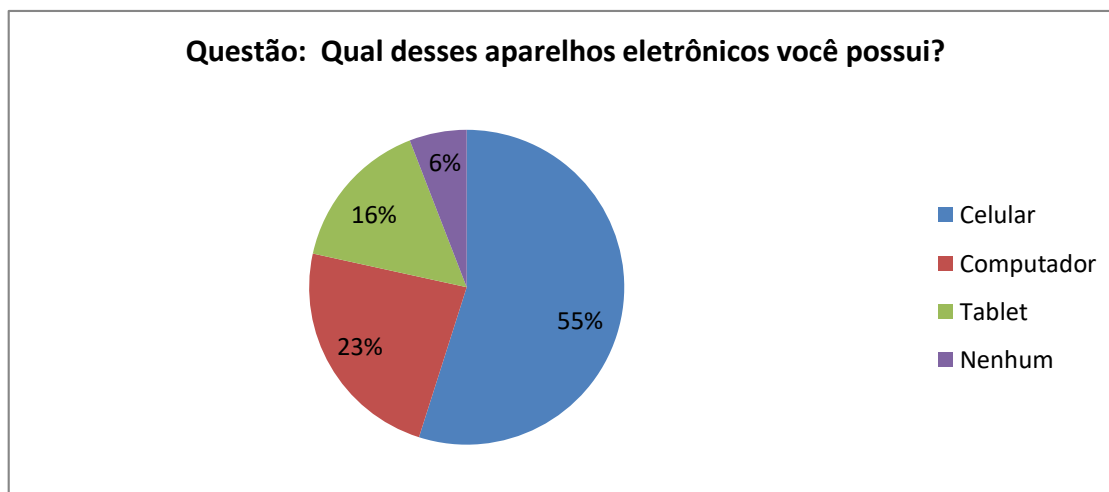
Gráfico15: Escolarização Materna



Fonte: Evangelista (2019)

É perceptível que a tecnologia vem causando uma revolução no ambiente escolar, tanto por facilitar o acesso rápido às informações quanto por causar distração para as mentes mais influenciáveis. Assim, questionou-se acerca dos aparelhos tecnológicos que os alunos possuíam: 55% celular, 23% computador, 16% tablet. Alguns desses estudantes afirmaram dispor de mais de um aparelho como celular e computador, enquanto que 6% dos alunos denunciaram a falta de acesso a essas tecnologias.

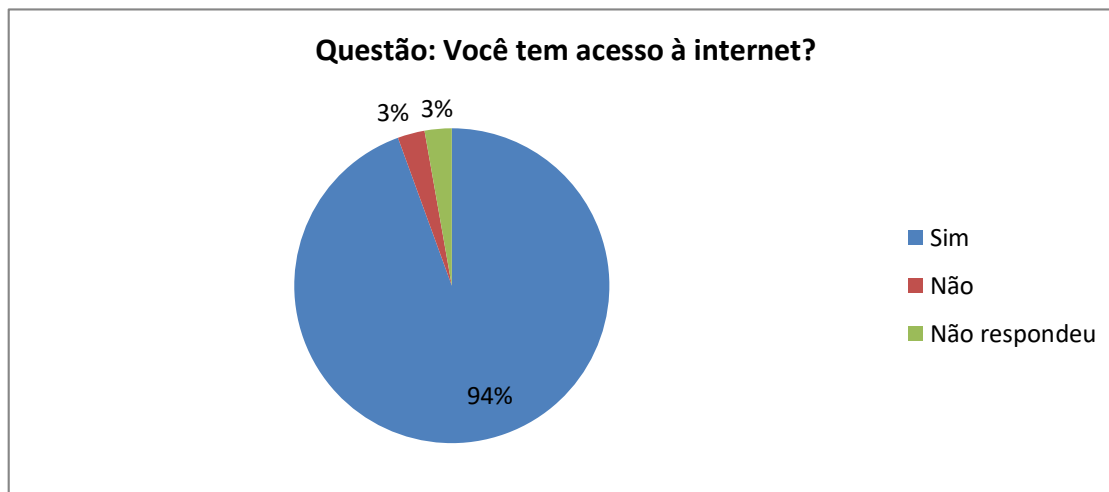
Gráfico16: Aparelhos eletrônicos



Fonte: Evangelista (2019)

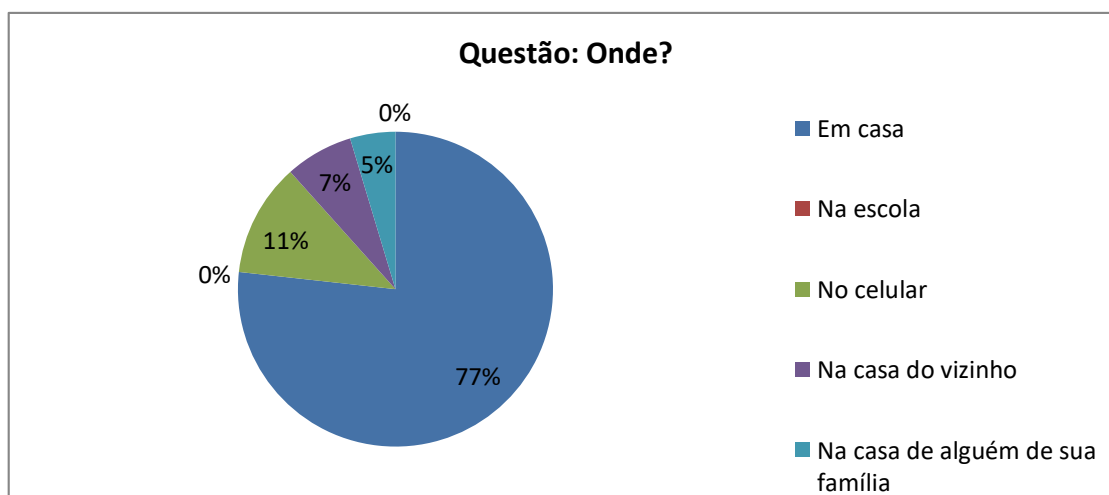
Indagados sobre o acesso à internet, 94% informaram ter acesso à rede, sendo que em 77% o acesso é realizado em casa, 11% pelo celular, na casa de outras pessoas, como vizinhos ou familiares, 12%.

Gráfico17: Acesso à internet



Fonte: Evangelista (2019)

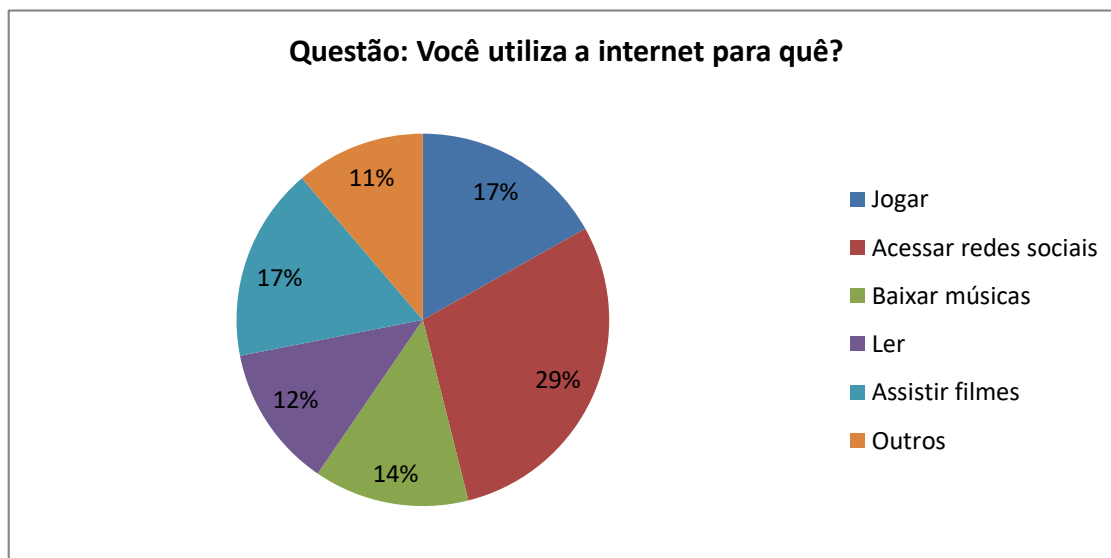
Gráfico18: Local de acesso à internet



Fonte: Evangelista (2019)

Quanto ao uso que fazem da internet, 29% acessam redes sociais, 17% jogam ou assistem filmes, 14% baixam músicas, apenas 12% leem e 11% fazem outras atividades. Só 12 % dos alunos sinalizaram que utilizam a internet como leitura, em uma cidade que não conta com biblioteca nem livraria física, os estudantes, claramente, não são motivados a aproveitar o potencial da internet para acessar textos literários.

Gráfico19: Utilização da internet



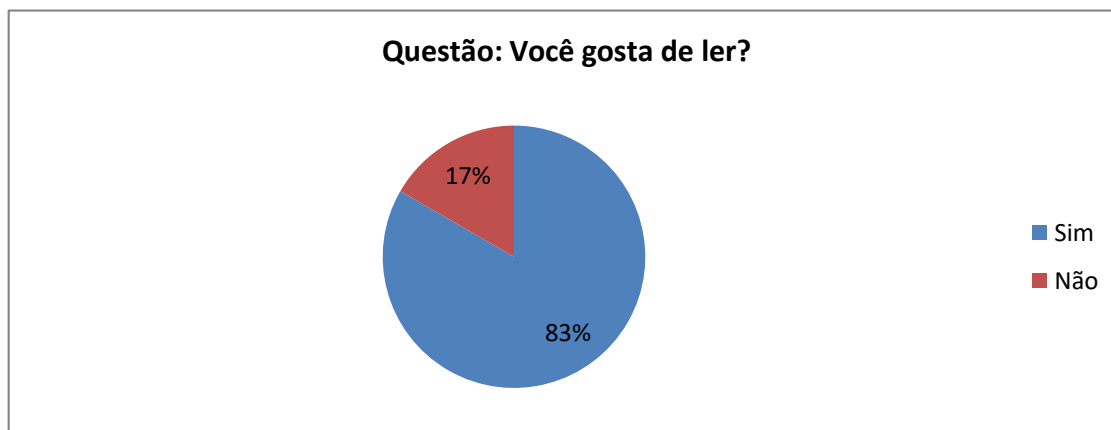
Fonte: Evangelista (2019)

O questionário socioeconômico revela um grupo com realidades divergentes, se por um lado há alunos que possuem uma vida confortável com renda familiar que supre as suas necessidades básicas, têm moradia própria, conectam-se às tecnologias, interagem com mundo digital e acessam bens culturais com facilidade, existem outros estudantes que nem possuem renda garantida, nem luz elétrica em sua residência. Essa disparidade vivenciada só expande a responsabilidade social que a escola possui: formar sujeitos autônomos que não precisem repetir a árdua realidade vivenciada pelos seus pais.

4.1.2.2 Práticas de leitura

Buscou-se também conhecer a relação que os alunos têm com a leitura, questionando-se, inicialmente, o gosto por ler. O resultado foi motivante porque 83% informaram que gostam dessa atividade, no entanto, esse dado pode ter camuflado uma realidade bem diferente da diagnosticada, uma vez que a pesquisa foi realizada no ambiente escolar e mediada pela professora de língua portuguesa. Sabe-se que grande parte dos alunos relacionam as atividades realizadas durante a aula à pontuação e poderiam imaginar que estavam sendo avaliados pelo questionário, ou talvez cogitassem a possibilidade dos dados serem socializados com os demais colegas ou familiares, mesmo que tenha sido explicado que o questionário serviria apenas para conhecer a turma.

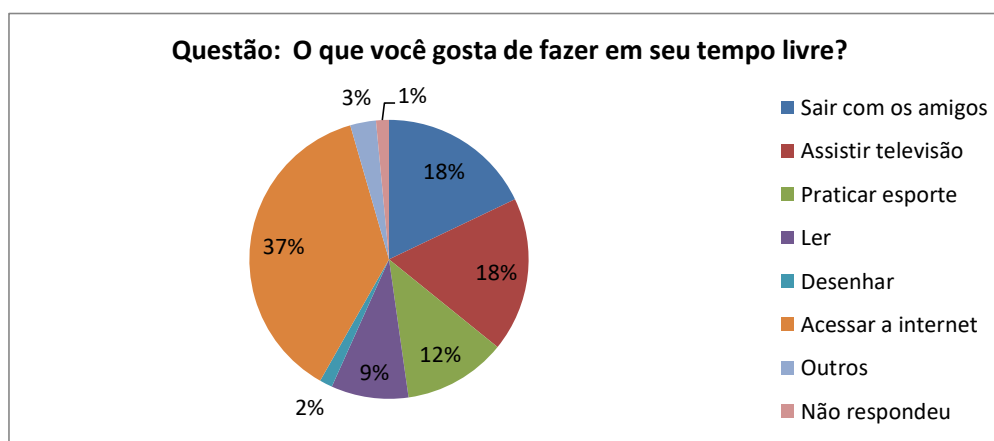
Gráfico20: Gosto pela leitura



Fonte: Evangelista (2019)

As respostas dessa questão podem comprovar a hipótese sugerida anteriormente: a prática leitora dos alunos não corresponde à informada, pois ao serem questionados a respeito do que preferem fazer em seu tempo livre, apenas 9% apontaram a leitura como primeira opção, 37% dos estudantes preferem acessar a internet, 18% dos estudantes preferem assistir televisão, igual número sair com amigos, 12% praticar esporte, 2% desenhar e 2% realizar outras atividades. Mesmo que o acesso à internet mobilize a leitura, as duas alternativas (ler e acessar a internet) totalizam 46% do universo pesquisado, quantitativo um pouco distante do percentual citado anteriormente (83%). Assim, por que os alunos sinalizam, inicialmente, que gostam de ler, mas não praticam essa ação com frequência? Isso não seria uma incoerência? O que dificulta a prática? Provavelmente, a partir dessa pergunta, os estudantes podem ter relacionado a ação leitora apenas a leitura de livro físico e talvez, em um momento de ócio, prefiram fazer outras atividades a estar “presos” a esse item.

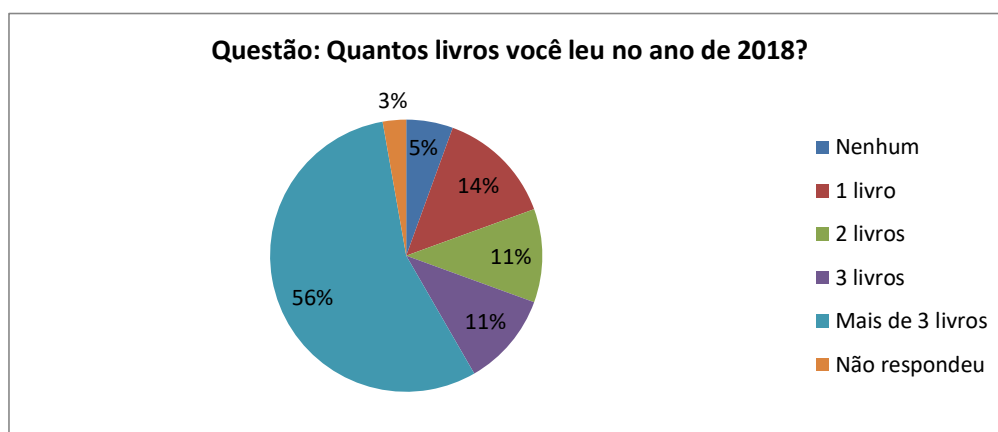
Gráfico21: Atividades durante o lazer



Fonte: Evangelista (2019)

Indagados sobre a quantidade de livros lidos durante o ano de 2018, 3% não responderam, 5% afirmaram não ter lido nenhum exemplar, 14% leram 1 livro, 11% 2 livros, 11% 3 livros e 56% mais de 3 livros. Vale ressaltar que a professora de língua portuguesa, durante os meses de agosto e setembro de 2018, realizou uma Gincana Literária com os alunos, o que pode ter influenciado para o quantitativo positivo expresso na pesquisa.

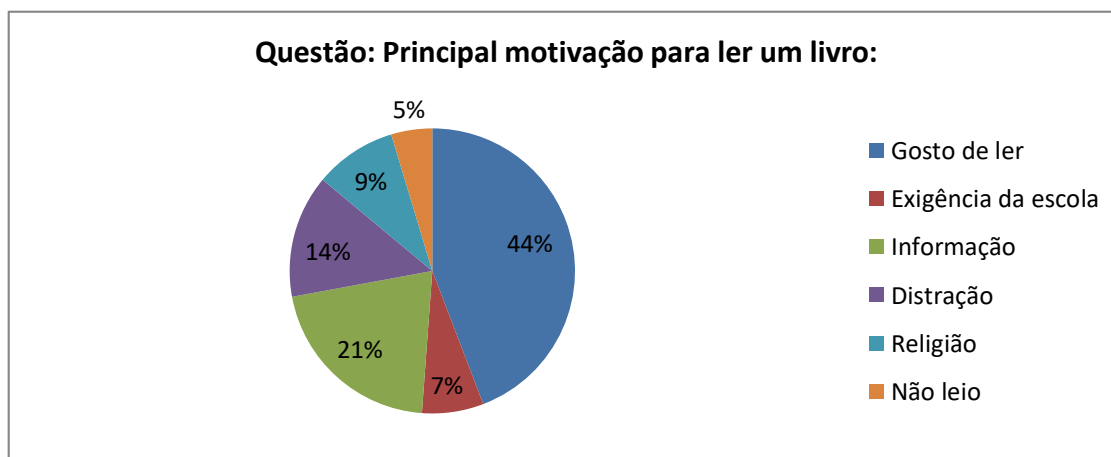
Gráfico22: Quantitativo de livros lidos durante o ano de 2018



Fonte: Evangelista (2019)

Questionou-se também acerca dos motivos que levavam os alunos a ler um livro, 44% comunicaram que o gosto pela leitura os impulsionava a ler, 21% liam para obter informação, 14% por distração, 9% influência da religião, 7% exigência da escola e 5% revelaram que não liam. Mais uma vez nota-se um decréscimo do quantitativo inicial, quando 83% dos discentes informaram que gostavam de ler.

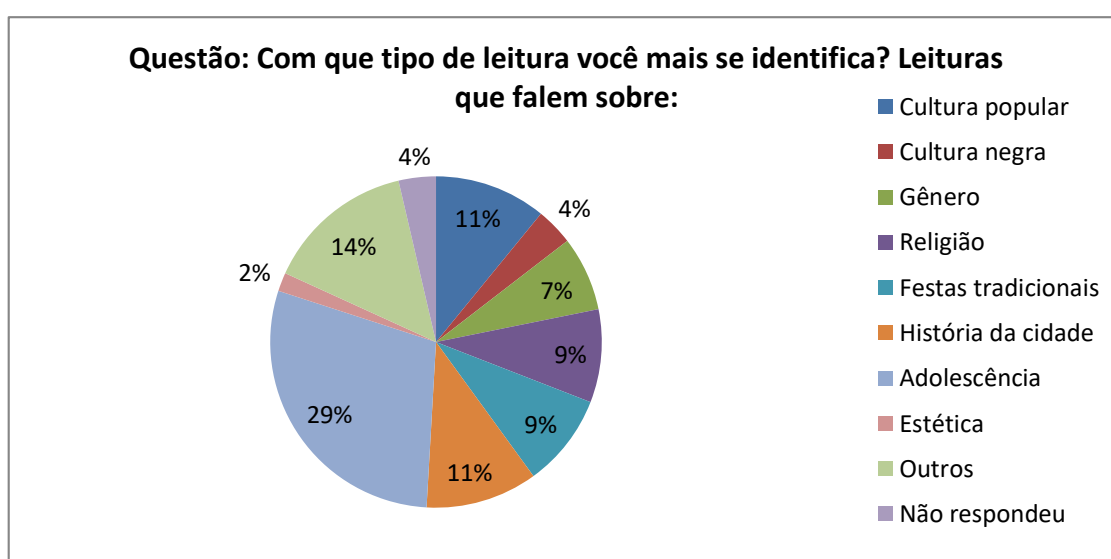
Gráfico23: Motivação para leitura



Fonte: Evangelista (2019)

Ao perguntar os assuntos que eles mais buscavam para ler, 29% indicaram que buscam textos que falem sobre adolescência, 11% cultura popular, igual número sobre a história da cidade, 9% religião, 9% festas tradicionais, 7% discussão sobre gênero, 4% cultura negra, 2% estética, 14% apontaram outros conteúdos e 4% não responderam. As respostas dessa questão foram de suma importância para a escolha das temáticas que as Oficinas de Leitura contemplariam.

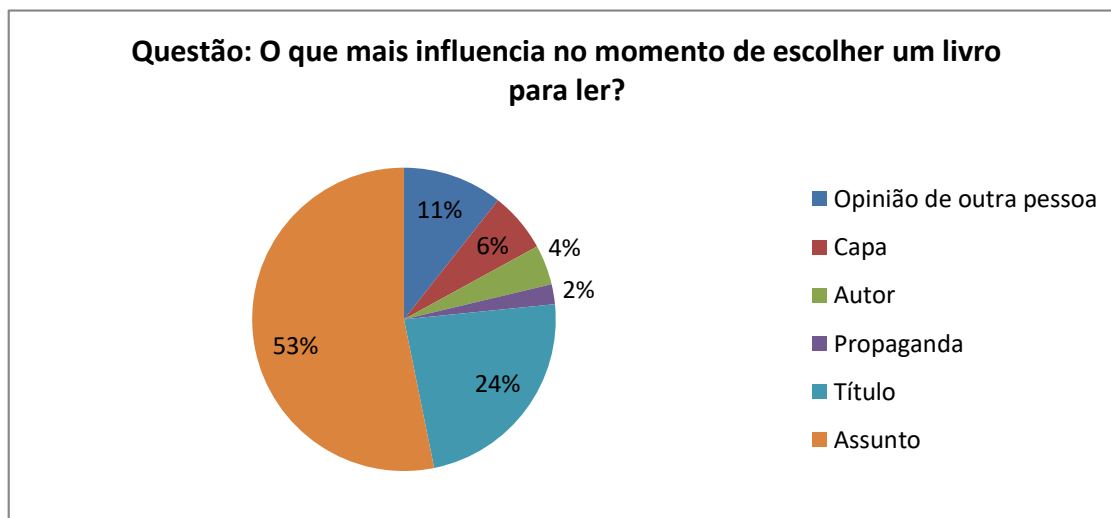
Gráfico24: Temáticas para leitura



Fonte: Evangelista (2019)

Apontaram também quais elementos eles levavam em consideração no momento de escolher um livro: 53% atentavam-se ao assunto, 24% ao título, 11% a opinião de outra pessoa, 6% a capa, 4% o autor, 2% a publicidade do livro. Esse resultado demonstra que os alunos já possuem um certo amadurecimento leitor ao expressar que escolhem seus livros pela temática e que não são muito influenciados, principalmente por propagandas, elemento primordial uma vez que o estudo anseia o desenvolvimento de um leitor autônomo.

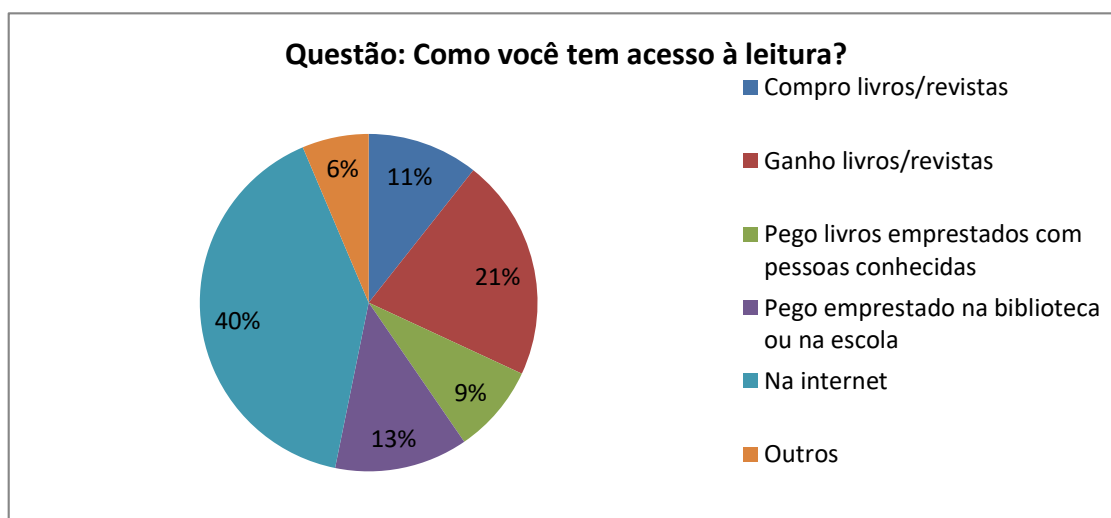
Gráfico25: Escolha do livro



Fonte: Evangelista (2019)

O questionário também buscou conhecer como os estudantes tinham acesso à leitura: 40% citaram internet, 21% afirmaram que ganham livros/revistas, 13% pegam emprestados na biblioteca ou na escola, 11% compram livros/revistas, 9% pegam emprestados com pessoas conhecidas e 6% apontam outros meios para acessar a leitura. Faz-se necessário sinalizar que a escola onde foi realizada a intervenção pedagógica não possui biblioteca, logo os alunos recorrem a empréstimos em outra unidade escolar. Arelado a essa informação, é relevante citar que a cidade de Ipirá conta apenas com uma pequena biblioteca pública mantida por uma instituição religiosa, fora do ambiente escolar, e não existem livrarias no município.

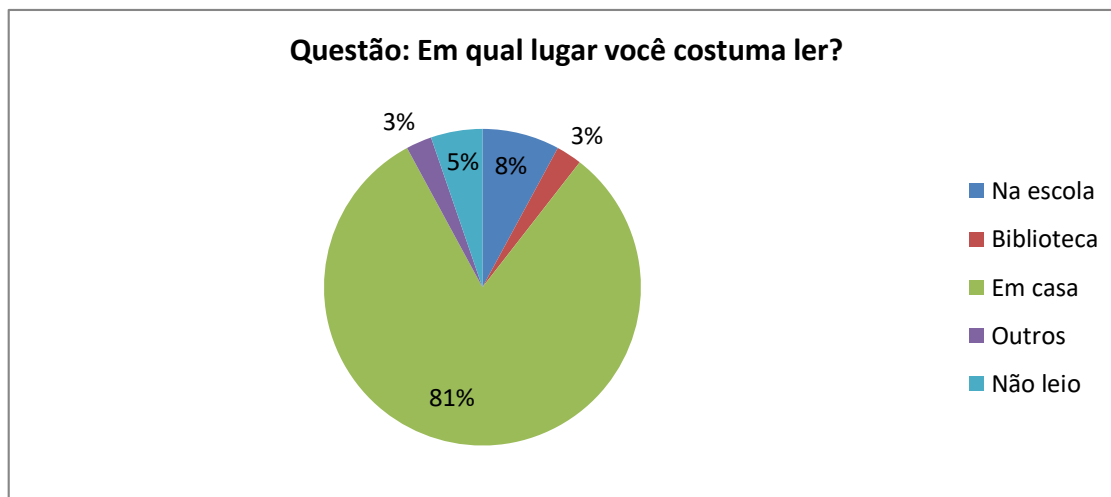
Gráfico26: Acesso à leitura



Fonte: Evangelista (2019)

Muitos alunos revelaram que preferem ler em casa (81%), 8% citaram a escola, 3% a biblioteca, igual número pontuaram outros locais e 5% confessaram que não leem.

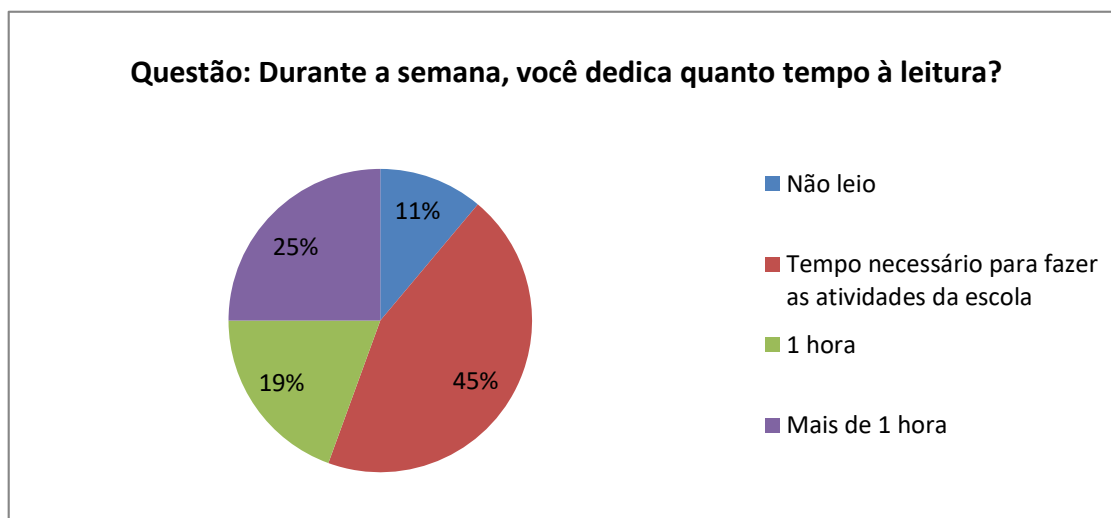
Gráfico27: Local de leitura



Fonte: Evangelista (2019)

Questionados quanto ao tempo dedicado, semanalmente, a essa atividade, 45% destinam a leitura o tempo necessário para realizar as atividades da escola, 25% mais de 1 hora, 19% 1 hora e 11% não leem.

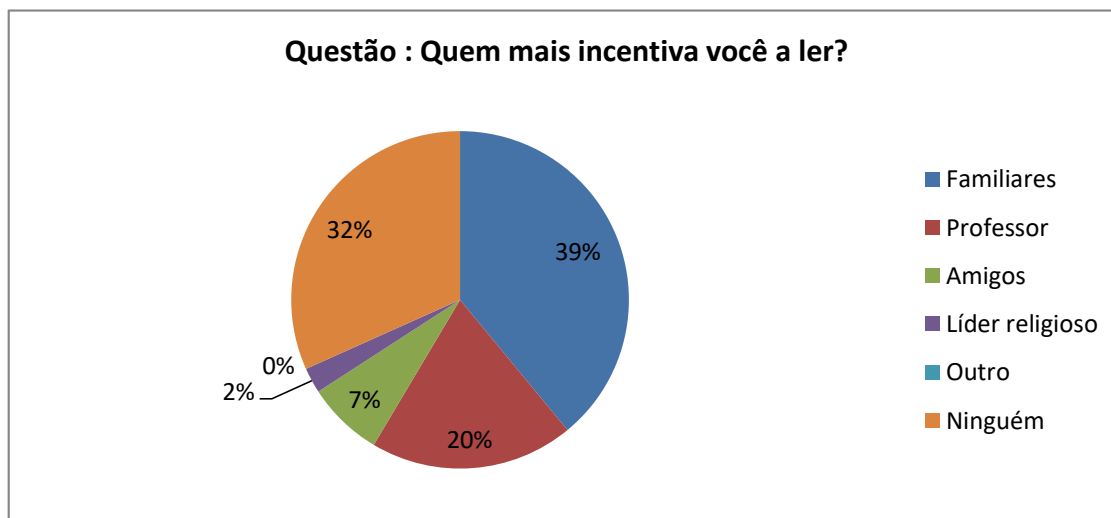
Gráfico28: Tempo dedicado à leitura



Fonte: Evangelista (2019)

Os discentes revelaram que são os familiares quem mais os influenciam a ler (39%), seguido pelo professor (20%), amigos (7%), líder religioso (2%). No entanto, 32% informaram que ninguém os estimula a ler, dado que é necessário levar em consideração, uma vez que os professores necessitam incentivar mais os alunos a descobrir o universo da leitura.

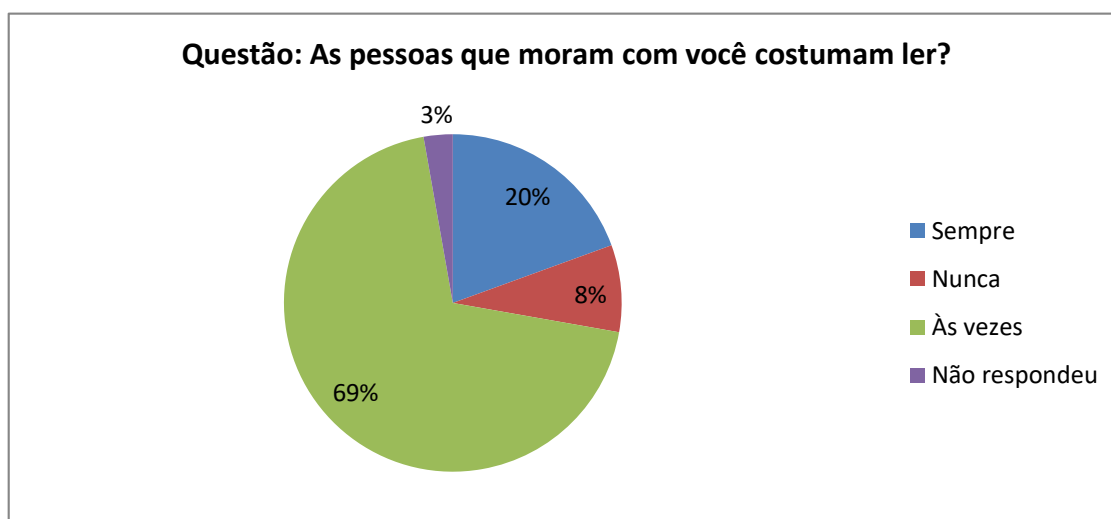
Gráfico29: Incentivo à leitura



Fonte: Evangelista (2019)

Mesmo indicando que a família é a maior incentivadora da prática leitora, apenas 20% dos estudantes sinalizaram que veem sempre seus familiares lendo, 69% responderam às vezes, 8% nunca viram, 3% não responderam. Revelando que apesar da existência do estímulo, a prática da leitura não é habitual nos lares, enfim, palavras sem exemplos podem não ter a mesma efetividade.

Gráfico30: Frequência de leitura

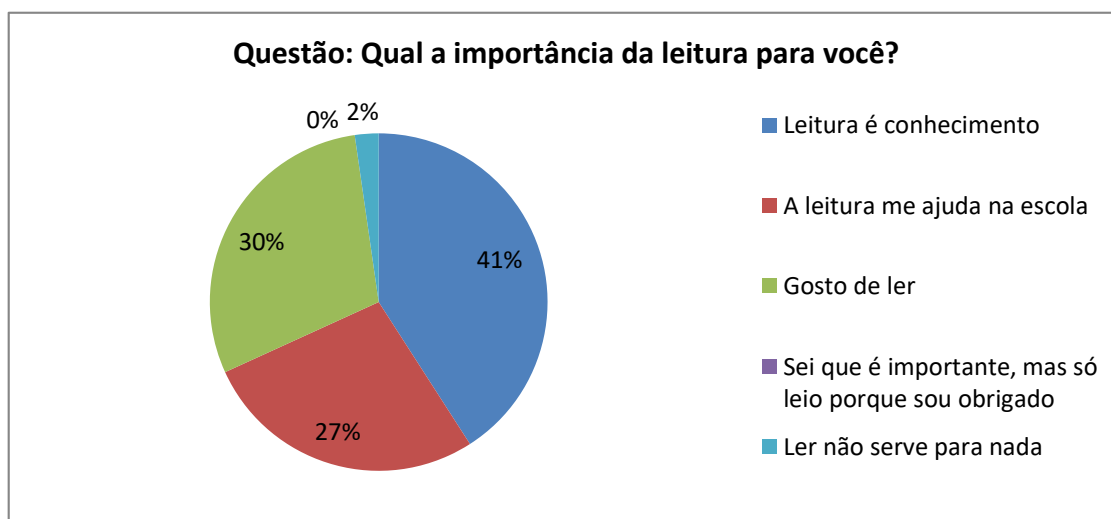


Fonte: Evangelista (2019)

Indagados quanto à importância da leitura, 41% dos discentes expressaram que leitura é conhecimento, 30% gostam de ler, 27% expuseram que a leitura ajuda na escola e 2%

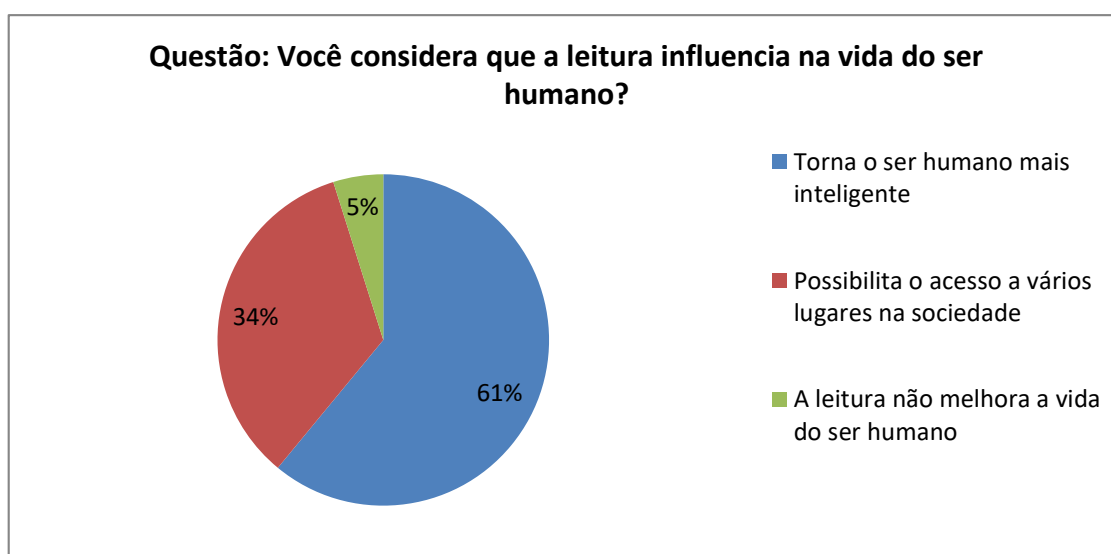
citaram que ler não tem serventia. Acerca da influência que a leitura exerce na vida do ser humano, 61% dos alunos acreditam que torna o ser humano mais inteligente, 34% disseram que possibilita o acesso a vários lugares na sociedade e 5% entendem que a leitura não melhora a vida do ser humano. Esses dados evidenciam que os alunos julgam a leitura importante, tem consciência das oportunidades que surgem a partir de sua prática e desejam fazer parte do universo letrado, suas famílias também incentivam por acreditar nessa importância, mas a prática leitora desse público ainda é deficitária, o que abre espaço para existência de pesquisas como esta que visa desenvolver o gosto pela literatura e ampliar o repertório leitor dos educandos.

Gráfico31: Importância da leitura



Fonte: Evangelista (2019)

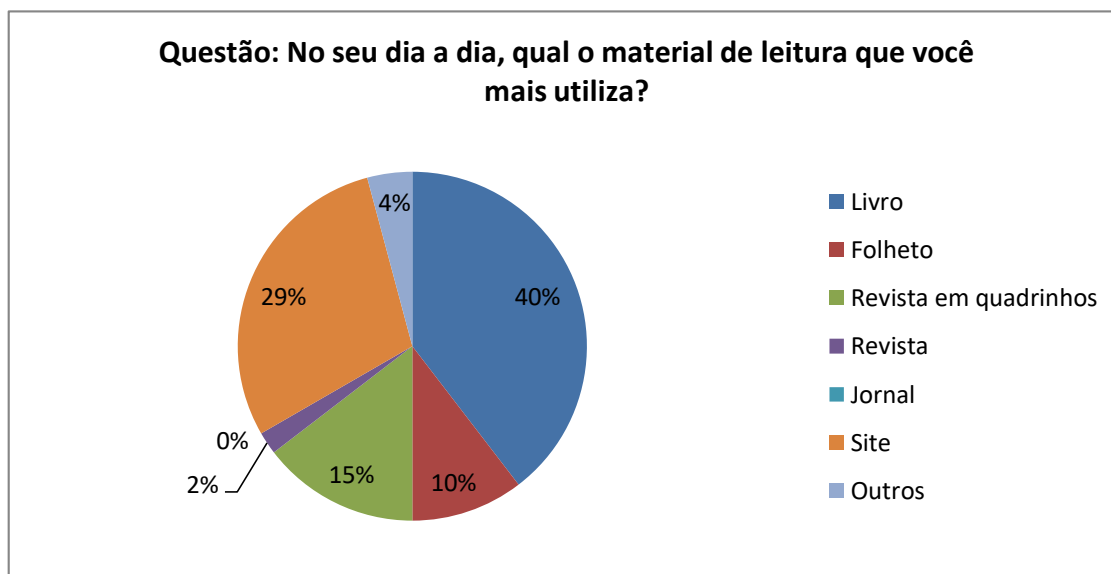
Gráfico32: Influência da leitura



Fonte: Evangelista (2019)

Os estudantes revelaram que costumam ler: livros (40%), sites (29%), folhetos publicitários (10%), HQ (15%), revistas (2%) e 4% recorrem a outros materiais de leitura. É importante frisar que estudando em uma escola que não possui biblioteca e residindo em uma cidade onde o acesso a livros é restrito, será que os livros sinalizados são os didáticos?

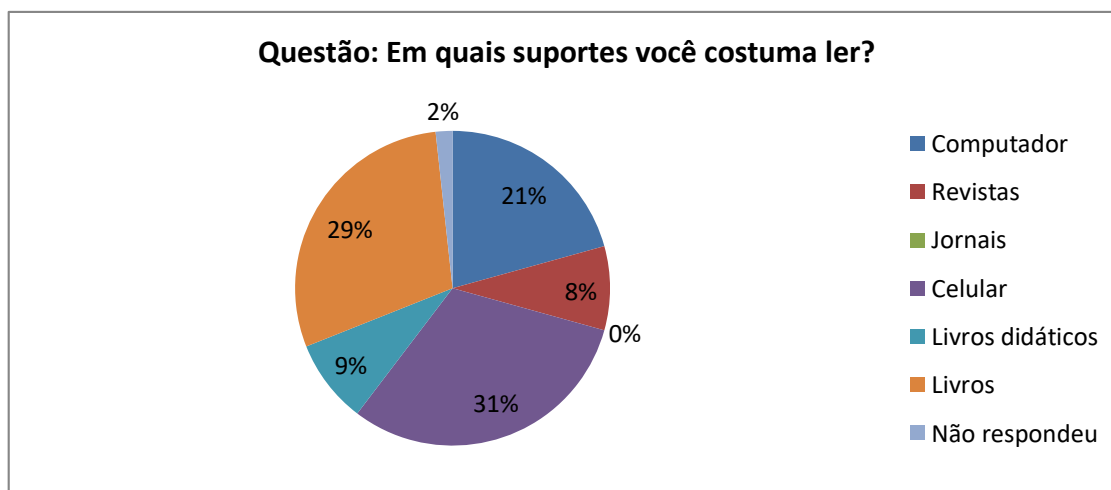
Gráfico33: Material de leitura



Fonte: Evangelista (2019)

Quanto aos suportes que utilizam para ler, 31% usam o celular, 29% o livro, 21% o computador, 9% livros didáticos, 8% revistas, 2% não responderam e ninguém lê jornal. Como 52% dos alunos costumam fazer leitura no suporte digital, essas ferramentas apontadas (celular e computador) podem configurar-se como um excelente potencial para fomentar a leitura.

Gráfico34: Suporte de leitura

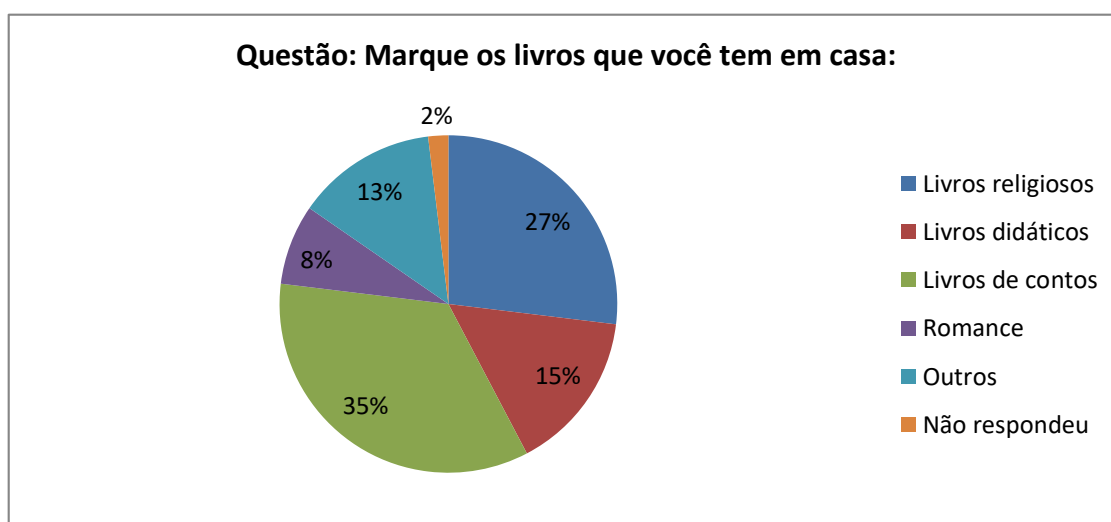


Fonte: Evangelista (2019)

As informações coletadas também apontam que a leitura linear de livros físicos está diminuindo, a leitura de obras clássicas e longas pode mesmo estar perdendo espaço entre o público jovem, isso quer dizer que o leitor contemporâneo tem lido menos? Não necessariamente. O que é perceptível, até a olhos pouco atentos, é que a leitura não é mais realizada apenas em livros físicos; essa prática vem sendo substituída, gradativamente, por leituras mais dinâmicas e em diversos suportes. O fato é que o público jovem tem se submetido a novas experiências, alterando o que lê, como lê e onde lê.

35% dos discentes que responderam o questionário, afirmaram ter livros de contos em casa, 27% livros religiosos, 15% livros didáticos, 13% citaram outros livros, 8% possuem romances e 2% não responderam.

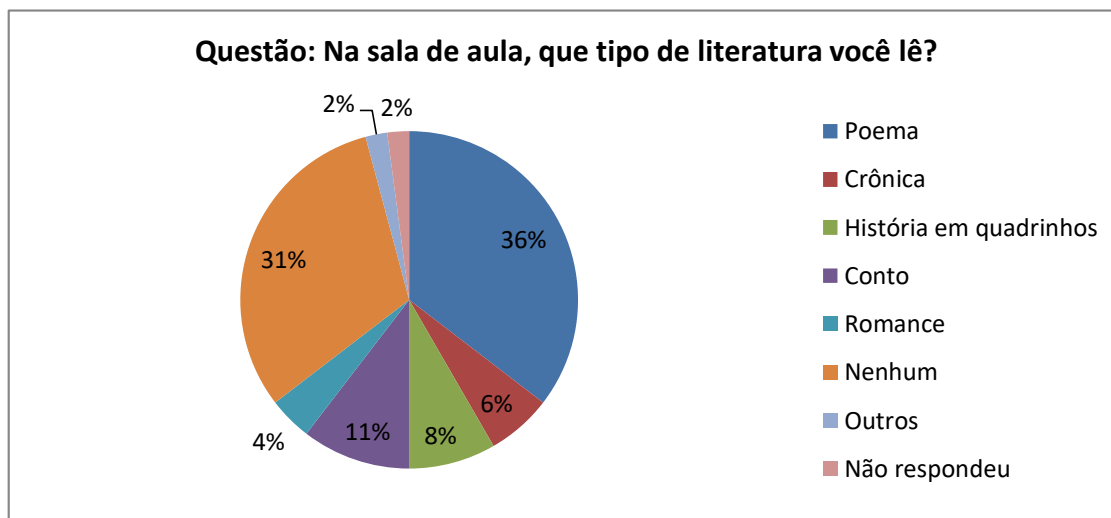
Gráfico35: Livros que os estudantes possuem em casa



Fonte: Evangelista (2019)

Já no ambiente escolar, 36% afirmaram ler poemas durante as aulas, 11% contos, 8% HQ, 4% romances, 2% outros gêneros, mas 31% revelaram que não leem na escola. Como não existe a possibilidade das aulas acontecerem sem essa prática, o exposto no questionário denuncia uma situação preocupante: muitos estudantes ainda não dominam o conceito de gêneros textuais e conseguem identificar apenas os gêneros mais utilizados por eles ao longo dos anos de estudo ou no seu contexto familiar, ou pior, muitos podem não reconhecer um texto literário.

Gráfico36: Literatura trabalhada em sala de aula



Fonte: Evangelista (2019)

Foi perguntado se os estudantes gostariam de ter lido mais livros, 83% disseram que sim, 14% não e 3% não responderam.

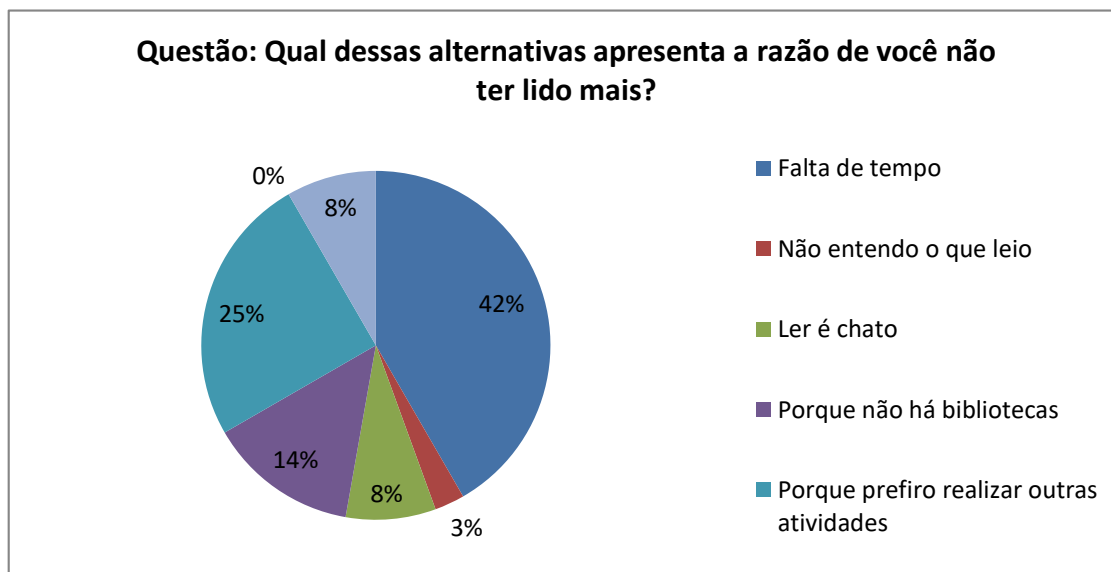
Gráfico37: Ampliação da prática leitora



Fonte: Evangelista (2019)

Solicitada a razão para não ter lido mais, 42% dos alunos apontaram falta de tempo, 25% preferem fazer outra atividade, 14% justificaram com a ausência de biblioteca, 8% citaram que ler é chato, 8% também foi o índice das pessoas que não responderam e 3% sinalizaram que não entendem o que leem.

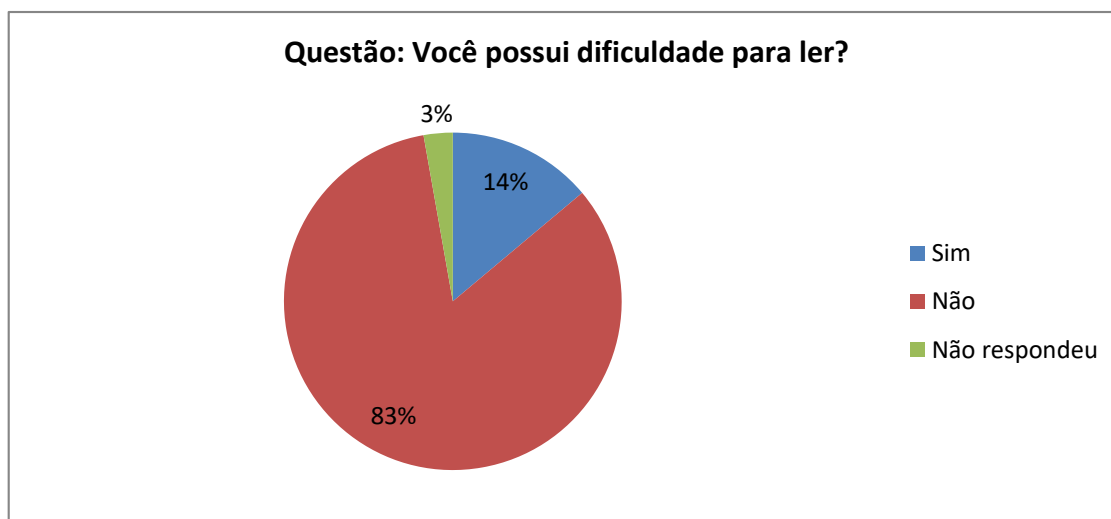
Gráfico38: Justificativa para não ampliar a prática leitora



Fonte: Evangelista (2019)

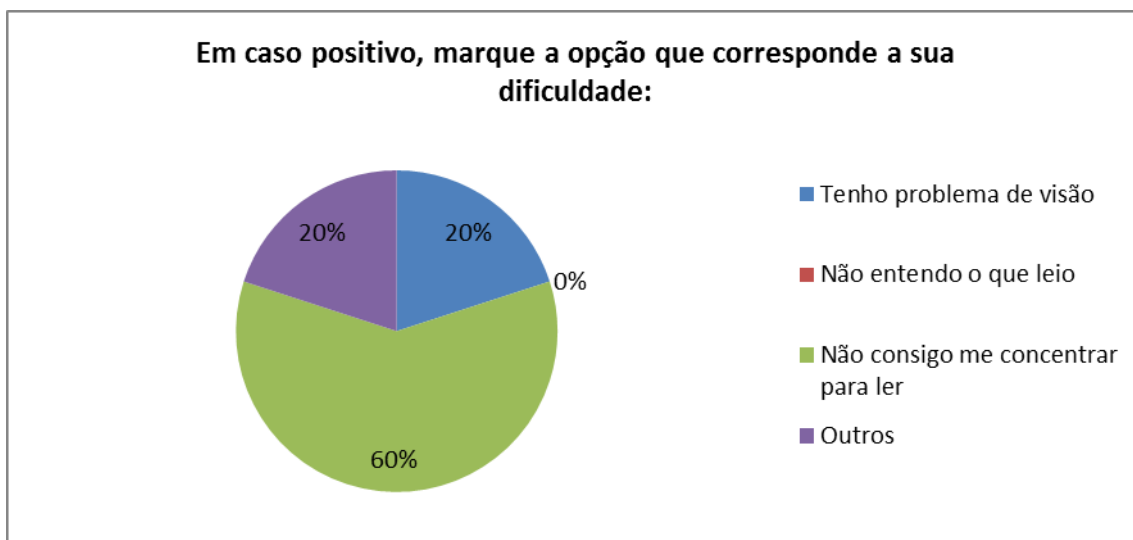
Ao serem indagados se possuem dificuldade para ler, 14% dos alunos disseram que sim, 83% disseram que não e 3% não responderam. Dentre os alunos que sinalizaram dificuldade, a opção mais apontada foi a dificuldade de concentração e problema de visão.

Gráfico39: Dificuldade de leitura



Fonte: Evangelista (2019)

Gráfico40: Motivo para a dificuldade de leitura



Fonte: Evangelista (2019)

A análise desse questionário demonstra que os estudantes reconhecem a importância da leitura para suas vidas e as oportunidades que surgem a partir da mesma. Sinaliza ainda o gosto dos discentes pela leitura e o seu interesse em ampliar a sua competência leitora, mas algo, que não é exposto no questionário, dificulta a sua prática.

Talvez os dados revelem que os estudantes têm consciência de que a leitura é uma prática socialmente valorizada, mas não condiz com o hábito de muitos, pois ainda não a veem como opção de lazer, nem costumam ler com frequência, resumem seus atos de leitura apenas ao momento de realizar as atividades escolares e estudo para avaliações, ou revelam que as práticas realizadas no ambiente escolar ainda precisam investir, com efetividade, na formação de um leitor proficiente.

Por outro lado, é relevante para a pesquisa o interesse dos alunos por temáticas como adolescência, cultura popular, história da cidade e gênero, uma vez que os mesmos serão contemplados na proposta de intervenção pedagógica, o que com certeza trará maior motivação para participar das oficinas de leitura.

Outro ponto que não pode ser deixado de ser considerado é que para esses estudantes o maior agente influenciador da leitura é a família, mesmo que ela não possua esse hábito, o estudante conta com esse incentivo para acessar o mundo letrado. Enfatiza-se ainda a importância da escola realizar uma parceria com a mesma para incentivar a prática leitora desses alunos, visando à formação de um leitor proficiente.

Mesmo que a escola não seja a única responsável pelo processo de formação do leitor, ela precisa ampliar a diversidade de gêneros textuais trabalhados com os alunos, para que eles

consigam perceber que cada texto tem uma funcionalidade e características específicas; incentivar as mais diversas práticas de leitura; aprimorar a percepção do texto literário, sem utilizá-lo apenas como disparador para outras atividades.

O grupo analisado apresenta uma característica considerável, uma vez que a maior parte dos alunos informou que não possui dificuldades para compreender um texto, talvez o que falte para esses sujeitos sejam atividades mais atrativas que potencializem as leituras literárias na sala de aula e possibilitem despertar o gosto pela literatura, visando reduzir o número de alunos que afirmam ler, mas não praticam realmente essa ação.

Ressalta-se que alguns dados coletados com esse questionário podem denotar contradição, no entanto isso não ocorre devido a ineficácia da pesquisa ou pela falta de atenção da pesquisadora, e sim pela posição conflituosa em que os próprios informantes se encontram, pois reconhecem o valor que a leitura possui na sociedade e o acesso possibilitado pela mesma, mas possuem dúvidas de como se inserir no universo letrado, com isso respondem às questões baseando-se no que consideram ideal, o que, muitas vezes, pode não equivaler às suas práticas.

4.1.3 Escolha do material

Para realizar as oficinas temáticas de leitura foram selecionados materiais de maneira criteriosa, uma vez que o objetivo das práticas é desenvolver nos estudantes o interesse e o prazer pela leitura literária. Dessa forma, foram escolhidos poemas, contos, músicas e vídeos que possuíssem uma linguagem mais próxima da realidade dos estudantes. Espera-se que a partir desse local de reconhecimento, os alunos possam buscar outras leituras, no decorrer da vida, ampliando o seu acesso no mundo letrado e tornando-se leitores autônomos, proficientes e dispostos a atuar como sujeitos transformadores do seu meio.

5 EXPERIENCIANDO OUTRAS CENTRALIDADES: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O planejamento é fator essencial para a realização de atividades exitosas, assim, a presente proposta baseou-se nos quatro passos de uma sequência didática propostos por Cosson (2018), com algumas adaptações, visando promover atividades mais dinâmicas aos estudantes como a produção de vídeos, cartazes, enquete e roda de conversa.

O primeiro momento denominado *Motivação*, consiste em uma atividade de preparação do leitor para receber o texto literário; nas oficinas esse momento aconteceu a partir da sondagem oral dos conhecimentos prévios dos alunos sobre autor e/ou cantor e o posicionamento dos mesmos a respeito da temática abordada pelo texto escolhido.

Esse momento é seguido pela *Introdução*, que apresenta autor e obra selecionados e não deve ser uma atividade extensa, já que o objetivo maior é conhecer a produção literária e apresentar o seu contexto de produção. Nas oficinas nem sempre foi possível fazer a leitura da obra física por não existir exemplares disponíveis para todo o grupo, devido a essa realidade optou-se por trabalhar com cópias dos textos e músicas. Alguns autores tiveram mais de um texto selecionado, por isso eles foram apresentados apenas uma vez ao grupo. Realizada a apresentação, dedicava-se a antecipação da temática, análise do título e do contexto de produção da obra.

Concluída a etapa introdutória, acontece a *Leitura* da obra selecionada, foram realizadas, durante as oficinas, leituras silenciosas individuais e leituras em voz alta em grupo. Optou-se por textos literários curtos que pudessem ser lidos, integralmente, durante os encontros, ao escolher obras com uma extensão reduzida o professor não encontra dificuldades para acompanhar a realização da leitura, no entanto ao utilizar textos mais longos devem existir *intervalos de leitura* (COSSON, 2018). A prática consiste em momentos onde os alunos apresentam os resultados da leitura, ação que serve tanto para acompanhar o processo de leitura como para sanar as dificuldades encontradas, evitando, muitas vezes, que os estudantes se desmotivem e desistam da leitura.

O último momento descrito por Cosson (2018) é a *Interpretação*. Todas as etapas anteriores convergem para esse instante, pois nele acontece a construção de sentido do texto. O teórico divide a interpretação em dois momentos, o *Momento interior*, que seria o encontro do leitor com o texto literário, e o *Momento externo*, que é o ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. Ressalta-se que independente da estratégia de leitura escolhida, individual ou em grupo, silenciosa ou oral, as ações da presente pesquisa

direcionaram-se para uma construção de sentido colaborativa, momento onde o leitor era instigado a pensar sobre o texto, expor dúvidas e expressar opiniões para o grupo, ajudando-o a construir a sua interpretação e contribuindo para a compreensão dos demais alunos. Esse momento era realizado em forma de conversa, sempre orientada por questões norteadoras que abordavam aspectos explícitos e implícitos do texto, analisando sua relação intertextual. De acordo com o autor, é durante o momento externo que se percebe a diferença da leitura literária realizada dentro da escola da realizada fora dela, ele apregoa que a comunidade escolar fortalece e amplia os sentidos da leitura que foram construídos por cada indivíduo.

Em alguns momentos das oficinas extrapola-se o modelo delineado por Cosson (2018) ao propor uma expansão da interpretação da obra literária com o uso de atividades elaboradas a partir das temáticas contempladas pelos textos, que objetivam ao mesmo tempo dotar o estudante de reflexões necessárias para realizar uma construção própria de sentido para o texto literário, livre de modelos impostos por um leitor mais experiente, bem como contribuir para a compreensão da realidade vivenciada por eles.

5.1 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Esta proposta de intervenção é composta por sete oficinas de leitura, cada oficina privilegiou uma temática que povoa o cenário juvenil e buscou respeitar as seguintes etapas:

- 1 Motivação para a leitura;
- 2 Introdução: breve apresentação do autor e obra;
- 3 Leitura: optou-se por textos curtos que pudessem ser lidos integralmente no encontro;
- 4 Interpretação: os leitores são convidados a construir o sentido do texto, considerando aspectos explícitos e implícitos, para isso terão como suporte as suas experiências de vida e a interpretação dos demais colegas;
- 5 Expansão: estabelecer relações do texto literário em análise com o cotidiano.

Para uma melhor organização, as oficinas estão divididas em encontros que, em sua maioria, possuem a duração de 100 minutos.

5.1.1 Oficina I: Quem sou eu, quem é você?

Data de realização do 1º encontro: 22 de julho de 2019

Duração: 100 minutos (2 aulas)

Materiais: Caneta, caderno, hidrocor, lápis de cor, imagens, fita adesiva, tabela para análise

de texto,³⁷ réplica de carteira de identidade e cópias dos textos: *A fina flor da malandragem e Vale quanto sonha*³⁸, de Sérgio Vaz.

Objetivos: Incentivar o respeito entre os integrantes do grupo, valorizando a expressão de identidades.

Utilizar, durante a leitura do texto literário, estratégias que levem em consideração o sentido implícito do texto, de maneira que possibilite a ampliação da compreensão do mesmo.

Avaliação: Participação dos alunos na leitura e discussões propostas, preenchimento do RG, investigação sobre a origem do nome e apresentação para o grupo.

Descrição:

A expectativa para iniciar a aplicação das oficinas era grande. Esse momento simbolizava a culminância dos estudos realizados durante o mestrado e verificaria a eficácia da intervenção pedagógica planejada que objetivava sanar, de alguma forma, as dificuldades detectadas referentes à leitura literária. Enfim o dia chegou, tudo preparado para desenvolver as atividades propostas para este momento: caderno para autoavaliação dos alunos, lápis, mural para afixar as atividades, cópias dos textos que seriam utilizados e os slides. A ansiedade acompanhou-me por algumas semanas, inquieta para sentir como os alunos receberiam a proposta.

As oficinas, planejadas para iniciar em 15 de abril de 2019, só foram iniciadas dia 22 de julho de 2019. Esse atraso aconteceu porque muitos alunos atrasaram a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização de uso de Imagem e Depoimentos, ademais, existiram paralisações na rede municipal de ensino e um dos pais não autorizou a participação do filho nas oficinas de leitura, alegando que não teria interesse na atividade por contemplar autores de periferia.

Esse fato não me abalou, nem mesmo quando o referido pai buscou a direção escolar e ameaçou consultar a Secretaria de Educação Municipal para saber se as oficinas de leitura poderiam ser desenvolvidas durante as aulas de língua portuguesa e se a minha postura era adequada, ao desenvolver um trabalho paralelo com o filho dele, durante os horários destinados às oficinas, das quais o estudante não estava autorizado a participar. Sei que a vida nos impõe muitos obstáculos e esse era só mais um a ser superado.

Como o projeto de intervenção seria desenvolvido nos dois últimos horários, durante o intervalo, foi solicitado aos alunos que se ausentassem da sala para que o ambiente fosse

³⁷ Tabela presente no Apêndice 3

³⁸ Textos presentes no Anexo 1

organizado para o encontro. Essa ação aguçou a curiosidade dos discentes, alguns desejavam que o intervalo terminasse logo para que pudessem ver o que a professora havia preparado para a aula de português, outros pediram para ajudar. Com esse auxílio, a sala foi organizada em semicírculo, o *data show* instalado e posicionado em um local onde todos pudessem visualizar, cadernos e lápis foram dispostos sobre as mesas.

Ao bater o sinal, muita expectativa! Meu coração palpitava como o coração de uma estagiária insegura frente ao desconhecido, como se não exercesse a docência há doze anos nem conhecesse a turma há dois. Percebi também muito interesse nos olhos dos alunos e alguns chegaram a verbalizar, como Islane e Poliene, que afirmaram contar os dias para que as oficinas iniciassem.

Como o grupo já se conhecia não foi necessário uma apresentação entre os pares, mas foi essencial uma explicação sobre o que consiste uma oficina de leitura, a frequência em que ela aconteceria (1 encontro por semana), o período de duração da proposta de intervenção e os seus objetivos. Explicar que as temáticas selecionadas para serem trabalhadas durante os encontros tiveram como base a inquietação e o interesse demonstrados pelo grupo ao longo do ano letivo de 2018 e no questionário sobre práticas de leitura, explicitando ainda que as temáticas poderiam ser revistas caso o interesse dos estudantes apontasse para outros assuntos.

Em seguida, foi questionado se os estudantes já tinham ouvido falar em “literatura periférica”, “literatura produzida em outras centralidades”, eles disseram que não, logo outra indagação foi lançada: Que literatura vocês imaginam ser? Ninguém se arriscou... Informei que para compreender, primeiro precisaria começar pela relação centro/periferia.

Perguntei como eles compreendiam esses termos, todos os alunos que se posicionaram relacionaram o termo *periferia* a tráfico, ilegalidade, favela, pessoas ruins, pobreza, crime, reproduzindo a visão negativa atribuída a esse termo pela sociedade e a concepção de *centro* como o extremo oposto. Realizou-se uma intervenção lançando a seguinte pergunta: quem aqui mora no centro? De 36, apenas 9 alunos afirmaram que moravam no centro, então questionei novamente: as pessoas que afirmaram não morar no centro, moram onde? Na periferia? Nesse momento instaurou-se um burburinho no ambiente, pois muitos nunca pensaram nessa denominação para o local onde eles moravam, fruto do estigma social presente no vocábulo, pois o rótulo sempre limita.

A partir dessa inquietação foi apresentado o conceito de periferia aos estudantes, através de slides e... Silêncio geral! Eles nunca haviam pensado no conceito de periferia sob a noção da espacialidade, o que não está no centro, está à margem, na periferia, sem emitir juízo

de valor. Continuei indagando: será que as pessoas que não residem no centro só encontram coisas negativas no local onde vivem, como citado anteriormente?

A conversa direcionou-se para a desmistificação do sentido pejorativo atribuído ao termo periferia, fruto do preconceito existente na sociedade. Mas a compreensão desse conceito não é tão simples assim, pois a própria periferia possui centros e margens. Conceito um pouco complicado para adolescentes, mas é uma discussão pertinente, pois amplia o olhar dos mesmos sobre o mundo.

Esse foi o momento da professora explicar acerca dos movimentos culturais que surgem nas periferias, inicialmente nas cidades grandes, mas que depois chegam a outros espaços, possibilitando a expressão de uma população silenciada historicamente, com vivências locais, incomuns à literatura. Foi informado que muitos indivíduos residentes em periferias buscavam dar visibilidade às manifestações culturais produzidas nesses locais e a literatura era nomeada por alguns teóricos como periférica. Especifiquei que Literatura Periférica faz referência à escrita de autores que se encontram à margem do circuito editorial convencional, que combate o poder acadêmico e linguístico ou que seus escritores representam classes socialmente desfavorecidas.

Adverti para o uso de palavrões e das gírias, essa linguagem, aparentemente, descuidada tem por finalidade tornar o texto mais próximo das histórias vivenciadas nesses espaços, para que os indivíduos se sintam pertencentes às mesmas, além de produzir narrativas inteligíveis para uma população humilde, que muitas vezes, não teve acesso a uma educação de qualidade. Expliquei ainda a opção por utilizar nesse estudo a denominação “literatura produzida em outras centralidades” e não somente literatura periférica, primeiramente porque nem todos os escritores e textos selecionados para as oficinas se denominavam pertencentes ao movimento periférico, também como forma de não estigmatizar a literatura que não quer ser nomeada com adjetivo e, por fim, por acreditar que, na contemporaneidade, as fronteiras não são fixas, as obras precisam ser avaliadas pelo seu potencial estético e ético (JOUVE, 2012) e não por fronteiras geográficas.

Dados da pesquisa *Personagens do romance brasileiro contemporâneo*, realizada pelo Grupo de Estudos em Literatura Contemporânea da Universidade de Brasília e coordenado pela professora Regina Dalcastagnè, foram exibidos para que os alunos conhecessem o perfil do mercado editorial brasileiro. O estudo³⁹ apontava que dos livros publicados entre 1965 e 2014 mais de 70% foram escritos por homens, 90% deles são brancos

³⁹ <https://www.metropoles.com/entretenimento/literatura/pesquisa-da-unb-perfil-do-escritor-brasileiro-nao-muda-desde-1965/amp>

e pelo menos a metade veio do Rio de Janeiro e de São Paulo.

Os alunos participaram do diálogo e demonstraram interesse, então, quatro autores, que despontam como representantes do cenário literário contemporâneo, foram apresentados através de slides aos estudantes: Elizandra Souza, Cristiane Sobral, Sérgio Vaz e Ferréz, com exceção do último, todos teriam textos utilizados ao longo das oficinas.

Terminada essa exposição, apresentei o livro *Literatura, pão e poesia*, de Sérgio Vaz, livro de onde havia sido retirado o texto que seria vivenciado nesse encontro, *A fina flor da malandragem*. Tendo por base o título, pedi aos alunos que inferissem o conteúdo do texto, um aluno disse que o texto falaria sobre adolescentes infratores, outro sugeriu o comércio de drogas na periferia. Visando averiguar as hipóteses, os alunos foram convidados a fazer uma leitura silenciosa e receberam uma tabela para realizar a análise do texto, individualmente. Seguramente, a tabela serviu para inquietar os discentes, pois questionava as profissões exercidas pelas personagens.

O texto suscita dúvidas sobre o ofício desempenhado pelos indivíduos, essa indefinição é possível devido ao vocabulário escolhido pelo autor e por descrições amplas que tanto podem levar a compreensão de que essas personagens possuem uma conduta aceitável pela sociedade como podem exercer funções “ilegais”. Como esses trabalhadores são indivíduos residentes em periferias e são, constantemente, vítimas de um pré-julgamento social, suas profissões são, facilmente, ligadas à atividades ilícitas como roubo, sequestro, tráfico de drogas, assassinatos, entre outros. Essa realidade serve de mote para o texto e traz a reflexão que, muitas vezes, podemos julgar o outro baseado apenas em nossas concepções.

Para esse momento individual da atividade foram destinados 20 minutos apesar da curta extensão do texto, o tempo destinado justifica-se pela provável dificuldade para definir as profissões exercidas pelas personagens. Findada essa reflexão individual, teve início uma conversa com todos os alunos guiada pelos seguintes questionamentos: Como se sentiram ao fazer a leitura desse texto literário? As expectativas iniciais, apresentadas pelos colegas, foram confirmadas ou refutadas? Já haviam lido algum texto do mesmo autor ou com linguagem semelhante? Quem são e o que fazem as personagens do texto?

Embora tenha existido um desencontro de ideias, grande parte dos estudantes ligaram as profissões exercidas pelas personagens ao mundo do crime, mesmo com a advertência inicial de que tivessem cuidado para não julgar, antecipadamente. Coube à docente mostrar pistas, trazidas pelo texto, que sinalizavam a possibilidade de um outro ofício lícito exercido pelos trabalhadores que foi ocultado pelo preconceito existente contra as pessoas que vivem em periferias.

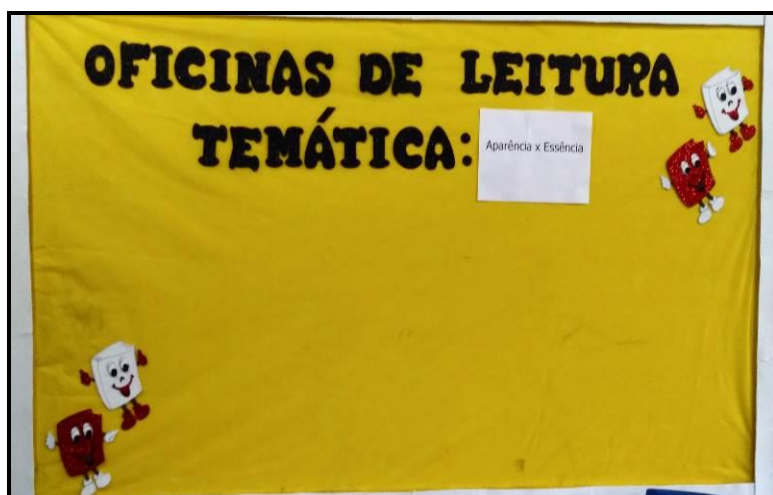
O aluno Everton ponderou que se não houvesse existido o momento em que a professora mostrou a possibilidade de outras profissões, ele permaneceria com a ideia de que o texto descrevia a rotina de marginais. Fato destacado pelo próprio Sérgio Vaz no texto, ao afirmar que: “a malandragem fica por conta de quem lê” (VAZ, 2011, p. 19), enfatizando o julgamento que fazemos do outro e o sofrimento inerente à condição humana.

A leitura do texto literário também proporcionou aos alunos a percepção da dura realidade enfrentada pelos trabalhadores que residem em uma periferia, que acordam na madrugada para pegar o ônibus, trabalham bastante e ainda sofrem com o julgamento de uma sociedade preconceituosa. O texto pode descrever a vivência dos próprios alunos, rotulados por possuírem características que não são aceitas pela sociedade.

Aproveitando essa reflexão trazida pelo texto, foi exposto um slide com alguns questionamentos: *Quem sou eu? Sou julgado(a) por minha aparência? Quais são os meus desejos?* Muitas descrições mencionadas abordavam apenas o aspecto físico do aluno, estimei a descrição para a identificação de gênero, raça, religião, entre outras questões que considere adequadas. É preciso demonstrar ao aluno a necessidade de se autoconhecer e autoafirma-se, destacando ainda a facilidade com que o ser humano julga o seu semelhante.

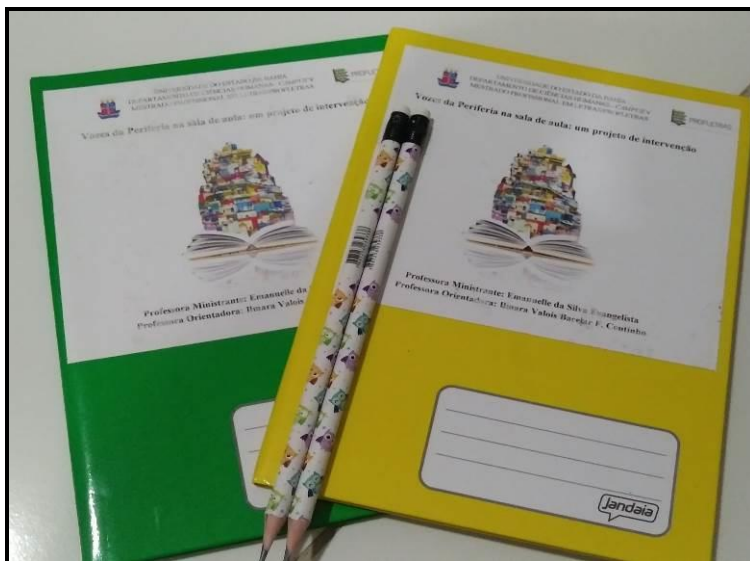
Realizou-se a entrega de um caderno pequeno para cada aluno, onde foi realizado o registro livre das atividades desenvolvidas, anotando reflexões sobre o seu percurso formativo durante os encontros. Foi entregue também cópias de RG em branco e indicado o preenchimento em casa, inserindo como eles se viam, se identificavam e trouxessem no próximo encontro. Finalizada as atividades planejadas para esse dia estava exausta, pois a turma é muito enérgica, mas muito agradecida, afinal os alunos demonstraram interesse nas atividades realizadas.

Figura 1: Mural informativo



Fonte: Evangelista (2019)

Figura 2: Material entregue aos estudantes



Fonte: Evangelista (2019)

Data de realização do 2º encontro: 24 de julho de 2019

Duração: 100 minutos (2 aulas)

Ao chegar à sala, para minha surpresa, a turma havia deixado o espaço arrumado em semicírculo, o que me deixou feliz, porque simbolizava a espera por mais um encontro. Ao soar o sinal, três alunos que faltaram no primeiro dia me procuraram ansiosos para receber o material distribuído, e outros relataram a dificuldade para colocar a impressão digital no RG. Diante dessa necessidade, foi disponibilizada uma almofada de carimbo para os alunos concluírem a atividade, logo após, eles apresentaram o seu RG para o grupo e afixaram no mural. Com essa prática, os estudantes puderam estreitar mais os seus laços afetivos com os membros do grupo, passando a conhecer outras características de seus colegas.

A turma é numerosa e estava mais agitada do que de costume, obrigando-me a interromper as atividades da oficina para dialogar com os alunos sobre o comportamento dos mesmos, por isso, as atividades de preenchimento e apresentação das identidades duraram cerca de 50 minutos.

Findado esse momento, foi realizada a leitura de outro texto de Sérgio Vaz, *Vale quanto sonha*, não existiram critérios para a escolha dos leitores, cada aluno que demonstrava interesse lia um parágrafo em voz alta, e não houve intervenção da mediadora no momento da leitura. O texto traz uma reflexão sobre a importância exagerada que se tem dado aos números contidos em nossos documentos, na sociedade contemporânea, e o quanto o nosso íntimo vem

sendo deixado de lado.

Terminada a leitura, chegou o momento de conhecer o entendimento dos alunos e as sensações despertadas pelo texto *Vale quanto sonha*. A discussão foi conduzida para a importância de sermos mais que um número para a sociedade, buscando saber se os estudantes, em algum momento, vivenciaram situações em que os números se sobrepunham à sua individualidade, como em chamadas escolares. Alguns alunos expressaram que em muitas situações do cotidiano o número parece ser mais importante que o nome como no momento de fazer a matrícula escolar, onde eram identificados por senhas, ou quando são julgados pela quantidade de dinheiro que possuem, mas nunca pensaram que a realização da chamada escolar, por meio de números e não por nomes, poderia caracterizar-se como um ato de despersonalização do sujeito. Por fim, solicitou-se que os alunos buscassem, com seus pais, a origem dos seus nomes, com o intuito de conhecer melhor a sua história de vida e resgatar a importância do indivíduo frente aos números.

Figura 3: Identidade dos alunos



Fonte: Evangelista (2019)

Figura 4: Leitura do texto *Vale quanto sonha*



Fonte: Evangelista (2019)

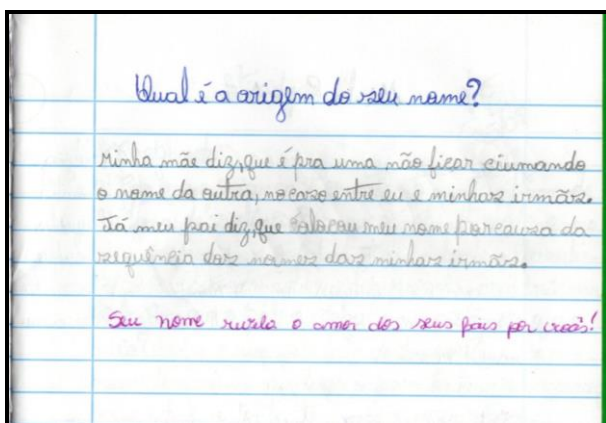
Data de realização do 3º encontro: 31 de julho de 2019

Duração: 50 minutos (1 aula)

Esse encontro foi um pouco atípico, pois foi necessário ser realizado em apenas 1 aula devido à organização da Gincana Estudantil prevista para a semana de 12 a 16 de agosto em comemoração ao dia do Estudante. Assim, foi realizada a escuta dos relatos acerca da origem dos nomes dos alunos, todos realizaram a atividade, anotaram no caderno e muitos foram além do solicitado, buscaram o significado do nome na internet. Tivemos muitas histórias engraçadas como o pai que esqueceu o nome da filha no caminho do Cartório e colocou o nome de uma ex-namorada, nomes inspirados em artistas, adaptações dos nomes dos pais, homenagem à personagens bíblicos e a parentes falecidos.

Entretanto, dois alunos não compartilharam a história do seu nome com os demais colegas, justificando que não estavam à vontade para expor um pouco de suas memórias, porque não se sentiam inseridos ao grupo. No momento, não exigi a participação dos mesmos, por acreditar que impor a realização das atividades ou a participação dos alunos nos encontros não mobilizaria o desenvolvimento do gosto pela leitura literária, apenas enfoquei a necessidade de partilhar nossas vivências com os demais para que o grupo se conheça melhor, tornando-se mais coeso. Por fim, os alunos indagaram a origem do meu nome, ao que respondi informando que o meu nome foi inspirado em um filme francês, finalizando então a rede de escuta. Solicitei aos alunos que apontassem nos cadernos entregues as expectativas que antecederam a realização do projeto e a vivência da primeira oficina.

Figura 5: Origem do seu nome



Fonte: Evangelista (2019)

5.1.2 Oficina II: Eu adolescente

Data de realização do 4º encontro: 07 de agosto de 2019

Duração: 100 minutos (2 aulas)

Materiais: Vídeo da música *Máscara*, da cantora Pitty,⁴⁰ datashow, caixa de som, computador, celular, caderno e caneta.

Objetivos: Problematizar formas de representação presentes em textos literários, destacando a adolescência como uma fase da vida repleta de desafios e possibilidades;

Contribuir para o fortalecimento da identidade pessoal e da autoestima dos adolescentes.

Avaliação: Participação dos alunos nas discussões realizadas, compreensão e elaboração de um roteiro para produção do vídeo.

Descrição:

Optou-se por manter a organização do espaço da sala de aula com as cadeiras organizadas em semicírculo durante a realização das oficinas. Neste encontro, aguardei os alunos chegarem utilizando uma máscara de carnaval, eles não entendiam o porquê, perguntaram-me se era uma prova da gincana, informei que não, o uso da máscara relacionava-se ao encontro. Indaguei se eles haviam notado algo diferente no mural, Islane sinalizou que a temática da oficina havia mudado. Isso mesmo, iniciávamos a oficina dois cujo tema era *Eu adolescente*, momento onde discutiríamos alguns conflitos existentes nesse período. Voltando a atenção para a máscara, questionei aos alunos a utilidade desse acessório, um garoto disse que a máscara servia para se esconder. Questionei: se esconder de quê ou de

⁴⁰ Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=W4-G-itMgI>

quem? Ao que ele me respondeu: “nos filmes e desenhos, os heróis escondem a sua verdadeira identidade”. E na vida real, as pessoas usam máscaras? Com que objetivo? Muitos alunos informaram que as pessoas usam máscaras durante o carnaval, em festas à fantasia ou no Halloween.

A partir desse comentário informei que no encontro de hoje assistiríamos ao vídeo da música *Máscara* da cantora Pitty, sondei quem conhecia, alguns discentes já sabiam quem era a cantora, outros a música, mas grande parte dos alunos desconhecia os dois. O questionamento de um aluno me chamou bastante a atenção: “professora, por que a senhora escolheu essa música para trazer pra gente?” Questionei: *Essa letra ou esse gênero musical?* Ele respondeu: “o gênero, por que a senhora trouxe um rock?” Indaguei novamente: *É comum escutar rock na escola? É comum escutar uma mulher cantando rock? É frequente uma mulher baiana cantando rock?* A todas essas perguntas ele me respondeu que não. Pois é, essa oficina é um espaço que privilegiará a escuta das chamadas minorias, que precisam estar presentes também na escola. Escolhi essa banda porque a mesma representa setores sociais desprestigiados: mulher, nordestina, gênero rock e também por conta da reflexão contida na letra da canção.

Após a exibição do vídeo foi realizada a leitura da letra da música em voz alta pela aluna Jamile, então os discentes foram instigados a analisar a música a partir de alguns questionamentos orais realizados pela professora com toda a turma:

- 1- Quais sentidos podem ser apreendidos na letra da música?
- 2- Qual é o comportamento criticado por ela?
- 3- Você acha que os jovens tentam ser “diferentes”?
- 4- Porque o seu comportamento é relacionado à rebeldia?
- 5- Jovem sofre preconceito?
- 6- Quais são os conflitos enfrentados pelos adolescentes atualmente?

A discussão foi bastante produtiva e conduzida para que os alunos percebessem a reflexão trazida pela música: “o importante é ser você, mesmo que seja estranho”, sugestionando uma autoaceitação e a retirada da “máscara social”, no entanto, os jovens ao tentarem ser singulares podem enfrentar dificuldades para serem aceitos por destoarem de um “padrão” ou pela adolescência ser um período de descobertas, de transição, de constituição de identidades. A fala de Kaique exemplifica muito bem essa realidade: “o adolescente nunca é levado a sério”.

Objetivando mobilizar o protagonismo, os alunos foram convidados a produzir vídeos que discutissem alguns conflitos vivenciados pelos jovens, a turma foi dividida em seis

grupos (composto por 6 integrantes) para que as temáticas fossem escolhidas e as orientações relativas à confecção dos vídeos fossem dadas. Todos os alunos gostaram da proposta, primeiramente porque o celular, objeto tão censurado nas salas de aula, poderia ser utilizado e também porque discutiriam sobre problemas comuns a eles.

Para minha surpresa, os assuntos mais solicitados pelos grupos foram depressão e suicídio, algo que me entristeceu por perceber que essa escolha era motivada pelo convívio com colegas que enfrentam esse dilema. A frequente ocorrência da depressão entre adolescentes sinaliza que mais atenção deve ser dada a essa doença tanto no ambiente familiar bem como no educacional. O aumento no número de diagnóstico demonstra que a sociedade adoeceu e não percebemos, nem nos preparamos para lidar com essa triste realidade.

O final do encontro foi reservado para que os alunos, junto com a professora, organizassem um roteiro para orientar a produção do vídeo; para isso, foi citada a necessidade de realizar uma pesquisa sobre o conflito que ficou sob a responsabilidade dos grupos, produzir um roteiro, atribuir tarefas a cada um dos componentes, fazer a filmagem e a edição do vídeo. Observação: Não precisei ensinar a editar os vídeos, pois em cada grupo tinha um aluno com habilidade para fazê-la.

Data de realização do 5º encontro: 26 de agosto de 2019

Duração: 100 minutos (2 aulas)

Não houve encontros durante duas semanas devido à gincana estudantil e do VII Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa, do qual participei; ansiosos, os estudantes cobravam a exibição dos vídeos que foram produzidos por eles. No dia esperado, optei por dividir a aula em dois momentos, primeiramente, foram realizadas outras atividades referentes à disciplina de Língua Portuguesa enquanto os aparelhos eletrônicos necessários à exibição dos vídeos eram instalados. Finalizada essa etapa, os alunos acomodaram-se em suas cadeiras de forma que pudessem visualizar as produções.

Quatro vídeos foram exibidos, possuíam duração de 3 a 6 minutos e apesar de conterem problemas referentes ao áudio, pois os alunos optaram por filmá-los em ambiente aberto, possuíam edição e inclusive *making of*. Considerei a atividade muito relevante, inicialmente, porque os alunos demonstraram interesse em realizá-la e, especialmente, porque eles pesquisaram conteúdos pelos quais ansiavam conhecer melhor, o que culminou em um aprendizado significativo.

Através dessa atividade algumas habilidades foram exercitadas: investigação,

planejamento, processo de produção de um vídeo, inclusive edição, além de potencializar a parceria necessária ao trabalho em grupo e o desenvolvimento da oralidade dos mesmos.

Um grupo que não conseguiu gravar o vídeo, entrevistou um psicólogo e sob a orientação do mesmo, aplicou um teste com os colegas acerca do tema depressão que foi repassado ao profissional visando uma análise dos dados obtidos; identificando a necessidade, ele marcaria uma conversa posterior. Os estudantes realizaram também a leitura de conceitos mais específicos à doença e demonstraram segurança nas intervenções e comentários realizados, o que despertou a atenção dos demais colegas. Infelizmente, outro grupo não realizou a atividade por falta de compromisso.

Figura 6: Questionário aplicado pelos alunos que não produziram o vídeo

1º Você se acha um pouco:	2º A noite você tem dificuldade para dormir?
a) Alegre	a) Sim
b) Triste	b) Não
c) Moderado	c) De vez em quando
3º Você chora muito?	4º Você acha que você sofre:
a) Sim	a) Ansiedade
b) Não	b) Tristeza
c) Depende	c) Depressão
5º Defina você no mínimo com 5 palavras:	d) Nenhuma das opções

Fonte: Evangelista (2019)

Ao final, solicitei que os estudantes utilizassem novamente o caderninho distribuído no primeiro encontro e relatassem o processo de produção dos vídeos e/ou seminário e as aprendizagens desencadeadas a partir da produção e/ou visualização dos mesmos. A seguir encontram-se reflexões oriundas desses relatos.

Protagonismo é o caminho!

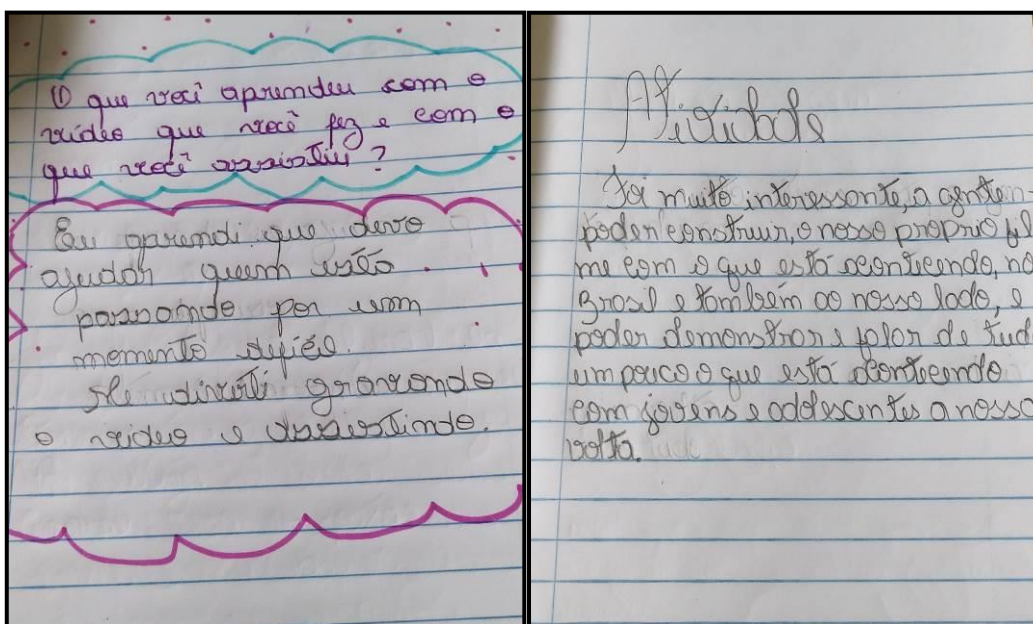
Com a leitura dos relatos, pude comprovar o que havia sentido: os alunos responsabilizaram-se pela produção dos vídeos/seminário e a atividade uniu diversão e conhecimento; não houve nenhum comentário negativo e até os estudantes que não

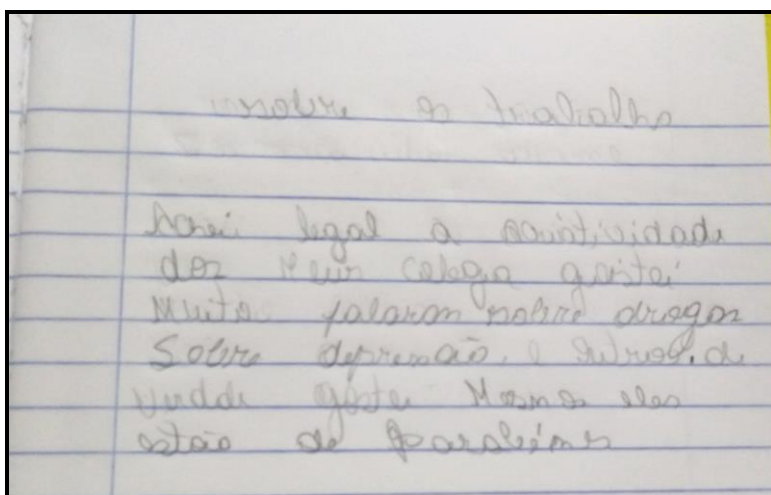
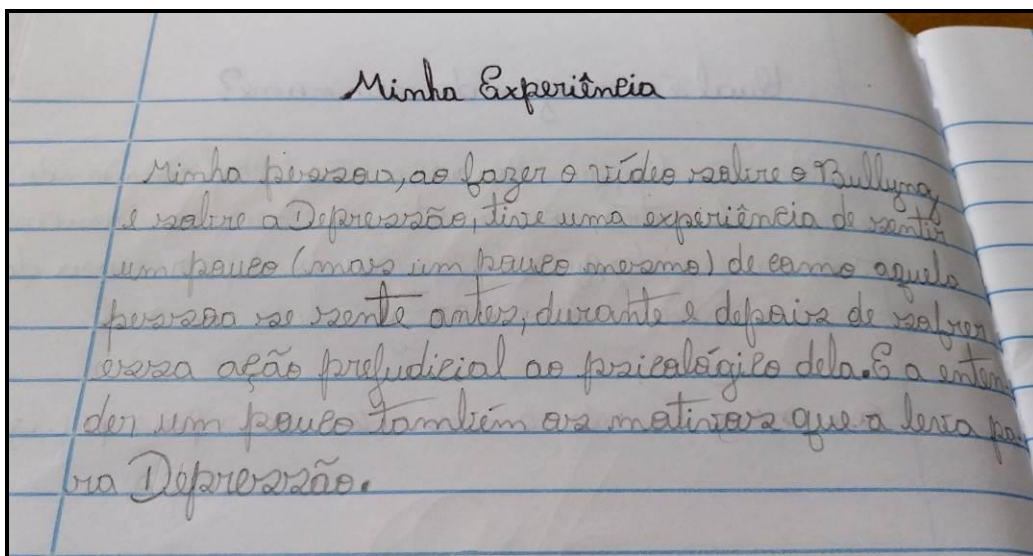
participaram parabenizaram os demais.

Uma aluna relatou que se surpreendeu com as informações adquiridas através da pesquisa; outra expressou que, com o vídeo, pôde colocar-se no lugar das pessoas que são vítimas de *bullying* e compreender seu sofrimento; uma terceira aluna ressaltou a atualidade dos temas escolhidos para a produção dos vídeos; outra estudante apontou que a atividade ajudou a aprender a trabalhar em equipe e que, apesar da existência de brigas e discussões, no final, deu tudo certo. Foi destacado também que os vídeos e o seminário possibilitaram uma postura de mais acolhimento e menos julgamento com as pessoas que sofrem com a depressão, além de destacar a diversão e a criatividade solicitada para realizar a atividade.

Foi perceptível que a atividade de produção do vídeo/seminário possibilitou aos alunos saírem do local de mero receptor de informações trazidas pelo professor, dinamizou a aula, potencializou a elaboração de conhecimentos e colocou os estudantes no centro do processo ensino/aprendizagem.

Figura 7: Relatos extraídos dos cadernos dos alunos





Fonte: Evangelista (2019)

5.1.3 Oficina III: Letras Negras

Data de realização do 6º encontro: 28 de agosto de 2019

Duração: 100 minutos (2 aulas)

Materiais: Cópias dos poemas: *Negro Ativo*, de Márcio Batista; *Menina Pretinha*, de Elizandra Souza; *Retina Negra*, *Mestiço Camaleão* e *Cuidado*, de Cristiane Sobral; letra da música *Boa Esperança*⁴¹; cópias do Roteiro de leitura⁴²; caderno; caneta; computador; caixa de som e projetor multimídia.

Objetivo: Reconhecer, em textos literários, elementos que suscitem a reflexão da identidade negra visando à construção de uma cultura de respeito ao outro e de aceitação identitária.

⁴¹ Textos presentes no Anexo 2

⁴² Roteiro presente no Apêndice 4

Avaliação: Participação dos alunos nas atividades propostas como leitura e análise dos poemas, bem como na elaboração, a aplicação e apresentação dos dados da enquete.

Descrição:

Como atividade motivacional foram rememorados alguns dados da pesquisa *Personagens do romance brasileiro contemporâneo*, realizada pela Universidade de Brasília, que foram apresentados aos estudantes no primeiro encontro, esses dados demonstravam que mais de 70% dos livros publicados entre 1965 e 2014 eram escritos por homens e desse total 90% eram brancos, revelando a quase invisibilidade literária feminina, mesmo que branca, e dos negros. Devido a isso, essa oficina seria dedicada ao conhecimento e deleite da literatura produzida por escritores negros.

Em seguida, foram apresentados em slide fotos de Márcio Batista, Cristiane Sobral, Elizandra Souza e Emicida, os alunos apontaram que já conheciam Cristiane Sobral e Elizandra Souza do primeiro encontro, assim foi exibida uma rápida biografia apenas dos dois novos autores. Nesse momento, enfatizou-se que todos os escritores se consideravam pretos e produziam literatura, expliquei que para esta oficina, foram selecionados textos que retratavam a visão social do negro e fixei, no mural, a temática que passaríamos a discutir naquela oficina: “Letras Negras”, isso despertou a curiosidade dos alunos.

Assim, os discentes foram separados em grupos, dessa vez foi sugerida a formação de 10 grupos, 6 grupos formados por 4 integrantes e 4 grupos compostos por 3, optou-se por trabalhar com um número menor de componentes para que todos pudessem participar mais ativamente da prática que seria realizada. Então, foi distribuída a cópia de um poema dos autores apresentados (Márcio Batista, Cristiane Sobral e Elizandra Souza) e um roteiro de leitura para cada grupo, ressalto que selecionei 5 textos, assim dois grupos ficaram com o mesmo poema, estratégia para perceber a compreensão de cada grupo e enriquecer a construção de sentidos para cada texto.

Foi comunicado que a atividade consistia em ler o texto em grupo, responder ao roteiro de leitura e apresentar o poema, acompanhado por um comentário oral, aos demais colegas da sala. Outra possibilidade seria a entrega do poema, seguido de um tempo para o deleite e, somente depois, a entrega do roteiro e o direcionamento da atividade. Para o momento em grupo, destinou-se 30 minutos, à medida que as dúvidas iam surgindo, cada grupo era orientado. Constatou-se que não existiram indagações sobre a linguagem dos poemas, nem relato de incompreensão dos mesmos, havendo ainda a identificação com a temática comum aos textos.

Terminado o tempo estipulado à leitura e preenchimento do roteiro, um componente

de cada grupo ficou responsável por declamar o seu poema e tecer um breve comentário. A atividade não foi muito produtiva, porque os alunos demonstraram timidez ao ir à frente, levando-me a perceber a necessidade de realizar mais atividades que estimulem a oralidade dos estudantes e a sua exposição em público, além da capacidade de escuta da turma.

O encontro foi finalizado com este momento de socialização e mesmo que não tenha sido muito produtivo, os alunos demonstraram interesse pela história de vida dos autores dos poemas. Notou-se também, pelo roteiro de leitura, que os alunos compreenderam os textos e conseguiram reconhecer problemas sociais ali descritos, expressaram a repulsa pelo racismo denunciado, além de se identificarem com a voz libertária presente nos textos, mesmo que não soubessem a significação de todo o vocabulário. Experimentaram ser o outro através da literatura.

Data de realização do 7º encontro: 02 de setembro de 2019

Duração: 100 minutos (2 aulas)

Inicialmente, a professora retomou os poemas lidos no encontro anterior perguntando: *Quais sentimentos surgiram no momento da leitura dos poemas?* Isabella afirmou que no momento de leitura os sentimentos mais presentes foram raiva, por ver descrito no poema o racismo, e identificação, pois ela via, de certa forma, sendo retratada uma história que podia acontecer com qualquer negro, inclusive com ela. *As narrativas descritas nos poemas demonstravam ser ficção ou realidade?* Agora foi a vez de Everton dizer que não podia afirmar se era ficção ou realidade, pois os textos apresentavam histórias cotidianas, descreviam a memória do povo negro e todo sofrimento por não ter seu cabelo, religião e cor aceitos pela sociedade. Acrescentei que a literatura produzida na contemporaneidade tinha essa especificidade a ponto de não sabermos identificar o limite entre realidade e ficção. Questionei ainda se os alunos conheciam outros poemas com a mesma abordagem, alguns discentes informaram que os livros didáticos apresentam sim textos que falam sobre negros, mas não despertavam a mesma emoção.

O diálogo foi conduzido para questões acerca da valorização da negritude, destaquei a necessidade de adotarmos uma postura contra atos racistas e que os poemas unem beleza e denúncia, além de exaltação da força do povo negro, chamei a atenção para o texto *Negro Ativo*, de Márcio Batista. Como muitos alunos não lembravam da obra, fiz a leitura em voz alta e questionei se eles perceberam a sonoridade contida no poema, construída a partir da repetição dos vocábulos *negô e nagô* no final do primeiro verso de cada estrofe, soa como

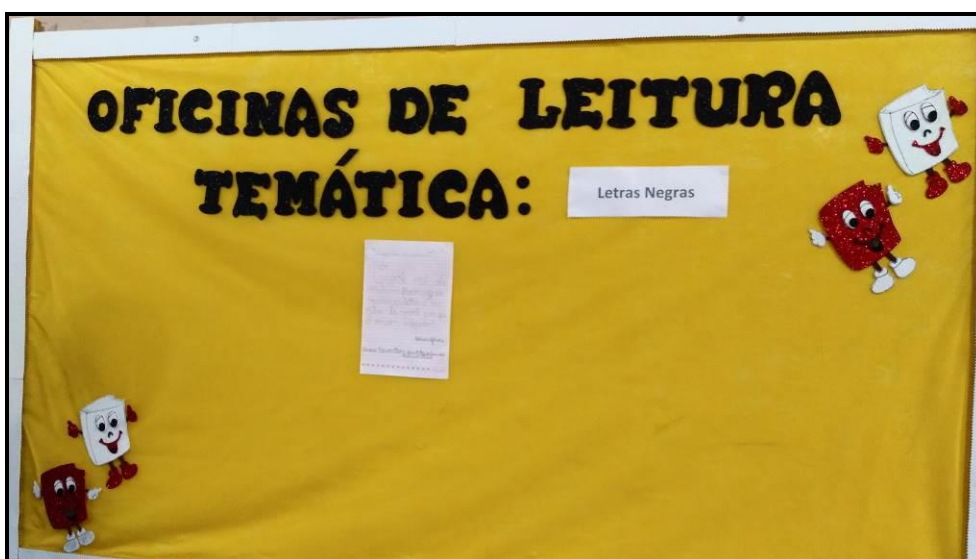
música, quase uma oração feita pelos escravos. Frizei que o poema não é só um texto que conta uma história, poema é a expressão da emoção e do sentimento.

Logo após, assistimos ao videoclipe da música *Boa esperança*, de Emicida, vídeo que relata os maus tratos atribuídos aos negros no período da escravidão e a exclusão motivada pela cor que inviabiliza o acesso desse indivíduo a muitos espaços sociais e lhe dá a fama de vagabundo, deixando-lhe suscetível a violências, dentre elas a policial. O vídeo destaca ainda a sexualização exacerbada atribuída ao corpo negro e a intolerância com as religiões de matriz africana, o *rapper* utiliza a metáfora “favela ainda é senzala” para abordar a invisibilidade e a inferioridade do negro na sociedade contemporânea.

Notei que os alunos ficaram um pouco impactados, então perguntei qual a sensação que tiveram ao assistir ao vídeo? Os alunos apresentaram sentimentos contraditórios: alguns falaram que o vocabulário da música era um pouco pesado, outros alunos expressaram que o vídeo retratava o sofrimento do povo negro no passado e ainda hoje. Uma aluna confidenciou que estava feliz, pois o vídeo não apresentava apenas uma denúncia de racismo, nele o negro tornava-se protagonista das ações. Após a escuta atenta da expressão dos sentimentos dos alunos questionei: *A cor da sua pele determina quem você é?* Pedi que os alunos pensassem a respeito e que no próximo encontro retomáramos o diálogo.

Influenciado pelas reflexões realizadas durante o encontro o aluno Everton veio até mim e recitou a seguinte frase “você ri de mim porque sou preto e eu rio de você porque somos todos iguais” fazendo uma paráfrase de uma frase famosa atribuída a Bob Marley: “Vocês riem de mim por eu ser diferente, e eu rio de vocês por serem todos iguais”. Solicitei que ele anotasse a fala atribuída ao cantor e afixasse no mural. A cada dia me surpreendo!

Figura 8: Paráfrase da frase de Bob Marley afixada em mural informativo



Fonte: Evangelista (2019)

Data de realização do 8º encontro: 11 de setembro de 2019

Duração: 100 minutos (2 aulas)

Curiosos, os alunos queriam saber quem havia colocado a frase no mural, muitos disseram que a frase era “maneira”, aproveitei o ensejo perguntei se conheciam o autor e a sua história de vida, grande parte dos alunos já tinham ouvido falar em Bob Marley, mas desconheciam sua história de vida, comentei que ele como muitos outros negros sofreram preconceito por conta de sua cor. Neste momento, retomei a pergunta realizada no encontro anterior: *A cor da sua pele determina quem você é?* Em concordância, a turma afirmou que a cor da pele não determina o caráter do indivíduo.

Realizada essa reflexão introdutória, os alunos foram comunicados de que a próxima atividade a ser realizada seria uma enquete que buscaria conhecer a representação racial dos estudantes do turno matutino da escola prof.^a Alzira Bela Brandão, para tanto, foi utilizada a mesma divisão das equipes que realizaram o vídeo (6 grupos de 6 componentes) e realizado um sorteio para determinar a turma que cada grupo ficaria responsável para aplicar a enquete.

A pesquisa era composta pelas questões: “Você se considera negro? Você já sofreu preconceito por ser negro? Cite frases preconceituosas sobre o negro que você conheça”. Enquanto uma equipe saía para realizar a enquete, as demais permaneciam na sala organizando os dados obtidos. No entanto, dois grupos não puderam coletar os dados nesse dia, porque uma das turmas ficou com aula vaga e a outra estava realizando uma avaliação. Assim, foram orientados a realizarem a enquete durante a semana.

Foi gratificante acompanhá-los às salas e notar o empenho dos mesmos, alguns alunos desinibidos outros mais tímidos, mesmo assim deram conta de realizar as perguntas e anotar as respostas dos colegas. Confesso que a realização da pesquisa deixou os alunos eufóricos, trazendo-me ainda a seguinte reflexão: Quantas vezes não inovamos nossas práticas pedagógicas por comodismo? Quantas vezes tiramos o papel de protagonista do estudante em seu processo de aprendizagem? Por mais inquieta que seja a turma e por mais trabalhoso que seja pensar em atividades diversificadas e desafiadoras, o novo traz estímulo e conhecimento para os estudantes.

Data de realização do 9º encontro: 16 de setembro de 2019

Duração: 100 minutos (2 aulas)

Os dois grupos que foram orientados a aplicar a enquete durante a semana não

fizeram, de maneira que tive que acompanhá-los às salas. Os alunos que já haviam coletado as respostas permaneceram na sala produzindo cartazes para apresentar o resultado da pesquisa realizada e assim concluímos o dia.

Figura 9: Produção de cartaz com os dados da enquête



Fonte: Evangelista (2019)

Data de realização do 10º encontro: 18 de setembro de 2019

Duração: 100 minutos (2 aulas)

Este encontro ficou para apresentação dos cartazes produzidos pelos grupos com os dados coletados na enquête. Foi ressaltado o percentual considerável de alunos que se declararam negros em cada turma, no entanto, houve uma quantidade ínfima de discentes que afirmaram já ter sido vítima de racismo, o que gerou o seguinte questionamento: será que as práticas racistas estão diminuindo no Brasil ou será que os estudantes não conseguem identificar quando são alvo de preconceito?

Já que o contexto circundante não leva a crer na existência de redução, talvez as práticas racistas estejam tão arraigadas que se tornam invisíveis. Enfatizei bastante as frases racistas coletadas, enfocando o potencial ofensivo contido na linguagem, e a quantidade de termos que empregam o vocábulo “negro” de forma depreciativa. Muitos alunos pontuaram que jamais haviam pensado no teor racista contido em expressões como: mercado negro, dia de branco, da cor do pecado. Então, produzimos em conjunto, um cartaz com todas as expressões e a seguinte provocação: *Tire o racismo de seu vocabulário*. Como já conhecia todas as expressões coletadas pelos alunos, digitei-as para facilitar o processo de produção do cartaz.

Posteriormente, foram apresentados alguns slides com a foto de personalidades negras

que se destacaram em diversos segmentos como Barack Obama, Maju Coutinho, Machado de Assis, Daiane dos Santos, Pelé, Lázaro Ramos, entre outros, e solicitado aos alunos para identificá-los. Assim que um aluno acertava, era apresentada breve história de vida das personalidades; apenas Machado de Assis não foi identificado.

Por fim, retomei a um questionamento realizado no 8º encontro: *A sua cor determina quem você é?* Enfatizei que todos nós somos capazes, independente da cor da pele, mas precisamos lutar contra o racismo para ampliar as oportunidades para os negros. As discussões desencadeadas a partir dos textos literários selecionados e das atividades realizadas durante essa oficina, foram muito proveitosas e espero, sinceramente, que contribuam para minimizar atos racistas e estimule a autoaceitação dos estudantes. Os cartazes produzidos⁴³ com os dados das enquetes foram expostos no refeitório da escola, para que os alunos que participaram da pesquisa pudessem visualizar os dados coletados e mobilizasse discussão e conscientização entre eles.

Em casa, os alunos foram convidados a relatar no caderno as possíveis aprendizagens, foi sugerido que essa análise reflexiva deveria ter por base as sensações despertadas após a apreciação dos textos literários selecionados para esta oficina e as atividades realizadas como discussões, enquete e cartazes.

5.1.4 Oficina IV: Semeando paz!

Data de realização do 11º encontro: 25 de setembro de 2019

Duração: 100 minutos (2 aulas)

Materiais: Cópias do texto *O inferno somos nós*⁴⁴, de Sérgio Vaz; caderno; quadro branco; caneta e lápis.

Objetivos: Apreender, no texto literário, visões de mundo oriundas de atos de violência, incentivando a construção de uma cultura de paz.

Dialogar sobre as manifestações de violência contra a mulher no ambiente escolar e na sociedade.

Avaliação: Participação na discussão proposta e realização da análise do texto.

Descrição:

O encontro foi iniciando lembrando os sentimentos e reflexões oriundas da leitura

⁴³ Cartazes inseridos no APÊNDICE 5

⁴⁴ Texto presente no Anexo 3

dos poemas presentes na última temática abordada *Letras Negras*, os poemas e discussões realizadas trouxeram vivências de atos de racismo que é uma expressão de violência tão presente na sociedade contemporânea. A partir dessa rememoração, realizou-se o seguinte questionamento aos alunos: *Quem são os indivíduos que estão mais suscetíveis à violência hoje?*

Os estudantes responderam que os negros e os pobres são as vítimas mais frequentes da violência. Para ampliar, foram distribuídas cópias do texto de Sérgio Vaz *O inferno somos nós*, não foi preciso apresentar o autor porque os alunos já o conheciam, A turma ficou inquieta com o título do texto e escutavam-se diversos comentários, entre eles: “Deus é mais ler um texto desse!”. Notada essa inquietação, realizou-se uma intervenção orientando os alunos a não julgarem o texto antes de lê-lo; foi perceptível que o título serviu como um convite à leitura, motivado pela curiosidade do conteúdo do texto. Aproveitei para indagar qual seria a temática do texto, dos alunos que responderam grande parte concordou que se tratava de religião. E assim teve início uma leitura em grupo, cada aluno que desejava, lia um parágrafo do texto em voz alta, sem que houvesse nenhuma intervenção do mediador durante a leitura.

Só no final do texto, os estudantes perceberam que não se tratava de um texto religioso e que o inferno mencionado no título estabelece uma relação de intertextualidade com outro texto. Foi então necessário apresentar aos educandos Jean Paul Sartre para que o sentido do texto fosse apreendido de forma mais ampla, uma vez que o título faz alusão ao discurso do filósofo “o inferno são os outros”.

No texto, Vaz (2011) comunica que a sociedade é, muitas vezes, coautora de práticas de violência ao fechar os olhos para a ocorrência desses atos. Texto de linguagem forte e repleto de significado, os estudantes puderam vivenciar através da leitura do mesmo a violência sofrida pelos grupos socialmente excluídos que foram representados por Jenifer e compreender que, muitas vezes, o silêncio dos bons ajuda a perpetuar práticas repressoras contra os mais vulneráveis.

Terminada a leitura, foi escrita a seguinte afirmativa no quadro: *Jenifer, a personagem do texto “O inferno somos nós”, é a representação de perfis sociais que, constantemente, são vítimas de violência: criança, negra, pobre e mulher. Você também concorda com essa afirmativa?* A turma concordou e se envolveu em um diálogo sobre a exclusão sofrida por esses grupos sociais representados por Jenifer. A discussão foi ampliada devido ao recente caso de Ágatha Félix, criança vítima de bala perdida no Complexo do Alemão na cidade do Rio de Janeiro.

Em seguida, solicitou-se que os alunos respondessem, individualmente, aos seguintes questionamentos, as respostas a seguir foram retiradas do caderno da aluna Poliene:

- Por que a criança é, constantemente, vítima de violência? A aluna afirma: “com a existência de tanta violência no mundo, nem elas escapam, o homem está desobedecendo ao mandamento que diz amar o próximo”.
- Porque o pobre sofre mais com a violência do que o rico? A mesma aluna informa: “porque o rico, pelo fato de ter muitos recursos, tem mais vantagem para ter mais segurança”.
- Por que a mulher é vítima de violência em sua própria casa? Ela continua: “pelo fato de deixar o seu companheiro ter mais autoridade”.
- É possível combater a violência? Como? A aluna conclui afirmando que as formas de combater a violência são: “não deixando os outros se sentirem mais do que você, nunca deixar ninguém baixar sua autoestima, tendo mais segurança, etc”.

Trinta minutos foram destinados à realização dessa atividade que foi complementada pela socialização das respostas. Acredita-se que o texto literário escolhido para esta oficina e as discussões realizadas a partir dele tenham contribuído para a construção de uma cultura de paz entre os alunos e nos locais onde convivem.

5.1.5 Oficina V: De Princesa à Mulher Maravilha: o lugar social da mulher

Data de realização do 12º encontro: 07 de outubro de 2019

Duração: 100 minutos (2 aulas)

Materiais: Vídeo *Feminismo e empoderamento: qual a relação entre os dois?*, de Karol Conka⁴⁵; cópias do poema *Não vou mais lavar os pratos*⁴⁶, de Cristiane Sobral; computador; data show; caixa de som; caderno; caneta e lápis.

Objetivos: Discutir sobre relacionamentos abusivos e suas consequências para as mulheres;

Apresentar textos literários com noções de empoderamento feminino, destacando que o mesmo consiste na luta por igualdade de direitos entre os gêneros e que deve ser apoiado pelos homens também.

Avaliação: Participação dos alunos nas discussões propostas e na construção do conceito de empoderamento, além da busca da significação de “sororidade”.

Descrição:

⁴⁵ Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BJcWvIXjhp0>

⁴⁶ Texto presente no Anexo 4

A necessária Mobilização Nacional organizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) retardou a realização desse encontro em uma semana, o mesmo foi iniciado retomando a temática violência, abordada de maneira generalizada na oficina anterior. Agora, é a violência feminina que será alvo de discussão, prática que vitima muitas mulheres por dia e tem por agressor, muitas vezes, uma pessoa próxima à vítima. É relevante apontar que durante o ano de 2018 a cada duas horas uma mulher foi vítima de feminicídio no Brasil⁴⁷; não foi necessário explicar o termo, pois os alunos já o conheciam. Por conta desse elevado índice de violência contra as mulheres, era necessário dedicar uma oficina para discutir o comportamento machista ainda presente na sociedade e motivar a mulher a sair do local de submissão imposta por uma educação patriarcal.

Após essa rápida contextualização, a cantora Karol Conka foi apresentada aos alunos, muitas alunas já a conheciam e seguiam o seu canal no *youtube*. Assistimos ao vídeo *Feminismo e empoderamento: qual a relação entre os dois?* No qual, de uma forma bem despojada, a cantora define esses termos e exemplifica-os com situações vivenciadas pelos adolescentes.

Finalizada a exibição, realizei alguns questionamentos aos estudantes: Como vocês se sentiram ao assistir esse vídeo? Já vivenciaram alguma experiência semelhante às narradas no vídeo? Como se sentiram? Como reagiram? Vocês acreditam que as mulheres, principalmente, as negras são vítimas de preconceito? O que significa ser empoderada? É necessário que a mulher seja empoderada?

Percebi que muitas meninas já haviam se apropriado do termo empoderamento e que o vídeo despertou a atenção, principalmente, das meninas. Algumas relataram que as próprias mães tinham comportamento machista, pois atribuíam todas as tarefas domésticas a elas, sem compartilhar com os irmãos. O que me inquietou foi a falta de importância expressa por alguns garotos à temática, isso é preocupante, pois os mesmos podem encarar com naturalidade atos machistas, ou até tornarem-se agressores no futuro.

Após essas considerações, recitei o poema *Não vou mais lavar os pratos*, de Cristiane Sobral, lembrei que já conhecemos a autora durante a oficina *Letras negras*, por isso não havia necessidade de apresentá-la. Novamente, percebi que os mesmos alunos que demonstraram desinteresse pelo vídeo não deram importância ao poema.

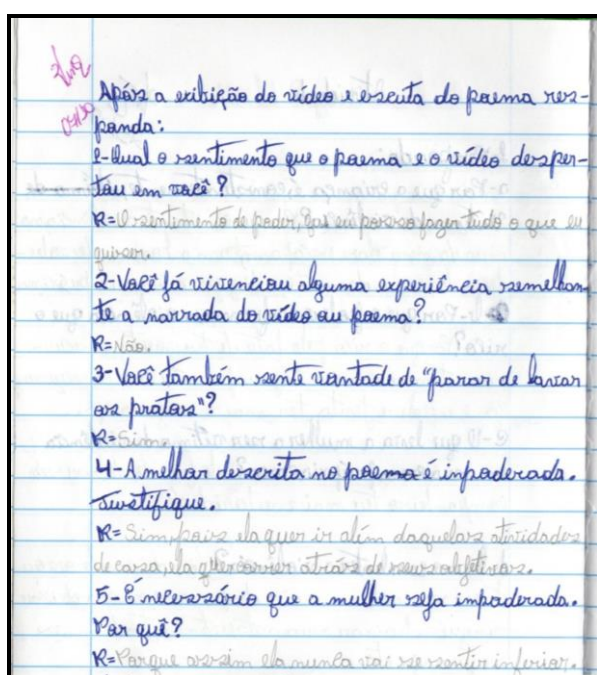
Desta vez, foi solicitada aos alunos uma análise individual e escrita relacionando vídeo e poema, tendo por base os seguintes questionamentos que foram expostos no quadro:

⁴⁷<https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2019/03/08/cai-o-no-de-mulheres-vitimas-de-homicidio-mas-registros-de-feminicidio-crescem-no-brasil.ghtml>

- Qual o sentimento que o poema e o vídeo despertaram em você?
- Você já vivenciou alguma experiência semelhante à narrada no vídeo ou no poema?
- Você também sente vontade de “parar de lavar os pratos”?
- A mulher descrita no poema é empoderada? Justifique.
- É necessário que a mulher seja empoderada? Por quê?

Em seguida, foram distribuídas cópias do poema recitado para que os alunos pudessem refazer a leitura, individualmente, e responder às questões. A seguir apresentam-se as respostas de uma aluna:

Figura 10: Análise do vídeo e do poema



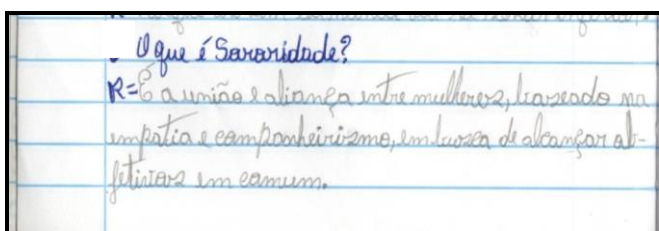
Fonte: Evangelista (2019)

Fizemos uma breve socialização das respostas e ao final indaguei: Os pratos citados no poema fazem referência a quê? Todos os alunos que responderam relacionaram os pratos às atividades domésticas que a mulher deseja parar de fazer. Nesse momento, notei que os alunos não conseguiram ir além de uma compreensão literal e inferir que os “pratos” poderiam simbolizar também todo preconceito e submissão social feminina e que o poema representava uma ruptura com essa realidade, além de suggestionar o rompimento de relações tóxicas. Foi necessário realizar uma retomada e explicar não o conceito de metáfora, mas a analogia contida no ato de “não lavar mais os pratos”.

Essa atividade foi produtiva, pois juntamente com a leitura do texto literário discutimos a representação social feminina. Essa prática apontou a necessidade de investir ainda mais na interpretação de textos literários, principalmente, os que possuem uma carga de

linguagem metafórica mais densa, que precisam ir além do sentido literal das palavras para ser compreendido. A incompreensão inicial da linguagem proporcionou um entendimento superficial do poema, o que acabou por ocasionar ricas reflexões, desencadeadas através da mediação, solicitando um novo olhar para a palavra “prato” no contexto do poema e possibilitando a percepção da riqueza da significação das palavras. Essa prática leitora promoveu uma ampliação da compreensão dos sentidos da linguagem e da formação leitora desses estudantes. Para casa, solicitei a pesquisa do conceito sororidade e a sua escrita no caderno.

Figura 11: Conceituação de sororidade



Fonte: Evangelista (2019)

5.1.6 Oficina VI: Meu lugar, minha identidade

Data de realização do 13º encontro: 14 de outubro de 2019

Duração: 100 minutos (2 aulas)

Materiais: Computador; *data show*; poema *O palpável do amor* e *Jovem Felino* de Tatiane Araújo; poema *Rimas do sertão* de Alberto Pires; poema *Nativo* de Puluca Pires; poema *Ode ao Camisã* de Rodrigo Santana Costa⁴⁸.

Objetivo: Possibilitar ao educando a leitura de textos da produção literária local, ocasionando uma aproximação da cultura ipiraense, com o intuito de ampliar o seu repertório cultural.

Avaliação: Participação na organização da roda de conversa

Descrição:

Cerca de quinze minutos desse encontro foram dedicados a um rápido comentário acerca da significação do termo sororidade, ao final questioneei a sua relação com a oficina passada e uma estudante expressou que todas as mulheres deveriam se unir para lutar pelos seus direitos e não brigar entre si, nesse instante, muitas garotas bateram palmas. A aluna conseguiu transpor o termo pesquisado à sua vivência, conclamando a união entre as mulheres

⁴⁸ Textos presentes no Anexo 5.

em nome de uma causa maior, através dessa fala, já é perceptível os frutos das discussões propostas para o encontro passado.

Concluído esse momento, os alunos foram informados que nos próximos encontros a temática seria direcionada para o município de Ipirá, com o objetivo de conhecê-lo um pouquinho mais, através das obras de alguns escritores locais. Perguntei: *Quem não nasceu em Ipirá?* Três alunos informaram que eram do estado de São Paulo, mas as famílias eram naturais do município. Assim, foi compartilhada a biografia, fotos e obras de quatro escritores ipiraenses: Puluca Pires, Tatiane Araújo, Rodrigo Santana e Alberto Pires.

Iniciei com a apresentação, através de slides, de textos que buscavam retratar a cidade de Ipirá e estendi para a exposição de alguns poemas de temática amorosa, esses sim despertaram o interesse dos alunos. Cada estudante que demonstrava interesse, fazia a leitura de um dos poemas em voz alta para o grupo, não houve nenhuma intervenção da mediadora no momento da leitura, nem a proposição de discussão ou atividades a partir dos poemas, pois o objetivo era contemplar a cidade de Ipirá através dos textos. Os autores foram bem aceitos pelos alunos, muitos me pediram para ler algum dos exemplares que eu havia levado para a sala. Então, comuniquei ao grupo que além de ter contato com as obras desses autores, em nosso próximo encontro, teríamos a oportunidade conhecer e conversar com eles.

Então, foi proposto aos alunos a elaboração das perguntas para a Roda de Conversa *Qual a importância da literatura em minha vida?* Um aluno ficou responsável por fazê-las no dia do encontro. A seguir estão os questionamentos sugeridos pelos alunos, fruto de suas dúvidas e curiosidades acerca do fazer literário:

- 1 De onde veio a paixão de vocês pela literatura?
- 2 Como e quando vocês começaram a escrever?
- 3 Além de escrever, o que vocês mais gostam de fazer?
- 4 Vocês estão escrevendo alguma coisa atualmente? Pensando em publicar algum livro?
- 5 Todos vocês possuem outras profissões, desejam dedicar-se só a literatura?
- 6 Qual a importância da literatura na vida de vocês?
- 7 Vocês acham que a literatura pode transformar o mundo? Por quê?

Os estudantes ficaram eufóricos, querendo saber quando e onde aconteceria, expliquei que o encontro seria na Casa de Cultura Herculano da Viola que estava sediando uma exposição intitulada: *O tempo passa, mas não passa...* composta por objetos e fotos antigas da cidade de Ipirá, ótima oportunidade para ter uma aula viva de história e literatura.

Data de realização do 14º encontro: 18 de outubro de 2019

Duração: 200 minutos (4 aulas)

O grande dia chegou, contei com a ajuda da coordenação da escola e dos professores das disciplinas de artes e história, que se mobilizaram para acompanhar os alunos do 8º ano A nessa aula de campo. Chegando à Casa de Cultura, os alunos visitaram a exposição, ótima oportunidade para conhecer muitos objetos e visualizar fotos de uma Ipirá antiga, ainda pacata, sem trânsito e com poucas casas. O fato mais emocionante, foi o encontro dos alunos com um baú repleto de livros, leram títulos, foliearam exemplares, leram narrativas curtas e indagaram como fazer empréstimo desses livros. Esse entusiasmo trouxe-me duas deduções: as práticas de leituras realizadas durante as oficinas já estavam surtindo efeito ou denunciava a dificuldade de acesso a livros.

Após esse momento, os estudantes foram direcionados ao centro do salão, local onde seria realizada a roda de conversa. Distribuí um bombom com frases de livros conhecidos com o intuito de agradecer a presença dos mesmos e motivar a busca dos exemplares para fazer a sua leitura integral.

A roda de conversa foi muito agradável, os escritores não falaram apenas de literatura, mas um pouco da história e cultura da cidade de Ipirá. Contamos apenas com a presença de três, pois Rodrigo teve um imprevisto e não conseguiu participar. Como todos os escritores são também professores, frisaram a importância da escola realizar atividades que incentivem a leitura, como aquela roda de conversa. Estimularam os alunos a ler e criticaram a dificuldade de acesso a bens culturais na cidade de Ipirá, pois não há cinema, teatro, museu, quase não há bibliotecas e existe apenas um centro cultural.

Os convidados foram muito atenciosos e conseguiram prender a atenção dos alunos, compartilharam sua rotina, seus projetos futuros, informaram que muitos escritores no Brasil precisam de outra profissão para conseguir sobreviver, declamaram poemas e contaram histórias de um Ipirá antigo que os estudantes não conheciam.

Enfocaram que antes de serem escritores, são bons leitores e que o gosto pela leitura os acompanhou ao longo da vida e contribuiu para ampliar o conhecimento que eles possuíam; o poeta Puluca Pires citou que conhece muitos lugares mesmo não tendo ido, fisicamente, aos mesmos, contou que em momentos de falta de dinheiro para o lazer encontrava diversão na literatura. Os autores ressaltaram que o texto literário é também elemento de luta e possibilidade de constituição de um ser humano melhor. O poeta Puluca também pontuou: “sou quem eu sou, hoje, porque li muito”, reafirmando o já dito por Cândido (1995), a literatura humaniza o homem, e é por intermédio da mesma que o homem

se torna humano, aprende sobre si mesmo e sobre o mundo.

Ao serem questionados se a literatura poderia transformar o mundo, os autores foram unânimes ao dizer que a literatura transforma as pessoas e elas sim poderiam transformar o mundo, dialogando com o pensamento de Paulo Freire a respeito da educação: “educação não transforma o mundo. A educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1979, p.84).

Os alunos por sua vez, demonstraram atenção a cada história relatada pelos autores, fizeram perguntas além das que havíamos planejado no encontro anterior e teceram elogios aos textos que conheceram. Um aluno curioso, perguntou onde os escritores haviam estudado, todos responderam que foram alunos de escola pública; afirmaram que essa instituição enfrenta muitos problemas, mas que os alunos precisavam valorizar momentos como aquele vivenciado, descobrir a literatura e investir nos estudos, pois foi a maneira que eles encontraram para melhorar a vida, enfatizaram ainda que uma pessoa sem conhecimento é, facilmente, enganada. Por fim, nos encaminhamos à escola prof.^a Alzira Bela Brandão, onde foi servido um lanche para os estudantes, creio que esta experiência foi um momento ímpar tanto para mim quanto para eles.

Figura 12: Visita à Casa de Cultura Herculano da Viola



Fonte: Evangelista (2019)

Figura 13: Mesa Redonda com escritores ipiraenses



Fonte: Evangelista (2019)

5.1.7 Oficina VII: Ressignificando olhares

Data de realização do 15º encontro: 30 de outubro de 2019

Duração: 50 minutos (1 aula)

Materiais: Cópias da autoavaliação⁴⁹

Objetivo: Avaliar a aceitabilidade das oficinas literárias, bem como verificar se os objetivos iniciais foram alcançados.

Avaliação: Participação da autoavaliação.

Descrição:

Para concluir esse ciclo, era preciso verificar se as oficinas de leitura contribuíram para sanar as dificuldades que motivaram a execução desse projeto de intervenção. Ao longo das oficinas, a mediadora observou a participação, questionamentos e fala dos discentes, fez

⁴⁹ Autoavaliação presente no APÊNDICE 6.

relatos no diário de campo, leu o caderno disponibilizado para os alunos e nesse encontro lançou mão de mais um instrumento para complementar a sua análise que foi uma autoavaliação. Solicitei que os estudantes fossem sinceros e ficassem à vontade no momento de respondê-la, a seguir, serão apresentados dados coletados seguidos por algumas reflexões.

Quadro 1: Autoavaliação das oficinas de leitura

QUESTIONAMENTOS	SIM (%)	NÃO (%)	NÃO COMPARECEU (%)
Você gostou de participar das oficinas	100%	0%	
As discussões realizadas durante as oficinas contribuíram para o seu crescimento pessoal?	100%	0%	
Você considera que elas foram um diferencial em sua formação educacional como estudante do oitavo ano?	100%	0%	
As oficinas serviram para entender que o outro precisa ser aceito e respeitado da forma que ele é?	100%	0%	
As temáticas das oficinas ajudaram a fortalecer as suas identidades?	100%	0%	
Você acredita que os textos literários selecionados contribuíram de forma positiva para o desenvolvimento das oficinas?	94,28%	5,72%	
Você achou importante participar de uma Roda de Conversa com os escritores?	94,28%		5,72%

Esse encontro motivou você a querer ler mais ou o encorajou a escrever?	LER (60%)	ESCREVER (2,85%)	OS DOIS (25,7%)	NENHUM DOS DOIS (2,85%)	NÃO RESPONDEU (8,6%)
---	-----------	------------------	-----------------	-------------------------	----------------------

Fonte: Evangelista (2019)

A seguir apresentam-se textos produzidos, durante a autoavaliação, a partir das experiências literárias vivenciadas pelos estudantes durante as oficinas, essas produções

levam a presumir a importância do projeto de intervenção executado e a relevância das temáticas selecionadas para os sujeitos participantes.

Figura 14: Textos produzidos pelos alunos

Meu lugar, minha identidade

Meu lugar onde vivo, que está?
Minha identidade, o que está?
A sociedade como está?
O nosso mundo não é igual, não
mas tenho que me encontrar
muitos fulgamentos, muitas joias
por aí que falam de mim.
Mas então, vou voltar a lamentar
Porque vivo?
Meu jeito pode incomodar minha
aparência diferente pode estar mas o que fazer?
Minha religião podem julgar porque igual
a dele não é, pois é
Que sociedade não...
Se eu for rico não falam que
vivo mimadinho né
E se eu for pobre não me humilhar, então
O que faço pra aguentar?
É muita cobrança porque
Não podemos ser diferente
A diferença incomoda, pois é
Que sociedade... que mundo
Será que um dia vou aguentar?

Olá minha gente estou aqui para lhe falar
Das poucas mulheres desse mundo
Que podem ocupar qualquer lugar
Seja, dona de casa, mãe, lutadora,
empresária ou polícia, etc
Lugar de mulher é onde ela quiser
É pra combater o preconceito, temer que não montei de pé

A verdadeira realidade das mulheres.

Ero uma rei, uma menina, não muito velha, mas com mente de adulta, com apenas 13 anos já não era feliz, meu nome era Izabel.

Izabel tinha problemas com a auto-estima, ela não se aceitava, se sentia insuficiente, ela se não gostava do seu corpo, desde pequena sofreu com o bullying, ninguém percebeu que ela era insegura, depois das "piadinhas", ela ia para casa, e quando chorava.

Um dia, ela acordou disposta a mudar, não me fizice, mas me psicologice, mudou sua forma de ver a vida, ela começou a se amar e se suspender do julinho que ela é, ela se olhou no espelho e viu que aquele black, aquela cor da sua pele e aquela auto-estima iria ser tolerada.

Ser adolescente é difícil
ser bonita, popular
não que eu me importe com isso (e não vai me importar)
porém eles falam
falam pela beleza
e dão risada
se demonstra fragorça
querem impor regras,
sugar, padrão
não falam para o bom
o bom é puro coração
adolecente, aparência
identidade
mostra a verdade?
bom, lado bom e ruim
aparência não importa
essência se não
identidade se não
é lugar se mostra
meu lugar, meus sonhos
minha naturalidade
aparência é mentira
essência é verdade

Fonte: Evangelista (2019)

Finalizadas as oficinas de leitura, os alunos propuseram a realização de um projeto de leitura neste ano de 2020, que foi planejado da seguinte maneira: dividir a turma em pequenos grupos, cada grupo ficaria responsável por ler uma obra literária e encontrar uma forma de apresentar a narrativa para os demais colegas. Os estudantes pensaram em realizar esta prática em um dia destinado à leitura e envolver toda a comunidade escolar.

Como eles já estão motivados agora é separar as obras, mediar o processo de construção de sentido das mesmas, orientar as apresentações, organizar *O Dia D Ler Literatura* e aplaudir as produções. Ações como essa além de *literaturalizar*⁵⁰ as aulas de língua portuguesa, potencializam o gosto pela literatura e colabora para a formação de um leitor proficiente, o que pode possibilitar o avanço socioeconômico e cultural de forma geral, além de contribuir para a formação humana dos sujeitos.

5.2 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

É chegado o fim de mais um ciclo, e esse teve o sabor de dever cumprido, mesmo conhecendo os estudantes, foi necessário fazer algumas adequações referentes ao planejado inicialmente para as oficinas de leitura, isso aconteceu porque nem tudo que é planejado é passível de execução; é no contato com o grupo, durante os encontros, que as necessidades são percebidas, motivando um replanejamento, que pode envolver redução, inserção, adequação ou adaptação do que havia sido idealizado, para um melhor desenvolvimento do trabalho, atendendo as demandas momentâneas. Fatores como falta de tempo, iminência de greve e indisponibilidade de profissional contribuíram para as alterações realizadas, mas não alteraram a qualidade das atividades desenvolvidas.

Evidencia-se que as reflexões expostas nesta seção foram baseadas nas observações realizadas ao longo das oficinas e descritas no diário de campo da mediadora, no envolvimento dos alunos com as atividades realizadas, nos questionamentos e falas dos estudantes durante os encontros e na análise dos cadernos que foram entregues aos alunos.

A distribuição do caderno objetivou analisar a aceitabilidade das atividades realizadas durante as oficinas, além de compreender os saberes mobilizados a partir do contato com os textos literários selecionados, sinalizando as aprendizagens elaboradas através dessa experiência. O uso do caderno proporcionou aos estudantes momentos de reflexão em casa,

⁵⁰ A literatura passaria a ser o centro das aulas e não apenas uma temática a ser abordada. Pois o trabalho com a literatura não exclui os conceitos linguísticos a serem desenvolvidos nas aulas.

após aplicação das oficinas, contribuindo para o processo de amadurecimento desses sujeitos ao colocá-los em contato com textos que evidenciam conflitos cotidianos. Mesmo encerrado o período de realização do projeto de intervenção, os cadernos continuaram a exercer a função de local de reflexão dos alunos e instrumento de análise do professor ao longo do ano letivo, registrando os aprendizados decorrentes da exposição às vivências literárias.

Apesar das intercorrências mencionadas, o importante é que o objetivo inicial de fomentar práticas leitoras significativas a partir de textos mais próximos do interesse e modo de vida dos estudantes, levando-os a perceber a leitura literária como prática sociocultural constitutiva de identidades, foi alcançado.

Como era desejado, creio que oportunizamos aos estudantes momentos nos quais eles puderam ler literatura com o principal intuito de perceber o prazer proporcionado pela mesma, prática incomum nas escolas. Os jovens consideraram as oficinas de leitura como momentos de interação, diversão e construção de saberes, fato que contribuiu para mudar a sua relação com a literatura; além de demonstrar que a leitura realizada no ambiente escolar não precisa ser enfadonha, nem possuir caráter obrigatório ou servir de introdução para exercícios, podendo objetivar tão somente o deleite.

Ambicionávamos também a apresentação da escrita produzida em outros centros aos estudantes e o fizemos. Ao vivenciar as oficinas, os estudantes perceberam que os textos literários apresentados ultrapassam os muros da escola, por estarem no limite entre a ficção e a realidade, aproximando-os de discussões em pauta na sociedade mobilizando reflexões, o que pode contribuir para uma formação mais autônoma e engajada do indivíduo, expressando sua opinião nos espaços onde interagem. Também ficou evidente a multiplicidade de vozes e modos de dizer que constituem os textos literários, ainda que os materiais escolares nem sempre consigam abarcar tal amplitude.

Notou-se que através da leitura literária o repertório cultural dos estudantes foi ampliado, uma vez que eles tiveram contatos com obras desconhecidas até então. Mesmo que as oficinas não tenham oportunizado, definitivamente, uma formação mais humana, crítica e emancipadora aos alunos, o primeiro passo foi dado, houve um despertar para o prazer proporcionado pela literatura e o seu caráter humanizador. Assim, espera-se que os estudantes que vivenciaram as oficinas mantenham a atitude positiva, reflexiva, crítica e criativa demonstrada nas leituras literárias desenvolvidas, reconhecendo as obras literárias como representações de vida e de mundo capazes de gerar um conhecimento único e indispensável às mais variadas pessoas e suas relações de humanidade.

Chego a essa conclusão a partir da escuta da fala de alguns discentes durante os

encontros como Poliene que apontou que “a literatura faz grande importância na vida de uma pessoa”; Islane que afirmou: “conheci mais, alguns assuntos que, hoje em dia, são muito discutidos e com isso pude compreender as coisas”; Jamile que declarou: “aprendi a entender melhor a sociedade onde vivemos”; David que expressou “consegui aprender mais sobre ter nova visão do mundo artístico e suas culturas”. Entre todas as falas, gostaria de destacar a de Lucas: “aprendi várias coisas novas para me tornar uma pessoa melhor”, ⁵¹ resgatando a função mais elementar da literatura.

Os alunos relataram outros ganhos em decorrência de sua participação nas oficinas de leitura como: discussão mais aberta de alguns temas considerados “polêmicos”; melhor compreensão de textos literários, principalmente, poemas; interação com os colegas; liberdade para expressar sua opinião e o estímulo ao respeito a si e ao outro. Constatou-se que esses ganhos apontados pelos estudantes não estavam previstos nos objetivos, revelando uma ampliação da perspectiva inicial da pesquisa.

A autoavaliação constatou também que todos os alunos gostaram de participar das atividades de leitura literária propostas pelas oficinas e que os mesmos acreditam que as discussões contribuíram para o seu crescimento pessoal e não apenas estudantil. Espera-se, como sugere Rouxel (2013, p. 24), que os ganhos não possíveis de avaliação por parte da professora e dos instrumentos utilizados também sejam expressivos e contribuam para a formação dos envolvidos, considerando que

a literatura lida em sala de aula convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos participam da transformação identitária estão em ato na leitura (ROUXEL, 2013, p. 24).

O caderno contendo reflexões das experiências vivenciadas trouxe a percepção da importância das oficinas: como assegura Maicon: “eu, particularmente, aprendi muito, a entender melhor a sociedade onde vivemos e saber que ainda existe preconceito de todos os modos”; Alane ao expressar: “aprendi a conhecer mais e respeitar o outro, acolhendo os que passam por situação difícil como racismo e depressão”; e Isabela ao enunciar: “me incentivou a ler, ajudou na minha vida social e me informei sobre os conteúdos passados na oficina”.

A fala da aluna Isabela ao final do projeto expressa que uma mediação bem realizada incentiva a prática leitora e o envolvimento nas atividades coletivas, ela foi uma das alunas que não desejava falar a origem do seu nome na primeira oficina; por ser muito tímida,

⁵¹ Em alguns comentários foi necessário realizar uma pequena correção ortográfica, no entanto não houve alteração de concordância, regência ou outro aspecto gramatical.

acreditava que os demais colegas não gostavam dela. Como passar dos encontros, começou a interagir com o grupo e a participar mais de exposições orais e realizar leituras em voz alta.

As oficinas trouxeram a percepção de que o professor precisa atuar como um mediador de leitura, “aquele que sensibiliza os leitores, mobiliza saberes prévios e prepara a cena para a presença do texto literário, bem como para o seu processo de leitura” (GONÇALVES, 2014, p.35). Sem, contudo, impor direcionamentos, mas orientando e estimulando a autonomia do leitor. Por reconhecer a importância de uma mediação bem realizada para o êxito das oficinas, optou-se por uma mediação que primou pelo protagonismo estudantil, pois não fazia sentido repetir práticas impositivas, as quais os alunos estavam acostumados no ambiente escolar e que nem sempre resultavam em aprendizado.

Ressalta-se que as oficinas não intencionavam apenas expor os jovens a textos literários produzidos em outros centros, o que guarda uma relevância basilar, mas principalmente promover uma ampliação das experiências leitoras dos estudantes, mobilizando reflexões sobre a literatura e trazendo debates sobre conflitos contemporâneos, a partir das leituras e atividades contempladas nas oficinas temáticas que primaram pela constituição de sentidos do texto literário a partir da multiplicidade de olhares.

A realização das oficinas trouxe a percepção da necessidade de intensificar o trabalho da linguagem metafórica, com vistas à ampliação da compreensão dos sentidos da linguagem literária, mas também do caráter metafórico da linguagem em geral, o que solicita a adoção de uma postura leitora mais proficiente, capaz de auxiliar no enfrentamento das armadilhas discursivas somente apreensíveis por meio da criticidade, do questionamento, da percepção dos jogos de poder a que são submetidos os leitores cotidianamente (COUTINHO, 2019).

Certamente, o projeto de intervenção foi um diferencial na formação estudantil dos discentes, pois foram trabalhadas habilidades de leitura e compreensão de textos literários; colaboração e interação nos trabalhos em grupo; e a oralidade, através de práticas de apresentação em público e atividades que colocavam os estudantes como protagonistas de sua aprendizagem. Essa realidade foi constatada através do engajamento nas atividades realizadas ao longo dos encontros e no relato de alguns alunos na autoavaliação, a exemplo de Bianca, ao enunciar: “aprendi muita coisa, aprendi a trabalhar em grupo, com os colegas”; Tainá, outra aluna, apontou que o projeto melhorou a expressão dos alunos; Everton informou que o ajudou a perceber o quanto a leitura é importante, Isabela citou que foi educacional e divertido; e Luanderson ressaltou que as oficinas fizeram até os alunos se comportarem mais e a refletirem sobre seus atos.

No âmbito individual, foi unanimidade que as práticas de leitura também serviram

para fortalecer as identidades dos educandos. Tendo por identidade o conceito de “celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeia” (HALL, 2015 p. 12-13). A expressão da autoaceitação foi percebida, principalmente, na oficina Letras Negras, também é possível evidenciar essa prática na autoavaliação através da escrita de alguns alunos: “Pude compreender a mim mesma”; “fiz eu refletir sobre mim e aceitar como sou”; “sou negro e me mostrou que não devo ter vergonha do que sou” e “agora já posso encarar o mundo de outro jeito, sem baixar a cabeça para ninguém”, esses discursos enunciam que através da experiência literária os estudantes reelaboraram identidades, despertaram para o autoconhecimento e a autoafirmação.

Em consequência, todos os alunos também acreditam que as oficinas contribuíram para aceitar e respeitar o outro da forma que ele é, conforme sinalizado na fala de Islane na autoavaliação: “todos são diferentes e cada um tem seu jeito e sua opinião, e também suas origens e isso precisa ser respeitado”.

Em parceria com a professora, os jovens foram convidados a estabelecer contato com a literatura produzida em outros centros e a romper com a previsibilidade do sentido “convencional” dos textos apresentado pelo professor ou pelo livro didático, optando por expressar a significação elaborada a partir de suas vivências e considerando, para além das dificuldades, os ganhos. Acredita-se que essas aprendizagens só foram consolidadas porque houve uma identificação com os textos literários utilizados, pois os mesmos articulavam-se com o contexto socioeconômico e cultural dos alunos e também por respeitar o objeto do ensino da literatura “a experiência literária e a reflexão” (DALVI, 2013, p.13).

Sobre o potencial que os textos selecionados apresentavam, a autoavaliação constatou que 94,28% dos alunos acreditam que os textos selecionados contribuíram positivamente para o desenvolvimento das oficinas e possibilitaram analisar situações cotidianas sob outro prisma, validando a importância de ter escolhido exemplares que destoam do cânone literário estabelecido na escola, uma vez que apresentam possibilidades dialógicas de riqueza ímpar para os jovens leitores contemporâneos.

Mesmo que a ação pedagógica seja mais desafiadora quando desenvolvida sob a ótica da inovação, ainda que traga complexidades e dificuldades, ela também pode ser mais estimulante, pois “trata-se de, ao mesmo tempo partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de técnicas” (ROUXEL, 2013, p.20).

Uma experiência relevante relatada pelos alunos foi a participação da Roda de

Conversa com os escritores de Ipirá, todos os alunos expressaram na autoavaliação a validade dessa atividade e que a experiência de vida dos escritores os incentivou a repensar a sua relação com a literatura. Assim, 60% dos estudantes se sentiram mais motivados a ler; 2,85% se sentiram mais estimulados a escrever; 25,7% apontaram que foram influenciados a praticar as duas atividades; e apenas 2,85% afirmaram que o contato com os autores não modificou a sua relação com a literatura.

Os dados coletados na autoavaliação ratificam as falas dos alunos durante o lanche, que aconteceu após a Roda de Conversa: “o encontro com os escritores me motivou a ler mais e a conhecer outros livros importantes para o meu desenvolvimento”; “as histórias de como eles começaram a gostar da literatura incentiva, nós alunos, a ter o desejo de conhecer esse mundo da literatura, como querer ler e escrever mais”; “quero começar a ler mais livros, pois a literatura é importante para todos”; “muito importante entendermos que a leitura transforma e sabermos cada história emocionante, eu escrevo poemas e me inspirou a escrever mais”; “me motivou a ler mais e pensei em escrever um livro”.

São esses discursos que fortalecem nossas práticas, mesmo com as adversidades que cercam a escola pública brasileira, e nos fazem acreditar na importância de realizar um trabalho adequado com a literatura na sala de aula, pois ela é um bem humanizador e a sua ausência é capaz de “mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos” (CANDIDO, 1995, p.186). Cândido atribui à literatura outro benefício: “ela pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 1995, p.186).

Frente a tantos benefícios, não podemos negar a literatura a nossos alunos, uma vez que ela é um bem cultural que estimula a imaginação e a sensibilidade humana e por meio de suas experiências desenvolve os aspectos linguísticos e cognitivos dos sujeitos, é essencial para a sua formação social e possibilita a construção de saberes sobre um mundo da narrativa e o real, contribuindo para a compreensão e resolução de conflitos cotidianos.

As discussões sobre leitura literária não encerram com a aplicação dessas oficinas, elas precisam ser aprofundadas, articuladas e disseminadas para mais alunos; para que de fato se efetivem dentro das salas de aula práticas de letramento literário, principalmente, nas instituições públicas, porque é necessária a “formação de um leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo (...) também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo” (ROUXEL, 2013, p. 20).

UMA BREVE PAUSA PARA RESSIGNIFICAR O PERCURSO

A leitura oportuniza um diálogo entre o autor e o leitor que ultrapassa a fronteira do tempo e do espaço, pois é possível estabelecer comunicação com obras contemporâneas ou de outros momentos históricos, produzidas nos mais variados locais e representando diversos ambientes sociais. Esse diálogo instaurado através da leitura orientou a execução dessa pesquisa, em que se discute a importância de práticas literárias, principalmente no ambiente escolar, por acreditar que ações assertivas possibilitem ao leitor uma melhor compreensão do seu lugar no mundo e do seu papel como sujeito sócio-histórico.

Cada vez que uma leitura acontece, o texto ganha vida novamente, proporcionando um enriquecimento mútuo: ao mesmo tempo em que o leitor doa suas vivências para construir o sentido do texto, o texto literário traz experiências que possibilitam aprendizado ao leitor. A literatura por si só não é capaz de mudar o mundo, mas proporciona autoconhecimento, transformando o indivíduo em agente de intervenção.

Infelizmente, o acesso de um grande número de indivíduos à experiência literária é negado, uma vez que muitos alunos passam pelo ambiente escolar, mas não conseguem adquirir as habilidades necessárias à compreensão de um texto literário, pois a escola ensinou apenas a decodificar o código, sem produzir sentido para ele.

A introdução da literatura no ambiente escolar tornou-a escolarizada, no entanto, o que deve ser analisado é como essa escolarização acontece, pois apenas o acesso do educando ao ambiente escolar e o contato com o livro didático não é capaz de formar leitores literários.

Algumas escolas ainda promovem ações que distanciam o indivíduo do texto literário, desenvolvendo uma aprendizagem pautada em equívocos e reduções, a exemplo do estudo dedicado às escolas literárias; do pouco tempo dedicado à leitura e à constituição do sentido do texto, justificado pela fragmentação da disciplina de língua portuguesa em três eixos: gramática-literatura-produção de texto; da exposição a textos incompletos; das avaliações e processos de seleção que direcionam a leitura literária de forma autoritária; o que, concretiza o insucesso do ensino de literatura.

Por conseguinte, é urgente uma adequada escolarização da literatura com práticas escolares que estimulem o prazer pela leitura literária e possibilitem a constituição de um leitor proficiente capaz de vivenciar todo potencial formador da literatura. Para tanto, sugere-se o contato com uma diversidade de gêneros textuais, além de uma multiplicidade nas obras utilizadas, que vão desde um cânone já estabelecido às manifestações culturais populares contemporâneas, sem perder de vista que a experiência literária humaniza o indivíduo e pode

ajudar a transformar a sua realidade social.

O acesso à escrita de grupos que foram subalternizados historicamente, na escola, instaura reflexão e conhecimento de outras vivências, mobiliza identidades, retrata realidades que talvez sejam mais próximas à realidade dos estudantes, o que causa identificação e amplia olhares.

As oficinas de leitura sugeridas nesse estudo, ambicionaram a expansão das experiências literárias dos sujeitos participantes. Através dos textos selecionados, buscou-se estimular nos estudantes novas formas de conceber o mundo, no intuito de contribuir com a tarefa de torná-los sujeitos transformadores do seu meio.

Vale ressaltar que as oficinas são ações consideradas simples que podem ser organizadas pelos professores em parceria com as instituições educacionais, pois não são financeiramente dispendiosas ou pedagogicamente complexas; basta que o profissional tenha um perfil investigador, auxílio pedagógico, tempo disponível para conhecer manifestações culturais contemporâneas, ou outras que desejar, e disponibilidade para planejar a melhor forma de inseri-las no ambiente escolar, propondo, desenvolvendo e avaliando ações que visem o letramento literário. Essas intervenções suscitarão o prazer pela literatura e aproximarão a escola da comunidade, pois muitas vezes, essas manifestações culturais só não faziam parte do ambiente escolar.

Motivados por essas práticas, a presente pesquisa buscou analisar a validade de uma proposta didática que promove práticas de leitura literária a partir de obras próximas à realidade dos sujeitos participantes, mas representativa, por extensão, da realidade de muitos indivíduos residentes em cidades pequenas do interior da Bahia que, muitas vezes, possuem acesso limitado a equipamentos culturais como biblioteca, cinema, museu, teatro; funcionando a escola como único instrumento de preservação da memória de uma população.

Com esse estudo foi possível perceber que a incorporação de textos próximos à vivência dos estudantes às práticas de leitura contribui para a motivação dos estudantes e para mobilizar o gosto pela leitura literária, além de valorizar a história de uma população e de sua cultura, possibilitando a escuta de vozes provenientes de outras centralidades que, vistas sob o estigma negativo historicamente atribuído aos contextos periféricos, permaneceram inaudíveis por tantos anos no espaço escolar.

O campo da leitura literária no universo escolar é amplo e não se esgota com essa pesquisa. Ainda são necessárias muitas outras investigações que discutam o potencial formativo da literatura, sugiram práticas pedagógicas, questionem a abordagem do cânone, mobilizem a formação do professor para o letramento literário, dentre outros desafios que se

fazem pertinentes para modificar o quadro de insucesso que assola o ensino de literatura em algumas unidades escolares e consolidar o seu propósito mais relevante que é “o de desvelar ao homem sua própria humanidade” (AGUIAR, 2013, p.161).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura literária para crianças brasileiras: das fontes às margens. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). *Leitura literária na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 7- 12.

AGUIAR, Vera Teixeira. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 153-162.

ALVES, A. E.; ESPÍNDOLA, A. L.; MASSUIA, C. S. Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola?. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). *Leitura literária na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 97-122.

ALVES, J. H. P.; SOUZA, R. J.; GARCIA, Y.M. R. Lendo e brincando com sextilhas e outros versos. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). *Leitura literária na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 49-74.

ALVES, J.H.P. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 33-50.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3.ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1987, p. 222-232.

BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010. *Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos*. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): língua portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURLAMAQUE, F. V.; MARTINS, K. C. C.; ARAUJO, M. dos S. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). *Leitura literária na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 75- 96.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1998.

COELHO, Nelly N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

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

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In: LIMA, R. C. C. P. (org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p.15-44.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Itinerários de leitura no espaço escolar. *FAEBA-Educação e contemporaneidade*. Salvador. v.13. n. 21. p. 95-102, jan./jun. 2004.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COUTINHO, Ilmara Valois B. *Margens limiares da prosa contemporânea: a poética do fragmento em “Eles eram muitos cavalos”, de Luiz Ruffato, e “Ó”, de Nuno Ramos*. 2014. 178 f Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

COUTINHO, Ilmara Valois B. Histórias leitoras quilombolas. In: SILVA P. V; COUTINHO I.V.B.F; Sousa D.D.de C. *Histórias de Leituras: diferentes modos, lugares e leitores*. Curitiba: Appris, 2019.

DALCASTAGNÈ, Regina. *Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais*. Iberic@ I: Revue d'études ibériques et ibéro-américaines 2,2012, p. 13-18. Disponível em: <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf> Acesso em 12 de novembro de 2019.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 76-98.

DOUTOR, Catarina. Um olhar sociológico sobre os conceitos de juventude e de práticas culturais: Perspetivas e reflexões. In: *Ultima década*, Santiago, v. 24, n. 45, p. 159-174, dic. 2016. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362016000200009&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

FIORINDO, Priscila Peixinho. *Abordagens do texto literário para a formação do leitor crítico*. Revista Língua Portuguesa: conhecimento prático. n. 36, maio 2012: 28-33 ISSN 1984-3682.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 48 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GONÇALVES, Luciana. S.M. *Os jovens em círculos de leitura literária: uma proposta para espaços alternativos*. 2014. 223 f. Tese (doutorado em letras) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2168/1/460612.pdf>. Acesso em: 15 de outubro de 2018.

GRAMUÑO, Florencia. Formas da impertinência. In: KIFFER, A.; GRAMUÑO, F. (org.). *Expansões contemporâneas: leitura e outras formas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 91-108.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal. SEGRÉ, Monique. *Sociologia da leitura*. Ateliê editorial: Cotia: 2010.

ISER, Wolfgang. Preliminares para uma teoria da estética do efeito. In: *O Ato da Leitura: uma teoria do efeito estético*. vol.1. São Paulo: Editora 34, 1996.

JOUBE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

JUNIOR, W. M. L.; SANTOS, R. C. B. dos. Novas Centralidades na perspectiva da relação centro-periferia. *Sociedade & Natureza*, Uberlândia, v. 21, n.3,dez. 2009. p. 351-359.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132009000300010 Acesso em 18 de outubro de 2019.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2004.

LEITE, A. Marcos fundamentais da Literatura Periférica em São Paulo. *Revista Estudos Culturais*, v. 1, n. 1, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98368>. Acesso em 12 de janeiro de 2018.

LUDME, Josefina. Literaturas pós-autônomas. *Revista Ciberletras*, n.17 jul, 2007. p.1-6 Disponível em: <http://culturaebarbarie.org/sopro/n20.pdf> Acesso em 01 de setembro 2019.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. *Literatura marginal: os escritores de periferia entram em cena*. 2006. 211 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OGIEN, Albert. Uma concepção expandida de periferia. *Revista periferias*. v.2,n.2, 2018. Disponível em: <http://revistaperiferias.org/materia/uma-concepcao-expandida-de-periferia/> Acesso em 01 de abril 2019.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. Literatura marginal: questionamentos à teoria literária. *Ipotesi*, Juiz de Fora, v.15, n.2, jul/dez. 2011.

ONÇA, Sarau da (org.). *O diferencial da favela: poesias e contos de quebrada*. Vitória da Conquista-BA: Galinha Pulando, 2017.

PASCHOARELLI, L.C.; MEDOLA, O.; BONFIM, G. H. C. Características Qualitativas, Quantitativas e Quali-quantitativas de Abordagens Científicas: estudos de caso na subárea do Design Ergonômico. *Revista de Design, Tecnologia e Sociedade* 2015 p. 65-78.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. *Literatura e Sociedade*, v. 11, n. 9, 6 dez.

2006. p. 16-29.

PORTO, Gisele Poletto. Poéticas periféricas – outras centralidades? *Ide*, São Paulo, v.34, n.53, jan. 2011, p. 57-68. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 11 de outubro de 2019.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34.

SARTRE, Jean-Paul. *O que é literatura?* 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (org.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17- 48.

SOARES, Magda. *Letramento*. Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17 ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6 ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SOUZA, S. F.; CORRÊA, H. T.; VINHAL, T. P. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (orgs.) *Leitura literária na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 147 – 182.

VAZ, Sérgio. *Literatura, pão e poesia: histórias de um povo lindo e inteligente*. 1 ed. São Paulo: Global, 2011.

VIEIRA, A. Formação de leitores de Literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 441-458, 2008.

WALTY, Ivete Lara Camargo. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (org.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 49- 58.

ZILBERMAN, Regina. Leitura na escola – entre a democratização e o cânone. *Revista Literatura em Debate.*, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704> Acesso em: 01 de dezembro de 2019.

Sites Consultados

<http://acaoeducativa.org.br/>. Acesso em 13 de fevereiro de 2018.

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em 07 de novembro de 2018.

<https://cristianesobral.blogspot.com/2012/01/texto-de-apresentacao-do-livro-espeelhos.html?view=classic>. Acesso em: 05 de dezembro de 2018.

<http://cooperifa.com.br/>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

<https://www.geledes.org.br/nao-vou-mais-lavar-os-pratos-poesia-de-cristiane-sobral/>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2019.

http://ipira.ba.gov.br/?page_id=461. Acesso em 01 de junho de 2018.

http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206. Acesso em 20 de junho de 2018.

<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>. Acesso em 01 de julho de 2018.

<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em 01 de julho de 2018.

<http://souemblema.blogspot.com/2016/02/sergio-vaz-palco.html>. Acesso em 16 de janeiro de 2019.

<https://www.youtube.com/watch?v=G4q7J4-4c9Q>. Acesso em 07 de janeiro de 2019.

<https://www.youtube.com/watch?v=AauVal4ODbE>. Acesso em 16 de janeiro de 2019.

<https://www.youtube.com/watch?v=G4q7J4-4c9Q>. Acesso em 07 de janeiro de 2019.

<https://www.youtube.com/watch?v=I-3ocjJTPHg>. Acesso em 16 de janeiro de 2019.

APÊNDICE 1 – MODELO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - *CAMPUS V*
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS



DISCENTE: Emanuelle da Silva Evangelista
ORIENTADORA: Profa. Dra. Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho

LEITURA LITERÁRIA E IDENTIDADE: OUTRAS CENTRALIDADES NO UNIVERSO ESCOLAR

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Para contribuir com esta pesquisa responda às seguintes questões com sinceridade. Marque um X de acordo com suas respostas. Elas serão de grande importância para este estudo. Muito obrigada!

1) Qual a sua idade?

- () 12 anos
() 13 anos () 15 anos
() 14 anos () Mais de 15 anos.

2) Com qual gênero você se identifica?

- () Homem () Mulher () Outro

3) Em relação à cor da pele, você se considera:

- () Branco () Pardo
() Preto () Amarelo (oriental)
() Vermelho (indígena) () Prefiro não declarar

4) Em relação à moradia:

- () Mora em casa própria
() Mora em casa alugada

5) Qual o nível de instrução de seu pai, padrasto ou outro representante dessa figura paterna?

8) Sua casa tem água encanada?

() Sim () Não

9) Sua casa tem luz elétrica?

() Sim () Não

10) Em que localidade do município fica sua casa?

- () Zona rural
() Bairro no centro da cidade
() Bairro distante do centro

11) Seu bairro é violento?

() Sim () Não

12) Qual é a renda familiar mensal em sua residência?

- () Menos de 1 salário mínimo
() Entre 1 e 2 salários mínimos
() Entre 3 e 4 salários mínimos
() Mais de 5 salários mínimos

13) Você recebe bolsa família?

() Sim () Não

14) Quantas pessoas trabalham em sua casa:

- () ninguém trabalha () Quatro
() Uma () Cinco
() Duas () Mais de 5
() Três

15) Você ajuda na renda de sua família?

- () Trabalho e estudo
() Só estudo

16)Qual desses aparelhos eletrônicos você possui:

- ☐ celular ☐ tablet
☐ computador ☐ nenhum

17)Você tem acesso à internet?

- ☐ Sim ☐ Não

18)Onde?

- ☐ Em casa ☐ No celular
☐ Na escola ☐ Na casa do vizinho
☐ Na casa de alguém de sua família ☐ Não tenho acesso

19)Você utiliza a internet para quê?

- ☐ jogar ☐ ler
☐ acessar redes sociais ☐ assistir filmes
☐ baixar músicas ☐ outros

APÊNDICE 2 – MODELO QUESTIONÁRIO PRÁTICAS DE LEITURA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - *CAMPUS V*
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS



DISCENTE: Emanuelle da Silva Evangelista
ORIENTADORA: Profa. Dra. Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho

LEITURA LITERÁRIA E IDENTIDADE: OUTRAS CENTRALIDADES NO UNIVERSO ESCOLAR

QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA DOS ALUNOS

Para contribuir com esta pesquisa responda às seguintes questões com sinceridade. Marque um X de acordo com suas respostas. Elas serão de grande importância para este estudo. Muito obrigada!

1)O que você gosta de fazer em seu tempo livre?

- () Sair com os amigos () Ler
() Assistir televisão () Desenhar
() Praticar esporte () Acessar à internet
() Outros

2)Você gosta de ler?

- () Sim () Não

3)Quantos livros você leu este ano?

- () Nenhum () 1 livro
() 2 livros () 3 livros
() Mais de 3 livros

4)Principal motivação para ler um livro:

- () Gosto de ler () Distração
() Exigência da escola () Religião
() Informação () Não leio

5) Com que tipo de leitura você mais se identifica? Leituras que falem sobre:

- () Cultura popular () Festas tradicionais
() Cultura negra () História da cidade
() Gênero () Adolescência
() Religião () Estética
() Outros _____

6) O que mais influencia no momento de escolher um livro para ler:

- () Opinião de outra pessoa () Propaganda
() Capa () Título
() Autor () Assunto

7) Em qual lugar você costuma ler?

- () Na escola () Em casa
() Biblioteca () Outros
() Não leio

8) Como você tem acesso à leitura?

- () Compro livros/revistas
() Ganho livros/revistas
() Pego livros emprestado com pessoas conhecidas
() Pego emprestado na biblioteca ou na escola
() Na internet
() Outros

9) Quem mais incentiva você a ler?

- () Familiares () Amigos
() Professor () Líder religioso
() Outro () Ninguém

10) As pessoas que moram com você costumam ler?

- () Sempre () Nunca () Às vezes

11) Durante a semana, você dedica quanto tempo à leitura?

- ☐ Não leio
- ☐ Tempo necessário para fazer as atividades da escola
- ☐ 1 hora
- ☐ Mais de 1 hora

12)Qual a importância da leitura para você?

- ☐ Leitura é conhecimento
- ☐ A leitura me ajuda na escola
- ☐ Gosto de ler
- ☐ Sei que é importante, mas só leio porque sou obrigado
- ☐ Ler não serve para nada

13)Você considera que a leitura influencia em que na vida do ser humano?

- ☐ Torna o ser humano mais inteligente
- ☐ Possibilita o acesso a vários lugares na sociedade
- ☐ A leitura não melhora a vida do ser humano

14)No seu dia a dia, qual o material de leitura que você mais utiliza?

- ☐ Livro
- ☐ Revista
- ☐ Folheto
- ☐ Jornal
- ☐ Revista em quadrinhos
- ☐ Site
- ☐ Outro_____

15)Você gostaria de ter lido mais livros?

- ☐ Sim
- ☐ Não

16)Você possui dificuldades para ler?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Em caso positivo, marque a opção que corresponde a sua dificuldade:

- ☐ Tenho problema de visão
- ☐ Não entendo o que leio
- ☐ Não consigo me concentrar para ler
- ☐ outros

17)Qual dessas alternativas apresenta a razão de você não ter lido mais:

- () Falta de tempo
- () Não entendo o que leio
- () Ler é chato
- () Porque não há bibliotecas
- () Porque prefiro realizar outras atividades
- () Ler não é importante

18)Marque os livros que você tem em casa:

- () livros religiosos () livros de contos
- () livros didáticos () romances
- () outros

Quais?_____

19)Na sala de aula, que tipo de literatura você lê?

- () Poema () Conto
- () Crônica () Romance
- () História em quadrinhos () Nenhum
- () Outros _____

20)Em quais suportes você costuma ler?

- () Computador () Revistas
- () Jornais () Celular
- () Livros didáticos () Livros

APÊNDICE 3 - TABELA PARA ANALISAR PERSONAGENS DO TEXTO A FINA FLOR DA MALANDRAGEM (OFICINA 1)

ANALISANDO AS PERSONAGENS DO TEXTO A FINA FLOR DA MALANDRAGEM
SÉRGIO VAZ

PERSONAGEM	APARÊNCIA	ESSÊNCIA
DUZÃO		
ANINHA		
CABEÇÃO		
COLORAU		
LU		
VAVÁ		
LOURIVAL		
MARIANA		
JULIÃO		
SALETE		
MARCIO		
ELIZABETH		
NEGO JAN		
ZOIO		
LUCIANA		
WILSINHO		

APÊNDICE 4 ROTEIRO DE LEITURA

ROTEIRO DE LEITURA

NOME DOS ESTUDANTES:

.....

.....

.....

TÍTULO DO POEMA:

.....

NOME DO AUTOR (A):

.....

1. O QUE DESTACA COMO MAIS IMPORTANTE NA LEITURA DO POEMA?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. O AUTOR DO POEMA FALA SOBRE ALGUM PROBLEMA SOCIAL? QUAL? EXPLIQUE CITANDO TRECHOS DO POEMA.

.....

.....

.....

.....

.....

3. DE QUAL PARTE VOCÊ MENOS GOSTOU? RECONTE E APONTE O QUE MUDARIA.

.....

.....

.....

.....

.....

4. QUE APRENDIZADO VOCÊ PODE APRENDER DO POEMA QUE LEU?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. VOCÊ INDICARIA A LEITURA DESTE POEMA UM AMIGO (A)? POR QUÊ?

.....

.....

.....

.....

APÊNDICE 6 AUTOAVALIAÇÃO

Avaliando as oficinas de leitura

- 1- As discussões realizadas durante as oficinas contribuíram o seu crescimento pessoal?
Justifique.

- 2- Você considera que elas foram um diferencial em sua formação educacional como estudante do oitavo ano?

- 3- As oficinas serviram para entender que o outro precisa ser aceito e respeitado da forma que ele é?

- 4- As temáticas das oficinas ajudaram a fortalecer as suas identidades?

- 5- Você acredita que os textos literários selecionados contribuíram de forma positiva para o desenvolvimento das oficinas?

- 6- Você achou importante conversar com os escritores? Esse encontro, motivou você a

querer ler mais ou o encorajou a escrever?

7- Desafio:

Algumas das temáticas das oficinas te motivam a escrever? Escolha um gênero (poema, conto, cordel, etc) e dê asas a sua imaginação:

- Aparência X Essência;
- Eu adolescente;
- Letras negras;
- Semeando paz!
- De Princesa à Mulher Maravilha: o lugar social da mulher;
- Meu lugar, minha identidade.

ANEXO 1 (TEXTOS UTILIZADOS NA OFICINA 1)



19

A fina flor da malandragem

(fevereiro/2011)

Duzão é piloto, o que dá fuga a essa malandragem. Na madrugada, a bordo de um Mercedes, dirige certo por vias tortas.

Aninha já passou o ferro em várias madames, dizem por aí que pra mais de vinte.

Cabeção tem olhar de rapina e um iceberg no coração, quando entra no banco já vai direto ao caixa.

Colorau não age na quebrada, gosta de fazer mansão.

Lu ganha a vida distribuindo suas ideias através de um pó branco comprimido, a molecada fica alucinada. Nada contra quem mexe, mas ela nunca meteu a mão no pó dos outros.

Vavá não pode ver carro parado que leva, se não der na chave, leva nas costas.

Lourival mete o cano desde criança, o pai se virava no alicate, e nunca teve medo de cerca elétrica.

Como teve problemas de berço, Mariana pega o filho dos outros e devolve por uma quantia mínima.

Julião põe medo em muita gente, também pudera, já enterrou vários com uma pá na mão.

Salete limpou a casa de Sonia, quem deu a fita foi a Rose, que, se bobear, limpa até a casa dos parentes.

Marcio resgatou Sales da cadeia e saiu do presídio pela porta da frente, ninguém fez nada.

Elizabeth quase não ri, é uma espécie de gerente da boca, na rua dizem que ela é a patroa.

Nego Jan vende tudo que pega: relógio, TV, DVD, eletrodomésticos em geral, carro, moto, corrente de ouro, roupa de marca e demais mercadorias. Sua lábia é mais afiada que lâmina de gigolô.

Zoio tem problemas com a injustiça e está no semia-berto, passa o dia na oficina e à noite dorme no terceiro andar. Quando podem, Guida e Preto Will, parceiros de caminhada, o visitam no domingo.

Luciana não tem medo de sangue, já ajudou a cortar vários desconhecidos, muitos cagam de medo de morrer na mão dela.

Wilsinho não tem medo de nada, já passou o revólver até no carro da polícia.

As pessoas acima são suspeitas de ter a coragem de trabalhar e enfrentar o dia a dia com a dignidade que só o sofrimento ensina, e, por mais simples que sejam, nunca se evadiram da responsabilidade de lutar.

A malandragem fica por conta de quem lê.

OBRIGADO POR TER VINDO!	
NOME:	
FILIAÇÃO:	
NATURALIDADE:	
DATA DE NASCIMENTO:	
HORA DO NASCIMENTO:	
PESO:	SEXO:
LOCAL DE NASCIMENTO:	MEDIDA:
SEM VALOR COMO DOCUMENTO	

DEPARTAMENTO DE IDENTIFICAÇÃO	
ESTADO DE SÃO PAULO	
SECRETARIO DO LABORATÓRIO DO	
INSTITUTO DE POLÍCIA CIENTÍFICA	
SEM VALOR COMO DOCUMENTO	



Vale quanto sonha

(maio/2007)

No meu registro de nascimento constam algumas informações a meu respeito, acho que no de vocês também. Lá tem meu nome e sobrenome, o nome dos meus pais e do responsável pelo cartório, cujo nome no momento não me lembro.

Quando alguém quiser saber onde nasci, a cidade e o estado, e só conferir no meu primeiro currículo pessoal.

Vai ver que, além da minha cor, parda, da cor dos meus olhos e dos meus cabelos, tem o dia, o mês e o ano em que vim ao mundo conhecer a humanidade.

Algum tempo depois, baseado nessas informações, deram-me um documento chamado identidade, com número e tudo, acompanhado das minhas digitais. Sem ela ninguém se responsabiliza pela minha existência, sem ela sou um indigente, mais um número para a assistência social. Sem ela eu não consigo a minha subsistência, nem você.

E para muitos, e durante muito tempo, a vida é apenas esse amontoado de números e letras acompanhado de uma foto 3 x 4. Acho que deve ser por isso que todo mundo fica feio nessa foto.

Mas há aqueles que sem prazo de validade não admitem a escravidão do acaso, e percebem que não são apenas números e datas acompanhados de uma foto amarelada. E diante disso, do inexplicável que é estar

21

22

vivo, constroem sonhos com as próprias mãos, e estão sempre à procura do fogo. Da luz. Do silêncio sábio da escuridão.

Eles são documentados pelo tempo, pela nossa memória, eles nascem raros como a generosidade, e, apesar da certeza da morte, eles não perecem e renascem a todo instante. Em todos os lugares.

São os que realmente acreditam que há um céu na Terra, independentemente da religião em que acreditam, por isso não pregam, nem são pregados, todavia estão sempre com os braços abertos. Não disponíveis à cruz, mas ao abraço.

Não gastam o precioso tempo com nomes ou sobrenomes, chame-os do que quiser, eles virão. Porque eles não estão, eles são.

Surgem aos poucos, à tarde, pela manhã, ou à noite. Tanto faz se é domingo ou sexta-feira, dia dez, trinta de dezembro ou fevereiro.

Não se sabe ao certo de onde eles vêm, eles estão no mundo todo, dando gás aos desavisados. São brancos, negros, amarelos, gente de todas as cores, dores e lugares.

Aquarelas nos olhos enxergam o mundo colorido, apesar do preto e branco que impera.

Para eles, os sonhos são frágeis e ao menor toque de realidade podem se quebrar.

Presos à liberdade, riem do cotidiano.

Enquanto a maioria dorme, é essa gente que roda a manivela da humanidade.

23

Enquanto uns recitam o CIC e o RG, eles querem colocar o polegar na história, e sabem que ter documentos ou ser documento é uma escolha sua.

Você vale quanto sonha, porque viver é isso, ou você escolhe ou é escolhido.

ANEXO 2 (TEXTOS UTILIZADOS NA OFICINA 3)

Negro Ativo (Márcio Batista)

Quem me nega trabalho, negô
Não terá outra chance de negar
Negro é homem trabalhador
Todos sabem, ninguém pode negar.

Quem me nega salário, negô
Não terá outra chance de negar
Meu suor tem valor, meu senhor
Senhor ainda se nega a pagar.

Quem me nega oração, negô
Não terá outra chance de negar
Negro reza pra teus orixás,
Pra Ogum, pra Xangô e Oxalá.

Quem me nega a paz, negô
Não terá outra chance de negar
Nego-ativo livro o mundo sim senhor
Zumbizando pro mundo se libertar.

Quem nega a luta, negô
Não terá outra chance de negar
Capoeira é atitude do negro
Atitude é a força pra lutar.

Quem me nega a raça, negô
Não terá outra chance de negar
Preto é cor, negro é raça
Sou negro e com raça não vou sonegar.

Quem me nega justiça, negô
Não terá outra chance de negar
Justiça se faz com amor
Negraz, a humanidade é incapaz ao julgar.

Quem me nega amor, negô
Não terá outra chance de negar
Nega ama teu nego em nagô
Negritude pro mundo amar.

Me negaram de tudo
Nesta terra de negro sem lar
Sei que não me negas, senhor,
Sou teu filho, ninguém pode negar

Menina Pretinha (Elizandra Souza)

A tribo está de luto
A mãe chorou
O solo ficou bruto
O feijão ficou duro
O milho murchou
A aldeia entristecida
Correu compadecida
Até as margens do rio...
O tumbeiro partiu
Sem nenhum aceno sumiu
A lágrima rolou
Da menina que o navio levou
E quando aportou
Foi logo acorrentada
E sendo apalpada
Foi vendida como escrava

A futura Rainha Nagô
Os anos se passaram
E a menina pretinha
Transformou-se
Nessa que pede no sinal
Que vende doce em troca de real
Que é mãe aos treze
Que para de estudar aos doze
Que aos onze já se esqueceu de sonhar
É, menina...
A lua te olha tristonha
Mas fica ansiosa
Pois não vê a hora de você reinar
Assumir as suas linhas na história
E ver seus olhos brilhar.

Retina Negra (Cristiane Sobral)

Sou preta fujona
Recuso diariamente o espelho
Que tenta me massacrar por dentro
Que tenta me iludir com mentiras brancas
Que tenta me descolorir com os seus feixes de luz

Sou preta fujona
Preparada para enfrentar o sistema
Empino o black sem problema
Invado a cena

Sou preta fujona
Defendo um escurecimento necessário
Tiro qualquer racista do armário
Enfio o pé na porta e entro

Mestiço Camaleão (Cristiane Sobral)

Mestiço Camaleão

Mudança de cor com a situação

Trocava a pele como serpente para se defender

Preto no meio dos brancos

Mestiço no mundo dos negros

Vestia uma pele diferente a cada momento

Para sobreviver

Nunca imaginou

Viver de forma consciente

Nem aprendeu

A aceitar sua origem diferente

Mestiço camaleão

Embranquecia durante o dia por pura ambição

À noite, escurecia

Oferecia seu corpo como degustação

Encontrado num beco

Na madrugada escura

Suas fantasias vestiam

Uma alma branca

Agonizava

De sua boca pálida pingava

Um veneno escuro

Com gosto de miscigenação

Mestiço camaleão

No derradeiro instante

Ainda tentou se transformar em um gato pardo

Mas não tinha sete vidas.

Cuidado (Cristiane Sobral)

Eu vou falar do nosso cabelo
Eu vou falar de tudo o que fazem tentado o sucesso
Eu vou falar porque isso acaba com a gente

Primeiro aparecem uns pentes frágeis
Impossíveis às nossas madeixas
Depois apontam para um padrão que nunca poderemos ter
Ficamos condenados à indiferença e à exclusão

De repente
Sonhamos com toalhas amarradas na cabeça oca
Num passe de mágica
Aceitamos o codinome pixaim e o sobrenome Bombril

Começamos a moldar o caráter
A amolecer diante das decisões
Infelizmente esquecemos que só podemos ser o que somos

Passamos uma vida inteira tentando atingir uma clareza
Que nunca poderemos ter
Nem precisamos

A negritude é um quarto escuro com bicho- papão e mula-sem-cabeça
É um quarto mítico onde ninguém quer entrar

Eu vou falar do que fazem com o nosso cabelo
Eu vou falar de tudo o que fazem tentado o sucesso
Eu vou falar porque isso acaba com a gente

Primeiro dizem que somos todos iguais
Que somos todos filhos de Deus
Rapidamente é diagnosticada toda paranoia

Começamos a achar que o problema está em nossa cabeça preta

Nunca no olhar do outro

Nunca no deboche do outro

Nunca no sorriso de lado

Alguns conseguem ir mais longe

Mas isso tem um preço...

Precisam ficar sozinhos

Precisam ficar clarinhos

Precisam usar apliques

Eu vou falar do que fazem com o nosso cabelo

Eu vou falar de tudo o que fazem tentado o sucesso

Eu vou falar porque isso acaba com a gente

Deu branco!

Alguém me empresta uma identidade aprovada no teste da boa aparência?

Boa Esperança (Emicida)

Por mais que você corra, irmão

Pra sua guerra vão nem se lixar

Esse é o xis da questão

Já viu eles chorar pela cor do orixá?

E os camburão o que são?

Negreiros a retraficar

Favela ainda é senzala, Jão!

Bomba relógio prestes a estourar

O tempero do mar foi lágrima de preto

Papo reto como esqueletos de outro dialeto

Só desafeto, vida de inseto, imundo
 Indenização? Fama de vagabundo
 Nação sem teto, Angola, Keto, Congo, Soweto
 A cor de Eto'o, maioria nos gueto
 Monstro sequestro, capta-tês, rapta
 Violência se adapta, um dia ela volta pu cêis
 Tipo campos de concentração, prantos em vão
 Quis vida digna, estigma, indignação
 O trabalho liberta (ou não)
 Com essa frase quase que os nazi, varre os judeu – extinção

Depressão no convés
 Há quanto tempo nóiz se fode e tem que rir depois
 Pique Jack-ass, mistério tipo lago Ness
 Sério és, tema da faculdade em que não pode por os pés
 Vocês sabem, eu sei
 Que até Bin Laden é made in USA
 Tempo doido onde a KKK, veste Obey (é quente memo)
 Pode olhar num falei?

Aê, nessa equação, chata, polícia mata – Plow!
 Médico salva? Não!
 Por quê? Cor de ladrão
 Desacato, invenção, maldosa intenção
 Cabulosa inversão, jornal distorção
 Meu sangue na mão dos radical cristão
 Transcendental questão, não choca opinião
 Silêncio e cara no chão, conhece?
 Perseguição se esquece? Tanta agressão enlouquece
 Vence o Datena com luto e audiência
 Cura, baixa escolaridade com auto de resistência
 Pois na era Cyber, cêis vai ler
 Os livro que roubou nosso passado igual alzheimer, e vai ver
 Que eu faço igual burkina faso

Nóiz quer ser dono do circo
Cansamos da vida de palhaço
É tipo Moisés e os Hebreus, pés no breu
Onde o inimigo é quem decide quando ofendeu
(Cê é loco meu!)
No veneno igual água e sódio (vai, vai, vai)
Vai vendo sem custódio
Aguarde cenas no próximo episódio
Cês diz que nosso pau é grande
Espera até ver nosso ódio

Por mais que você corra, irmão
Pra sua guerra vão nem se lixar
Esse é o xis da questão
Já viu eles chorar pela cor do orixá?
E os camburão o que são?
Negreiros a retraficar
Favela ainda é senzala, João
Bomba relógio prestes a estourar

ANEXO 3 (TEXTOS UTILIZADOS NA OFICINA 4)



61

O inferno somos nós

(abril/2007)

No último dia 2 de abril, segunda-feira, uma bala perdida encontrou mais uma criança em seu caminho, e para a nossa tristeza, a pequena Jenifer, de apenas três anos de idade, não resistiu ao ferimento e faleceu na sexta-feira, em Itapeverica da Serra.

Nesse mesmo dia, essas mesmas balas perdidas vitimaram outras duas crianças no estado de São Paulo. Que saudades das balas Juquinha...

Sabe quem está matando essas crianças? Somos nós, os tais pagadores de impostos. A tal civilização do século vinte um. Nós, os seguidores de Cristo, que as tratamos como pequenos demônios.

A tal turma do bem que liga para um número 0800 do Criança Esperança e transfere a responsabilidade para uma rede de televisão. Aliás, Deus vê TV?

A sociedade, como um todo, aperta esse gatilho e tem o sangue delas nas mãos. O cheiro da pólvora infesta nossas narinas e nos comportamos como quem não tem nada a ver com isso. O nosso silêncio é coautor desses crimes, e não importa a veracidade dos nossos alibis.

Jenifer poderia ser bailarina, médica, engenheira, dentista ou simplesmente ter um futuro, mas por conta do nosso instinto homicida, ela é apenas um número de estatística... um triste número de estatística.

62

Um número no atestado de óbito. Um número na placa do cemitério. E, a não ser pela família, um número para ser esquecido.

Pelo que sei, a mãe era catadora de papel, talvez por isso não houve nenhuma passeata pela paz, no parque do Ibirapuera. Parece clichê, mas não é, a carne do pobre é a mais barata do mercado.

Dizem que o homem é a imagem e semelhança de Deus, se isso é mesmo verdade, tenho até medo de pensar como é o inferno.

O filósofo francês Jean-Paul Sartre dizia que "o inferno são os outros"; que nada, o inferno somos nós.

Ao diabo, essa tal raça humana!

ANEXO 4 (TEXTOS UTILIZADOS NA OFICINA 5)

Não vou mais lavar os pratos (Cristiane Sobral)

Nem vou limpar a poeira dos móveis
Sinto muito. Comecei a ler
Abri outro dia um livro e uma semana depois decidi
Não levo mais o lixo para a lixeira
Nem arrumo a bagunça das folhas que caem no quintal
Sinto muito. Depois de ler percebi a estética dos pratos
a estética dos traços, a ética
A estática
Olho minhas mãos quando mudam a página dos livros
mãos bem mais macias que antes
e sinto que posso começar a ser a todo instante
Sinto
Qualquer coisa
Não vou mais lavar
Nem levar.
Seus tapetes para lavar a seco
Tenho os olhos rasos d'água
Sinto muito
Agora que comecei a ler, quero entender
O porquê, por quê? E o porquê
Existem coisas
Eu li, e li, e li
Eu até sorri
E deixei o feijão queimar...
Olha que o feijão sempre demora a ficar pronto
Considere que os tempos agora são outros...
Ah,
Esqueci de dizer. Não vou mais
Resolvi ficar um tempo comigo

Resolvi ler sobre o que se passa conosco
Você nem me espere. Você nem me chame. Não vou
De tudo o que jamais li, de tudo o que jamais entendi
você foi o que passou
Passou do limite, passou da medida, passou do alfabeto
Desalfabetizou
Não vou mais lavar as coisas e encobrir a verdadeira sujeira
Nem limpar a poeira e espalhar o pó daqui para lá e de lá para cá
Desinfetarei as minhas mãos e não tocarei suas partes móveis
Não tocarei no álcool
Depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a ler
Depois de tanto tempo juntos, aprendi a separar
Meu tênis do seu sapato
Minha gaveta das suas gravatas
Meu perfume do seu cheiro
Minha tela da sua moldura
Sendo assim, não lavo mais nada
e olho a sujeira no fundo do copo
Sempre chega o momento
De sacudir, de investir, de traduzir
Não lavo mais pratos
Li a assinatura da minha lei áurea escrita em negro maiúsculo
Em letras tamanho 18, espaço duplo
Aboli
Não lavo mais os pratos
Quero travessas de prata, cozinhas de luxo
E jóias de ouro
Legítimas
Está decretada a Lei Áurea

ANEXO 5 (TEXTOS UTILIZADOS NA OFICINA 6)

O Palpável do Amor (Tatiane Araújo)

Amor, palavra abstrata
Quanto mais se sente,
Menos se apalpa

E a falácia de que amor
Com amor se paga,
Como moeda de troca
Que facilmente se rasga

É mero consolo
Que nem sempre provoca
O coração tolo
De quem a gente mais gosta.

Jovem felino (Tatiane Araújo)

Dos olhos do jovem felino
Nasce a vontade de voar,
Mas ao decidir voar sozinho
O ar não quis colaborar
E sabendo que era errado o caminho
Que o jovem ia tomar
As asas do jovem felino
O destino decidiu cortar.

Rimas do sertão (Alberto Pires)

Sertão não rima com seca
 Sertão rima com irrigação
 Irrigação não rima com obstáculos
 Irrigação rima com população
 População não rima com promessas
 População rima com alimentação
 Alimentação não rima com fome
 Alimentação rima com doação
 Doação não rima com trocas de favores
 Doação rima com união
 União não rima com descaso
 União rima com realização
 Realização não rima com pessimistas
 Realização rima com celebração
 Celebração não rima com desigualdades
 Celebração rima com Gonzagão
 Gonzagão não rima com políticos desonestos
 Gonzagão rima com amor ao sertão
 Sertão não rima com preconceito do sul
 Sertão rima com baião.

Nativo (Puluca Pires)

Voa, Voa Mandaçaia,
 Imperatriz da Caatinga
 Na Terra dos Paiaiás
 Suga a Flor da Caçutinga.
 Beira Rio, Rio do Peixe
 Pedra do Trapiá,
 Barragem do Encantado
 Puro Mel de Ipirá.
 Voa, Voa Mandaçaia,

Encanto do Meu Sertão,
 Do Oco do Teu Cortiço
 Delícias do Camisão.
 Mas o Mel da Mandaçaia
 É da Pedra do Trapiá,
 Seus Primeiros Habitantes
 Foram os Índios Paiaiás,
 E a Caatinga, O que é que é?
 A Vegetação de Lá;
 E o Antigo Camisão
 Hoje chama Ipirá.

Ode ao Camisão (Rodrigo Santana Costa)

Terra oriunda de um coronel
 Reverberou o seu grito pueril
 Registrando-se num papel
 No dia vinte de abril.
 Divorciou-se da Princesa do Sertão
 Emergiu Santana do Camisão,
 Mas um decreto de certo existiu
 Inspirado no léxico indígena
 Ipirá foi o que se decidiu.
 Outrora da Bacia Leiteira
 [falada]
 Depois de Terra do Bode
 [nomeada]
 Pelas vozes de grandes poetas
 [recitada]
 Por um povo que nunca desiste
 [amada]
 Te canto minha terra como uma
 [toada]
 Eu ouço as águas da caboronga que brotam da

[terra]

Rememoro as ladainhas de Teresinha, que me libertaram da

[guerra]

Sou um dito cidadão

[camisãozeiro]

E nunca vi neste mundo uma luz tão misteriosa como a de um

[candeeiro].

ANEXO 6 PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UNEB



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Leitura, práticas sociais, identidades

Pesquisador: EMANUELLE DA SILVA EVANGELISTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 97652818.9.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.948.732

Apresentação do Projeto:

São apresentados de forma clara no projeto os objetivos da pesquisa, a hipótese, a metodologia, os critérios de inclusão e exclusão, o cronograma de execução, o orçamento financeiro, os riscos e os benefícios.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos são claros e exequíveis:

1. Fomentar nos estudantes o interesse e o prazer pela leitura, ampliando a capacidade de compreender diversos gêneros textuais em circulação social e levando-os a perceber a leitura como prática social constitutiva de identidades;
2. Implementar práticas leitoras significativas a partir de textos mais próximos do interesse e modo de vida dos estudantes;
3. Proporcionar através da leitura, [sic] a oportunidade de ampliar o seu repertório cultural, oportunizando uma formação crítica e emancipadora;
4. Contribuir para formação de leitores autônomos e competentes;
5. Criar a oportunidade para que os estudantes descubram o prazer de ler e que este prazer possibilite o seu desenvolvimento pessoal e social;
6. Reconhecer a importância da leitura para o reconhecimento e expressão da identidade, através do uso da linguagem.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.948.732

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão detalhados no Projeto de pesquisa, no Termo de consentimento livre e esclarecido e no Termo de assentimento do menor.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa contribui positivamente para os estudos sobre práticas de leitura e escrita no Brasil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Está anexada ao projeto a seguinte documentação de apresentação obrigatória:

1. Folha de rosto;
2. Termo de responsabilidade e compromisso do pesquisador;
3. Termo de confidencialidade;
4. Termo de autorização institucional da proponente;
5. Termo de autorização institucional da coparticipante;
6. Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa;
7. Termo de consentimento livre e esclarecido (para maiores);
8. Termo de consentimento livre e esclarecido (para pais ou responsáveis);
9. Termo de assentimento do menor.

Todos os documentos apresentados estão em conformidade com as normas brasileiras para pesquisas envolvendo seres humanos.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.948.732

equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES BÁSICAS_DO_PROJETO_1208423.pdf	22/09/2018 12:10:49		Aceito
Outros	TCLEResponsavelpelomenor.pdf	22/09/2018 12:07:12	EMANUELLE DA SILVA	Aceito
Outros	termo_assentimento_menor_reformulado.pdf	22/09/2018 11:10:39	EMANUELLE DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_reformulado.pdf	22/09/2018 11:03:01	EMANUELLE DA SILVA EVANGELISTA	Aceito
Declaração do Patrocinador	emanuelle_confidencialidade.pdf	04/09/2018 12:35:45	EMANUELLE DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	emanuelle_concordancia.pdf	04/09/2018 12:35:27	EMANUELLE DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	emanuelle_compromisso.pdf	04/09/2018 12:31:57	EMANUELLE DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	emanuelle_diretor.pdf	04/09/2018 12:31:13	EMANUELLE DA SILVA EVANGELISTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Emanuelle.pdf	03/09/2018 23:10:35	EMANUELLE DA SILVA EVANGELISTA	Aceito
Outros	autorizacaoproponente.pdf	03/09/2018 18:05:39	EMANUELLE DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaassinada.pdf	03/09/2018 18:02:02	EMANUELLE DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.948.732

SALVADOR, 08 de Outubro de 2018

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br