



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – Campus V
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

FERNANDO DA SILVA MONTEIRO

LEITURA E LITERATURA: uma proposta de intervenção a partir do romance
“Menino de Engenho” de José Lins do Rego

Santo Antônio de Jesus – BA
2015

FERNANDO DA SILVA MONTEIRO

**LEITURA E LITERATURA: uma proposta de intervenção a partir do romance
“Menino de Engenho” de José Lins do Rego**

Dissertação de Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS, apresentada à Universidade do
Estado da Bahia – UNEB, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Paulo de Assis de Almeida
Guerreiro

Santo Antônio de Jesus – BA
2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Monteiro, Fernando da Silva

Leitura e literatura: um proposta de intervenção a partir do romance “Menino de Engenho” de José Lins do Rego. / Fernando da Silva Monteiro. – Santo Antonio de Jesus, 2015.
108f.

Orientador: Prof. Drº. Paulo de Assis de Almeida Guerreiro

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Ciências Humanas. Campus V. 2015.

Contém referências.

1. Leitura. 2. Letramento. 3. Literatura – ensino. I. Guerreiro, Paulo de Assis de Almeida. I. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD: 372.4

FERNANDO DA SILVA MONTEIRO

**LEITURA E LITERATURA: uma proposta de intervenção a partir do romance
“Menino de Engenho” de José Lins do Rego**

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

Aprovada em ____/____/____

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Claudio Manuel de Carvalho Correia
UFS

Profa. Dra. Priscila Peixinho Fiorindo
UNEB

Orientador: Prof. Dr. Paulo de Assis de Almeida Guerreiro
UNEB

AGRADECIMENTOS

Aos alunos do 9º ano B da Escola Municipal Ivani Oliveira, Seabra-Ba, pelo empenho e participação nas aulas em que aplicamos nossa proposta de trabalho. Foi gratificante o convívio, a troca de experiências e sobretudo pela recepção que tiveram nas aulas.

À direção, à coordenação pedagógica e professores da Escola Ivani, por terem reconhecido a nossa necessidade e por terem nos recebido afetuosamente, sempre postos ao trabalho e à colaboração.

Aos colegas e às colegas de turma do mestrado, que apesar de percursos diferentes trilhamos um caminho comum, compartilhamos saberes e angústias e tive a singular oportunidade da convivência.

Aos professores Adelino Pereira e Marcos Bispo; às professoras Valquíria Borba, Priscila Peixinho, Rosemere Ferreira; à professora Monalisa Pereira (pelas excelentes observações na qualificação), que contribuíram para a realização deste trabalho. As aulas, as cobranças e as críticas foram fundamentais para meu amadurecimento acadêmico.

Ao professor Paulo Guerreiro pelas aulas de literatura, pelo bom humor e criatividade com que articula o saber teórico com “patifaria” e pelas orientações e indicações bibliográficas. Sem elas este trabalho não seria possível.

A literatura, como toda arte, é uma confissão de que a vida não basta.

Fernando Pessoa

RESUMO

Em relação ao conteúdo de literatura que consta na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, o presente trabalho pretende ser uma proposta diferente do que, muitas vezes, encontra-se em livros e manuais didáticos que, geralmente, concebem a literatura como uma parte menor, o que, portanto, leva à perda de suas especificidades — ou seja — sua natureza, enquanto arte da palavra, quase sempre é desfigurada, apresentando-se sob a forma de fragmentos de textos e adaptações descontextualizadas e distantes do universo dos estudantes. Nessa dissertação, propõe-se assim um trabalho de leitura que destaque a natureza artística do texto literário, de tal modo que o tratamento dado à ela esteja num plano diferenciado dos demais textos que não se classificam como tal, e que prime pela sua leitura prazerosa e integral, ou seja, refere-se, especificamente, à escolha que se fez de utilizar a leitura de um romance que, no caso, trata-se de “Menino de Engenho” de José Lins do Rego. Trata-se, portanto, de um verdadeiro desafio que é se trabalhar com um clássico da literatura brasileira, abordando-se a obra na sua integralidade. Como espaço social da aplicação da proposta, escolheu-se uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal da cidade de Seabra-Ba, cujos materiais didáticos e plano de curso confirmaram o tratamento insuficiente dado ao conteúdo literário. Essa ideia de encarar a parte literária da disciplina de Língua Portuguesa tão importante quanto a parte gramatical, exigiu um aporte teórico que se apoiou nas contribuições de Magda Soares, Roxane Rojo, Ingedore Koch, Vanda Elias, Luiz Antônio Marcuschi e Wolfgang Iser; no caso do Letramento Literário, as referências utilizadas são de Angela Kleiman e Rildo Cosson; e em relação à Teoria da Literatura, as contribuições vieram de René Wellek e Austin Warren, Zemaria Pinto, Rogel Samuel e Marisa Lajolo. Esse aporte permitiu a construção de uma hipótese norteadora que afirma que, para se despertar o interesse pela leitura integral de uma obra literária como um romance, por exemplo, evitando-se, o máximo possível, a experiência da sua fragmentação, deve-se, conforme as possibilidades, levar em consideração a realidade sociocultural do discente, e selecionar textos literários que abordem questões em que os alunos, de alguma forma, se reconheçam. Esta hipótese, por sua vez, leva ao objetivo principal que é contribuir para um melhor tratamento dos conteúdos literários na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, e para que o ato da leitura literária se efetive como prática cotidiana, que possa produzir conhecimento e satisfação, ou seja, que a leitura de um romance, no caso, possa acontecer de forma integral e que traga prazer, sobretudo pela própria leitura em si.

Palavras-chave: Leitura. Letramento. Literatura. Ensino.

RESUMEN

En cuanto al contenido de la literatura incluida en la asignatura de lengua portuguesa en la escuela primaria, se pretende en este estudio hacer una propuesta diferente de lo que, a menudo, se encuentra en los libros de texto y manuales de enseñanza. Ellos suelen concebir la literatura como una parte menor, lo que, por tanto, conduce a la pérdida de sus características específicas, a saber, su naturaleza como arte de la palabra. Esta especificidad a menudo es descaracterizada y se le presentan en forma de fragmentos de textos y adaptaciones no contextualizadas y lejanas del universo estudiantil. En esta disertación, se propone un trabajo de lectura que destaque la naturaleza artística del texto literario, de modo que el tratamiento dado a ella esté en un plan diferenciado de los demás textos que no se clasifican así, y que haga hincapié en la lectura placentera e integral, es decir, se refiere, específicamente, a la elección que se hace en utilizar la lectura de una novela que, en este caso, se trata de la novela "Menino de Engenho" de José Lins do Rego. Como espacio social de desarrollo de la propuesta, se optó por un grupo de noveno grado de la escuela primaria pública municipal de la ciudad de Seabra en Bahía, cuyos materiales de enseñanza y el plan de curso confirmaron el tratamiento exiguo del contenido literario. Asumir que la parte literaria es tan importante como la gramatical en la enseñanza de lenguas requiere un marco teórico que se apoya en las contribuciones de Magda Soares, Roxane Rojo, Ingedore Koch, Vanda Elias, Luiz Antônio Marcuschi e Wolfgang Iser. En el caso del letramiento literario, las referencias usadas son Angela Kleiman y Rildo Cosson, al paso que sobre la teoría de la literatura, el aporte teórico está basado en las discusiones que proponen René Wellek y Austin Warren, Zemaria Pinto, Rogel Samuel y Marisa Lajolo. Ese aporte permitió la construcción de una hipótesis que establece que para despertar el interés por la lectura completa de una obra literaria, evitando en lo posible la experiencia de la fragmentación, se debe tener en cuenta la realidad socio-cultural de los estudiantes, seleccionar textos literarios que se ocupen de los universos en los que los estudiantes se reconozcan de alguna manera. Esta hipótesis, por su parte, condujo al principal objetivo que es contribuir a un mejor tratamiento de los contenidos literarios en las asignaturas de lengua portuguesa en la educación primaria, para que el acto de la lectura literaria se convierta en efectivo como una práctica cotidiana que pueda producir conocimiento y satisfacción, es decir, que la lectura de una novela sea integral y placentera, especialmente por la propia lectura.

Palabras-clave: Lectura. Letramiento. Literatura. Enseñanza.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 LEITURA, LITERATURA E ENSINO	11
1.1 Algumas considerações sobre a leitura	11
1.1.1 <i>A leitura como uma questão política</i>	11
1.1.2 <i>A leitura numa perspectiva textual</i>	15
1.1.3 <i>A leitura literária e o papel do leitor na construção de sentidos</i>	19
1.2 As múltiplas faces do letramento	22
1.2.1 <i>Concepção de letramento</i>	22
1.2.2 <i>O letramento literário</i>	27
1.3 A Literatura e a Escola	30
1.3.1 <i>A literatura sob a ótica da Teoria da Literatura</i>	30
1.3.2 <i>A literatura em gêneros e a abordagem da leitura literária</i>	32
1.3.3 <i>A literatura e o livro didático</i>	41
2 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA	45
2.1 Identificação	45
2.2 Caracterização da escola e dos estudantes	45
2.3 Introdução	46
2.4 Descrição da proposta	47
2.5 Objetivos	48
2.5.1 <i>Geral</i>	48
2.5.2 <i>Específicos</i>	48
2.6 Justificativa	49
2.7 Material	49
2.8 Descrição metodológica da atividade	52
2.9 Conclusão	59
3 RELATO DA EXPERIÊNCIA E DISCUSSÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS ...	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	100
ANEXOS	108

INTRODUÇÃO

Os seres humanos são seres simbólicos, ou seja, fazem uso das mais diversas linguagens para compreender a si, o mundo, intervir na ordem social, expressar valores, sentimentos, contestar a realidade ou mesmo reafirmá-la. Tudo isso mediado pelas inúmeras linguagens que as situações de interação social proporcionam, que faz dos seres humanos a única espécie que cria e ao mesmo tempo tem a consciência da própria criação.

Das linguagens que dispomos, a verbal é talvez a mais complexa e a qual a sociedade e, por extensão a escola, entende como fundamental para a vida coletiva. Inúmeros são os textos que circulam socialmente, tanto quanto as possibilidades de ensino que visam propiciar o aparato discursivo que as relações humanas oferecem, e que podem garantir aos sujeitos ferramentas para uma melhor interação entre si e compreensão da realidade.

Na escola pública, em nossos dias atuais, os principais conteúdos da disciplina Língua Portuguesa têm como principal referência de ensino o livro didático, no entanto, este recurso, muitas vezes exclusivo das aulas de leitura, não garante o devido tratamento que a literatura deveria receber.

Percebemos a parca incidência de narrativas ficcionais e, quando presentes, há um investimento maior nas mais curtas, como contos, crônicas, fábulas etc. E se a ênfase recai sobre narrativas mais extensas, como o romance, a leitura apresenta-se fragmentada, com todas as atividades de interpretação girando em torno de pequenos excertos da obra original, geralmente, descontextualizados e, muitas vezes, funcionando como desencadeadores de conteúdos gramaticais. A literatura torna-se assim um texto como qualquer outro da língua, servindo de suporte para as verificações de aprendizagem da gramática normativa por parte dos alunos.

A literatura ocupa, dessa maneira, um lugar de estudo similar ao que é reservado para os demais gêneros, dentre os quais textos que não têm natureza artística, que podem ser muito bem escritos e passar importantes informações, mas que não são literatura. Partindo desta condição de subsidiária da gramática normativa que muitas práticas do ensino de Língua Portuguesa reservam para o texto literário, como se poderia tentar mudar essa perspectiva e se trabalhar, de forma diferente, com graus de eficácia, uma narrativa mais longa como o romance, promovendo-se a sua totalidade como estratégia de leitura em sala de aula?

Como professor da disciplina de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, tanto do nível fundamental quanto do médio, é possível perceber, todavia, que a escola acaba se eximindo da responsabilidade de proporcionar um ensino que contemple a diversidade textual, preocupando-se mais com padrões da escrita e habilidades da leitura, do que propriamente com o ato da leitura e a função da escrita, inscritas nos mais variados textos e contextos. E com estas práticas, acaba desprivilegiando determinados textos, como os de natureza artística, a saber, a literatura que, quando aparece nas aulas de Língua Portuguesa, nem sempre lhe é garantido o adequado tratamento.

Como garantir então, na escola, o ensino da literatura que se apresente coerente com a sua natureza artística e que, de fato, estimule, por natural consequência, a incursão dos estudantes no mundo da leitura? Torna-se necessário então repensar a escola e suas práticas educativas, a fim de que a atividade docente possa oferecer ao seu público um ensino de leitura literária que, de fato, se transforme em prática para além da simples cobrança de habilidades.

Nossa hipótese primeira concebe que o trabalho com textos literários torna-se mais significativo, principalmente, quando explora aspectos que se relacionam com a realidade sociocultural dos estudantes. Daí pensar em narrativas que trazem como pano de fundo questões regionais, representações culturais, étnicas e sociais que se relacionam com o universo dos alunos. Então, optamos pela leitura do romance *Menino de engenho* de José Lins do Rego, levando-se, em consideração, aspectos como mudança de tempos e costumes que tem a ver com a trajetória de vida de qualquer ser humano, por exemplo, a passagem da infância para a adolescência que pode despertar o interesse pela leitura e pela identificação do leitor com a narrativa.

Os alunos são contemporâneos de um momento extremamente diversificado na oferta de tecnologias de comunicação. A leitura de suportes impressos está cada vez mais em desuso. Mas mesmo diante da predominância dos suportes digitais no cotidiano dos alunos, ainda é possível garantir-se o espaço do livro impresso em sala de aula. Os suportes e gêneros digitais, eletrônicos, virtuais e outras linguagens como a fotografia, o desenho, a pintura etc., desde que compartilhem de algo em comum como tema, espaço, personagens e seus desdobramentos, pode ser um aliado eficaz no incentivo à prática de leitura de narrativas literárias, cumprindo assim o papel de parceiros e estimuladores da leitura da escrita impressa. Para

estudantes que têm estímulos icônicos digitais e eletrônicos muito mais intensos que os estímulos da palavra escrita, é sempre mais eficaz lhes despertar o interesse para atividades de leitura, quando se trabalha com as três matrizes da comunicação humana: a verbal, a sonora e a visual. Em nossa proposta de intervenção, exploramos a verbal e a visual.

Com base nas discussões sobre Leitura, Letramento e Teoria da Literatura, percebemos que seria bem mais eficaz propormos estratégias de abordagem e leitura do texto literário diferenciadas, como a motivação antes da leitura, a apresentação da obra e a leitura comentada em sala de aula, a fim de tornar a leitura literária mais viva e fascinante para os alunos do Ensino Fundamental. A partir desse objetivo geral, desdobramos os objetivos específicos em:

1) Utilizar textos literários, neste caso específico o romance “Menino de engenho”, que se aproximam da realidade sociocultural dos alunos, a fim de, através do processo de identificação, tornar a leitura literária mais atraente;

2) Relacionar literatura a outras linguagens, como a fotografia, o desenho e a pintura, como forma de contextualizar as atividades de leitura;

3) Desenvolver o gosto pela leitura de narrativas, utilizando-se o romance “Menino de engenho”, a partir da relação que podemos estabelecer entre ficção e realidade;

4) Lançar as bases para a formação de leitores que possam desenvolver o hábito de ler para além dos muros da escola, ou seja, ler motivado pelo prazer que se alcança com o contato significativo com a obra literária;

5) Ler integralmente uma obra literária (romance “Menino de engenho”), em contraposição à abordagem parcial do livro didático.

Escolhemos uma turma do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de educação, situada na zona urbana do município de Seabra, para desenvolver a pesquisa. A instituição escolhida, apresenta bons índices em avaliações externas, no entanto, como está expresso no nosso problema e confirmado com o desenvolvimento da pesquisa, na escola, a leitura literária não se confirma como uma realidade. Salientamos mais uma vez que, de maneira geral, a escola está mais preocupada com habilidades de leitura, com vistas a resultados de avaliações externas, do que propriamente em formar um público leitor proficiente.

O presente trabalho é composto por três capítulos. O primeiro é o da fundamentação teórica, subdividido em três subcapítulos: o primeiro deles traz

reflexões sobre a importância da leitura, sob o viés político, textual e literário; o segundo discute sobre o letramento e seu desdobramento em letramento literário; o terceiro aborda a literatura através da Teoria da Literatura e sua categorização em gêneros literários, passando por uma breve análise da relação da literatura com o livro didático.

No segundo capítulo encontra-se destrinchada a proposta de atividade de leitura que desenvolvemos em sala de aula. Nela aproveitamos para, de forma complementar, fundamentar o trabalho, com discussões teóricas que não cabiam no primeiro capítulo. Consta, neste capítulo, toda a descrição metodológica pormenorizada da aplicação da proposta.

No terceiro capítulo apresentamos o relato da experiência e a discussão teórica dos resultados, com observações sobre o plano de curso da disciplina de Língua Portuguesa da escola e os materiais didáticos utilizados. Aproveitamos para destacar como o que propomos interferiu na nossa visão sobre a importância do trabalho, além de algumas respostas positivas por parte dos alunos. Apresentamos também discussões a partir de nossas interpretações qualitativas sobre o trabalho desenvolvido, exemplificando com atividades aplicadas na sala de aula, o resultado alcançado.

1 LEITURA, LITERATURA E ENSINO

Neste capítulo, trataremos discussões sobre a importância da leitura na escola, na formação cidadã e de como ela se processa na relação texto-autor-leitor, além de destacar a centralidade do leitor na construção de sentidos do texto literário. Abordaremos também o conceito de letramento e como a proposta do letramento literário pode contribuir para um contato expressivo com a literatura e, conseqüentemente, para a formação do leitor.

Além disso, serão apresentadas algumas reflexões da Teoria da Literatura sobre o fenômeno literário e sua classificação em gêneros, como forma de reforçar o estudo da literatura no Ensino Fundamental. Por fim, apresentaremos uma discussão sobre o ensino da literatura guiado pelo livro didático, prática esta tão comum na escola, e que acaba afastando o aluno da experiência de uma leitura significativa e prazerosa.

1.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEITURA

Neste subcapítulo, abordaremos a leitura sob três perspectivas, primeiramente, na concepção política, em que pensamos no acesso à leitura e, por conseguinte, à escrita como um direito de todo e qualquer cidadão, para que possa, dessa forma, participar ativamente de eventos da cultura letrada, garantindo assim uma formação cidadã plena que lhe instrumentalize a pensar na sua realidade e nas possibilidades de interferir nela. Em seguida, discutiremos a leitura numa perspectiva textual, na qual concebemos o sujeito como agente fundamental na compreensão dos textos e, conseqüentemente, na construção de sentidos. Por fim, a leitura será discutida também numa perspectiva literária, em que o leitor, mais uma vez, tem papel central na produção de efeitos de sentido sobre o texto literário com o qual mantém contato.

Essas discussões são necessárias, pois, ao se propor qualquer intervenção que vise, primeiro, formar leitores assíduos e, posteriormente, críticos e reflexivos, a concepção de leitura aparece como essencial para se pensar em métodos e/ou estratégias de abordagem do texto, no nosso caso, o texto literário.

1.1.1 A leitura como uma questão política

Ao tratar a leitura pelo viés político, como uma prática que nos ajuda a trilhar por caminhos que apontam em direção aos bens da cultura letrada, do

reconhecimento e da luta por direitos, do exercício pleno da cidadania, devemos passar, necessariamente, pela análise do quadro dos que dominam e dos que não dominam esta habilidade. Isso nos faz saltar aos olhos a lamentável realidade que se configura como um dos nossos grandes problemas sociais: o elevado número de analfabetos.

Na década de 1940, período em que o país passou por um crescimento na oferta da educação, atendendo a um público mais numeroso e heterogêneo, cerca de 50% das crianças brasileiras conseguiram ultrapassar a 1ª série do ensino primário, ou seja, aprender a ler e a escrever nesta etapa da escolaridade (SOARES, 2014, p. 13). Não é fácil apontar as causas deste fracasso, pois os dados que servem de base para essas projeções são produzidos de diferentes perspectivas e por áreas de conhecimentos diversas (SOARES, 2014, p. 14).

No entanto, algo concreto pode ser observado nas últimas décadas do século XX e nos primeiros anos do século XXI: a redução nos percentuais de analfabetismo da população brasileira. É certo que as taxas de analfabetismo no Brasil vêm diminuindo a cada ano, todavia estes percentuais, a julgar por todo o investimento e pelo tema da educação estar sempre presente nas principais plataformas de candidaturas políticas, continuam altos, sem se falar nos números absolutos, uma vez que a população brasileira teve um crescimento progressivo no referido período.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), houve uma queda, de 10,1% em 2007 para 8,5% em 2013, na taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade. Estes dados não incluem as taxas de analfabetos funcionais — aqueles indivíduos que não têm competência de fazer uso da leitura em suas atividades cotidianas, esses sujeitos que, de acordo com o mesmo instituto, era de 27,3% em 2001 e, em 2009, chegava a 20,3% da população brasileira.

Esses dados tornam-se preocupantes e mostram a gravidade do problema do acesso à alfabetização e do uso que se faz da leitura pelos brasileiros, quando observamos o último relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), que congrega 34 países filiados e mantém parceria com mais 30, incluindo o Brasil, e tem, como proposta, a avaliação de estudantes de 15 anos de idade e matriculados a partir do sétimo ano de estudo. A avaliação tem foco nos conhecimentos de leitura, matemática e ciências.

A metodologia de aplicação da avaliação é trienal. E na última edição, relatório do PISA de 2012, o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura sofreu uma ligeira queda. De acordo com o PISA, o Brasil apresentou uma soma no total de 410 pontos, dois pontos a menos que na avaliação anterior, a do ano de 2009 (Relatório Nacional Pisa, 2012).

O que depreendemos da análise destes dados é que a queda nos percentuais de analfabetos não pode ser dissociada das habilidades e das práticas de leitura. O Brasil consegue ampliar a oferta e o acesso à alfabetização, porém ainda somos um país que lê de forma deficitária.

A leitura é a porta de entrada do indivíduo no mundo da escrita. É pela leitura que adentramos nas mais diversas situações de interação verbal. Não é, obviamente, a única, mas, talvez, a mais importante ferramenta de inserção nas atividades que envolvem as expressões verbais. Para Freire (2011), a leitura — e a escrita — são pontos que devem ser compreendidos fundamentalmente pela luta política, em que as questões científicas devem colaborar, ou seja, é preciso garantir aos indivíduos o direito e a possibilidade de exercer a prática da leitura. Se partirmos desse pressuposto, chegaremos à conclusão de que a prática efetiva da leitura no Brasil não é para todos.

Em primeiro lugar, pela nossa secular segregação social que marginaliza os que estão despojados das mínimas condições materiais de sobrevivência, dando-lhes como realidade uma escola pública, que nem sempre cumpre seu papel de garantir os saberes necessários para a prática da cidadania e inserção no mundo do trabalho. Por outro lado, mesmo com o processo de expansão ascendente da educação na escola, verificado em meados da década de 1990, ainda percebemos números preocupantes no que diz respeito à evasão e à exclusão escolar. Sobre esse aspecto, Rojo (2009) nos traz o seguinte diagnóstico:

[...] embora na década final do século passado o país tenha cambaleado alguns passos na direção da mudança do quadro de exclusão escolar [...], temos pelo menos metade da população ainda muito longe da realidade de uma escolaridade de longa duração, que possa ser tomada como uma experiência significativa e rica, ao invés de um percurso de fracasso e exclusão. Temos também, forçosamente, de concluir que nos cabe agora [...] enfrentar esses dois problemas: evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo [...] (ROJO, 2009, p. 23).

Ou seja, a escola precisa tomar para si a responsabilidade de buscar o sucesso escolar, o que passa pela garantia de, além de alfabetizar, formar leitores proficientes, capazes de aprender pela leitura.

Mesmo que compreendamos a omissão e a ineficiência dos governos na execução de programas educacionais e na superação dos baixos índices da qualidade da educação brasileira, ainda assim, muitos governos, via de regra, realizam seus diagnósticos e percebem o quanto deficiente é a prática da leitura pela população. Podem até não ter disposição e capacidade para transformar radicalmente de fato a educação, mas são conhecedores dos agravantes que impedem os indivíduos de serem contemplados por uma educação de qualidade. O governo da Bahia, por exemplo, lançou o Plano Estadual do Livro e Leitura da Bahia (2013-2022), no qual, além de propor metas, faz um diagnóstico da situação da relação da população com a leitura.

No referido documento elenca, dentre tantos, os seguintes entraves à prática da leitura: elevado índice de analfabetos e baixo nível de escolaridade, deficiência da prática da leitura nas escolas, difícil acesso à leitura e ao livro, número insuficiente de bibliotecas, ausência de política públicas que visem o fortalecimento de bibliotecas comunitárias, ausência de critérios para aquisição de acervo bibliotecário.

Fica evidente o quanto a população é marginalizada dos espaços e das práticas de leitura, o que potencialmente piora sua própria condição de segregação. E estas mesmas situações de exclusão às quais é submetida a maioria de nossos alunos e, conseqüentemente, a maior parte da população brasileira, precisam ser superadas pela prática da leitura. Freire (2011), assim nos alerta sobre a relação mundo-leitura:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2011, p. 19-20).

Mesmo que a leitura comece pelo desvendamento do mundo, para que isso aconteça de modo eficaz, é preciso que predominem referenciais que podem ser alcançados pela leitura do texto escrito. É um movimento dialético. A leitura do

mundo precede a da palavra, mas a leitura da palavra nos possibilita ler melhor o mundo. O legado da cultura letrada nos permite chegar a análises mais acuradas e mais seguras dos fenômenos humanos.

Apesar de ser encargo dos governantes garantir uma educação de qualidade, e dessa forma, possibilitar o aprendizado eficaz da leitura, o que nem sempre acontece, é papel do professor dar a sua contrapartida para a consecução deste objetivo. Em sala de aula, o professor tem que ser um agente efetivo na busca da oferta de um ensino que garanta ao aluno a possibilidade de uma formação digna. Ou seja, ele precisa mobilizar estratégias didáticas que contribuam para que os estudantes obtenham o domínio e a prática do ato de ler. Essa consciência não pode jamais ser perdida de vista sob pena de se terceirizar determinadas responsabilidades que só podem ser assumidas pelo professor. A concepção de língua, texto e leitor é uma das possibilidades que, certamente, contribui para que o professor exercite a consciência de como ele está tratando a leitura em sua sala de aula.

1.1.2 A leitura numa perspectiva textual

Toda comunicação linguística se realiza por textos, que são artefatos linguísticos de organização empírica, situados num determinado contexto. Compreendendo desta forma, concordamos com o que postula Marcuschi, ao citar Maria de Fátima Carvalho Lopes (1984: 245), quando afirma que “um dos objetivos gerais do ensino do Português é desenvolver a competência da comunicação” (MARCUSCHI, 2008, p. 54), que necessariamente se concretiza através de textos que, por sua vez, se realizam em gêneros.

Antes de apontar possíveis percursos para um ensino que priorize a leitura, sobretudo a literária, a partir do trabalho com textos, faz-se necessário algumas reflexões sobre o conceito de texto aplicado ao ensino, na perspectiva da linguística de texto.

Para Marcuschi, “o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo” (MARCUSCHI, 2008, p. 72). A partir dos textos, os indivíduos revelam suas visões de mundo, o descrevem, o interpretam. Seria um posição ingênua acreditar que, através da comunicação realizada pelos textos, os indivíduos “relatam” a realidade. Na verdade, os indivíduos confirmam ou refutam o que pensam sobre ela. Isso nos leva a compreender que a produção textual é uma

atividade sociointerativa (MARCUSCHI, 2008), pois o “texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos” (MARCUSCHI, 2008, p. 75-76).

Essas contribuições da linguística de texto, são essenciais para repensar o ensino de Língua Portuguesa que deve ser reorientado a partir do trabalho efetivo com textos. Algo que já está sacramentado em muitos manuais didáticos e discursos de docentes. No entanto, acreditamos que, na prática, ainda faltam a sistematização e a compreensão teórica necessárias no trato didático da questão. É como se uma prática deficiente mostrasse ruídos ou falhas na compreensão teórica, isso porque acreditamos que, no trabalho de ensino e aprendizagem, teoria e prática precisam estar absolutamente vinculadas.

Marcuschi (2008) defende que “o ensino, [...] é sempre o ensino de uma visão do objeto e de sua relação com ele” (MARCUSCHI, 2008, p. 50), dessa forma, o professor sempre está ensinando o que pensa sobre determinada coisa, nunca a coisa em si. Então a escola não ensina a língua, mas os usos reais e/ou possíveis da língua e as formas não corriqueiras, sejam elas escritas ou orais, da comunicação (MARCUSCHI, 2008).

O teórico supracitado aponta que, no que diz respeito ao ensino efetivo da língua, “o núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 55), pois, acredita ele que o aluno já chega à escola com a capacidade comunicativa desenvolvida e que não cabe à escola ensinar o que o estudante já sabe.

Porém, esta perspectiva de trabalho não pode propor um ensino de língua a partir de uma concepção estruturalista, em que a mesma é vista a partir da soma de partes, e dessa forma, o trabalho com e a partir do texto também passe a ser visto assim, como sendo resultado de junção de frases, períodos e sentenças. O texto precisa ocupar um lugar central no ensino de Língua Portuguesa e de Literatura. As questões referentes ao sistema linguístico devem ocupar um lugar secundário, o que não lhe esvazia em importância.

Se na concepção da linguística de texto, o texto é elevado à categoria de objeto privilegiado de ensino da língua, necessário se faz tecer algumas reflexões sobre a leitura nesta mesma concepção. Koch e Elias (2012) trazem uma contribuição fundamental para se compreender as diversas concepções de leitura,

que estão diretamente relacionadas à concepção que se tem de língua, de texto e de sujeito.

Para essas duas autoras, a concepção com foco no autor compreende a “língua como representação do pensamento” (KOCH e ELIAS, 2012, p. 9), o autor é mestre absoluto do discurso e o texto é visto como produto do seu pensamento, não cabendo ao leitor senão captar essa representação do pensamento e as suas intenções, exercendo, dessa maneira, um papel passivo de mero receptor das ideias de quem formulou o pensamento, o escritor. “A leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente” (KOCH e ELIAS, 2012, p. 10). Neste caso, o leitor é um objeto onde ocorre a ressonância das ideias autorais.

Quando o foco da leitura está centrada no texto, temos aí uma concepção de língua como estrutura, em que o leitor é um sujeito determinado pelo sistema, uma espécie de sujeito não consciente.

Nessa concepção de língua como código — portanto, como mero instrumento de comunicação — e de sujeito (pre)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, conhecimento do código utilizado (KOCH e ELIAS, 2012, p. 10).

O texto seria uma espécie de verdade absoluta a ser decifrada pelo leitor que, para isso, bastaria unicamente reconhecer o código empregado e, assim como na concepção de língua com foco no autor, não exerceria a sua autoridade de guiar a leitura, motivado por seus objetivos, expectativas e conhecimentos prévios.

Na concepção com foco na interação autor-texto-leitor em que as duas teóricas diferenciam das concepções anteriores, temos uma compreensão interacional da língua. Neste enfoque, o leitor é visto como sujeito ativo, elemento fundamental na constituição dos sentidos, conforme observamos:

Nesta perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de

saberes no interior do evento comunicativo (KOCH e ELIAS, 2012, p. 11).

O papel do leitor, na atividade de leitura e construção de sentido, fica mais evidente quando este se utiliza de estratégias de leitura, para concretizar o processo de produção de sentido. Na verdade, trata-se de

um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

Para Solé (1998), a leitura exige habilidades de decodificação e de aprendizado de estratégias que levam à compreensão. Com qualquer texto que temos a possibilidade de com ele interagir, fazemos previsões, que podem ou não ser confirmadas. Para essa autora, a leitura é um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam a uma interpretação que implica a dedução do fundamental no texto, com relação aos objetivos que nos leva a lê-lo, a partir de uma orientação mais crítica e segura (SOLÉ, 1998).

É esta intenção que regula a interação texto-leitor, aliada aos conhecimentos que o leitor traz anteriores ao texto, e que lhe possibilita a construção de sentidos. “São, pois, os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação, enfim” (KOCH e ELIAS, 2012, p. 19).

Sobre os conhecimentos prévios do leitor, cabe acrescentar que, tantos quantos são os leitores, por conta de seus referenciais e experiências anteriores, tantas serão as leituras. Para um mesmo texto, se temos leitores diferentes teremos, conseqüentemente, leituras distintas. Todavia isso não implica dizer que todas as interpretações são possíveis e válidas, uma vez que o sentido não está apenas no texto, nem unicamente no leitor, mas, na interação autor-texto-leitor. Então, podemos entender que o texto fornece “sinais” que orientam a produção de sentido.

Outro aspecto relevante para a construção de sentido é o contexto. Depois de escrito, o texto adquire autonomia em relação ao autor e, entre a produção e a leitura, podemos ter um distanciamento temporal, isso implica em concordar que, entre o contexto de produção e o contexto de uso, pode-se criar um afastamento que interfere na produção de sentido (KOCH e ELIAS, 2012).

Na escola, a concepção interacional da língua é muitas vezes negligenciada. Acaba-se muitas vezes privilegiando um ensino orientado por uma concepção estrutural e fragmentada da língua, recorrendo-se a exercícios mecânicos e cansativos que em nada se assemelha ao uso real da língua, empreendido por seus falantes, e nem contemplando de fato a exploração das possibilidades de construção de sentido.

Para Solé (1998), os livros, os guias e os manuais didáticos, ainda as principais referências de ensino, costumam trazer como questões de compreensão leitora as atividades de pergunta-resposta. Para a autora, essas tarefas referem-se, na verdade, à avaliação da compreensão leitora, ou seja, na escola, não se ensina a compreender, o trabalho com a leitura está mais ligada às atividades de decodificação.

Como nosso objetivo principal neste trabalho é propor estratégias de abordagem e leitura do texto literário diferenciadas, a fim de tornar a experiência da leitura mais significativa aos alunos do Ensino Fundamental, a exploração da leitura literária aparece como uma possibilidade didática para se pensar na formação de leitores proficientes.

1.1.3 A leitura literária e o papel do leitor na constituição dos sentidos

Iser (1996), ao discutir a teoria do efeito estético, destaca a centralidade da interação entre a estrutura da obra e seu receptor. “[...] A teoria fenomenológica da arte enfatizou que o estudo de uma obra literária não pode dedicar-se apenas à configuração do texto, mas na mesma medida aos atos de apreensão” (ISER, 1996, p. 50). Ele postula que a realização da obra literária ocorre pela convergência entre o texto e o leitor.

Este teórico afirma a existência de dois polos na obra literária: o artístico e o estético. O primeiro designa a criação do autor, o texto; o outro a concretização realizada pelo leitor. Nesta concepção, o texto só pode se realizar “através da constituição de uma consciência receptora: [...] “A obra é o ser constituído do texto na consciência do leitor” (ISER, 1996, p. 51). Seguindo sua discussão acerca do tema, podemos entender que a obra literária não tem uma existência própria no que diz respeito ao seu sentido. Ela se concretiza quando o leitor interage com a obra, quando este atribui ao texto literário, uma significação possível, pois, para Iser (1996), a significação é produto de efeitos experimentados: “[...] em vez de decifrar o

sentido, ela (a interpretação) evidencia o potencial de sentido proporcionado pelo texto” (ISER, 1996, p. 54).

Ao longo de sua discussão sobre o efeito estético, Iser (1996) afirma enfaticamente a importância do leitor na realização da obra literária. Para ele, sem a participação do leitor, não se constitui o sentido da obra. Ao aprofundar sobre a constituição de sentido, ele destaca as nuances entre o texto literário e a obra, chamando atenção para o conceito de qualidade estética.

[...] podemos dizer que os textos literários ativam sobretudo processos de realização de sentido. Sua qualidade estética está nessa ‘estrutura de realização’, que não pode ser idêntica com o produto, pois sem a participação do leitor não se constitui o sentido. Em consequência, a qualidade dos textos literários se fundamenta na capacidade de produzir algo que eles próprios não são (ISER, 1996, p. 62).

Isso reforça a ideia de que a realização da obra só acontece com a convivência do leitor. É ele quem “recebe” uma proposta de sentido em potencial do texto que só se concretiza na sua consciência receptora, levando-se em conta uma série de fatores para se realizar, como as condições históricas. O que se exige do leitor é a tarefa de quem preenche os vazios deixado pela intenção autoral (LIMA, 1979). Se a participação do receptor na constituição de sentidos é central para Iser (1996), convém reconhecer as concepções de leitor que ele traz.

O referido autor diz que, para os críticos, existem vários tipos de leitor, quando se trata de efeito e recepção da literatura. Alguns enfatizam sua construção, outros seus substratos. Destacam-se tipos como o leitor ideal e o leitor contemporâneo. O primeiro estaria mais próximo de uma construção e o outro seria inconcebível “como construção suficiente para enunciados abrangentes” (ISER, 1996, p. 63). Além destes, enumera outros tipos de leitor, citando seus referenciais, como o leitor informado, o leitor intencionado etc. Não queremos aqui fazer um aprofundamento sobre os tipos de leitor implícito, mas evidenciar o quanto é importante a presença deste na realização da obra literária, pois a concepção de leitor implícito é uma antecipação do seu receptor.

“O leitor se converte na ‘referência de sistema’ dos textos, cujo pleno sentido só se alcança pelos processos de atualização sobre eles realizados” (ISER, 1996, p. 73). Se este é o caso e acreditamos que sim, então reforçamos que o que é

fundamental na leitura é pensar na recepção, ou seja, que condições são dadas aos leitores para que possam, na atividade da leitura, participar ativamente do seu processo de construção de sentido. O repertório de leituras, o conhecimento de mundo e da própria literatura, suas leituras literárias anteriores, enfim, toda essa bagagem propicia ao leitor uma leitura mais significativa.

Porém, se considerarmos o leitor como um elemento de menor importância no processo da leitura é algo tacanho e grave, não menos grave é idealizarmos o leitor, pois o leitor não tem total autonomia na construção de sentido, haja vista que quem escreve dota sua escrita de uma intenção ou, pelo menos, de sinalizações e pistas que devem ser alcançadas pelo percurso da leitura. Então, “se a estrutura do texto estabelece o ponto de vista para o leitor, então isso significa que ela leva em conta uma regra elementar da nossa percepção que diz que nosso acesso ao mundo sempre é de natureza perspectivística” (ISER, 1996, p.78). É como se o leitor, no processo de apreensão, buscasse uma correspondência entre o que ele observa e a intenção de quem produziu a obra observada.

É nesta relação, em que o leitor é responsável pela construção do sentido, que se encontra o prazer estético que é propiciado pela correspondência do leitor com o texto e que

[...] supõe uma distância, uma tomada de posição, mediante a qual se encontra prazer no objeto do prazer; em que o objeto não está aí apenas para que alguém sinta prazer nele, mas se coloca numa distância em que não perde sua qualidade de objeto autônomo (LIMA, 1979, p.18).

Para Lima (1979), o prazer estético implica uma atividade de conhecimento, não um conhecimento conceitual, mas um reconhecimento no outro, a possibilidade de trazer para si a alteridade do outro e se projetar nela, ou seja, prazer e conhecimento se fundem num jogo em que o leitor toma para si a tarefa de guia principal.

Para acessar o texto e afiançar sua apreensão, é preciso pensar na leitura como prática e não apenas como um conjunto de habilidades. Desta maneira, dominar pura e simplesmente técnicas de decodificação da escrita não garante a formação de um leitor no sentido estrito do termo. É preciso conceber as habilidades de leitura postas em práticas como garantia do exercício do ato de ler, ou seja, o letramento.

1.2 AS MÚLTIPLAS FACES DO LETRAMENTO

Neste subcapítulo, a nossa discussão gravitará em torno dos conceitos de alfabetização, alfabetismo e letramento, dando continuidade com o de letramento literário. Esses conceitos são fundamentais para entendermos a leitura como prática social e como responsabilidade da escola, a nosso ver, a principal agência de letramento na sociedade, que precisa mobilizar e implementar uma série de estratégias para transformar a prática da leitura em algo mais presente e significativo na vida dos estudantes.

1.2.1 Concepção de letramento

Ao pensar na leitura na escola e, conseqüentemente, na formação do leitor, iremos abordar o conceito de letramento e como o trabalho docente pode desenvolver o gosto e o uso de práticas de leitura, para além do ambiente escolar. Porém, antes de nos atermos com discussões sobre o letramento e os desdobramentos sobre este termo, faremos algumas reflexões sobre um termo correlato: a alfabetização.

A alfabetização é um conceito usado largamente por teóricos da educação e sua concepção não é única e muito menos universal, uma vez que esta expressão adquire contornos e coloração diversos a depender da sociedade e do contexto cultural no qual emerge. Muitas sociedades atribuem uma valor singular e primordial à alfabetização como condição necessária para inserção em questões religiosa, cidadã e mesmo profissional. A depender do tempo e do espaço, a alfabetização é concebida de acordo com as expectativas que os grupos sociais lhe atribuem.

De acordo com Freire, com sua concepção de educação libertadora, a alfabetização cria condições para que o indivíduo se reconheça como tal e que compreenda a dinâmica das relações sociais que geram os conflitos e mazelas na sociedade capitalista e lhe capacite para a superação de tal condição. Para Freire (2011, p. 43) “[...] a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra.”

Muitos entendem a alfabetização como um processo que se estende por toda a vida, nunca interrompido. Convém ressaltar que, de fato, o aprendizado da língua materna nunca se realiza por completo num ponto específico da vida do indivíduo, todavia, precisamos diferenciar a *aquisição* da língua do *desenvolvimento* da língua

(oral e escrita). Soares (2014), nos traz um esclarecimento sobre a questão, evidenciado a diferença entre os dois:

[...] etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar (SOARES, 2014, p. 15).

Em outras palavras, a alfabetização refere-se ao aprendizado do código escrito da língua, à habilidade de ler e escrever. A referida autora acrescenta também a natureza complexa do conceito de alfabetização, pois não se trata ali de uma habilidade, mas de um conjunto de habilidades que se consolidaria enquanto teoria coerente, levando-se em consideração as diversas perspectivas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) que estudam o fenômeno.

Precisamos diferenciar então a alfabetização, estado de quem adquiriu o conhecimento e a habilidade de ler e escrever, do estado de quem faz o uso destas habilidades.

Soares (2014) nos traz o termo *alfabetismo*, para designar o estado de quem não só sabe ler, mas, faz uso da tecnologia da leitura e da escrita, “[...] incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu ‘estado’ ou ‘condição’, como consequência do domínio dessa tecnologia” (SOARES, 2014, p. 29). A autora chama atenção também para a complexidade do conceito de alfabetismo, pois “engloba um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais, funções e varia histórica e espacialmente” (SOARES, 2014, p. 30).

A mesma estudiosa, ao buscar as relações do alfabetismo com a sociedade e a cultura, analisa as duas dimensões desse conceito. A dimensão individual e social do alfabetismo. Primeiramente, precisamos confirmar que as habilidades de leitura e escrita e os processos de aprendizagem dessas habilidades são diferenciados para cada indivíduo, pois a leitura é um processo complexo em que, além de relacionar símbolos com unidades sonoras, envolve a construção da interpretação da escrita (SOARES, 2014). Por isso a natureza do conceito é imprecisa, uma vez que não é possível mensurar quais habilidades e conhecimentos são mobilizados no processo

da leitura pelo indivíduo. A dimensão individual do alfabetismo está ligada ao conhecimento da técnica, ou seja, à condição de quem sabe ler e escrever.

Na dimensão social, o alfabetismo é entendido não como o domínio da habilidade da leitura e da escrita, mas como a prática social que esse domínio proporciona, ou seja, o uso da leitura e da escrita nos mais variados contextos da vida social. Nesta dimensão, a prática da leitura e da escrita é carregada de funções e valores que seus praticantes, imersos numa dada cultura, lhe atribuem.

Soares (2014) apresenta duas visões para a dimensão social do alfabetismo. Uma visão progressista, “liberal”, em que o indivíduo, em posse das habilidades e conhecimentos necessários para certas situações da vida social, deve “funcionar” bem num determinado contexto. Essa ideia de funcionalidade das habilidades e conhecimentos da leitura e da escrita influenciou a definição de alfabetismo proposta pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), e que serve de padronização internacional para estudos sobre educação desta entidade. Na outra ponta, temos uma visão radical, “revolucionária” da dimensão social do alfabetismo, que descarta a neutralidade do conceito, pois entende que as habilidades da leitura e da escrita, nas práticas sociais, são mobilizadas nas variadas situações de interação social para contestar valores, relações de poder e tradições.

Percebemos por fim, que não é possível formular um conceito genérico e universal sobre o alfabetismo, por sua natureza variada e heterogênea, suas dimensões, as relações com a sociedade e com a cultura, as diversas perspectivas teóricas e metodológicas que se propõem a estudá-lo. O termo *alfabetismo* foi muito utilizado até meados da década de 1990, quando outra palavra, *letramento*, ganhou preferência na bibliografia.

O termo *letramento* surgiu nos meios acadêmicos como intenção de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, que destaca as competências individuais no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, 1995). O termo *letramento*, dessa forma, contrapondo-se à concepção centrada no indivíduo, teria uma conotação social, ou seja, na relação do indivíduo com o seu meio, intercedida pelas práticas da leitura e da escrita.

O *letramento* pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18-19).

Com base nesta definição, podemos sinalizar o século XVI e todo o desenvolvimento social que acompanha a expansão dos usos da escrita a partir desse período, ou seja, o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas, como questão de preocupação de análise dos estudos sobre letramento (KLEIMAN, 1995). Partindo desse ponto, os estudos sobre letramento foram se ampliando para descrever as condições de uso da escrita e os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários.

Todavia o termo letramento é complexo devido à variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio. Mesmo sendo cunhada por Mary Kato em 1986, a palavra letramento passou muito tempo sem ser dicionarizada. Somente em 2001, o Dicionário Houaiss incluiu esta palavra e o adjetivo correspondente a ela, letrado.

“O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita [...] por isso é um conjunto de práticas” (MARCUSCHI, 2010, p. 21), em que os sujeitos se envolvem em seu contexto social. Esta concepção, nem sempre é considerada na escola, no ensino da língua e de seu uso, uma vez que as práticas de leitura e escrita voltam-se quase que exclusivamente para alfabetização e processos avaliativos e de progressão individual dos alunos. A escola, a mais importante das agências de letramento, não se preocupa tanto com a prática social, mas com a competência individual da leitura.

Muitos termos sobre o letramento surgiram, principalmente, por aqueles que defendem uma concepção social da leitura e da escrita: ‘eventos de letramento’, ‘atividades de letramento’, ‘padrões de letramento’, ‘estratégias de letramento’, ‘situações de letramento’ (STREET, 2012).

O referido autor propõe um uso mais cuidadoso no termo “práticas de letramento” para se referir à análise do que acontece nos contextos sociais em relação aos significados e usos do letramento. As práticas de letramento, para ele, são uma “tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social” (STREET, 2012, p. 76), por sua vez, os eventos de letramento focalizam uma situação particular onde se pode ver as coisas acontecendo.

Podemos compreender as práticas de letramento como uma referência a uma concepção maior de prática da leitura e da escrita em contextos culturais. O autor

supracitado usa os termos ‘múltiplos letramentos’ e ‘multiletramentos’ para situá-los numa discussão mais ampla sobre as práticas de letramento.

Múltiplos letramentos seriam uma forma de enfrentar o conceito de letramento singular e autônomo, como se existisse um único modelo que desse conta de todas as atividades que envolvem a leitura e a escrita. Street (2012) faz questão de assinalar que não existe um letramento único para uma cultura única, ou seja, uma mesma cultura convive e desenvolve múltiplos letramentos. Por sua vez, o multiletramento se relaciona com as formas múltiplas de letramento, associado a canais ou modo, a exemplo do letramento do computador, letramento visual. Ao concluir sobre essa discussão, o autor é enfático, ao afirmar que “são as práticas sociais que atribuem significados e conduzem a efeitos e não o canal em si mesmo” (STREET, 2012, p. 74).

Rojo (2009) aponta para perspectivas de mudança na rotina e nas práticas escolares de letramento e apresenta uma contribuição significativa sobre modelos de letramento, tecendo reflexões substanciais, quando confronta o letramento autônomo com o letramento ideológico. O primeiro estaria ligado a uma visão independente do contexto social, no qual a leitura e a escrita poderiam ser aprendidas com a simples proximidade com o objeto. “O contato (escolar) com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento (níveis)” (ROJO, 2009, p.99). O segundo estaria relacionado com as estruturas culturais e de poder e a diferentes contextos. “O enfoque *ideológico* ‘vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET apud ROJO, 2009, p. 99).

Desta forma, a preocupação maior da escola deveria se dirigir às várias possibilidades que o uso da leitura pode proporcionar, e não apenas à apropriação da habilidade de decodificar a escrita, como se a aquisição da leitura por si só desse conta das demandas sociais enfrentadas pelos indivíduos nos mais variados contextos.

Rojo (2009) trata também dos letramentos dominantes e dos letramentos marginalizados, enfatizando o papel da escola em proporcionar situações e práticas de letramento que levem em consideração aquilo que os alunos têm contato. Seguindo esta linha de raciocínio, Lerner (2002) nos chama atenção sobre esse

aspecto quando afirma que “a versão escolar da leitura e da escrita parece atentar contra o senso comum. Por que e para que ensinar algo tão diferente do que as crianças terão que usar depois, fora da escola?” (LERNER, 2002, p. 33). Este talvez seja o grande desafio no ensino de práticas de leitura e de escrita: proporcionar situações, práticas e saberes que estejam em diálogo com o universo dos alunos.

Mais do que uma imposição, o trabalho com a leitura e a escrita deve partir das experiências socioculturais discentes, promovendo uma aproximação entre os saberes escolares e a experiência social dos estudantes, enquanto indivíduos (FREIRE, 1996).

Se as práticas de letramento ocorrem em contextos sociais específicos e com fins específicos, como a escola, trabalhando-se com uma forma de letramento voltada mais para a aquisição de habilidades e não, propriamente, se baseando nos usos que os alunos já trazem ou que desenvolvem em seus contextos, pode transformar a leitura em algo significativo para eles? Essa questão não é fácil de ser respondida, mas acreditamos que o trabalho do professor de língua deve dar conta de, no processo de escolarização da leitura e da escrita que não se pode confundir com letramento, desenvolver habilidades e competências com estas modalidades de uso da língua, mas, acima de tudo, tentar convertê-las em práticas de letramento, ou seja, que os alunos, independentemente das exigências institucionais escolares, possam desenvolver o gosto e aprimorar o uso da leitura e da escrita no seu cotidiano.

Por isso, práticas de leitura não devem ser pensadas sob a lógica da imposição, mas, além das necessidades imediatistas da escola e, conforme as possibilidades, envolvendo a ideia de prazer. Cabe, então, estimular-se a prática da leitura literária convertida em atividade intelectual prazerosa, que possibilite ao aluno trilhar o caminho da formação do leitor a partir do contato com textos de natureza artística.

1.2.2 O letramento literário

Neste momento, não iremos tratar da natureza da literatura, nem dos campos de estudos que se dedicam a ela. Mais adiante, em outro lugar, trataremos, em determinado nível, dessa abordagem, seguindo orientações e estudos da Teoria da Literatura. Nesse tópico, discutiremos a prática da leitura literária no âmbito escolar, que depois será reforçada num espaço específico.

A literatura ocupa um lugar irrelevante nas aulas de Língua Portuguesa e seu potencial artístico e discursivo é negligenciado por práticas pedagógicas que, quando tratam da literatura, a concebem como mais um gênero textual a ser explorado para se ensinar padrões da norma culta da língua. Esta constatação se evidencia quando analisamos determinados livros didáticos e também currículos escolares.

No que diz respeito ao Ensino Médio, há uma ênfase na historiografia literária, sobretudo, nos padrões que determinam o início e o fim dos estilos de época, entretanto, com o conteúdo voltado quase que, exclusivamente, para a biografia dos autores e aspectos característico de um grupo de obras literárias; em outras palavras, o estudo da literatura, no Ensino Médio, sequer faz alusão às outras vertentes dos estudos literários que seriam a Análise Literária, a Crítica Literária e a Teoria da Literatura.

Já no que tange ao Ensino Fundamental, a situação parece mais grave ainda, pois a literatura é despida de seu caráter enquanto objeto artístico, e seu ensino caminha em direção ao que seria uma atividade subsidiária da gramática, a partir de perguntas e respostas, muitas vezes, no estilo binário do *in* e do *out*, para verificar se o aluno “entendeu” o texto.

Desta maneira, não há um investimento em práticas de leitura que de fato possam realizar as possibilidades de leitura que o texto literário oferece. A literatura não é vista sob uma ótica singular, como um objeto diferenciado dos demais textos que circulam socialmente. “[...] estamos diante da falência do ensino da literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2012, p. 23).

As atividades de leitura que a escola realiza acabam por priorizar as habilidades de leitura, prática fortemente influenciada por avaliações externas e/ou governamentais, que buscam diagnosticar o nível de leitura dos estudantes. Se aparecem textos literários, na maioria das vezes são fragmentos, excertos desconexos de um propósito textual mais amplo, seja nos aspectos de gênero ou de temática. A literatura aparece acidentalmente para verificação de aprendizagens que se esperam para os níveis de determinada série.

Por isso, o trabalho com a literatura precisa ser ressignificado na escola. Os professores de Língua Portuguesa, principalmente os militantes da causa literária,

objetivando atrair a atenção dos mais displicentes, devem enfatizar na escola, nos espaços de planejamento e discussões pedagógicas, a necessidade de se garantir um ensino significativo da literatura com vistas ao desenvolvimento do letramento literário, pois este é uma prática social e, como tal, configura-se como responsabilidade da instituição escolar (COSSON, 2012). A prática da leitura literária deve ser estimulada não como, simplesmente, uma obrigação por parte dos alunos.

A leitura eficaz acontece quando saímos do âmbito da simples decodificação. Por isso, é preciso ir além, concebendo a literatura como espaço de conhecimento e a conduzindo de maneira adequada, explorando suas potencialidades de reconhecimento de si e do outro, a partir de si mesmo, seu amplo leque de construção de sentidos e tudo o que o ato da interpretação pode proporcionar.

Primeiramente, é preciso entender que a compreensão da leitura ocorre numa interação entre o leitor e o objeto. O percurso a ser trilhado em busca de sentidos é uma decifração. Portanto, a análise literária a ser desenvolvida é de fundamental relevância para a construção da significação da obra.

Para Cosson (2012), “A análise literária [...] toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos” (COSSON, 2012, p. 29). É a possibilidade de penetrar-se na densidade do texto literário e extrair dela muito da sua riqueza comunicativa.

O letramento literário exige dos professores de Língua Portuguesa e da escola, uma nova postura, ou melhor, uma postura diferenciada em relação ao fenômeno literário, com vistas a tratar a leitura, sobretudo a literária, com ênfase na sua verdadeira função de comunicar, de dizer, de se reconhecer, de expressar e de interagir.

Sem sombra de dúvida, o trabalho bem planejado, tendo em vista a função e possibilidades que a leitura literária oferece, irá desembocar num trabalho mais rico, significativo e numa experiência estética que dotará as aulas de leitura na escola de algo prazeroso, e que pode extrapolar os muros da instituição escolar. O principal objetivo do trabalho de leitura numa perspectiva do letramento literário visa transformar esta prática num hábito cotidiano do estudante, pensando-se nele não mais como um aluno que frequenta a escola para dominar certas habilidades, mas como um cidadão que, em posse de determinados saberes, os emprega na sua vida

e que possa usufruí-los sob as mais variadas formas, motivado pelos mais variados propósitos.

Então, conhecer a natureza da literatura, do seu percurso pela história, desde as primeiras formulações conceituais e prescritivas, até os nossos dias e como a escola vem abordando o fenômeno literário é essencial para se propor um tratamento diferenciado e condizente com sua importância.

1.3 A LITERATURA E A ESCOLA

Neste subcapítulo, vamos discutir a literatura sob a perspectiva da Teoria da Literatura, a sua classificação em gêneros, cujos estudos foram iniciados ainda na Antiguidade Clássica e, posteriormente, continuaram a ser reformulados e ampliados no transcorrer dos séculos seguintes. É matéria de apreciação, também, a forma como a literatura vem sendo trabalhada nos livros didáticos, ainda a principal ferramenta de trabalho pedagógico.

1.3.1 A literatura sob a ótica da Teoria da Literatura

Apesar de o ensino da literatura ser considerado por nós como uma necessidade ou mesmo uma obrigação da escola na atualidade, os estudos que buscaram sistematizar esta arte remontam à Antiguidade Clássica. Platão se interessou pela literatura, mas foi com Aristóteles, seu discípulo, que foram construídas as primeiras sistematizações de conceitos e normas relacionadas principalmente à literatura dramática, que tinha também um caráter pedagógico na sociedade ateniense. A principal referência normativa dessa época era a *Poética* de Aristóteles que continuou, por muitos séculos, como a principal referência dos modelos a serem seguidos pelos estudiosos.

Entretanto, foi no século XIX, com o Romantismo, que a literatura deixou de ter um caráter eminentemente normativo, para adotar uma postura descritiva, buscando criar um método de análise em que se observassem os pontos em comum, a fim de se estabelecer um sistema de relações lógicas (PINTO, 2011).

Por isso, ao propor anteriormente o ensino da literatura, a partir da perspectiva do letramento literário, vamos explorar alguns conceitos da Teoria da Literatura, com vistas a embasar o trabalho docente com a necessária inclusão dos textos literários.

Começamos elencando as vertentes que compõem os Estudos Literários. São elas: a Análise, a Crítica, a História e a Teoria. Esta última terá a nossa atenção maior e será, por ela, que conduziremos nossas discussões. Guardadas todas suas nuances e peculiaridades, é preciso concordar que os Estudos Literários, para serem realizados a contento, não podem prescindir da interação e reciprocidade destas vertentes, pois disso decorre o entendimento racional do fenômeno literário. Todavia, em razão da especificidade do nosso trabalho com a leitura, estabeleceremos o foco nas perspectivas da Teoria da Literatura, então,

modernamente, a Teoria da Literatura procura mostrar como o fenômeno literário ocorre, porque ocorre e quais suas perspectivas. Ou seja, para a Teoria, a literatura é como um raio de luz refletido por um calidoscópio — suas possibilidades são infinitas (PINTO, 2011, p. 15).

Podemos entender, então, que a Teoria da Literatura, diferentemente de suas raízes da Antiguidade Clássica, não se configura como um manual de normas modelares para os escritores, mas como um recurso metodológico para aqueles que se aventuram na leitura e nas possibilidades de interpretação que o texto literário permite.

Começemos com a definição do que é texto literário e do que não se enquadra como tal. O texto não literário tem um compromisso com a objetividade e com o mundo real. De caráter denotativo, cumpre a função de comunicar de forma direta e precisa aquilo que se propõe. Tem a finalidade primeira de ser entendido literalmente, sem deixar dúvidas e ambiguidades sobre o assunto que discorre. Como exemplo de textos não literários teríamos o texto jornalístico, o texto acadêmico, os textos oficiais que regulam a vida da sociedade, o texto científico, entre outros.

Já no que se refere ao texto literário, trata-se de algo escrito com a intenção de provocar determinados efeitos sensoriais em quem o lê. A forma como o texto, nesse caso, é escrito é tão importante quanto o que ele pretende transmitir como mensagem, ou seja, na perspectiva da Semiologia, ciência que estuda os signos verbais, o *significante* passaria a ser tão importante quanto o *significado*. O texto literário não tem um compromisso imediato com a realidade nem com os elementos que lhe serviram para se tornar matéria de apreciação. Por isso, ele pode usar a

ambiguidade ao seu bel prazer. Desta forma, a literatura aqui é entendida “enquanto arte, produzida para o prazer e a fruição” (PINTO, 2011, p. 9).

No texto não literário, o conteúdo se sobressai e é completado pela forma, ambos concretos, integram o todo da materialidade do texto, pois seu alvo é a compreensão objetiva e segura que se espera do leitor. No texto literário, “o conteúdo pertence a uma outra dimensão: é imaterial, impalpável, imensurável, improvável, irreal” (PINTO, 2011, p. 29). A forma no texto literário é concreta, material e se realiza em consonância com o gênero em que se expõe.

Essas breves afirmações acima apresentadas, tendo em vista as contribuições que a Teoria da Literatura pode agregar ao trabalho didático com a literatura, lançam sua luz sobre uma proposta que pretenda abordar o letramento literário, ou seja, é preciso compreender a especificidade do texto literário para se propor um tratamento, no que diz respeito a uma proposta de leitura, que seja enriquecedora e que motive os alunos no caminho da descoberta e da satisfação.

Só de, realmente, compreendermos a diferença que existe entre o texto literário e o não literário, já passamos a ter os requisitos mínimos para nos aventurarmos em uma proposta com o letramento literário. É possível que muitos profissionais da Língua Portuguesa, por razões que não nos cabe aqui discutir, ainda sejam carentes desses requisitos mínimos. Limitam-se a seguir os manuais que são planejados em departamentos oficiais distanciados das realidades específicas que imperam nas salas de aula.

1.3.2 A literatura em gêneros e a abordagem da leitura literária

Ao propor o trabalho com o texto literário, ancoramo-nos nas palavras de Candido quando afirma que “a literatura concebida no sentido amplo [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2011, p. 177). Se ela, a literatura, se configura como um direito, não há como a escola negligenciar esta premissa. É dever, então, da instituição escolar encarar o ensino da literatura e a formação do leitor literário como uma das suas principais tarefas. Não é fácil, todavia, se propor a tão árdua tarefa, uma vez que a literatura perdeu, não só na escola, como na sociedade como um todo, um lugar central como atividade intelectual.

Ao lado desse entendimento, acrescentando mais sobre as discussões de Candido sobre a importância da literatura, não poderíamos deixar de mencionar a

sua função humanizadora, questão crucial que nem sempre é discutida como deveria pela escola. “Ela (a literatura) não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2011, p. 178), principalmente quando revela a sua face de manifestação e visões de indivíduos e coletividades. No que diz respeito às comunidades que desenvolveram a escrita, como nós ocidentais, é impossível pensar-se na formação de seres simbólicos que somos, sem incluirmos a literatura.

No entanto, não basta apenas ler o texto literário, é preciso pensar nos propósitos que esta prática precisa assumir na escola. Cosson (2012), nos fornece significativa contribuição ao defender que

na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2012, p. 30).

Suas críticas ao ensino tradicional da leitura literária concordam com o que Candido afirma sobre a função humanizadora da literatura. Para Cosson, “no ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração” (COSSON, 2013, p. 27). Percebemos, assim, a importância que ele confere ao trabalho escolar na formação do leitor literário proficiente.

Para este autor, a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: aprendizagem da literatura que pode ser obtida experienciando o mundo através das palavras; aprendizagem sobre literatura que relaciona conhecimentos de história, crítica e teoria; e aprendizagem por meio da literatura que são as habilidades e conhecimentos adquiridos pela prática da leitura literária. A primeira deveria ser o mote central do ensino da literatura, visto que o texto literário precisa ser sentido, desvendado e explorado como objeto de apreciação estética. No entanto, as duas últimas, sobretudo a segunda, são predominantes, guardadas as devidas proporções, nas aulas de literatura, com exercícios e tarefas que não contemplam as especificidades artísticas constitutivas do texto literário.

Portanto, é preciso reconfigurar o espaço e os métodos de tratamento da literatura na escola, pois, como prática social, o letramento literário é de responsabilidade da escola, todavia, se para o aluno não basta ler apenas o texto literário, para o professor ensinar apenas também não é suficiente. Por isso que citamos no último parágrafo do tópico anterior (1.3.1) que, só de compreendermos, realmente, a diferença entre o texto literário e o não literário, já teríamos de onde partir para pensarmos em didáticas mais eficazes.

É preciso aprender como ensinar a literatura sem descaracterizá-la, sem transformá-la num arremedo de si mesma que, ao invés de cumprir a sua função precípua, mais tende a afastar o interesse do aluno pelo texto literário e pelas possibilidades de relações mais consistentes que a literatura proporciona.

Wellek e Warren (2003) definem, respectivamente, Literatura e Estudos Literários como arte e conhecimento. Desta maneira, pensamos que a escola, em nosso modo de ver a questão, ao sugerir o ensino de literatura, deveria propor a apreciação da arte que se converte em saberes a partir do estudo sistematizado de textos literários.

Ao diferenciar a linguagem científica da linguagem literária, dando destaque, principalmente, para o gênero poético, Wellek e Warren (2003, p. 15), afirmam que:

Comparada com a linguagem científica, a linguagem literária parecerá, de certas maneiras, deficiente. É abundante em ambiguidades; como qualquer outra linguagem histórica, é cheia de homônimos, categorias arbitrárias ou irracionais, como o gênero gramatical; é permeada de acidentes históricos, lembranças e associações. Em uma palavra, ela é altamente “conotativa”. Além disso, a linguagem literária está longe de ser meramente referencial. Ela tem o seu lado expressivo; ela comunica o tom e a postura do falante ou escritor. E ela não apenas formula ou expressa o que diz, mas também quer influenciar a postura do leitor, persuadi-lo e, por fim, modificá-lo. Há mais uma importante distinção entre a linguagem literária e a científica: na primeira, o signo linguístico, o simbolismo sonoro da palavra é enfatizado. Todos os tipos de técnicas foram inventados para chamar a atenção para ele, tais como a métrica, a aliteração e padrões sonoros.

Os autores trazem como principal característica do texto literário a sua linguagem carregada de significação, a exploração dos recursos que a própria linguagem oferece e toda a sua capacidade sugestiva. Em outros termos, a linguagem literária é muito mais rica que as outras, pois tem a possibilidade de explorar todos os recursos que a própria palavra contém.

Por não ter a obrigação de dizer a verdade e traduzir o real, a linguagem literária pode até dizer a verdade e traduzir o real, mas não, é claro, como faria um tratado científico, mas através não só da imitação da própria objetividade científica, como também ao valer-se de toda a carga metafórica e ambígua que está no cerne da própria linguagem humana.

Portanto, o trabalho com o texto literário precisa se diferenciar da abordagem que é feita com os demais textos que circulam socialmente e não se incluem na classificação de literário, pois “uma obra de arte literária não é um objeto simples mas, antes, uma organização altamente complexa, de caráter estratificado, com múltiplos significados e relações” (WELLEK e WARREN, 2003, p. 22).

Wellek e Warren (2003) apontam a função da poesia como decorrente de sua natureza artística. “Todo objeto ou classe de objetos é usado com mais eficiência e racionalidade pelo que é ou pelo que é centralmente. Ela (a poesia) só adquire um uso secundário quando perde sua função primária” (WELLEK e WARREN, 2003, p. 23). O ensino de Língua Portuguesa, na parte que se refere à literatura, não pode perder isso de vista. O trabalho com a literatura que se quer eficaz não pode negligenciar a função do texto literário que, segundo Wellek e Warren, deve fazer justiça simultaneamente ao *dulce* e ao *utile*, então,

[...] é provável que toda a arte seja “doce” e “útil” aos seus usuários adequados: que o que ela articula seja superior ao seu devaneio ou reflexão auto-induzidos, que ela lhes dê prazer pela perícia com que articula o que eles consideram como o seu próprio devaneio ou reflexão e pela liberação que experimentam por meio dessa articulação (WELLEK e WARREN, 2003, p. 25).

O trabalho em sala de aula com o texto literário, em nossa forma de encarar o problema, deve primar pela fusão do prazer e da utilidade que a obra de literatura pode proporcionar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa apresentam a preocupação de, no trabalho com textos, evidenciar-se a especificidade do texto literário que, mesmo sendo construído como forma de representação própria, em que predominam a imaginação e a estética, constitui-se como forma de apreensão do conhecimento:

Embora, em muitos casos, os aspectos formais do texto se conformem aos padrões da escrita, sempre a composição verbal e a seleção dos recursos linguísticos obedecem à sensibilidade e a preocupações estéticas. Nesse processo construtivo original, o texto

literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico — na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras. Tudo pode tornar-se fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico e signos não-verbais, como em algumas manifestações da poesia contemporânea (PCN, 1998, p. 27).

Trata-se de um consenso, portanto, que o texto literário como criação ficcional é o lugar da experiência recriadora, imaginativa e transgressora, instrumento de expressão da subjetividade num invólucro artístico, meio de descoberta, compreensão e de contestação do que se encontra instituído.

Ao seguir nesta direção de trabalho com vistas ao letramento literário, acrescentamos a necessidade de, ao lado desta definição, ao trabalhar com textos literários, agregarmos o conceito de gêneros literários. A ideia não é delimitar-se cada um destes conceitos, mas estabelecer alguns pontos de análise, como princípio didático, a fim de facilitar-se a definição da nossa proposta de leitura e formação do leitor. Dessa forma, ao defendermos o ensino da leitura e da formação do leitor, iremos argumentar em defesa do ensino da literatura a partir da categorização em gêneros literários.

Todavia, não iremos esboçar aqui nenhuma tentativa de defender uma discussão sobre o termo 'gênero', isso escaparia dos limites de nossa dissertação. Iremos aproveitar o que os estudos sobre o tema nos legou, a classificação dos textos literários em gêneros como forma de didatizar o ensino da literatura, conforme verificamos:

O gênero é um dos conceitos teóricos mais antigos na história da crítica literária. De certo modo, significa tipo ou espécie. Como esta etimologia insinua, a crítica de gênero se interessou tradicionalmente com a classificação e descrição de textos literários e a evolução ou desenvolvimento das formas literárias (SAMUEL, 2002, p. 42).

Aristóteles foi quem primeiro sistematizou os gêneros literários. Para ele, os meios de realizar a *mímese*, a imitação artística do que existe, um dos conceitos fundadores da Teoria da Literatura, seriam através do verso e sua respectiva metrificação, ou seja, ele concebeu a ideia de gênero a partir da poesia que poderia

ser representada de três maneiras: poesia lírica (cantada), a poesia épica (narrada) e a poesia dramática (encenada) (PINTO, 2011).

Seguindo nesta esteira de definição, tradicionalmente a Teoria da Literatura classifica e estuda os gêneros literários em épico, lírico e dramático. Há também novas críticas que desconsideram essa forma de categorizar os textos literários. Neste trabalho, aproveitaremos essa forma tradicional de entender a literatura classificada em gêneros, ajustada com o que nos diz as concepções contemporâneas. “A teoria de gênero contemporânea, por sua vez, evita os julgamentos de valor (sobre qual é o melhor), e procura descrever os gêneros em suas inter-relações” (SAMUEL, 2002, p. 49-50).

Essa concepção que procura não fazer juízos de valor é coerente e condizente com os atuais estudos de Teoria da Literatura, e ajuda a elucidar caminhos para se pensar em propostas de ensino da leitura do texto literário. Samuel (2002) diz que

[...] a característica definidora da literariedade de um texto é sua habilidade para desfamiliarizar, ou fazer estranho para nossos hábitos normais de percepção, a linguagem habitual que nós usamos para descrever o mundo. É o “estranhamento”.

Assim, o estudo dos gêneros da literatura é o estudo desses dispositivos, formas e estruturas pelas quais os textos literários fazem o “estranhamento” (SAMUEL, 2002, p. 52).

Pinto (2011), propõe uma categorização dos gêneros — a partir da relação substantivo/adjetivo de Staiger — por exemplo: *poesia*, *prosa de ficção* e *drama* (seriam substantivos), com os complementos *lírico* ou *poético*, *épico*, *narrativo*, *satírico*, *dramático* e *trágico* (seriam adjetivos). A partir daqui, deteremos nossa atenção em *prosa de ficção* e seu complemento *narrativa*, que ficará em sua forma simplificada, feminina, narrativa, para evitar redundâncias, como propõe Pinto (2011), pois, como evidenciaremos mais adiante, é a partir dessa categorização que desenvolveremos uma proposta de leitura literária.

O ser humano sempre buscou comunicar e transmitir suas experiências através de narrativas, seja através dos mitos, das lendas ou em formas mais modernas, a experiência humana sempre lançou mão deste recurso para tratar de si mesma, para se realizar enquanto tal. Estudar as narrativas, em particular as narrativas literárias, é uma possibilidade “para compreender o sentido da vida”

(MOTTA, 2013, p. 27). Por seu caráter de expressão universal, o seu estudo nos leva à compreensão do ser humano. “As narrativas não representam simplesmente a realidade: elas apresentam e organizam o mundo, ajudam o homem a constituir a realidade humana” (MOTTA, 2013, p. 33-34). As narrativas representam o mundo reconstruído por palavras, é realização de significação humana, pois a própria realidade por si só não basta para ser compreendida, daí a sua importância como ação integrante da confirmação da realidade.

A narrativa, seja ela factual ou ficcional, sempre esteve presente nas diversas culturas que, desde tempos remotos, buscaram, na relação de quem conta e quem ouve, uma experiência recriadora através da palavra. “Todos os povos, culturas, nações e civilizações se constituíram narrando” (MOTTA, 2013, p. 17). Para nós, neste trabalho, interessa-nos as narrativas ficcionais. Desta forma, dois elementos são essenciais na estrutura da narrativa: o sujeito narrador e o fato narrado que aqui serão tratados em dois planos: o da enunciação e do enunciado (PINTO, 2011).

No plano da enunciação, temos a *diegese*, termo grego que significa relato, usado por Platão para indicar uma história sem diálogos, em oposição a *mímese*. “Modernamente, o termo designa o próprio conteúdo dos acontecimentos narrados, a narração, englobando não apenas a história em si (fábula), mas a tipologia dos personagens e a descrição/manipulação de espaço e tempo” (PINTO, 2011, 63-64). Ou seja, o plano da enunciação, refere-se ao que é contado, ao ponto de vista, à posição que o narrador assume na narrativa. O plano da enunciação seria, portanto, sinônimo de narrador.

Temos então dois tipos de narrador. O narrador-personagem, que conta a história a partir de sua experiência enquanto personagem, que se envolve na trama e conta aquilo que lhe é possível contar, sem avançar em conhecimento dos demais personagens. O narrador-personagem, pode ser protagonista, secundário ou testemunha e essa diferenciação acontece na medida em que se encontra imerso nos fatos narrados.

Já o narrador pressuposto, também conhecido como narrador-observador ou narrador em terceira pessoa, conta a narrativa com o olhar externo. É muito comum identificá-lo com o autor, entretanto, proceder de tal maneira seria negar-lhe sua condição de criação ficcional. Assim, quem narra uma história não é o autor de carne, sangue e osso, antes, é um ser constituído somente de palavras, aquelas que ele se vale para narrar. Este tipo de narrador tem o privilégio da onisciência, ele tem

conhecimento sobre todos os personagens e pode revelar o que se passa em seus pensamentos. Pode assumir uma postura neutra, sem emitir sua opinião sobre o que é narrado; de postura intrusa, quando deixa evidente o que pensa sobre o que está narrando; ou mesmo posição seletiva, quando revela o que pensa o personagem, fazendo-se confundir com ele. Atentar-se para o plano da enunciação significa entender que a identificação da postura do narrador é fundamental para a compreensão da narrativa, pois a mesma história nunca seria contada da mesma forma por narradores diferentes.

No plano do enunciado, buscamos entender como a *diegese* estrutura-se, ou seja, o que acontece na narração. Os elementos que a compõem são: o enredo, que é aquilo que é transmitido pelo narrador; a fábula, que corresponde ao transcorrer linear do que se passou na história; o tempo, que é uma das estratégias do narrador para manipular a narração de acordo com suas prioridades e intenções; os personagens que formam o elenco da narrativa, que podem ter funções, natureza e qualidades diversas, podem sofrer ou não transformações ao longo da narrativa; e o ambiente que corresponde ao local onde os personagens atuam. O plano do enunciado tem, portanto, a ver com as categorias narrativas de tempo, espaço e personagem.

Para que a compreensão leitora efetive-se, necessário se faz, portanto, levar todos estes elementos que a compõem em consideração, sob pena de se prender à superfície do texto e de não a realizar em sua completude. Desta maneira, propor um ensino a partir dos gêneros da literatura, não visa, pura e simplesmente, classificar os textos literários em poesia ou prosa nem em dizer à qual escola pertencem; mais do que utilizar somente a história da literatura, a proposta precisa agregar elementos dos estudos teóricos da literatura, a fim de que se possa entender os textos a partir de sua natureza e função.

Das formas narrativas que podemos observar, optamos em utilizar o romance em nossa proposta de trabalho de leitura literária, devido esta espécie literária apresentar uma estrutura orgânica mais extensa que o conto e mais profunda nas relações entre os personagens que a novela, por exemplo, o que convida a uma leitura mais “demorada” e, portanto, pode se tornar, conforme a nossa visão, mais intensa e significativa na formação do leitor. A escolha do romance foi pensada a partir de um obra da estética modernista brasileira, período em que a literatura

nacional demarcou sua independência em relação às formas literárias europeias e buscou, de fato, a expressão de realidades próprias do Brasil.

Candido (2000) apresenta uma divisão da literatura brasileira no século XX em três fases: a primeira de 1900 a 1922; a segunda de 1922 a 1945 e a terceira que se inicia a partir de 1945. O que nos interessa a princípio é a segunda fase que se desdobra em outras duas, a *fase heroica* (HELENA, 2000) e do *Regionalismo de 30* (ALBUQUERQUE JR, 2006).

Neste trabalho, interessa-nos uma breve explanação do Regionalismo de 30. Se, na fase heroica, houve um projeto voltado para a implantação e experimentação de formas novas de fazer arte, na fase de 30, posterior à de 22, a ênfase foi dada aos conteúdos de base social. Expressa através de contos e, principalmente, de romances, a prosa modernista desenvolve-se a partir dessa fase. De caráter neorrealista e popular, serviu para abordar os aspectos peculiares, principalmente, da região do Nordeste e do Sul do país:

(...) decadência da aristocracia rural e formação do proletariado (José Lins do Rego); poesia e luta do trabalhador (Jorge Amado, Amando Fontes); êxodo rural, cangaço (José Américo de Almeida, Raquel de Queirós, Graciliano Ramos); vida difícil das cidades em rápida transformação (Érico Veríssimo) (CANDIDO, 2000, p.123).

Conhecido como “romance de trinta”, esse tipo de literatura não teve um caráter e uma temática únicos. Oscilou entre a denúncia das péssimas condições em que viviam os nordestinos, por exemplo, as consequências de fatores naturais e políticos e o saudosismo de uma sociedade patriarcal em ruínas, em processo de decadência, perdendo espaço para a modernização urbano-industrial burguesa.

O discurso do romance serviria então para ajudar a formar uma consciência crítica com vistas à participação nas transformações do país, produto da preocupação e necessidade de se conhecer os problemas do Brasil.

“O chamado ‘romance de 30’ institui como ‘temas regionais’: a decadência da sociedade açucareira; o beatismo contraposto ao cangaço; o coronelismo com seu complemento: o jagunço e a seca com a epopéia da retirada” (ALBUQUERQUE JR, 2006, p.120), e é sobre o primeiro tema que vai tratar com muito afinco um dos grandes escritores dessa fase do modernismo, José Lins do Rego.

O discurso da obra de José Lins, como *Menino de engenho*, selecionada para nossa proposta de intervenção, é exposto com nostalgia. O autor encontra-se diante

de transformações profundas na sociedade patriarcal, da qual fazia parte da classe dirigente, a dos latifundiários senhores de engenho. “Sua utopia é construir o mundo de seu avô outra vez, é fugir do desterro no presente” (ALBUQUERQUE JR, 2006, p.131). Recria a sociedade da sua época de menino, não de forma crítica, mas motivado pela tristeza da perda do passado.

De influência naturalista, os temas abordados em suas obras, até mesmo os mais vergonhosos como a escravidão, são apresentados numa visão conformista e de consequências “naturais”. É na verdade, uma reação à decadência da sociedade patriarcal: “A senzala do Santa Rosa não desaparecera com a abolição. Ela continuava pegada à casa-grande, com as suas negras parindo, as boas amas-de-leite e os bons cabras do eito” (REGO, 2000, p.41).

Esse romance, entretanto, serviu de alicerce para a formação de tradições e de todo um imaginário sobre o Nordeste. Recriou-se um universo compartilhado pelos escritores da época cujas obras não partiram de pesquisas sociológicas, mas de reminiscências de suas experiências de vida, fatos, imagens e visões que consideravam imprescindíveis para a criação de uma imagem própria da região.

Após estas observações sobre gêneros literários, modernismo brasileiro e o romance *Menino de engenho*, acreditamos que o trabalho com gêneros literários, no nosso caso com o gênero narrativa, pode ser eficaz, na medida em que o trabalho com a literatura for central nas práticas de sala de aula. A literatura, há muito fragmentada e descaracterizada no ensino de Língua Portuguesa, não pode continuar ocupando um lugar desprivilegiado na escola, ainda mais quando seu ensino é orientado por livros e manuais didáticos que não dão conta da complexidade que é o fenômeno literário.

1.3.3 A literatura e o livro didático

De maneira geral, os livros didáticos trazem reflexões sobre o fenômeno literário, a definição do que é literatura e dos textos que não se enquadram nesta definição. Mais especificamente no Ensino Médio, o estudo da literatura vem sob a perspectiva da História da Literatura. No Ensino Fundamental, é comum os textos literários serem tratados como os demais textos, sob a categorização em gêneros textuais. Tanto no Ensino Médio quanto no Fundamental, os livros didáticos são os principais suportes dos textos literários e a leitura, geralmente, é acompanhada de exercícios de interpretação, o que, definitivamente, não motiva a leitura. Esta

abordagem do texto literário no livro didático esvazia-lhe seu caráter artístico, fonte de conhecimento e sobretudo de prazer, impondo-lhe uma aparência pedagógica.

Poderíamos arriscar, então, que uma das possíveis justificativas para o fracasso da prática da leitura literária, além da deficiência na formação dos professores, da ausência de espaços de leitura, da precariedade de bibliotecas e poucas ações de estímulo, é o livro didático. Trata-se de um recurso de nossa prática que se configura como o principal guia de orientação, seja para propor os conteúdos a serem trabalhados em cada série do ensino, seja como coletâneas de atividades de verificação de aprendizagens.

Entretanto, no que diz respeito à literatura, a função do livro didático acaba sendo desalentadora. No Ensino Fundamental, a literatura aparece precariamente em suas páginas, na maioria das vezes, em forma de fragmentos quando se trata de narrativas mais extensas, como o romance ou o conto.

Observamos, então, que o tratamento que o livro didático fornece à literatura é praticamente o mesmo dado aos demais textos que circulam socialmente, anulando a necessária e funcional distinção entre texto artístico e texto não artístico, com o agravante de que o texto literário, quando presente, perde muito de sua natureza de totalidade, pois, geralmente, é abordado de modo fragmentado, parcial e descontextualizado.

Mas, sabemos que este problema é antigo e, inexorável, se constitui como questão de debate desde os primeiros anos após a independência do Brasil em relação a Portugal, conforme observamos na citação a seguir:

Na Constituinte de 1823, livro didático, escola, professores e leitura estrelavam momentosas polêmicas. Os legisladores, ao discutirem leitura e livro didático, inscrevem a discussão no contexto geral da precariedade que, herdada da Colônia, vai persistir por muito tempo [...]” (LAJOLO, 2000, p.53).

No calor das discussões sobre ensino, escola e leitura, é comum, além dos problemas estruturais do atraso da educação como os baixos salários dos profissionais, a crítica à qualidade do livro didático que, tanto na época da Independência, assim como hoje, era o principal instrumento de trabalho pedagógico. Muitos legisladores do incipiente estado brasileiro colocaram-se contrários ao ensino guiado por livros que expressavam um ensino antiquado e doutrinário.

Este quadro não mudou com o advento da República. A educação brasileira não foi prioridade quando da mudança de regime. É possível notar a permanência do quadro precário do ensino da língua, quando observamos comentários feitos por pessoas como Rui Barbosa. “Tendo por tribuna o Congresso Nacional e respaldado no que de mais moderno havia em Linguística e Pedagogia, Rui Barbosa aponta a baixa qualidade do livro didático, criticando também os métodos de ensino de língua materna” (LAJOLO, 2000, p. 55).

Podemos perceber então, que a questão da leitura na escola, é uma herança maldita que está na gênese do Estado brasileiro. Não superamos um ensino centrado no livro didático que, muitas vezes, traz uma concepção de língua e literatura equivocadas e que, como política educacional, mais alimenta as necessidades e expectativas do mercado editorial, do que mesmo resolve os problemas do ensino:

[...] muitos livros didáticos contêm erros graves de conteúdo, que reforçam ideologias conservadoras, que subestimam a inteligência de seu leitor/usuário, que alienam o professor de sua tarefa docente, [...] que às vezes pirateiam textos, que direcionam a leitura, que barateiam a noção de compreensão e de interpretação, e tantos outros quês e etecetera que quem é freguês da matéria conhece bem (LAJOLO, 2000, p. 63).

Diante de tais questões que emperram um ensino significativo da literatura na escola, argumentamos em defesa de métodos que não tenham o livro didático como principal ferramenta de leitura literária. Propomos que, na formação do leitor literário, seguindo as discussões e orientações com vistas ao letramento literário, a leitura parta da obra mesma, em si, concreta, tal como pensada e publicada por seu autor, que seja trabalhada na sua integralidade e que explore de fato a leitura e a sua interpretação, mas não na base de perguntas no estilo do *in* e do *out*, levando em consideração o que os estudos atuais sobre o ensino da literatura propõem.

A mudança na postura dos profissionais que lidam com o ensino de língua e literatura é fundamental para a concepção de leitura que adotamos nas escolas, assim como para ultrapassar práticas arcaicas e apáticas de leitura que, geralmente, mais representam um castigo para os estudantes do que uma prática que gera saberes e prazeres. Portanto, a mediação do professor, nas aulas de leitura, é imprescindível para se atingir resultados satisfatórios.

É preciso repensar a escola como a principal agência de letramento, pois é a partir dela que muitos têm os primeiros contatos com a cultura impressa. É na escola que a frequência e quantidade de leituras ocorre com mais vigor e, para que a leitura se estabeleça com profundidade e intensidade, alguns fatores são determinantes como a escolaridade, a classe social e os ambientes que a influenciam como a família e a própria escola, daí a importância de se discutir e não se medir esforços para os investimentos na instituição encarregada da escolarização. Concluímos então, que

[...] sem a melhoria da infraestrutura escolar, sem a melhoria do ensino, sem a qualificação dos professores e sem serviços biblioteconômicos eficientes, o que nos remete às partes essenciais de uma mediação educativa rigorosa e consequente, será muito difícil ou mesmo impossível colocar o Brasil num outro patamar de fruição da leitura da escrita, seja ela manuscrita, impressa ou virtual (SILVA, 2012, p. 109).

Todavia, é preciso ressaltar que, ao lado da crítica às questões estruturais e ao livro didático, disponibilizar ou ampliar acervos de leituras que vão além da utilização de livros didáticos não implica necessariamente na formação de leitores, conforme se observa na citação abaixo:

Para Chambers, o segredo para a formação de verdadeiros leitores (efetivos, ávidos, habituais, etc.) reside nas partilhas e nos intercâmbios (de entusiasmos, dificuldades, conexões, interpretações, etc.) que nascem a partir das diferentes leituras feitas pelos jovens no espaço escolar e para além dele (SILVA, 2012, p. 114).

Chegamos à conclusão que somente a substituição de materiais didáticos por outros mais apropriados não é suficiente para efetivar na escola uma leitura mais significativa e garantir a formação de leitores que ultrapassem as práticas cotidianas escolares. É necessário o investimento na atualização dos professores para que, de fato, estes possam empreender um ensino com vistas à formação integral do estudante enquanto leitor.

2 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

2.1 Identificação

Esta proposta de atividade foi desenvolvida na disciplina de Língua Portuguesa, na turma do nono ano B do Ensino Fundamental da Escola Municipal Ivani Oliveira, Instituição que integra a rede pública municipal de Seabra, Bahia.

2.2 Caracterização da escola e dos estudantes

A Escola Municipal Ivani Oliveira, fundada em 1994, recebeu este nome em homenagem a uma professora, da família de políticos tradicionais do município de Seabra. Na época, seu irmão, Iovane de Oliveira Guanaes, era o prefeito do município e, além desses fatores profissional e familiar, o falecimento da professora Ivani Oliveira, pouco antes da inauguração da escola, contribuiu para a escolha do nome como forma de homenageá-la.

A escola começou suas atividades institucionais em 1995 como escola estadual, inaugurada pelo então governador da época, o Sr. Antônio José Imbassahy, atendendo a um público que ia da pré-escola a alunos das primeiras séries do antigo 1º grau. Em 1996, foram extintas as turmas da pré-escola e a escola dedicou-se às turmas da 4ª à 8ª série do 1º grau, contando agora com turmas do primeiro grau regular e Aceleração: Estágio I e II no turno noturno. Em 2010, além das turmas regulares de 5ª a 8ª série, a escola contava também com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, em 2011, ampliou a oferta para o Ensino Médio na modalidade EJA, Eixo 6, equivalente ao 1º e 2º anos do Ensino Médio.

Em 2012 a escola foi municipalizada através do convênio nº 06/2012, entre governo do estado e município, passando a ofertar apenas o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

Esta instituição de ensino, não possui quadra poliesportiva, biblioteca e nem espaços para a prática de leitura. No entanto, é referência de ensino no município de Seabra, pois, no período de matrículas no início de cada ano, é possível se observar extensas filas de pais e mães interessados em matricular seus filhos.

Em 2013, venceu o prêmio Educador Nota 10, categoria Gestor, da Fundação Victor Civita, com o projeto “Narrativas do professor que ensina e aprende na escola”, desenvolvido pela coordenadora pedagógica Janaina de Oliveira Barros. Na edição 2013 da Prova Brasil, apresentou um percentual de 44% de aprendizagem adequada de leitura e interpretação de texto em turmas de nono ano do Ensino

Fundamental, dos 88 alunos que participaram da prova, 39 demonstraram aprendizado adequado. No ano de 2013, alcançou o indicador 5,8 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, ultrapassando a meta prevista de 4,9 para o ano.

Atualmente, a escola conta com um total de 389 alunos matriculados, sendo 200 do sexo masculino e 189 do sexo feminino, em sua maioria moradores da zona urbana. Na turma do nono ano B, temos 16 alunos do sexo masculino e 8 do sexo feminino, totalizando 24 alunos. A professora de Língua Portuguesa da turma é Isabel Cristina Araújo Neves, que faz parte do quadro efetivo da escola. É uma turma muito ativa e participativa nas atividades. Gostam de expor o que pensam e, no desenvolvimento da proposta de atividade, mostraram-se interessados em participar da pesquisa.

2.3 Introdução

Levar o aluno a ler um livro com gosto pela busca e pelo prazer do ato, talvez, seja o objetivo mais ousado dos professores de Língua Portuguesa, numa época marcada pela infinidade de outros atrativos como smartphones, tablets, computadores, games e tantos outros produtos da tecnologia digital. Contudo, ainda acreditamos que, na escola pública, podem ser desenvolvidas atividades que façam do livro impresso um dos principais suporte da cultura letrada, já que, por muitos séculos, desde a invenção da prensa de Gutenberg, assim tem sido em muitas comunidades do mundo todo e que ainda não deixou de ser. Todavia é preciso atentar-se para o fato de que este hábito, o da leitura em suportes impressos, está cada vez mais raro entre os nossos estudantes. Os recursos possibilitados pela utilização de suportes digitais apresentam-se como a principal ferramenta de interação e representam, seguramente, a principal fonte de leitura, entretenimento e informação de muitos jovens.

Somos um dos países que mais acessa a rede mundial de computadores, a Internet, e também um dos primeiros na lista dos países com maior número de usuários do *Facebook*. Não podemos negar que, com a Internet, as possibilidades de acesso ao conhecimento foram facilitadas, no entanto, os brasileiros, no que se refere ao uso dos recursos digitais, preferem se dedicar mais ao lazer do que ao estudo, tendo a Internet como ferramenta de busca. Bagno (2012) chama a atenção para esta realidade.

Em vez de empregar a rede mundial de computadores para a produção e a aquisição de conhecimento, preferimos nos dedicar à "interação social" (haja aspas) e à "amizade" quantitativa. Entramos na cultura digital sem termos passado tempo suficiente na cultura livresca (BAGNO, 2012).

Diante disso, a cultura livresca, de que nos fala Bagno, não pode ser descartada da escola. Acreditamos que as culturas impressa e digital podem conviver harmonicamente, sem se excluírem mutuamente. Todavia as práticas de leitura a partir de suportes impressos devem ser desenvolvidas e estimuladas no âmbito escolar, pois não há como eliminar do contexto escolar esta prática, visto que, muito do que somos, enquanto humanidade, devemos à transmissão de conhecimentos efetivada através dos livros.

Desenvolver uma cultura da leitura literária e todas as possibilidades que essa atitude promove é tarefa árdua e cabe a nós, professores, pesquisadores e demais interessados levarmos a cabo tal intento, sem nos desviar dos propósitos educativos. A leitura do texto literário é uma viagem imprevisível e o ensino desta prática constitui-se num grande desafio.

2.4 Descrição da proposta

A presente proposta é parte obrigatória da Dissertação do Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, programa de pós-graduação *stricto sensu*, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, que tem como objetivo investir na capacitação de professores de Língua Portuguesa, para atuarem na docência do Ensino Fundamental.

A aplicação da referida proposta visa conferir a viabilidade de sua concretude, ou seja, se é possível desenvolver o gosto pela leitura do texto literário a partir de novas abordagens — como a leitura integral, acompanhada pelo professor, e a relação com outras linguagens, como a fotografia, o desenho e a pintura — diferentes das apresentadas pelo livro didático e por práticas tradicionais que, via de regra, são desenvolvidas nas escolas.

Partimos de uma concepção interacional da língua que concebe o ato da leitura como produto da relação entre autor, texto e leitor. Por isso, pensamos num texto literário real, diferente de como geralmente aparece nos manuais didáticos, em

forma de fragmentos e/ou adaptações. A leitura proposta é integral, ou seja, não pontuaremos partes do texto para servirem de pretexto ao estudo de aspecto da estrutura da língua, marginalizando a experiência da leitura como fruição e prazer. O texto será lido e compreendido em sua totalidade, seguindo orientações de teorias, estudos e práticas que têm como foco a leitura literária.

Como afirmamos no capítulo de fundamentação teórica, nossa proposta de leitura tem como eixo a literatura a partir da concepção dos gêneros literários, ou seja, das suas formas de realização conforme descrito pela Teoria da Literatura. Dentre os dois grandes gêneros em que, a princípio, se divide a literatura, poesia e prosa, optamos por uma obra narrativa incluída no gênero prosaico, isto é, a forma narrativa romance, por esta apresentar a possibilidade de um contato mais duradouro e mais intenso pela leitura. Conforme o que apregoam os teóricos da literatura, o romance é, naturalmente, mais extenso que o conto e mais profundo, no que diz respeito às relações humanas representadas pelos personagens, do que a novela.

2.5 Objetivos

2.5.1 Geral

Através da experiência de sentir a totalidade da leitura de um romance, tornar a leitura do texto literário mais significativa, atraente e fascinante para alunos do Ensino Fundamental.

2.5.2 Específicos

- 1) Conforme o que já foi citado anteriormente, pretendemos utilizar textos literários que se aproximem da realidade sociocultural dos alunos, a fim de tornar a leitura literária mais atraente;
- 2) Intencionamos relacionar a literatura a outras linguagens como forma de contextualizar as atividades de leitura;
- 3) Desenvolver o gosto pela leitura de textos literários, a partir da relação que podemos estabelecer entre ficção e realidade;
- 4) Com essa proposta, há intenção de lançarmos as bases para a formação de leitores que possam desenvolver o hábito de ler para além dos muros da escola;

- 5) Por fim, é nosso propósito ler integralmente a obra literária (romance *Menino de engenho*), em contraposição à abordagem fragmentada e parcial encontrada nos livros didáticos.

2.6 Justificativa

O texto literário muitas vezes é trabalhado de forma prescritiva e mecânica e, desse modo, não apresenta atração aos olhos dos alunos. Entendida como uma obrigação, a literatura, na sala de aula, perde seu encanto e função estética, entre outras, que poderiam ser alcançadas se coubesse aos estudantes a possibilidade de fazer uma leitura mais condizente com a natureza do texto literário.

Por isso, ao propor tal atividade, pensamos primeiramente em desenvolvê-la de forma a envolver os alunos no que eles poderão encontrar no percurso da leitura. Mostrar a eles que a leitura não é um sacrifício e que é, além de necessária, gratificante pela própria experiência de ler.

A escola e o estudo nem sempre correspondem com as expectativas dos alunos, podem significar para eles, muitas vezes, o cumprimento de tarefas para a promoção para a série seguinte. Porém, a leitura, principalmente a literária, é um momento de encontro com universos surpreendentes, uma experiência única que só pode ser vivenciada por quem lê. Então, nossa proposta parte da premissa de que ler por obrigação não garante um resultado positivo no que diz respeito ao prazer e à descoberta. Isso precisa estar claro para os alunos em todas as atividades que envolve a leitura.

2.7 Material

Escolhemos o romance *Menino de engenho* (1932), de José Lins do Rego, como a obra a ser utilizada nesta proposta. A escolha se deve, em primeiro lugar, por ser um romance de grande notoriedade não só para os professores de Língua Portuguesa, mas para o público leitor em geral. Entretanto, não queremos defender aqui um ensino de literatura guiado unicamente pelo cânone, não é objetivo do trabalho a sua confirmação, contestação ou ampliação. Apenas queremos deixar evidente o porquê da escolha. Poderia ser qualquer romance que, de certa maneira, ajusta-se às expectativas e aos objetivos da proposta que serão explicitados a seguir.

Apesar de não ser um romance contemporâneo, os temas constantes na obra *Menino de engenho* podem despertar interesse em alunos do Ensino Fundamental, cuja faixa etária estaria em estreito diálogo com o universo abordado na obra. Narrar experiências de vida de um menino que chega ao engenho criança e atravessa essa fase até a adolescência, em meio a tantas aventuras, é, acreditamos, instigante para adolescentes que também passaram e têm experiências de vida que, de certa maneira, podem ser associadas e/ou reconhecidas a partir da leitura do romance. Haveria, portanto, um determinado potencial de identificação entre a história do personagem e a história pessoal dos leitores.

O processo constitutivo deste romance de José Lins do Rego é de narrativa memorialista. A linguagem, lugar privilegiado, articula sequências espaciais e temporais, como nos cantares de origem populares, episódios, trechos descritivos e notações morais (BOSI, 2006). Percebemos aí uma estreita relação da atividade artística com as experiências de vida do autor, emolduradas num quadro em que o espaço e o tempo em que elas ocorreram servem de substrato para a criação literária.

Bosi (2006) reforça essa afirmação quando diz que José Lins do Rego foi fortemente influenciado por um neo-romantismo nostálgico. Em *Menino de engenho* cuja gênese funde memória e autobiografia não vamos nos defrontar com

memórias e observações de um menino qualquer, mas de um *menino de engenho*, feito à imagem e semelhança de um mundo que, prestes a desagregar-se, conjura todas as forças de resistência emotiva e fecha-se na autofruição de um tempo sem amanhã (BOSI, 2006, p. 399).

Percebemos, então, que *Menino de engenho* é uma narrativa notadamente autobiográfica que, enquanto recriação da experiência humana, o sujeito da enunciação fala de si e possibilita, a partir de seu discurso, o reconhecido no outro.

A escolha deste romance deve-se também à sua linguagem. Por ser uma obra modernista, a linguagem empregada foge dos exageros e das construções tortuosas ou do léxico de uma linguagem erudita e empolada, fator importante a ser observado quando se propõe uma leitura para alunos do Ensino Fundamental; uma obra que, ao nosso ver, não apresenta barreiras intransponíveis para a leitura e a construção de sentidos, o que, mesmo apresentando em sua forma uma linguagem

“acessível”, isso não implica em perda da qualidade estética. Bosi (2006) assim se refere à obra de José Lins do Rego:

[...] o romancista soube fundir numa linguagem de forte e poética oralidade as recordações da infância e da adolescência com o registro intenso da vida nordestina colhida por dentro, através dos processos mentais de homens e mulheres que representam a gama étnica e social da região (BOSI, 2006, p. 398).

Então podemos conciliar um texto de leitura menos complexa com qualidade estética e temas que, de certa maneira, retratam a paisagem rural do nordeste, a cultura regional e que pode, guardadas as devidas proporções, servir de fator de identificação para os estudantes que participaram da pesquisa, o que facilitaria a leitura a partir destas questões identitárias, mas o que fica evidente e que é para nós mais forte, mais que a paisagem e a relação saudosista do narrador com o espaço, são as experiências de uma criança que, com a morte da mãe e a ausência do pai, é obrigada a experimentar uma nova vida.

Por conseguinte, cabe acrescentar aqui uma breve análise da narrativa em seus planos da enunciação e do enunciado. Neste romance, temos uma história narrada por Carlinhos que, depois da morte da mãe, assassinada pelo próprio marido, o pai do narrador-personagem, é obrigado a ir morar na fazenda do avô José Paulino, um senhor de engenho. Carlinhos, personagem protagonista e símbolo de um tempo/espaço que se degradava, contava quatro anos de idade quando se mudou para a casa do avô e passa por uma série de aventuras e experiências. Ao completar os doze anos, deixa a vida no engenho para retornar à cidade, agora como estudante num internato.

Ao apresentar as experiências do personagem principal, a narrativa dedica-se a louvar a vida no engenho. Toda descrição e histórias têm, como pano de fundo, o engenho. Poderíamos dizer que o engenho é, ao lado de Carlinhos, um personagem central na trama. A atenção dada à descrição paisagística, em detrimento de questões sociais que emergiam no seio da sociedade do engenho, deixam a entender que o autor trata o engenho como personagem fundamental na construção ficcional. Ele não é contestado em nenhum momento, como no que diz respeito aos vestígios da escravidão. É soberano, inquestionável e essa sua qualidade é a tentativa de mantê-lo vivo, pelo menos na memória.

Menino de engenho pode se tornar uma leitura significativa para os estudantes do nono ano do Ensino Fundamental, se explorado com criatividade e seguindo as orientações, além de tantas outras possíveis, que exporemos a seguir.

2.8 Descrição metodológica da atividade

Adotamos o modelo de sequência básica proposto por Cosson no livro “Letramento literário: teoria e prática” (2012), que aponta três perspectivas metodológicas, a saber: oficina, andaime e portfólio, que podem ser sequenciadas em quatro etapas: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação.

Por conseguinte, adotamos a perspectiva da oficina, em que o espaço da sala de aula ganha centralidade no desenvolvimento das atividades de leitura, que também são sugeridas e orientadas a serem realizadas em casa. A proposta foi desenvolvida em oito encontros, com uma aula semanal para cada encontro. Cada aula teve duração de quarenta e cinco minutos.

1ª ETAPA: MOTIVAÇÃO

1ª aula. Visualizar imagens que remetem à sociedade do engenho (gravuras, desenhos, fotografias, ilustrações extraídas de sites de internet) como elemento sensibilizador, destacando como os jovens podem viver neste espaço, bem como presumir sobre suas experiências de vida, brincadeiras, relações sociais etc.

Nesta primeira aula, os alunos tiveram contato com imagens que, de certa maneira, dialogam com o enredo do romance *Menino de engenho*. A escolha deste procedimento, como forma de motivação, deveu-se ao fato de que vivemos numa época em que somos rodeados e “bombardeados” por imagens de todos os tipos. Seja nos espaços públicos, privados ou mesmo virtual, as imagens estão a todo tempo se fazendo presentes e participando ativamente na construção de sentidos nas diversas esferas da comunicação humana.

Nesta perspectiva, para Santaella (2012), as imagens

costumam ser definidas como um artefato, bidimensional (como em um desenho, pintura, gravura, fotografia) ou tridimensional (como uma escultura), que tem uma aparência similar a algo que está fora delas — usualmente objetos, pessoas ou situações — e que, de algum modo, elas, as imagens, tornam reconhecível, graças às

relações de semelhança que mantêm com o que representam (SANTAELLA, 2012, p.15)

As imagens são representações porque foram criadas, produzidas ou capturadas por seres humanos na sociedade. Para Santaella (2012), “as imagens funcionam como duplos porque representam aspectos do mundo visível por meio das relações de semelhança que com eles mantêm” (SANTAELLA, 2012, p. 19).

Ou mais precisamente, “toda imagem, no domínio das representações visuais, apresenta múltiplas camadas: subjetivas, sociais, estéticas, antropológicas e tecnológicas” (SANTAELLA, 2012, p. 21), ou seja, é possível, no contato com imagens, estabelecer um paralelo com o romance *Menino de engenho*, pois as imagens em questão (anexo A) estão, acreditamos, diretamente relacionadas com a narrativa, e podem despertar o interesse do aluno por elementos da história a ser lida.

Santaella (2012) defende que é preciso desenvolver, na escola, a alfabetização visual, ou seja, a capacidade de, no contato cotidiano com as diversas imagens como representação visual, sermos capazes de interpretá-las muito além da simples visualização, porém não é objetivo desta proposta darmos conta das habilidades de leituras de imagens, temos apenas a intenção de, com base no que os estudos da semiótica trazem como definição de imagens e suas respectivas interpretações, tentarmos estabelecer um breve contato com imagens que, em nossa maneira de ver, relacionam-se com a narrativa a ser explorada, sem necessariamente aprofundarmos os detalhes da análise destas mesmas imagens.

Objetivo: Utilizar as imagens como antecipação temática da obra literária a ser lida.

Conteúdo: Contato com imagens.

Recursos: notebook; aplicativo de exibição de slides (PowerPoint); Projetor datashow; questões impressas em papel formato A4.

Procedimentos metodológicos

1º momento: Com o uso de recursos como projetor Datashow, apresentei, através de lâminas de *slides*, imagens (anexo A) que remetem à vida no engenho de açúcar, instigando os alunos a observarem-nas atentamente.

2º momento: Discussão sobre a exibição das imagens:

Questões norteadoras

- a) Para você, o que as imagens exibidas transmitem?

- b) Que sensações podemos experimentar ao observarmos imagens que nos remetem a outras épocas e lugares?
- c) Como você imagina que deve ser a vida de uma criança ou adolescente no lugar e no tempo que as imagens nos remetem?

Observação: os alunos receberam estas questões impressas para registrar suas opiniões. Em outros ocasiões, esta atividade poderia ser simplesmente oral.

3º momento: Abri espaço para que os alunos expressassem suas opiniões.

Neste momento, os alunos puderam se expressar livremente ou ler o que escreveram a partir das questões propostas.

Avaliação: Apreciação das respostas dadas pelos alunos às questões suscitadas pelas imagens.

2ª ETAPA: INTRODUÇÃO

2ª aula: Nesta aula, demos continuidade com a apresentação da obra e do autor. Aqui não pudemos nos alongar sob pena de ter tornado a apresentação de dados biográficos do autor da obra em algo cansativo e que afastasse os alunos dos objetivos da leitura. A apresentação foi sucinta e teve como objetivo a identificação do autor, a citação de outras obras suas e alguns detalhes de sua vida, como atividades profissionais e artísticas. A apresentação da obra não consistiu numa exposição de resumo, pois isso poderia eliminar do horizonte de expectativas dos alunos o interesse pela leitura da mesma. Apenas apresentamos a capa, as imagens da capa e o título do livro com o objetivo de fazer com que os alunos arriscassem suas antecipações sobre o conteúdo do romance.

Objetivo: Introduzir a temática da obra *Menino de engenho* e discutir brevemente sobre a vida do autor.

Conteúdo: Leitura.

Recursos: notebook; aplicativo de exibição de slides (PowerPoint); Projetor Datashow.

Procedimentos metodológicos:

1º momento: Apresentação do autor da obra *Menino de engenho*. Quem foi José Lins do Rego?

Iniciei a aula com uma breve apresentação do autor José Lins do Rego, através da exibição em slides (anexo B). Neste momento também poderia surgir,

eventualmente, questionamentos dos alunos sobre as informações apresentadas. O professor teria que ter conhecimento sobre o autor, pois poderia surgir a necessidade de maiores aprofundamentos por curiosidade ou exigência dos alunos.

2º momento: Propus o seguinte questionamento: O que você acha que aconteceria com um menino de 4 anos de idade, depois da morte da mãe e com o pai distante, sendo levado da cidade para viver com seu avô numa fazenda?

3º momento: Ouvi o que os alunos disseram sobre o questionamento e registrei no quadro. Foi preciso ficar atento, pois poderia surgir hipóteses que tanto se aproximariam, quanto se afastariam da trama do romance. Ao final da leitura integral e também, no decorrer dela, podemos refutar ou acatar as hipóteses levantadas. Após este instante, mostrei o livro (apresentação física da obra) aos alunos, folhee algumas páginas e informei que deveriam ler a referida obra. Fiz a indicação de leitura, pedindo que providenciassem o livro impresso (ou digital, para quem possui ou tem acesso a computador, tablet ou notebook), ou a cópia do livro a ser disponibilizada para reprodução.

Avaliação: Apreciação das respostas dos alunos ao questionamento.

3ª ETAPA: LEITURA

3ª aula. Leitura do romance *Menino de engenho*. Neste momento, começamos de fato a leitura do romance. Os alunos, de posse do material de leitura, iniciaram em sala a leitura.

Objetivo: Iniciar a leitura da obra *Menino de engenho*.

Conteúdos: Leitura dos 5 primeiros capítulos do romance.

Recursos: Cópia do romance *Menino de engenho*.

Procedimentos metodológicos:

1º momento: Li com a turma os 5 capítulos iniciais da obra, enfatizando a maneira como é tecida a narrativa, através das lembranças do personagem principal, o narrador da história, destacando as expressões que marcam o tempo e sua passagem, como também lembranças, como em: “Eu tinha uns quatro anos no dia em que minha mãe morreu”; “Ainda me lembro de meu pai”; “Três dias depois da tragédia levaram-me para o engenho de meu avô materno”; etc. Neste momento, tentei deixar evidente para os alunos que se tratava de um romance de memórias, ou seja, os alunos foram convidados a compartilhar da experiência de vida de

Carlinhos, um garoto que, precocemente, perde a mãe e não tem escolha quanto aos rumos da sua nova vida.

2º momento: Combinei com os alunos um percurso de leitura, ou seja, uma quantidade de capítulos a ser lida até a próxima aula, como forma de acompanhamento da leitura, criando-se espaço para se debater pontos da obra em que se encontra uma maior dificuldade ou externalização de impressões e sensações advindas da leitura. Esta metodologia de leitura, com intervalos entre um encontro e outro, ajuda o professor detectar problemas de interpretação e os entraves à continuidade da leitura do texto.

Avaliação: Discussão sobre os primeiros capítulos do romance *Menino de engenho*.

4ª aula. Leitura em sala de aula. Neste momento, continuamos a leitura do romance em sala de aula. Este acompanhamento foi interessante, pois o professor, como um estimulador da leitura, dialogando com a turma, apondo comentários, elucidando trechos que, eventualmente, possam parecer incompreensíveis, cria expectativas no leitor quanto ao desenrolar da trama e o instiga a seguir adiante, por conta própria, a leitura da obra.

Objetivos: Dar continuidade à leitura da obra literária *Menino de engenho*.

Recursos: Cópia do romance *Menino de engenho*.

Conteúdos: Leitura dos capítulos 6 ao 12 do romance.

Procedimentos metodológicos:

1º momento: Lemos em sala os capítulos de 6 a 12, em seguida, voltamos para a compreensão do que foi lido, estimulando os alunos a emitir suas opiniões, antecipar fatos, fazer juízo de valor sobre o que foi compreendido até então.

Este momento da leitura é valioso, pois a troca de opiniões e impressões sobre a leitura colaboram para a compreensão da história e para a interação dos alunos, tornando a leitura em algo mais sensível.

2º momento: Combinei com a turma a continuidade da leitura do romance, que, a partir de então, passou a ser realizada por conta de cada um e em momento oposto ao da aula. Combinei para próxima aula, a leitura, em casa, dos capítulos 13 a 20.

Avaliação: Conversa sobre as impressões que os alunos tiveram a partir da leitura realizada.

5ª aula. Comentários sobre a leitura. A partir da proposta de leitura da aula anterior, que foi realizada em casa, os alunos, neste momento, trouxeram para a sala de aula suas impressões, comentários, juízos de valor, escrito, sobre o romance. A tarefa consistiu em avaliar o percurso de leitura até este momento da proposta, como eles estavam reagindo e interagindo com a narrativa.

Objetivo: Produzir relato escrito sobre a leitura.

Conteúdos: Leitura e produção textual.

Recursos: Cópia do romance *Menino de engenho*.

Procedimentos metodológicos:

1º momento: Pedi que os alunos escrevessem um comentário sobre a leitura realizada em casa. O que têm a dizer sobre a obra? De que estão gostando? De que não estão gostando? A linguagem utilizada é compreensível? A partir destes questionamentos, eles escreveram um pequeno texto com os comentários sobre a leitura.

2º momento: Combinei os próximos capítulos a serem lidos em casa. A sugestão dada foi do capítulo 21 ao 29.

Avaliação: Produção de texto (comentário sobre a leitura).

6ª aula. Exploração da leitura. Analisar o desenvolvimento da narrativa. Este momento, assim como o da aula anterior, visou averiguar o ritmo de leitura e, conseqüentemente, a compreensão do desenvolvimento da narrativa. Até aqui, tive mais clareza de como os alunos estavam processando a leitura.

Objetivo: Analisar com um olhar mais crítico, conforme o entendimento dos leitores, a obra *Menino de engenho*.

Conteúdos: Leitura e compreensão.

Recursos: Cópia do romance *Menino de engenho*.

Procedimentos metodológicos:

1º momento: Foi proposto os seguintes questionamentos aos alunos: a) Para você, qual a principal preocupação do narrador neste romance? Qual seria sua intenção ao narrar os fatos que ele traz à tona? b) A problemática social de camadas sociais marginalizadas são valorizadas pelo narrador? Por que motivo será que isso não acontece?

Observação: é imprevisível a quantidade e a natureza de interrogações que podem surgir neste momento e que podem ser feitas. Acima, vão apenas algumas

sugestões, que, evidentemente, podem e devem ser acrescentadas no momento da atividade, de acordo com a ampliação das discussões.

2º momento: Combinei com a turma os próximos capítulos a serem lidos em casa. Até aqui, a leitura já foi bastante explorada, restando apenas os capítulos finais que vão do 30 ao 40. É o momento de finalizar a leitura da narrativa.

Avaliação: Análise da narrativa.

4ª ETAPA: INTERPRETAÇÃO

7ª aula. Conclusão da leitura do romance. Após a leitura dos últimos capítulos do romance em casa, promovi na sala de aula um debate mais amplo sobre a leitura, para constatar se de fato os alunos leram toda a narrativa.

Objetivo: Tecer um quadro geral da obra *Menino de engenho*, a partir das impressões dos alunos.

Conteúdo: Leitura

Recursos: Computador, papel.

Procedimentos metodológicos:

1º momento: Discussão geral sobre a obra. Ouvei dos alunos uma avaliação final sobre o romance lido. Cada aluno disse os motivos pelos quais indicaria ou não a leitura da obra para outros colegas que não leram. Esta parte é fundamental no desenvolvimento da proposta, pois, ao avaliar o texto lido, os alunos deixaram evidente em que medida a leitura foi satisfatória, e se esta lhes provocou um contato prazeroso e estimulante com o texto literário. Intermediei os turnos de fala, para que todos pudessem expor suas impressões e comentários sobre a leitura.

2º momento: Sugeri que os alunos se organizassem em grupos de quatro componentes. Logo em seguida, expliquei a tarefa a ser realizada:

- a) O grupo deverá criar uma narrativa curta, com base no romance *Menino de engenho*, mas com personagens e o espaço da sua região, a Chapada Diamantina.

Observação: imaginem como seria esta narrativa, o enredo, o espaço em que ela se desenvolverá, as características das personagens e sua relação com o espaço etc.

- b) Antes de entregar seu texto, revise-o atentamente para ver se algo não foi omitido ou se o texto saiu como o grupo esperava. O texto deverá ser socializado em sala e entregue ao professor.

Avaliação: Produção escrita

8ª aula. Socialização de produção escrita. Esta foi a última aula e nela os alunos apresentaram para a turma o que produziram.

Objetivo: Apresentar as produções textuais dos grupos.

Conteúdo: Partilha das produções escritas.

Procedimentos metodológicos:

Recursos: Proposta de tarefa impressa.

1º momento: O professor pode organizar a sala em círculo, a fim de que todos possam ler e ouvir uns aos outros. Cada grupo elegerá um componente que apresentará a sua produção escrita. Ao final, pode-se abrir espaços para comentários, acréscimo, opiniões sobre as narrativas criadas pela turma.

Avaliação: Produção escrita

2.9 Conclusão

Espera-se que, ao final do período de desenvolvimento das aulas, os alunos adquiram e/ou ampliem o gosto pela leitura do texto literário. Que não só realizem uma leitura com vistas a avaliações cansativas que desestimulam o ato de ler, mas que, no percurso da leitura literária, realizem um contato construtivo e prazeroso com o texto lido. Trata-se, na verdade, de uma verdadeira odisséia de leitura. E que se sintam estimulados e desafiados a novas leituras, independentemente de cobranças do professor ou de propostas de leitura em sala de aula, mas, quando estas leituras acontecerem, e isto é necessário também, que possam se mostrar mais receptivos com a prática da leitura literária e com a experiência do fenômeno literário. Por fim, almejamos que os alunos façam desta prática algo presente em seu cotidiano a fim de que a fruição estética não seja resultado de cobranças e imposições da disciplina de Língua Portuguesa.

3 RELATO DA EXPERIÊNCIA E DISCUSSÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS

A proposta de atividade, parte obrigatória deste trabalho de conclusão de curso, desenvolvida na turma de nono ano B, da Escola Municipal Ivani Oliveira, entre os meses de abril e maio do ano de 2015, foi uma experiência significativa, primeiro por diagnosticarmos, concretamente, como a escola vem tratando o ensino de literatura e para confirmarmos as hipóteses que levantamos antes de desenvolvermos a pesquisa.

Antes mesmo de comentarmos a experiência da aplicação da proposta de atividade de leitura, fazemos aqui uma ressalva. Não foi possível constituir um perfil aprofundado dos participantes da pesquisa, pois o questionário (apêndice B) destinado à turma só foi aplicado ao final da pesquisa, e muitos alunos não o devolveram, dificultando, dessa forma, a construção de um perfil mais seguro da turma. Todavia, a ausência destes dados não comprometem o resultado da pesquisa, apenas impossibilita um conhecimento maior da relação que os alunos desta turma estabeleciam com a leitura e com o texto literário, anteriormente à referida proposta de trabalho. Na última atividade da proposta, por conta do gerenciamento do tempo das aulas, não foi possível a socialização das produções de narrativa e, por conta disso, alguns grupos não entregaram a tarefa.

Agora, necessário se faz algumas reflexões de como, especificamente, nesta instituição de ensino, o tratamento da literatura é conduzido. Primeiramente precisamos nos referir aos espaços de leitura e ao acervo bibliográfico da referida instituição. Como mencionamos no capítulo anterior, a escola não possui biblioteca nem espaços apropriados para a leitura. O acervo bibliográfico se resume a algumas estantes de livros, sem aparente catalogação e pessoal responsável para cuidá-lo. Esse é, ao nosso ver, um dos obstáculos para a formação do leitor e do trabalho mais profícuo com a literatura na escola. Os livros, a biblioteca e as salas de leitura dão vida à escola e deveriam ser espaços privilegiados para atrair os alunos.

Todavia, a inexistência ou carência destes espaços propícios para o contato com a literatura não pode desmotivar aqueles que a veem como um direito. Se a literatura “corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar, de alguma maneira, a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (CANDIDO, 2011, p. 188), então, impedimentos de ordem estrutural

devem ser vencidos com criatividade e de forma alternativa para garantir o acesso do aluno à literatura.

Essa foi a nossa primeira dificuldade: acervo bibliográfico e espaços para a leitura. No entanto, conseguimos ‘driblar’ este empecilho providenciando cópias do romance a ser lido pela turma.

Nas aulas, não tivemos muitos problemas com a turma, no que diz respeito à indisciplina ou falta de participação. Os alunos mostraram-se interessados em participar da pesquisa e, durante as aulas, deram sua contrapartida lendo, expondo suas opiniões, respondendo às atividades propostas, enfim, colaboraram ativamente para a realização da pesquisa, de forma espontânea e motivada.

Ao aplicarmos a proposta de atividade, observamos que não era comum, nas aulas de Língua Portuguesa desta escola, a leitura de textos literários e nem um trabalho sistemático com a literatura. Como exposto no problema da pesquisa, a literatura ocupa um lugar desprivilegiado nas aulas de português, tendo o livro didático como norteador do trabalho pedagógico, no entanto, essa escola não utiliza, pelo menos nas turmas de nono ano, o livro didático, mas, adota módulos bimestrais, produzidos pelos seus profissionais de ensino, contendo os conteúdos de todas as disciplinas.

Foi possível perceber nestes módulos, especificamente, nos utilizados durante o primeiro bimestre, a ausência de conteúdos que dessem conta da abordagem do texto literário. Se na maioria das escolas que seguem as orientações dos livros didáticos, a literatura é desprovida de uma importância singular nas aulas de português, esse problema se agrava quando ela é amputada da proposta de ensino numa turma de Ensino Fundamental, que tem seu próprio material didático anulando ou negligenciando o ensino da literatura.

O que observamos no módulo, mais precisamente na disciplina de Língua Portuguesa, foi uma preocupação maior com questões ligadas à análise linguística, como concordância verbal e nominal, pontuação e ortografia, e alguns gêneros textuais, como artigo de opinião e textos expositivos, confundindo aí sequência textual com gênero. Alguns textos multimodais, como tirinhas, também aparecem explorando aspectos da norma padrão. O texto literário está presente uma única vez sob a forma de poema, comparado com uma letra de canção, para o estudo de pronomes.

No “Plano de curso da disciplina de Língua Portuguesa – 9º”, que orienta a elaboração dos módulos, não é diferente. Como conteúdos de literatura para o ano letivo, temos: “Leitura e interpretação de textos poéticos, Traços característicos de textos poéticos, Estudo do gênero da tipologia poema (mais uma vez observamos uma confusão entre gênero e tipologia textuais)”, que estão previstos para serem estudados na primeira unidade; e “Traços característicos de textos narrativos (crônica) e Traços característicos de textos argumentativos – crônica argumentativa”, para a segunda unidade. Consideramos a crônica, uma espécie que oscila entre a esfera jornalística e literária. Na terceira e quarta unidades, não há nenhuma referência a textos literários.

O plano de curso de Língua Portuguesa da escola em que desenvolvemos a pesquisa reforça o que evidenciamos no problema: de que há um investimento maior nas narrativas mais curtas como contos e crônicas, deixando à margem a experiência de leituras de narrativas mais longas como o romance. Outro problema que evidenciamos foi a ausência da indicação de metodologias para o trabalho com textos literários, uma vez que propomos não só a presença por si só da literatura em sala de aula, mas atividades de leitura que envolvam os alunos e que os instiguem a ler. Da maneira que os conteúdos aparecem no plano de curso, parece que a preocupação maior não está voltada para uma leitura prazerosa, mas antes para a identificação de elementos estruturais de alguns gêneros literários. A leitura cumpre uma tarefa de identificação de partes do texto que os enquadram em determinados gêneros.

Estas observações nos levam à conclusão que um dos problemas do ensino diz respeito à concepção de língua que se cultiva na escola. No caso que expomos, prevalece uma concepção estruturalista da língua, como se a simples compreensão de regras de funcionamento garantissem a formação de um bom usuário do código escrito do seu idioma. Com a literatura, o problema é mais grave, pois esta aparece acidentalmente para se estudar a classe de palavra dos pronomes, de acordo com o que observamos no módulo da primeira unidade.

Após a análise do quadro acima exposto, em que tecemos observações sobre o ensino de língua e literatura na escola em que pesquisamos, passemos agora para a parte de aplicação propriamente dita da pesquisa.

De modo geral, classificamos positivamente o desenvolvimento da proposta de atividade. Desde o primeiro momento, o da motivação, a turma correspondeu

com as expectativas, que foram as de se envolverem com o texto literário e proceder com a leitura por prazer e realizá-la integralmente. Os alunos se sentiram atraídos e demonstraram, desde o início, o interesse pela leitura. Responderam aos questionamentos nas aulas, expuseram suas opiniões, leram o romance, demonstrando, em cada aula, que, de fato, estavam lendo ao mencionar, por exemplo, episódios e passagens da narrativa sugerida.

A experiência para eles foi algo inédito. Nunca haviam participado na escola de um trabalho que tinha como objetivo a leitura integral de uma narrativa literária, como o romance, nem qualquer outro trabalho semelhante. Esse acontecimento novo, o da leitura por prazer, sem exigências e cobranças para provas e exercícios mecânicos, pode ter lançado a base para que a maioria dos alunos começasse a se envolver com a proposta de leitura.

Era nítido, nas expressões de cada aluno, a empolgação em falar da leitura, na experiência única que o texto literário proporciona. Cada um, à sua maneira, soube expressar o que se processava no seu íntimo a partir do envolvimento que manteve com o romance *Menino de engenho*. Obviamente que nem todos reagiam da mesma forma. Alguns revelaram que não estavam lendo no ritmo da maioria e não mostravam a mesma sensibilidade da maior parte da turma. Seria idealismo inconsequente ou mesmo incompreensão, acreditar que a leitura envolveria a todos da mesma maneira.

Foi surpreendente ouvir de um aluno, numa das últimas aulas em que desenvolvíamos a atividade, que depois da leitura do romance *Menino de engenho*, já havia providenciado a compra de mais dois romances. Isso nos leva a crer que a responsabilidade do letramento literário não pode ser descuidada pela escola. Em que pese todos os fatores contrários ao desenvolvimento de ações que visem a formação do leitor, ainda cabe à escola o papel de principal agência do letramento. É ela que, apresentando um contraponto à postura apática que o sistema de ensino oferece à literatura, pode colaborar para a construção de uma sociedade mais justa e mais humana, que tem na literatura um dos seus pilares na formação de uma nova consciência, em que o sujeito se reconhece na experiência da fruição do prazer estético e no contato mágico propiciado pelo desvendamento dos universos ficcionais.

Cada texto literário, em especial as narrativas de ficção, guardam em si um sabor único a ser degustado, um prazer ímpar a ser experimentado e um mundo de

lições a ser aprendido. Viajar a bordo de um cavalo alado, feito de palavras, que desliza suave e lentamente pelas galáxias da imaginação, que traz saberes e sabores, que constrói, que reforça e que satisfaz, está no cerne do trabalho pedagógico que busca a liberdade e que pode ser libertador.

A seguir, iremos apresentar algumas considerações interpretativo-analíticas dos resultados da aplicação da proposta de atividade, observando de que maneira os alunos despertaram para uma forma menos mecânica e estática de construção de sentidos e atribuição de significados ao texto literário, além de terem o prazer estético como guia da prática da leitura.

Como nossa proposta foi desenvolvida a partir de atividades em aulas, adotaremos uma discussão no mesmo esquema. Os resultados de cada aula serão apresentados na sequência em que ocorreram. Nas atividades escolhidas para exemplificar o desenvolvimento da proposta, onde está escrito “Série: 8ª”, leia-se “9º ano”.

Na primeira aula, como forma de motivação para a leitura do romance, foram apresentadas imagens (anexo A) que se relacionam com a sociedade do engenho de açúcar. Desenhos, ilustrações, fotografias foram exibidas com o intuito de aproximar os alunos do universo do engenho, pois, como se sabe, é neste ambiente que se desenvolve a narrativa proposta para a leitura.

Na primeira aula, foi aplicada a atividade “Análise de imagens”, que continha os questionamentos sobre as imagens exibidas, conforme se vê a seguir: 1. Para você, o que as imagens exibidas transmitem? 2. Que sensações podemos experimentar ao ver imagens que nos remetem a outras épocas e lugares? 3. Como você imagina que deve ser a vida de uma criança ou adolescente no lugar e no tempo que as imagens nos remetem?

A partir destes questionamentos, os alunos registraram por escrito suas opiniões. No primeiro questionamento, a maioria das respostas dos alunos versaram sobre a diferença entre o estilo de vida dos ricos e dos pobres, a saber, os senhores de engenho e os escravos e/ou trabalhadores. Dezesesseis dos vinte e quatro alunos enfatizaram estas diferenças, ora mencionando a dureza da vida dos escravizados, ora observando criticamente a exploração do trabalho escravo pelos senhores.

Como afirmamos na proposta de atividade, “as imagens funcionam como duplos porque representam aspectos do mundo visível por meio das relações de semelhança que com ele mantêm” (SANTAELLA, 2012, p. 19) e, nesta primeira

aula, com este contato inicial com o tema sugerido pelas imagens, o da vida no engenho de cana-de-açúcar, os alunos traçaram um quadro geral deste estilo de vida, provavelmente por trazerem conhecimentos prévios de história, souberam tecer coerentemente determinados comentários, mesmo que espacial e temporalmente distante de tal realidade. Isso foi possível porque, além dos saberes prévios, as imagens provocaram essa aproximação, de algo reconhecível pela experiência do contato com imagens. Com o primeiro questionamento da atividade da primeira aula, foi possível confirmar a terceira hipótese da pesquisa de que é sempre mais eficaz quando se trabalha com as três matrizes da comunicação humana: o verbal, o sonoro e o visual, que no nosso caso exploramos, além do verbal, o visual. Ou seja, o contato com imagens pode empolgar ou estimular a leitura de um texto verbal, quando antecipa o conteúdo do mesmo, no nosso caso, o enredo do romance *Menino de engenho*.

No segundo questionamento, alguns alunos estenderam suas respostas do primeiro questionamento, destacando as diferenças entre épocas distintas, entre senhores e escravos, com ênfases para os sentimentos de comiseração em relação à vida dos escravos. Algumas respostas referiam-se à dificuldade que teriam para se adaptar ao estilo de vida representado nas imagens, principalmente pela ausência de meios tecnológicos atuais como TV, eletricidade etc.

No terceiro e último questionamento da primeira atividade, algumas respostas insistiam em diferenciar a vida de crianças ricas da de crianças pobres, mas, no geral, o que prevaleceu foi uma compreensão positiva da infância por conta das brincadeiras que, a nosso ver, relaciona-se com a liberdade, pois, em algumas respostas, percebemos a associação entre os termos vida boa, brincar, brincadeiras, feliz, diversão, rio etc.

Esta primeira aula correspondeu à etapa de motivação da sequência básica proposta por Cosson, em seu livro “Letramento literário: teoria e prática” (2012) e, adotada por nós, para a construção da nossa. Nele, o autor defende que “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2012, p. 54). No nosso caso, acreditamos que a exploração de imagens que dialogam com o conteúdo da obra é uma boa estratégia de motivação, pois, mantém vínculos estreitos com o que se vai ler em seguida. Todavia, Cosson (2012) ressalta que a motivação por si só não é necessária para determinar a leitura. Ela apenas a

influencia. É preciso garantir uma sequência apropriada à proposta de leitura que pode obter sucesso com uma boa motivação.

Na segunda aula, iniciamos a etapa de introdução da sequência básica, com uma breve apresentação do autor, José Lins do Rego, através da exibição de *slides* (anexo B). Essa apresentação levou em consideração aspectos da vida do autor, como infância, publicação de obras, atividades profissionais, além de curiosidades, como sua paixão pelo futebol. Tivemos o cuidado de não apresentar dados extensos que facilmente se tornariam entediantes para alunos do nono ano do Ensino Fundamental, pois, como adverte Cosson (2012), a apresentação do autor não pode se transformar “em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus livros” (COSSON, 2012, p. 60).

Logo após a apresentação do autor, veio a apresentação da obra *Menino de engenho*. Nesta etapa, foi mencionada a importância da obra para a literatura brasileira. Nesse caso, poder-se-ia comentar sobre a narrativa, mas, para não sintetizar a história sob pena de se revelar os seus acontecimentos e interromper as expectativas dos alunos em lê-la, procedemos com o seguinte questionamento: O que você acha que aconteceria com um menino de quatro anos de idade, depois da morte da mãe e com o pai distante, sendo levado da cidade para viver com seu avô numa fazenda? A pergunta foi feita para que os alunos expusessem oralmente suas respostas e, em seguida, foram registradas no quadro branco da sala, todavia não obtivemos um número elevado de respostas, talvez pela timidez de alguns em falar para toda a sala o que pensavam sobre o questionamento. As respostas foram as seguintes: “Fica traumatizado, depois vai para o orfanato”; “Depressivo”; “Começou a trabalhar na fazenda”; “Começou a estudar”.

Este questionamento teve como finalidade provocar os alunos a anteciparem e/ou criarem hipóteses sobre a narrativa, mesmo antes do primeiro contato com o texto. Esta tarefa reforça a concepção de leitura numa perspectiva textual, com foco na interação autor-texto-leitor, pois, atribui-se ao leitor o papel de construtor de sentido (KOCH e ELIAS, 2012). Nas atividades de leitura do texto literário, é fundamental este tipo de atividade, pois a leitura do texto começa mesmo antes de se abrir as primeiras páginas de um livro. Para reforçar esta concepção, recorreremos ao que diz Solé (1998) sobre a perspectiva interativa do processo de leitura:

Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias (SOLE, 1998, p. 23).

O questionamento sugerido nesta segunda aula da aplicação da proposta, além de criar hipóteses e antecipações sobre o enredo do romance, pode criar expectativas no leitor em conhecer o que a história pode apresentar. A sua experiência e saberes prévios e as reflexões que o questionamento, ora expresso, pode suscitar, conduz o leitor a uma leitura mais significativa, pois “a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo” (KOCH e ELIAS, 2012, p. 11).

A teoria do efeito estético que também fundamenta este trabalho destaca a centralidade do leitor na construção do sentido, uma vez que os textos literários só existem em função do leitor. “A obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor” (ISER, 1996, p. 50), por isso, as atividades de antecipações e hipóteses são fundamentais para mobilizar o leitor na tarefa de leitura e construção de sentidos do texto. Se isso for feito de maneira significativa, o aluno é convidado a trilhar um percurso de leitura mais eficaz, no que se diz respeito à compreensão do texto e na produção de sentidos.

Na terceira aula, foi iniciada a terceira etapa da sequência básica, a leitura do romance em sala. Neste momento, a leitura inicial do romance *Menino de engenho* foi conduzida pelo professor e acompanhada pelos alunos. Foram lidos os primeiros cinco capítulos, com destaques para expressões que marcam a passagem do tempo e as lembranças do narrador-personagem. aparentemente esta estratégia parece inadequada para alunos do nono ano do Ensino Fundamental, que já dominam o código escrito da língua e poderiam por conta própria realizar a leitura. No entanto, a leitura em voz alta, conduzida pelo professor, é mais expressiva do que parece.

Ler para o outro nunca é apenas oralizar um texto. Ledor e ouvinte dividem mais que a reprodução sonora do escrito, eles compartilham um interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída e conduzida pela voz, além de outras influências recíprocas que, mesmo não percorrendo os caminhos sugeridos pela ficção, são relações importantes de interação social (COSSON, 2014, p. 104).

Em certas passagens do texto, foram feitos questionamentos e antecipações, para enfatizar a leitura e a construção de sentidos, na verdade, houve no decorrer desta primeira leitura, um diálogo do professor-leitor e dos alunos-leitores com o que se estava lendo, como forma de relacionar os saberes prévios dos leitores com a obra lida, ou seja, estávamos iniciando uma atividade de interação entre leitores e obra, em que a experiência leitora conduzia o ritmo de leitura e, conseqüentemente, de produção de efeitos de sentido.

Iser (1996) afirma que

se o texto ficcional existe graças ao efeito que estimula nas nossas leituras, então deveríamos compreender a significação mais como o produto de efeitos experimentados, ou seja, de efeitos atualizados do que como ideia que antecede a obra e se manifesta nela (ISER, 1996, p. 53-54).

As antecipações e hipóteses levantadas anteriormente ao primeiro contato com a leitura da obra, como forma de produção de sentido não se confunde com o efeito estético. Antecipar o que se pode ou não confirmar, não está relacionado com o efeito estético, com o prazer da leitura, mas com estratégias didáticas que são parte da leitura significativa. Então, ao propormos, nas duas primeiras etapas da sequência básica, atividades de motivação e introdução, não estávamos ainda no campo da leitura prazerosa, mas sim lançando mão de estratégias que visam atrair o aluno para a obra a ser lida.

Na quarta aula, foi dada a continuidade da leitura do romance, do capítulo 6 ao 12. Assim como na terceira aula, a leitura foi feita pelo professor, seguindo os mesmos procedimentos adotados. Antes de retomar a leitura, os alunos foram estimulados a emitir suas opiniões e juízos de valor sobre o que foi lido até então. E até este momento, apesar de falarem livremente sobre o que estavam experimentando com a leitura, não havia como mensurar, no ato da leitura, os efeitos experimentados pelos alunos-leitores naquele momento, todavia cada aluno, particularmente, projeta na obra as possibilidades de interpretação a partir dos efeitos experimentados, a partir do que leu e do que pode encontrar nela.

Para a leitura de narrativas mais extensas como o romance, a leitura integral em sala de aula não é tão recomendada. É preciso um contato mais íntimo e particular com o texto, que deve ocorrer preferencialmente em casa ou em espaços mais apropriados, como salas de leitura, bibliotecas etc. Na escola em que

desenvolvemos nossa proposta, tais espaços mais propícios para as atividades de leitura são inexistentes. Então, o que desenvolvemos na terceira e quarta aula foi uma espécie de ensaio de leitura, ou seja, como se deve comportar com o texto literário, mais especificamente com uma narrativa. Após essas primeiras atividades de leitura propriamente dita, os alunos foram orientados a continuar a leitura em horário extraclasse, com uma determinada quantidade de capítulos a serem lidos até o próximo encontro em sala de aula.

Nesta etapa do letramento literário, Cosson (2012) destaca a importância do acompanhamento da leitura, que são períodos negociados com os alunos para que deem conta da realização da leitura, com intervalos entre os períodos. “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (COSSON, 2012, p. 62). Em nosso caso, com um encontro semanal, o intervalo entre uma aula e outra serviu de período de leitura. Os alunos tiveram uma semana para dar conta da leitura planejada para este período, dos capítulos 13 ao 24.

Na quinta aula, aproveitamos o intervalo de leitura, para uma atividade específica. Estas atividades, de acordo com Cosson (2012), podem ser de natureza variada, como leituras de textos menores que mantêm alguma relação temática com o texto que está sendo lido, ou ainda a leitura conjunta de trechos ou de capítulos que mereçam análise de recursos estilísticos que interessem ao professor e/ou aos alunos. Na análise das tarefas que correspondem às atividades específicas, escolhemos aquelas que se relacionaram mais diretamente com o que foi proposto para estas mesmas atividades.

Na proposta de atividade apresentada, sugerimos nesta aula, a produção de um relato escrito sobre o que foi lido do romance até então. A atividade tinha as seguintes questões norteadoras: “a) O que você tem a dizer sobre a obra? b) O que está gostando e o que não está gostando? c) A linguagem utilizada é compreensível? d) A partir destes questionamentos, escreva um pequeno texto com os comentários sobre a leitura”. Por essa atividade foi possível, por exemplo, identificar dificuldades de leitura, a compreensão do texto, além de perceber se os alunos estavam se envolvendo e obtendo prazer com a leitura da narrativa.

Como foram questões subjetivas, as respostas foram diversas, ainda mais que foram produzidas a partir da leitura de um romance. E por ter uma linguagem plurissignificativa, o texto literário nos oferece possibilidades de múltiplas

interpretações. Por isso, vamos apresentar as respostas dadas por dois alunos para discutirmos algumas questões. As identidades dos alunos foram preservadas, para tanto, vamos mencioná-los como aluno 1 (sexo feminino, 14 anos), para o autor da primeira atividade, e aluno 2 (sexo feminino, 15 anos), para o da segunda.

 UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – CAMPUS V MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS	
Escola Municipal Ivani de Oliveira	Data: <u>26/03/2015</u>
Aluno(a): <u>1</u>	
Série: <u>8ª</u>	Turma: <u>B</u> Turno: Matutino
Disciplina: Língua Portuguesa	
Professor: Fernando da Silva Monteiro	

Comentário sobre a leitura

O que você tem a dizer sobre a obra? O que está gostando? O que não está gostando? A linguagem utilizada é compreensível? A partir destes questionamentos, escreva um pequeno texto com os comentários sobre a leitura.

O livro é muito bom, tem uma história interes-
sante, e que dá vontade de ler.

Estou gostando de saber da vida do autor, uma
história trágica, ele tem uma vida muito legal,
com muitas coisas a contar, estou adorando este livro.

A leitura é meio desconhecida, e isso faz ficar
meio difícil a leitura, a história tem muitos detalhes,
que faz o leitor se cansar de ler, e é isso que eu
não gosto.

Mas assim mesmo, existem algumas palavras no texto
que não conheço e fica meio difícil de identificar
o que está acontecendo na história, por isso, a
linguagem é lenta.

A história é muito boa, gostaria de ler outros livros
do autor, e bem tocante a história.

Percebemos pela resposta dada que, até o momento do desenvolvimento da proposta de atividade, o aluno 1 está gostando e realizando a leitura por prazer. Isso já fica evidente, no primeiro parágrafo de seu comentário sobre a leitura, quando afirma que a história é interessante e dá vontade de ler e, no segundo parágrafo, quando afirma estar adorando o livro. O prazer aí aparece espontaneamente no ato da leitura. Não há uma cobrança para resolução de exercício nem previsão de provas para aferir se aluno leu o romance.

O mesmo aluno afirma estar gostando da vida do autor. Neste caso, acreditamos que o mesmo confunde autor com narrador. Nesse momento, apesar de não termos procedido com o que sugerimos agora, seria uma excelente oportunidade para estudar, de forma simplificada, o plano de enunciação da narrativa, como a posição e os tipos de narrador que são fundamentais para a compreensão da narrativa.

No terceiro parágrafo, o aluno 1 diz que a leitura é meio desconhecida. Não é possível saber exatamente o que ele quis afirmar, no entanto, acreditamos que se trata de um enredo que lhe é pouco familiar. Fala também de detalhes, presentes no texto, que o fazem se sentir cansado, um ponto negativo, segundo sua avaliação. Mais adiante, escreve que existem algumas palavras, no texto, que não conhece e que lhe dificulta a compreensão. Neste momento, deve-se interferir com explicações sobre a necessidade de inferir o sentido de palavras desconhecidas a partir do contexto. A inferência é uma estratégia de leitura que o leitor precisa utilizar para atribuir sentido ao texto (KOCH e ELIAS, 2012).

Ele, ainda, finaliza seu comentário reforçando o que escreveu no início, e completa com a afirmação de que tem interesse em conhecer outras obras do autor. Esse comentário é valioso e evidencia a validade da aplicação da atividade, pois essa postura autônoma de buscar a leitura que lhe interessa, mostra que é possível com a proposta de letramento formar um público leitor, que tem na instituição escolar uma agência importante do letramento e que proporciona e estimula os alunos com leituras significativas e prazerosas. Nesse caso, estaríamos confirmando o terceiro dos nossos objetivos específicos, ou seja, lançar as bases para a formação de leitores que possam desenvolver o hábito de ler para além dos muros da escola.

Na próxima atividade a ser analisada, a do aluno 2, vamos discutir algumas observações sobre efeito estético, e das etapas da sequência básica do letramento literário, proposto por Cosson (2012).

 UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – CAMPUS V MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS		
Escola Municipal Ivani de Oliveira	Data: 26/03/2015	
Aluno(a): 2		
Série: 8ª	Turma: 8	Turno: Matutino
Disciplina: Língua Portuguesa		
Professor: Fernando da Silva Monteiro		

Comentário sobre a leitura

O que você tem a dizer sobre a obra? O que está gostando? O que não está gostando? A linguagem utilizada é compreensível? A partir destes questionamentos, escreva um pequeno texto com os comentários sobre a leitura.

Gostei do livro pois ele retrata de um fato muito interessante, não que seja real mas nos faz pensar na realidade da vida.

Fala devida de um garotinho de quatro anos quando perdeu seus pais, que ali para ele foi um dos piores momentos em sua vida, ele passou a morar no engenho com o seu avô. E a partir dali sua vida mudou muito, passou a ser bem diferente de quando era antes. Lá o garotinho morava em casa grande, ele ajudava bastante seu avô de quando pequeno.

Mas também havia momentos ruins em sua vida além da falta que seus pais fazia, ele tinha uma tia muito malvada que prejudicava e não queria seu bem. O livro é legal, e nos faz refletir muitas coisas erradas por ai que passam pela mesma situação.

Para Cosson (2012), a etapa de leitura não pode abrir mão do acompanhamento, não que caiba ao professor a tarefa de policiar a leitura do aluno, mas o professor deve aproveitar este momento para tirar dúvidas, elucidar pontos que pareçam obscuros, principalmente para a realidade de alunos de escola pública que têm pouca familiaridade com a literatura.

Com essa atividade, foi possível confirmar, a partir do comentário do aluno 2, que a leitura foi realizada com prazer.

No primeiro parágrafo da atividade realizada pelo aluno 2, o mesmo afirma estar gostando muito, e faz um comentário interessante para se discutir a função da literatura, dizendo que a história lida, mesmo sendo criação ficcional, faz pensar sobre a realidade. Sobre esse aspecto, Candido (2011) diz que a literatura “não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2011, p. 178), ou seja, o aluno 2 traz para si os fatos narrados, entendendo que a representação que a narrativa faz da vida, é uma forma de pensar sobre sua própria vida.

Esse reconhecimento de si, proporcionado pela literatura, também é ponto de discussão da estética da recepção, que postula que a experiência estética só é possível com o protagonismo do leitor. Ele é quem estabelece os nexos e que concretiza as possibilidades de construção de sentido do texto. Por isso, seu conhecimento de mundo, suas experiências leitoras e todos os saberes externos ao texto são mobilizados no processo de compreensão do mesmo. A leitura vai se fazendo prazerosa durante esse processo de reconhecimento.

A experiência estética, portanto, consiste no prazer originado da oscilação entre o eu e o objeto, oscilação pela qual o sujeito se distancia interessadamente de si, aproximando-se do objeto, e se afasta interessadamente do objeto, aproximando-se de si. Distancia-se de si, de sua cotidianidade, para estar no outro, mas não *habita* o outro, como na experiência mística, pois o vê a partir de si (LIMA, 1979, p. 19)

Levando em consideração o que nos diz Lima (1979), o que percebemos com o comentário do aluno 2, é que ele se reconhece no outro, o protagonista de *Menino de engenho*, ao projetar na narrativa outras pessoas que de certa forma são seus semelhantes, as crianças que passam por situações parecidas. A narrativa o toca e

o faz sentir, se perceber no outro. Tudo isso proporcionado pelo contato com o texto literário.

Nos outros comentários dos alunos que não serão aqui apresentados, todos eles afirmaram estar gostando da leitura. Até esta etapa, nosso trabalho foi parcialmente positivo, pois os alunos não se queixaram da leitura nem a classificaram como ruim, desestimulante ou qualquer outro adjetivo que representasse reprovação da leitura do romance *Menino de engenho*.

Na sexta aula, propomos uma análise mais crítica sobre o romance *Menino de engenho*. Obviamente que não esperávamos de uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, que não tem o hábito da leitura literária escolarizada, discutir um romance levando em consideração os diversos ramos dos Estudos Literários.

Nossa intenção é observar como, ideologicamente, o narrador-personagem vai tecendo sua história. Primeiramente é bom discutir o que a obra *Menino de engenho* representa na tradição regionalista do romance brasileiro. Trata-se de uma narrativa memorialística e autobiográfica, revivendo ficcionalmente a visão patriarcal da sociedade do engenho centrada na figura do senhor, com a história do protagonista Carlinhos servindo de pano de fundo da paisagem física e social da região canavieira do litoral nordestino.

Em sua estrutura, *Menino de engenho* combina a forma autobiográfica, centrada no eu narrador (e o seu desdobramento temporal, o *eu personagem*), com a narrativa de tipo memorialístico, em que o narrador coloca-se na posição de observador para retratar, em termos tanto quanto possível objetivos, o mundo dos engenhos de açúcar, com suas atividades produtivas, tipos humanos característicos, costumes, aspectos da paisagem etc... (ALMEIDA, 1999, p. 217).

Então, ao centrar sua atenção no engenho de açúcar, na sua produção e em tudo que o circunda, esperávamos que os alunos observassem que o narrador, por ser neto de senhor de engenho, valorizasse a visão de mundo correspondente à sua família e conseqüentemente à sua classe social. Até mesmo porque, o engenho é visto, folcloricamente, como um todo orgânico e com todos a servir, incontestavelmente, ao senhor. Os trabalhadores, os negros, todos eram peças fundamentais das engrenagens da sociedade do engenho e sua subalternidade não é contestada em nenhum momento pelo narrador.

A seguir, destacamos uma atividade cujo título é “Impressões sobre a leitura”. Nela, apresentamos algumas questões norteadoras de análise do romance e que podem ser conferidas em dois exemplos que iremos explorar e suas respectivas reflexões. Mais uma vez, por tratar de questões subjetivas, iremos discutir duas apenas. Os nomes dos alunos não estão identificados. Para a primeira tarefa, nomeamos o autor dos comentários de aluno 3 (sexo masculino, 13 anos) e para a outra, de aluno 4 (sexo feminino, 13 anos).



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Escola Municipal Ivani de Oliveira

Data: 09 / 04 / 2015

Aluno(a): 3

Série: 8ª

Turma: A

Turno: Matutino

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Fernando da Silva Monteiro

Impressões sobre a leitura

Ao seu ver, qual a principal preocupação do narrador neste romance? Qual seria sua intenção ao narrar os fatos que ele carrega na memória? A problemática social de pessoas marginalizadas são valorizadas pelo narrador? Por que motivo será que isso não acontece? A partir destes questionamentos, escreva um pequeno texto com suas impressões sobre a leitura.

A principal preocupação do narrador é com o menino e as pessoas que vivem entre ele na casa grande e na engenho, e ele tinha uma intenção de lembrar quando fala do que aconteceu de importante enquanto ele viveu lá com o seu avô, tios, tias, primos e outras pessoas, algumas marginalizadas por suas aparências mas não é só as aparências que importam.

Como pode ser visto, o aluno 3 destaca que a preocupação do narrador é consigo mesmo e com as pessoas que viviam entre eles, como o seu avô José

Paulino, tias e primos. Isso é enfatizado quando ele emprega o verbo “reviver”, deixando evidente que percebeu o caráter memorialístico e autobiográfico da narrativa. Essa percepção é fundamental para entender a trama do romance, em que o que prevalece é uma visão patriarcal e nostálgica de uma época que se encerrou no passado.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Escola Municipal Ivani de Oliveira

Data: 09/04/2015

Aluno(a): 4

Série: 8ª

Turma: B

Turno: Matutino

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Fernando da Silva Monteiro

Impressões sobre a leitura

Ao seu ver, qual a principal preocupação do narrador neste romance? Qual seria sua intenção ao narrar os fatos que ele carrega na memória? A problemática social de pessoas marginalizadas são valorizadas pelo narrador? Por que motivo será que isso não acontece? A partir destes questionamentos, escreva um pequeno texto com suas impressões sobre a leitura.

Bem a preocupação do narrador é manter
uma história como se fosse real que
os leitores possam impressionar com a
leitura do livro.

Eu iria falar mais de detalhes
que aconteceu na noite da morte da
mãe dele, as pessoas marginalizadas
não são valorizadas, por conta da
relação de como era na época, espe-
cialmente da casa branca, se inter-
tinha com os brancos, e se inter-
tinha preocupados com sua indústria,
que a indústria estava pronta no
tempo determinado.

Como falei eu tinha dito o livro
é interessante, que da morte de si, ler
mais e mais páginas em fim der-
mine minha redação.

Nos comentários do aluno 4, identificamos que o mesmo também comunga da compreensão expressa pelo aluno 3, quando ele afirma que a intenção do narrador é de manter a história como se fosse real e impressionar o leitor. Nesse caso, o romance de José Lins do Rego cumpre a função de utilizar a ficção para

conservar o passado. Mais adiante, o referido aluno reforça sua ideia, constatando que os marginalizados (negros, trabalhadores) não são valorizados pelo narrador, por conta da criação e, nesse caso, podemos entender por tradição patriarcal. O que importava à casa-grande era a produção e o cumprimento das obrigações de quem trabalhava no engenho.

Ao retratar o Santa Rosa e seu dono, José Lins do Rego deixa transparecer o quanto em *Menino de engenho* é ambivalente a sua posição ideológica. Tendo buscado a matéria narrativa em vivências pessoais de infância no engenho do avô José Lins, o escritor vê-se afetivamente envolvido pela realidade evocada. Além do mais, como não poderia deixar de ser, em se tratando de memórias de alguém que fora criado em uma casa-grande, o quadro vem focalizado a partir de uma ótica de classe dominante (ALMEIDA, 1999, p. 221).

Com esta atividade, fica evidente que a leitura atingiu um certo grau de amadurecimento e olhar crítico, quando os alunos 3 e 4 puderam observar o teor ideológico da narrativa a partir do posicionamento do narrador. O que foi possível observar também, por parte dos alunos, foi uma aproximação entre a biografia do autor com o narrador, pois, no início da sequência, na etapa de motivação, foi apresentado um pouco sobre a vida do autor de *Menino de engenho*.

Os demais alunos também enfatizaram a preocupação do narrador em contar suas memórias. A maioria percebeu a relação do que é narrado com fatos passados, da infância, com a memória e com tudo que de certa maneira está relacionado com as experiências de vida do narrador/autor e, em menor quantidade, perceberam os sujeitos marginalizados, como negros e trabalhadores do engenho, subalternos ao poder do patriarcado. Alguns poucos alunos, no número de cinco, apresentaram respostas insatisfatórias, alguns por conta da caligrafia ilegível, outros por fugirem de respostas cabíveis às questões norteadoras propostas.

É necessário frisar que, entre uma aula e outra, foi combinado com os alunos um percurso de leitura em que acordou-se uma quantidade de capítulos a serem lidos em casa.

Na sétima aula, a penúltima da nossa proposta de atividade de leitura, foi sugerida, num primeiro momento, uma atividade de avaliação final do romance *Menino de engenho*. Isso porque, na aula anterior, foi agendada a leitura dos últimos capítulos, possibilitando, dessa maneira, traçar-se um quadro geral do romance.

Neste momento, a interpretação do romance pode chegar à sua culminância. Aqui podemos ter uma noção mais geral sobre o que foi lido, com cada aluno chegando às suas próprias conclusões e evidenciando o potencial do efeito estético sobre si. Para Cosson (2012), a interpretação apresenta dois momentos, o interior e o externo. Interessa-nos, neste ponto, o momento interior da interpretação.

O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra (COSSON, 2012, p. 65).

Esse encontro do leitor com a obra é uma experiência única e singular e não pode ser mensurado ou quantificado. No entanto, como forma de conhecer ou de, pelo menos, tentar se entender a experiência de leitura realizada pelos alunos, sugerimos uma atividade escrita para que falassem como foi a leitura e sua consequente apreensão.

A questão da atividade foi a seguinte: Em poucas palavras, diga por que motivos você indicaria ou não a leitura do romance para outros colegas que não tiveram oportunidade de ler. Poderíamos nomear esta estratégia de leitura de síntese, “que vai além do resumo do texto ao demandar que o leitor apresente uma visão pessoal do que foi lido” (COSSON, 2014, p. 118).

A primeira observação a ser feita é sobre a recepção positiva dos alunos ao texto lido. Todos afirmaram ter gostado da leitura do romance e recomendariam a leitura para aqueles que não tiveram oportunidade de ler.

Logo a seguir, para mostrar um pouco sobre as sensações experimentadas pelos alunos, vamos apresentar quatro atividades com avaliações sobre a leitura. Os alunos também não terão suas identidades reveladas. Utilizaremos como identificador das atividades, aluno 5 (sexo masculino, 14 anos), 6 (sexo feminino, 13 anos), 7 (sexo feminino, 14 anos) e 8 (sexo masculino, 14 anos).



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Escola Municipal Ivani de Oliveira

Data: 16/04/2015

Aluno(a): 5

Série: 8ª

Turma: B

Turno: Matutino

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Fernando da Silva Monteiro

Avaliação do romance *Menino de engenho*

Em poucas palavras, diga por que motivos você indicaria ou não a leitura do romance para outros colegas que não tiveram oportunidade de ler.

Eu indicaria para várias
pessoas porque a leitura é
muito boa e lembra tempos
bons que muitas pessoas
queriam ter passado e também
porque da muito gosto de lê.

Nesta atividade do aluno 5, fica evidente que o mesmo a realizou com prazer, quando emprega o advérbio “muito” na expressão “dá muito gosto de lê”. Reforça também o objetivo geral da pesquisa que é o de propor estratégias de abordagem e

leitura do texto literário diferenciadas, a fim de tornar a leitura mais viva e fascinante aos alunos do Ensino Fundamental.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Escola Municipal Ivani de Oliveira

Data: ___ / 04 / 2015

Aluno(a): 6

Série: 8ª

Turma: B

Turno: Matutino

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Fernando da Silva Monteiro

Avaliação do romance *Menino de engenho*

Em poucas palavras, diga por que motivos você indicaria ou não a leitura do romance para outros colegas que não tiveram oportunidade de ler.

Eu não se indicaria como faria
questão de ler, na verdade
eu indiquei o livro pra minha
mãe e pra minha irmã eu
li a metade pra minha mãe
e eu indicaria para mais
as pessoas de idade porque
eles iam interessar voltar
na sua vida a vários anos
atrás e isso.

Na atividade do aluno 6, vemos uma postura mais prática e ativa. O mesmo não só leu de acordo com a proposta desenvolvida na escola, como indicou para membros de sua família e realizou a leitura em casa. Essa atitude é importante, em primeiro lugar por mostrar que a leitura foi significativa para o aluno, mexeu com sua sensibilidade e, em segundo lugar, porque ajuda na compreensão da obra numa determinada comunidade, o que corresponde ao momento externo da interpretação.

Práticas como estas precisam ser estimuladas, pois, as experiências individuais precisam ser compartilhadas como parte importante do letramento literário, que é a formação de uma comunidade de leitores que dialogam sobre o que leem, que compartilham experiências, que sugerem leituras e que acatam reciprocamente sugestões; “[...] por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (COSSON, 2012, p. 66). É uma atividade que deve começar na escola e extrapolar os muros da instituição. A leitura literária precisa fazer parte do cotidiano das pessoas, das rodas de conversas desinteressadas e se constituir em atividade intelectual constante.

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – CAMPUS V MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS	
Escola Municipal Ivani de Oliveira	Data: <u>16 / 04 / 2015</u>	
Aluno(a): <u>7</u>		
Série: <u>8ª</u>	Turma: <u>B</u>	Turno: <u>Matutino</u>
Disciplina: <u>Língua Portuguesa</u>		
Professor: <u>Fernando da Silva Monteiro</u>		

Avaliação do romance *Menino de engenho*

Em poucas palavras, diga por que motivos você indicaria ou não a leitura do romance para outros colegas que não tiveram oportunidade de ler.

Esse romance é muito bom, tem uma leitura insentida, da vontade de ler mais, mais e mais, é um livro misterioso, e bastante interessante.

A história é um tanto trágica, que isso faz o leitor ficar curioso, lendo até o final, embora para saber o final da história.

Se fosse indicar um livro a um amigo, com certeza seria "Menino de engenho" José de Alencar, pois gostei muito do livro e tenho certeza que outros que não leram o livro ainda também vão gostar tanto quanto eu gostei.

Ao analisar a atividade do aluno 7, também percebemos o quanto a leitura lhe foi significativa e estimulante. Ele é enfático ao repetir o advérbio “mais” por três vezes, para se referir à vontade em continuar com a leitura. A situação trágica, como o mesmo afirma, vivida pelo narrador-personagem, é um dos ingredientes presentes

no romance que possibilita a avaliação positiva que faz da obra. É em torno de Carlinhos, narrador-personagem de *Menino de engenho*, e de sua trajetória de existência que se estrutura “os valores propriamente dramáticos da narrativa [...]” (ALMEIDA, 1999, p. 221). Parece que a condição existencial do protagonista e toda a dramaticidade de sua precoce vida mexeram com as sensações deste leitor.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Escola Municipal Ivani de Oliveira

Data: 16/04/2015

Aluno(a): 8

Série: 8ª

Turma: B

Turno: Matutino

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Fernando da Silva Monteiro

Avaliação do romance *Menino de engenho*

Em poucas palavras, diga por que motivos você indicaria ou não a leitura do romance para outros colegas que não tiveram oportunidade de ler.

É irrefutável que com toda certeza por reagirmos
vários alunos impressionamos perante o conteúdo
desse livro romance, quando começamos a ler este
livro, não começa não a parecer ser só mais
uma história, mas como dizia o velho ditado
"Quem vê cara não vê coração" pois quando
começamos chegamos a capítulos 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 603, 604, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620, 621, 622, 623, 624, 625, 626, 627, 628, 629, 630, 631, 632, 633, 634, 635, 636, 637, 638, 639, 640, 641, 642, 643, 644, 645, 646, 647, 648, 649, 650, 651, 652, 653, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 660, 661, 662, 663, 664, 665, 666, 667, 668, 669, 670, 671, 672, 673, 674, 675, 676, 677, 678, 679, 680, 681, 682, 683, 684, 685, 686, 687, 688, 689, 690, 691, 692, 693, 694, 695, 696, 697, 698, 699, 700, 701, 702, 703, 704, 705, 706, 707, 708, 709, 710, 711, 712, 713, 714, 715, 716, 717, 718, 719, 720, 721, 722, 723, 724, 725, 726, 727, 728, 729, 730, 731, 732, 733, 734, 735, 736, 737, 738, 739, 740, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 747, 748, 749, 750, 751, 752, 753, 754, 755, 756, 757, 758, 759, 760, 761, 762, 763, 764, 765, 766, 767, 768, 769, 770, 771, 772, 773, 774, 775, 776, 777, 778, 779, 780, 781, 782, 783, 784, 785, 786, 787, 788, 789, 790, 791, 792, 793, 794, 795, 796, 797, 798, 799, 800, 801, 802, 803, 804, 805, 806, 807, 808, 809, 810, 811, 812, 813, 814, 815, 816, 817, 818, 819, 820, 821, 822, 823, 824, 825, 826, 827, 828, 829, 830, 831, 832, 833, 834, 835, 836, 837, 838, 839, 840, 841, 842, 843, 844, 845, 846, 847, 848, 849, 850, 851, 852, 853, 854, 855, 856, 857, 858, 859, 860, 861, 862, 863, 864, 865, 866, 867, 868, 869, 870, 871, 872, 873, 874, 875, 876, 877, 878, 879, 880, 881, 882, 883, 884, 885, 886, 887, 888, 889, 890, 891, 892, 893, 894, 895, 896, 897, 898, 899, 900, 901, 902, 903, 904, 905, 906, 907, 908, 909, 910, 911, 912, 913, 914, 915, 916, 917, 918, 919, 920, 921, 922, 923, 924, 925, 926, 927, 928, 929, 930, 931, 932, 933, 934, 935, 936, 937, 938, 939, 940, 941, 942, 943, 944, 945, 946, 947, 948, 949, 950, 951, 952, 953, 954, 955, 956, 957, 958, 959, 960, 961, 962, 963, 964, 965, 966, 967, 968, 969, 970, 971, 972, 973, 974, 975, 976, 977, 978, 979, 980, 981, 982, 983, 984, 985, 986, 987, 988, 989, 990, 991, 992, 993, 994, 995, 996, 997, 998, 999, 1000.

Na atividade acima, produzida pelo aluno 8, percebemos que o mesmo, ao iniciar a leitura não estava convicto de que seria uma boa experiência. No entanto, no decorrer da mesma, ele descobre um valor no ato da leitura e também se

descobre como sujeito, como é possível observar em “esse livro até me levou a uma melhor compreensão da vida”, e também como leitor, de acordo com o que diz a seguir: “Posso dizer que sou sortudo e privilegiado por ler um conto (entenda-se a narrativa do romance) que abriu os meus olhos para o mundo da leitura [...]”.

Por essas revelações do aluno 8, fica evidente o quanto é importante o acompanhamento da leitura em sala de aula, que é possível com o desenvolvimento de atividades que promovam uma aproximação mais íntima entre o aluno e o texto lido.

É essa prática de ler e discutir os textos que constitui qualquer aula de literatura, ou seja, uma aula de literatura é, antes de mais nada, um momento em que se promove uma interação com os textos literários. Uma interação que leva o aluno a conhecer e até fazer do texto literário uma referência em sua vida [...] (COSSON, 2014, p. 115)

Indicar simplesmente leituras que se considera relevantes ou de alto valor estético, não é garantia de sucesso na leitura e na formação do leitor literário. As atividades escolares, que muitas vezes parecem atentar contra um contato mais natural, espontâneo e prazeroso com a leitura fazem parte do processo de letramento literário. “[...] uma interação organizada com atividades de participação, comentário e análise é fundamental para a formação do leitor e o desenvolvimento da competência literária” (COSSON, 2014, p. 130).

Dessa forma, pensar e propor atividades significativas que fortaleçam o contato com o texto e sua eficaz exploração de sentidos está na base de qualquer proposta de letramento literário. As possibilidades de desenvolvê-las são inúmeras e todas contribuem para o processo de mergulho, desvendamento e prazer do ato da leitura.

Todavia uma questão é fundamental quando se pensa nas atividades de acompanhamento da leitura literária: a de se pensar na construção de sentidos tendo como foco a interação do texto com o leitor. Atividades corriqueiras como muitas presentes em livros didáticos, que levam em consideração um sentido imanente no texto, são ineficientes para se chegar a realizações mais produtivas na compreensão e desenvolvimento pelo gosto da leitura literária. Uma coisa é o texto, construção material impregnada de intenções, direções e propósitos de sentido, e a outra é a atribuição de sentido que se processa levando em consideração uma série

de fatores, tanto do contexto imediato ao da leitura do texto, quanto da bagagem cultural do leitor; “[...] a teoria do efeito tem como seu pressuposto a separação analítica entre a ‘estrutura de realização’ e o resultado; tal premissa se perde de vista quando se pergunta: que é que o texto significa” (ISER, 1996, p. 62). A compreensão se dá na consciência do leitor, que analisa, compara, julga, exclui, retoma informações, enfim, atribui sentido ao que lê.

Depois de exploradas as atividades anteriormente mencionadas e analisadas, a sétima aula teve continuidade com outra sugestão de atividade, agora em grupos de quatro componentes. Esta atividade teve como questões o seguinte: “O grupo deverá criar uma narrativa curta, com base no enredo do romance, mas com personagens e o espaço da Chapada Diamantina. Observação: Imaginem como seria esta narrativa, o enredo, o espaço em que ela se desenvolverá, as características das personagens e sua relação com o espaço etc. Criem um título sugestivo e caprichem no desenvolvimento da história”.

A ideia foi a de relacionar a leitura do romance *Menino de engenho*, com as vivências e experiências dos alunos, além de estimular sua criatividade e imaginação com a proposta de produção de uma narrativa, que tem como pano de fundo o espaço da Chapada Diamantina, região onde estão inseridos os alunos e de onde irão buscar elementos característicos da paisagem local, tanto física quanto social para comporem seu texto. Nesta atividade, a literatura não se confirma apenas como matéria de análise, mas também, mesmo que de forma incipiente, em matéria de expressão.

A oitava e última aula, foi o momento de socialização das produções de narrativa. Não fizemos muitas exigências quanto à estrutura e características do gênero narrativa. Propomos uma produção em que os alunos se sentissem convidados a interagir com a leitura do romance *Menino de engenho* e como forma de exercício da liberdade criadora da arte literária. Elencamos uma única produção para dar mostra do que foi criado em sala de aula. Esta escolha deveu-se ao fato de esta produção ser a mais condizente com a proposta de atividade de escrita.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Escola Municipal Ivani de Oliveira

Data: ___ / 04 / 2015

Alunos(as): Grupo 1

Série: 8ª

Turma: B

Turno: Matutino

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Fernando da Silva Monteiro

Para além da leitura...

O grupo deverá criar uma narrativa curta, com base no enredo do romance, mas, com personagens e o espaço da Chapada Diamantina.

Obs.: Imaginem como seria esta narrativa, o enredo, o espaço em que ela se desenvolverá, as características das personagens e sua relação com o espaço, etc. Criem um título sugestivo e caprichem no desenvolvimento da história.

O garimpo

na Chapada Diamantina.

Em uma manhã bem fria no garimpo havia bastante homens trabalhando em busca de ouro para o seu patrão, até que um dia a filha do patrão morreu e o filho dele veio para o garimpo morar com o avô onde ele conhecia várias pessoas e coisas diferentes, tinha sido a primeira vez que ele viu o ouro e diamantes sendo lapidados. Passando alguns dias o avô morreu, ele tinha entrado em depressão e se suicidou, o garoto com seu tio tinha que tomar conta do garimpo no lugar do avô.

Seu tio se chamava João e o menino Lucas.

Ele então pergunta ao seu tio com bastante curiosidades:

- Onde é meu pai? O menino fala!

- Ele sofreu um acidente quando você tinha 2 meses de idade.

- Que tipo de acidente foi?

- Um acidente de carro.

No outro dia o menino vai ao garimpo com seu tio João para conhecer melhor, ele viu vários equipamentos, bombas, britadeiras, picaretas entre outros. Além de ferramentas e equipamentos de garimpo viu um curso que se chama comercial foi um garoto de apenas 7 anos, ajudando seu pai no garimpo com um sorriso estampado no rosto.

Ele perguntou a ele:

- Por que está tão feliz se está trabalhando pesado no garimpo? Quando tem que brincar não trabalha!

- Por que no final do garimpo meu pai vai fazer um bonê para mim.

- Qual é seu nome?

- Meu nome é Gabriel.

- E o seu?

= Lucas

- Que tal ir brincos comigo?

- Tudo bem! mas o meu pai tem que ajudar ele.

- Não se preocupe eu falei com ele!

- Então tá bom, vou adorar brincar

Vendo o sorriso contido daquele menino me
comoveu mais uma vez. Chegamos a
casa longe do garçom, ele espantado com todas
as coisas brincaradas e eu disse:

- Sim, não são brinquedos!

Ele encontrou o dino:

- Meu pai em dia vai me dar muitos brinqued-
os.

* Ele ganhou um brinquedo de sua mãe e
pela mãe, e emocionado de ver o dino.

- Gabriel, escolhe alguns brinquedos para
você

Ele também começou a chorar e a molhar o lençol.

- Hoje em dia são mais gelados do que o menino de engenho e a exigência.

- Hoje de manhã, mas agora não são tão tímidos e os colchonetes e brinquedos que se está a fazer.

Podia-me considerar um homem que está a crescer com a perca do pai, mas também estou a crescer com a total falta de gratidão as pessoas que estão ao meu redor por eles e eles me ensinaram a crescer como uma pessoa como um homem que exige o documento e a presença mais com a falta de sentimento. Trouxe mesmo a hipocrisia "política" em apanhar um documento para o envelhecimento de gelados.

Quando fui depois de ele aprender a escrever melhor a qualificação no Chifre de um antena não um terreno de beleza que se vê de fora, mas sim uma beleza interior que a través dos seus hábitos e maneiras conseguiu alcançar o brilho do gelado e a atitude e de um dos governantes do que se impõe mais que a esperança o modo de trabalhar em sociedade o seu trabalho árduo e duro, mas é mais importante que a situação de muitos é reconhecer que a situação de seu pai como sua perca, foi inevitável para quem aprendeu de muito que as honras da vida moderna não podem proporcionar para eles a integração plena em como erro histórico de vida contínuo, mas com grande alegria, de que não as mínimas coisas que fazem a gelada.

Demos a este grupo a denominação de grupo 1, formado por seis alunos, todos do sexo masculino e com idades variando de 13 a 16 anos, e, como se pode notar, souberam bem manter um diálogo entre o romance *Menino de engenho* e

uma produção de texto voltada para sua realidade social e espacial, que é a região da Chapada Diamantina. Isso já fica evidente no título da narrativa: O garimpo na Chapada Diamantina. Como se sabe, a mineração de garimpos de ouro e diamante foi a atividade econômica responsável pela colonização e povoamento da Chapada. Assim como *Menino de engenho* desenvolve-se numa região cuja atividade econômica mais significativa em sua origem foi a lavoura canavieira e a produção nos engenhos de açúcar, o grupo 1 transportou a narrativa para outro espaço, o das lavras de ouro e diamante, que tem nesta atividade a formação e o desenvolvimento de uma civilização.

O personagem principal, Lucas, vive e se transforma neste meio, observando ofícios ligados à atividade econômica do garimpo. Após a morte de seu pai, passa então a viver com o avô, e logo após a morte deste assume com seu tio João o controle do garimpo da família.

No garimpo, o personagem observa a vida dura de crianças como ele e se comove com a cena de exploração de trabalho infantil. Faz amizade com outro garoto, Gabriel, filho de garimpeiro, e o tem como alguém que precisa de proteção e de cuidado, convidando-o a brincar e lhe oferecendo brinquedos. Vivem momentos emocionantes ao revelar o que sentem a partir daquele contato entre os dois.

Os momentos mais marcantes se encontram nos últimos parágrafos. No penúltimo, quando o narrador tece reflexões sobre sua vida, seu crescimento enquanto pessoa. E no último, quando compara a beleza externa, a paisagem da Chapada Diamantina, com a beleza interior, que no seu caso foi o reconhecimento de poder ajudar outro garoto, com um gesto simples de doação de brinquedos e o aprendizado a partir da dor da perda, que lhe deu oportunidade de viver uma nova experiência significativa e modeladora do caráter do personagem que, em meio ao sofrimento, se transforma e que sente a dor do outro e também a transforma.

Esta produção textual nos dá uma medida de como a leitura do romance *Menino de engenho*, seguindo as orientações constantes na proposta de atividade, foi significativa e acima de tudo prazerosa e envolvente numa turma de nono ano do Ensino Fundamental. Seu desenvolvimento seguiu passos e etapas em que a leitura literária foi o foco principal. Todas as atividades nas aulas, sem nenhuma dúvida, visaram o objetivo maior que foi o de uma leitura por prazer, dinâmica e que se apresentasse como um contraponto à maneira usual que a literatura tem sido tratada nas aulas de Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos através do desenvolvimento desta proposta de intervenção, cujo objetivo maior foi apresentar uma proposta de trabalho com a leitura do texto literário em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, que se mostrasse atraente e prazerosa para esse nível de ensino, apontam que o texto literário é concebido na escola como mais um gênero a ser ensinado, quando não, obscurecido e esquecido nas aulas de Língua Portuguesa.

Verificamos que os materiais didáticos utilizados comumente pela escola, como livros, manuais didáticos e módulos, como na escola em que pesquisamos, não garantem uma prática de leitura literária condizente com a natureza e especificidade do texto literário. Leituras descontextualizadas, fragmentadas, quando aparecem, compõem o quadro presente da literatura na sala de aula.

A partir das atividades aplicadas em oito encontros semanais, de uma aula cada, percebemos que o que elencamos como objetivo, a leitura integral de uma narrativa longa, o romance, no nosso caso *Menino de engenho*, pode despertar o gosto pela leitura literária, ser fonte de conhecimento e prazer, como ficou evidente na capítulo da discussão dos resultados. A proposta surtiu efeito na medida que as respostas dos alunos foram positivas em relação ao que realizamos, ou seja, todos os objetivos da pesquisa foram alcançados. Concluímos também que as hipóteses que levantamos mostraram-se eficazes na condução da pesquisa, pois, foi possível validá-las ao longo da pesquisa.

Com o apoio de estudos sobre leitura, letramento e da teoria da literatura, construímos uma proposta que conseguiu atrair a atenção dos alunos pelo fenômeno literário. Mais do que responder a atividades propostas em sala de aula, percebemos um percurso de leitura e, até mesmo, um amadurecimento neste percurso de leitura com relação ao que os alunos iam lendo e aos sentidos que foram sendo construídos no decorrer da pesquisa.

Muitos alunos mostravam-se ávidos pela leitura e pela continuidade dela. Isso evidencia que o prazer experimentado pela prática da leitura literária não fazia parte do cotidiano da maioria deles. E a escola, principal agência de letramento não está atenta para esta realidade, ou seja, ao podar a possibilidade do contato genuíno da leitura literária com os alunos devido à utilização de técnicas ineficazes, a escola está negando um direito do aluno enquanto ser humano, o direito da fruição, do prazer estético e da humanização de que nos fala Candido (2011).

Partimos da constatação que somente indicar uma leitura que se julga interessante, e cobrar um produto final, não é condizente com uma proposta de escolarização da leitura literária que precisa se transformar em hábito e em prática contumazes. As sugestões de letramento literário, defendidas por Cosson (2012), foram essenciais para pensarmos em estratégias de leitura e verificação da validade da nossa proposta, de acordo com a recepção dos estudantes para com o romance escolhido.

Acreditamos que a proposta constante em nosso trabalho é viável, pois, além de constatar a fragilidade da instituição escolar em lidar com textos literários e promover a formação de um público leitor, verificamos, na prática, que, mesmo vivendo numa época em que os suportes impressos estão cada vez menos frequentes entre os jovens, em que as leituras simultâneas e instantâneas oportunizadas pelo uso de equipamentos tecnológicos digitais dão a tônica das interações sociais, ainda há espaço para o livro impresso e, conseqüentemente, para a literatura na escola, aquela leitura mais demorada, complexa e desafiadora. Concluimos que é possível tratar-se o texto literário pelo que, realmente é, ou seja, como objeto artístico, explorar suas potencialidades de construção de sentido, de saberes e de prazer.

Com este trabalho, esperamos ter contribuído com os estudos e pesquisas que se preocupam com o ensino da literatura e da leitura na escola, que veem na prática docente a possibilidade de garantir aos alunos, mais do que um conjunto de habilidades de decodificação e codificação de textos, mas antes uma prática que traz aprendizado, que é gratificante pelo prazer experimentado com as singularidades proporcionadas pelo contato, mais profundo, com a literatura.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **A invenção do nordeste e outras artes**. 3. ed. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana; São Paulo: Cortez, 2006.

ALMEIDA, José Maurício Gomes de. **A tradição regionalista no romance brasileiro (1857-1945)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999.

BAGNO, Marcos. **Para que serve a internet no Brasil?**. Disponível em: <http://www.ofaj.com.br/textos_conteudo_print.php?cod=385>. Acesso em: 22 mai. 2015.

BRASIL. Secretaria de Ação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CANDIDO, Antonio. Literatura e cultura de 1900 a 1945. In: **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 8ª ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

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

COELHO, Haydeé Ribeiro. Um olhar em movimento: o ensino da literatura nos livros didáticos. In: PAULINO, Graça; WALTY, Ivete (Orgs.). **Teoria da literatura na escola: atualização para professores de I e II graus**. Belo Horizonte: UFMG/FALE/Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura, 1992.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, Rildo. As práticas de leitura literária. In: **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

Escola Estadual Professora Ivani Oliveira (EE). Aprendizado dos alunos na escola. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/114541-ee-escola-estadual-professora-ivani-oliveira/aprendizado>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

Escola Estadual Professora Ivani Oliveira (EE). Escola Estadual Professora Ivani Oliveira: Ideb 2013. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/114541-ee-escola-estadual-professora-ivani-oliveira/ideb>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HELENA, Lúcia. **Modernismo brasileiro e vanguarda**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Tabela extraída das Síntese de Indicadores Sociais de 2001 à 2009. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=taxa-analfabetismo&vcodigo=PD384>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

IBGE. **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2013**. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético (Tradução: Johannes Kretschmer). São Paulo: Editora 34, 1996.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

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

LIMA, Luiz Costa (Org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOTTA, Luiz Gonzaga. **Análise crítica da narrativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

PINTO, Zemaria. **O texto nu**. Teoria da literatura: gênese, conceitos, aplicação. 2. ed. Manaus: Valer, 2011.

PISA. **Relatório Nacional 2012**. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2015.

Plano Estadual do Livro e Leitura da Bahia (2013-2022). Disponível em:

<<http://www.cultura.ba.gov.br/wp-content/uploads/2013/03/Plano-Estadual-do-Livro-e-Leitura-do-Estado-da-Bahia00.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

Prêmio Educador Nota 10. Disponível em:

<<http://www.fvc.org.br/educadornota10/vencedores/janaina-oliveira-barros-757122.shtml>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

REGO, José Lins do. **Menino de engenho**. 76. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

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

SAMUEL, Rogel. **Novo manual de Teria Literária**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A escola e a formação de leitores. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramentos. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de letras, 2012.

UOL educação. **Pisa: desempenho do Brasil piora em leitura e 'empaca' em ciências**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários** (Tradução: Luiz Carlos Borges). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Atividades

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – CAMPUS V	
	MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS	mestrado profissional
Escola Municipal Ivani de Oliveira	Data: ___/ 03 / 2015	
Aluno(a): _____		
Série: 8 ^a	Turma: _____	Turno: Matutino
Disciplina: Língua Portuguesa		
Professor: Fernando da Silva Monteiro		

Análise de imagens

1. Para você, o que as imagens exibidas transmitem?

2. Que sensações podemos experimentar ao ver imagens que nos remetem a outras épocas e lugares?

3. Como você imagina que deve ser a vida de uma criança ou adolescente no lugar e no tempo que as imagens nos remetem?

APÊNDICE B – Questionário – Perfil do leitor

Caro aluno (a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa cujo objetivo é despertar o prazer pela leitura literária, explorando de maneira diferenciada a leitura de uma obra literária. Para isso, solicito sua colaboração no sentido de responder às perguntas abaixo com a maior sinceridade possível. Não é necessário identificar seu nome. Obrigado!

Questões

1. Sexo: () M () F
2. Período escolar: () Matutino () Vespertino () Noturno
3. Com quem você mora atualmente?
 - a) Com os pais e (ou) com outros parentes.
 - b) Com o (a) esposo (a) e (ou) com o (s) filho (s).
 - c) Com amigos (compartilhando despesas ou de favor).
 - d) Com colegas.
 - e) Sozinho (a).
4. Qual o nível de instrução de seu pai?
 - a) Sem escolaridade
 - b) Ensino Fundamental (1º Grau) Incompleto
 - c) Ensino Fundamental (1º Grau) Completo
 - d) Ensino Médio (2º Grau) Incompleto
 - e) Ensino Médio (2º Grau) Completo
 - f) Superior
 - g) Não sei informar
5. Qual o nível de instrução de sua mãe?
 - a) Sem escolaridade
 - b) Ensino Fundamental (1º Grau) Incompleto
 - c) Ensino Fundamental (1º Grau) Completo
 - d) Ensino Médio (2º Grau) Incompleto
 - e) Ensino Médio (2º Grau) Completo
 - f) Superior
 - g) Não sei informar
6. Assinale a renda familiar mensal de sua casa:
 - a) Até R\$ 260,00
 - b) De R\$ 261,00 a R\$ 780,00

- c) De R\$ 781,00 a R\$ 1.300,00
 - d) De R\$ 1.301,00 a R\$ 1.820,00
 - e) De R\$ 1.821,00 a R\$ 2.600,00
 - f) Mais de R\$ 2.600,00
7. Quantas pessoas contribuem para a obtenção dessa renda familiar?
- a) Uma
 - b) Duas
 - c) Três
 - d) Quatro
 - e) Mais de quatro
8. A tua família está inserida em algum dos programas sociais do Governo Federal listados abaixo?
- a) Bolsa Família
 - b) PETI
 - c) PROJOVEM
 - d) Benefício de Prestação Continuada – BPC
 - e) CRAS – Programa de Atenção Integral à Família – PAIF
9. Quantas pessoas são sustentadas com a renda familiar?
- a) Uma
 - b) Duas
 - c) Três
 - d) Quatro
 - e) Mais de quatro
10. Você se considera um bom leitor? () Sim () Não
11. Quem despertou seu interesse para leitura?
() amigos () professores () pais () outros
12. Você recomenda para outros o que você lê? () Sim () Não
13. Como você escolhe um livro para lê?
() Título () Conteúdo () Capa () Outros
14. Qual o seu gênero de leitura preferido?
() Aventura () Política () Romance () Ficção () Policial () Autoajuda
() Outros
15. Qual o material de leitura que você mais utiliza?
() Livro () Revista () Catálogo () Gibi () Jornal () Outros
16. Quando foi feita sua última leitura?
() 1 mês () 6 meses () 1 ano () a mais de 1 ano
17. Com que frequência você utiliza a biblioteca de sua escola?

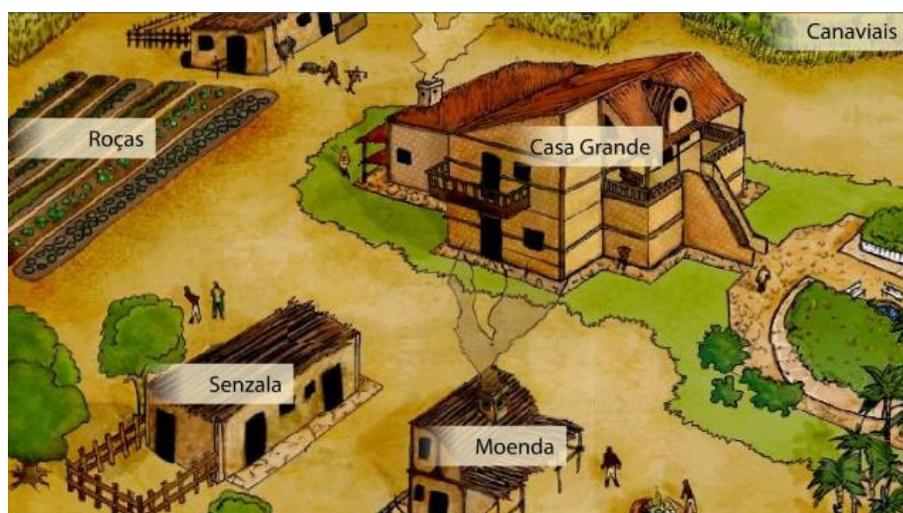
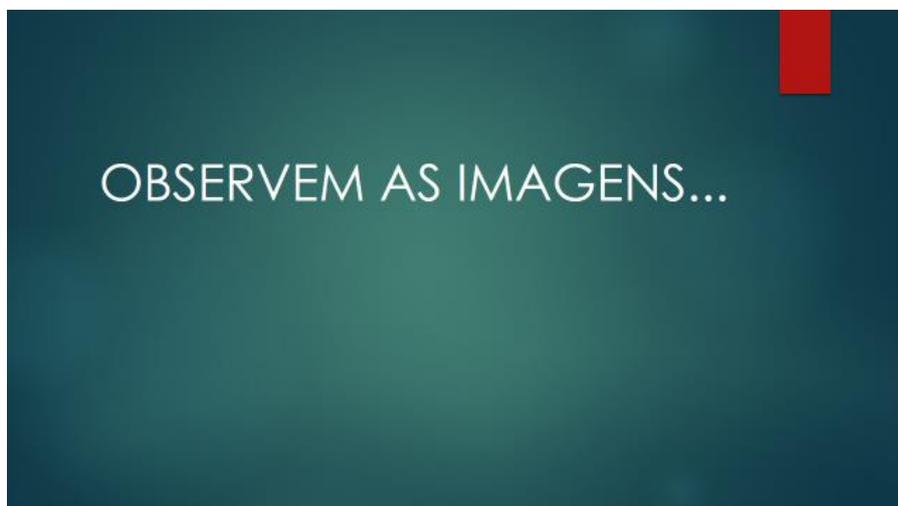
- a) A escola não tem biblioteca.
- b) Nunca a utilizo.
- c) Utilizo raramente.
- d) Utilizo com razoável frequência.
- e) Utilizo muito frequentemente.

18. O que motiva sua leitura?

() Informação () Diversão () Conhecimento () Obrigação () Prazer ()
Curiosidade () Outro

ANEXOS

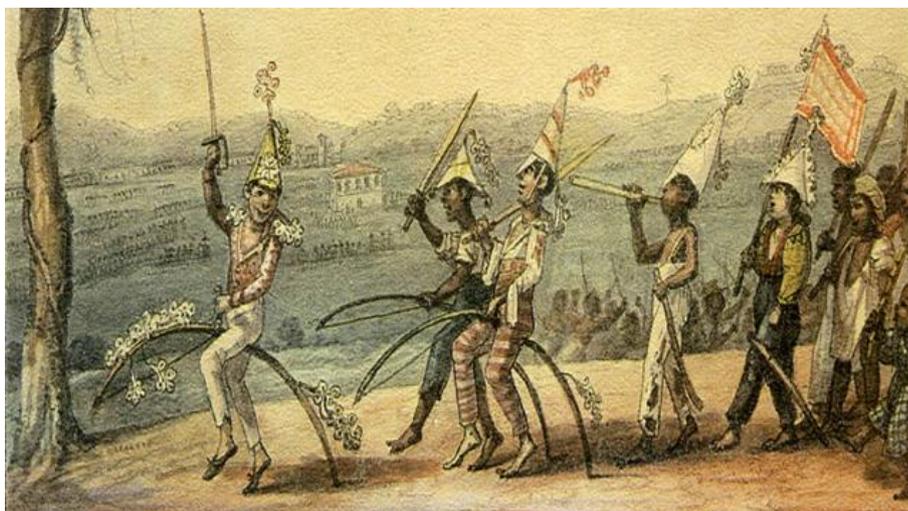
ANEXO A – Imagens



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=31774>



Fonte: <http://www.cimais.com.br/turismo/7417/civiliza%C3%A7%C3%A3o-da-a%C3%A7%C3%BAcar---caminhos-dos-engenhos---pb>



Fonte: <https://rodrigovivas.wordpress.com/2014/04/11/jean-baptiste-debret-o-primeiro-impulso-da-virtude-guerreira-1827-aquarela-sobre-papel-152-x-215-cm-museu-da-chacara-do-ceu-rio-de-janeiro-desenho-nao-utilizado-na-viagem-pitoresca-e-his/>



Imagem 1. Frans Post. Detalhe de engenho real. (óleo 47)

Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752009000100004



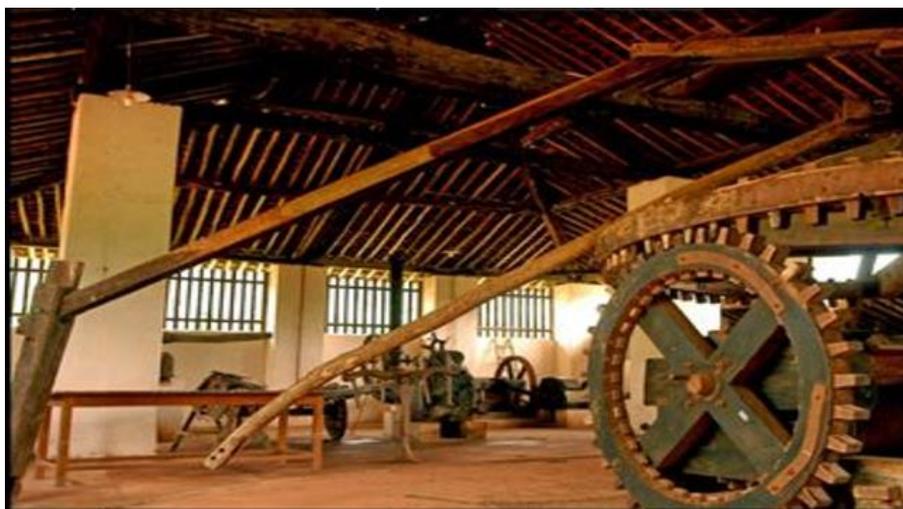
Fonte: <http://gamartes.blogspot.com.br/2011/06/menino-de-engenho.html>



Fonte: <http://www.canaoeste.com.br/conteudo/museu-conta-historia-do-acucar-e-alcool>



Fonte: http://correiogourmand.com.br/info_03_dicionarios_gastronomicos_alimentos_acucare_s_e_derivados_acucar_01_historia.htm



Fonte: http://caaporapbnoticias.blogspot.com.br/2014_06_01_archive.html



Fonte: <http://alfero.com.br/category/freiras/>



Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702009000500008



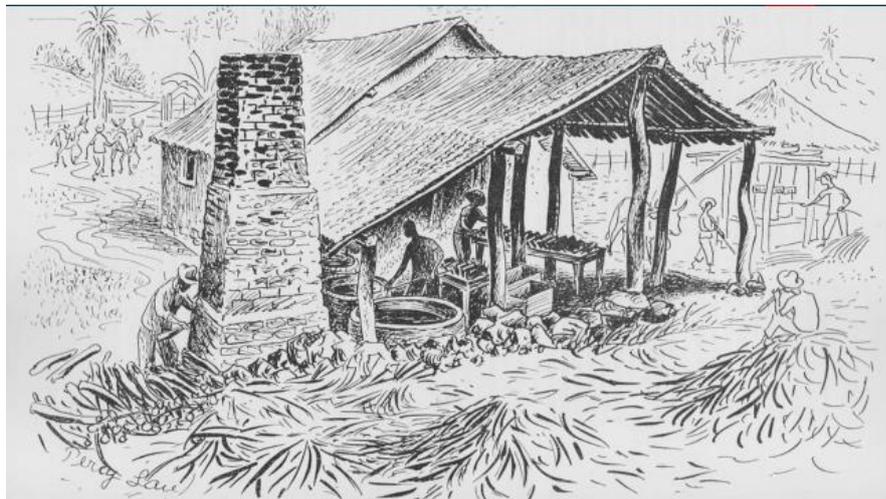
Fonte: <http://digital.ftd.com.br/historia-cartaz/>



Fonte: <https://peregrinacultural.wordpress.com/2010/03/10/a-primeira-licao-poesia-infantil-de-zalina-rolim/>



Fonte: <http://pinturasauwe.blogspot.com.br/2011/12/obras-de-jean-baptiste-debret.html>



Fonte: <http://www.consciencia.org/producao-de-acucar-no-nordeste-geografia-brasileira>



Fonte: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1041109>

- ▶ a. Para você, o que imagens exibidas transmitem?
- ▶ b. Que sensações podemos experimentar ao ver imagens que nos remetem a outras épocas e lugares?
- ▶ c. Como você imagina que deve ser a vida de uma criança ou adolescente no lugar e no tempo que as imagens nos remetem?

ANEXO B – Apresentação do autor de *Menino de engenho*



- ▶ José Lins do Rego Cavalcanti era filho de fazendeiros. Com a morte da mãe, passou a ser criado pelo avô, num engenho de açúcar. Aos oito anos ingressou no Internato Nossa Senhora do Carmo, onde estudou durante três anos. Em 1912 passou a estudar em João Pessoa.
- ▶ Em 1919 ingressou na faculdade de direito do Recife. No ano seguinte, passou a escrever uma coluna literária para o jornal "Diário do Estado da Paraíba".

- ▶ Em 1932, José Lins do Rego publicou seu primeiro livro, "Menino de Engenho". Custeado com seus próprios recursos, o livro recebeu críticas favoráveis e tornou-se um grande sucesso. No ano seguinte, publicou um segundo romance, "Doidinho". A partir daí, o editor José Olympio lhe propôs uma edição de dez mil exemplares para o terceiro romance. José Lins do Rego tornou-se um escritor de prestígio, estimado pelo público.
- ▶ Passou a publicar um romance por ano: em 1934, "Bangüê"; em 1935, "O Moleque Ricardo"; em 1936, "Usina"; em 1937, "Pureza"; em 1938, "Pedra Bonita"; e em 1939, "Riacho Doce".

- Nomeado fiscal do imposto de consumo, em 1935, transferiu-se para o Rio de Janeiro. Voltou a escrever para jornais. Nessa época, tomado também por sua paixão pelo futebol, tornou-se um dos diretores do Clube de Regatas do Flamengo.
- O livro que é considerado sua obra-prima, o romance "Fogo Morto", saiu em 1942. O autor consagrou-se como mestre do regionalismo. Seu último romance, "Cangaceiros", foi publicado em 1953.

- A obra de José Lins do Rego, bastante conhecida, foi adaptada para o teatro, o cinema e televisão. Em 1956 Lins do Rego publicou "Meus Verdes Anos", um livro de memórias. No ano seguinte morreu de um problema hepático, aos 56 anos, no Rio de Janeiro.

Fonte: <http://educacao.uol.com.br/biografias/jose-lins-do-rego.jhtm>.

ANEXO C – Plano de curso da disciplina de Língua Portuguesa

Escola Municipal Ivani Oliveira

Plano de curso da disciplina de Língua Portuguesa – 9º ano

Professora: Isabel Cristina Araújo Neves

	Assuntos	Aprendizagens
I Unidade	<p>Leitura e interpretação de textos poéticos;</p> <p>Traços característicos de textos poéticos;</p> <p>Estudo do gênero da tipologia poema;</p> <p>Análise linguística:</p> <p>Denotação e conotação;</p> <p>Figuras de sintaxe</p> <p>Elementos coesivos – preposição e conectivos.</p> <p>Conjunção – coordenativa e subordinativa;</p> <p>Questões ortográficas - Plural dos substantivos e adjetivos compostos; emprego do hífen (nova ortografia)</p>	<p>Analisar textos poéticos;</p> <p>Ler e interpretar textos poéticos;</p> <p>Identificar a estrutura do poema presente no texto como: ritmo, verso, métrica, estrofe, sonoridade etc.</p> <p>Compreender a linguagem poética;</p> <p>Analisar a norma padrão em funcionamento no texto.</p> <p>Produzir poemas utilizando os conhecimentos adquiridos sobre textos poéticos.</p>

	Assuntos	Aprendizagens
II Unidade	<p>Traços característicos de textos narrativos (crônica);</p> <p>Traços característicos de textos argumentativos – crônica argumentativa.</p> <p>Análise linguística:</p> <p>O pronome como elemento de coesão e de substituição – pronome pessoal, oblíquo, demonstrativo e relativo.</p> <p>Concordância nominal e verbal;</p> <p>Colocação pronominal;</p> <p>Pontuação.</p> <p>Ortografia. Emprego da letra s</p>	<p>Ler e analisar textos narrativos do gênero crônica;</p> <p>Identificar a opinião do autor em um texto narrativo;</p> <p>Distinguir fato de opinião;</p> <p>Identificar e compreender os recursos linguísticos presentes no texto;</p> <p>Produzir crônica utilizando os conhecimentos adquiridos na unidade.</p>

	Assuntos	Aprendizagens
III Unidade	<p>Estudo de gênero textual da tipologia argumentativa;</p> <p>Estudo de gênero textual da tipologia expositiva;</p> <p>Estudo de tipologia e gêneros argumentativos articulados por projetos.</p> <p>Período composto por coordenação;</p> <p>Período composto por subordinação;</p> <p>Ortografia- Nova ortografia</p>	<p>Identificar, escolher e classificar argumentos que sejam a favor ou contrário a defesa de um ponto de vista.</p> <p>Analisar a norma padrão em funcionamento no texto.</p> <p>Identificar e reconhecer a produção de um texto como processo em etapas de reelaboração.</p> <p>Produzir a versão final de um texto com marcas de intervenção.</p>

	Assuntos	Aprendizagens
IV Unidade	<p>Estudo de tipologia e gêneros argumentativos articulados por projetos;</p> <p>Tipos de argumentos;</p> <p>Regência verbal e nominal</p> <p>Período composto por subordinação – conjunção subordinativa.</p> <p>Questões ortográficas – nova ortografia.</p>	<p>Identificar, escolher e classificar argumentos que sejam a favor ou contrário a defesa de um ponto de vista.</p> <p>Analisar a norma padrão em funcionamento no texto.</p> <p>Identificar e reconhecer a produção de um texto como processo em etapas de reelaboração.</p> <p>Produzir a versão final de um texto com marcas de intervenção.</p>

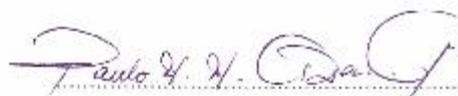
ANEXO D – Declarações e termos

CEP- UNEB

**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO
PROJETO DE PESQUISA**

Eu, **PAULO DE ASSIS DE ALMEIDA GUERREIRO**, pesquisador responsável pelo projeto de título "**LEITURA E LITERATURA: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DO ROMANCE MENINO DE ENGENHO**" declaro estar ciente do compromisso firmado com a orientação de **FERNANDO DA SILVA MONTEIRO**, discente do **MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**, modalidade presencial, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas, Campus V, da Universidade do Estado da Bahia.

Santo Antônio de Jesus, 21 de novembro de 2014.



Assinatura do pesquisador (a)
responsável (orientador)



Assinatura do(a) orientando(a)



CEP- UNEB

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, **ROSELY DIAS PEREIRA**, responsável pela **ESCOLA IVANI OLIVEIRA**, estou ciente e autorizo o pesquisador **FERNANDO DA SILVA MONTEIRO** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **"LEITURA E LITERATURA: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DO ROMANCE MENINO DE ENGENHO"**. Declaro conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12 e estar ciente das corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Seabra- BA, 21 de novembro de 2014.

Rosely Dias Pereira
Diretora
Aut. Sec. 270731-14
Dec. 26/2014



Assinatura e carimbo do
responsável institucional



CEP- UNEB

Também fui informado de que pode haver recusa a participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é o professor **FERNANDO DA SILVA MONTEIRO** e com ele poderei manter contato pelos telefones (75) 3331-3149/ 9968-5325/ 9170-5718.

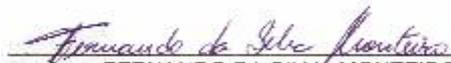
É assegurada a assistência do meu representado durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação de _____

(nome do sujeito da pesquisa).

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo, autorizo a participação de _____ *(nome do sujeito da pesquisa)* na referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Seabra-BA, ____ de _____ de 2014.

(Assinatura e RG do representante legal do sujeito da pesquisa)


FERNANDO DA SILVA MONTEIRO
Pesquisador responsável



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: LEITURA & LITERATURA: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DO ROMANCE MENINO DE ENGENHO

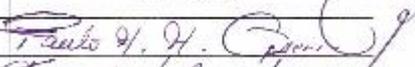
Pesquisador responsável: FERNANDO DA SILVA MONTEIRO

Instituição/Departamento: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V.

Local da coleta de dados: ESCOLA MUNICIPAL IVANI OLIVEIRA – SEABRA-BA.

Os pesquisadores do projeto **LEITURA E LITERATURA: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DO ROMANCE MENINO DE ENGENHO** se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados a partir de atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula na **ESCOLA IVANI OLIVEIRA** e concordam, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados, bem como os termos de consentimento livres e esclarecidos mantidos na sala da Coordenação do Mestrado Profissional em Letras do Departamento de Ciências Humanas, Campus V da Universidade do Estado da Bahia, por um período de 02 anos sob a responsabilidade do Prof. Pesquisador Paulo de Assis de Almeida Guerreiro. Após este período, os dados serão destruídos.

Santo Antônio de Jesus, 21 de novembro de 2014.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Paulo de Assis de Almeida Guerreiro (Orientador)	
Fernando da Silva Monteiro (Orientando)	