



PROFLETRAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

JOSÉ MOREIRA FILHO

**O CONTO NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO**

Mamanguape

2019

JOSÉ MOREIRA FILHO

O CONTO NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL:

UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus IV, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues.

Mamanguape

Março de 2019

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

nbspc Filho, Jose Moreira.

O CONTO NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO / Jose Moreira Filho.
- João Pessoa, 2019.
153 f. : il.

Orientação: Hermano de França Rodrigues Rodrigues.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAE.

1. Letramento literário. Conto. Sexualidade. I.
Rodrigues, Hermano de França Rodrigues. II. Título.

UFPB/BC

JOSÉ MOREIRA FILHO

**O CONTO NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO**

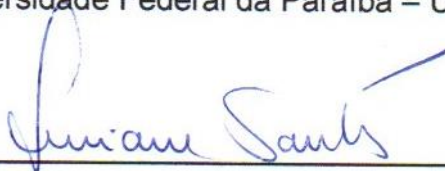
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Campus IV, sob orientação do Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Mamanguape, 29/03/2019.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues
Orientador
(Universidade Federal da Paraíba – UFPB)



Profª Drª Luciane Alves Santos
Examinadora
(Universidade Federal da Paraíba – UFPB)



Profª Drª Amanda Ramalho de Freitas Brito
Examinadora
(Universidade Federal da Paraíba – UFPB)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por me conceder a graça de chegar ao fim de mais uma etapa de minha vida.

Aos meus pais (in memoriam), a quem devo a minha origem e em quem me inspiro.

A minha esposa e filhas, que me transmitem forças e compreenderam os momentos que fiquei ausente.

Aos meus irmãos, que me enriquecem com seus exemplos e me servem de base.

Aos demais familiares e amigos pela solidariedade prestada.

Ao meu Professor Orientador Hermano de França Rodrigues pelos importantes nortes, sua amizade e compromisso durante o nosso processo de interação na construção da dissertação.

Aos professores Hermano, Luciane e Moama, cujos apontamentos na Qualificação contribuíram para meu aprimoramento acadêmico e profissional.

A cada professor(a) do PROFLETRAS, Campus IV, que promovem o conhecimento de forma colaborativa, estimulante e participativa durante as disciplinas ministradas.

A todos(as) os(as) colegas do PROFLETRAS, turma IV, em particular, a Iraneide, Betânia e Sônia pela paciência, compreensão e motivação prestadas.

A Gestão, Professores, Funcionários e alunos(as) das Escolas Tancredo Almeida Neves, André Vidal de Negreiros e Erem Augusto Gondim pela colaboração, apoio e por acreditarem em mim.

Em especial, aos educandos do 9º “A” 2018 do André Vidal Negreiros, participantes da pesquisa, a direção da escola pelo apoio e aos colegas (irmãos) Jorge Anastácio e Silvanete Oliveira pela parceria nas ações desenvolvidas no chão da escola.

Disponibilidade ao risco, à aceitação do novo e à utilização de um critério para a recusa do velho.

(Paulo Freire)

RESUMO

Nossa pesquisa teve por finalidade trabalhar a leitura literária em sala de aula, uma vez que esta oportuniza aos discentes uma ação transformadora. Desse modo, conduzimos o leitor a colocar-se em diálogo constante com o mundo a sua volta, a fazer articulações com a sua própria vida e a contribuir para que ele se posicionasse criticamente face à realidade. Nesse contexto, a Literatura irrompe-se como forma de conhecimento, cujas “engrenagens”, quando bem apropriadas e aprimoradas pela escola, conduzem os discentes à superação de dificuldades e limitações, de tal sorte a favorecer o posicionamento crítico. Nessa acepção, nosso objetivo geral do estudo foi promover o letramento literário com alunos do 9º ano Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual de Goiana-PE, sobre a temática o despertar da sexualidade através do gênero conto. Este gênero literário foi escolhido para a ação interventiva, pois o mesmo se aproxima dos leitores pela natureza concisa e, ao mesmo tempo, complexa de se trabalhar a linguagem e a temática suscitada. Nesse sentido, imergimos em duas narrativas que abordaram a sexualidade, considerando-a como algo inerente à vida e à saúde, na medida em que envolve as práticas sexuais. Assim, entendemos que ela se expressa no ser humano, no transcorrer de sua existência. Partindo da ideia de que cabe à escola viabilizar o acesso dos alunos ao universo dos textos literários, ensinando-lhes a interpretá-los e a relacioná-los a sua vida, enveredamos pela abordagem desse tópico por depreendemos que a sexualidade necessita ser abordada com responsabilidade, por meio do respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais da sociedade. Através dessas leituras, promovemos o letramento literário a partir do gênero conto, de forma que pudessem aproximar o leitor do texto e conduzir o aluno a uma leitura crítica e reflexiva. Esta pesquisa teve caráter descritivo e intervencionista. Para tanto, viabilizamos como proposta metodologia a adoção do modelo de Sequência Básica de Rildo Cosson (2016), de leitura dos contos: “Conto de Verão nº 2: Bandeira Branca”, de Luiz Fernando Veríssimo (1999), e “O Primeiro Beijo” de Clarice Lispector (1991) os quais constituíram o corpus da pesquisa. Deste modo, ao final da investigação, alcançamos como forma de desdobramento da proposta interventiva a organização de um livro de contos produzidos pelos próprios estudantes. Ademais, o suporte teórico se fundamentou nos estudos de Moises (2006), Bosi (2006), Candido (2004, 2006), Cosson (2016), PCN (1998), Bauman (2005), Colomer (2003, 2007) e Zilberman (1986, 2003), entre outros.

Palavras-chave: Letramento literário. Conto. Sexualidade.

ABSTRACT

Our research aims to work the literary reading in the classroom, since this gives the students a transformative action. It leads the reader to engage in constant dialogue with the world around them, to articulate with their own life and to contribute to their position critically in the face of reality. In this context, literature erupts as a form of knowledge, whose "gears", when appropriate and improved by the school, lead students to overcome difficulties and limitations, so as to favor critical positioning. In this sense, we aim to work the literary reading through the genre, in a class of the 9th year of Elementary School, of a state public school in Goiana-PE. This literary genre was chosen for the intervention action, since it is close to the readers because of the succinct and at the same time complex nature of working the languages and themes approached. We will focus on narratives that approach the theme of sexuality, considering it as something inherent in life and health, by the means it involves sexual practices. So, we understand sexuality as expressed in the human being, throughout their existence. According to the PCN (2000), it is the school's responsibility to enable students to access the universe of texts that circulate socially, teaching them to interpret and relate them to the approach of sexuality with responsibility, respect for oneself and others and to the diversity of society's beliefs, values and cultural expressions. Thus, through these readings, we intend to promote literary literacy from the short story genre, so that it can bring the reader closer to the text and lead the student to a critical and reflexive reading. The research will be descriptive and interventionist. In order to make the proposal feasible, the basic sequence model of Rildo Cosson (2016) will be used as a reference for the reading of the short stories "Conto de Verão nº 2: Bandeira Branca" by Luiz Fernando Veríssimo (1999) and "O Primeiro Beijo" by Clarice Lispector (1991) themselves as a way of unfolding the intervention proposal. Thus, at the end of the research, it is intended to organize a book of stories produced by the students. In addition, theoretical support will be based on the studies of Moises (2006), Bosi (2006), Candido (2004, 2006), Cosson (2016), PCN (1998), Bauman (2005), Colomer (2003, 2007) and Zilberman (1986, 2003), among others.

Keywords: Literary literacy. Short story. Sexuality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dados do questionário aplicado na turma de 9º ano A sobre hábitos de leitura...	58
Figura 2 – A Sequestrada	68
Figura 3 – Praça Mítica (Ovo Primordial) à Oficina Cerâmica Francisco Brennand.....	77
Figura 4 – Visita à Oficina Cerâmica Francisco Brennand.....	79
Figura 5 – Visita à Oficina Cerâmica Francisco Brennand.....	80
Figura 6 – 1ª Produção textual.....	81
Figura 7 – 2ª Produção textual.....	82
Figura 8 – 3ª Produção textual.....	84
Figura 9 – 4ª Produção textual.....	85
Figura 10 – Trecho do conto "O primeiro beijo" de Clarice Lispector.	88
Figura 11 – Texto de complementação do aluno 1.	89
Figura 12 – Texto de complementação do aluno 2.	91
Figura 13 – Texto de complementação do aluno 3.	92
Figura 14 – Texto de complementação do aluno 4.	93
Figura 15 – Texto de complementação da aluna 1.	97
Figura 16 – Texto de complementação da aluna 2.	98
Figura 17 – Texto de complementação da aluna 3.	99
Figura 18 – Texto de complementação da aluna 4.	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produção textual: Resultado da vivência de leitura/escrita literária.	107
Quadro 2 – Produção textual: Resultado da vivência de leitura/escrita literária.	108
Quadro 3 – Produção textual: Resultado da vivência de leitura/escrita literária.	108
Quadro 4 – Produção textual: Resultado da vivência de leitura/escrita literária.	109
Quadro 5 – Produção textual: Resultado da vivência de leitura/escrita literária.	109
Quadro 6 – Produção textual: Resultado da vivência de leitura/escrita literária.	110
Quadro 7 – Produção textual: Resultado da vivência de leitura/escrita literária.	111
Quadro 8 – Produção textual: Resultado da vivência de leitura/escrita literária.	112
Quadro 9 – Produção textual: Resultado da vivência de leitura/escrita literária.	115
Quadro 10 – Produção textual: Resultado da vivência de leitura/escrita literária.	115
Quadro 11 – Produção textual: Resultado da vivência de leitura/escrita literária.	116
Quadro 12 – Produção textual: Resultado da vivência de leitura/escrita literária.	117
Quadro 13 – Produção textual: Resultado da vivência de leitura/escrita literária.	118

Sumário

INTRODUÇÃO	10
1. INTERCONEXÕES ENTRE LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO	14
1.1. O conceito de literatura e sua importância como prática social.....	17
1.2. Letramento e o letramento literário	21
1.1. O ensino de literatura na escola.....	27
2. O GÊNERO CONTO NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO	35
2.1. Conceito, historiografia e estrutura do conto	38
2.2. O conto, o letramento literário e o cotidiano: o real da vida e a construção de conhecimentos identitários	42
2.3. O sujeito em trajetória de transformação.....	46
2.1. Clarice e Veríssimo: duas vozes sobre as inquietações humanas.....	48
3. PROPOSTA METODOLÓGICA.....	52
3.1. Participantes da Pesquisa.....	54
3.3. Espaço/lugar/dimensão de participação	54
3.3. Configuração das experiências práticas didáticas interventivas	56
3.5. Etapas da Pesquisa-ação	62
3.5. Sequência básica adaptada aos contos.....	63
4. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DISCENTES NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO	75
4.1. Momento didático-literário de motivação.....	76
4.2. Momento didático de introdução e de leitura	87
4.3. Momento didático da interpretação	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	
ANEXOS	
APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

Não obstante os progressos nas pesquisas acerca do desenvolvimento da leitura literária na escola, a dificuldade de alunos do ensino fundamental em compreender os textos lidos persiste, conforme descrevem teóricos, professores e a nossa própria experiência em sala de aula. Os alunos não veem a literatura como algo estimulante e nem compreendem o quanto ela contribui para a formação social, podendo torná-los cidadãos mais participativos. Cremos que não são apenas os discentes que precisam desenvolver habilidades leitoras, o docente também precisa rever sua prática pedagógica no intuito de fomentar o deleite pela leitura literária. Aquela leitura libertária e necessária.

Diante da abordagem da sexualidade enquanto tema, direcionamos nossa pesquisa para o estudo do conto literário, focando o letramento literário através da temática o *despertar da sexualidade na adolescência*. Assim, buscamos depreender a sexualidade enquanto algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Esse também é o universo temático que frequenta as nossas salas de aula. Nesse sentido, temos como foco principal a prática leitora e escritora sobre a questão temática.

Deste modo, verificamos ao pesquisar sobre quais informações já haviam sido postas a respeito da leitura literária que se aprofundaram nesse tema, percebemos uma lacuna nesse enfoque. Observamos que sua relevância a torna necessária na prática docente e nos coloca, como professores, na posição de enfrentar o desafio, que é trabalhar um tema que se apresenta complexo mediante as posturas da família e da própria escola que se esquivam, o que ocasiona uma falta de orientação adequada para o adolescente.

Nesse contexto, conferimos que a atividade de letramento literário traz benefícios como o aumento do vocabulário, compreensão do funcionamento da leitura como prazer, habilidade no uso de livros e auxilia no desenvolvimento emocional. Como também, beneficia o educando no crescimento, no enriquecimento de sua personalidade e na construção de sua identidade.

O presente trabalho tem como objetivo geral de estudo, promover o letramento literário com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola

pública estadual de Goiana-PE, sobre a temática o despertar da sexualidade a partir da experiência com o texto, através do gênero conto.

Os nossos objetivos específicos são os de fomentar nos alunos, o prazer de ler, levando-os ao conhecimento e à reflexão sobre questões que envolvam a sexualidade a partir do texto literário; levar os discentes a analisarem o conto literário, observando suas características e suas interligações com a realidade, como também, levar os educandos a produzirem um conto a partir das temáticas abordadas.

Temos, ainda, um aporte teórico importante que funda esta pesquisa, os estudos realizados por alguns pesquisadores que tomam como base o conceito de letramento literário de Cosson. O letramento literário vai além da simples leitura, sendo de suma importância no processo educativo, pois “o letramento literário é uma prática social, e como tal, responsabilidade da escola”. (COSSON, 2016, p. 23). É, pois, na escola que a formação de leitores críticos e autônomos acontece, sendo essa instituição quem contribui para o letramento. Assim, é preciso idealizar ações pedagógicas que resultem em práticas de leitura proficientes, formadoras de opinião e que assegurem ao aprendiz a permanência dessas práticas por toda a vida.

Desse modo, nossa fundamentação absorve também os entendimentos de Candido (2004), a respeito da Literatura como fonte de humanização. Ela é um direito de todos porque permite sonhar, viver novos mundos. Acreditamos que, a partir da leitura de textos literários, podemos provocar a humanização, e é nessa perspectiva que pensamos em trabalhar a leitura dos contos “*Conto de verão nº 2: Bandeira Branca*”, de Luis Fernando Veríssimo (1999) e “*O primeiro beijo*”, de Clarice Lispector (1991).¹

Para as discussões sobre a teoria do conto, lançamos mão dos estudos de autores como Moisés (2006), Bosi (2004), Coutinho (1975), dentre outros. Além desses, o aporte teórico se fundamenta nos estudos sobre literatura e leitura literária de Coelho (2000), Candido (1995), Todorov (2014), Cosson (2016), PCN (1998), Colomer (2003), Zilberman (2003) e Bauman (2005).

Ainda, temos como suporte quanto à temática da sexualidade os estudos de Lima Júnior (2009), Olegário (2009), e estamos também baseados nos PCNs. Segundo os PCN, a sexualidade trabalhada na escola diferencia-se da educação

¹ Presentes nos anexos.

realizada pela família, pois, o trabalho sobre a sexualidade, na escola visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sexualidade de forma responsável e prazerosa. É válido destacarmos de que forma o tema é descrito de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1975 *apud* EGYPTO, 2003, p. 15):

A sexualidade forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado dos outros aspectos da vida. Ela não é sinônima de coito e não se limita à presença ou não de orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso é a energia que motiva a encontrar o amor, o contato e a intimidade e se expressa na forma de sentir, na forma de as pessoas tocarem e serem tocadas. Influência pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como a mental. Se a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um direito humano básico.

Conforme pontuam os documentos oficiais, a abordagem do corpo enquanto matriz da sexualidade tem como objetivo propiciar aos alunos conhecimento e respeito ao próprio corpo e noções sobre os cuidados que necessitam dos serviços de saúde. Esses são os principais referenciais teóricos sobre os quais formulamos uma base de caráter científico para a elaboração de materiais e estratégias didáticas que auxiliem na execução de nossa proposta de promoção da leitura.

Nosso trabalho se constitui, em termos metodológicos, como uma pesquisa-ação. Sua proposta interventiva se dá por meio da aplicação de uma Sequência Básica. Esta pesquisa tem caráter social, na qual são envolvidos, pesquisador e alunos participantes, educandos do 9º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual de Goiana-PE. Assim, esses sujeitos buscam não apenas solução de um problema, mas também a transformação de uma realidade por meio da comunicação literária.

Buscamos, então, estruturar esta dissertação em quatro capítulos. No primeiro, *Interconexões entre Literatura e Letramento Literário*, destacamos a relação positiva e produtiva entre os conceitos de Literatura e de Letramento e sua importância como prática social mobilizadora para esta pesquisa. Como também, a relação entre letramento e o Letramento Literário. Ainda, versamos sobre a importância do ensino de Literatura e o tratamento dado ao texto literário na escola.

No segundo capítulo, *O Gênero Conto no Processo de Letramento Literário*, ponderamos sobre o conceito, historiografia e estrutura do conto. Em seguida,

especificamos a pertinência do gênero conto, o letramento literário e o cotidiano para o trabalho de aplicação com o projeto de letramento literário. Além disso, preocupamo-nos também em lançar mão sobre a relação dos sujeitos da pesquisa em trajetória de transformação e logo depois, explanamos sobre os autores Clarice e Veríssimo e suas atualizações temáticas para este trabalho de pesquisa.

No penúltimo capítulo, apresentamos a *Proposta Metodológica* e narramos sobre o perfil dos alunos e lócus da pesquisa; apresentamos os participantes e a dimensão de suas colaborações; expomos as configurações das experiências práticas didáticas interventivas, descrevemos as etapas da pesquisa-ação e relatamos a adaptação da sequência básica aos contos selecionados como nosso principal objeto de coleta de dados.

E, por último, encerramos com a *Análise das Produções Discentes na Perspectiva do Letramento Literário*. Para tanto, didaticamente elegemos e dividimos este capítulo em três momentos: momento didático-literário de motivação, momento didático de introdução e de leitura, e momento didático da interpretação. Assim, proporcionamos uma leitura de caráter analítico sobre as produções desenvolvidas durante a aplicação de nossos momentos didáticos, configurados pelas etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação – estágios da Sequência Básica de Cosson (2016).

Por fim, concluiremos apresentando nossas considerações finais, momento em que certificamos a pertinência do trabalho de leitura do texto literário, tendo em vista que podemos por meio dele formar leitores autônomos e críticos, além de compreendemos sobre a vida e sobre o outro. Nesse sentido, consideramos que o planejamento e a execução de trabalho interventivo no âmbito da leitura, que busque a formação cidadã, são relevantes e necessários com vistas a favorecer todo o processo de ensino-aprendizagem.

1 INTERCONEXÕES ENTRE LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

O melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas.

(Clarice Lispector)

Desde os primórdios, o homem sempre teve necessidade de estar em contato com os outros, de se comunicar, contando o seu dia a dia, suas histórias, expressando sua cultura pelo mundo por meio das mais diversas manifestações, como a Literatura.

Dessa maneira, durante o processo de desenvolvimento cultural do homem, muito se tem debatido sobre a concepção e função da Literatura. Depreendemos, pois, que, em cada época literária, são atribuídas à literatura natureza e funções distintas, condizentes com a realidade cultural e, portanto, social, do contexto.

Assim, a Literatura, conforme mencionado por Todorov (2014, p. 22), “não nasce do vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles suas características”. De fato, os discursos representam traços de um dado momento sócio-histórico-cultural da sociedade da qual fazem parte. Como também, consentem ao leitor experimentar múltiplos sentimentos que vão desde a humanização ao engajamento.

Neste sentido, vale ressaltar a apreciação feita por Candido (2006, p. 172), quando diz que “a literatura deve ser um direito humano, assim como a alimentação, a saúde, a moradia. Isso porque se materializa, na tessitura literária, o conjunto de sentidos que identifica o jeito e a cor de cada época”. Podemos pensar a literatura como um espaço de leituras possíveis de cada momento histórico ou social.

Coadunando com esta discussão e a partir da experiência de professor de conhecimentos literários em Ensino Fundamental, trazemos, para este trabalho, a oferta de um olhar/conceito de literatura que tenta mostrar a sua pertinência como caminho didático que facilite a identificação de problematizações que fazem parte da construção de educador e de educando. Acreditamos, aqui, no engajamento, dito por Todorov (2014), resultado dos movimentos realizados por alunos e professores protagonistas no diálogo traçado entre o dizer literário e os vários sentidos e discursos elaborados pelos discentes.

Para que a literatura e os discursos sejam capazes de efetivamente tais diálogos, devemos promover a ideia de literatura como concepção e principalmente,

enquanto uma prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. Então, procuramos enfatizar a ideia de literatura como um itinerário prático de diálogo com o presente histórico de nosso público-alvo. Levantamos, na realidade, pontes diretas de ligação com o conceito de letramento.

De acordo com Freire (1989, p. 11-12):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura. 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.

Partindo dessa observação nos traz luz exatamente ao que pretendemos destacar nas linhas precedentes quando projetamos a literatura enquanto um espaço de observação das práticas sociais que cercam as vivências familiares e escolares dos sujeitos de conhecimento a que assistimos. As habilidades de leitura e de escrita usadas como práticas e ferramentas de análise de contexto social possibilitam ao aluno perceber o seu lugar dentro do jogo social, e identificar as suas singularidades.

Percebemos que as concepções de práticas de letramento se agrupam ao ensino de literatura como exercício positivo de atitudes que levem à adesão do aluno à empreitada didática e de investigação – objetivo do professor. A observação de práticas sociais e de comportamentos frutos dessas práticas, desde reações a condicionantes, sublinha pontos estratégicos que permitem a transformação de fragilidades em possíveis potencialidades.

Segundo Soares (2008, p. 39-40), dentro da prática plural de letramento, encontra-se a possibilidade de termos um aluno que não seja integralmente alfabetizado, mas que possua um nível satisfatório de letramento, ou seja, que consiga efetivar as atividades de leitura e de escrita quando inseridas em cenários pré-estruturados. Tal aspecto, apontado por essa pesquisadora, ratifica a conexão proposta, aqui, entre literatura e letramento. Logo, a relação entre esses conceitos amplia o campo de ação de uso de um caminho metodológico que se dirige ao atendimento em unidades da educação pública marcadas historicamente pela diversidade de vivências e experiências de seu público plural.

Candido (2006, p. 31), em *Literatura e Sociedade*, diz que:

Como se vê, não convém separar a repercussão da obra da sua feitura, pois, sociologicamente ao menos, ela só está acabada no momento em que repercute e atua, porque, sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação interhumana, e como tal interessa ao sociólogo. Ora, todo processo de comunicação pressupõe um comunicante, no caso o artista; um comunicado, ou seja, a obra; um comunicando, que é o público a que se dirige; graças a isso define-se o quarto elemento do processo, isto é, o seu efeito.

Percebemos neste trecho a pretensão em estabelecer a relação sempre próxima entre vida e literatura, que o teórico focaliza os lugares de ação importantes no processo de comunicação literário. A interação entre obra, autor e público assume relevância na explicação sobre o aspecto prático da literatura enquanto agente que constata e questiona as relações em sociedade.

Dessa forma, a relação estabelecida entre o leitor e o texto é o início das tarefas que levam à construção ou reconstrução de sentidos do texto. Assim, influenciado pelas intenções de quem o escreveu, a quem se destinou a produção, o sujeito realiza a leitura que deseja sobre o texto escolhido.

Para apreendermos melhor essa conjuntura, ressaltamos que ao adquirir e utilizar a prática de leitura, o leitor insere-se numa condição de sujeito que, ao se defrontar com um texto, envolve-se com ele, a ponto de estabelecer um diálogo capaz de acrescentar, alterar e recriar seus conhecimentos. Esses efeitos alcançados pela leitura são o resultado das várias ações do leitor ao afinar-se com o texto, o que significa adquirir e praticar o letramento. O sujeito que possui a capacidade de utilizar a leitura a seu favor para uma prática social e que, conseqüentemente, faz uso dela no dia a dia possui um bom nível de letramento.

Conceber uma expressão artística enquanto sistema simbólico do diálogo sócio humano abre o caminho para que professores possam assumir um ponto de vista sociológico e/ou antropológico. Este lugar-diagnóstico pode e deve ser um novo espaço para a cena diária da prática profissional de muitos docentes que podem arriscar ir além do proposto curricular e tentam realizar a persuasão do conteúdo atrelada às necessidades do aluno e da comunidade escolar de forma geral.

As informações advindas das interpretações sobre as investidas didáticas desenvolvidas ajudaram, por exemplo, na identificação de usos de determinados temas e discursos disseminados no cotidiano de comunidade escolar em foco, tanto de maneira individual quanto no que diz respeito ao grupo de alunos.

Essa prática investigativa permite que o professor-investigador destaque para a comunidade acadêmica elementos recorrentes relevantes que facilitem a construção de outras estratégias pedagógicas e promovam o aprimoramento do processo educacional em seus vários níveis de ensino.

O letramento, enquanto conceito isolado, prescreveria as capacidades do aluno em se inserir na formalidade do ambiente escolar. Contudo, ao ter em mente que a literatura pode promover leituras de mundo plurais, a sua assimilação ao processo de letramento capacitaria uma inversão na rigidez da ordem tradicional de ensino-aprendizagem, que viesse a tornar a representatividade ficcional, um elemento primário da integração do aluno que partisse de outra fonte inspiradora.

A realidade, neste sentido, não se desvincularia do seu território social, mas permitiria, em certa medida, uma assimilação mais dinâmica dos conteúdos que a própria literatura busca tensionar como forma. Ou seja, o letramento literário vem possibilitar em sua construção, auxílio a outras modalidades de letramento, pois descreve retratos que são pontos de partida à familiarização com a linguagem.

Desta forma, o letramento literário surge, nesta linha de raciocínio, como uma maneira de valorização do uso da leitura e da escrita, entendendo estas enquanto potencializadoras do protagonismo de sujeitos em formação escolar na ação de formuladores de opinião crítica sobre a sociedade e sobre o seu lugar nesta.

1.1 O conceito de literatura e sua importância como prática social

Damos o primeiro passo para a simples e, ao mesmo tempo, complexa empreitada de conceituação da arte literária com o seguinte trecho de *Literatura e Sociedade*, de Candido (2006, p. 13):

Nada mais importante para chamar a atenção sobre uma verdade do que exagerar esta verdade. Mas também, nada mais perigoso, porque um dia vem a reação indispensável e a relega injustamente para a categoria do erro, até que se efetue a operação difícil de chegar a um ponto de vista objetivo, sem desfigurá-la de um lado nem de outro. É o que tem ocorrido com o estudo da relação entre a obra e o seu condicionamento social.

Destacamos este excerto, para facilitar o recorte conceitual de literatura que entendemos ser propício para atender a nossa demanda de construir um caminho de acesso entre o universo curricular, de atenção do alunado do Ensino Fundamental, e o uso da linguagem como mecanismo de uma prática viva e dispersa na dinâmica social.

Candido (2006) aborda justamente a aproximação latente entre a arte literária e a realidade vista em sociedade. Ele coloca, em foco, o incessante diálogo estabelecido entre a alegoria artística e os fatos, necessidades e acontecimentos de cada momento histórico. Esse diálogo ultrapassa barreiras de cunho contextual estagnado no tempo e oportuniza o surgimento de sentidos novos e ressignificados. Este é o significado que agrega ao caminho de investigação do social; da arte viva e participativa, da arte como prática.

Exagerar, nas palavras desse autor, nessa sua apreciação sobre o uso social do texto literário, pode ser compreendido, simbolicamente, como um destacadador de fatos e acontecimentos que se encontram presentes nas chamadas dinâmicas da vida.

Candido (2006) destaca a necessidade de se pensar e compreender como se concretizam os gestos de leitura sobre o texto literário. Podemos imaginar resultados nos diversos espaços onde ocorrem situações de práticas de leitura e de escrita nos âmbitos da vivência em sociedade, seja nos lugares de usos institucionais nos grupos, seja em momentos de uso particular, no cotidiano quando passam pelas várias possibilidades enquanto leitor/escritor.

Entendemos, dessa forma, que a leitura se constitui enquanto importante elemento de prática social e vital. O contato com um texto literário possibilita diferentes leituras e interpretações a depender de quem realiza essa atividade. Para isso, devemos levar em consideração o contexto social em que o indivíduo se encontra, além de ter em mente que não existe uma fórmula, nem apenas um tipo de análise para a decifração da criação literária. Assim, percebemos que tal prática se desenvolve de maneira muito subjetiva e particular.

O pensamento distorcido sobre a atribuição à “categoria de erro” aos equívocos de interpretação provocados pelo mau uso do discurso literário precisa fazer parte dos temas obrigatórios para a produção de uma didática que pretenda convidar o sujeito de conhecimento a acessar e a permanecer no uso crítico e adequado das alegorias presentes nos textos literários. O trânsito entre os dois

espaços de formulação de linguagem (obra e condicionantes sociais) necessita de formação de conhecimento de natureza literária, e da habilidade de percepção sobre os aspectos que fazem parte dos diversos lugares de sociabilidades que frequentamos.

Moisés (2006, p. 41), sobre essa relação mais ampla do texto literário com a realidade, afirma que:

[...] a palavra constitui o mais adequado veículo de expressão do conhecimento que o homem tem da realidade. Daí que a Literatura, fazendo uso de palavras multivocais, seja uma arte dona dum privilégio que é, afinal de contas, o predicado que distingue o homem dos animais irracionais: a palavra confere à Literatura uma personalidade que as demais artes desconhecem, salvo nalguns aspectos, de ordem crítica.

Seguimos, aqui, esta linha de entendimento que mostra a literatura como uma ferramenta metodológica que possibilita a circulação das visões de mundo a partir de gestos de expressão por marcas simbólicas que evocam o que temos de real, de imaginário e de memória. O poder da imaginação traz ao aluno a oportunidade de expressar o que considera impossível de se concretizar ou de se aceitar, e representa uma expansão de olhar.

A percepção da realidade constitui o fator característico da construção do sujeito que está presente nos planos oficiais de educação. A habilidade de identificar as forças que dirigem os movimentos de mudança e de permanência dos laços de sociabilidade, capacita o cidadão para lidar com as adversidades oriundas do convívio em sociedade.

O uso da palavra pode sublinhar como particular a reação política, no seu sentido mais amplo de compreensão, do indivíduo perante a realidade histórica (MOISÉS, 2006). Trazendo esse fato para a fase do processo de conhecimento de alunos do ensino fundamental, remetemos à ideia de sujeito protagonista de seu próprio modo de conhecer o mundo. O domínio dinâmico de palavras (literárias ou não) o ensina a participar ativamente da construção de seus caminhos de escolhas para a vida cotidiana.

Continuando o nosso caminho de edificação de “nosso” conceito de literatura, destacamos uma das definições de Eagleton (2001, p. 5), quando afirma que:

Na rotina da fala cotidiana, nossas percepções e reações à realidade se tornam emboladas, apagadas, ou como os formalistas diriam, automatizadas. A literatura, impondo-nos uma consciência dramática de linguagem, renova essas reações habituais, tornando os objetos mais “perceptíveis”. Por ter de lutar com a linguagem de forma mais trabalhosa, mais autoconsciente do que o usual, o mundo que essa linguagem encerra é renovado de forma intensa.

Esse processo de automatização dos sentidos advindos da comunicação comum, fruto da necessidade inerente do ser humano de efetuar a troca de informações com os outros partícipes da coletividade, no qual se encontra inserido, constitui o espaço que devemos intervir, por meio da sugestão sobre o porquê do estudo da linguagem, para que, a partir daí, consigamos chamar a atenção dos alunos para a dimensão artística e o jogo de usos de sentidos proposto pelo texto literário.

O ganho da abertura de percepção destacado por esse autor representa o cerne argumentativo por qual nós, professores de língua e de literatura, necessitamos nos ater. Devemos relacionar o nosso repertório de sala de aula ao intuito de chegarmos à manutenção do interesse desses indivíduos em querer continuar desbravando um olhar fundado pelo tratamento poético-literário da realidade que o cerca e o determina.

Assim, podemos compreender que as chamadas “reações habituais” quando percebidas após o contato com o uso particular do sistema de signos literários receberão novas características antes não identificadas ou visualizadas de maneira mais direta. Entra, aqui, uma consequência: a influência da prática literária como fator de aperfeiçoamento da habilidade de leitura pensada de uma forma geral.

As proposições de Moisés (2006) e Eagleton (2001), em uma perspectiva cognitiva, de desenvolvimento de habilidades, olhares e gosto pela fruição estética – substancialmente teóricas – estão relacionadas com um horizonte de transformação dos alunos enquanto sujeitos sócio-historicamente localizados. Estes, vivenciam em sala de aula outros desafios maiores, uma vez que estão situados em uma dimensão prática ainda mais desafiadora.

A urgência no uso da literatura como ferramenta de prática social não configura um simples clamor de professores de literatura, que pretendam apenas impor um gosto estético, mas, se configura como um interesse que visa, muitas vezes, proporcionar a abertura de novas possibilidades de pensamento, ou seja, um

processo de construção de um acesso à possibilidade de ampliar um senso crítico sobre a realidade histórica, por parte dos interlocutores que assistem a suas aulas. Desta forma, trabalhar o texto literário requer acima de tudo reconhecer sua importância para alcançar a mudança de paradigma.

Entendemos que a dita “consciência dramática”, ou seja, um olhar consciente da problemática da leitura e da literatura nos contextos escolares, define a prática de ensino de leituras de realidades que queremos para o nosso projeto escolar. A preocupação diária de formular situações que promovam a observação das várias possibilidades de pontos de vista sobre as dificuldades da prática pedagógica, que frequentam o universo escolar seria o primeiro dos desafios. Este, por sua vez, faz do uso do discurso literário um componente dinâmico e produtivo para o profissional de educação – sempre imerso em objetivos oriundos das áreas da organização do sistema educacional de maneira geral.

1.2 Letramento e o letramento literário

As concepções em relação ao letramento vão surgindo em nosso país nos anos 1980, através de Mary Kato. E outros estudiosos continuaram essas investigações a respeito do “uso prático das habilidades de leitura e escrita por parte dos sujeitos que receberam o ensino formal e que apresentaram desempenho conflitante com os objetivos pretendidos pelos planejamentos oficiais de instâncias locais e federais” (SOARES, 2004, p. 20).

Tal descompasso fundamenta-se, segundo Kato (1986, p. 7), “pela inadequação do uso da leitura e da escrita como mecanismos de interação, de utilização no cotidiano do sujeito leitor/escritor”. No entendimento de Kleiman (1995, p. 15-16), o letramento pode ser compreendido como um “conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”. Tais práticas possibilitam avanços no desempenho do leitor no que diz respeito à possibilidade de torná-lo mais preparado para outras leituras e mais crítico.

Já Soares (2004, p. 18) diz que “letramento é, pois o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Essa declaração traz para o fazer docente o desafio de colocar tais habilidades em funcionamento prático e dinâmico.

Para a promoção do letramento, é necessário que esses sujeitos tenham oportunidades de vivenciar situações que envolvam a escrita e a leitura e que possam se inserir em um mundo letrado. Conforme Soares (2009, p. 58), “em realidades de países como o nosso, o contato com livros, revistas e jornais não é, ainda, algo natural e acessível, portanto, a realidade de alguns contextos de nosso país não contribui para a formação de sujeitos letrados”.

Notamos assim, como o conceito de letramento é bastante amplo. E podemos afirmar que, devido às transformações sociais acontecidas em nossa sociedade e as novas exigências sobre os conhecimentos da leitura e da escrita, esse termo vem sofrendo ressignificações. Nesta perspectiva, explicitamos os novos significados apresentados nos trabalhos de Rojo (2009) e Street (2007), que enfatizam os letramentos múltiplos, pois, mediante a diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita que se fazem presentes na sociedade atual, mais do que letramento ou letramentos, o termo que abarca melhor essa complexidade é letramentos múltiplos.

Dito isso, chegamos à compreensão da pluralidade do letramento à extensão do significado da palavra para todo processo de construção de sentido, tal qual encontramos em expressões como letramento digital, letramento informacional, letramento visual, letramento financeiro ou letramento midiático, usado para designar o processo de construção de sentido feito pelas palavras.

Neste contexto, Cosson (2016, p. 11), nos aponta para o entendimento de que o letramento “trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, concebido usualmente – a alfabetização, mas sim, da apropriação da escrita e das práticas que estão a ela relacionadas”. Este pontua que há níveis de concepção de letramento, alerta, ainda, que há indivíduos que não são letrados, mas que atendem em parte às expectativas esperadas de práticas de letramento, disseminadas em seu cotidiano.

Dessa maneira, as variações ocorridas no mundo nas formas de comunicação e de interação, no campo do real e do virtual, criaram um cenário para o surgimento dos multiletramentos. A convergência tecnológica e a divergência cultural caracterizam contextos em que os novos meios de comunicação e as

comunidades globais interconectadas afetaram diretamente os usos da linguagem e, até mesmo, levaram a uma nova compreensão da linguagem em si mesma.

Assim sendo, do ponto de vista dos multiletramentos, o saber é produzido de formas multimodais: pelas letras, pela imagem, pelo som, e interatividade, valorizando habilidades não lineares e reconhecendo a diversidade local. Por isso, Rojo (2013, p. 8), afirma que “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas”.

Tal conjuntura assinala para a existência de uma multiplicidade de linguagens nos textos (impressos, digitais, em mídias audiovisuais) que:

Circulam na diversidade cultural. Esses textos são interativos, colaborativos, híbridos em linguagens, mídias e culturas. Para os multiletramentos, a composição desses textos solicita o desenvolvimento de práticas e capacidades para a compreensão e produção de diferentes linguagens, modos ou semioses (ROJO, 2013, p. 8).

Assim sendo, os multiletramentos amparam seu conceito na multimodalidade presente nos textos. Nesse sentido, o letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular.

A priori, o letramento literário é distinto dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à Literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. (COSSON, 2016, p. 17). Trata-se de uma maneira diferenciada de lidar com a escrita, uma vez que a literatura tem um espaço diferenciado em relação à linguagem. Pois, é no exercício da literatura que podemos ser outros, que podemos viver como os outros, que podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda sim, sermos nós mesmos.

A posteriori, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da

palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

É importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor – seja ele professor ou aluno – em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas, uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.

Sobre o letramento literário, Cosson (2016, p. 1) destaca que esse tipo de letramento:

[...] se refere a processo de escolarização da literatura [...] se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras [...], busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo.

Tal autor traz a ideia de letramento que vislumbra a educação literária. Ela vem se tornando prática apagada do fazer real do professor de língua portuguesa do ensino fundamental. Por exemplo, dentre tantos imperativos curriculares precisa trabalhar o discurso literário como uma das dimensões de leitura que faz parte do repertório de capacitação do aluno neste nível de ensino.

A proposta de construção de comunidades leitoras traz a possibilidade de criação de gerações de sujeitos leitores habilitados à linguagem literária. Ou seja, grupos de leitores literários que conseguirão mover conhecimentos advindos dos espaços de abstração para a identificação de temas de demanda social. A prática literária oferece ao professor a permissão de ampliar o campo de visão dos alunos, tornando-se leitores de leituras. Ela (res)significa sua prática pedagógica, articula saberes, motiva os discentes a se tornarem protagonistas e conseqüentemente, terão facilidade para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem. Observamos que:

Na leitura e na escrita do texto literário, encontramos o senso de nós mesmos da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia de minha própria identidade. (COSSON, 2016, p. 17).

A identidade do indivíduo em processo educacional constitui um dos objetivos fundantes de qualquer sistema. A ação literária com suas características específicas lega caminhos de expressão que pode e deve ser explorado pela escola, enquanto instituição formadora de conhecimento e opinião, nas práticas de experiências sociais que venham somar no processo de formulação desta autopercepção de si mesmos.

A lógica que vem arrolada na experiência de leitura/construção de conhecimento mediante materializações do discurso literário está relacionada à ideia de acesso a outras experiências que só vêm contribuir para a reelaboração contínua da forma de sujeito que se pretende delinear.

Constitui-se positiva uma prática escolar que opere a leitura efetiva de textos literários, e que não só o utilize para meio de pesquisa de objetivos de outros componentes curriculares. Também não é só promover a leitura por pura e simples estética, é importante que tal leitura “seja organizada segundo os objetivos de formulação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar”. (COSSON, 2016, p. 23). Em suma, teremos a apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.

Na obra *Letramento literário: teoria e prática*, Cosson (2016) formula duas propostas de sequências do letramento que buscam, originalmente, organizar a prática dos projetos de letramentos literários nas escolas: sequência básica do letramento literário e a sequência expandida do letramento literário. Tanto uma como a outra possuem o mesmo objetivo, promover o ensino prático da leitura literária enquanto um fazer dentro dos passos do cotidiano dos sujeitos cognoscentes.

Para o autor, a chamada sequência básica, formato que deu origem a sua proposta estratégica, se coloca estruturada em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Cada etapa assume uma responsabilidade específica que garantiria que o processo de leitura aconteça sem o risco de provocar o desinteresse do aluno. Esta sequência é a que instituímos como sendo a mais

propícia e produtiva para atender às demandas e expectativas de um público de ensino fundamental.

Deste modo, para fins deste trabalho consideramos necessário ampliar esta sequência básica através da adoção do assentamento em um “caderno de registros”, ou seja, um caderno de apontamentos de todas as ações e direcionamentos durante a aplicação da sequência básica do letramento literário. Esse caderno serviu de instrumento, ou seja, ferramenta didática. Isto porque permitiu ao educando refletir suas ações durante o processo de ensino-aprendizagem. Podemos destacar que através deste recurso possibilitou a otimização e efetivação do letramento literário.

Ainda, de acordo com Cosson (2016, p. 48), para que o ensino de literatura seja efetivado, é pertinente um movimento contínuo de leitura partindo da sala de aula de leituras mais simples para as mais complexas, do conhecido rumo ao desconhecido com a finalidade de “ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno”.

A sequência básica do letramento literário foi a selecionada para este trabalho pelas razões as quais foram baseadas nos argumentos de Cosson (2014, p. 76) de que “na sequência básica se realiza a aprendizagem plena da literatura [...]” com alunos de qualquer idade. Outra razão é que a sequência expandida busca atender a uma demanda dos professores do Ensino Médio da “aprendizagem sobre a literatura”, e o trabalho nesse estudo é com o Ensino Fundamental. Outro motivo pelo qual optamos pela sequência básica, se deve ao fato de que na sequência expandida, há a preferência por textos com uma linguagem mais elaborada, denominados por muitos estudiosos, como cânone ou clássicos. Porém, o presente estudo propõe o trabalho com textos que não se assemelham a essa perspectiva, pois opta pelos que possuem uma linguagem mais acessível, a fim de que os alunos tenham uma melhor e mais rápida compreensão.

Como podemos inferir, também é preciso que se supere a oposição entre ensinar e mediar em favor da aprendizagem da leitura literária. Assim, teremos um professor que, ao ser mediador, ensina, e ao ser professor, media, desenvolvendo a competência literária de seus alunos. Dessa maneira, cria-se uma comunidade de leitores que elabora, recria, debate, enfrenta, questiona, adota, refunde e inventa na sala de aula e na escola os modos de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, entendemos que a estagnação da formação leitora não favorece o desenvolvimento do leitor proficiente. Se o leitor em formação não lê outro tipo de texto, não experimenta gêneros variados, não avança nas competências necessárias para ler textos literários mais complexos e acaba por não usufruir do que a literatura tem a oferecer. A consequência disso vem alguns anos depois, quando o estudante chega ao Ensino Médio e lhes são apresentados os clássicos da literatura e se constata uma enorme dificuldade em sua leitura literária, situação esta que pode ser comumente vivenciada por nós, professores.

Em concordância, com Brioschi e Di Girolamo (1984 *apud* COLOMER, 2003, p. 93), definindo competência literária, afirma que “só se pode entendê-la numa acepção histórico-cultural, no sentido de que é necessário possuir uma bagagem de conhecimentos teóricos e históricos, que nem todos podem extrair dos textos”.

É justamente neste aspecto que reside a argumentação favorável para a promoção do letramento como via de acesso à constituição de uma consciência literária que empreste à perspectiva ao processo de ensino-aprendizagem, uma possibilidade de transcender qualquer limitação de referência. O repertório teórico e histórico fundamentará e lançará luz sobre o universo da conotação artística literário.

1.3 O ensino de literatura na escola

Na prática de ensino, em pleno século XXI, há negligências por parte do profissional preparado e da ideia de projeto escolar quanto ao ensino da literatura nas escolas. Conforme se observa em muitos livros didáticos, ainda que de forma relativa, os textos literários servem tão somente como complemento das aulas de língua portuguesa. Há uma grande tendência de se trabalhar, em sala de aula, o texto literário como pretexto para o estudo da gramática.

Ao trabalhar a literatura, somente são exploradas as tipologias textuais ou os gêneros literários estanques, sem ocorrer um estímulo para a formação de leitores autônomos. Temos o oposto ao que se deve ocorrer no espaço escolar quanto às experiências de ensino de literatura. Devemos preceituar como um argumento favorável para se promover o ensino da linguagem literária, pois apresenta algumas singularidades, entre elas a complexidade e a multissignificação, responsáveis por diferenciá-la da chamada linguagem não literária.

É imprescindível, então, que o docente trabalhe o texto literário sempre estimulando o aluno a atribuir sentidos à leitura feita. Conforme Cosson (2016, p. 30):

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Vale salientarmos o destaque que a produtividade da literatura possui enquanto possibilidade de construção de diálogo entre a percepção pessoal do indivíduo e a sua consciência de coletividade, isso mediante as práticas leitoras e escritoras. No entanto, essa concepção não se configura hegemônica entre boa parte dos profissionais professores, assim como não toma lugar nos objetivos reais de ensino de língua portuguesa.

Reconhecida a importância da literatura, devemos buscar alternativas que oportunizem o contato das crianças e dos jovens com os textos literários. Práticas de letramento servem para desenvolver o gosto pelos textos ficcionais, fazendo os estudantes reconhecer as especificidades da linguagem literária, que se utiliza da língua, diferenciando-se pela organização peculiar que o artista da palavra atribui ao seu texto.

A escola se apresenta, desta maneira, como um espaço privilegiado para a leitura, ou apresentação dos textos literários, visto que, neste ambiente, estaria disponível o conhecimento teórico, histórico e social que serve como suporte à leitura de tais textos. O fato é que a escola não tem cumprido plenamente o seu papel de principal agência de letramento, pois muitos dos alunos que terminam hoje o ensino básico declaram ter muita dificuldade em ler os textos literários, quando não assumem também possuir certa aversão à leitura literária.

O ensino de literatura, na escola, está diretamente relacionado às propostas de promoção do hábito leitor. Desde a primeira fase escolar, temos os livros de literatura meios de ensino de leitura, e que este se realize com o desenvolvimento do prazer com a leitura, objetivando a formação cidadã. Sobre o aluno adolescente e

o trabalho com a linguagem, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (ciclos terceiro e quarto) consideram que:

A busca de reinterpretação das experiências já vividas e das que passa a viver a partir da ampliação dos espaços de convivência e socialização possibilita ao adolescente a ampliação de sua visão de mundo, na qual se incluem questões de gênero, etnia, origem e possibilidades sociais e a rediscussão de valores que, reinterpretados, passam a constituir sua nova identidade. Desse ponto de vista, a formação do adolescente implica maior autonomia nas tomadas de decisão e no desempenho de suas atividades. Implica, ainda a partir da nova percepção da realidade, dos direitos e deveres sociais e da responsabilidade crescente por seus atos, a constituição ou reformulação de valores e novos desdobramentos para o exercício da cidadania. [...] É preciso considerar o fato de que os adolescentes desenvolvem um tipo de comportamento e um conjunto de valores que atuam como forma de identidade, tanto no que diz respeito ao lugar que ocupam na sociedade e nas relações que estabelecem com o mundo adulto quanto no que se refere a sua inclusão no interior de grupos específicos de convivência (BRASIL, 1998, p. 46).

Como vemos, a pretensão documental oficial aponta para um caminho educativo que prima pela prática da autonomia do sujeito social em construção no Ensino Fundamental. Percebemos, na legislação educacional, que o tipo de aluno-adolescente que se quer construir com a contribuição da escola é o do sujeito de conhecimento condutor de seu processo de crescimento nos âmbitos pessoal e social. Destacando, este, o seu envolvimento com os problemas que o circunda, provocando um direcionamento para as suas escolhas enquanto indivíduo.

A ideia de levantar tais aspectos fortalece ainda mais a pertinência do ensino de literatura, uma vez que a essência desta como promotora de discussão de temas e âmbitos sociais variados só tem a somar em projetos educacionais que visem trazer sentido à prática de leitura e à habilidade da escrita. A literatura “é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente”. (CANDIDO, 2004, p. 20).

A escola possui extrema importância na construção do processo de ensino de letramento literário. Pois, é na escola que o aluno obtém uma maior frequência com a diversidade de textos literários. Mesmo que o adolescente possua o hábito/contato com a literatura fora do espaço escolar, o letramento literário através de estratégias contribui para uma formação crítica-reflexiva do indivíduo. Portanto, o

aprendizado envolvente de leitura feito através do letramento literário propicia a aprendizagem *da* literatura através das experiências com as palavras, *sobre* literatura (história, teoria e crítica) e *por meio* da literatura (saberes e habilidades proporcionadas pela literatura).

Sobre a prática de leitura de textos escritos, os PCN (BRASIL,1998) dizem que:

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1998, p. 70).

Os parâmetros destacam a orientação de se realizar um processo de prática leitora que produza, no final, leitores maduros, consumidores ativos de todos os tipos e níveis de textos que circulem nos suportes disponíveis, seja de natureza informativa fluida e imediata ou nos registros mais elaborados de linguagens, como é o caso dos textos de identidade literária.

Essa capacitação na preparação, no ensino fundamental, para a leitura de texto de natureza mais complexa focaliza a prática da autonomia nas habilidades leitora/escritora de se organizar o mundo e os fatos que influenciam no cotidiano de um sujeito alvo de uma demanda social progressivamente crescente. A atuação como um indivíduo que participa e interage com as expectativas criadas a partir do Estado, da família, do processo de educação escolar, das situações específicas de sociabilidades em que esteja inserido, exige a dotação de uma capacidade de percepção atenta e em sintonia com a realidade social e histórica.

A prática da leitura direta de textos sem intermediação de comentadores ou facilitadores (professor), como destacado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, representa a comprovação final da ação de sucesso de escolas que elaboraram caminhos metodológicos que levaram esses alunos a dinâmicas estratégicas que

promoveram a construção de um sujeito crítico e possuidor de um repertório de temas literários e sociais que facilita a efetivação da leitura, daquela leitura enquanto prática, ação vital. Levando em consideração tais resultados, obtidos a partir dessa prática efetiva, é válido refletirmos acerca do que Sartre (1999, p. 37), afirma:

A leitura, de fato, parece ser a síntese da percepção e da criação; ela coloca ao mesmo tempo a essencialidade do sujeito e a do objeto. O objeto é essencial é rigorosamente transcendente, porque impõe as suas estruturas próprias e porque se deve observá-lo e superá-lo; mas o sujeito também é essencial porque é necessário não só para desvendar o objeto (isto é, para fazer com que haja um objeto), mas também para que esse objeto seja em termos absolutos (isto é, para produzi-lo).

O autor sintetiza o objetivo que a escola deve construir e colocar em funcionamento em relação à prática de leitura e à dimensão da leitura de um texto literário quando coloca o envolvimento entre o objeto e o sujeito leitor. Destaca o movimento produtivo de troca entre o simbólico literário e o lugar do leitor pertencente a uma época com suas características e lógicas próprias. É essa ideia de uso da literatura que interessa para um ideal de escola que impulsiona a transformação de realidades.

Assim, contextualizando para a prática da leitura no âmbito escolar, podemos concordar que a leitura, enquanto fenômeno, tem o poder de deixar aberto o caminho que dá acesso a outros espaços de experiência do aluno. De outra forma, há a criação de mecanismos de aproximação com o real e o representacional. A figuração literária permite a identificação e o reconhecimento de aspectos próprios e dados pela liberdade criativa do autor/obra.

Assim, Amora (1989) menciona sobre aspectos da prática da leitura literária, apontando que:

Uma obra uma vez criada, isto é, posta em palavras orais ou escritas, materializa-se; materializada deixa naturalmente de existir como realidade espiritual, que o era quando estava na mente do artista; mas, tão logo lida, volta a ser, na mente do leitor, realidade espiritual. Tal fato levou os teóricos da literatura a dizerem que o autor cria a obra e o leitor a recria.

A dinâmica das realidades espirituais destacadas pelo autor traz ao nosso itinerário analítico a discussão sobre a lógica específica em torno da interação entre a obra de arte literária e o entendimento do leitor sobre o texto.

Como esse autor escreve, todo ato de leitura proporciona ao leitor uma recriação da obra, com base em seus entendimentos e percepções de mundo, ou seja, o leitor tem a oportunidade de recriar o texto a partir de suas interpretações. Cada texto de natureza literária pretende-se plural a diversas possibilidades interpretativas. O leitor, em contrapartida, escolhe esta e não aquela obra de arte por questões de cunho particular ou por ter algo em tal objeto que o atrai e o faz querer entender tal desejo.

Coadunando com esse pensamento, Martins (1994, p. 9), diz que “não acrescentamos ao ato de ler algo mais de nós além do gesto mecânico de decifrar os sinais. Sobretudo se esses sinais não se ligam de imediato a uma experiência, uma fantasia, uma necessidade nossa”.

É justamente tal aspecto que nos abre a possibilidade de uso da literatura como mecanismo de estudo crítico sobre a realidade, assim como prática de interação entre o sujeito leitor em formação cidadã e a habilidade de abstração em torno de fatores de natureza histórica, econômica, pessoal e, principalmente, cultural.

O gesto de recriação de obras que tematizam aspectos da cultura de um lugar ou de um país produz a aproximação deste indivíduo (leitor), através de sua experiência de vida e de leitura expressos nesse processo, com outros aspectos e áreas da sociedade que ultrapassem o limite disciplinarmente constituído entre os campos de conhecimento. Sabemos que a literatura ajuda no processo de formação do leitor, tendo em vista que:

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância. (COSSON, 2016, p. 29).

A prática de ensino de literatura que estabeleça essas observações como elemento norteador de suas ações e finalidades permite a apropriação, por parte dos alunos, de mecanismos de linguagem que o capacite a transitar entre os espaços e

lugares que lhes sejam pertinentes na vida escolar e nas experiências produtivas de interação social.

Sobre a relação entre a literatura e a ética, verificamos que:

Se formos aplicar esse princípio do “politicamente correto” à literatura (e à arte em geral, estaremos subtraindo dela uma das maiores conquistas na modernidade: a autonomia. A arte é autônoma porque conquistou sua independência em relação ao poder da Igreja, ao monopólio das instituições etc. [...] Quanto à expressão artística (a dimensão interna da obra, ou seja, a própria construção textual), a cobrança moral do politicamente correto pode ser desastrosa na medida em que pode tolher a liberdade de escolha de temas, sobretudo ao que expressam os conflitos sociais e psíquicos dos personagens. (GOUVEIA, 2011, p. 35-36).

O ensino de literatura em escolas possui, como um dos fundamentos de sua prática, o enfrentamento a situações que têm origem fora dos muros destas instituições produtoras de conhecimento e formadoras de opinião. As práticas de impedimento temático frequentam o cotidiano de professores e demais profissionais de educação que pretendem tocar em ponto aderidos de polêmicas de dimensão social.

Quando esse autor destaca a autonomia pautada pela arte perante reações de outras instituições formadoras de opinião, está sinalizando a necessidade de se compreender e respeitar a lógica de funcionamento da linguagem literária, que como obra de arte não possui estabelecimento de compromissos com o modo de entendimento social de outras esferas de pensamento. Enquanto produto de uma criação sobre as motivações da sociedade, a literatura deve ter o seu espaço de ação preservado.

As regras de condicionamento social, embasados pelos imperativos de ordem moral, religiosa, filosófica, participam de uma obra literária por fazerem parte da sociedade, mas o chamado politicamente correto não pode ditar a lógica de funcionamento da expressão artística. Precisamos valorar a posição crítica do aluno, e entendê-lo não como um sujeito passivo aos movimentos de identificação de sentidos.

Nesse sentido, de acordo com Petit (2009, p. 28-29), “o leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega introduz variantes. [...]”. Mas, ele também é

transformado, ou seja, ele é afetado pelos atos de leitura que executou, encontrou algo novo, inexplicável.

Tendo em mente que essa correlação se torna ainda mais viável a partir do acesso à literatura através de uma porta de entrada, que possibilite a instigação estética de maneira prática, cogitamos trabalhar com o conto como gênero textual. Lidar com este gênero é construir a nosso favor, no processo de ensino-aprendizagem, a abordagem de temas atuais sem deixar de lado a fruição artística, visto que, em um primeiro momento, a narrativa mais curta do conto tradicional, pode estimular o aluno a desbravar os poderes futuros da leitura, seja como crítica social, seja como deleite junto à forma literária.

Diante do exposto, cabe ao professor propor a introdução de novos hábitos, novas práticas educativas, que visem estimular o desempenho dos alunos, seja com relação a práticas de leitura literárias.

2 O GÊNERO CONTO NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO

O conto é uma pequena e perfeita esfera verbal que guarda uma única semente a ponto de eclodir

(Julio Cortázar)

O conto é um gênero literário do tipo narrativo, possui assim, funcionalidades específicas dentre as finalidades artísticas literárias, mas, enquanto gênero textual de uma forma geral, também tem o seu uso potencial nas práticas sociais. Apesar da complexidade que alguns contos apresentam, eles têm bastante prestígio na faixa etária do Ensino Fundamental, por serem narrativas curtas e por girarem em torno de um único conflito, com poucas personagens e que desafiam a fantasia ao sabor das aventuras, duelos, mergulhos na subjetividade e outros contextos. Representam, assim, um produto a ser posto em circulação; ferramenta narrativa para uma determinada situação comunicativa.

O conto é um dos gêneros literários mais populares da Literatura e a pertinência de colocá-lo em cena na sala de aula está no fato de o mesmo estar envolvido entre os gêneros que apresentam algum tipo de diversidade, tanto de cunho social, quanto de formação. Sua natureza condensada admite uma leitura mais rápida e resultados interpretativos mais práticos.

Desta forma, apreciemos o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, em relação ao ensino de língua portuguesa, baseado na multiplicidade de gêneros textuais, que circulam na sociedade.

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 23-24).

Assim, os textos surgem como formas da comunicação, atendendo a necessidades de expressão do ser humano, moldados sob influência do contexto sócio histórico das diversas esferas da comunicação humana. Os gêneros são

dinâmicos e podem se modificar com o passar do tempo, também podem surgir, desaparecer e se diferenciar desde uma região, ou cultura, para outra.

Dentre os gêneros literários, o conto representa uma expressão de cunho narrativo-ficcional que pode oferecer terreno fértil para a exploração de fatos do cotidiano. Esta faceta o torna uma produtiva alternativa para ser trabalhada nas investidas pedagógicas do universo escolar, por profissionais de diferentes áreas de conhecimento.

A seleção desse formato literário, para uso em sala de aula, pode ser encarada como ótima escolha para obtenção de determinados objetivos que atentem tanto para o cumprimento do currículo oficial escolar quanto para se trabalhar diversos assuntos e temáticas que facilitem a problematização de múltiplos fatos sociais que comprometam, de alguma forma, a boa condução do processo educacional. Temas sobre meio ambiente, sexualidade, violência urbana, identidade cultural, por exemplo, são conhecimentos que precisam ser desenvolvidos pelo aluno de modo que fatos de natureza social, política, econômica comecem a fazer sentido na sua construção de identidade cidadã.

Com efeito, através do letramento literário, não podemos simplesmente exigir que o aluno leia a obra e ao final faça uma prova ou atividade escrita. Pois, a leitura é construída a partir dos mecanismos que a escola desenvolve para a proficiência. Ainda, convém lembrar, que o letramento literário por meio do conto, trabalha com teorias linguísticas sobre o processamento sócio cognitivo da leitura, tratando questões importantes como decodificação, interpretação e construção de sentido de um texto.

A leitura de um gênero mais acessível, no processo de letramento literário se fundamenta por aspectos que vão além dos objetivos primeiros no âmbito escolar. A ênfase no consumo produtivo do texto literário ultrapassa os muros da escola e chega às pessoas que recebem a repercussão de um projeto de leitura, como é o caso dos familiares. Esse impacto é latente, mas possível, podendo provocar o interesse por pessoas das famílias que nem possuem a habilidade da leitura, mas que podem ser alcançados porque o conceito de letramento é vasto e diverso, mobilizando outras habilidades.

O conto, como via formal de letramento literário, se encontraria neste interstício contextual. Isso, sobretudo, por poder apresentar elementos narrativos que, além de retratarem a realidade na ficção comum à própria literatura,

instrumentaliza o diálogo com essa própria materialidade do dia-a-dia ao interrogar e remeter questionamentos aos leitores perante elementos concretos da própria realidade, como, por exemplo, os fenômenos coletivos e as experiências sóciocognitivas.

Ainda sobre práticas de letramento, para além do literário, Kleiman (2005, p. 25) esclarece que fora da escola, o letramento varia de acordo com a situação em que se realizam as atividades de uso da língua escrita. “Há uma tendência humana para contextualizar a ação, e as atividades em que se usa a escrita não fogem dessa tendência.” Para esta autora, tais práticas denominam-se práticas situadas: “Refere-se ao entrosamento ou à sobreposição parcial existente entre a prática social e a situação; podemos atribuir isso a uma capacidade básica do ser humano de contextualizar os saberes e a experiência”.

O termo letramento está diretamente relacionado à língua escrita e o seu lugar, as suas funções, usos e práticas nas sociedades letradas, estão organizados em torno de um sistema de escrita. Assim este vem assumir importância central na vida das pessoas, em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem. Segundo Kleiman (2005), o letramento abrange a habilidade da leitura de mundo, não somente a leitura escolar, isso equivale ao traço constitutivo prático tornando possível a interpretação mediante outros caminhos de leitura.

Sobre o letramento, verificamos que:

[...] não se restringe somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social tem relação com os fatos (TFOUNI, 2006, p. 21).

Conforme Gotlib (2006), a ação inerentemente curta e a contração da matéria narrativa caracterizam o conto, sem deixá-lo fora da provocação dos sentidos em seu microcosmo. Associar essa qualidade a uma maior predisposição em representar a relação do particular para com o geral é, em certa medida, um facilitador do processo de letramento literário.

Visto isso, esperamos que o conto, gênero tão disseminado socialmente em suas versões populares de natureza oral e escrita, consiga atingir e atrair os públicos aqui destinados, o escolar e o de sua comunidade.

De sorte que, em um mundo cada vez mais dominado pela tecnologia, ler tem se tornado hábito sem atrativo. À medida que o livro perde seu espaço para as novas e atrativas mídias, isso não quer dizer que esses meios de comunicação social não possam trazer alguns benefícios, mas ler literatura ainda é essencial, principalmente para os pais e educadores preocupados com a educação cognitiva de seus filhos/discentes.

A partir desta perspectiva, cabe salientar que, um dos motivos que nos impulsionou à utilização específica do gênero conto, mesmo que qualquer texto literário possa chegar a esses resultados, foi a capacidade para o desenvolvimento da competência leitora do educando no processo de ensino-aprendizagem, bem como, almejamos que o aluno encontre o prazer pela leitura, sem finalidades didático-pedagógicas, apenas, mas que possamos proporcionar o gosto pela leitura de modo descontraído e cativante ao estimular a imaginação e a criatividade.

Nesse aspecto da leitura, observamos que:

O texto e o leitor interagem a partir de uma construção do mundo e de algumas convenções compartilhadas. Isto é, a partir de uma imagem da realidade, que se denomina “repertório”, e que se acrescenta à existência de “estratégias” utilizadas tanto na realização do texto por parte do autor, como nos atos de compreensão do leitor. Repertório e estratégias constituiriam, pois, a base funcional na qual se desenvolve o ato da leitura (COLOMER, 2003, p. 96).

A execução do processo de leitura como via de construção de conhecimento explora esse compartilhamento de informações que circundam o meio social e o universo cognitivo do aluno. O ato de leitura prescinde do repertório constituído ao longo das vivências de âmbito individual, familiar e social. Como a autora coloca, as estratégias em prol da comunicação e da recepção podem possibilitar, por exemplo, o trânsito entre objeto representado e a conotação que tece realidade e ficção, o os sujeitos e a literatura.

2.1 Conceito, historiografia e estrutura do conto

Para se pensar numa historiografia do conto, podemos fazer um acesso rápido ao nosso imaginário social e às nossas reminiscências, e possivelmente encontraremos materializadas cenas cotidianas de uso desse gênero literário. Este

sempre relacionado a algo simples, tendo pessoas de pouco traquejo como protagonistas nas expressões formais e de natureza literária.

O termo “conto” soa informal, é utilizado quando o fato a ser narrado não é apenas de natureza ficcional, ou seja, não se faz uma aproximação à ideia da invenção, mas sim à prática da mentira. Todas essas impressões são confirmadas/fundamentadas por falas de autores como Moisés (2006) e Magalhães Júnior (1972), quando destacam, nos relatos históricos sobre o conto, uma fase de transição do formato mais simples a um literário.

O período de entrada no rol dos gêneros respeitados é fundamentado por Moisés (2006, p. 43), quando ele afirma:

Entrando o século XIX, o conto vive uma época de esplendor. Além de se tornar forma “artística”, ao lado das demais até então, consideradas, sobretudo, as poéticas, passa a ser vastamente cultivado: abandona o estágio de “formas simples”, paredes-meias com o folclore e o mito, para ingressar numa fase em que se torna produto estritamente literário. Mais ainda: ganha estrutura e andamento característicos, compatíveis com sua essência e seu desenvolvimento histórico, e transforma-se em pedra de toque para não poucos ficcionistas.

Na distinção entre as “formas simples” e as “formas artísticas”, percebemos que a acepção popular destacada anteriormente se liga a uma ideia mais primária do gênero, em sua tradição oral. O autor deixa claro que, nesta época, o conto ganha o prestígio com um processo de configuração estrutural que lhe atribuiu ares e lugar na chamada grande literatura erudita. A confirmação de entrada do conto no sistema literário no Brasil, afirma o mesmo autor, se dá com a aparição de autores de sucesso editorial, como o Machado de Assis.

Cabe, aqui também, ratificar a riqueza da produção de contos da Literatura brasileira, os inúmeros autores, diversidades temáticas e a representação das sociedades em distintas épocas.

Devemos, pois, “criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2006, p. 29), e que este trabalho interfira na forma dos alunos compreenderem o mundo, desenvolva o seu senso crítico e, como consequência, promova um considerável aprimoramento de sua sensibilidade e de sua humanização.

Para que consiga garantir uma troca de experiências de leituras significativas, é necessária a realização de atividades que possibilitem a exploração, a compreensão e interpretação do texto, trabalho que demanda do profissional o conhecimento das especificidades do texto literário e da função formadora que possui a literatura. Essas atitudes permitem, de fato, a interação entre textos e leitores, além de se fazer emergir a necessidade de oferecer textos literários aos nossos alunos, tendo em vista seus interesses, sua capacidade interpretativa e suas experiências de leitura, entre outros fatores que orientam a escolha de textos literários.

Segundo Aguiar e Silva (1976), a estrutura do conto possui uma sintaxe estética que não permite a possibilidade da transfiguração a outro tipo de narrativa como o romance, por exemplo. Sobre um comparativo com o romance, afirmam:

O conto é alheio a intenção romanesca de representar o fluir do destino humano e a formação e o amadurecimento de uma personagem, pois sua concentração estrutural não comporta a análise minudente das vivências do indivíduo e das suas relações com os outros. Um curto episódio, um caso humano interessante, uma recordação, etc., constituem o conteúdo do conto. (p. 347-348)

Esses autores destacam a questão do momento único temático, ao estabelecer a unidade (tempo, tema, ação), e de ação dramática como elementos distintivos entre esse gênero e o romance. Neste, é permitido toda a adjetivação de assuntos, espaços, ambiente e tempo. Aspecto este que sublinha a especificidade de um formato de linguagem literária que se entende, como sendo não uma relação duradoura enraizada de detalhes que a configure complexa, mas, um caso. Apenas como um enlace momentâneo que, entretanto, se estrutura de maneira complexa a seu modo e a sua finalidade de marcar um ato comum de forma breve e densa.

Por outro lado, sobre o conto, Magalhães Júnior (1972, p. 10) aborda alguns aspectos identitários, quando diz que:

A finalidade dessa forma de ficção literária é narrar uma história, que tanto pode ser breve como relativamente longa, mas obedecendo num e noutro caso a certas características próprias do gênero [...]. O conto é uma narrativa linear, que não se aprofunda no estudo da psicologia dos personagens, nem nas motivações de suas ações. Ao contrário, procura explicar aquela psicologia e essas motivações pela conduta dos próprios personagens. A linha do conto é horizontal: sua brevidade não permitiria que tivesse um sentido menos superficial.

Como o autor destaca, o conto possui como elemento essencial a não verticalização da psicologia, nem dos motivos dos atos das personagens. Este fato faz deste gênero um construto de linguagem literária que gera empatia com o leitor, devido ao efeito de identificação que tais tipos provocam nos mais diversos públicos, seja jovens ou adultos, intelectuais ou não.

A objetividade do contista promove o jogo com o sujeito leitor que irá formular o ideário sobre a personagem a partir de sua visão de mundo, de seu entendimento sobre a natureza humana. Isso mostra que a narrativa característica do conto consegue problematizar condutas e sublinhar várias linhas possíveis de compreensão das motivações. A linearidade e a horizontalidade, observadas pelo teórico, apontam para uma ideia de uma leitura democrática e aberta.

Porém, muitas vezes, a maneira como o texto literário é trabalhado em sala de aula não instiga os jovens a desenvolver o hábito da leitura, nem permite que eles entendam sua importância enquanto prática social. Há situações em que esse eixo não recebe a devida atenção, a devida prática, o que ocasiona em um trabalho bastante superficial do texto. A fim de destacarmos a importância dos elementos constitutivos do conto e a relevância em analisar seus detalhes, observemos o que diz Moisés (2006, p. 40):

Para bem compreender a unidade dramática que identifica o conto, é preciso levar em conta que os seus ingredientes convergem para o mesmo ponto. A existência de uma única ação, ou conflito, ou ainda de uma única “história” ou “enredo”, está intimamente relacionada com a concentração de efeitos e de pormenores: o conto aborrece as digressões, as divagações, os excessos. Ao contrário: cada palavra ou frase há de ter sua razão de ser na economia global da narrativa, a ponto de, em tese, não se poder substituí-la ou alterá-la sem afetar o conjunto. Para tanto, os ingredientes narrativos galvaniza-se numa única direção, ou seja, em torno de um único drama, ou ação.

Esse efeito de unicidade, centralidade temática, próprio do conto, oferece à prática escolar de identificação e verticalização de temas geradores de discussão, um aliado.

Outros aspectos configuram a estrutura deste gênero literário, que são responsáveis pela manutenção da atenção construída para garantir o destaque do fato central a ser narrado. Sabemos que:

Em síntese, o núcleo do conto é representado por uma situação dramática carregada; tudo o mais à volta funciona como satélite, elementos de contraste, sem força dramática. Por outras palavras, o conto se organiza precisamente como uma célula, com o núcleo e o tecido ao redor, o núcleo possui densidade dramática, enquanto a massa circundante existe em função dele, para que sua energia se expanda e sua tarefa se cumpra. O êxito ou o insucesso do conto se evidencia na articulação ou desarticulação entre o núcleo dramático e o seu envoltório não dramático. Um e outro podem formar-se dos mesmos materiais narrativos (personagens, ação, espaço, tempo, etc.), mas os componentes do núcleo ostentam sentido dramático, ou seja, empenham-se num conflito, ao passo que os ingredientes periféricos não exibem conotação dramática (MOISÉS, 2006, p. 49).

Percebemos que o movimento provocado pelos elementos constitutivos do conto converge para um ponto de atenção e de grande densidade dramática o que auxilia a identificação, a partir da leitura de quem lê, de informações que estão dispersas nas características do ambiente, no desenvolvimento do tempo narrativo, na construção dos personagens, e na dinâmica participativa do narrador.

Podemos, assim, comparar o conto a um quadro de tinta em relevo. Pois, ao a cada leitura de um conto, ou de qualquer texto literário, teremos novas sensações e diferentes visões a respeito da narrativa.

Apontamos também como ponto positivo a extensa produção deste gênero na Literatura Nacional Brasileira em suas diversas fases, autores e temáticas abordadas.

2.2 O conto, o letramento literário e o cotidiano: o real da vida e a construção de conhecimentos identitários

Uma das atenções mobilizadas para a construção desta pesquisa foi a necessidade de esclarecimento de temas que fazem parte do cotidiano de professores e alunos nas escolas.

A temática do despertar da sexualidade representa um ponto recorrente em discussões entre alunos, em questionamentos aos professores, em “brincadeiras”, o *bullying*, as “agressões/violências”, o “menosprezo”, ou até o silenciamento que possui o objetivo de atingir a imagem do colega em sala de aula. Esse tipo de assunto perpassa as barreiras físicas das unidades escolares.

Esse representa um ponto complexo para quem está mediando o processo de ensino/aprendizagem (embora, não devesse ser), de quem se encontra no lugar

de educador, seja professor, gestor ou funcionários. O discurso sobre sexualidade representa um tabu/um preconceito nos espaços educacionais, e como tabu é recoberto de limitações, receio e medo de expor pontos de vista para alunos menores de idade.

Esta situação produz um espaço de desconforto no profissional que lida, diretamente, com as ideias e concepções de sujeitos que se encontram em processo de desenvolvimento social, natural e educacional. A falta de respostas convincentes e corajosas por parte dos professores, por exemplo, pode contribuir com a formação de um indivíduo despreparado para lidar com as transformações que a fase da adolescência oportuniza. Sem a constituição de uma consciência formulada de forma coletiva sobre o assunto, produziremos cidadãos, sem a capacidade autônoma de pensar criticamente sobre a sua própria identidade.

Desta forma, o letramento literário através do conto torna-se um aliado, no sentido de beneficiar a criação de um ambiente fértil ao entendimento do respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro, as diferenças de identidade de gênero, mudanças de posicionamentos machistas/feministas, o favorecimento do amadurecimento para terem uma relação sexual e cuidados com a saúde.

Conforme orientação dos PCN, os Temas Transversais (BRASIL, 1997; 1998): Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo – estão para serem parceiros da escola. E, usá-los é essencial, não se trata de que os professores das diferentes áreas devam “parar” sua programação e trabalhar os temas transversais, mas, sim, de que explicitem as relações entre ambos e as incluam como conteúdo de sua área, articulando a finalidade do estudo escolar com as questões sociais, possibilitando aos alunos o uso dos conhecimentos escolares em sua vida extraescolar.

Não se trata, portanto, de trabalhar esses temas paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e a metodologia da área, a perspectiva dos temas. Segundo o MEC, caberá aos professores mobilizar tais conteúdos em torno de temáticas escolhidas, de forma que as diversas áreas não representem pontos isolados, mas digam respeito aos diversos aspectos que compõem o exercício da cidadania.

Assim, também como na desconstrução de tabus, a superação de medos mediante a produção de conhecimento e na atitude a ser tomada através de planos de intervenção didáticos que vislumbrem a discussão honesta e de qualidade, pois,

diante de nossa realidade escolar, vemos cotidianamente como o tema sexualidade é visto por grande parte dos adolescentes. Podemos evidenciá-lo, nos espaços escolares através de conversas/cochichos entre meninos e meninas, presente em músicas, programas de televisão, festas, redes sociais, na publicidade também ou quando nos deparamos com uma gravidez na fase adolescente.

Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, omitiu os termos gênero, sexualidade e orientação sexual, provocando um acalorado debate devido a necessidade de preservar a identidade de gênero e o respeito à diversidade sexual entre os educandos/cidadãos. Essa situação mostrou-nos o quão é espinhoso, discorrer sobre sexualidade nas escolas. Através dessas alterações propostas na BNCC, o tema transversal Orientação Sexual passou a ser mencionado pela nomenclatura sexualidade.

Sabemos que o primeiro contato/inquietação sobre sexualidade é no seio familiar. Após tal momento, a escola se apresenta como interlocutora destes debates. Desta forma, a escola exerce um importante papel na sexualidade da criança, orientando-a no dia a dia. Porém, para educar é preciso que o educador esteja capacitado, preparado para tal tarefa.

Ao desenvolver ações que demandem atuar como profissional na área da sexualidade, o educador deve ter discernimento para não transmitir valores pessoais, crenças e opiniões enquanto verdades absolutas, então, o mesmo precisa ser consciente de seus atos. Nesse aspecto, é necessário que haja uma relação de confiança entre professor e aluno.

De acordo com pesquisas veiculadas nas mídias sociais, vimos que, quanto maior a escolaridade, menor a fecundidade e maior a proteção contra infecções sexualmente transmissíveis. A escola é um instrumento veiculador de informações sobre formas de prevenções. Acreditamos, juntamente com o que nos afirma Amorim (2012), que, quanto menor a instrução maior a taxa de gravidez entre adolescentes. No sentido mais amplo, a sexualidade está ligada à promoção da saúde e de acesso ao conhecimento sobre si e sobre o próximo.

O indivíduo que deve ser preparado pela escola tem que possuir a consciência de uma ideia de identidade formada pelos processos de leitura de realidade, discussão sobre a realidade, sendo necessário cada vez mais, a formação de um conhecimento que transforme e que está comprometido com o bem comum.

Conforme diz Bauman (2005, p. 95), existem dois tipos de comunidades: uma “de vida e outra de destino”. Segundo ele, a primeira é referente à comunidade na qual o indivíduo nasce. A outra é entendida como a que constrói um laço identitário mediante aspectos de afinidades de ideias e de princípios (BAUMAN, 2005).

Trazendo para a nossa temática, ou seja, a identidade no espaço educacional, podemos pensar na opção pela construção identitária desse segundo tipo. A escola pode oferecer, através de uma ação educativa, um ambiente propício para o aluno sentir-se livre de amarras sócio históricas, e possa trilhar o seu caminho como produtor de verdades, respeitando o seu lado humano particular. Podemos defender um ponto de vista, acordado com Lima Júnior (2009, p. 11), quando afirma:

A sexualidade é produzida a partir de acontecimentos singulares que lhe confere uma marca distintiva, sobretudo no que diz respeito a formar como ela é acionada no interior das práticas sociais e sexuais, particularmente das ocidentais. Embora a sexualidade veicule o seu projeto de disciplina e de controle dos comportamentos sexuais propiciando a formação de fatos de interdição do sexo, constitutivos de sua trama, ela não detém o seu acontecimento aleatório. Ele é inerente às pessoas, pois os instintos habitam suas vidas, mesmo que, em algumas circunstâncias, estejam adormecidos.

O uso do discurso literário, enquanto instrumento de provocação e esclarecimento, representa uma escolha metodológica que atende às necessidades de prática leitora sobre uma linguagem mais abstrata e de forte poder evocativo como é o caso do texto literário.

Podemos estender essas características discursivas ao conto, ressaltando que, por aliar prosa e narrativas compactadas, o interdiálogo com a realidade através do destaque à ação de desenvolvimento curto pode operar efeitos de maneira maximizada.

O conto, com sua centralidade temática e poder descritivo que lhes são constitutivos, pode assumir o lugar de um espaço de discussão produtivo, pois possui uma lógica horizontal que permite caminhos diversos de interpretação. Tanto a sua leitura quanto a sua escrita possibilita uma atuação protagonista de quem o utiliza, e sua natureza fluida autoriza o destaque de temas de maneira mais didática e de próximo contato com o real da vida em sociedade.

2.3 O sujeito em trajetória de transformação

Ao discorrermos sobre o sujeito em situação de transformação, também acabamos trazendo à discussão, as questões sobre Educação, Sexualidade, Ensino de Literatura, Identidade e Cultura, quando sabemos que “o ideário de identidade está ordenado e materializado em três fases de processo histórico: a identidade fundamentada nas figuras do sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno” (HALL, 2011, p. 09).

O sujeito do Iluminismo é caracterizado como sendo um indivíduo unificado, centrado, tendo a consciência pessoal como o ponto principal de emanção de força produtiva para o processo de constituição de identidade. Aqui temos a ideia do sujeito cartesiano. A concepção de identidade tem no eu, o centro essencial (HALL, 2011, p. 10).

Já o sujeito sociológico, segundo o autor, é fruto do processo de deslocamento da consciência da pessoa, como centro de atenção, autossuficiente, para a relação com outras pessoas, tomando tal interação como referência constitutiva para a formulação identitária, Hall (2011, p. 11) afirma que, nesta concepção, “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade”, entendendo que o sujeito, nesta fase, ainda possui um núcleo, o “eu real”, mas é continuamente modificado pelas “trocas de aspectos identitários oriundos do processo de interação como a alteridade”. (HALL, 2011, p. 12).

A consequência destas transformações produziu a terceira concepção de identidade, tendo a figura do sujeito Pós-moderno. Sobre isso, verificamos que:

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizando como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade trona-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (...) O sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2011, p. 13).

Essas três concepções de identidade nos oferecem luz para pensarmos sobre as relações construídas nos contextos de nossas escolas, com o aluno como indivíduo em formação, onde o fato de estarem em constante transformação, numa

dinâmica que rege o processo de constituição identitária, torna o trabalho docente, no que concerne ao tema sexualidade, de certa forma, complexo.

A contemporaneidade, na qual os nossos alunos estão imersos, seja de maneira consciente ou inconsciente da realidade que os envolve, passam por ganhos e perdas, e vão seguindo com o seu comportamento, reagindo aos mais diversos assuntos e principalmente, à sexualidade. Neste campo, certamente, nesse tempo repleto “do novo”, estarão diante de vivências que, estando de posse de saberes esclarecedores, poderão lidar melhor, perante as possibilidades que surgirem para eles.

Percebemos que, em pleno século XXI, os alunos com quem trabalhamos, alunos de 9º Ano, não estão alheios a imperativos sociais e históricos, são sujeitos de seu tempo, um novo tempo, e por esta razão, seguem curiosos e muitas vezes sem respostas para certas questões, que a família omite e a escola se atrasa em oferecer. Então, chegando a aprender sobre segredos da própria sexualidade na dureza da experiência.

Por isso, são defendidas as posturas que valorizam o posicionamento dialógico e o interacionista, que fundamenta e favorecem o sujeito sociológico, é o elemento que consideramos produtivo à interpretação das práticas de vivências dos alunos em sala de aula, por posturas mais críticas. Isso, para vislumbrarmos uma construção indenitária mediante a relevância de traços identitários de si e do outro que possam se perceber diante da influência que verificamos todos os dias em suas relações com colegas, e sua exposição em espaços que excedem limites da escola, como é o caso dos seus perfis, em suportes virtuais de relacionamentos.

As mudanças constantes de posição indenitárias, próprias do sujeito contemporâneo, devem ser levadas em consideração em toda atividade de pesquisa na qual se pretenda desenvolver habilidades como as de leitura e de escrita enquanto caminho de fomentar atitude crítica do aluno, referente a assuntos de importante complexidade como o despertar da sexualidade na fase adolescente que propomos investigar.

O exercício de reconstituição contínuo inscrito em ideias, comportamentos, e perfis sociais faz do indivíduo um leitor astuto das demandas impostas pela sociedade. Tais aspectos identitários, assim, exigem que o sujeito construa consciências sobre a valia das demandas que atende. Desta forma, a discussão da temática sobre a sexualidade encontra justificção e pertinência para vir à tona no

ambiente escolar. Pois, uma leitura de um professor, de posse da percepção sobre o funcionamento do processo de construção e reconstrução identitária, pode fazer a diferença no momento de dar suporte aos alunos.

Para Colomer (2003, p. 107-108), “as interrogações artísticas pós-modernas se dirigem a explorar o que acontece quando se confrontam mundos distintos, quando se violam as fronteiras entre realidades e categorias diferentes”. A situação atual exige do sujeito, movimento, onde são necessárias leituras de si e do mundo que o cerca. Esse ser cognoscente, contemporâneo está nesta dinâmica de contínua reelaboração das verdades pessoais e situação sociocultural, onde atua como protagonista.

Pelo exposto, vimos que o letramento literário enquanto construção literária de sentidos é feito indagando ao texto: quem e quando fala, o que expõe, como diz, para que articula e para quem profere. Réplicas que só podem ser obtidas quando se analisam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Esse modo de ler, passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do leitor.

2.4 Clarice e Veríssimo: duas vozes sobre as inquietações humanas

Antes de darmos prosseguimento ao próximo capítulo, faz-se pertinente fazermos algumas considerações sobre os autores Clarice Lispector e Luis Fernando Veríssimo e suas relações com o contexto da pesquisa-ação.

Assim, não podemos deixar de mencionar que para consolidação da nossa proposta de intervenção pedagógica foi dotado como parte constitutiva da sequência básica a leitura de dois contos: “*Conto de verão nº 2: Bandeira Branca*”, de Luiz Fernando Veríssimo (1999), e o “*O primeiro beijo*”, de Clarice Lispector (1971).

Possivelmente, a escolha dos contos tenha sido uma das etapas mais complexas da nossa empreitada investigativa. Em outras palavras, a dificuldade estava relacionada à escolha de textos que pudesse atender às exigências de leitura de um público jovem / adolescente. Entretanto, o intuito maior foi o de reforçar a característica da sexualidade como tema do texto literário. Nessa conjuntura, a

literatura apresenta-se como o instrumento artístico de análise de mundo e de compreensão do homem.

Posto esta correlação, perpetraremos a uma concisa explanação sobre os autores e as perspectivas que aproximam os textos e as particularidades que os diferenciam. Assim, podemos compreender melhor pontos de aproximação quanto à temática e às características de contos. Como também, as peculiaridades que os distinguem seriam a forma estilística, o narrador, o momento epifânico, o tempo da enunciação e o espaço.

No que diz respeito ao conto “*O primeiro beijo*”, foi publicado no livro “*Felicidade Clandestina*” (1971). Este livro reúne 25 contos de Clarice nos quais a autora aborda diversos temas como a crueldade, a pobreza, a paixão, lembrando e contando aos leitores a sua infância, em Recife através de fatos simples do seu cotidiano infantil e juvenil.

O conto de Clarice apresenta como tema o amor juvenil, a paixão reveladora que se mostra ao protagonista inesperadamente no gesto mais simples da sua vida. Nesse sentido, observamos que o conto de Clarice selecionada aborda uma questão simples, corriqueiro na vida de cada ser humano: o primeiro beijo e o que pode acontecer no momento do mesmo.

Portanto, este texto suscita em cada um de nós a indagação de quem nunca passou por essa ocasião ou sentiu as sensações que são despertadas ao beijar ou ser beijado. O conto versa com delicadeza as sensações, a ansiedade, as carícias do vento por entre os cabelos do jovem, a sede (metáfora do desejo) e especialmente o *flashback* – recurso utilizado que permite ao personagem voltar ao passado através da lembrança para relatar ou reviver algo que lhe ocorreu.

Conforme Alfredo Bosi (2006, p.494), a personagem está passando por uma crise: “crise da personagem-ego, cujas contradições já não se resolvem no casulo intimista, mas na procura consciente do supra individual”, deste modo a personagem ao passar por esta crise, mesmo sem ter consciência de que passa por uma crise, procura uma solução para sua aflição retratada pelas dificuldades como garganta seca, a sede e o calor. A sua procura, porém, não pode ser feita em si mesma, já que a personagem não tem o que é necessário para solucionar seu problema, procurando então no outro e encontrando na estátua de pedra em forma de mulher a solução.

Conforme afirma Tufano (1990), esse expediente utilizado por Lispector mostra seu interesse e sua preocupação ao escrever:

...o interesse principal de Clarice não está no desenvolvimento do enredo; o que importa à autora é a repercussão que os fatos têm sobre a consciência das personagens. Como se vê é uma literatura intimista, introspectiva que mergulha fundo no interior do ser humano para revelar suas dúvidas e inquietações (TUFANO, 1990, p. 132).

Por essa razão Clarice utiliza-se da lembrança, dessa volta ao passado, volta ao que está no inconsciente dos personagens para expor a si mesmo e ao leitor. No conto lido dá-se o flashback quando o rapaz responde o questionamento da namorada que pergunta se ela é a primeira mulher que ele beija. Neste instante, ele busca no passado a resposta para o questionamento que lhe fora feito. Tal acontecimento, questionamento, não está longe ou distante da atualidade, ou seja, dos relacionamentos atuais.

Por outro lado, a narrativa do “*Conto de verão nº 2: Bandeira Branca*”, de Luiz Fernando Veríssimo, o conto foi publicado originalmente no livro *Histórias Brasileiras de Verão* (1999). Vale salientar que este texto está classificado entre os cem melhores contos brasileiros, segundo Ítalo Moriconi em sua obra “Os cem melhores contos brasileiros do século, 2000”.

O conto de Veríssimo representa bem as narrativas contemporâneas, caracterizando-se pela concisão da linguagem, num registro, por vezes, “telegráfico”. Veríssimo resume quase toda vida de Píndaro e Janice em poucas páginas. O texto de Veríssimo, como muitos contos contemporâneos, é “econômico” nas descrições. Esse é um típico texto que traz o humor característico de seus contos e crônicas. Embora o Verissimo seja mais conhecido pelas suas crônicas de humor, publicadas em jornais e reunidas em diversos livros. Veríssimo escreveu uma história envolvente e rica em estratégias narrativas.

O “*Conto de verão nº 2: Bandeira Branca*” apresenta o envolvimento amoroso de dois jovens que se relacionam desde criança, de forma irônica e bem-humorada que é a grande característica do autor. Veríssimo retrata momentos da infância e da adolescência aparentemente sem muita importância, mas que na vida adulta torna-se verdadeiro tormento na vida de um dos personagens. O casal se encontra somente nos bailes de carnaval durante anos seguidos, onde ocorrem brincadeiras e algumas trocas de carinhos, e isto, por vários anos tendo como resultado a

afetividade, mas pelo trabalho do pai da garota, (sistema capitalista) a família vai morar em uma cidade distante e ocorre a separação definitiva. É na vida adulta que aparecem as frustrações, narradas num tom melancólico e com uma pitada de humor. O conto é um retrato da vida humana, contada de forma comovente com certa dose de humor.

Apesar de pertencerem a épocas literárias diferentes, Clarice e Verissimo retratam em seus textos as aflições humanas típicas da faixa etária dos adolescentes atuais (sujeitos pesquisados). Destacamos que mesmo diante do quadro de desenvolvimento tecnológico e acesso rápido as informações os adolescentes passam por momentos de descobertas e a leitura literária pode tornar-se uma aliada na construção de cidadãos críticos reflexivos.

Sendo assim, a maneira como pretendemos tratar o conto pressupõe que através dele, e da atividade de produção pelos de contos pelos próprios alunos, podemos alcançar os objetivos pretendidos para o letramento literário. Além, de ampliar o olhar crítico sobre os textos, estabelecer sentidos que nos ajudem a compreender nossas vidas e trazer o fazer literário para mais próximos deles.

No capítulo que segue, trataremos de apresentar o projeto de intervenção, a metodologia utilizada, os textos escolhidos para as oficinas de leitura e os caminhos percorridos para a concretização das ações previstas. Para isso, priorizamos o uso do texto literário para a execução dessas ações.

3 PROPOSTA METODOLÓGICA

...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.

(Paulo Freire)

A nossa estratégia metodológica serviu para construirmos caminhos de chegada aos nossos objetivos primeiros, de fomentar o hábito da leitura literária em nossos alunos, fazendo isso através do conceito de letramento literário Cosson (2016), que foi adotado como prática metodológica da pesquisa-ação. Além desta, configuramos uma pesquisa de natureza descritiva interventiva, levando em consideração o que diz Gil (2008, p. 29-31) sobre as investigações que contribuem para aprofundar conhecimentos em torno do real social.

Tal metodologia de pesquisa está fundamentada pelo aspecto coparticipativo de pesquisadores e de pessoas que fazem parte do contexto em que a investigação foi realizada. Desta forma, tornamos apropriada para o tipo de ação que realizamos com nossos alunos. Compreendemos, assim o que o Thiollent (1985, p. 14) esclarece:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

A ação protagonista que esta metodologia oferece aos participantes deixa mais fácil colocar em prática uma didática que pretende utilizar observações e resolução de problemas inseridos no meio social e cultural, seja no âmbito da escola ou da vida do aluno, em sua família e, em sua comunidade de vivência.

A identificação de problemas disseminados no espaço escolar, de alguma forma, possui potencialidade de prejudicar o desenvolvimento pessoal, sua dinâmica de socialização, ou que promova a desestabilização do seu processo de constituição de caráter, ou desrespeito à sexualidade, à sua autoestima, à sua integridade humana.

A coparticipação de professor-aluno, enquanto sujeitos pesquisadores, representa um gesto importante para a consecução de um projeto de letramento libertador, transformador de realidades e de concepção de mundo.

Baldissera (2001) coloca que a pesquisa-ação, constitutivamente, é um itinerário de investigação que produz um projeto de ação social que busca a resolução de problemas de natureza social. Segundo a autora, há diversos tipos de uso deste método: em contextos envolvendo lutas sociais (movimentos sociais), assim como, em situações que pretendam intervir na dinâmica de um determinado grupo. Sobre o histórico da teoria metodológica, a autora diz que:

A pesquisa-ação (investigação-ação) provém das ciências sociais e foi introduzida no Brasil no campo da educação e no planejamento rural, por João Bosco Pinto, sociólogo brasileiro. É concebida como estratégia metodológica utilizada para incentivar a participação dos camponeses nos processos de planejamento e desenvolvimento regional e local. Também, baseia a sua proposta teoricamente no conceito de educação libertadora (BALDISSERA, 2001, p. 7).

Percebemos que tal linha investigativa possui um forte vínculo teórico e ideológico com a ação de construção e reconstrução de conhecimentos a partir de problemas reais do cotidiano. Também, por este motivo que se justificou a escolha desta teoria para a nossa investida educacional, uma vez que se entende que toda construção de conhecimento é transformadora e produz a liberdade promovida pelo sentimento de autonomia.

É oportuno lembrar o que Pimenta (2005, p. 19) salienta: “a ideia de grupo em ação produz um sentimento de democracia quando a ocupação dos papéis fundamentais para a realização da pesquisa pertence a todos, pois investigam em conjunto”. Sob tal enfoque, Thiollent (1985, p. 14) destaca que “se podem ter objetivos de natureza mais prática, assim como os de cunho educacionais destinados à construção de consciência sobre um dado fato/tema”.

É necessário, agora, fazer um comentário breve sobre o esquema organizativo da pesquisa-ação, estabelecendo a sintaxe exigida para que o trabalho investigativo se apresente, sem fugir da noção identitária da teoria.

São destacados, em Egg (1990, *apud* BALDISSERA, 2001) aspectos da investigação participativa. Sublinhamos alguns que se fazem importantes para o nosso trabalho, em prol da promoção do letramento literário, são eles: Construimos os objetivos a partir do interesse e participação do grupo, sempre direcionados a questões reais; Pretendemos uma investigação em prol da transformação da realidade; Descartamos o distanciamento entre os participantes-pesquisadores e os participantes pertencentes ao ambiente/lugar de pesquisa; Dividimos

democraticamente conhecimentos e saberes entre os participantes para que todos participassem como agentes de conhecimento.

3.1 Participantes da Pesquisa

Os participantes que fizeram parte deste estudo sobre letramento literário de natureza didático-educacional são constituídos pelo professor-pesquisador José Moreira Filho, docente da disciplina de Língua Portuguesa, e pelos alunos que cursaram o 9º Ano “A”, em 2018, do Ensino Fundamental da Escola Estadual André Vidal de Negreiros, situada no município de Goiana-PE.

A turma, em questão, é composta por 45 alunos, sendo 23 meninas e 22 meninos. A faixa etária da classe é de adolescentes entre 13 aos 17 anos, porém, a sua maioria possui 14 anos. São oriundos dos bairros adjacentes à escola. Possuem uma heterogeneidade quanto à forma religiosa e situação econômica. Quanto à renda, em sua maior parte, os vencimentos são provenientes da participação de Programas sociais. Suas famílias geralmente são chefiadas por mulheres. Em 2018, a escola possuía 792 alunos matriculados nos três turnos.

No que diz respeito à documentação oficial, ressaltamos que nossa proposta de pesquisa e intervenção pedagógica recebeu o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal da Paraíba (Anexo A), assim como a escola em que se desenvolveu a proposta autorizou oficialmente sua realização, por meio da Carta de Anuência, assinada pela gestora da unidade (Anexo A). Outro aspecto importante foi à comunicação, aos estudantes participantes e seus(as) responsáveis legais, no caso dos(as) menores de idade, quanto metodologia e os objetivos da proposta de trabalho pedagógico do professor-pesquisador consentindo com a sua realização por meio do Termo de Assentimento, e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A).

3.2 Espaço/lugar/dimensão de participação

No que concerne ao lugar onde foram feitos os procedimentos metodológicos e investigativos, é representado pelas dependências da Escola Estadual de Ensino Fundamental André Vidal de Negreiros. Fundada em 1950, ela possui oito salas de aula, também é reservada uma pequena sala, de forma tímida,

que serve como biblioteca, há um pequeno acervo, funciona de forma precária e não dispõe de bibliotecário.

A escola fomenta a leitura deste acervo através de ações como um carrinho de leitura. Possui uma área de livre considerável, onde são praticadas atividades físicas e de recreação, pois a mesma não possui quadra poliesportiva. Seu quadro docente é composto por trinta e três educadores, destes, somente quatro são prestadores de serviço. Este estabelecimento de ensino atende somente a segunda etapa do Ensino Fundamental, no período diurno e à modalidade EJA 3^a ciclo (6^a e 7^a séries) e ao 4^a ciclo (8^a e 9^a séries). De forma geral, suas instalações são limitadas, pois a secretaria e direção escolar funcionam na mesma sala e o ambiente dos professores fica no laboratório de informática.

De acordo com os dados fornecidos na Coordenação Geral de Planejamento e Articulação (CGPA) coletados pelo pesquisador na GRE – MATA NORTE - Gerência Regional de Educação da Mata Norte a qual é composta por 17 (dezessete) municípios - Aliança, Buenos Aires, Camutanga, Carpina, Condado, Ferreiros, Goiana, Itambé, Itaquitinga, Lagoa do Carro, Macaparana, Nazaré da Mata, Paudalho, São Vicente Ferrer, Timbaúba, Tracunhaém e Vicência, - no ano de 2017, o município de Goiana ficou na última posição – “17^o lugar”, no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE), do ano de 2017, entre os “municípios da Mata Norte”, obteve média “2,69%” de desempenho da Educação Básica, em Pernambuco, no Ensino Fundamental, no 9^o Ano.

Assim, apresentamos em termos comparativos, no Estado de Pernambuco, a Escola Estadual Dário Gomes de Lima, que fica em um distrito de Flores, no Sertão, ficou em primeiro lugar com média de “6,23%” na classificação dos anos finais do Ensino Fundamental (grifo nosso). Estes dados demonstram a tamanha necessidade de políticas públicas voltadas a melhoria do desempenho dos(as) estudantes desta fase da Educação Básica. Vale destacar também, que esta avaliação utiliza a mesma metodologia avaliativa do IDEB, que é realizado pelo MEC a cada dois anos.

Outro aspecto que chama a nossa atenção são os Padrões de Desempenho, avaliados a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco, (doravante, “SAEPE”), que descrevem o desenvolvimento dos estudantes com base nas habilidades adquiridas e estabelecem as medidas de aprendizagem correspondentes aos limites dos Padrões de Desempenho.

Ao final do processo, no 9º Ano do Ensino Fundamental, foram estabelecidos quatro intervalos bem definidos de Padrões de Desempenho, a saber: Elementar I (0 até 200 pontos), Elementar II (de 200 a 235 pontos), Básico (de 235 a 270 pontos) e Desejável (acima de 270 a 500 pontos). Para efeito da série desta pesquisa, salientamos que para cada uma das etapas de escolarização há variação dos Padrões de Desempenho do SAEPE.

De posse dessas informações (ver Anexo C), podemos, aqui, traçar um panorama dos dados apresentados pelo SAEPE, em 2017, na série do 9º ano, da presente escola pesquisada - André Vidal de Negreiros - em que obteve os seguintes dados percentuais em relação ao Componente Curricular Língua Portuguesa: Média Estadual 242,2% proficiência - Básico, média regional (Mata Norte) 245,1% de proficiência e média da Escola André Vidal 231,5% de proficiência – Elementar II.

Percebemos que, em um simples cotejamento dos dados de avaliação do Estado, da Gerência Regional (GRE) e da Escola Estadual André Vidal de Negreiros, a proficiência média da escola está um pouco abaixo dos alcances das do Estado e da GRE a que a escola está inserida. Estas informações se fizeram importantes, pois nos ajudaram a fortalecer a argumentação de nossa proposta metodológica de fomentar a habilidade de leitura literária.

Em outras palavras, é necessário agirmos para revertermos esse cenário, seja por meio de atuações individuais ou localizadas que, somadas, possam chegar ao todo da população. Somente apontarmos as causas dessa situação, que vão desde aspectos políticos e culturais, até o papel da escola, da mídia e das instituições na sociedade não irá solucionar as problemáticas. É indispensável, não apenas nos espaços educacionais, criar, alimentar e aperfeiçoar a habilidade da leitura já que esta é uma habilidade relacionada também ao desenvolvimento e aprendizado pessoal/social.

3.3 Configuração das experiências práticas didáticas interventivas

Para iniciar o processo de formulação das estratégias didáticas que foram implementadas, na presente intervenção pedagógicas, realizamos a aplicação de um instrumento metodológico, de natureza quantitativa, que nos serviu de guia na

etapa de escolha dos meios de mediação para a construção das atividades práticas pelos alunos nas aulas de letramento literário.

Elaboramos uma lista de questionamentos referentes aos hábitos de leitura dos discentes e/a relação destes e de seus espaços de convivência com o universo escolar e literário. A busca por uma visão mais ampla sobre os sujeitos em processo de letramento possibilitou-nos o exame mais próximo do terreno sobre o qual vai ser incorporada uma nova forma de olhar os fatos sociais e de vida, a chamada comunicação literária ou abstração artística.

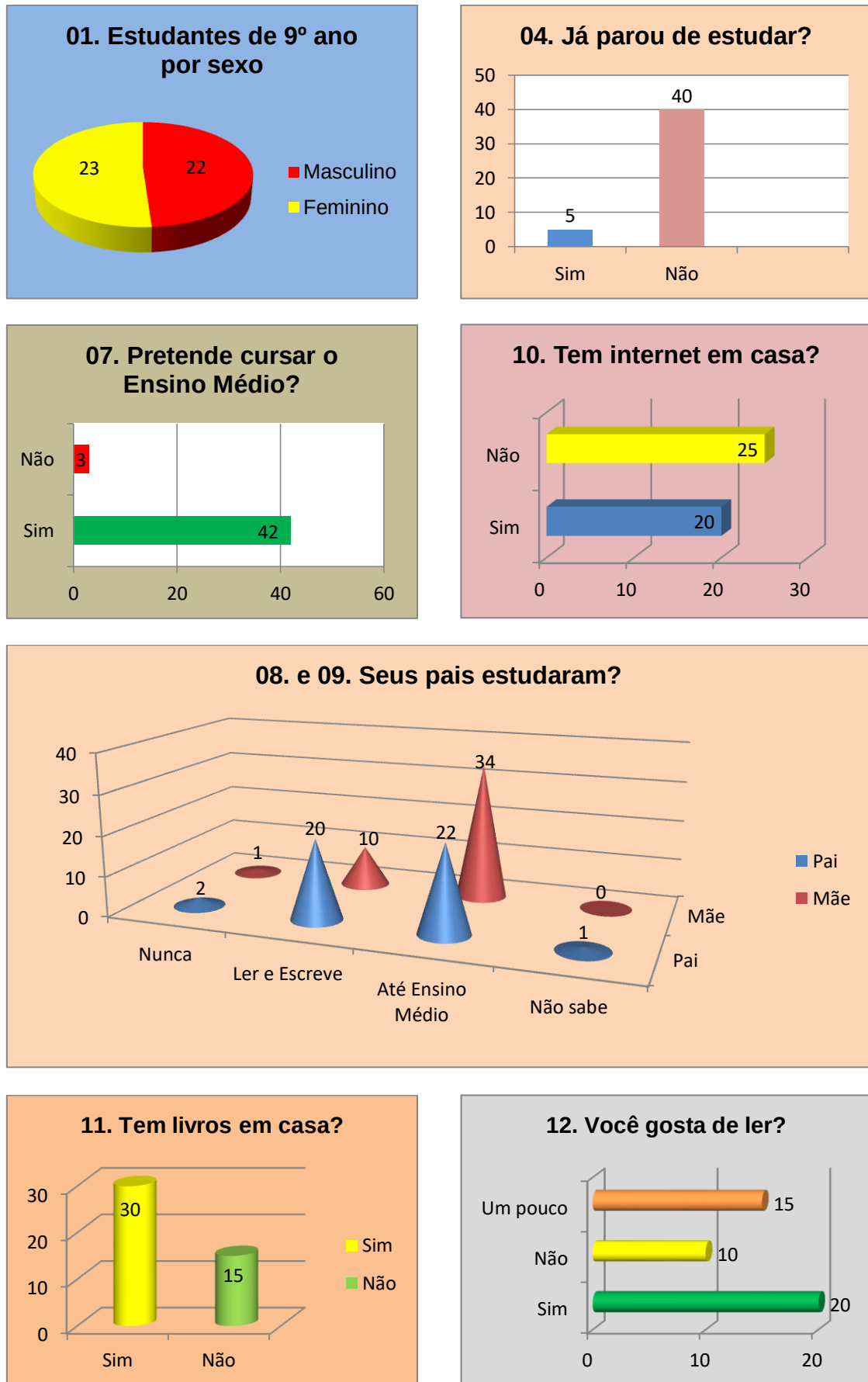
Portanto, chegamos à elaboração de 25 questões². Nestas inquirições foram abordados, como já dissemos, aspectos relacionados aos níveis de envolvimento do aluno com a prática leitora, assim como a dados ligados às pessoas e lugares que fazem parte de sua vida extraescolar, ampliando nosso conhecimento quanto ao perfil dos investigados.

Através das informações coletadas, deste questionário, foi possível sublinhar pontuações, de natureza qualitativa, sobre os valores estatísticos apresentados. Vale notar que, de posse deste instrumento, os dados serviram para auxiliar algumas tomadas de decisão no que se refere à adoção de estratégias que vislumbraram atender certas dificuldades referentes à prática leitora à consecução de materiais de apoio.

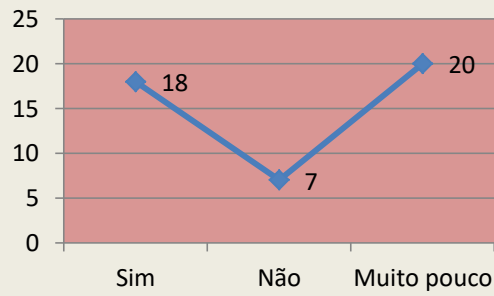
Assim, temos através dos resultados as informações de uma realidade não muito distante dos hábitos de leitura de estudantes desta mesma faixa etária do restante do nosso país. Assim, também entendemos que este instrumento apontou o quanto precisamos avançar para nos tornar uma nação de leitores. Necessitamos de políticas públicas que fomentem na população hábitos de leitura e que possam tornar a tecnologia uma aliada nesta empreitada.

² O referido questionário de hábitos de leitura encontra-se no “Apêndice A” deste documento.

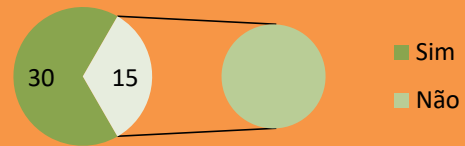
Figura 1 – Dados do questionário aplicado na turma de 9º ano A sobre hábitos de leitura



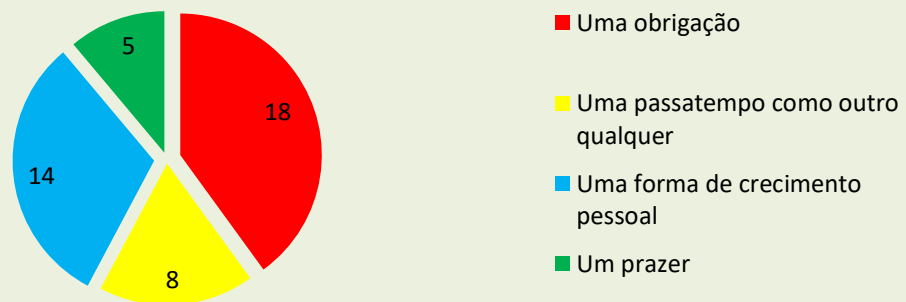
13. Você entende o que lê?



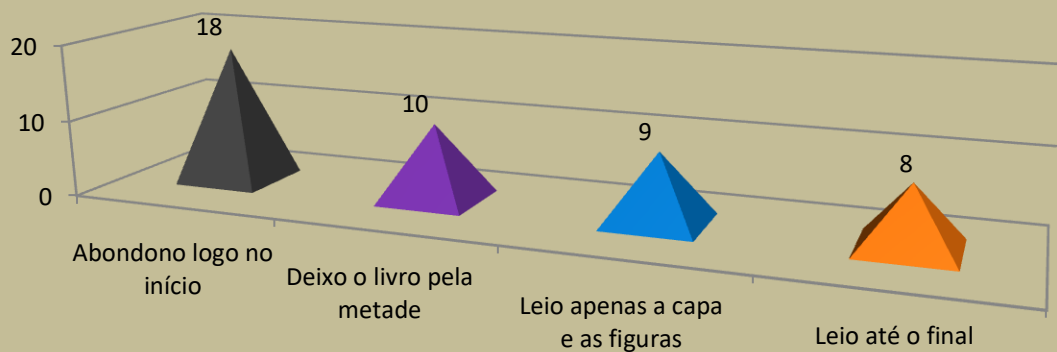
14. Os seus professores costuma aconselhar a leitura de livros?



15. O que significa ler um livro para você?



16. Como é seu modo de leitura?



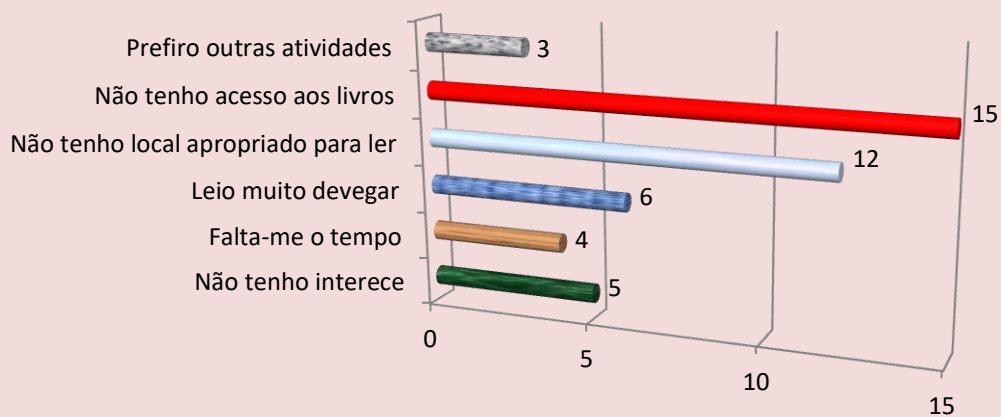
17. O que leva você a ler um livro?

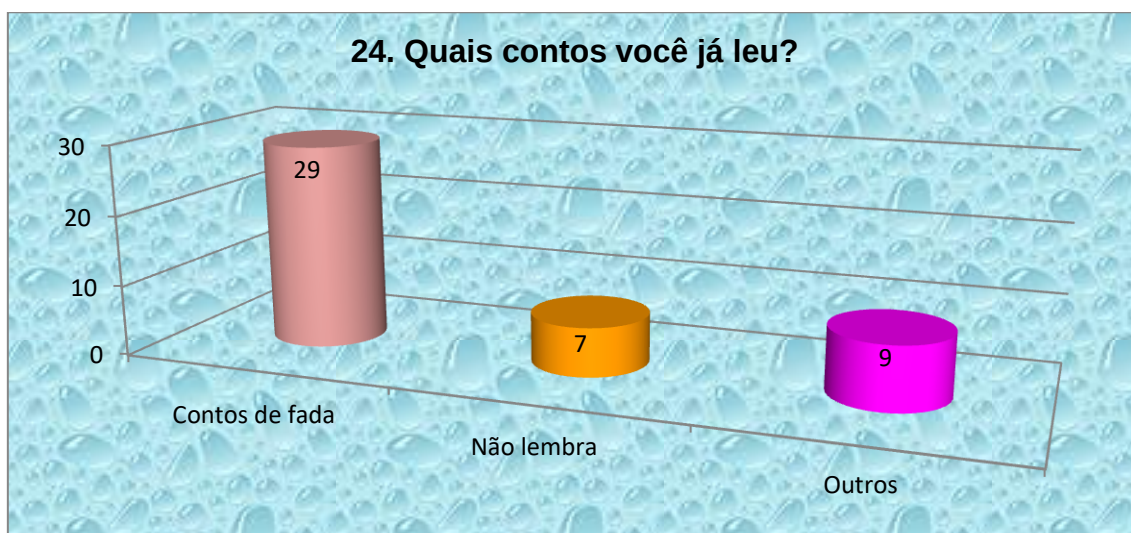
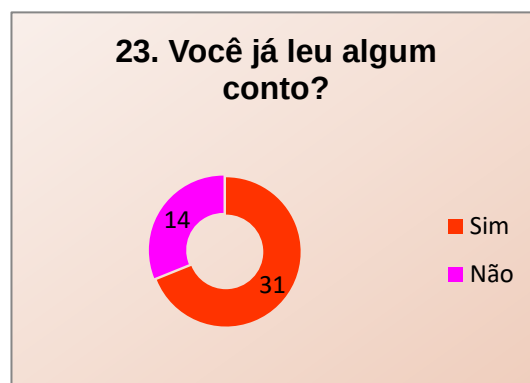
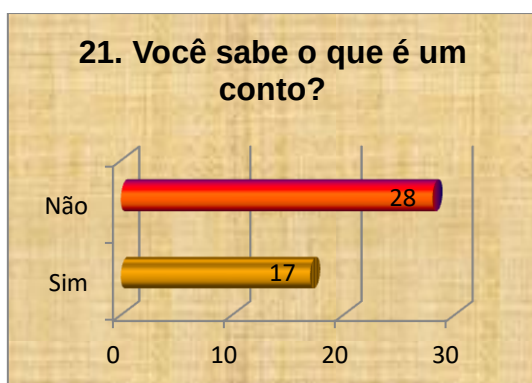
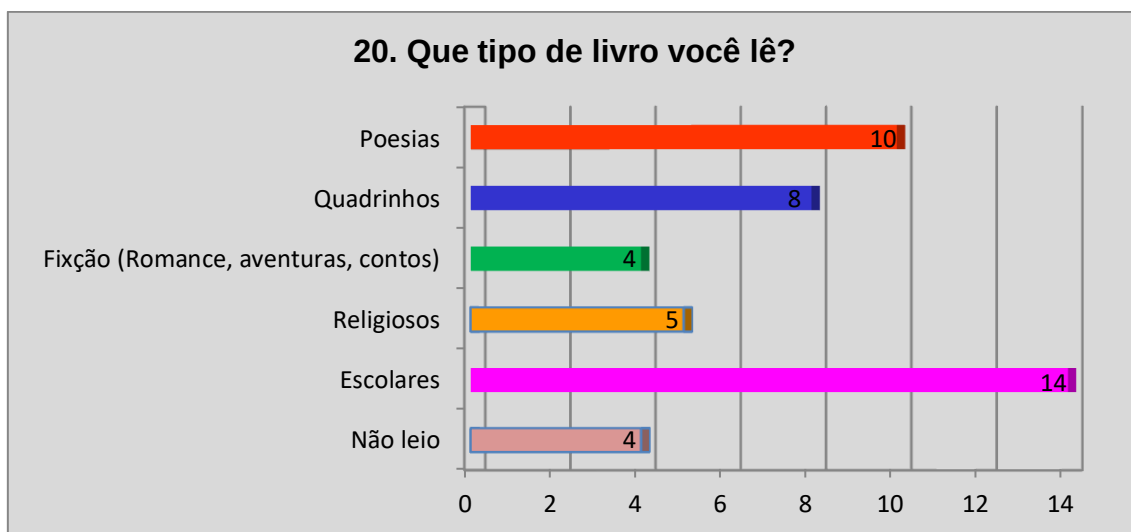


18. Nos momentos de folga da escola, qual é a sua principal atividade?



19. O que mais dificulta seu hábito de leitura?





Fonte: Dados da Pesquisa - Registro do pesquisador José Moreira (2019).

Sob tais resultados, percebemos que as respostas apresentadas não destoam do real quadro estatístico apresentado pelos documentos oficiais e midiáticos sobre leitura no Brasil. Como forma de ratificar o exposto, asseveramos as conclusões dos resultados apresentados pelo Instituto Pró-Livro no Salão das

Ideias da 25ª Bienal Internacional do Livro de São Paulo através dos indicadores da pesquisa INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional (2018) - e dos dados da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2015) que pouco estamos avançando e que são grandes os desafios na construção de um país leitor.

Não obstante, é nossa realidade cotidiana, o percentual dos que não leem por dificuldades de compreensão corrobora os números de analfabetos funcionais. Esse é o cenário complexo que o Brasil enfrenta: Não estamos conseguindo formar leitores críticos e preparados para ter as competências que a vida social ou profissional exige. Carecemos investir mais na formação dos professores, ter um olhar diferenciado para as bibliotecas, integrando-as aos currículos das escolas e, ao mesmo tempo, envolver as famílias para que despertem o hábito nas crianças.

3.4 Etapas da Pesquisa-ação

Das partes constitutivas originais do método da pesquisa-ação, operamos um recorte de adequação para o nosso intento investigativo. Estabelecemos três etapas a serem empreendidas: etapas: investigativa, temática e a resolutive. Dessa maneira, foram totalizadas 20 aulas para execução das etapas.

Na investigativa, executamos as estratégias de identificação da problemática a ser investigada/discutida. No caso de nossa pesquisa, foi justamente, nesta fase, que iniciamos o processo de leitura dos contos “*O primeiro beijo*” de Clarice Lispector (1991) e “*Conto de verão nº 2: Bandeira Branca*”, de Luiz Fernando Veríssimo (1999). Nesse momento, começamos, coletivamente, o processo de discussão e de identificação das problematizações sociais, presentes nos contos e que tiveram relação com a vivência/experiência de vida do grupo participante, que foram consideradas como temas latentes trabalhados na próxima etapa.

A escolha desses contos ocorreu devido à sua contemporaneidade, no aspecto do tempo de produção e publicação, que remete ao tempo presente. Outro fator que contribuiu para tal opção foi o fato de os autores pertencerem aos grandes nomes da Literatura Brasileira. Pretendemos, neste estudo, diminuir a distância temporal/espacial entre autor e sua produção, ao leitor – neste contexto, consumidor das obras literárias.

Quanto ao aspecto temático em relação à escolha dos contos vislumbramos a demanda da sexualidade, enquanto desdobramento da subjetividade humana que

está inevitavelmente presente na escola, sendo perpassada pelas sutilezas que a linguagem institui e requerendo tratamento diferenciado no intuito de possibilitar que essa subjetividade vigor e com liberdade e autonomia. A literatura constitui dispositivo pedagógico bastante presente nas escolas, cuja trama discursiva é tecida por uma multiplicidade de relações, de instâncias e de sujeitos.

A etapa temática atendeu à parte metodológica de seleção e reflexão sobre os conhecimentos destacados na etapa anterior. Configuramos como o momento de verticalização teórica da problemática discutida e identificada. Entra, aqui, a aplicação dos conhecimentos teóricos mobilizados pelo grupo para melhor entendimento e efetivar a construção de uma opinião coletiva. É o ponto em que se faz a ponte com a realidade e se começa a formulação de um plano de ação.

Já, na etapa resolutiva, executamos o plano de ação, de construção coletiva, formulado na etapa anterior pelo grupo. Neste momento, foram colocados em ação os atos de divulgação dos resultados. Isso mediante a prática de uma manhã de autógrafos com a publicação do livro de contos “Deixa que eu conto”, coletânea de contos produzidos pelos próprios alunos/investigados do 9º ano “A”, tematizando os problemas escolhidos para a comunidade escolar em um evento de culminância.

3.5 Sequência básica adaptada aos contos

A nossa sequência básica atendeu às três etapas descritas no item anterior, relacionadas com as fases de execução de uma sequência básica de Cosson (2016) e contemplará o total de 20 aulas, para serem trabalhados os contos: “*O primeiro beijo*” (Clarice Lispector) e o conto “*Conto de verão nº 2: Bandeira Branca*” (Luis Fernando Veríssimo).

Dessa maneira, depreendemos que a sequência básica de letramento literário foi um encaminhamento didático-metodológico que melhor propôs a compreensão de que o texto literário no ambiente escolar busca “reformular, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico.” (COSSON, 2016, p.12).

Logo, é indispensável, compreendermos os quatro passos constituídos da sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação. Vejamos o detalhamento.

A Motivação é a fase de preparação do aluno para penetrar no texto (encontro leitor e obra sem silenciá-los). A constituição de uma situação em que os alunos devem responder a uma demanda ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais da construção da motivação. A motivação pode ser por meio da leitura, da oralidade e da escrita, no entanto não deve ultrapassar o trabalho de uma aula. (COSSON, 2016, p. 55).

Já na “Introdução” é a ocasião de exposição do autor e da obra. No entanto, a biografia deverá ser breve, pois entre outras situações ela é uma das que acompanham o texto. “No período da introdução é satisfatória que se forneçam elementos básicos sobre o autor e, se admissível, ligadas àquele texto” (COSSON, 2016, p. 60). É preciso falar da obra, sua importância e justificara escolha. Neste momento, o professor deverá atrair o aluno para a leitura da capa, da contracapa, da orelha, do prefácio e outros elementos paratextuais que introduzem a obra.

Dando continuidade, em seguida vem à fase da “Leitura”. Nesta etapa da proposta de letramento literário, “é pertinente o acompanhamento da leitura (diagnóstico). Na leitura escolar o acompanhamento possui uma direção, um objetivo a ser desempenhado, e esse fim não deve ser perdido de vista” (COSSON, 2016, p. 62).

O docente não deve vigiar o aluno, contudo, deve acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades. Esse autor propõe que se o livro for extenso que a leitura possa ocorrer em sala, em casa, na biblioteca ou na sala de leitura, todavia é necessário trabalhar com os intervalos de leitura, ou seja, com momentos de reflexão e parada que pode ocorrer por meio de uma conversa, desenvolvimento de atividades características sobre um capítulo ou por outros textos que promovam a intertextualidade com a obra. No intervalo poderá ser detectada problemas específicos que servirá para principiar uma intervenção eficiente na formação de leitor do discípulo.

Por fim, a fase da “Interpretação” é o tempo de construção dos sentidos, por meio de inferências que envolvem o autor, o leitor e a comunidade. Para Cosson (2012, p. 64), “a interpretação envolve práticas e postulados, pois toda reflexão literária traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja interpretação ou de como se deve derivar para interpretar textos literários.” Essas interpretações acontecem em dois momentos: um interior (que passa pela decifração/pelo íntimo, por meio da história de leitor do aluno, das relações familiares e tudo que constitui o

contexto de leitura) e o outro exterior (quando ocorre a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade, por meio compartilhamento da interpretação com os colegas e professor).

As atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro (COSSON, 2012). É aqui que se propõe um trabalho de letramento, para que os alunos possam exteriorizar o que compreenderam, por meio da exposição de seus registros (desenho, resenha, paródia, vídeo, fotografia, escrita, artes plásticas, expressão corporal, entre outros).

Elucidamos que para essa sequência, ainda que adaptada, foi a base para a leitura literária dos contos. Procuramos, ao aplicar a proposta, contemplar todos esses passos. Paralelamente, a aplicação da sequência básica, foi adotado o caderno de registros (espécie de agenda) com o intuito de mapear as ações, aperfeiçoar a comunicação e orientá-los sobre procedimentos a serem cumpridos para embasar a construção da produção final – livro de contos. Como também, teremos sessões denominadas de intervalos, para reforçar nossas ações didáticas pedagógicas.

Precisamos salientar que durante o processo de letramento literário houve algumas limitações peculiares a faixa etária e a temática pelos contos abordadas. Como também, a fase de reescritura dos contos foram feitas de maneira progressiva e complementar, pois nosso intento maior foi o letramento literário. De posse destes esclarecimentos, passemos para a parte da estruturação da sequência literária básica que ficou da seguinte forma:

I etapa: A motivação

Principiemos como forma de fomentar nos alunos a curiosidade e espírito investigativo por meio de um passeio pedagógico a um ambiente localizado na cidade do Recife-PE, a Oficina Cerâmica Francisco Brennand. Podemos assim, caracterizá-lo para efeito de divisão de tempo da aplicação da sequência de 02 aulas.

A escolha dos destinos dos passeios não foi aleatória, levamos em consideração a natureza estética oferecida pelo local de visitação. O próprio espaço artístico defende, em seus textos de publicação no seu site e redes sociais, o conceito de arte educação como mediação.

Nesse sentido, Amaral (2009, p. 9) diz que:

Espaços culturais são povoados de imagens, que, segundo os estudiosos do imaginário, vão além das visualidades. Seus significados estão ligados às dimensões simbólicas que assim são compreendidas: imagens que se originam dos sentidos, do gesto, da intenção do gesto, das imagens construídas culturalmente desde antes mesmo de nascermos, das heranças advindas dos nossos antepassados.

Portanto, a mediação da arte com a realidade é um caminho de pesquisa que pode auxiliar o estudante no processo de interligação do universo estético-artístico com as possibilidades de referências disseminadas nos diversos estratos culturais.

Os sentidos latentes presentes nas peças de um espaço cultural sublinham o imaginário cultural coletivo através dos traços, gestos, formas, texturas e reprodução de formas do cotidiano. Os sentidos produzidos pelos alunos através de suas experiências diante das obras de arte, adicionados aos sentidos despertados pela interferência do professor no papel de mediador foram frutos de um trabalho coletivo de leitura de linguagens que só beneficiou a prática de percepção da temática que os circundam na sociedade. Os professores de sala de aula, na função de mediador, ligando a linguagem artística às outras formas de signos, posicionaram-nos em um lugar privilegiado de poder ao abordar temáticas que estão, socialmente, recobertas por impedimentos de natureza morais.

Por trata-se de um complexo monumental – museu e ateliê – com aproximadamente 2 mil obras, entre esculturas, murais, painéis, pinturas, desenhos e objetos cerâmicos. As obras de arte expostas nos referidos espaços de visitação apresentaram-se para os referidos alunos uma linguagem da arte em seus mais variados modos de expressão.

A Oficina Brennand é um conjunto arquitetônico monumental de grande originalidade, em constante processo de mutação, onde a obra se associa à arquitetura para dar forma a um universo abissal, dionisíaco, subterrâneo, obscuro, sexual e religioso. A principal temática das obras de Francisco Brennand é a origem da vida e a eternidade das coisas. Segundo Francisco Brennand in "O Oráculo contrariado" (2005. p. 23),

Isso tudo vai nos introduzir ao mundo da reprodução - as coisas são eternas porque se reproduzem - a eternidade é a reprodução - o próprio universo é uma forma de reprodução como se fosse a história de um imenso desejo.

Destarte, é oportuno lembrarmos que a sociedade, através da desinformação, publicidade apelativa, redes sociais e do silenciamento/apagamento nos discursos, torna a sexualidade superficial pelo excesso de exposição ou de ocultamento, ou seja, convivemos em uma sociedade que não só desconhece sobre sexualidade como a banaliza.

Tal experiência serviu como um importante experimento para a etapa da motivação. Sendo o que nos interessou, nesta visitação, foi justamente garantir o contato dos alunos com as várias obras/espços que foram apresentadas por um mediador.

Neste caso, faz pertinente registrar que durante a visita à medida que o mediador questionava os educandos sobre o ambiente e suas práticas escolares artísticas culturais foram observadas pelo pesquisador e pelos pais acompanhantes as trocas de olhares entre os estudantes, as risadas, os cochichos, como também o olhar interrogativo, de curiosidade ou de desinformação. Essas reações nos mostram o quanto precisamos dialogar sobre que tipo de cidadão queremos que atuem em sociedade.

Em contrapartida, foram desmistificados alguns preconceitos/tabus sobre o propósito das obras expostas. Como também, foram levados a compreenderem como espaço de aprendizagem, instruir-se para mais uma vez, decifrar o mundo. Por exemplo, a imagem do corpo nu vista como meio de comunicação de sentidos culturais garante a quebra de obstáculos de cunho social, cultural ou religioso. Podemos visualizar, abaixo, uma escultura exposta no jardim da Oficina Cerâmica Francisco Brennand.

Nela, percebemos o corpo enquanto elemento de comunicação artística. A obra “A Sequestrada” (imagem 1), inspirada no mito de Vênus (símbolo do amor, da perfeição, da beleza e da harmonia): um totem elevado em meio a um chafariz, em alusão ao nascimento da deusa que surgiu da espuma do mar e do sêmen de urano. A “Vênus Brennandiana” tem os seios volumosos e rígidos, o ventre saltado, parecendo estar pronta a procriar. O som da água eleva-se em meio ao silêncio do lugar; sobrepõe-se também o rumor do vento, o balançar das folhas nas árvores.

Está demarcada a linha divisória entre o mundo prosaico e imaginário; realidade e sonho. A partir deste momento, os visitantes/alunos foram inseridos numa sensação de perplexidade diante do cenário naturalmente grandioso e da visão à distância do Templo de Brennand, que os fizeram mergulhar em mundo singular e misterioso.

Figura 2 – A Sequestrada



Fonte: Oficina cerâmica Francisco Brennand³

Desta forma, essa visita teve como método avaliativo a apreensão de conhecimentos por meio das explicações feitas pelos monitores/mediadores do local visitado e registros fotográficos através dos celulares dos próprios alunos. Logo após, socializamos os conhecimentos construídos, através de uma produção oral/debate no próprio jardim do espaço de visitação como forma de preparar o aluno para a boa receptividade de leitura das obras.

Nesta socialização, os educados foram levados a refletir e a debater sobre o tema arte e sexualidade, mas detendo-nos nas fases de descobertas da adolescência. Foram feitos questionamentos como:

- a) O que acharam da visitação?
- b) Gostaram do espaço? Este ambiente o fez lembrar de algum texto lido?
- c) Que escultura chamou mais sua atenção?

³ Disponível em <<https://www.brennand.com.br/>>

- d) O que ela representa?
- e) As obras de arte eram pornográficas?

Desta maneira, ao término do debate, pudemos observar as impressões subjetivas que o espaço provocou nos educandos. Assim também como, despertou-os a valorizarem a arte local, pois em algumas falas foram mencionados a perplexidade e inquietação que o espaço provocou por ser um artista pernambucano. A partir dessa produção oral, utilizada como motivação para aplicação da proposta, partimos para a apresentação das obras propriamente dita.

II etapa: Introdução

Foram apresentadas as obras: O conto "*Conto de verão nº 2: Bandeira Branca*", de Luiz Fernando Veríssimo; e o conto "*O primeiro beijo*" de Clarice Lispector. O tempo previsto de duração foi de 04 aulas (levando em consideração o período destinado à leitura dos dois contos).

Dando prosseguimento, passemos ao momento denominado de conhecimento dos contos. Para efeito didático subdividimos em duas exposições o primeiro contato com as obras. Assim, sucedeu a apresentação da primeira obra: O conto "*Conto de verão nº 2: Bandeira Branca*", de Luiz Fernando Veríssimo.

Conforme sugerido por Cosson, o ideal seria podermos levar o aluno à biblioteca para que retire os livros diretamente da estante. Ele afirma que "independente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos." (2016, p. 60). Porém, diante das circunscrições este momento ocorreu na própria sala de aula. Os estudantes tiveram contato com um único exemplar das obras.

O primeiro livro a ser apresentado aos alunos foi "*Histórias brasileiras de verão*". Todavia, como foram muitos alunos, após este momento, foi distribuído o conto impresso em folha ofício A4. Ao apresentar o livro, os alunos foram questionados sobre o que mais chamou à atenção no livro. Consistir em seguida, então, uma investigação sobre o que a obra nos traz. Discutimos sobre essa possibilidade de compreensão do fato de que um menino e/ou menina sente sobre o imaginário do verão. Com o objetivo de instigar os alunos a imaginarem por que o autor deu esse nome para ao livro e posteriormente o conto. Os mesmos fizeram a

leitura de uma pequena e breve biografia do autor. De tal modo, seguiu a apresentação do segundo conto: “*O primeiro beijo*” de Clarice Lispector.

Principiamos a apresentação da segunda obra, discutindo, brevemente, sobre o universo/fase da adolescência, suas fantasias e sobre a mudança para a juventude: a releitura da realidade agora a partir de uma nova fase de experiências. Relembramos alguns momentos de nossa vivência na viagem e no espaço da Oficina Cerâmica Francisco Brennand.

Conforme já dito anteriormente, Cosson (2016, p. 60) enfatiza que a introdução da obra não deveria se estender muito, pois a função desse momento é apenas permitir uma boa recepção da obra pelo aluno. Neste momento, foram também estudadas, de forma breve, a biografia da autora e seus legados. Para tanto, foram feitas anotações nos cadernos de registros e produção de cartazes para fixação de características das obras dos autores.

Como forma de embasar os conhecimentos foram feitas anotações nos cadernos de registros, isto é, os mesmos possuíam a função de depósito de impressões e opiniões sobre cada atividade. Utilizamos este instrumento metodológico para identificarmos o nosso objetivo maior que foi o de construção de conhecimentos significativos. E, foi almejada a materialização do andamento de nossa proposta metodológica, ou seja, a partir de tais registros os alunos tiveram subsídios para a produção de seus próprios contos.

III etapa: Leituras

Depois, iniciou a III fase da sequência básica, ou seja, as Leituras dos contos (totalizando 06 aulas). As mesmas foram organizadas de forma sistemática para que o aluno, além de conhecer os contos e autores propostos, começasse a desenvolver o letramento literário, propriamente dito, e pudesse se tornar um leitor qualificado das obras. Como também, começasse a enxergar além do texto, preenchendo as lacunas deixadas pelo escritor, preparando-os para a leitura proficiente.

As etapas do trabalho possibilitaram ao leitor em formação a apreciação do texto literário como recurso para compreender a realidade e a condição humana, bem como a reflexão sobre essas questões. O acesso aos contos pode constituir uma alternativa viável para formar leitores apaixonados se o professor investir nos

aspectos que estabelecem uma crítica da realidade e na exposição dos recursos da linguagem.

Com o objetivo de aguçar o interesse do aluno para a leitura das duas obras selecionadas para esse trabalho e garantir a comparação das obras, no que tange aos diferentes contextos das suas histórias de vida e ao comportamento das protagonistas, foi feita a exibição do filme: *Romeu e Julieta*, numa versão construída em uma ambientação mais moderna, de 1996, com a participação dos atores Leonardo Di Caprio e Claire Danes (ver Anexo D).

A escolha deste filme se operou pela necessidade de atrair a atenção do público adolescente, através da identificação dos alunos com os protagonistas jovens e famosos em uma história que aborda o amor/desejo na adolescência. A peça de William Shakespeare é traduzida para o cinema, nesta versão, com traços de modernidade, mas mantendo o texto original de 1870. Este aspecto oportuniza a discussão sobre o conceito de obra clássica: atemporal.

Logo após iniciar esse passo, tivemos uma discussão compartilhada. Para isso, dividimos as obras em três grandes partes. Iniciamos a leitura de forma compartilhada, ou seja, a primeira parte, a leitura de cada conto, oralmente, pelo professor pesquisador com a finalidade de aguçar a curiosidade do aluno para a continuidade da leitura.

Concluída a leitura da primeira obra, adotamos o mesmo processo para a leitura da segunda e, ao finalizarmos, os alunos fizeram as inferências para a construção de sentidos que o texto possibilita. Neste momento, foi interessante um fato ocorrido. Lançamos um desafio de construirmos um varal de contos no corredor e os alunos posteriormente convidarem os alunos do 8º ano para ouvi-los lê e em seguida eles conversarem sobre o conto, temática e correlacioná-lo ao momento vivido por eles. Vale destacar, a tamanha riqueza e brilho nos olhos dos alunos convidados.

Como atividade de **Intervalo I**, totalizando 02 aulas, inicialmente houve a recitação do poema: *Quadrilha* de Carlos Drummond de Andrade (ver Anexo E). Logo após, foi debatido a temática do poema que fala sobre os descompassos do amor, sobre os desejos não realizados e sobre o destino frustrando as expectativas. Desta atividade foram feitas, posteriormente, composição plásticas do texto através da utilização de ilustrações de revistas, livros e jornais, tematizando a sequência de

fatos expressos no poema. Tais produções foram expostas no pátio da escola e teve o objetivo.

Em seguida, foi feito o registro no caderno de memórias por meio de uma roda de conversa para que os alunos pudessem expor o que compreenderam sobre os contos e o que sentiram após a leitura dos mesmos.

Após, como atividade de **Intervalo II** (totalizando 02 aulas), visitamos a biblioteca do SESC, LER neste espaço pode ser destacado um momento significativo. Apesar da biblioteca ser próxima a escola, para a grande maioria foi a primeira vez que adentraram aquele local. Fomos muito bem recebidos e acreditamos que a semente foi plantada. Também, podemos destacar um debate promovido bibliotecária, abordando a riqueza daquele espaço, as regras de uso e a indicação de forma específica da coleção de livros de contos. Os discentes puderam entender melhor esses dois textos literários, além de terem a oportunidade de vivenciar novas sensações.

Logo em seguida, ocorreram as produções textuais iniciais dos contos. Estas tiveram como seleção temática os problemas/assuntos mais centrais suscitados pelos contos. Estruturamos uma ideia de oficina textual que atendesse, especificamente, aos requisitos conceituais para a elaboração do gênero conto. Elencamos discussões sobre os principais elementos da narrativa: personagens, ambiente, narrador, tempo, enredo.

Nestas atividades de intervalos, foram debatidos os dados/fatos da comunidade que envolveram problemas relacionados à sexualidade, violência sexual (feminicídio/machismos), as influências das redes sociais e o papel da escola/família como fomentadora do exercício da sexualidade na fase adolescente alicerçada no respeito e na ética.

Legitimando, desta maneira, o que menciona Cosson (2016, p. 64) sobre os intervalos de leitura ao trabalhar as sequências de leitura. O autor diz que “é durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leituras dos alunos [...]”. Na verdade, “se bem direcionado, ele pode se constituir em um importante instrumento de aferição pedagógica do processo da leitura como um todo”.

Devemos entender a leitura literária como possibilidade de acesso às diversas práticas sociais e à ligação com a realidade, evitando o ensino de literatura de forma estrutural, pois a grande lacuna dos estudos literários estruturalistas é

dissociá-la das suas funções sociais. Depois das atividades acima expostas, das intervenções do professor e das experiências dos alunos com as leituras, aproximou-se o momento do trabalho de comparação das obras e posterior produção dos contos.

Esse foi um momento de extremo envolvimento dos alunos. Visto que, a interação dos alunos com a realidade que o circunda promove grandes transformações, pois pressupõe um espaço onde o aluno assume a responsabilidade da construção da própria aprendizagem.

Tivemos a atenção de aproveitar a grande oportunidade de observar os aprendizes, quando estiveram discutindo, lendo, assistindo, ouvindo as histórias e produzindo os textos, pois certamente os observamos em pleno desenvolvimento, aprendendo a lidar com as suas próprias emoções e com o mundo em que vivem.

Recomendamos, antes da aplicação dessa proposta, que os alunos trocassem seus cadernos de registros para que um conhecesse a experiência do outro e, para que, ao dividir as suas experiências com o outro, o aluno pudesse de fato vivenciar situações de comunicação através dos textos e ao mesmo tempo em que fosse possibilitado conhecer as expectativas dos outros.

Desta forma, o trabalhar com a literatura tornou-se assunto sério e foi utilizado para estimulação das diversas possibilidades de aprendizagem. Este momento de comparação, texto e contexto, pressupôs a possibilidade de analisar os fatos, os objetos, as situações, fomentando a organização das ideias.

IV etapa: Interpretação

Ampliamos deste modo, os horizontes e chegamos a fase final da aplicação da sequência básica totalizando mais 04 aulas. Passamos, então, ao processo de colheita do projeto, mediante a vivência de leitura e as reflexões acerca da temática. Julgamos ser pertinente o registro escrito das impressões a respeito das obras trabalhadas através do livro de contos confeccionado pelos discentes. Fato esse, que tornou a Literatura mais próxima destes aprendizes. Nestes contos, ficaram fixadas as transformações da relação dos alunos com os textos, através das marcas de subjetividades de leitura, humanizando, atribuindo novos sentidos à leitura literária.

Portanto, nesta última etapa, tivemos como momento final a apresentação depoimentos, releituras, instalações artísticas, declamação de poemas e a (desejada) manhã de autógrafos do livro de contos produzido pelos educandos. Esta produção do pequeno livro dos contos e posterior autógrafos pelos próprios alunos (autores) tornou-se uma forma ímpar de explorar o processo de leitura e registro das práticas de leitura vivenciadas. Acreditamos que essa atividade levou os alunos a levantar questionamentos e/ou responder ou buscar respostas para suas inquietudes.

Compreendemos, assim, quando Colomer (2007, p. 30) diz que a literatura é como sabemos, “um meio humano de autopercepção que significa mais do que se é dito. O texto literário se singulariza por se situar nas zonas de sombra, nas elipses e nos interditos, tais aspectos são deliberados de maneira organizados”. Então, podemos pensar a interpretação como uma prática particular de expansão de horizontes, de reconsideração de posturas, e definição de comportamentos.

4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DISCENTES NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Não se pode chegar à conscientização crítica apenas pelo esforço intelectual, mas também pela práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão.

(Paulo Freire)

Tomando este pensamento de nosso patrono da educação nacional, lembramos da importância da prática de leitura avaliativa feita pelos diferentes personagens do espaço de construção escolar. A crítica dos/aos fazeres educacionais se faz necessária para o acompanhamento da ação das propostas metodológicas educacionais, é, justamente, a partir do uso de práticas que objetivamos chegar a uma reflexão sobre a prática docente na busca de um caminho didático coerente com as realidades presentes em sala de aula, e, ainda, identificar traços de demandas pessoais e de lugares sociais de nosso público alvo de interlocução.

As produções textuais, fruto da aplicação do sequenciamento que desenvolvida para este estudo dissertativo, serão analisadas neste capítulo, seguindo uma lógica de organização que atenta para o sublinhar de aspectos constitutivos da proposta da Sequência Básica de letramento literário adotada nesta sugestão de prática de leitura.

Assim, seguiremos um percurso interpretativo que objetiva estabelecer conexões entre os diversos tipos de produções de natureza textual, executados pelos alunos, e os objetivos gerais e específicos norteadores para a construção desta proposta de intervenção de leitura literária. Aqui não pretendemos executar uma análise exaustiva dos aspectos exclusivamente literários dos textos dos alunos, focamos nossa atenção ao ato de leitura e escrita da linguagem literária como forma prática de expressão de valores e de experiências.

A identificação de recorrências e de similitudes de ordens temáticas, discursivas, alegóricas e imagéticas serviu-nos de estratégia para a observação do comportamento leitor de nossos alunos. Desta forma, faremos, aqui, uma disposição das diversas atividades concernentes com os esforços de sugestionamento temático, com os direcionamentos de pesquisa sobre a natureza conceitual do gênero literário utilizado na constituição das oficinas de produção textual que foram

desenvolvidas durante o período de trabalho, com a linguagem literária como prática de letramento.

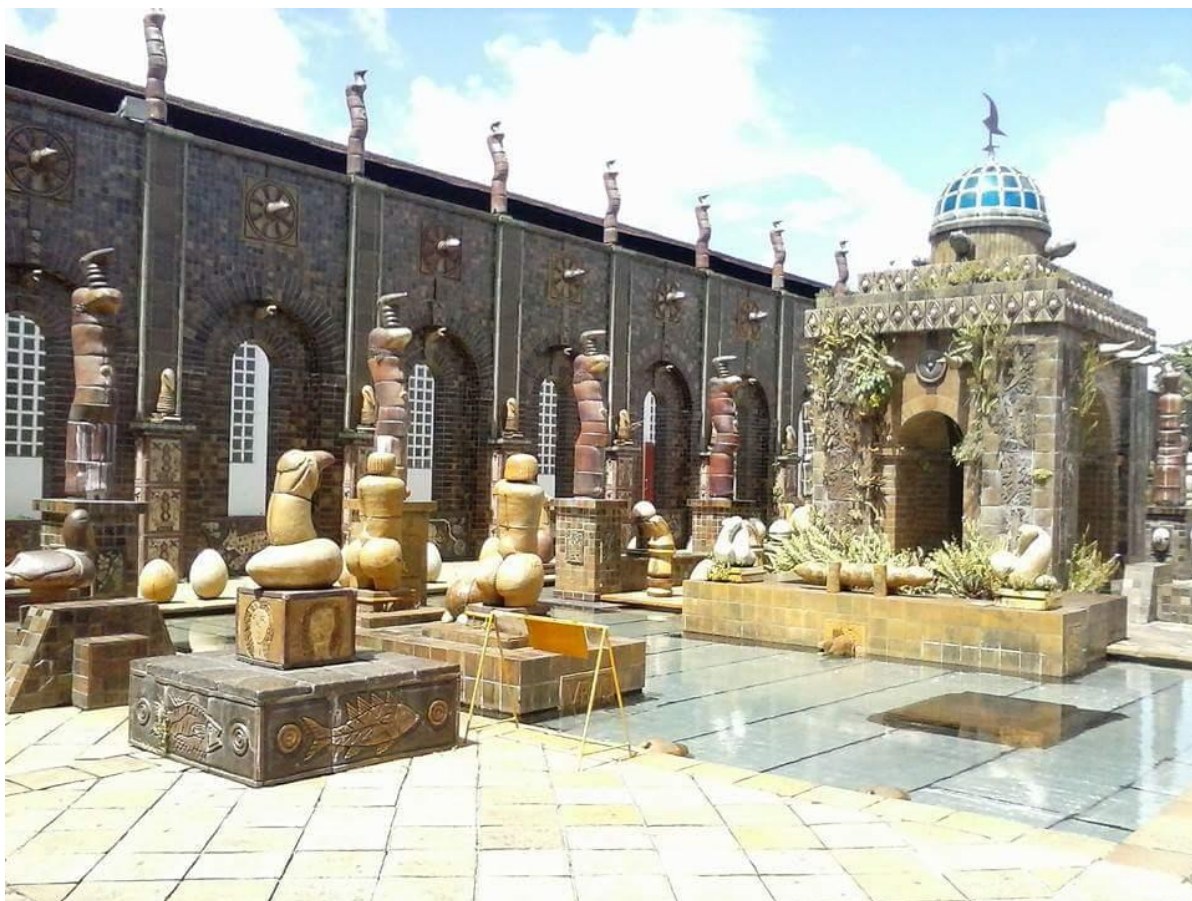
Os momentos de análise, aqui expressos, além do respeito às etapas da Sequência Básica proposta, seguem a linha de raciocínio do aporte teórico dos autores que fazem parte do capítulo de fundamentação desta dissertação, assim como servem de princípios de orientação, a observação de fatos identificados, no decorrer das vivências e experiências sociais e didáticas, construídas em sala de aula com/por os alunos, que se colocam como itens importantes para a compreensão das reações e dos resultados produzidos por estes sujeitos de conhecimento.

Nesse sentido, destacamos, a seguir, as experiências vivenciadas nas quatro etapas da Sequência básica de letramento de Cosson (2016), (que chamaremos de Momentos didático-literários) e, em seguida, sublinharemos as discussões produzidas em sala de aula e a pontuação de aspectos observados nas produções desenvolvidas pelos alunos.

4.1 Momento didático-literário de motivação

Esta etapa do estudo traz aspectos relacionados ao Momento didático-literário de motivação, que foi trabalhado a partir da realização de um passeio à Oficina Cerâmica Francisco Brennand. Nesta etapa básica de letramento literário, escolhemos um espaço fora de sala de aula, que apresenta identidades com as temáticas dos contos que foram trabalhados e com as discussões e simbologias que o discurso das artes, de maneira geral, propicia a serem internalizados pelos educandos. Apresentamos a seguir, um dos registros fotográficos desta experiência de cultural e temática.

Figura 3 – Praça Mítica (Ovo Primordial) à Oficina Cerâmica Francisco Brennand.



Fonte: Dados da Pesquisa – Registro do pesquisador José Moreira (2019).

A expectativa gerada em torno deste deslocamento do lugar de diálogo entre professor-aluno já serviu, produtivamente, como elemento de construção de uma situação motivacional que evidencia ou representa uma alegoria do passeio pelos sentidos outros possibilitados pela linguagem literária. Nesse aspecto, Cosson (2016, p. 16) destaca que “a constituição de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema representa uma forma de motivação”.

Assim, empreendemos, neste primeiro momento, a realização de escuta, durante o trajeto ao espaço de visitação, de composições musicais (funk, arrocha, sertanejo universitário) que faziam parte do cotidiano dos alunos as quais traziam nas letras, mensagens direcionadas à questão temática dos primeiros relacionamentos, amor não correspondido, músicas com duplo sentido com teor erótico, observamos também o uso frequente de palavrões e gírias que possuíam

por tema principal as práticas sexuais instantâneas em que adolescentes/jovens homens e mulheres são vistos como produtos descartáveis.

Outro aspecto importante, pode até parecer vulgar ou agressivo fazer estas ressalvas, no entanto, não havia possibilidades de nos exirmos de problematizar a maneira como os adolescentes/alunos repetem, dizem ou cantam estas músicas. Vale minutar que para estes adolescentes o conteúdo possa não significar o mesmo para o mundo dos adultos. Reiteramos que este momento foi de observação e não houve repreensão por parte dos pais que acompanharam a visitação ou do professor pesquisador.

A partir desta escuta e da atividade ao final da visitação, foi gerado um momento produtivo de discussão sobre os argumentos que constituem os sentidos possíveis presentes nas respectivas composições e a respeito ao outro.

Após esta atividade, fizemos, de forma coletiva, a organização de nossa visita à Oficina Cerâmica. Este foi o momento em que, de fato, percebemos o surgimento do interesse dos alunos, pela participação nos nossos encontros didáticos. Do momento inicial em que o ônibus deu partida da escola até a hora de entrada na oficina, a expectativa só aumentava, pois, mesmo sendo moradores de um município próximo à cidade de Recife, a maior parte dos alunos nunca tinha tido a oportunidade de ter acesso a aquele conhecido cartão postal do Estado.

As orientações para tal passeio de pesquisa foram o mais simples possíveis: explorar os ambientes de maneira livre, fazer registros nos celulares, de maneira opcional, dos espaços e dos objetos que desejassem. O grande objetivo era garantir a sensação de descobrimento, fomentar a prática da leitura dos objetos e obras de arte disponíveis, oportunizar a experiência com o prazer artístico, inquietar-se com os sentidos diretos, harmônicos e com o que chama atenção pelo estranhamento.

Assim sendo, o envolvimento se deu de forma rápida e direta, o comprometimento com a experiência de conhecer se concretizou. Neste passeio não se fez nenhuma orientação ou sugestionamento referente aos aspectos que tinham relação com os enredos construídos no conto, pois essa experiência de atribuição de analogias compete apenas a eles, sujeitos de conhecimento, no momento de leitura dos contos.

Como aponta Cosson (2016, p. 105), “as práticas de motivação de sucesso são aquelas que apontam laços estreitos com o texto que se vai ler, mas o aluno

deve responder à questão colocada”. Como o autor afirma deve existir proximidade e não antecipação de orientação direta.

Foram nítidas as reações de estranhamento e deslumbramento dos alunos diante daquele espaço de cultura que possibilitou a geração de muitas indagações sobre as possíveis motivações para as delimitações daquele espaço, sobre as pretensas intenções artísticas daquelas obras de artes tão diversas e tão complexas em seus detalhes.

Figura 4 – Visita à Oficina Cerâmica Francisco Brennand.



Fonte: Dados da Pesquisa - Registro do pesquisador José Moreira (2019).

Podemos observar, através das imagens/fotográficas de registros da nossa excursão pedagógica que, como dito, teve a intenção de fomentar uma experiência de questionamento temático em torno do universo ficcional de nossos contos. Partindo da ideia de Cosson (2016, p. 52), “o papel pedagógico da literatura está comprometido com a realização de um processo de leitura que tenha o poder de

relacionar o saber e o prazer”. Nesse sentido, a consecução deste objetivo foi sendo trabalhada nesta fase, chamada pelo autor de motivacional.

Figura 5 – Visita à Oficina Cerâmica Francisco Brennand.



Fonte: Dados da Pesquisa - Registro do pesquisador José Moreira (2019).

Mediante a visitação, foi dada a orientação aos alunos para formularem um tipo de registro do passeio. O aluno poderia ter feito um álbum de fotografias, um poema, um desenho ou a construção de um texto misto, que envolvesse ícones verbais e imagéticos. A partir daí foram criados os desenhos dispostos a seguir. Eles são frutos de um direcionamento pedagógico feito aos alunos para socialização, na aula seguinte após o passeio como forma de promover a subjetividade dos alunos.

A maioria realizou desenhos/construções textuais mistas representando paisagens ou momentos importantes da visita. Realizamos essa seleção seguindo o princípio da recorrência identificada no arquivo de desenhos realizados durante o passeio.

Os textos mistos e/ou desenhos consequentes de toda essa empreitada motivacional abordaram cada passo de sugestionamento subjetivo, como a questão

dos enredos das composições musicais ouvidas, leituras anteriores, ou influências das suas vivências através das redes sociais. Na sequência, podemos observar a 1ª Produção textual - registro da influência das atividades de motivação presentes em várias construções textuais mistas realizadas pelos alunos.

Figura 6 – 1ª Produção textual.



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Na 1ª Produção, o aluno registrou as impressões a respeito do momento que ele estava vivendo. A idealização amorosa foi associada pela representação do cotidiano deste aluno, pois o mesmo relatou que encontra sua namorada diariamente, no trajeto da sua localidade (zona rural, do município) até sua escola.

Os elementos deixam transparecer que esta romantização do amor perfeito pode ser uma reverberação dos finais do conto de fadas “e foram felizes para sempre”, denotando seus resquícios da passagem do período de transição entre a literatura infantil e a infanto-juvenil.

Isso, nesta etapa em que este aluno se encontra, demonstra a necessidade de uma “relação bem mais estreita entre texto e leitor” (CECCANTINI, 2004, 21), que estando num nível mais avançado, ou de maior domínio de leitura, certamente expressaria uma produção mais madura. Outro aspecto é a produção do seu desenho. Temos duas figuras humanas em forma de homens palitos, e com esse tipo de desenho, o aluno também reforça uma produção do universo infantil, bem diferente do qual se encontra atualmente.

No texto, aparecem ele e sua namorada, essa idealização pode ser percebida pelo texto verbal e à medida que inferimos através da percepção da apresentação de um casal. Estão ligados por um sentimento, ele demonstra amor, e o significado desse beijo “que não é o primeiro, mas, nessa condição: “com quem amamos”, para ele é realmente marcante. Essa construção nos remete a uma de outrora, que até nem faz parte do contexto direto desse aluno: “O primeiro sutiã, a gente nunca esquece”. “A primeira gravata a gente nunca esquece. “A ‘primeira vez’ a gente nunca esquece”, que no imaginário popular, é a representação do próprio ato sexual.

Figura 7 – 2ª Produção textual.



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Já na 2ª Produção, observamos através do relato do aluno que, aqui se configura em outro estágio do amadurecimento quanto à descoberta da sexualidade na adolescência, pois segundo a fala do mesmo representa um encontro amoroso em um motel da cidade. Indica a forma eventual como se caracterizam muitas das relações entre os casais na atualidade, ou seja, concebe um registro do imagético social da cidade.

Através do registro verbal sinalizado no título do castelo desenhado, o nome “Casa Salvatore” não foi atribuído pelo aluno como mero gesto de criação artística aleatória. Este termo, na verdade, é o nome de um motel de amplo conhecimento social, na cidade de Goiana – PE.

O uso de tal memória recuperada no momento de criação textual fundamenta-se, possivelmente, pela associação do contexto de discussão que vinha sendo desenvolvidos em sala de aula, e com o reforço das estruturas arquitetônicas da casa cerâmica que trazem à tona o efeito analógico com a fachada do referido motel. Percebemos, assim, a emergência da temática da sexualidade que sempre esteve presente nas oportunidades de discussão desta fase motivacional.

Um fato identificado, na 2ª Produção textual está ligado à questão das imagens de trocas de afeto e de relacionamentos amorosos. Comportamento bem comum adotado por determinados casais, porém, sabemos que entre adolescentes, nem sempre eles estão preparados para assumirem os possíveis resultados de uma relação com esse grau de intimidade, contudo, mesmo não estando preparados, existem os que adotam esse comportamento, e há os que nem sempre se preparam, evitando resultados indesejados.

Sabemos que esta é uma fase da vida, na qual o adolescente “se sente livre para experimentar papéis e estilo de vida adulta” (TAKIUTT, 1986, 127), muito embora, na maioria dos casos, não se encontra capacitado para responder pelos resultados que ele mesmo produziu. E esses resultados, em determinados casos trazem implicações para a saúde, a educação, entre outros aspectos. A educação, pois, observamos que a gravidez nessa fase da vida pode afastar a adolescente de sua vida escolar.

Então, “é fundamental que a escola ofereça condições para que se converse sobre a gravidez na adolescência, e falar abertamente sobre saúde sexual e reprodutiva é uma das estratégias” (ALMEIDA, 2015, p. 18). Portanto, trabalhar a temática da sexualidade na escola se apresenta como uma necessidade, ela, na

parceria com a família e a sociedade, podem contribuir para a reflexão tão valiosa para o desenvolvimento dos adolescentes, pois ainda que estejamos em contextos, onde a tecnologia traz uma gama de informação, mas, observamos que a mesma tecnologia que informa, muitas vezes aparece para erotizar esse público.

Figura 8 – 3ª Produção textual.



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Nessa 3ª Produção, observamos que essa produção pode estar representando materialização de sentidos impressos e captados nos ambientes da oficina cerâmicas, assim como, o produto temático gerado pelas atividades de escuta e debate socializado. Outro traço que percebemos nessa produção foi à referência ao conto “*O primeiro beijo*”, de Clarice Lispector, que mesmo sem ter sido trabalhado nesta etapa da Sequência básica, mas já era de conhecimento da aluna. Assim, podemos identificar nessa referência um recorte do conhecimento de mundo e de outras leituras no cotidiano desta estudante.

Nesse sentido, acreditamos que ser professor “exige respeito aos saberes dos educandos (...) os saberes com que os educandos, chegam à escola” (FREIRE, 2007, p. 16). Muitas vezes o professor acredita que levará o novo, sem verificar os conhecimentos de mundo do alunado, e leituras prévias, é interessante entendermos um fato: o que ele sabe e traz para a escola tem que ser levado em conta.

Figura 9 – 4ª Produção textual.



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Nessa 4ª Produção, os aspectos que geraram essa identificação comum estão atrelados às imagens e paisagens que se relacionam com as estátuas, com os campos gramados e as presenças deles ali. Esse ambiente realmente trouxe um sentido para esse momento da pesquisa e particularmente envolveu os sujeitos pesquisados, podemos perceber isso, através do deslumbramento presente em suas feições e em atividades realizadas por eles, como é o caso dessa produção.

Podemos perceber a presença em imagens da união emblemática dos personagens na maioria das produções construídas, captadas, assim como, nos que

aqui não estão listados. Isso nos lembra um pensamento importante: “Somos animais dependentes do amor” (MATURANA, 2003, p. 25).

Nesse aspecto, observamos que, as mensagens que foram mais aludidas nas interpretações registradas, nas atividades individuais e coletivas pelos estudantes, foram as que trazem questões relacionadas à união entre duas pessoas, que mesmo diferentes constroem afinidades emocionais, pois o sentimento amoroso consegue transpor obstáculos de todos os tipos.

Encerrando esta etapa, fica o entendimento claro, a inscrição deste acontecimento, na oficina cerâmicas, que trouxe um ar sentimental e social nas produções fomentadas por uma leitura permeada de letramento. Este fato nos faz pensar nas palavras de Feba, Souza, Costa (2018, p. 66), quando dizem que:

A leitura implica atribuição de sentidos de outros sujeitos e atribuição de sentidos que o sujeito constrói, pois, com a visão do outro, consegue posicionar-se para concordar ou discordar ao recorrer a conhecimentos sobre o assunto discutido e, também, ao questionar o que se lê.

A partir desta reflexão, podemos compreender que nas produções que fazem o gesto de remeter às discussões em sala de aula, seja pelo recurso das composições musicais, seja pelos posicionamentos de mediação do professor regente, há a construção de um lugar de diálogo que participa do processo de atribuição de sentidos às diversas formas de linguagens que sejam disponibilizadas aos alunos.

De acordo com Paulo Freire (1980, p. 42):

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Nesse lugar de referência/diálogo, estão presentes naturezas distintas de interlocutores que, de formas diferentes, norteiam o processo de construção das leituras dos sujeitos leitores. Do jogo estabelecido de acordos e desacordos em torno do que sabemos e dominamos e sobre o que nos inquieta nasce o que há de mais importante no ato de ler – a singularidade. Assim, vai se apercebendo a

contribuição da história do sujeito no processo de interação com o outro, na prática política de viver em sociedade.

Os sujeitos que tomam parte no exercício de leitura no significado defendido por Martins (1994, p. 28), que pensa “num sentido amplo, independente do contexto escolar, e para além do texto escrito” e que assim “permite compreender e valorizar melhor cada passo do aprendizado das coisas, cada experiência” (*op. cit.*), trazem para o seu momento de percepção de sentidos possíveis todo o material informativo advindo de sua experiência familiar e de sua história de vida.

Este passo didático obteve papel importante para o nosso trabalho analítico porque possibilitou a percepção dos efeitos de nossos esforços metodológicos para empreendermos os aspectos configurativos dos outros Momentos didáticos que foram realizados posteriormente.

4.2 Momento didático de introdução e de leitura

Neste momento do trabalho, mesclamos as exposições das leituras críticas sobre as atividades realizadas nas etapas de motivação e de introdução. Assim, segue o detalhamento de tais produções.

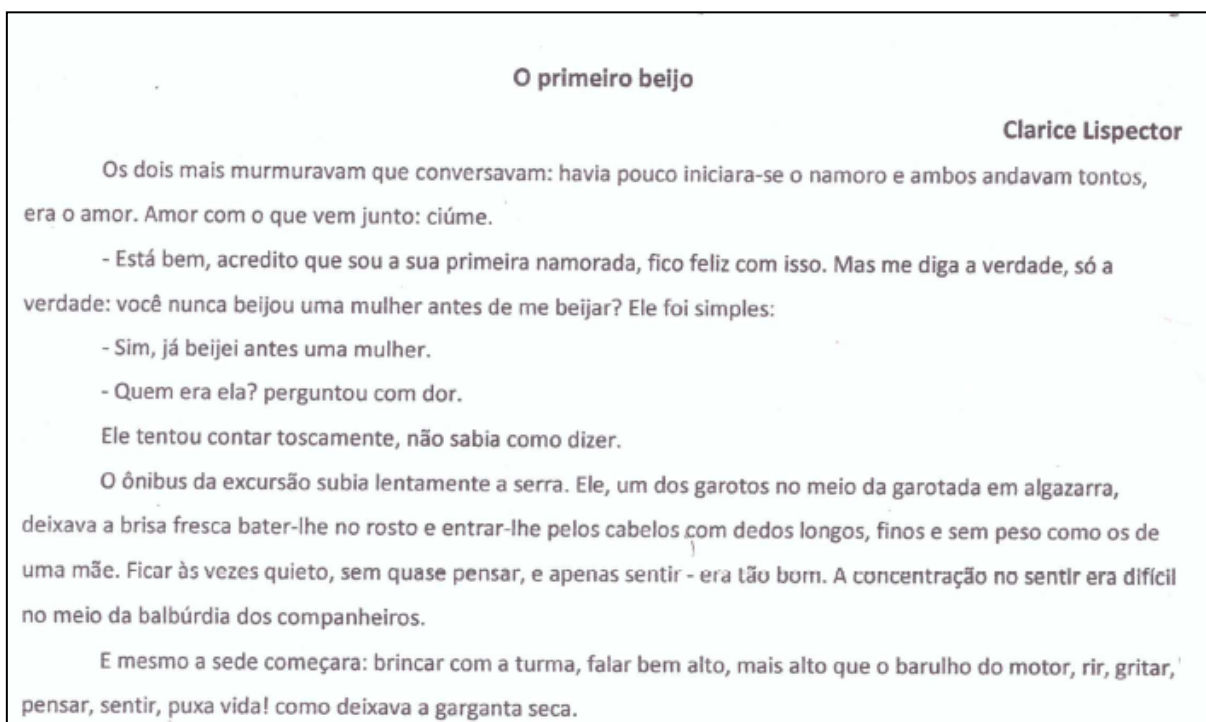
Operamos um recorte sobre o montante de produções textuais oriundas da oficina de redação, realizada neste momento didático, que teve o intento de construir um ambiente de familiaridade, de primeiros contatos/pré-leitura, com os contos que aqui foram trabalhados, e exercitar a escrita do gênero conto, como atividade de avaliação das aulas sobre as configurações conceituais de tal natureza de organização textual.

Formamos uma sequência de escritos que tiveram como regra, de seleção, os aspectos que se apresentaram com algumas nuances e dados recorrentes. Tais características nos serviram de indícios para uma leitura sobre o processo de letramento literário. Esta primeira prática de escrita de nossa sequência, se realizou na forma de uma estratégia de produção de texto que se fundamentou na execução de uma complementação textual.

No espaço de uma aula, organizamos o material composto por um trecho do conto “*O primeiro beijo*”, de Clarice Lispector, lápis e caderno. Vale salientar que os alunos não detinham a informação de que este seria o texto escolhido para a leitura.

Em seguida, foi dada a ideia instrucional de realização da complementação do trecho apresentado.

Figura 10 – Trecho do conto "O primeiro beijo" de Clarice Lispector.



Fonte: Felicidade Clandestina (1971).

Uma parte dos alunos começou a escrita, mas pediu para finalizar a redação em casa, e trazer no próximo encontro. Como se trata de um trabalho de escrita livre, e nossa sequência atende a uma metodologia da pesquisa-ação, foi concedida a autorização.

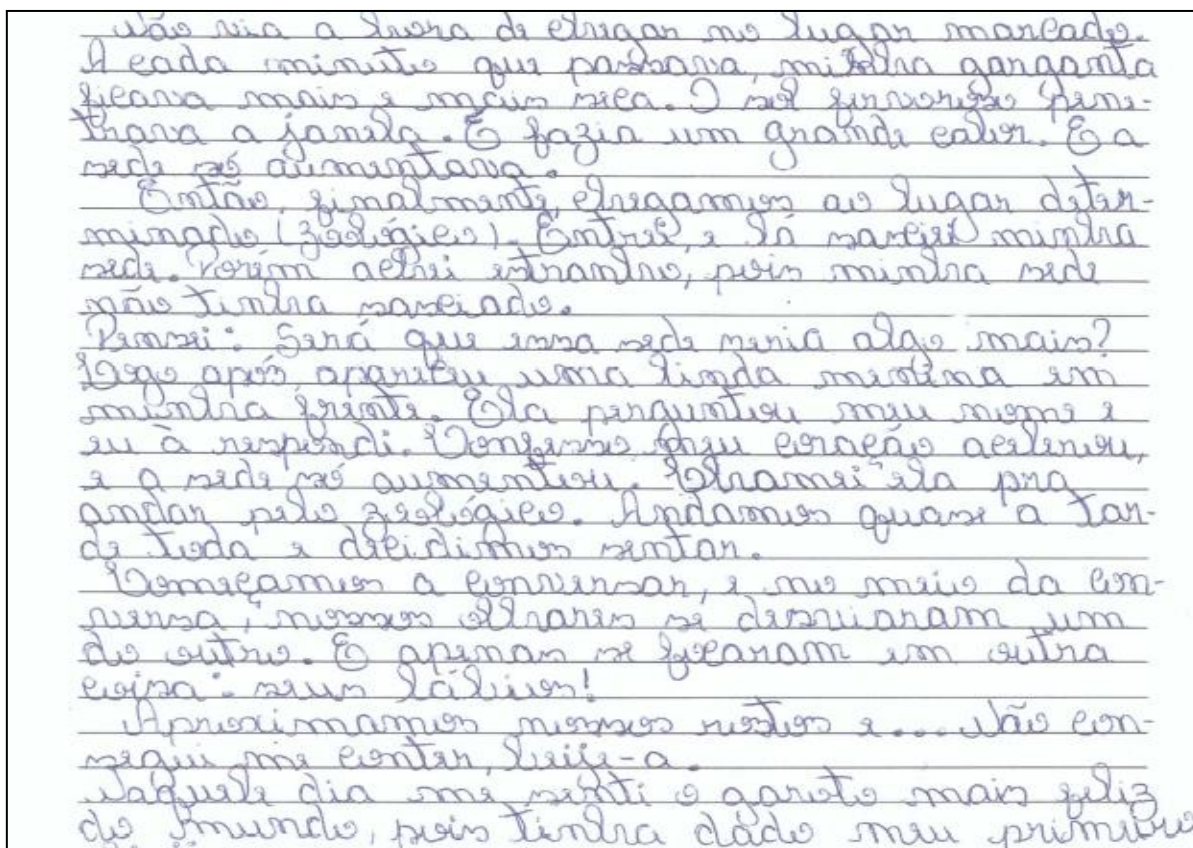
Este fato provocou um direcionamento não esperado, pelo planejamento inicial deste exercício, pois os alunos, de casa, tiveram acesso ao restante do conto por meio de pesquisa na internet. É de importância significativa o registro do fato de que a grande maioria das alunas respondeu de imediato ao comando da aula/oficina e realizou a entrega no mesmo dia.

A novidade que apareceu, na maioria das redações entregues, depois desta prévia consulta, está relacionada com os caminhos que as devidas complementações tomaram. E são exatamente estes aspectos de escrita que constituem o argumento para a pertinência da análise das redações que compuseram esta série selecionada, que apresentamos a seguir.

Para orientar a ordem de apresentação da série, é necessário destacar: os textos que compõem esta sequência estão expostos em duas etapas: a primeira leva de textos é de autoria de alunos e a outra parte, foi executada por alunas. Esta diferenciação na ordenação dos textos encontra justificção em expressas tomadas de decisão, sublinhadas nas escrituras em análise, que fazem parte de um comportamento entremeado por diferenças e similitudes que dão indícios de escrita de um momento de vivência dos alunos, assim como destacam a pertinência do desenvolvimento da habilidade da leitura e da escrita como meios de exposição de pontos de vista, e de ratificação de traços de identidade, que se desenvolvem mediante os trabalhos dos processos de educação e de aprendizagem.

Para didatizar a nossa apresentação, dispomos abaixo, produções desses sujeitos pesquisados. Informando ainda que os textos foram digitalizados e utilizados para análise, sem a realização de qualquer correção, por parte do professor. Os textos estão expostos da mesma forma como foram entregues. Assim, observem a primeira parte de nossa sequência.

Figura 11 – Texto de complementação do aluno 1.



Calor, sede são léxicos escolhidos pelo sujeito da pesquisa e demonstram sensações, que vão seguindo um sentido de espera, de expectativa, que aumenta com a vibração do momento, onde é fomentado um encontro, e onde também são geradas emoções e sentimentos voltados a uma possibilidade de encontro e de aspectos que um encontro pode proporcionar, quando é chegada a hora do primeiro contato, começo do diálogo e a atmosfera os prepara para o encontro corporal, e o beijo é materializado, gerando o sentimento de “garoto mais feliz do mundo”.

Em Clarice (conto), sendo o primeiro beijo, a pergunta de uma das personagens gera um certo desconforto: “Está bem, acredito que sou sua primeira namorada, fico feliz com isso. Mas me diga a verdade, só a verdade: você nunca beijou uma mulher antes de me beijar?” A resposta do seu parceiro, não tarda: “Sim, já beijei antes uma mulher”. Com esse tipo de resposta, a parceira, curiosa indaga: “Quem era ela?” Certamente, essa pergunta vem acompanhada de um conjunto de sentimentos, principalmente, numa sociedade como a nossa, onde o ego fala mais alto e temos, em muitas situações, pessoas que ao se envolverem emocionalmente com outras, exigem do outro uma espécie de “fidelidade”, que sela sua posse do ser do outro.

A autora nos remete a um ponto que ressalta padrões, patriarcais, nos quais o primeiro beijo, o primeiro ato sexual deve ser com determinada pessoa, mais precisamente, com aquela que ficará ao seu lado e casará. Essa construção masculina, então, abre margem para o feminino fazer tais indagações.

De forma criativa, a escritora toma esse “direito” de perguntar, quando sabemos, pelas representações sociais, que esse tipo de pergunta é muito mais do homem. Assim, nos questionamos: estaria a escritora, de posse da arte, assumindo o lugar do feminino, mexendo com nossa imaginação quanto a esses aspectos? Ou somente demonstrando sentimento desse feminino? Pois, sabemos que:

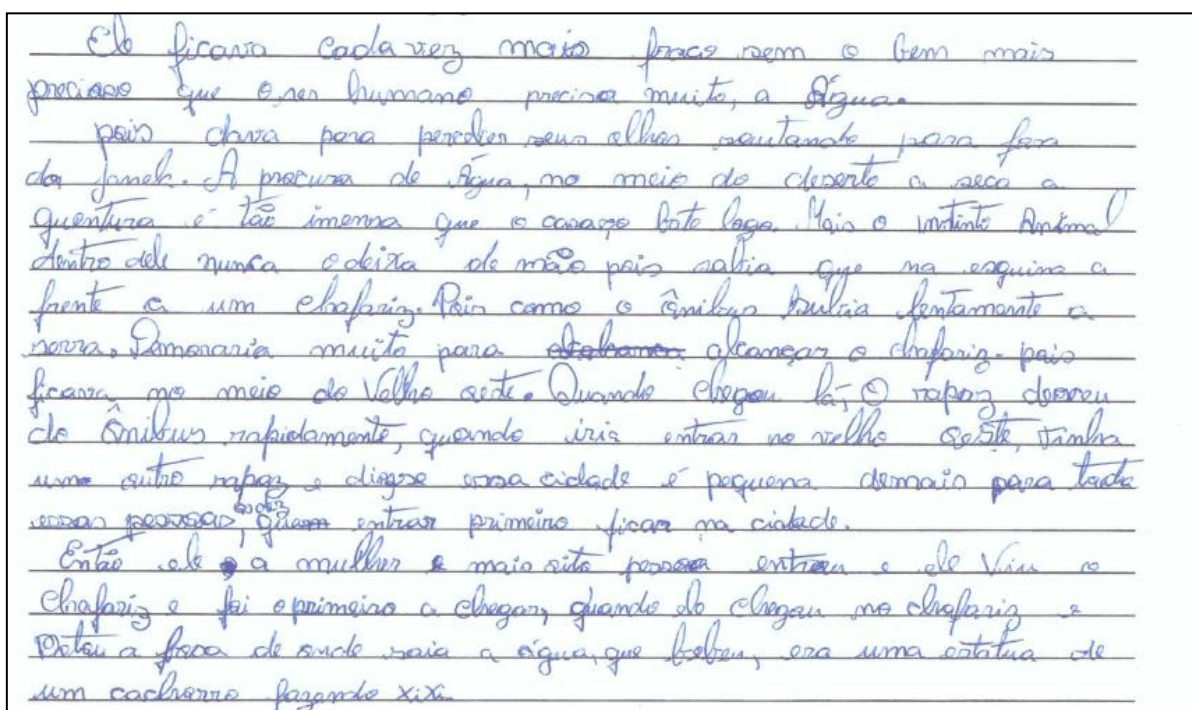
Tudo que fazemos, que pensamos, é determinado por nossos sentimentos... Eles nos tornam humanos, nos diferenciam de tudo o que está em volta... Temos a capacidade de nos dar conta dos nossos sentimentos e pensar sobre eles... Todas as pessoas carregam dentro de si, por exemplo, insegurança, ciúme, amor, alegria, tristeza, raiva, uns mais intensos, outros menos. Há sentimentos confortáveis, que dão prazer e há os que são desconfortáveis, até dolorosos. Eles podem caminhar lado a lado... podemos ter sentimentos ambivalentes em relação às pessoas com as quais nos relacionamos... (TUCHERMAN *et al*, 2008, p. 7).

organização formal. No entanto, tal atitude não apaga as marcas de singularidade que aparecem dispersas e que constituem os chamados indícios de autoria.

Percebemos tais sinais no processo de elaboração dos ambientes e nos passos de formulação dos personagens, seguindo a linha de raciocínio do trecho atrelada a aspectos atualizados com as contribuições de suas marcas de contemporaneidade.

Os alunos inserem uma complementação respeitando a lógica do que é dito anteriormente por outrem, mas que expõem de maneira clara a demarcação de um lugar de adolescência/juventude do século XXI. A enunciação percebida no processo de leitura possível sobre os escritos deixa, à mostra, por vários sinais, as marcas de argumentos de um sujeito em processo em processo de maturação vivencial/sentimental.

Figura 13 – Texto de complementação do aluno 3.



Ele ficava cada vez mais fraco sem o bem mais
precioso que o ser humano precisa muito, a água.
pois chora para perder seus olhos mantendo para fora
da fome. A procura de água, no meio do deserto a seca a
quenteza é tão imensa que o corpo frita logo. Mas o instinto Animal
dentro dele nunca cedeia de mão pois sabia que na esquina a
frente a um chafariz. Pois como o ônibus tulaia lentamente a
rua, Demoraria muito para alcançá-lo. pois
ficava no meio do velho sítio. Quando chegou lá, o rapaz desceu
de ônibus rapidamente, quando iria entrar no velho sítio, tinha
uma outro rapaz e dizia uma cidade é pequena demais para tanta
gente, ~~vão~~ ^{vão} entrar primeiro ficar na cidade.
Então ele e a mulher e mais sete pessoas entraram e de Virou o
chafariz e foi o primeiro a chegar, quando ele chegou no chafariz e
Pitou a boca de onde saía a água, que babou, era uma estátua de
um cachorro fazendo xixi.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Atrelado às partes de idealização de uma imagem respeitosa da parceira amada, podemos perceber o uso criativo do seguimento do enredo com o uso de saídas recheadas de humor ao inscrever alterações nos cenários constituídos no decorrer do conto. O ambiente construídos pelo aluno da complementação 3, sinaliza a opção por um desencadeamento de natureza humorística.

achava que era a primeira namorada dele” explicita um certo, talvez não intencional, distanciamento do escritor diante de um trabalho de continuidade de uma história que possui um enredo iniciado e demarcado por uma situação-conflito que, de alguma forma, aponta a um norte sequencial e prende-se a uma forma-estrutura já acionada.

Já no meio desta complementação ocorre uma mudança brusca, no que se refere à enunciação, observe o trecho abaixo.

[eles começaram a namora, eles foram o assunto mais falado na escola, mais poderiam falar a verdade isso não ia mudar o amor dele por ela, pelo contrário só iria aumentar. Éramos muito felizes a nossa relação nunca esfriava tínhamos muito ciúmes um do outro]⁴

É perceptível a modificação de quem narra o enredo do conto. No primeiro exemplo de trecho do texto, citado anteriormente, fica clara a posição de um narrador que possui uma postura distanciada e confusa, na forma de dar o sequenciamento à história. No entanto, a marca verbal de número-pessoa dá início à personagem.

A reviravolta na configuração discursiva nos chama atenção por constituir um indício relevante para a ratificação da eficácia do letramento literário como forma de expressão de subjetividades.

Esta confusão, motivada por se tratar de uma produção textual executada em um momento didático inicial quando a intimidade com o formato do gênero conto, ainda não se encontra estabelecida, nos dá respaldo para a confirmação de um retorno positivo de nossa sequência básica.

Percebemos que a identidade da posição de narrador entra em conflito conceitual, pois podemos observar uma oscilação, possivelmente não intencional, entre as configurações de narrador e autor. Coelho (2000), sobre a relação significativa entre esses dois aspectos do gênero narrativo, defende que:

Embora persista, entre os leitores em geral, a ideia de que autor (aquela pessoa real que escreve o livro) e narrador (a voz que fala na narrativa) são uma mesma entidade biográfica, contemporaneamente inúmeras pesquisas tentam provar que se trata de pessoas diferentes. (p. 67)

⁴ Este trecho do texto de complementação do aluno 4, foi reproduzido seguindo a configuração gramatical original do texto, não passando, assim, por nenhum tipo de correção gramatical.

A confusão na enunciação narrativa sinaliza o aparecimento do sujeito argumentador participante das discussões em sala de aula. A experiência particular do autor, aluno/escritor, surge de maneira inconsciente na visão criativa do sujeito narrador gerando a mudança enunciativa inscrita nas suas formulações verbais. Independentemente do tipo de conceituação defendida, entendendo terem a mesma natureza ou constituindo pessoas distintas, a complementação nos prova que na prática de escritura e de leitura o contexto situacional em que o aluno encontra-se inserido exerce papel determinante dentro do processo de elaboração criativa, mesmo sem possuir compromisso algum com o aspecto de natureza história do sujeito escritor.

Quem fala nestes textos, na visão construída a partir de um lugar didático de um professor que vem acompanhando todas as etapas de sugestionamento temático e tipológico do formato de escrita que foi planejada, são sujeitos em processo de letramento de um tipo de comunicação que possibilita a experiência de acesso com realidades com compromissos literários, mas que abre um canal de reflexão de uso de estratégias de criação e de recriação que auxiliam na posição de observação de diversos perfis identitários. Assim, Silva (1993, p. 43), afirma que é importante levar o aluno a

Ler para compreender os textos, participando criticamente da dinâmica do mundo da escrita e posicionando-se frente à realidade – esta a finalidade básica que estabelecemos para as práticas de leitura na escola.

Nesse sentido, a atividade de leitura realizada com a nossa prática no campo de pesquisa, nos permitiu identificar formatos de escolhas criativas recorrentes que promoveram a prática da autopercepção e constituição de questionamentos de natureza subjetiva que corroboram para o sucesso de nosso intento primeiro: a prática do olhar literário em usos sociais, cotidianos, assim também se deu com o processo de escrita.

A experiência de colocar-se num lugar de escrita-leitura oportuniza o envolvimento do aluno com a proposta de estudo literário e faz transparecer, para o profissional habilitado, o registro de características como a forma de idealização da personagem feminina, podemos identificar esse fato nos seguintes trechos:

Então, finalmente, chegamos ao lugar determinado (zoológico). Entrei, e lá saciei minha sede. Porém achei estranho pois minha sede não tinha saciado.

Pensei: será que essa sede seria algo mais?

Logo após apareceu uma linda menina em minha frente. (Oriundo do texto de complementação do aluno 1).

Com seus olhos a brilhar e seu sorriso a destacar, ele ficou “bestinha” (Oriundo do texto de complementação 2).

Coelho (2000, p. 37), expressa que “personagem é a transfiguração de uma realidade humana (existente no plano comum da vida ou num plano imaginário)”. Tal pensamento ajuda no processo de construção de um caminho de leitura que autoriza um entendimento do gesto de criação artística respeitosa na caracterização das personagens femininas, por parte do aluno escritor, que de posse do efeito de tensão gerado pela discussão, travada em sala de aula, entre meninos e meninas, em torno do problemático presente, no trecho do conto, sobre a existência de outro relacionamento amoroso anterior.

Vale registrar o fato de que durante a feitura desta produção textual o embate de argumentos criou duas posições de postos de vista: o lugar dos meninos, que defendiam o aspecto natural da situação descrita no trecho do conto, e a posição das meninas que elaboraram uma crítica ao tipo de comportamento masculino que revestem de forma simples e normal práticas machistas nos relacionamentos amorosos.

O registro desse momento de discussão nos foi útil para verificarmos o andamento do processo didático e atestar a recepção, por parte dos alunos, ao recorte vivencial cotidiano transfigurado ao plano do imaginário e lido e agregado à percepção subjetiva dos educandos.

Dando sequência à leitura analítica da série selecionada de complementações, seguindo o mesmo critério de recorrência, observe os textos expressos, pelas meninas, eles estão sem nenhum tipo de pré-correção de natureza gramatical.

Figura 15 – Texto de complementação da aluna 1.

pensar, sentir, puxa vida! como deixava a garganta seca.

E quis água mas no ímbriso não tinha
 água e eles continuaram conversando.
 Depois a namorada do garoto quis voltar
 a conversa sobre quem o garoto tinha
 beijado antes e então eles brigaram e acabou
 o amor.

O Garoto foi ser feliz com a primeira
 garota que ele beijou e a garota encontrou
 um novo amor e foram felizes para
 sempre.

Fim ♥

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Diferentemente do que foi verificado em muitos dos textos dos alunos, os textos das alunas são constituídos de contextos curtos e apresentam um relevo criativo mais focado no conflito delineado no trecho do conto “O Primeiro Beijo”. Detidamente, na parte relacionada com a surpresa da namorada quanto à existência de outra garota no passado de seu amado. Na grande maioria dos desfechos escritos pelas alunas, o centro argumentativo desenvolvido é configurado por ter um tom de resposta à situação de crise entre os personagens principais.

No texto de complementação da aluna 1, podemos observar uma pequena explicação sobre a situação referente à sede dos personagens e logo em seguida retorna à atenção ao conflito através do trecho a seguir “depois a namorada do garoto quis voltar a conversa sobre quem o gato tinha beijado antes”. Fica evidente a interrupção da escrita dos desdobramentos em torno dos demais fatos narrados no trecho em favor do destaque ao conflito amoroso.

Figura 16 – Texto de complementação da aluna 2.

pensar, sentir, puxa vida! como deixava a garganta seca.

Eles pararam para se refrescar
 sua namorada insistia com que
 saber das mulheres dele, criou paixão
 com cores e cores que se chama
 de sua melhor amiga ficou
 com o marido, passou um mês
 eles se conheceram mas não continuaram
 amizade. por isso ele não
 com um filho por ele
 Ela passou com o marido
 com o marido e terminou com ele
 ficou mais feliz e se tornou
 feliz.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

A complementação da aluna 2, inicia-se dizendo “eles pararam para se refrescar sua namorada insistia em querer saber das mulheres de seu passado”. Já no texto 3, a complementação caminha-se também diretamente ao beijo quando escreve que “e assim ele contou que teria beijado a melhor amiga dela”.

Podemos compreender que realmente o clima gerado pelo anúncio do primeiro beijo se configurou como elemento estruturante no processo de redação dos textos. Através deste dado podemos apontar a possibilidade de sentido para o efeito deste fato nas reações de escrita das alunas.

Quem falou, o fez direcionado a uma situação típica nas discussões e conversas de jovens/adolescentes sobre as relações amorosas.

Figura 17 – Texto de complementação da aluna 3.

pensar, sentir, puxa vida! como deixava a garganta seca.

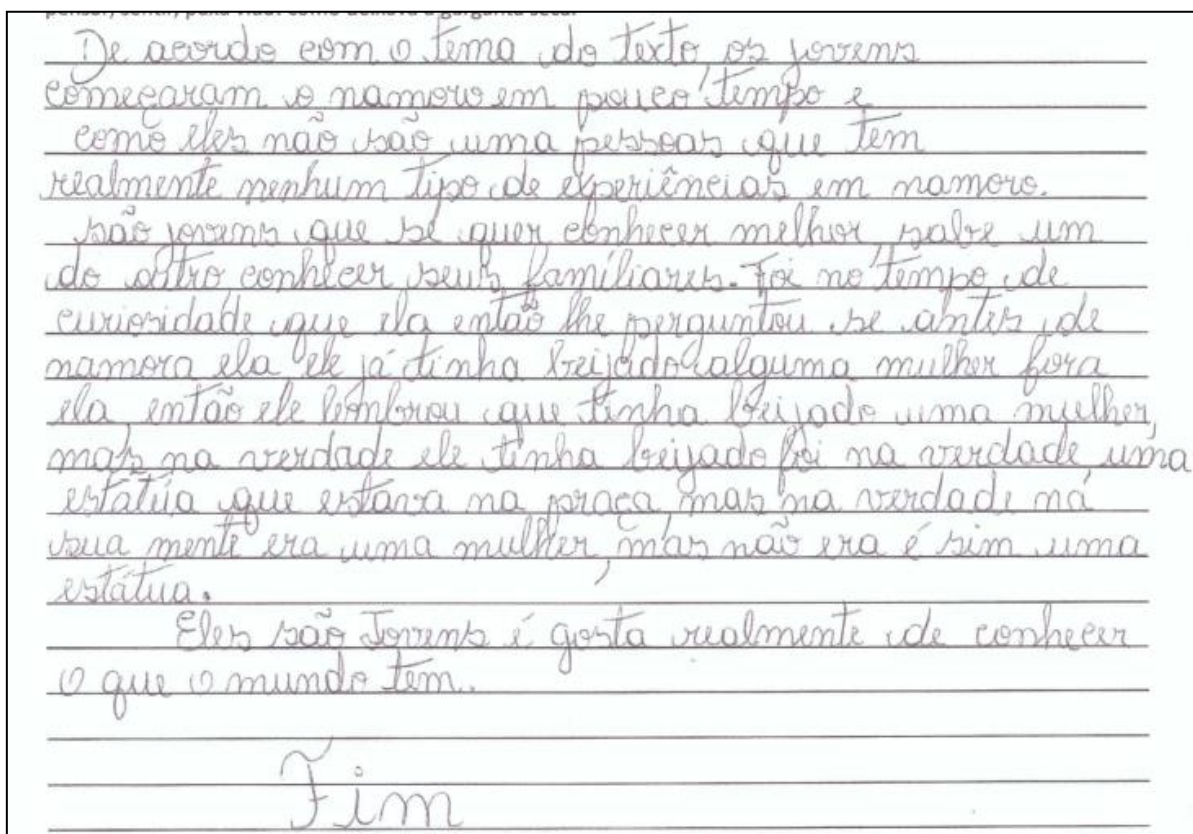
E assim ele contou que teria beijado a
melhor amiga dele, e ela se tornou com
aquele desejo uma surpresa que ele não
esperava pois ele confiava muito nela e
ela não queria ficar com o ex da amiga, da
estada triste com aquilo tudo e ele pediu
um tempo para pensar naquilo tudo. E assim
se passou um dia e no dia se encontra-
ram para resolver aquela situação, e assim
quando se reuniram, se abraçaram para matar
aquela saudade, e começaram a conversar e
a resolver tudo aquilo e passaram
horas conversando para se acertarem. No dia
resolveram continuar juntos independentemente de
qualquer coisa e retomaram o namoro.
E assim continuaram juntos sem nenhum
recentimento, a amizade com a amiga dela
também continuou.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

O texto 4 traz também como centro de atenção o fato do primeiro beijo em outra pessoa fora da relação, mas atrela à ideia da intensidade e inexperiência dos primeiros enlaces amorosos como mote de construção textual.

As alunas, no momento de escrita desta proposta de produção textual literária, como já informado anteriormente, levantaram argumentos críticos sobre a questão dos relacionamentos e o comprometimento entre os pares amorosos nos laços afetivos. O trecho extraído do conto expressou uma situação que provocou a reação de cunho pessoal para as alunas. O senso de coletividade aflorou e produziu a sua materialização no momento de escrita.

Figura 18 – Texto de complementação da aluna 4.



De acordo com o tema do texto os jovens começaram a namorar em pouco tempo e como eles não são uma pessoa que tem realmente nenhum tipo de experiências em namoro. São jovens que se quer conhecer melhor sobre um do outro conhecer seus familiares. Foi no tempo de curiosidade que ela então lhe perguntou se antes de namora ele já tinha beijado alguma mulher fora ela então ele respondeu que tinha beijado uma mulher, mas na verdade ele tinha beijado foi na verdade uma estátua que estava na praça mas na verdade na sua mente era uma mulher, mas não era é sim uma estátua.

Eles são jovens é gosta realmente de conhecer o que o mundo tem.

Fim

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Seguindo o mesmo interesse em buscar nos trabalhos desenvolvidos pelo alunado-alvo informações que nos ajudem a perceber o andamento do processo de constituição do conhecimento literário, colocamos, aqui, gestos significantes e particulares sublinhados nos trabalhos das alunas.

Os textos selecionados das alunas, em comparação com os dados em comum registrados nos textos dos alunos, expressam aspectos que sinalizam um processo de continuação do enredo com menos detalhes no quesito de constituição detalhada de ambiente, de formulação adjetiva de personagens e/ou de variação de natureza temática em relação aos destinos das histórias construídas. No processo de análise para a formulação de uma leitura sobre os textos, identificamos outros princípios o da arte de criarem sua produção escrita.

Bosi (2004), diz que a arte possui características relevantes, segundo o autor, o trabalho do artista envolve a chamada objectualidade e o efeito psicológico, respectivamente, produz o material e provoca estados químicos no receptor. Tal pensamento do teórico literário sobre o fazer artístico nos ajuda a dar uma fundamentação sobre o comportamento criativo das alunas. Pois, o objeto artístico

em questão foi produzido com uma natureza de resposta ao conflito discursivo pretendendo provocar um efeito psicológico em seus interlocutores diretos, que na questão eram os colegas de sala de aula que contra argumentaram as suas críticas, assim como o professor e a sociedade de modo geral.

Esse embate-dialógico expressa o processo de construção do sujeito através de seu contato com o outro. Bakhtin (2003, p. 379) afirma, “eu vivo no mundo de palavras do outro (...), as complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem”.

Tais palavras ratificam essa questão da presença do outro influenciando a minha forma de ler e de dizer o outro, a mim e os aspectos oferecidos pelo meu espaço cultural. As alunas, em seus textos, expuseram de maneira recorrente uma leitura do outro, como fator central de suas complementações do trecho do conto. Esse comportamento se mostrou sinalizados, reciprocamente, nas vozes de meninos e de meninas.

Segundo Oliveira e Silva (2018, p. 137), dissertando sobre a formação do aluno-autor o identifica como sendo:

Alguém consciente da potência da própria voz, da voz do outro e da força da palavra. Essa descoberta o ajudará a usar o discurso para concordar ou polemizar com outras vozes, exercendo o papel de sujeito, sendo sensível o suficiente para olhar para dentro de si e para fora, para a sociedade e para o mundo, mas principalmente para além do óbvio.

As autoras tocam no ponto crucial no processo do fazer didático e metodológico de todo tipo de investida de letramento. Nesta fase de introdução e de leitura de nossa sequência básica, conseguimos visualizar produções de cunho autoral que já anunciam a presença do sujeito social em sua prática de uso da linguagem literária. Já pudemos ter a resposta de que a ideia de que fazer literatura é algo específico dos chamados detentores de algum dom. Conseguimos perceber, nestes textos de complementação o ressoar do som das diversas vozes, presentes no contexto escolar, familiar e social, ecoarem no seu momento de escrita.

A inscrição de aspectos de subjetividade que tomaram importante espaço nas produções dos alunos e das alunas demonstra um argumento positivo para a prática desse tipo de experimento didático que pretende provocar a emergência de

aspectos identitários e de proporcionar a ocorrência de momentos de discussão em torno de temas e de situações que se apresentam pertinentes para a capacitação do sujeito de conhecimento nos requisitos aqui propostos e na sua atuação como membro social em seus círculos de vivência.

Ressaltamos que foi vivenciado os dois momentos de intervalo os quais foram proveitosos.

Figura 19 – Visitação a Biblioteca do SESC LER.



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Desta forma, buscamos, por meio das atividades de intervalos trabalhar com diversidade de gêneros e abordagens, propiciando a ampliação do repertório de leitura do alunado.

Um dos pontos imprescindíveis para o processo de letramento literário foi a visita à biblioteca. Notamos a animação dos alunos ao saber que fizeram uma visita ao local. Principalmente, para alguns educandos, quando tudo foi descoberta, a mudança do ambiente físico e a aproximação com o universo mágico dos livros acabou despertando nos estudante um interesse diferenciado pela cultura letrada.

Por isso, as bibliotecas nas escolas são de extrema importância antes, durante e após iniciar o processo de letramento literário.

É importante tornar a atividade agradável e sem tantas imposições. Por mais que o educador tenha que direcionar as leituras adequados à faixa etária e à etapa de escolarização em que o educando se encontra, é interessante dar aos mesmos a liberdade de manusear os livros na biblioteca e escolher os que mais chamaram a sua atenção.

4.3 Momento didático da interpretação

Nesta etapa, na execução real de sala de aula, realizamos alguns ajustes e adequações coerentes à dinâmica de nossa turma em experiência. Devido ao fato da heterogeneidade constitutiva de nosso alunado e, principalmente, da vivência produtiva em relação às discussões e das trocas de experiências geradas nos momentos didáticos anteriores, nós (professor/alunos) chegamos a um consenso concernente à ideia de construção do presente momento didático.

Enquanto orientador/participantes/executantes de um plano de sequência literária básica, convencidos da eficácia e pertinência de nossas conversas e da troca de pontos de vista sobre os fatos de natureza literária, humanos, culturais e sociais inscritos nos dois contos, elementos principais de nossa investida de letramento, foram estabelecidos e reconhecidos a contento, decidimos não realizar uma atividade de interpretação como geralmente são feitas na exploração da sequência básica de Cosson (2016), tecendo uma atividade de escrita vinculada aos textos lidos. Mas, sim, executando um trabalho de escrita de um conto, nos moldes e aspectos tradicionais estudados durante toda a sequência, além do recurso às experiências de leitura e de vivências particulares dos alunos, tendo um dos princípios a opção do uso da temática livre.

Esse foi um direcionamento dos alunos que queriam uma oportunidade de exposição dos resultados de suas leituras sobre os temas dos contos mediante a escrita de suas acepções sem a interferência de qualquer tipo de ligação temática obrigatória.

Realizamos uma oficina de produção textual composta por orientações diretas e simples relacionadas às informações recebidas e compartilhadas nas etapas iniciais. Para efeito de discussão, sobre os elementos presentes nas

produções dos alunos, faremos a seguir comentários sobre aspectos peculiares que sinalizam os resultados obtidos por nossos alunos, levamos em consideração os objetivos deste trabalho acadêmico.

Foi produzido, como planejado e registrado no Capítulo 3, um livro com os referidos contos desta etapa. Após a produção dos contos, feitas as devidas atividades de correção e edição, com a participação dos alunos/autores. E como também estava previsto foi realizado um evento de culminância com festividades, com a presença dos alunos do turno, seus familiares e demais convidados pertencentes à comunidade escolar. Tal acontecimento pedagógico teve a intenção de apresentarmos os trabalhos realizados durante a sequência básica, assim como o de promover a cerimônia de lançamento do livro intitulado *Deixa Que Eu Conto*⁵.

O livro foi editado contendo 41 contos, com diversas temáticas abordadas levamos em consideração as experiências leitoras dos alunos/autores e os conhecimentos gerados, em grupo, durante as aulas em que convergimos a atenção para os aspectos presentes e demandantes dos contos: “*O primeiro beijo*”, e “*Conto de verão nº 2: Bandeira Branca*”.

Na sequência, faremos a explicitação de comentários em torno das escolhas e demais aspectos particulares de alguns contos, assim como serão realizados alguns movimentos de interpretação sobre as ocorrências de dados recorrentes que nos possam indicar indícios de autonomia e sublinharem os pontos de avanços no processo de construção de conhecimento, além do grau de envolvimento com a prática literária enquanto letramento, ou seja, quanto ao modo de interação através da vivência da leitura/escrita literária.

Apresentaremos 13 produções textuais realizadas pelos sujeitos da pesquisa, motivados a partir do nosso trabalho de promoção de vivência da leitura/escrita literária, na escola. Nesse sentido, observamos que:

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, está outra coisa que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos (CHARTIER, 2001, p. 240).

⁵ A capa está disposta em anexo.

Nesse aspecto, percebemos que nossa pesquisa pode viabilizar atividades de promoção de leitura, ao passo que despertou ao mesmo tempo e contribuiu no sentido de promover percepções e assimilação do real significado embutido no ato de ler. Quando o nosso aluno participa com suas produções, constatamos uma participação significativa, tendo em vista que esses sujeitos partem do lugar de meros apreciadores do texto literário e assumem um papel de agente ativo, quando criam o seu próprio texto.

Observamos que o trabalho realizado a partir da proposta de prática literária, enquanto letramento, apresenta positivo resultado, pois desse modo, o aluno da pesquisa demonstra, com suas produções, que:

O indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 40).

Assim, acreditamos que participar da vida escolar é, na verdade, estar na escola para cumprir um ciclo de construção e transformação de vida, onde o próprio aluno precisa estar consciente das questões que envolvem suas ações, e reações direta e indiretamente no seu mundo e no seu entorno.

Desse modo, podemos falar de um ensino de qualidade, tendo em vista que o fato de frequentar uma escola não faz do aluno uma pessoa letrada, crítica. É por isto que a escola deve, através dos seus educadores, estar atenta para a forma como ela está trabalhando para oferecer uma educação transformadora, que sirva para o aluno ter uma postura mais participativa, como um sujeito questionador e mais consciente de si mesmo, do seu próprio corpo, e aspectos relacionados a sua sexualidade de forma mais abrangente.

Verificamos essa importância da participação do aluno enquanto sujeito produtor, apresentamos uma sequência de seis contos que representam, dentro da diversidade de temas abordados por nossos alunos, a influência de nossas discussões. Pois observamos que mesmo acordando a liberdade para a escolha do tema a maioria dos contos discorreu conteúdos referentes aos temas dos contos tratados na sequência.

Os contos nos permitem perceber a pertinência e a produtividade da literatura como meio de expressão de vivências. Podemos, assim, concordar com as

palavras e o pensamento da pensadora francesa Petit (2009, p. 7), sobre os efeitos da leitura, quando afirma que:

A leitura tem o poder em despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas. Tal como o belo príncipe do conto de fadas, o autor inclina-se sobre nós, toca-nos de leve com suas palavras e, de quando em quando, uma lembrança escondida se manifesta, uma sensação ou um sentimento que não sabíamos expressar revela-se com uma nitidez surpreendente.

Essa consequência estabelecida pelo processo de leitura nos adiciona a capacidade de apontar para caminhos de expressão diferentes. Os alunos quando envolvidos com a história lida acionam itinerários sinalizados pelas lembranças de cunho pessoal, familiar ou fatos simples rememorados de sua relação com os acontecimentos sociais.

Esses contos que se unem na recorrência a histórias referentes a relações de cunho amoroso demonstram, além da influência direta dos contos interagidos em sala de aula, um momento de expansão, de desenvolvimento da habilidade de transmissão de sentimentos ou de demandas pessoais que se encontravam, de alguma maneira, interditadas.

Durante o transcorrer de nossas atividades, tivemos vários momentos didáticos que tiveram a pretensão de levar o aluno a receber de forma mais amigável essa temática que apresenta uma conexão muito nítida com o tempo e o espaço de vivências de jovens/adolescentes. Nas primeiras conversas sobre o assunto, percebemos uma reação de naturalidade da parte de alguns alunos, a atenção de outros e certa estratégia de fuga de assunto lida em outros. Estava perceptível que o ambiente de sala de aula recebia um tom de tensão e, ao mesmo tempo, de interesse.

Não se constituiu efeito de surpresa essa temática ter sido a de escolha mais recorrente, pois as trocas de informações e de conhecimento no decorrer dos encontros tiveram o poder de desconstruir medos, de sublinhar pontos de vistas diferenciados em torno dos eventos e acontecimentos presentes nos contos, assim como nos exemplos citados pelos participantes durante as conversações.

Em atividades como a Oficina de produção textual, que foi realizada com o objetivo de estabelecimento de registros dos configurativos estudados sobre os contos, podemos observar um desses momentos de trocas argumentativas oriundas

das leituras coletivas das complementações redigidas a partir do conto “*O primeiro beijo*”

Quadro 1 – Produção textual: Resultado da vivência de leitura/escrita literária.

Um sonho de felicidade	
	(A.C.M.S.)
Era uma mulher chamada Helen. Seu maior objetivo era ser feliz mesmo sendo escrava e não sabendo se um dia isso iria acontecer com ela.	
Helen trabalhava em um dos maiores cafezais. Seu dono era um homem muito ruim chamado José Siqueira. Ele não tinha mulher nem filhos. Era tão ruim que ninguém ficava próximo dele por muito tempo.	
Em um dia de trabalhar comum, de baixo do sol ardente, Helen estava colhendo os cafés e pediu um pouco de água a seu cuidador:	
- Seu Samuel poderia me dar um pouco de água? - Não. Você ainda não terminou, Helena! - Estou com muita sede. - Se você me pedir de novamente vai direto pro tronco!	
Helena de tanto ficar no sol não aguentou e desmaiou.	
Mesmo na hora que o seu senhor José Siqueira passava a cavalo para ver como estava a colheita.	
- Seu Samuel?	
Diz ele com raiva	
- O que está acontecendo aqui, Samuel? - Patrão ela está fraca e desmaiou.	
José levou-a ao casarão.	
- Samuel, leve a escrava agora. Agora, comece limpando tudo. Helena era muito boa no que fazia. Nossa Helena o jantar estava muito bom. Helena fala:	
- Obrigada meu Senhor!	
Essa história mudou seu José. Ele não tirava os olhos de Helena. Apaixonou e tomou uma decisão. Concedeu a todas suas liberdades.	
Dessa forma, ele poderia pedir a mão de Helena em casamento. Embora todos tivessem achando que ele era louco. Ele só queria ser feliz e realizar um sonho de felicidade.	

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Quadro 2 – Produção textual: Resultado da vivência de leitura/escrita literária.**Indecisão**

(L.F.S.)

Essa é a história de uma menina chamada Ana.

Ela tinha conhecido dois garotos. Um se chamava Caio o outro Matheus. Ana conheceu Matheus através de um familiar dela, já Caio foi por meio de grupo de internet.

Ela ficou muito próxima deles. Matheus, ela o via quase sempre porque os dois moravam próximos. Já Caio, morava distante.

Um dia marcaram de se encontrar. Ana ficou nervosa e com o coração apertado só esperando a hora de vê-lo. Então se encontraram e ficaram felizes com aquele momento. A relação entre eles, Caio e Ana, ficava mais forte a cada dia.

No entanto, na vida dela também existia o outro – Matheus. Jovem que ela também gostava, mas ela nunca sabia diferenciar se era amor ou amizade, sempre tinha aquela indecisão.

Ana começou a ficar muito triste e preocupada com aquela situação. Ficava sem saber o que fazer e se apegando cada vez mais aos dois garotos.

Numa determinada ocasião, ela decidiu pedir conselhos a uma amiga. Sua conselheira orientou a se afastar dos dois, até saber o que ela iria fazer do fato.

Passaram-se os dias, ela decidiu não se envolver mais com nenhum, porque não seria honesto com eles, nem com ela mesma.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Quadro 3 – Produção textual: Resultado da vivência de leitura/escrita literária.**O amor proibido**

(J.A.S.)

Era uma vez uma garota linda, muito linda, mesmo.

Um dia veio um rapaz na sua casa. Bateu na sua porta e ela abriu. Trocaram olhares. Ele perguntou seu nome e ela não respondeu.

A mãe da menina não queria que ela conhecesse ninguém.

Novamente o rapaz perguntou o nome dela. Ela fechou a porta e foi para o quarto chorando.

A sua mãe era tão ruim que a trancou no quarto.

No outro dia, o rapaz bateu na porta mas quem abriu foi a mãe da jovem.

Ele perguntou pela linda garota. A mãe respondeu que ela não queria ver o rapaz. Não adiantou de nada. O rapaz queria ver a menina e não desistiu.

A noite, ele retornou a casa da menina e desta vez. Entrou pela janela do quarto. Quando encontrou a adolescente chorando. Ela o mandou embora. Pois, sua mãe não queria que ela se apaixonasse. Assim, fez. Despediram-se. Ela não queria dar desgosto a sua mãe.

Nunca mais ela viu o rapaz na sua vida.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Quadro 4 – Produção textual: Resultado da vivência de leitura/escrita literária.**O romance de Bobby**

(E.C.N.S.)

A história de Bobby era uma das mais conhecidas na escola. Um rapaz meio gordinho, uma nova e bela pessoa. Naquele momento, nada mais era atrativo em Bobby, só e somente só, sua simpatia.

Ele não poderia ser um rapaz como Dudu. Dudu era um rapaz lindo, de cabelo bem liso e de corpo sedutor. Bobby era sem a mínima noção e consequentemente um rapaz normal...

Não acharia surpreendente as meninas quererem ele só para passar em matemática e química. Era costumeiro e foi por muitos anos, o melhor aluno nestas matérias.

Luíza era a mais burra das garotas e disse que só ganharia o prestígio na família se ao menos uma vez passasse em matemática se não fosse pela final.

No dia do nosso passeio ao zoológico. Luíza decidiu seduzir Bobby. Luíza era má... prometeu beijos em troca de equações.

Ele carente como nunca. Aceitou. Entre tantos arrancos e beijos, nos sonhos, Bobby perdeu o seu b.v...

E na manhã do dia seguinte, após fornecer as filas, pobre de Bobby não recebeu o pagamento devido.

Embora o primeiro 10.0 do ano dela seja para ele uma conformidade de nunca ser beijado na real.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Quadro 5 – Produção textual: Resultado da vivência de leitura/escrita literária.**História Clínica**

(J.V.J.C.S.)

Informou que sofreu de um ataque cardíaco, toda vez que a viu, mesmo que fosse de longe. Declarou que suas glândulas salivares secaram quando ele olhava, mesmo que fez por acaso.

Admitiu uma liberação das glândulas sudoríparas toda vez que ele falava com ela. Mesmo que fosse apenas por cortesia, reconheceu que padecia de graves desequilíbrios de pressão.

Quando ele roncava, mesmo que fosse por engano, confessou que sofria. Sofria de tontura por ele, que sua visão enevoava, que seus joelhos fraturavam, que nos dias não conseguia parar de dizer bobagens e que nas noites não conseguia dormir.

Via-crúcis.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Quadro 6 – Produção textual: Resultado da vivência de leitura/escrita literária.**História de um Quase Triste Amor!**

(R.G.S.F.)

Era uma vez uma menina que amava muito um menino mas o menino não dava bola para ela.

Um certo dia, a garota que amava muito o garoto viu uma desprezível cena.

Enquanto a garota observava o amado jovem na praça, chegou outra garota.

A menina viu um episódio triste e chorou muito.

E o tempo passou.

Posteriormente, ele ficava indo atrás dela. Insistentemente. Todas as vezes, ela não dava mais atenção para ele. A única coisa que ela falava era:

- Quando eu lhe quis, você não me quis. Você me fazia de otária, mas agora o mundo girou!

Ele chorou muito e pediu mil desculpas para ela.

E como ela ainda o amava muito. Eles reataram o namoro e foram felizes demais.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Esses textos escritos e influenciados pelos contos usados em nossa sequência básica expõem, de forma clara, a potencialidade da leitura de ficção, da linguagem literária em suscitar a tomada de posicionamento sobre os fatos de natureza literária, e o de estenderem o campo de percepção direcionando-se como, por exemplo, a paisagens produzidas na realidade, geradas a partir do processo de associação dos fatos literários para os fatos de demandas de origem social, histórica ou cultural.

Petit (2009, p. 19), falando sobre a questão da leitura de livros, diz que:

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

Esse fato da construção da autonomia é perceptível constitui um dos fins que justificam gestos didáticos como a aplicação desta sequência básica. A leitura, nas suas diversas acepções, como uma das habilidades desenvolvidas nas escolas, como afirma os PCN, pretende formar leitores para a interação social de maneira eficaz. É neste ponto, onde reside a questão autonomia.

A exteriorização das perspectivas particulares atreladas às posições assumidas a partir da ideia de sujeito pós-moderno, de Hall (2011), ou seja, constituição ininterrupta da ideia de identidade de acordos com as posições que assumimos na sociedade. Compreendemos a recorrência de contos, como os dispostos a seguir, que sinalizam para o tratamento de temas referentes a preocupações sociais. Observe-os.

Quadro 7 – Produção textual: Resultado da vivência de leitura/escrita literária.

O Garoto	
	(S.V.S.J.)
Em uma cidade do interior de Minas Gerais existia uma escola na uma zona rural. Não havia muitos alunos. Os estudos de lá era normal como em qualquer outra escola.	
Nesta escola, como em qualquer escola, havia os “grupinhos”.	
Alguns os chamavam “os loko”, “os do vale”, “as donzelas” e outras denominações.	
Nesta escola, também existia um menino que não conversava muito, nem fazia parte de nenhum grupo. Este menino era na dele, caladão, não mexia com ninguém.	
Como acontece em outras escolas, devido as suas características. Apelidavam-no de “isolado”, “estranho” e entre outros xingamentos. No entanto, ele era uma pessoa boa. Ele era mais um garoto que sofria calado - - vítima de “bullying” dos colegas de sala.	
Certo dia, resolveu se expressar. Contou para seus pais e professores o que sofria. Os garotos foram punidos e alguns até foram expulsos da escola.	
- Não fique calado. - Você é estranho? - Não. - Você é humano como qualquer um...	

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

No conto “O garoto”, (Produção textual 7 – Resultado da vivência de leitura/escrita literária), percebemos o registro de várias situações que levam à prática da exclusão. No trecho “*havia os ‘grupinhos’ (...) ao ‘loko’, ‘os do vale’, ‘as donzelas’ e outras denominações*”, podemos visualizar indícios que constata a representação de grupos formados mediante características similares, uns podem pertencer a um grupo por possuir tais aspectos e outros ficam excluídos. No caso deste conto, temos uma explicação direta de caso de *bullying*, contendo até frases de atenção como a expressa a seguir: “ele era mais um garoto que sofria calado – vítima de *bullying* dos colegas de sala”.

Quadro 8 – Produção textual: Resultado da vivência de leitura/escrita literária.**Uma menina**

(W.F.L.F.)

Era uma vez uma pequena garota que morava com seus avós. Ela era uma menina feliz mas as vezes ficava triste, pois via as outras crianças brincarem na rua e sentia uma grande vontade de brincar junto delas. Seus avós nunca deixaram mas para ela não ficar triste, eles a chamavam para fazer algo para se divertir.

A menina foi crescendo, os anos passando e ela ainda não poderia sair. A única diversão era sua escola, mesmo assim não sentia aquela alegria toda, em ir à escola.

Um dia, ela estava na janela da casa dela e as outras crianças olharam-na. Chamaram e sorriram. No outro dia a mesma coisa. No terceiro dia, ela não apareceu na janela e as crianças estranharam. No quarto dia, as crianças resolveram ir lá. Chegando na casa da garota eles escutam a avó da garota falar:

- Você não pode sair. As crianças nunca iriam querer brincar com você pelo fato de você ser diferente.

As crianças não sabiam o que a garota era assim e resolveram ir embora.

No outro dia seguinte, resolveram ir lá novamente. Brecharam pela janela e viram que a menina era cadeirante.

Foi então que tiveram uma ideia. Montaram um plano. Assim fizeram...

Cada um fez uma cadeira de roda, não uma cadeira igual, mas pegaram uma mesa e colocaram rodinhas. Outros pegaram uma cadeira de rodinha e foram na casa da garota. Chegando lá, chamaram ela para brincar.

A pequena garota cadeirante se surpreendeu com o ato das outras crianças, não só ela, mas também seus avós. Até choraram. A partir de então, os avós da menina deixaram-na ir brincar.

Ela se sentiu, agora, uma criança feliz. Pois apesar da sua deficiência, elas não tiveram preconceito com ela.

Esse ato pode servir de exemplo para salvar a vida de várias outras crianças.

Não deve existir preconceito.

Somos todos iguais.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Podemos perceber que os contos se encaminham para o discurso de defesa a situações de preconceitos e discriminações. Essas possibilidades de tomadas de posição, tendo o texto literário como espaço de argumentação, encontram-se ratificadas nas linhas e situações descritas pelos nossos alunos/autores. Petit (2009, p. 28) afirma que: “se a leitura desperta o espírito crítico, que é a chave de uma cidadania ativa, é porque permite um distanciamento, uma descontextualização. Mas também porque abre um espaço para o devaneio no qual outras possibilidades são cogitadas”.

Ao percebermos que o exercício de um gesto de autonomia, que se estabelece como mola propulsora na geração de construções críticas, podemos afirmar que o processo de leitura/escrita se executou mediante a opção formada a partir de um distanciamento próprio do ato de leitura que acabou formulando a identificação de demandas sociais circunscritas à vivência do aluno. Este lugar de percepção dos espaços, em que estão inseridos, oferece a oportunidade de gestação da prática das pequenas e iniciais ideias de cidadania que conseguiram apreender de seus espaços de trocas sociais (escola, família, amigos, etc.).

Colomer (2007, p. 143), ao tratar da questão da leitura compartilhada, afirma que:

Compartilhar as obra com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades múltiplas.

A construção de um ambiente plural, no sentido de promover uma sequência de aulas em que a fala do outro se constitui um lugar de apoio para o que eu (escritor/leitor) digo, representa uma opção didática e metodológica que garante a minha efetiva liberdade em dizer algo, mesmo que seja uma fala que enuncia uma situação específica de fragilidade social.

O ato de compartilhamento de obras como os contos redigidos por nossos alunos permitiu o manejo da sensibilidade social destes sujeitos que perceberam o momento e o lugar adequados para construírem contos contendo reflexões sociais. Podemos observar, entre estes contos selecionados, que o discurso de crítica contra as práticas de discriminações em diferentes espaços de ocorrências, mas que sinalizam uma preocupação em reproduzir, utilizando-se os recursos que a linguagem literária permite, fatos do cotidiano que escondem privações de liberdade da parte de quem sofrem os danos das agressões, assim como sublinham as atitudes criminosas e as de defesa da igualdade tão disseminadas pelas orientações socializantes.

Já no seguinte conto, *Uma menina* (Produção textual 8 – Resultado da vivência de leitura/escrita literária), há a descrição de uma história de discriminação contada a partir da exploração de um espaço de vivência em que não se costuma

verificar experiências discriminatórias. No caso, o autor explora o medo dos familiares de pessoas portadoras de alguma necessidade especial de exporem tais indivíduos ao convívio social.

A intenção possível do conto no combate ao preconceito encontra marca formal nos trechos finais que aparecem sublinhando tal postura contestadora do conto. Como mensagem de fechamento, há as seguintes inscrições: *“este fato pode servir de exemplo para salvar a vida de várias outras crianças”* e *“não deve existir preconceito”*.

Os gestos de constituição identitária comprometidos com os ideais de cidadania, destaque importante em diversos pontos dos chamados temas transversais, se encontram aqui exercidos nos dois contos, que representaram, de alguma maneira, a resposta ou uma reação ao processo de leitura particular de sujeitos que conseguiram expressar para a comunidade escolar os anseios que visualizaram e que contribuem para o processo de autopercepção e de reflexão sobre a dinâmica de funcionamento da escola e do meios social em que se encontram inseridos. Sobre isso, Colomer (2007, p. 147), diz que “compartilhar a leitura significa socializá-la, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e a avalia”.

O tema transversal “Ética” recebe a orientação didática, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que nos direciona à ideia de que “a reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação para a cidadania”. A valia da atividade de leitura/escrita realizada encontra-se comprovada nesta atitude de defesa ao bem estar comum ao formularem mensagens de reflexão crítica sobre fatos do cotidiano de nossas escolas.

Apresentamos também, contos que abordam tipos recorrentes verificados: os relacionados a sonhos e a situações que figuram cenas ou fatos correlatos ao cotidiano. As escolhas que apresentam a expressão de temas de natureza de exposição de sonhos ou obtenção de objetivos de realizações difíceis, e os que dão uma roupagem literária a fatos do cotidiano ou frutos das lembranças e reminiscências que encontram um espaço de realização ou de fala/registro para a sua efetivação.

Quadro 9 – Produção textual: Resultado da vivência de leitura/escrita literária.

Sonhos
(S.V.P.S.X.) Era uma vez um menino que sonhava em viajar pelo mundo. Ele também queria ir para a lua. Seu pai era um astronauta. Ele queria ser igual ao seu pai. Quando ele ficou mais velho começou a viajar pelo mundo. Visitou muitos países. Depois de muito tempo viajando, ele retornou à casa dos seus pais. Ele estava com a sensação que já era um astronauta. O pai estava ajudando ao filho sempre. Depois de muito treinamento ele conseguiu se transformar em um astronauta. Chegou o grande dia, pai e filho viajaram juntos à lua. Filho e pai estavam felizes. Ambos realizaram seus sonhos.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

A narrativa: *Sonhos* (Produção textual 9 – Resultado da vivência de leitura/escrita literária) aborda a expectativa de realização de um sonho, constrói-se a mensagem, com indícios de um conto de fadas, de uma história de superação e de realização de um objetivo profissional gerador de orgulho para a família. Tal aspecto pode ser considerada um aprisionamento a uma ideia de idealização, característica de uma leitura em transição de infantil para infanto-juvenil.

Quadro 10 – Produção textual: Resultado da vivência de leitura/escrita literária.

A abelha curiosa
(E.E.S.E.) Docinho era uma abelha muito curiosa. Ela já estava cansada de pegar o néctar das flores perto de sua casa. Um dia, ela deu uma fugidinha da mãe abelha e foi conhecer outras flores, outros jardins. Docinho pousava numa flor e nas outras como se estivesse dançando. Assim, passou-se o dia... Logo depois, a noite chegou e a abelha não sabia voltar para sua colmeia. Docinho começou a chorar. De repente, ouviu um zumbido: zumzum... - Que barulhão! O que é isso? - Perguntou docinho. Era um grande marimbondo, que também queria pousar nas flores. Docinho se assustou porque não conhecia aquele inseto. Ela quis, ir embora, mas ele a segurou e disse: Não se assuste comigo, abelhinha não vou lhe fazer mal nenhum. Vou levá-la de volta até sua casa. E lá se foram eles...

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Aqui, na narração do conto “A abelha curiosa” (Produção textual 10), percebemos o uso de um lugar comum no universo mágico do conto de fadas para passar a mensagem de uma situação de discriminação.

Percebemos, assim, a expressão de situações que retratam acontecimentos pertencentes à atenção pessoal dos alunos. Essa opção por abordar cenários narrativos, envolvendo fatos que podem transparecer triviais, mas que fazem parte de atividades costumeiras de um adolescente enfrentando/vivenciando conflitos e questionamentos emocionais e de sociabilidades próprios de sua fase.

Como também, demonstra a consecução da boa habilidade em se apossar de alguns aspectos da estrutura literária do conto para singularizar e descrever situações que possam gerar identificações e interesses por parte da leitura de um interlocutor que faça parte de seu meio de alcance social, visto que há a ciência sobre a publicação dos contos produzidos nesta etapa da sequência básica. Fato esse, que nos fez enxergar um entendimento da maturação da leitura literária expressada pelos registros escritos, mesmo de forma inconsciente podemos avistar certa erotização.

Assim, observamos a disposição crítica assumida pelo aprendiz ao demonstrar o efeito causado pela sistematização do processo de leitura por meio das aulas, com etapas previamente estabelecidas e executadas minuciosamente. Isso leva nossos alunos a ultrapassarem o simples consumo de livros e a simples leitura de textos literários, conferindo a eles uma leitura formativa e uma formação crítica frente aos textos que leem o que consideramos ser um trabalho que objetiva o letramento literário.

Quadro 11 – Produção textual: Resultado da vivência de leitura/escrita literária.

A menina que adorava rosa

(J.F.S.)

Era uma vez uma menina que adorava passear com seus amigos...

Esta garotinha morava em uma casa completamente rosa e fabulosa. Adorava o cheiro das rosas. Ela não tinha um castelo, porém seu espaço era mágico, em seu guarda roupa jamais se encontrava quaisquer peças de roupa que não fossem rosas...

As vezes, seus amigos ficavam meio que sem entender sua paixão e fanatismo por essa linda cor.

Ela tem um grande sonho. Queria se tornar uma princesa.

Certa ocasião, a garota estava caminhando em uma praça e encontrou um colar

misterioso no chão. Ela pôs o colar em seu pescoço.

A partir daquele momento diante, ela começou a entrar em um mundo encantado repleto de reis, príncipes, princesas e rainhas.

Tudo parecia tão surreal.

Como os contos de fadas, a menina foi recebida por três rainhas e honrada como uma princesa. Colocaram sobre ela joias, coroas e um belo vestido brilhante. Assim, ao entrar no castelo encontrou um príncipe encantado e os seus olhos brilhavam igualmente a um diamante. Sentiu algo estranho. Um sentimento puro e belo no qual nunca havia sentido antes...

Todavia, entretanto, ao tirar o colar a menina retornou a realidade. Ainda assustada com o que havia sentido. Ela percebeu que o mundo mágico acabou e retornou a real. Seu príncipe encantado não estava em um castelo e sim, em um simples banco da praça. Como também, que para ser uma princesa ela não precisava ter um castelo ou de um vestido elegante, e tão somente apenas... ser ela mesma.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Aqui, na produção nº 11, *A menina que adorava rosa*, há a construção fantasiosa de uma situação e ambiente de sonho com concretização de desejos para se chegar à mensagem final de diferenciação do mágico e o real. Já, a próxima produção, intitulada: “*O conto da vida real*” (Produção textual 12 – Resultado da vivência de leitura/escrita literária) traz uma situação de fragilidade social por que passa uma parcela importante da juventude pobre brasileira, a questão da violência pelo envolvimento com o tráfico de drogas.

Quadro 12 – Produção textual: Resultado da vivência de leitura/escrita literária.

Conto da vida real

(L.H.S.F.)

Era uma vez um menino que era traficante. Ele era preso toda vez que saía de casa. A polícia ficava de olho nele.

A mãe dele não sabia mais o que fazer com aquela situação.

Tempos depois, o garoto aceitou Jesus em sua vida.

Certo dia, ele começou a trabalhar na beira da praia vendendo canjica e tapioca. Todavia, ele estava avisado pelos traficantes.

Outro dia, ele foi trabalhar para comprar o leite da sua filha, porém não voltou mais para casa.

Ele acabou morrendo.

Sua mãe chorou muito...

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Quadro 13 – Produção textual: Resultado da vivência de leitura/escrita literária.

Os muleke do grau

(C.L.L.S.)

Na rua do grau, todos os dias, começa por volta das oito horas, são mais de dez meninos de bicicleta que ficam empinando.

Eles dão URL, manual e outras manobras. Tipo graus com mão cruzadas, mão no quadro, uma mão no guidão, só com uma mão, sem as duas mãos e outras acrobacias.

- Para nós que empina é uma arte. - Expõe um muleke.

Uma vez que fazer essas manobras podem acontecer acidentes graves, mas quando se tem a manha do freio é mais difícil de cair.

A pessoa se acostuma depois de um tempo. É uma questão de treino, eles confessam que já caíram muito no começo, mas não tinham medo de se machucarem, mas até hoje qualquer um pode cair.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

O último conto, *Os muleke do grau* (Produção textual 13 – Resultado da vivência de leitura/escrita literária) discorre um relato/divulgação sobre a prática de manobras arriscadas. Aqui identificamos resultados, assim como afirma Cosson (2016), de um processo de letramento literário que busca construir uma comunidade de leitores, unidos no tempo e no espaço que transpõe o ambiente de sala de aula, através dos gestos de interpretação, em direção a uma maneira própria de ver e viver o mundo. Os contos, destacados, servem de argumento de ratificação desses resultados desejados.

Esses 13 contos, dispostos anteriormente, apresentam a recorrência do uso configurativos dos chamados contos de fada. Esse tipo de história se mostrou presente durante todo o período de aplicação desta sequência literária. A todo o momento, percebíamos o comportamento de recurso aos aspectos tipológicos e temáticos dos contos de fada.

De sorte que, esse fato se justifica pela presença importante desta estrutura de conto pode estar relacionado ao que Ziberman (2003, p. 134), afirma sobre dados da literatura infantil na escola, quando sintetiza que “contos de fada e literatura infantil são frequentemente confundidos e tornados sinônimos”. Tal afirmação possui fundamentação, segundo a autora, devido ao momento de germinação da chamada literatura infantil, quando a emergência institucional da ideia de infância aparece

estabelecida e diferenciada da fase etária adulta, isso na época de ordenamento social da sociedade burguesa.

Essa confusão gerada do repertório construído do lugar inicial de relação com a linguagem literária, vislumbrada na primeira fase do Ensino Fundamental, fica, de maneira evidente, registrada no repertório constituído sobre as noções conceituais em torno da ideia de conto literário. Mesmo após o contato com os conteúdos referentes aos aspectos essenciais do conto, feitos durante os encontros da Sequência básica, assim como as experiências vivenciadas com a prática de leitura de contos durante os anos cursados, no Ensino Fundamental II, percebemos que a força do registro temático e formal dos contos de fadas permanece presente em suas estruturas cognitivas. Ligada a essa memória literária particular dos alunos também estão os contos compartilhados no espaço familiar e social.

Ao observarmos os contos, aqui selecionados, identificamos a presença característica dos contos referente à magia e ao maravilhoso. Tal fato se direciona, entretanto, ao atrelamento a situações próprias das demandas e das experiências vivenciais dos alunos/autores.

Visualizamos, nesses contos, a recorrência do formato do conto de fadas para a formulação de seu trabalho de escrita, uma espécie de reprodução do formato e/ou temáticas clássicas. Observamos como um fundamento possível desta escolha o recurso a um tipo de escrita/leitura mais confortável e familiar. Entendemos que o sugestionamento temático gerado com as diversas atividades relacionadas com os contos trabalhados na sequência básica não interferiram no momento de formulação de uma história fantástica.

Os registros de permanência do conto de fadas, presentes nos textos, unem-se à ideia de Ziberman (2003), que diz que “é o maravilhoso que endossa, de modo substitutivo, a pequena participação da criança no meio adulto. Por meio da magia, ela foge às pressões familiares e realiza-se no sonho”. Tal fato deixa evidente essa fase de transição em que estão inseridos os alunos, pois, mesmo em estágio de conclusão do Ensino Fundamental II, os seus lugares de escrita ainda possuem ligações fortes com a forma de se expressarem.

A partir dessas sequências de contos sobre as quais aplicamos algumas observações críticas em torno dos comportamentos dos referidos sujeitos de conhecimento, identificados no processo de escrita que finaliza essa etapa da fase

interpretativa de nossa Sequência básica, podemos visualizar uma paisagem clara sobre os avanços alcançados neste trabalho prático de letramento literário.

Utilizamos o entendimento de Coelho (2000, p. 29) de que:

A literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem... No encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade.

Podemos sublinhar que os objetivos, aqui propostos, de promover a linguagem literária como caminho de interação social por meio dos alunos diretamente envolvidos, assim como a comunidade escolar que foi também alvo de alcance nestes gestos de construção de conhecimento.

A escrita destes contos da maneira que foi realizada e com os resultados que produziram singulariza um momento especial na história escolar destes alunos e, acreditamos, na dinâmica de funcionamento da Escola Estadual André Vidal de Negreiros. O evento pedagógico de fechamento proporcionou o registro de exposição dos trabalhos escritos e, acima de tudo, promoveu o instante de autopercepção dos alunos como sujeitos capazes no processo de formulação de conteúdo de comunicação literária.

O momento externo da fase de interpretação de nossa sequência, na forma que definida por Cosson (2016), como sendo a etapa de concretização e de materialização da interpretação enquanto gesto de construção de sentido de um lugar/comunidade, coloca os nossos sujeitos sociais e de conhecimento no espaço privilegiado de leitor e intérprete de seu lugar social, de seu ambiente escolar e de sua relação com sua história e a do seu país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cada dia, novos desafios se colocam como demandas a serem cumpridas e sanadas pela ação da preparação escolar. São exigidos desta instituição, recursos necessários para a consecução da cidadania plena de sua clientela. O domínio de conhecimentos e de práticas que vai desde o aprimoramento do saber tradicional escolar até a participação efetiva do alunado no debate de questões referentes a aspectos estruturantes de nossa lógica social foi o nosso norte.

Os estudos pedagógicos, no Brasil, têm destacado importância à questão do letramento. Tal constatação se deve à recorrência do referido conceito nas diversas discussões sobre as práticas educativas de leitura, tal fato se deve como busca de solução para os números de índices de avaliação nada agradáveis.

Este estudo, assim, se debruçou sobre a atividade daquele que exerce a leitura como uma prática social atuando sobre as diversas temáticas e conhecimentos que surgiram da provocação dirigida por este trabalho.

O nosso principal objetivo foi alcançado no intuito de promover o letramento literário envolvendo alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual de Goiana-PE, sobre a temática o despertar da sexualidade através do gênero Conto. A pesquisa demonstrou um modo, uma proposta por meio da intervenção pedagógica, com o uso de uma sequência básica, trazendo uma maneira de oferecermos na educação, caminhos para o letramento literário para que o alunado possa contemplar a leitura e a escrita, assimilar e participar como sujeito na construção do conhecimento.

Destacamos ainda que foi coletado dado junto a Gerência Regional (GRE) localizada em Nazaré da Mata o índice de desempenho em Língua Portuguesa 2018 de 237,4 de proficiência – Básica. Assim, entendemos que houve uma modesta elevação do índice e de classificação – de Elementar II para Básico na média da Escola André Vidal, perfazendo uma elevação de 6,9. Vale destacar também que a referida avaliação envolveu quatro turmas que não participaram da pesquisa.

Assim, partindo da proposta conseguimos realizar aquilo que nos destinamos. envolvemos os alunos e alunas do referido ano, saímos do contexto escolar para vivenciarmos juntos outras experiências, unindo assim, o aspecto teórico-prático, e dando um novo sentido ao processo de ensino e

consequentemente à aprendizagem, que se deu de forma mais dinâmica, como visita à oficina cerâmica, produções textuais: textos verbal, não-verbal, desenhos, debates, produção de um livro de contos, entre outras atividades pedagógicas, onde o suporte foi o gênero Conto, e um dos maiores interesses foi despertar o olhar da turma e da própria escola, que foi mobilizada, no sentido das discussões sobre a importância da sexualidade na vida do ser humano e suas particularidades na vida do adolescente.

O arcabouço de métodos e teoria que utilizamos, nesta empreitada analítica, teve o compromisso com a ideia de proposta de pesquisa participativa na escola interligada com a realidade histórica e social. Formamos, assim, um caminho singular analítico gestado mediante fatores característicos próprios e de demanda do grupo em/da pesquisa.

Nesse aspecto, percebemos que nossa pesquisa pode viabilizar atividades de promoção de leitura, ao passo que despertou ao mesmo tempo e contribuiu no sentido de promover percepções e assimilação do real significado embutido no ato de ler.

Verificamos também a importância da participação do aluno enquanto sujeito produtor, dos contos que representam, dentro da diversidade do tema abordado pelos alunos, a influência de nossas discussões.

Nesse sentido, finalizamos nossa comunicação, cientes e convencidos da contribuição desta experiência didática para a literatura acadêmica ao oferecer um equipamento teórico e metodológico comprometido com a melhoria em sala de aula nas aulas de Literatura/Língua Portuguesa, onde cresceram pesquisados e pesquisador.

Por fim, verificamos que esse período de curso, que compreendeu além dos estudos teóricos, a pesquisa e a execução do projeto de intervenção, promoveu uma oportunidade ímpar de possibilitar e de contribuir para formação cidadã e aprender sobre essa possibilidade de trabalho com o texto literário. Com ele, pude crescer profissionalmente e humanamente. Aos protagonistas do processo, nossos alunos, ficou o que mais importa: a formação crítica, pessoal e de mais importância – a humana, excelência literária.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR E SILVA, Vitor Manoel de. **Teoria da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1976.
- ALMEIDA, Ana Mattos Brito de. IFAN - **Primeira infância e gravidez na adolescência**. Rede Nacional da Primeira Infância (RNPI). Secretaria Executiva – Biênio 2013/14: Instituto da Infância – IFAN. 2015.
- AMARAL, Maria da Vitórias Negreiros do. Arte/educação como mediação. In: BATISTA E SILVA, Maria Regina; AMARAL, Maria da Vitórias Negreiros do. (org.). **Arte e mitologia na obra de Francisco Brennand**: arte-educação como mediação. Recife: AAACFB, 2009, p. 9-11.
- AMORA, Antônio Soares. **Introdução à teoria da literatura**. São Paulo: Cultrix, 1989.
- AMORIM, Betânia Maria Oliveira de. **Sexualidade e mídia na formação docente**. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, 2012.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-Ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago./2001. Disponível em: <http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/570/510>. Acesso em: 14 jun 2018.
- BATISTA E SILVA, Maria Regina; AMARAL, Maria da Vitórias Negreiros do. (org.). **Arte e mitologia na obra de Francisco Brennand**: arte-educação como mediação. Recife: AAACFB, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 146p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 46.
- CANDIDO Antonio. **Literatura e sociedade**. Ouro sobre Azul: Rio de Janeiro, 2006.

CANDIDO, Antonio. **O direito à Literatura e outros ensaios**. Coimbra: Angelus Novus, 2004.

CECCANTINI, João Luis C. T (org.). 2004. **Leitura e literatura infanto-juvenil**: memórias de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica.

CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

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

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. Tradução: Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Perspectiva: 1993.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COUTINHO, Afrânio. **Da crítica e da nova crítica**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1975.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EGYPTO, A. C. **Orientação sexual na escola**: um projeto apaixonante. São Paulo: Cortez, 2003.

FEBA, Berta Lúcia T.; SOUZA, Renata J. de; COSTA, Yngrid K. M. Literatura, estratégias de leitura e compreensão. In: BRANDILEONE, Ana Paula F. N.; OLIVEIRA, Vanderléia da S. (org.). **Literatura na escola**: textos e práticas em sala de aula. Campinas: Pontes, 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam / Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

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

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOTLIB, Nádia Batella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006.

GOUVEIA, Arturo. **Teoria da literatura**: fundamentos sobre a natureza da literatura e das categorias narrativas. João Pessoa: UFPB, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

JOUBE, Vicent. **Por que estudar literatura?** Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2012.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002.

MAGALHÃES JUNIOR, R. **A arte do conto**. Rio de Janeiro: Bloch, 1972.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

LIMA JÚNIOR, Luiz Pereira de. Sexualidade: os discursos da reprodução e da disciplina do sexo. *In*: LIMA JÚNIOR, Luiz Pereira (org.). **Olhares inusitados**: sexualidade, meio ambiente e educação. João Pessoa: UFPB, 2009, p. 11- 27.

LIMA, Rosângela de Araújo; OLEGÁRIO, Maria da Luz. Identidades sexuais: uma desconstrução à luz da Teoria Queer. *In*: LIMA JÚNIOR, Luiz Pereira (org.). **Olhares inusitados**: sexualidade, meio ambiente e educação. João Pessoa: UFPB, 2009, p. 29-49.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. **Felicidade clandestina**. Ed. Rocco, 1991.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configurações, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA. Beatriz; BRITO, Karim S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória, Paraná: Kayganguê, 2005, p. 17-33.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 23-50.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: poesia. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

OLIVEIRA, Vanderléia da Silva; SILVA, Fátima Aparecida Montovanida. **Escrita criativa em sala de aula**. In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile;

OLIVEIRA, Vanderléia da Silva (org.). **Literatura na escola**: textos e práticas em sala de aula. Campinas: Pontes, 2018.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução: Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PINTO, João Bosco Guedes. **Pesquisa-Ação**: detalhamento de sua sequência metodológica. Recife: Mimeo, 1989.

ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 128 p.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é a literatura?** São Paulo: Ática, 1999.

SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1993.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. V. **Revista Língua Escrita**, número 7, jul./dez. 2009. Entrevista concedida a Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho. Tradução Gilcinei Teodoro Carvalho. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br>> ISSN 1981-6847

TAKIUTT, Albertina. **A adolescente está ligeiramente grávida, e agora?** Gravidez na adolescência. São Paulo: Coleção a sociedade precisa saber. 1986.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

_____. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 47)

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

TUCHERMAN, Sônia Eva. *et al.* **Sentimentos**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

TUFANO, Douglas. **Estudos de Língua e Literatura**. 4. Ed. Ver, e ampl. – São Paulo: Moderna, 1990.

VERISSIMO, Luis Fernando. **Histórias Brasileiras de Verão**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina *et al.* (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 6. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ANEXOS

ANEXO A – Documentos Oficiais

PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O CONTO NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Pesquisador: JOSE MOREIRA FILHO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 93090518.2.0000.5188

Instituição Proponente: Universidade Federal da Paraíba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.778.375

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa egresso do PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS, do CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, do aluno JOSE MOREIRA FILHO, sob a coordenação do Prof. Hermano de França Rodrigues.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Promover o debate sobre a temática do despertar da sexualidade a partir da leitura literária dos contos, de forma que possa conduzir o aluno, através da linguagem literária a um entendimento crítico e reflexivo da realidade que o circunda.

Objetivos Secundários:

Fomentar nos alunos o prazer de ler, levando-os ao conhecimento e reflexão sobre questões que envolvam a sexualidade a partir do texto literário;

Levar o discente a analisar o conto literário, observando suas características e suas interligações com a realidade. Como também, levar os educandos a produzirem um conto a partir de temáticas

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.778.375

abordadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Durante a leitura e produção textual o aluno poderá apresentar desconforto psicológico, para que isso não ocorra será disponibilizado um ambiente onde não ocorra a interferência de pessoas alheias ao presente estudo.

Benefícios:

Estimular a leitura crítica reflexiva objetivando a proficiência leitora e produção textual. Estimular o melhoramento no desempenho na avaliação externa no Sistema de Avaliação de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, promover o debate sobre a temática do despertar da sexualidade a partir da leitura literária dos contos, de forma que possa conduzir o aluno, através da linguagem literária a um entendimento crítico e reflexivo da realidade que o circunda.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos de Apresentação Obrigatória foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA O PESQUISADOR RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À INSTITUIÇÃO ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Tendo em vista o cumprimento das formalidades éticas e legais, somos de parecer favorável a execução do presente projeto, da forma como se apresenta, salvo melhor juízo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.778.375

Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO.pdf	09/07/2018 08:46:58	GERSON DA SILVA RIBEIRO	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1141335.pdf	05/07/2018 11:38:13		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO.pdf	05/07/2018 11:33:37	JOSE MOREIRA FILHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	05/07/2018 11:33:20	JOSE MOREIRA FILHO	Aceito
Outros	CERTIDAO_DE_APROVACAO.pdf	05/07/2018 11:30:21	JOSE MOREIRA FILHO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	05/07/2018 11:29:24	JOSE MOREIRA FILHO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	05/07/2018 11:28:37	JOSE MOREIRA FILHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.778.375

JOAO PESSOA, 20 de Julho de 2018

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

TERMO DE ANUÊNCIA



GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA MATA NORTE
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL ANDRÉ VIDAL DE NEGREIROS
Decreto Nº 5.996 de 27 de julho de 1982

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada **“O CONTO NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO”**, a ser desenvolvida pelo aluno **JOSÉ MOREIRA FILHO**, do curso de **PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS** do **CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE** da **UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**, sob orientação do Prof. Hermano de França Rodrigues, nesta instituição.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, da Certidão de Aprovação do presente projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. Tudo como preconiza a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Goiana - PE, 04 de junho de 2018.


Roberta Gomes da Silva
Gestora Escolar
Matrícula nº 253.467-3
CPF 031.521.324-84

10.572.071/1711-97
ESCOLA ANDRÉ VIDAL
DE NEGREIROS
Portaria nº 5996-27/07/82 - D.O. 29/07/82
Cod. E-26089190 - Insc. 156005
GOIANA-PE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

A presente pesquisa é sobre a leitura de textos literários e está sendo desenvolvida pelo pesquisador **José Moreira Filho**, aluno do Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Paraíba, com alunos do 9º Ano "A" do Ensino Fundamental da Escola André Vidal de Negreiros em Goiana-PE, sob a orientação do Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues.

Este estudo objetiva estimular o prazer pela leitura literária, a partir da leitura de contos. A finalidade deste trabalho é contribuir para uma prática pedagógica que torne os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental leitores proficientes de textos.

Solicitamos a sua colaboração para participar das atividades que serão propostas, as quais acontecerão através de um roteiro de leitura, e desenvolvendo oficinas temáticas, levando-os a um processo crítico e reflexivo. Solicitamos ainda sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Letras e Educação, e publicar em revista científica (*se for o caso*). Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. Oferece o risco mínimo, pois durante a aplicação das aulas os alunos poderão sentir algum desconforto devido a opiniões divergentes, mas acreditamos que esse desconforto possa contribuir de alguma forma para o seu amadurecimento crítico e reflexivo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador José Moreira Filho.

Endereço (Setor de Trabalho): Escola Estadual André Vidal de Negreiros, Localizada na Av. André Vidal de Negreiros S/N – Centro - CEP 55900.000, Goiana – PE

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

TERMO DE ASSENTIMENTO

Convido-lhe a participar da pesquisa intitulada, “*O CONTO NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO*”. Esta pesquisa tem como objetivo promover o letramento literário com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual de Goiana-PE, sobre a temática o despertar da sexualidade através do gênero conto.

Assim, o pretexto que nos leva a estudar esse assunto é contribuir para uma prática pedagógica que torne os alunos da referida série em leitores proficientes de textos literários. Contribuindo para que esses ampliem sua capacidade de leitura e compreensão de textos a eles propostos, fazendo com que não se tornem apenas leitores mecânicos e sim leitores proficientes.

Para a realização desta pesquisa, adotaremos a metodologia da pesquisa-ação de caráter intervencionista. As atividades propostas serão realizadas através de uma 20 aulas seguindo os passos da sequência básica de Rildo Cosson (2016). Faremos a leitura dos contos previamente escolhidos, os quais dialogarão com outros textos que abordem a mesma temática do despertar da sexualidade na fase adolescente.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a). O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos. Talvez em algum momento durante a aplicação das oficinas o aluno se sinta um pouco constrangido.

A pesquisa contribuirá para o aprimoramento das habilidades de leitura, permitindo uma melhor compreensão dos textos lidos, tornando-o um leitor crítico e reflexivo, e assim, poder exercer melhor a sua cidadania.

No decorrer da pesquisa você terá os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha

consentido sua participação, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

O seu nome, assim como todos os dados que lhe identifiquem, serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Para esclarecer de dúvidas, você deverá falar com seu responsável, para que ele procure a professor pesquisador: José Moreira Filho, a fim de resolver o seu problema. O endereço profissional do mesmo é: Escola Estadual André Vidal de Negreiros, situada à Av. André Vidal de Negreiros, S/N, Centro – Goiana –PE.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, me retirar do estudo sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Goiana- PE ____ de _____ de 2018

ANEXO B – Contos

CONTO DE VERÃO Nº 2: BANDEIRA BRANCA

Ele: tirolês. Ela: odalisca. Eram de culturas muito diferentes, não podia dar certo. Mas tinham só quatro anos e se entenderam. No mundo dos quatro anos todos se entendem, de um jeito ou de outro.

Em vez de dançarem, pularem e entrarem no cordão, resistiram a todos os apelos desesperados das mães e ficaram sentados no chão, fazendo um mantinha de confete, serpentina e poeira, até serem arrastados para casa, sob ameaças de jamais serem levados a outro baile de Carnaval.

Encontraram-se de novo no baile infantil do clube, no ano seguinte. Ele com o mesmo tirolês, agora apertado nos fundilhos, ela de egípcia. Tentaram recomeçar o mantinha, mas dessa vez as mães reagiram e os dois foram obrigados a dançar, pular e entrar no cordão, sob ameaça de levarem uns tapas.

Passaram o tempo todo de mãos dadas.

Só no terceiro Carnaval se falaram.

— Como é teu nome?

— Janice. E o teu? — Píndaro.

— O quê?!

— Píndaro.

— Que nome!

Ele de legionário romano, ela de índia americana.

Só no sétimo baile (pirata, chinesa) desvendaram o mistério de só se encontrarem no Carnaval e nunca se encontrarem no clube, no resto do ano. Ela morava no interior, vinha visitar uma tia no Carnaval, a tia é que era sócia.

— Ah.

Foi o ano em que ele preferiu ficar com a sua turma tentando encher a boca das meninas de confete, e ela ficou na mesa, brigando com a mãe, se recusando a brincar, o queixo enterrado na gola alta do vestido de imperadora. Mas quase no fim do baile, na hora do Bandeira branca, ele veio e a puxou pelo braço, e os dois foram para o meio do salão, abraçados. E, quando se despediram, ela o beijou na face, disse “Até o Carnaval que vem” e saiu correndo.

No baile do ano em que fizeram 13 anos, pela primeira vez as fantasias dos dois combinaram. Toureiro e bailarina espanhola. Formavam um casal! Beijaram-se muito, quando as mães não estavam olhando. Até na boca. Na hora da despedida, ele pediu:

— Me dá alguma coisa.

— O quê?

— Qualquer coisa.

— O leque.

O leque da bailarina. Ela diria para a mãe que o tinha perdido no salão.

No ano seguinte, ela não apareceu no baile. Ele ficou o tempo todo à procura, um havaiano desconsolado. Não sabia nem como perguntar por ela. Não conhecia a tal tia. Passara um ano inteiro pensando nela, às vezes tirando o leque do seu esconderijo para cheirá-lo, antegozando o momento de encontrá-la

outra vez no baile. E ela não apareceu. Marcelão, o mau elemento da sua turma, tinha levado gim para misturar com o guaraná. Ele bebeu demais. Teve que ser carregado para casa. Acordou na sua cama sem lençol, que estava sendo lavado. O que acontecera?

— Você vomitou a alma — disse a mãe.

Era exatamente como se sentia. Como alguém que vomitara a alma e nunca a teria de volta. Nunca. Nem o leque tinha mais o cheiro dela.

Mas, no ano seguinte, ele foi ao baile dos adultos no clube — e lá estava ela! Quinze anos. Uma moça. Peitos, tudo. Uma fantasia indefinida.

— Sei lá. Bávara tropical — disse ela, rindo.

Estava diferente. Não era só o corpo. Menos tímida, o riso mais alto.

Contou que faltara no ano

anterior porque a avó morrera, logo no Carnaval.

— E aquela bailarina espanhola?

— Nem me fala. E o toureiro?

— Aposentado.

A fantasia dele era de nada. Camisa florida, bermuda, finalmente um brasileiro. Ela estava com um grupo. Primos, amigos dos primos. Todos vagamente bávaros. Quando ela o apresentou ao grupo, alguém disse “Píndaro?!” e todos caíram na risada. Ele viu que ela estava rindo também. Deu uma desculpa e afastou-se. Foi procurar o Marcelão. O Marcelão anunciara que levaria várias garrafas presas nas pernas, escondidas sob as calças da fantasia de sultão. O Marcelão tinha o que ele precisava para encher o buraco deixado pela alma. Quinze anos, pensou ele, e já estou perdendo todas as ilusões da vida, começando pelo Carnaval. Não devo chegar aos 30, pelo menos não inteiro.

Passou todo o baile encostado numa coluna adornada, bebendo o guaraná clandestino do Marcelão, vendo ela passar abraçada com uma sucessão de primos e amigos de primos, principalmente um halterofilista, certamente burro, talvez até criminoso, que reduzira sua fantasia a um par de calças curtas de couro. Pensou em dizer alguma coisa, mas só o que lhe ocorreu dizer foi “pelo menos o meu tirolês era autêntico” e desistiu. Mas, quando a banda começou a tocar Bandeira branca e ele se dirigiu para a saída, tonto e amargurado, sentiu que alguém o pegava pela mão, virou-se e era ela. Era ela, meu Deus, puxando-o para o salão. Ela enlaçando-o com os dois braços para dançarem assim, ela dizendo “não vale, você cresceu mais do que eu” e encostando a cabeça no seu ombro. Ela encostando a cabeça no seu ombro.

Encontram-se de novo 15 anos depois. Aliás, neste Carnaval. Por acaso, num aeroporto. Ela desembarcando, a caminho do interior, para visitar a mãe. Ele embarcando para encontrar os filhos no Rio. Ela disse “quase não reconheci você sem fantasias”. Ele custou a reconhecê-la. Ela estava gorda, nunca a reconheceria, muito menos de bailarina espanhola. A última coisa que ele lhe dissera fora “preciso te dizer uma coisa”, e ela dissera “no Carnaval que vem, no Carnaval que vem” e no Carnaval seguinte ela não aparecera, ela nunca mais aparecera. Explicou que o pai tinha sido transferido para outro estado, sabe como é, Banco do Brasil, e como ela não tinha o endereço dele, como não sabia nem o sobrenome dele e, mesmo, não teria onde tomar nota na fantasia de falsa bávara...

— O que você ia me dizer, no outro Carnaval? — perguntou ela. — Esqueci — mentiu ele.

Trocaram informações. Os dois casaram, mas ele já se separou. Os filhos dele moram no Rio, com a mãe. Ela, o marido e a filha moram em Curitiba, o marido também é do Banco do Brasil... E a todas essas ele pensando: digo ou não digo que aquele foi o momento mais feliz da minha vida, Bandeira branca, a cabeça dela no meu ombro, e que todo o resto da minha vida será apenas o resto da minha vida? E ela pensando: como é mesmo o nome dele? Péricles. Será Péricles? Ele: digo ou não digo que não cheguei mesmo inteiro aos 30, e que ainda tenho o leque? Ela: Petrarco. Pôncio. Ptolomeu...

Histórias Brasileiras de Verão
Luis Fernando Verissimo
Editora Objetiva, Rio de Janeiro (RJ).
1999

O Primeiro Beijo

Os dois mais murmuravam que conversavam: havia pouco iniciara-se o namoro e ambos andavam tontos, era o amor. Amor com o que vem junto: ciúme.

- Está bem, acredito que sou a sua primeira namorada, fico feliz com isso. Mas me diga a verdade, só a verdade: você nunca beijou uma mulher antes de me beijar? Ele foi simples:

- Sim, já beijei antes uma mulher.

- Quem era ela? perguntou com dor.

Ele tentou contar toscamente, não sabia como dizer.

O ônibus da excursão subia lentamente a serra. Ele, um dos garotos no meio da garotada em algazarra, deixava a brisa fresca bater-lhe no rosto e entrar-lhe pelos cabelos com dedos longos, finos e sem peso como os de uma mãe. Ficar às vezes quieto, sem quase pensar, e apenas sentir - era tão bom. A concentração no sentir era difícil no meio da balbúrdia dos companheiros.

E mesmo a sede começara: brincar com a turma, falar bem alto, mais alto que o barulho do motor, rir, gritar, pensar, sentir, puxa vida! como deixava a garganta seca.

E nem sombra de água. O jeito era juntar saliva, e foi o que fez. Depois de reunida na boca ardente engolia-a lentamente, outra vez e mais outra. Era morna, porém, a saliva, e não tirava a sede. Uma sede enorme maior do que ele próprio, que lhe tomava agora o corpo todo.

A brisa fina, antes tão boa, agora ao sol do meio dia tornara-se quente e árida e ao penetrar pelo nariz secava ainda mais a pouca saliva que pacientemente juntava.

E se fechasse as narinas e respirasse um pouco menos daquele vento de deserto? Tentou por instantes mas logo sufocava. O jeito era mesmo esperar, esperar. Talvez minutos apenas, enquanto sua sede era de anos.

Não sabia como e por que mas agora se sentia mais perto da água, pressentia-a mais próxima, e seus olhos saltavam para fora da janela procurando a estrada, penetrando entre os arbustos, espreitando, farejando.

O instinto animal dentro dele não errara: na curva inesperada da estrada, entre arbustos estava... o chafariz de onde brotava num filete a água sonhada. O ônibus parou, todos estavam com sede, mas ele conseguiu ser o primeiro a chegar ao chafariz de pedra, antes de todos.

De olhos fechados entreabriu os lábios e colou-os ferozmente ao orifício de onde jorrava a água. O primeiro gole fresco desceu, escorrendo pelo peito até a barriga. Era a vida voltando, e com esta encharcou todo o seu interior arenoso até se saciar. Agora podia abrir os olhos.

Abriu-os e viu bem junto de sua cara dois olhos de estátua fitando-o e viu que era a estátua de uma mulher e que era da boca da mulher que saía a água. Lembrou-se de que realmente ao primeiro gole sentira nos lábios um contato gélido, mais frio do que a água.

E soube então que havia colado sua boca na boca da estátua da mulher de pedra. A vida havia jorrado dessa boca, de uma boca para outra.

Intuitivamente, confuso na sua inocência, sentia intrigado: mas não é de uma mulher que sai o líquido vivificador, o líquido germinador da vida... Olhou a estátua nua.

Ele a havia beijado.

Sofreu um tremor que não se via por fora e que se iniciou bem dentro dele e tomou-lhe o corpo todo estourando pelo rosto em brasa viva. Deu um passo para trás ou para frente, nem sabia mais o que fazia. Perturbado, atônito, percebeu que uma parte de seu corpo, sempre antes relaxada, estava agora com uma tensão agressiva, e isso nunca lhe tinha acontecido.

Estava de pé, docemente agressivo, sozinho no meio dos outros, de coração batendo fundo, espaçado, sentindo o mundo se transformar. A vida era inteiramente nova, era outra, descoberta com sobressalto. Perplexo, num equilíbrio frágil.

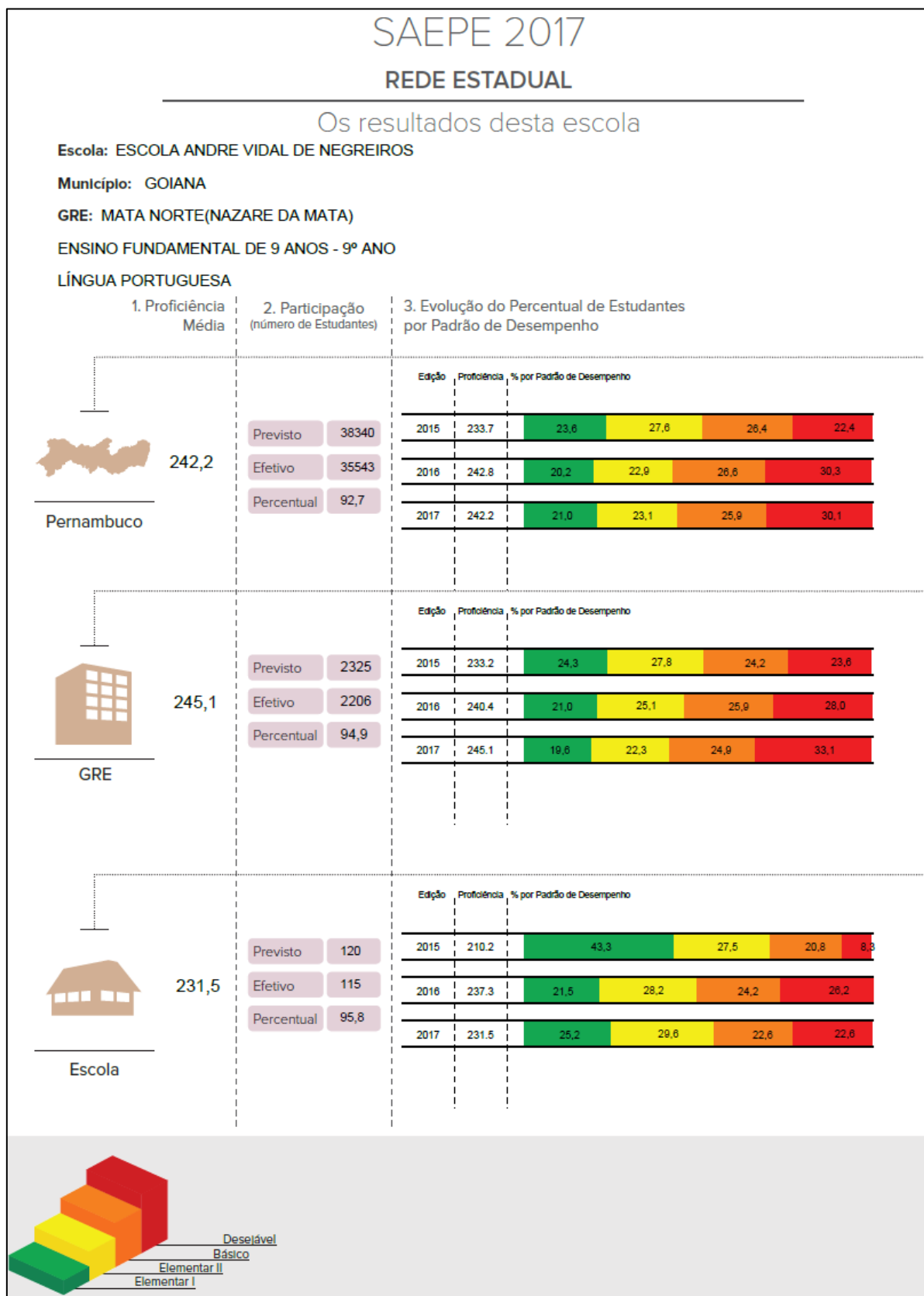
Até que, vinda da profundidade de seu ser, jorrou de uma fonte oculta nele a verdade. Que logo o encheu de susto e logo também de um orgulho antes jamais sentido: ele...

Ele se tornara home.m.

Conto publicado no livro *Felicidade Clandestina*,

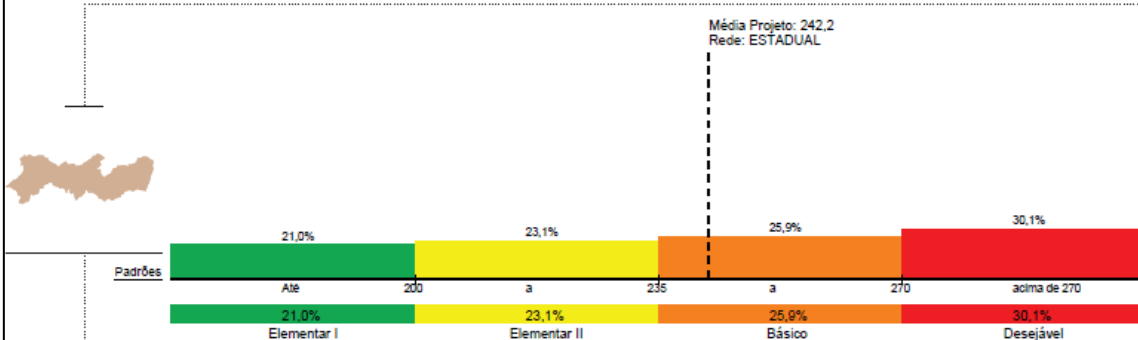
Clarice Lispector. Ed. Rocco. 1971

ANEXO C – Resultado de desempenho escolar (SAEPE – 2017)

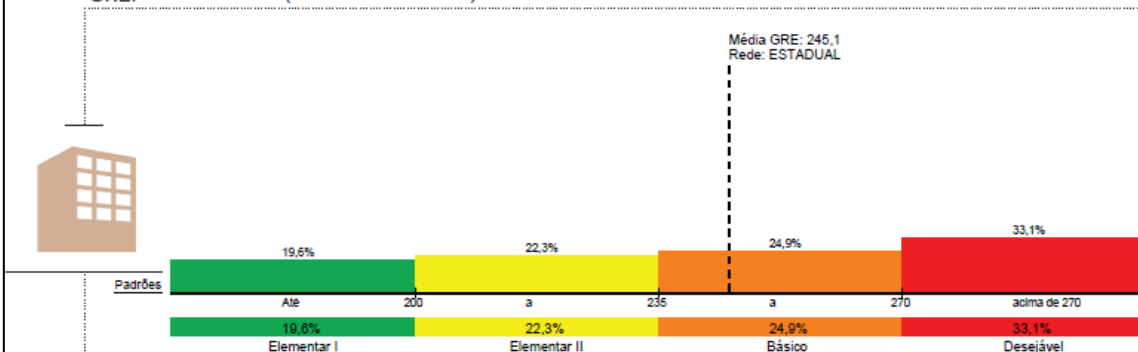


4. Percentual de Estudantes por Nível de Proficiência e Padrão de Desempenho

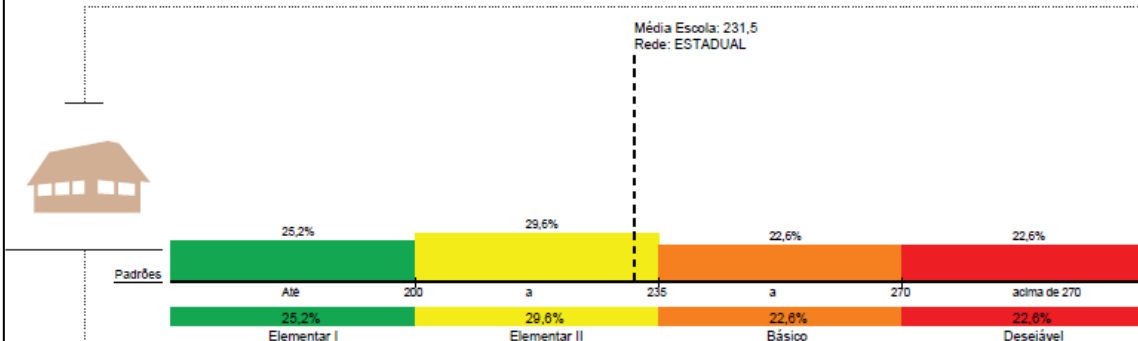
Pernambuco



GRE: MATA NORTE(NAZARE DA MATA)



Escola: ESCOLA ANDRE VIDAL DE NEGREIROS



ANEXO D – Capa do DVD do filme Romeu e Julieta



Romeu e Julieta – 1996

ANEXO E – Poema *Quadrilha*

Quadrilha

*João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.*

*João foi pra os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.*

Carlos Drummond de Andrade,
Alguma poesia (1930)

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário



GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA MATA NORTE
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ANDRÉ VIDAL DE NEGREIROS

QUESTIONÁRIO DE HÁBITOS DE LEITURA

01. Sexo: () Masculino () Feminino

02. Idade: _____ anos

03. Em que lugar você vive atualmente?

Bairro _____ Cidade: _____

04. Você já parou estudar?

() Nunca parei de estudar () Parei de estudar.

05. Por que motivo você parou de estudar?

() Por falta de escolas/vagas na região em que eu morava

() Porque eu não gostava de estudar?

() Porque fui reprovado

() Por motivo de saúde

() Porque comecei a trabalhar

() Outra razão: _____

06. Desde que ano você está estudando nesta escola? _____

07. Você pretende cursar Ensino Médio?

() Não, porque não me considero preparado(a)

() Não, porque acho muito difícil.

() Não, porque não tenho interesse.

() Sim. Por qual motivo? _____

08. Sobre seu pai, ele estudou?

() Nunca () Aprendeu a ler e a escrever

() Estudou até a _____ série () Não sei

09. Sobre sua mãe, ela estudou?

() Nunca () Aprendeu a ler e a escrever

() Estudou até a _____ série () Não sei

10. Você tem acesso à internet em sua casa? () Não () Sim

11. Você tem livros em casa? () Não () Sim

12. Você gosta de ler? () Não () Sim () Um pouco

13. Normalmente, você entende o lê?

() Não () Sim () Muito pouco

14. Os(As) seus(suas) professores(as) costumam aconselhar a leitura de livros? () Não () Sim () Raramente

15. O que significa ler um livro par você?

- () Uma obrigação () Um prazer
() Um passatempo como outro qualquer
() Uma forma de crescimento pessoal
() Outras respostas:
-

16. Normalmente, como é seu modo de leitura?

- () Abandono a leitura logo no início.
() Deixo o livro pela metade () Leio até o fim
() Leio apenas a capa e as figuras.

17. O que leva você a ler um livro?

- () Não leio livros. () Interesse pessoal por um assunto.
() indicação de professores(as) () Indicação de colegas
() Obrigação escolar () Outras razões

18. Nos momentos de folga da escola ou trabalho, qual é a sua principal atividade?

- () Assisto TV () Acesso internet
() Ouço música () Leio
() Prático alguma atividade física (dança, esporte, etc)
() Descanso () Estudo () Trabalho
() Outra atividade:
-

19. O que mais dificulta seu hábito de leitura?

- () Não tenho interesse () Falta-me o tempo
() Leio muito devagar
() Não tenho um local apropriado/adequado para ler
() Tenho pouco acesso aos livros
() Prefiro mais outras atividades
() Outra dificuldade:
-

20. Que tipos de livros você lê?

- () Não leio () Escolares () Religiosos
() Ficção (romance, aventuras, contos)
() Quadrinhos () Poesia () Outros

21. Você sabe o que é um conto? () Sim () Não

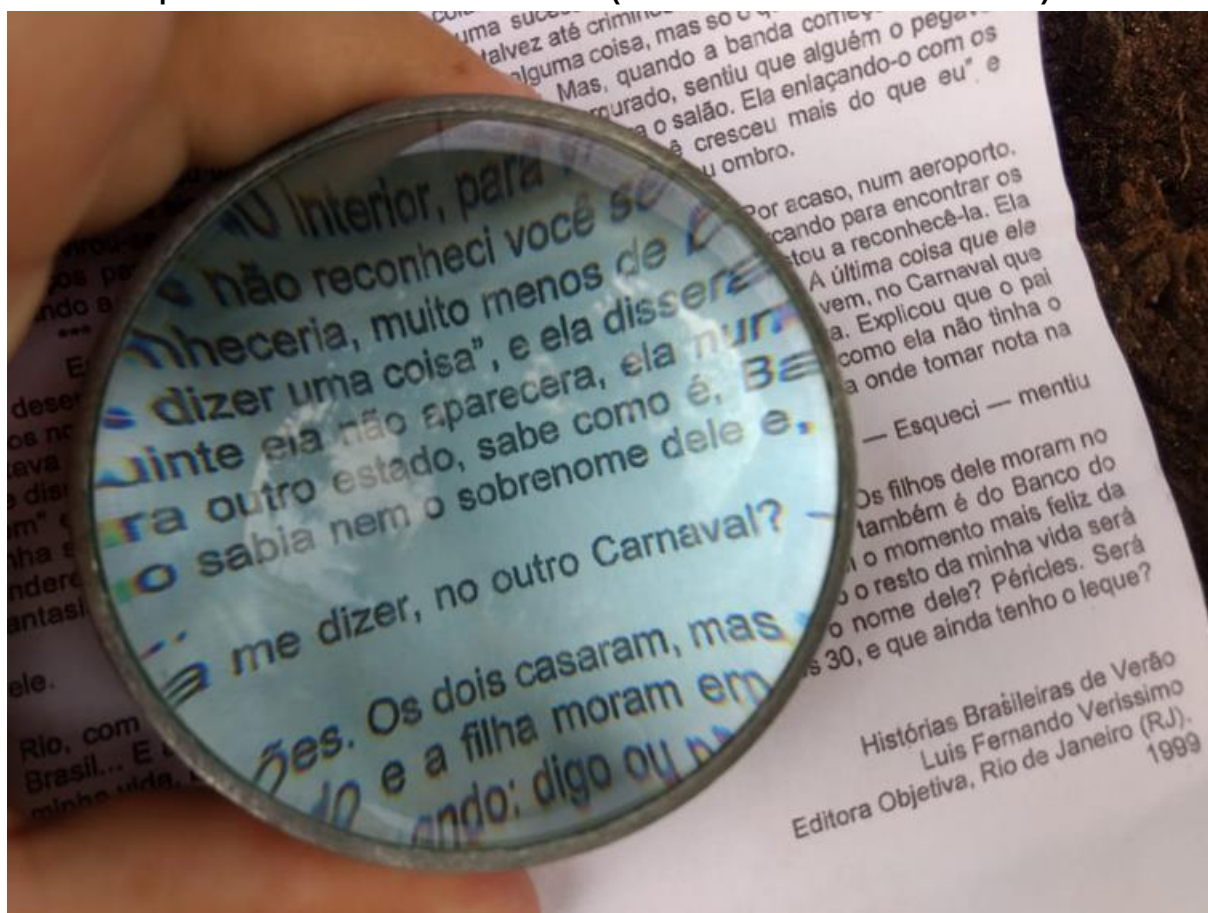
22. Explique com poucas palavras o que é um conto?

23. Você já leu algum conto? () Não () Sim

24. Qual(is) conto (s)? _____

25. Caso seja positiva a resposta da questão 23, onde foi o local que você os leu? () Na escola () Na escola () Ao pegar um livro por curiosidade () De outra forma (como foi)

Leitura compartilhada com alunos do 8º ano A. (aluno com deficiência visual leve)



Fonte: Dados da pesquisa de 2019.

Capa do livro de contos produzidos pelos alunos do 9º A de 2018.



Alunos(as) do 9º ano A (2018)
Escola Estadual André Vidal de Negreiros - Goiana/PE
Professor/Pesquisador: José Moreira Filho

Fonte: Dados da pesquisa de 2019.

Educanda autografando o livro de contos.



Fonte: Dados da pesquisa de 2019