

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

EDJANE ALVES DE OLIVEIRA

**UMA PROPOSTA METODOLÓGICA A PARTIR DA ESCRITA DE SI
COMO ESTRATÉGIA DE APROXIMAÇÃO DO LEITOR INFANTO-
JUVENIL AO TEXTO LITERÁRIO**

Rio de Janeiro

2018

EDJANE ALVES DE OLIVEIRA

**UMA PROPOSTA METODOLÓGICA A PARTIR DA ESCRITA DE SI
COMO ESTRATÉGIA DE APROXIMAÇÃO DO LEITOR INFANTO-
JUVENIL AO TEXTO LITERÁRIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área: Leitura e Produção Textual – diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Sousa de Oliveira Barbosa

Rio de Janeiro

2018

O48p Oliveira, Edjane Alves de

Uma proposta metodológica a partir da escrita de si como estratégia de aproximação do leitor infanto-juvenil ao texto literário /Edjane Alves de Oliveira. – 2018.

81 f.:il.

Orientadora: Maria de Fátima Sousa de Oliveira Barbosa
Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. PROFLETRAS, Faculdade de Letras.

1. Leitor infanto-juvenil. 2. Ensino de literatura. 3. Formação do leitor.

I. Barbosa, Maria de Fátima Sousa de (orientadora).

**UMA PROPOSTA METODOLÓGICA A PARTIR DA ESCRITA DE SI COMO
ESTRATÉGIA DE APROXIMAÇÃO DO LEITOR INFANTO-JUVENIL AO
TEXTO LITERÁRIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: ___/___/_____

Presidente, Prof.^a Dra. Maria de Fátima Sousa de Oliveira Barbosa – UFRJ

Prof.^a Dra. Vânia Lisboa da Silveira Guedes – UFRJ

Prof.^a Dra. Maristela Botelho França – UNIRIO

Prof.^a Dra. Jaqueline dos Santos Peixoto – UFRJ, Suplente interno

Prof.^a Dra. Ana Senna – UFRJ, Suplente externo

Rio de Janeiro

2018

AGRADECIMENTOS

A Deus, na Santíssima Trindade, que alicerça meu caminho, direciona meus passos e me aproxima de pessoas importantes em minha vida pessoal, profissional e acadêmica e À Nossa Senhora, Mãe de Deus e Nossa!

À minha querida mãe Maria da Piedade de Lemos Alves por me ensinar que devemos lutar e ter fé! Ao meu marido Cesar Machado de Oliveira que está comigo desde que entrei no magistério como amigo e companheiro. Em especial, dedico esse trabalho ao meu filho Pedro Alves de Oliveira, razão do meu viver e minha inspiração diária!

À minha querida orientadora Prof.^a Dra. Maria de Fátima Sousa de Oliveira Barbosa, que me acolheu e me deu todo apoio necessário para desenvolver essa pesquisa, com confiança e liberdade.

À UFRN, por dar essa oportunidade de formação continuada aos docentes do país, e à equipe de professores do PROFLETRAS/UFRJ, pela dedicação, disponibilidade e profissionalismo.

Às professoras da Banca de Qualificação que deram contribuições importantes a essa pesquisa: Prof.^a Dra. Vânia Lisboa da Silveira Guedes da UFRJ e Prof.^a Dra. Maristela Botelho França da UNIRIO.

À secretária Solange Oliveira Cruz, do curso PROFLETRAS/UFRJ e à secretária Nádia, da Pós-graduação, Letras/UFRJ, por nos atenderem com afeto e profissionalismo.

Aos meus colegas da turma 4 de Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS/UFRJ, em especial, às minhas amigas, Jeane Bueno e Priscilla Fátima de Almeida, parceiras em aulas, reuniões de orientação, Qualificação e Defesa.

À Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro; à 7^a Coordenadoria de Educação do município do Rio de Janeiro; à equipe direção da unidade escolar na qual leciono; às assistentes sociais da SME/RJ, Cristina Branco e Elisângela Guimarães, e à Liliane Mynssen, do Instituto Presbiteriano Álvaro Reis (INPAR).

Aos meus amigos professores e aos meus companheiros na jornada da vida, em especial: Ana Beatriz Oliveira do Couto, Carmen Castro, Cristina Fernandes Lopes, Deisi Diléa, Fernando Carmo dos Santos, Lilian Polly da Costa, Lúcia Godoy e Renata Avellar.

Aos meus alunos, de ontem e de hoje, que inspiraram esse trabalho e motivaram meus 30 anos de magistério, dedicados a eles!!!

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo contribuir com os estudos sobre o ensino da literatura nas escolas da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, ao estabelecer relação entre teoria e práticas de leitura e de escrita com o desenvolvimento da autonomia do leitor literário juvenil, no espaço intersubjetivo da sala de aula. Por conta disso, foram feitas algumas comparações metodológicas presentes no cotidiano das escolas, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, e, dentro de um paradigma crítico, apresentar uma proposta metodológica de aproximação do aluno a uma escrita mais autoral e de uma maior percepção de si. Os fundamentos teóricos foram norteados, principalmente, pelos pensamentos de Bakhtin sobre a linguagem, alinhando-se, no final da pesquisa, a outros teóricos como: Marcuschi, Faraco e Klinger, e às perspectivas e à criticidade dos alunos. A aproximação entre leitor e obra deu-se, à medida que os alunos, de uma escola do segundo segmento, foram realizando atividades de leitura e de escrita mais próximas à interface ficção e não ficção, na busca pela construção de sentido. O resultado dessa pesquisa permite afirmar que estratégias de aproximação do aluno ao texto literário devem priorizar o ensino da literatura em diferentes instâncias, a fim de proporcionar ao leitor a percepção de *si* e sua integração a diferentes culturas, vozes e olhares. Através da escrita de *si*, numa abordagem mais afetiva da linguagem, chegou-se a uma possível releitura da metodologia de ensino da literatura, no intuito de contribuir para o cumprimento do objetivo dessa pesquisa e colaborar com estudos vindouros.

Palavras-chave: Leitor infante-juvenil. Ensino de literatura. Formação do leitor.

ABSTRACT

This dissertation aimed to contribute with the studies on the teaching of literature in schools of the public education network of the city of Rio de Janeiro, by establishing a relationship between theory and practice of reading and writing with the development of the autonomy of the literary reader, in the intersubjective space of the classroom. As a result, some methodological comparisons were made in the daily life of schools, in line with the National Curricular Parameters, and, within a critical paradigm, present a methodological proposal to approach the student to a more authorial writing and a greater perception of himself. The theoretical foundations were mainly guided by Bakhtin's thoughts on language, aligned, at the end of the research, with other theorists such as Marcuschi, Faraco and Klinger and perspectives and criticality of the students. The approach between reader and work was established, while the students, of a school of the second segment, were performing activities of reading and writing closer to the interface fiction and non-fiction, in the search for the construction of meaning. The result of this research allows to affirm that strategies of approaching the student to the literary text should prioritize the teaching of literature in different instances, in order to provide the reader with the perception of himself and his integration to different cultures, voices and looks. Through writing of himself, in a more affective approach to language, we came to a possible re-reading of the teaching methodology of literature, in order to contribute to the accomplishment of the objective of this research and to collaborate with studies to come.

Key Words: Child-juvenile reader. Teaching literature. Formation of the reader.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Orientações curriculares para prática de leitura e de escrita -SME/RJ	60
Quadro 2	Caderno pedagógico do 8º ano, 2º bimestre de 2018, p.3 - SME/RJ	61
Quadro 3	Critérios de correção das provas escritas da SME/RJ	63
Quadro 4	Temas para as provas bimestrais de escrita da SME/RJ	64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Análise quantitativa por ano de escolaridade em 2017	29
Gráfico 2	Análise quantitativa por ano de escolaridade em 2018	30
Gráfico 3	Amostra de alunos que responderam o questionário em 2017	31
Gráfico 4	Primeira ação – Escrita de parágrafo descritivo	33
Gráfico 5	Segunda ação – Escrita de página de diário	34
Gráfico 6	Terceira ação – Escrita de cartas ao asilo	35
Gráfico 7	Quarta ação – Escrita de ficha de leitura	36
Gráfico 8	Sexta ação – Escrita de paródia	38
Gráfico 9	Sétima ação – Escrita de descrição de olhar	39
Gráfico 10	Análise comparativa entre ano de escolaridade e hábito de leitura	41
Gráfico 11	Possíveis dificuldades em interpretar textos	42
Gráfico 12	Algumas atitudes dos alunos diante do texto	43
Gráfico 13	Algumas situações de aproximação entre leitor e texto	44
Gráfico 14	Alguns critérios de seleção do texto literário	45
Gráfico 15	Escolha de suportes de leitura de textos literários	46
Gráfico 16	Influência do outro na escolha de textos	47
Gráfico 17	Alguns critérios para a escolha do livro de literatura infanto-juvenil	48
Gráfico 18	Alguns critérios para aulas dinâmicas	49
Gráfico 19	Análise comparativa de estratégias de aproximação do leitor ao texto	83

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
1.1	OBJETIVOS	9
1.1.1	Objetivo geral	9
1.1.2	Objetivos específicos	9
1.2	JUSTIFICATIVA	10
1.3	CORPUS DA PESQUISA	12
1.4	CONTEXTO DA PESQUISA	13
1.4.1	Sujeitos da pesquisa	13
1.5	MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA: ESTUDO DE CASO	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1	LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR	17
2.2	VALOR ESTÉTICO DA CRIAÇÃO VERBAL	18
2.3	GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	20
2.4	PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA VOLTADA À ESCRITA DE SI	22
3	PROPOSTA METODOLÓGICA A PARTIR DA ESCRITA DE SI	25
3.1	DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DA PESQUISA	25
4	METODOLOGIA	28
4.1	SUJEITOS E CAMPO DA PESQUISA	28
4.2	ETAPAS DA PESQUISA	30
4.2.1	PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA	30
4.2.2	SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA	32
5	ANÁLISE DE DADOS	41
5.1	ANÁLISE DOS DADOS DA DIAGNOSE	41
5.1.1	ANÁLISE DE GRÁFICOS	41
5.1.2	ANÁLISE DO GÊNERO CONTO EM PRODUÇÕES TEXTUAIS	50
5.1.3	ANÁLISE DE TEXTO AUTOBIOGRÁFICO DO LEITOR	53
5.1.4	ANÁLISE DE ESCRITA AUTORAL DE CARÁTER CONFSSIONAL	55
5.2	ANÁLISE COMPARATIVA DE PROPOSTAS METODOLÓGICAS	59
5.2.1	ANÁLISE DE PROPOSTA METODOLÓGICA DA SMM/RJ	60
5.2.2	ANÁLISE DA PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA	65
5.3	ANÁLISE GERAL DA PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA	82
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
	REFERÊNCIAS	88

APÊNDICE A - MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO
ANEXO A – INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

1 INTRODUÇÃO

O histórico de fracasso nas estratégias de aproximação do leitor ao texto literário e a necessidade de um ensino que estimule e desenvolva o prazer pela leitura demonstram que precisamos avançar nesse campo de investigação, cientes das implicações cognitivas, envolvidas na trajetória do leitor de literatura em formação.

Nessa perspectiva, esta dissertação, apresentada ao Mestrado Profissional PROFLETRAS da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pretende contribuir com estudos sobre o ensino da literatura na escola. Para isso, busca estabelecer a relação entre teoria e práticas de leitura e de escrita com o desenvolvimento da autonomia do leitor literário infanto-juvenil, no espaço intersubjetivo da sala de aula, dentro de um paradigma crítico.

Atualmente, em grande parte das escolas, há possibilidade de acesso a livros impressos e digitais, de encontro com autores, de visitas a espaços de leitura, bem como meios de ampla divulgação de experiências com a literatura, fatos essenciais para o amadurecimento do aluno como leitor literário. Diante dessa realidade, espera-se que a exposição a diferentes gêneros textuais promova um envolvimento maior do leitor com a obra literária, de forma autônoma e prazerosa. Entretanto, os dados dessa pesquisa, conforme gráficos adiante, demonstram que há um desinteresse crescente pela leitura, ao longo do segundo segmento do ensino fundamental.

O papel da literatura, segundo Colomer (2007), é proporcionar ao aluno explorar suas experiências de vida, enriquecer seu imaginário e sua sensibilidade, por meio da experiência fictícia e da construção do pensamento, numa transformação identitária com o ato de ler. No entanto, encontra-se, como primeira barreira, a aproximação necessária para alcançar o espaço íntimo do aluno como leitor autônomo real.

Muitos adolescentes, ao se isolarem no mundo digital, em seu quarto ou no fundo da sala, desconectam-se do espaço real e, muitas vezes, temem contar o que leem, o que escrevem e o que sentem. Alguns optam pelos espaços de mídia digital por permitir que quem produz textos compartilhe, interaja com esse mundo, sem necessariamente ter sua identidade revelada.

Considera-se, portanto, que haja prioridade em desenvolver trabalhos na área de ensino da literatura, para o segundo segmento do ensino fundamental, que dê a devida importância ao leitor em seu processo de criação verbal. Faz-se necessário colaborar com estudos que, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, proponham uma ação metodológica, no sentido de aproximar o aluno ao texto literário de forma prazerosa e autônoma.

Nesse estudo, prioriza-se, no domínio do discurso e no envolvimento social com o texto, um modelo de análise, mais flexível e mutável, diferente do que atualmente é oferecido nas escolas públicas que trabalham gêneros textuais moldados em formas estáveis. Para tanto, encontra-se, nos pensamentos de Bakhtin (2003) sobre a linguagem, a base para a fundamentação teórica e prática da pesquisa, pois se entende que o enunciado, ao integrar emoção e cognição, na busca pela construção de sentido, estreita a relação estética e literária da obra.

Sendo assim, através de uma concepção interacional, social e afetiva da linguagem, esse estudo poderá contribuir para uma possível releitura da metodologia de ensino da literatura e uma ascendente aproximação do leitor ao texto literário, ao longo do segundo segmento do ensino fundamental da rede pública de ensino.

1.1 OBJETIVOS

Apresentamos a seguir, os objetivos geral e específico que norteiam a pesquisa.

1.1.1 Objetivo geral

O objetivo geral é contribuir com o ensino da literatura no segundo segmento do ensino fundamental, para que os leitores infanto-juvenis assumam uma leitura mais autônoma e uma escrita mais autoral e se reconheçam na escrita de si e no discurso do outro, por meio de uma estratégia pedagógica de aproximação ao texto literário, dentro de uma concepção interacional, social e afetiva da linguagem.

1.1.2 Objetivos específicos

Para isso, busca-se alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a) promover ações de leitura envolvendo diferentes gêneros e suportes textuais;
- b) identificar no texto literário a possibilidade de múltiplos olhares;
- c) proporcionar a leitura literária como encontro do sujeito leitor com o discurso do outro;
- d) reconhecer a tecnologia como meio de aproximação ao leitor literário;
- e) identificar o gênero confessional na escrita do aluno;
- f) incentivar a escrita confessional como recurso de aproximação do aluno com a leitura e a escrita;
- g) contribuir com uma proposta pedagógica de leitura e de escrita, a partir da escrita de si.

1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Partindo do pressuposto que há livros sem leitores, principalmente, nas escolas da rede pública de ensino, faz-se necessário colaborar com estudos que promovam a aproximação do leitor ao texto literário, por meio de estratégias pedagógicas que privilegiem uma concepção interacional, social e afetiva da linguagem. Entende-se, para isso, que uma leitura autônoma e uma escrita mais autoral possam sensibilizar o aluno, ao se reconhecer no discurso do outro e na escrita de si.

Os estudos de Bakhtin (2003) enfatizam que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, como homem exterior em um novo plano da existência. Sua fronteira externa é vivenciada a partir de sua relação consigo mesmo, através da autoconsciência. Dessa forma, é através do outro que experimentamos de forma viva, estética e ética a finitude humana, pois:

a forma do vivenciamento concreto do indivíduo real é a correlação entre categorias imagéticas do eu e do outro; e essa forma do eu, na qual vivencio só a mim, difere radicalmente da forma do outro, na qual vivencio todos os outros indivíduos sem exceção. (BAKHTIN, 2003, p. 35).

No que diz respeito à práxis docente de sala de aula, faz-se necessária a discussão entre teoria e prática que colabore com a lacuna no ensino da literatura. Entende-se que o papel do professor, como sujeito que promove a leitura, é de suma importância, pois, dentre tantas estratégias pedagógicas, pode promover acesso a espaços de leitura, dentro e fora da unidade escolar e em ambientes virtuais, e estimular a utilização do acervo de livros paradidáticos disponíveis ao aluno. No entanto, há um abismo que distancia o leitor do texto literário, como apontam os dados dessa pesquisa, extraídos de uma escola pública da rede de ensino do município do Rio de Janeiro, de segundo segmento do ensino fundamental. Dentre vários fatores possíveis, entende-se que há necessidade da abordagem mais afetiva nessas ações.

Rezende (2013) considera que há vários fatores externos e internos à leitura atuando sobre o leitor. A compreensão do texto lido e a desenvoltura na escrita literária dependerão do grau de consciência que se tem em relação ao texto e da forma como o leitor classifica e seleciona as informações, até chegar à essência do que está sendo lido, ou escrito, também ligada à sua própria essência. Aliado a isso, tem-se a questão da afetividade, pois, segundo WALLON (1975):

a ação de ensinar também é psicológica e, portanto, tal formação do professor não pode ficar restrita aos livros, mas precisa ter referência constante nas experiências pedagógicas criadas por ele próprio. Sem desconsiderar que a formação do educador precisa estruturar-se pela integração de conhecimentos de formação psicológica, pedagógica e específica. (*apud* LIMONGELLI, 2007, p. 89)

Ao suscitar questões relativas ao ensino da literatura mais conectado à realidade do aluno e à sua subjetividade, encontra-se, nos estudos de Bakhtin (2003), dentre outros, a importância de relacionar a escrita de si, como exercício de sentido, possível na prática do leitor/escritor em formação. Entende-se que na relação autor e obra, por exemplo, cada particularidade da personagem, cada ato de sua vida, seus pensamentos e seus sentimentos, estão, de certa forma, manifestados naquilo que nos rodeia, pois “a luta do artista por uma imagem definida da personagem é, em grau considerável, uma luta dele consigo mesmo.” (BAKHTIN, 2003, p. 4).

Dessa forma, as atividades propostas pela pesquisa voltam-se para a ênfase em habilidades emocionais e sociais, como prática de liberdade humana. Nesse sentido, estabelece-se uma proposta de redirecionamento do ensino da literatura, que, por muito tempo, vem priorizando inteligências e habilidades cognitivas no ensino da literatura como estudo de gêneros textuais, moldado em formas estáveis.

Além das produções escritas pelos alunos, apresentadas ao longo desse estudo, são utilizados, como material de análise metodológica, os cadernos pedagógicos de oitavo ano, elaborados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que seguem os Parâmetros Curriculares de ensino de literatura, nas escolas de segundo segmento do ensino fundamental, do município do Rio de Janeiro, e servem de base para a realização de provas bimestrais, na rede de ensino. Além dos cadernos, são observados os critérios de correção e de avaliação das produções escritas e a abordagem teórico-prática em relação ao texto literário.

Dentro de um paradigma crítico do ensino da literatura nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro, busca-se, portanto, atender aos objetivos desse estudo, ao colaborar com um construto teórico e prático que dê maior sentido às leituras e às produções escritas dos alunos, priorize seu autoconhecimento, considere o estudo de gêneros textuais como estruturas mais flexíveis e permeáveis, promova ações de diferentes gêneros como possibilidade de múltiplos olhares, enfim, que proporcione o encontro entre sujeito leitor e o discurso do outro a partir da escrita de si como possível estratégia de aproximação do aluno ao texto literário.

1.3 CORPUS DA PESQUISA

O corpus da pesquisa é composto de 2 etapas. A 1ª etapa compreende dados gerados pelo questionário, no total de 114, de um universo de 460 alunos do segundo segmento do ensino fundamental de uma escola municipal do Rio de Janeiro e análise de alguns textos escritos pelos sujeitos da pesquisa. Após essa diagnose inicial, a partir dos dados do questionário, foi possível identificar o 8º ano/série como o que mais demonstrou maior distanciamento da leitura e da escrita literária. Algumas produções textuais coletivas e individuais foram selecionadas, nessa 1ª etapa, a fim de servirem de referência para a busca do leitor autônomo real, e, assim, identificar o perfil desse leitor. Essa busca desencadeou um estudo de caso que serviu de parâmetro para estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática de ensino. Nesse estudo de caso, houve a captura de um texto produzido em capítulos, feito por uma aluna da turma de aceleração de aprendizado, possibilitando reconhecer nela um leitor autônomo real. Cogitou-se, como forma de valorização do texto escrito, que a autora desse voz à sua própria narrativa, ao produzir um áudio-e book.

Com isso, inicia-se a 2ª etapa dessa pesquisa, ou seja, intensificar os estudos de processos psicolinguísticos e filosóficos da linguagem, com o objetivo de associar afetividade à aprendizagem da leitura e da escrita do texto literário. O recorte teórico fundamentou-se, principalmente, no Círculo de Bakhtin, em uma edição brasileira da obra do Círculo (2003), além de outros autores importantes. Esses estudos possibilitaram realizar análises e comparações metodológicas presentes no cotidiano das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Para isso, foram utilizados cadernos pedagógicos de oitavo ano, elaborados pela SME/RJ, para aplicação de prova de leitura e de escrita, em toda a rede, seguindo critérios de correção e de avaliação pré-determinados. Em contrapartida, elaborou-se a proposta metodológica dessa pesquisa que possibilitasse a aproximação do aluno à escrita mais autoral e à maior percepção de si. Em seguida, foram desenvolvidas produções textuais sugeridas pela proposta, considerando a escrita de *si* e do outro e o exercício do olhar do aluno sobre o texto literário.

No intuito de contribuir com o cumprimento do objetivo dessa pesquisa e colaborar com estudos vindouros, foram feitas algumas análises dessas produções à luz do arcabouço teórico. Ao final, ao comparar a estratégia de aproximação do aluno ao texto literário, oferecida pelo caderno pedagógico, e outra estratégia, como proposta metodológica oferecida por esse estudo, pôde-se considerar que as produções apresentadas pelos alunos nesse estudo conversaram com a teoria e as análises realizadas atenderam satisfatoriamente aos objetivos propostos inicialmente.

1.4 CONTEXTO DA PESQUISA

A realização desta pesquisa contou com a ação efetiva de alunos do segundo segmento de uma escola municipal do município do Rio de Janeiro, em sua maioria, oriundos das comunidades de Rio das Pedras, Muzema, Tijuquinha e Morro do Banco, do município do Rio de Janeiro.

1.4.1 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa contou com a participação de cerca de 114 alunos, de um total de 460 alunos, na 1ª etapa, como protagonistas das ações pedagógicas, ora como leitores em formação, ora como leitores e escritores em potencial. Na 2ª etapa, participaram 161 alunos, referentes a turmas de 8º ano, de um total de 205 alunos. Coube, para tanto, avançar em três frentes, para se chegar a uma resposta satisfatória ao problema:

- a) quem são os leitores a quem queremos formar?
- b) como desenvolver no aluno o gosto pela leitura do texto literário?
- c) como desenvolver na escola uma prática de incentivo à leitura e à escrita literária mais conectada à sociedade e ao mundo?

Através de um recorte de textos escritos e leituras, coletiva e individualmente, investigou-se o universo narrativo dos alunos, em sua dimensão lúdica, criativa e afetiva e em sua necessidade de verbalizar emoções e vivências, pois, entende-se que [...] mesmo as mais fantásticas criaturas dos romances de ficção científica conservam, entre seus atributos mais ou menos insólitos, propriedades diretamente emprestadas dos indivíduos do mundo real.” (JOUVE, 2002, p. 62)

1.5 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA: UM CASO QUE DEU CERTO

A motivação para essa pesquisa deu-se quando a pesquisadora participou de um fato real com um de seus alunos, tal como está relatado a seguir, *em itálico*.

Foi identificado o caso de uma aluna com inadequação idade/ano de escolaridade, baixa autoestima, faltas e dependência química. Para tentar resolver o problema, houve uma ação conjunta que contou com a atuação da professora do Projeto de Aceleração 8, da direção escolar, da secretaria escolar, dos pais, de assistentes sociais do município do RJ, da

coordenação pedagógica e da professora de sala de leitura. A aluna já tinha apresentado um diferencial na maneira como escrevia e no interesse em ler, durante as aulas, conforme observação da professora anterior e da professora da turma de Aceleração. A aluna disse, certa vez, que havia escrito um livro já há algum tempo. A professora de sala de leitura solicitou a leitura do mesmo e reconheceu estar diante de uma leitora/escritora em potencial. Em parceria com um instituto presbiteriano e o trabalho de assistência social da SME/ RJ, investiu na produção de leitura mediada do livro em questão. Após esse esforço multiprofissional, obteve-se como produto final a efetiva participação da aluna na produção de um e-book com áudio. Depois disso, a jovem autora foi convidada a participar como palestrante numa feira literária e, com a autoestima elevada, parou de faltar, concluiu o curso, inscreveu-se no Projeto Jovem Aprendiz e virou a página em sua vida. Esse fato serviu de motivação para empreender outras ações e reflexões sobre o assunto.

A partir desse fato, vislumbrou-se a possibilidade de encontrar nos estudos de Bakhtin (2003), dentre outros teóricos, um espaço de diálogo com a escrita dos alunos, na tentativa de embasar práticas efetivas de aproximação do leitor ao texto literário. Propôs-se, através dessa pesquisa, aguçar a discussão a respeito do ensino de literatura e contribuir para que a literatura infanto-juvenil torne-se cada vez mais presente na escola e no meio acadêmico, como objeto de estudo da Linguagem e dos PCNs, dentro de uma concepção interacional, social e afetiva.

Para a discussão desse trabalho, esta dissertação apresenta a seguinte estrutura: esta Apresentação, como primeiro capítulo. Em seguida, no capítulo 2, o Referencial Teórico utilizado como alicerce para o trabalho de pesquisa. No capítulo 3, a Proposta Metodológica da Pesquisa, fruto do resultado das análises de dados da pesquisa-ação. No capítulo 4, a Metodologia. Em seguida, no capítulo 5, a Análises dos dados coletados, com embasamento teórico e prático, a partir da observação e análise da proposta metodológica aplicada. No capítulo 6, Considerações Finais da pesquisa, na tentativa de contribuir com o ensino da literatura nas escolas da rede pública do ensino, seguidas do Referencial.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse capítulo, apresentaremos os autores que fundamentaram esta pesquisa, com ênfase, principalmente, nas ideias de Bakhtin (2003) e com o aporte de outros autores mais recentes que contribuem para desenvolver estudos na prática docente de língua portuguesa.

Ao considerar a leitura uma atividade complexa, a escola em seus propósitos didáticos precisa estabelecer fins comunicativos que integrem leitura e escrita como eventos do mundo da vida, em sua natureza dialógica, social e afetiva. Estudos sobre linguagem e construção de sentido, a partir de aspectos cognitivos e afetivos, baseados em Vygotsky (1998), consideram que a palavra ganha sentido dependendo do contexto de uso e das vivências afetivas de cada pessoa.

Por meio da linguagem, estabelece-se o preceito de Bakhtin (2003) de busca pelo sentido como liberdade e pela interpretação como um exercício. Assim sendo, através do diálogo entre leitor e texto, promove-se o encontro com suas experiências de vida, enriquecendo seu imaginário e possibilitando, através de estratégias de aproximação ao texto literário, uma relação identitária do aluno com a leitura e com a escrita.

Nas aulas de literatura nas escolas de segundo segmento do ensino fundamental prioriza-se hoje a abordagem do texto literário sem a devida importância ao leitor e ao processo de criação verbal. Dessa forma, segundo Bakhtin (2003), promove-se uma ruptura entre leitor e texto literário, ao considerar e fazer prevalecer a busca pela descrição da forma e do funcionamento do texto, reduzindo o autor a um objeto.

Nas narrativas colhidas em sala de aula, pode-se perceber a constituição de sujeitos, em seus aspectos cognitivos e afetivos, que vêm corroborar com o que Bakhtin (2003, p. 379) enfatiza: “para cada indivíduo, todas as palavras se dividem nas suas próprias palavras e nas do outro”. O ensino da literatura, portanto, deveria proporcionar abordagens pedagógicas que possibilitassem o encontro e a interação entre o leitor e a obra como um todo, em sua forma e conteúdo, em que prevaleça o diálogo com o texto e a construção de sentido.

O processo de criação do enunciado, aliando significado linguístico e realidade concreta, gera expressão. Essa expressão, segundo Bakhtin (2003), vem carregada de emoção e juízo de valor que surgem no emprego de um enunciado concreto. Diante disso, nas narrativas individuais e coletivas de alunos, a serem apresentadas no corpo da pesquisa, pode-se perceber a escolha das palavras, a construção de enunciados em suas composições, seguindo a especificação de gênero. Porém, pretende-se ressaltar com isso o aspecto expressivo presente nas narrativas que retrata um mundo, revelado na escrita e vivenciado na leitura, como um

diálogo de si com outro, mediado por seu entorno, ou seja, escola, família, tristezas e alegrias, enfim, por sua visão de mundo interior e exterior.

No encontro entre leitor e obra deve-se prevalecer, segundo FOUCAULT (1984 *apud* LAROSSA 1994, p. 118), “a subjetividade, se entendemos essa palavra como o modo em que o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual está em relação consigo mesmo”. Para exteriorizar essa subjetividade do encontro entre leitor e obra, faz-se necessária, através de estratégias de leitura e escrita, com ênfase em gênero e estilo, a preservação da força palavra, que, segundo Bakhtin (2003), só se completará, em sua essência, pela construção de sentido, e que dependerá do contexto de uso e das vivências afetivas de cada um.

O ensino da literatura nas escolas públicas de segundo segmento do ensino fundamental do município do Rio de Janeiro tem-se baseado no texto como unidade que promove interação e construção de sentido, ao ativar conhecimentos prévios, identificar contextos, valores e pontos de vista do autor, decodificando e elaborando antecipações, interagindo e se posicionando diante dele. Esse trabalho pedagógico, no entanto, prioriza o domínio do código escrito e a apreensão do significado do texto. Porém, não enfatiza o que preconiza Bakhtin (2003, p. 309): “cada texto é individual, único e singular” e sua essência estará “na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos”.

Nesse sentido, o ensino da literatura nos dias atuais talvez esteja refletindo uma prática que, ao invés de aproximar obra e leitor, esteja no caminho inverso. Lajolo (1994) afirma que há um desencontro entre literatura e jovens e, para a escola, parece um desencontro maior, pois há muitos alunos que não leem e escrevem mal. A mediação entre texto e leitor pelo professor é muito importante em todo o processo de leitura e de escrita. Ao analisar o texto com o aluno ou apoiá-lo, durante o processo de criação da escrita e a realização da leitura, deve-se exercitar a entrega de si e a interação com o outro, no qual os leitores e os escritores dão sentido ao texto.

O ato de criar, a partir de leituras feitas em sala de aula, serve como estímulo para a produção, ao perceber a leitura de um texto como uma possibilidade de múltiplas interpretações e sensações que a torna um prazer. São as emoções que o texto suscita que provocam em nós o riso, a sensação de afinidade com personagens e o esforço em abstrair, antecipar e se envolver com a obra lida. O prazer que o texto literário pode provocar dependerá da entrega afetiva e efetiva do leitor, isso porque, de acordo com Bakhtin (2003, p. 315), “expressar a si mesmo significa fazer de si mesmo objeto para o outro e para si mesmo”. Essas considerações gerais levam-nos a repensar o ensino da literatura nas escolas públicas, pois o homem é e sempre será “uma equação do *eu* e do *outro*.” (BAKHTIN, 2003, p. 99).

2.1 LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

Nesta seção, entende-se que há possíveis caminhos na formação do aluno como leitor autônomo real, pois, segundo Rouxel (2013), é como se cada um tivesse uma biblioteca interior que resultasse em processo de conhecimento e reconhecimento do texto literário.

A escola, atualmente, tenta formar leitores padrões e se esquece dos leitores reais, plurais e empíricos. Formar sujeito-leitor livre, responsável e crítico, para Dalmi (2013, p. 21), é convidar o aluno a assumir a posição de autor, motivado por uma intenção artística e utilizar saberes sobre textos e sobre si. Assim, ao ler e interpretar, ele ativa competências, associa saberes e técnicas num espaço escolar carregado de intersubjetividade.

No entanto, para o aluno sentir-se capaz de passar por experiências de leitura, é necessário que esteja habituado a reconhecer suas próprias interpretações como possíveis. A leitura do texto literário como prática social pressupõe um movimento de identificação, vivido subjetivamente pelos leitores. Lê-se por vários motivos: a) pelo prazer em ler; b) pela preferência por determinado gênero, autor ou coleção; c) porque alguém indicou a leitura ou está fazendo sucesso na mídia; ou, ainda, d) porque se deseja reler algum livro que despertou sentimentos e sensações guardados na memória. Segundo Rezende (2013), o importante é que a leitura não seja obrigatória.

Ao refletir sobre estratégias de leitura e de escrita que respeitem o jovem leitor em suas escolhas, reconhece-se a necessidade de capturar um leitor/autor autônomo e real, da escola pública de ensino, que sirva de referência para se identificar o modo como ele se relaciona com a escrita literária e como ele se apropria da criação verbal, consciente de si e do mundo que o cerca. Esse leitor autônomo real seria aquele que aprimora sua percepção estética e ideológica, que trabalha o implícito no texto, diluído, representado por um sujeito-leitor contemporâneo, que produza uma escrita própria e espontânea e que se enquadre na fundamentação teórica dessa pesquisa, a fim de servir de horizonte para futuros trabalhos, dentro e fora da escola, sobre literatura.

Acredita-se que, ao identificar um leitor autônomo real, possa-se contribuir com uma prática que estimule a autonomia dos leitores literários infanto-juvenis, no espaço intersubjetivo da sala de aula, ao direcionar a pesquisa para um domínio satisfatório de ações de leitura e de escrita. Dessa forma, Dalmi (2013) propõe, para tanto, que se faça da leitura literária uma sedução, um desafio, um prazer, uma conquista, um hábito, que se deve incorporar ao cotidiano escolar.

Entende-se que quanto mais flexível e ativo for o ensino da literatura nas escolas, mais os alunos poderão se aproximar da leitura literária, de forma autônoma e prazerosa. Entretanto, o caminho literário que o leitor percorre é pessoal. Embora Rouxel (2013) enfatize a importância das leituras privadas, que incluem clássicos da literatura, como *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint Exupéry, citado no corpo da pesquisa, percebe-se atualmente uma inclinação que transita pela tênue fronteira entre ficção e não ficção, em obras que permeiam o universo dos jovens leitores e seus conflitos psicológicos.

A relação entre realismo e fantasia dos livros infantis, abordada por Colomer (2007), enfatiza que as crianças são capazes de aceitar uma imagem idealizada delas mesmas e do que as cerca e que isso pode gerar tensão entre a idealização e o questionamento do mundo. O leitor autônomo real consegue perceber o texto como um meio de realizar inferências, de acordo com suas experiências de leitura e de mundo, e, ao percorrer o fluxo interpretativo da consciência, interage com o inconsciente: “nós pensamos somente a partir daquilo que nos é lançado por outros [...]” (PETIT, 2008, p. 38).

No exercício de linguagem e na relação entre a obra e o leitor, Bakhtin (2004, p. 405) afirma estarem presentes “conceitos abstratos iguais a si mesmos e entre si”. Portanto, a partir de tais concepções teóricas e, através de observações atitudinais e análise crítica das narrativas dos alunos da rede pública, é possível reconhecer no ensino da literatura, a possibilidade de verbalizar emoções e vivências como forma de aproximação do leitor ao texto literário.

2.2 VALOR ESTÉTICO DA CRIAÇÃO VERBAL

Nessa seção, vamos apresentar descritivamente as ideias de Bakhtin, sob o ponto de vista de realização do ato da criação verbal e perceber o aluno como sujeito esteticamente ativo.

O ato da criação verbal suscita questões como vivenciamento de nossa imagem externa e a imagem externa do outro. “A imagem externa são todos os elementos expressivos de nosso corpo e é vivenciada dentro de nós, mas depende do modo como vivenciamos o *eu* do *outro* que difere do modo como vivenciamos o nosso próprio eu” (BAKHTIN, 2003, p. 35). Se só o outro pode ser vivenciado em nós, a imagem externa pode ser vivenciada como uma imagem que conclui e esgota o outro, mas nós não a vivenciamos como algo que nos esgota e nos conclui. Na busca por um entendimento do que venha a ser um leitor literário autônomo real, por exemplo, faz-se necessário referir-se à ideia do “homem integral” preconizado por Bakhtin, que, pressupõe um sujeito esteticamente ativo e situado fora dele, como produto de um ponto de vista estético criador e ético, por princípio.

Dessa forma, a realização da criação verbal, em seu valor estético, pode ser comparada com a ação de um esportista que precisa se concentrar dentro de si e de dentro de si mesmo calcular os seus movimentos, contrair-se à pura unidade interna, deixar de ver e ouvir o que quer que venha de fora, reduzir a si mesmo por inteiro e ao mundo à pura sensação, “deixando que o visível apenas complete o vivenciável de dentro.” (BAKHTIN, 2003, p. 45).

Em relação à construção do *eu*, Wallon (1975 *apud* LA TAILLE, 2016, p. 95) afirma que é um processo condenado ao inacabamento: persistirá sempre, dentro de cada um, como um “fantasma do outro”, de *sub-eu* (*sous-moi*). Para o autor, os estados passionais momentâneos podem interferir nas fronteiras que separam o mundo interno do mundo externo. Nesse drama, o *eu* frágil precisa da admiração do *outro* para completar a sua construção. Conflito, sedução, identificação são elementos que fazem parte da relação do *eu* com o *outro* e não apenas com a figura paterna, mas de necessidades que não foram atendidas.

A satisfação dessas necessidades orgânicas e afetivas, a manipulação da realidade, a estimulação da função simbólica e a construção de si mesmo abrem espaço para todo tipo de manifestação expressiva: plástica, verbal, dramática, escrita, direta ou indireta, através de personagens suscetíveis de provocar identificação. Uma dieta curricular exclusivamente constituída de atividades de conhecimento da realidade estaria obstruindo grandemente o desenvolvimento, se esta concepção estiver correta. (WALLON, 1975, *apud* LA TAILLE, 2016, p.95).

A objetivação ética e estética, portanto, necessita desse ponto de apoio, situado fora de si, de alguma força real, em cujo interior poderia se ver como outro. Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro sujeito e seu mundo: “o próprio ser fala através do escritor, pelos seus lábios” (BAKHTIN, 2003, p. 385). Pode-se perceber, portanto, que o ato da criação verbal é um ato proveniente de dentro da consciência, tornando ação expressa e percebida artisticamente pelo outro, o leitor. A obra literária passa para outro plano, proveniente de uma ação externa que passa a ser contemplada pelo leitor e pelo próprio autor com distanciamento. A verdade artística dessa ação encontra sentido em outro contexto de verdades e de valores.

Ao descrever a estrutura interna da narrativa, Bakhtin (2003) afirma que a consciência do autor é a consciência da consciência, ou seja, ele enxerga e conhece tudo da personagem, que é inatingível ao próprio personagem, havendo, portanto, um distanciamento necessário e consciente do autor, no que diz respeito ao exercício de percepção de vozes da personagem ao construir sua narrativa, “em cada traço, cada acontecimento, cada ato, seus pensamentos e sentimentos, como acontece na própria vida” (BAKHTIN, 2003, p. 3). A relação de distância

do autor em relação a todos os elementos da personagem é a fórmula basilar esteticamente produtiva, pois, como postula Bakhtin, trata-se de uma:

relação de tensa distância no espaço, no tempo, nos valores e nos sentidos que permite abarcar integralmente personagem, difusa de dentro de si mesma e dispersa no mundo preestabelecido do conhecimento e no acontecimento aberto ao ético, abarcar a ela e sua vida e completá-la até fazer dela um todo com os mesmos elementos que de certo modo são inacessíveis a ela mesma e nela mesma: com a plenitude da imagem externa, o fundo que está por trás dela, a sua relação com o acontecimento da morte e do futuro absoluto, etc., justificá-la e acabá-la desconsiderando o sentido, as conquistas, o resultado e o êxito de sua própria vida orientada para o futuro (BAKHTIN, 2003, p. 25).

Esse pano de fundo do autor ao criar seu texto pressupõe pretensões ético-cognitivas que, segundo Bakhtin (2003), é um fundo esteticamente utilizado que se transforma em momento de desmascaramento. Há, portanto, a transgrediência axiológica dos elementos que asseguram à personagem o acabamento estético como aspecto inorgânico da autoconsciência.

Nossa tarefa imediata é examinar aqueles valores plásticos-picturais e espaciais que são transgredientes à consciência e ao mundo da personagem, à sua diretriz ética-cognitiva do mundo, e o concluem de fora, a partir da consciência do outro sobre ele, da consciência do autor-contemplador. (BAKHTIN, 2003, p. 42).

O artista e o homem estão unificados em um indivíduo, geralmente de forma mecânica. Assim, em determinado momento, ele para e cria como para outro mundo, um mundo de inspiração. Nesse momento, ele está na arte e o elo que o liga a essa arte é a unidade da culpa e da responsabilidade, pois arte e vida são a mesma coisa, porém “é mais fácil criar sem responsabilidade pela vida e mais fácil viver sem contar com arte.” (BAKHTIN, 2003, p. 34).

O empenho escolar em aproximar o leitor do texto literário deve, portanto, priorizar o aluno, com sua visão de mundo, os seus juízos de valor e emoções, situado em si e fora de si, e possibilitar sua integração com o objeto de seu discurso e o sistema da língua, que determinará o enunciado, o seu estilo e sua composição, por se tratar de um sujeito esteticamente ativo.

2.3 GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Nessa seção, vamos refletir sobre o ensino da literatura, através de gêneros textuais, não apenas como unidades concretas e únicas, mas como conhecimento social, resultante de situações de leitura e escrita, baseadas em contextos reais da vida cotidiana.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, desde 1998 até os dias de hoje, propõem a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino para a prática de leitura e produção textual. De acordo com a proposta de ensino das escolas do segundo

segmento do ensino fundamental do município do Rio de Janeiro, os gêneros literários são tidos como unidades concretas que devem ser ensinadas.

Muitos teóricos embasam-se na linha bakhtiniana a fim de tratar os gêneros como um instrumento semiótico constituídos de signos de maneira regular. Entretanto, Faraco (2009) afirma que Bakhtin não vê o mundo com objetividade, muito menos constrói um modelo de análise científica, linguística e literária, pois seu interesse volta-se para o sentido da criação estética e do Ser da linguagem. Diferente das ciências naturais que constituem um saber monológico, entre sujeito e objeto, as ciências humanas constituem um saber dialógico, no qual o texto é “uma expressão de um sujeito (sujeito/sujeito) e atrás de um sujeito, há sempre sua visão de mundo e seus valores” (FARACO, 2009, p. 43).

Nesse sentido, o domínio discursivo é considerado mais uma “esfera da atividade humana” do que “um princípio de classificação de textos” e indica “instâncias discursivas” Marcuschi (2008, p. 155). Portanto, todas as atividades humanas estariam relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, e, para ler e escrever, faz-se necessário o envolvimento social com o texto. Os gêneros, de acordo com Marcuschi (2008, p.190), “são apreendidos no decorrer de nossas vidas”, pois somos como membros de alguma comunidade. Eles resultam de um conhecimento social localizado em situações concretas de leitura, como prática rotineira, e apresenta, de forma natural, aspectos morfossintáticos, léxicos e grau de monitoramento próprios de um falante da língua em uso.

Para Marcuschi (2008), a noção de gênero, na tradição ocidental, esteve ligada aos gêneros literários. Iniciou-se com Platão, firmou-se em Aristóteles, depois Horácio e Quintiliano, passando pela Idade Média, pelo Renascimento, pela Modernidade e perdurou até os primórdios do século XX. Atualmente, gênero, numa visão multidisciplinar, engloba texto e discurso, descrição de língua, visão de sociedade e ainda tenta abranger questões de natureza sociocultural, sendo tratado em diversas formas, no cotidiano, com ou sem objetivos literários.

No dilema entre categorias gramaticais das produções textuais e a sua ocorrência no contexto de uso, Marcuschi (2008) afirma que, ao ler um livro, o aluno não enxerga os critérios gerais da textualidade como autor, texto, leitor, configuração linguística e situação comunicativa, pois existem os elementos linguísticos associados aos aspectos da realidade sociointerativa. Os gêneros são como modelos comunicativos com características específicas, tanto na fala quanto na escrita, que geralmente servem para criar uma expectativa no interlocutor e prepará-lo para uma determinada reação, preparando o caminho para que haja compreensão.

O desconhecimento dos gêneros pode, no entanto, ter levado a um estudo equivocado, em que nossos discursos são moldados em formas estáveis, deixando de atentar para a peculiaridade do enunciado. Deve-se atentar para o fato de que “quanto mais dominamos os gêneros, tanto mais livremente o empregamos, tanto mais plena e nitidamente encontramos nele a nossa individualidade” (BAKHTIN, 2003, p. 285). Desse modelo comunicativo global, Marcuschi admite que deva se considerar o ensino da literatura nas escolas, tendo como foco a pluralidade cultural, e não o sistema pré-moldado de gêneros, e inserir a língua, na vida diária. Esses modelos de ação comunicativa operam em domínios discursivos o que, segundo Marcuschi (2009, p. 173), “é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana.

2.4 PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA VOLTADA PARA A ESCRITA DE SI

De acordo com os objetivos desta pesquisa e dados da diagnose inicial, reconhecem-se possíveis paradoxos de subjetividade do texto literário, em seu caráter discursivo e interpretativo, e os possíveis limites entre o real e a ficção. Para Bakhtin (2003) cada palavra que escolhemos irradia a sua expressão e contagia essa palavra com a expressão do conjunto. Através da força da palavra escrita pode-se envolver o leitor e aproximá-lo ao texto literário.

Em consonância com os estudos de Klinger (2012), busca-se repensar o valor da leitura e da escrita diante do texto literário e refletir sobre o sujeito da escrita, entendendo que a emoção e o juízo de valor surgem unicamente no processo do emprego vivo de um enunciado concreto. É necessário estabelecer um paralelo entre a voz do aluno e as vozes plurais e multifacetadas dos teóricos, alinhando-se à prática pedagógica de ensino que busca proporcionar uma visão mais ampla de diferentes possibilidades de vivência do *eu* e do *outro*.

Faz-se necessário repensar o ensino da literatura nas escolas de ensino fundamental, alertando para o que, nos dias de hoje, Klinger (2012, p. 86) aponta: “a crítica literária vem considerando como objeto produções que desafiam os conceitos tradicionais de literatura especialmente os testemunhos: testemunhos de não-escritores (sejam donas de casa, presos, doentes) ou de “escritores negros” ou “escritores índios”.

O romance, o conto e a novela são gêneros considerados de grande valor literário nas escolas. Mas, atualmente, ao lado dessas formas, estão se destacando, principalmente na mídia,

os gêneros confessionais como: memórias, diário, cartas pessoais, dentre outros. São gêneros que permeiam a fronteira entre a ficção e a não ficção e, segundo Sheila Dias Maciel¹,

contam histórias de um narrador em primeira pessoa. A voz do narrador que conta fatos de dentro da narrativa e se apresenta com o mesmo nome do autor, ou sem nome, ou por um apelido que o represente, costuma ser recebida como voz testemunhal, ligada aos preceitos históricos. Se o narrador é sempre ficcional, no entanto, não há motivos para apartar, do fazer literário, as formas escritas como confissão ou desvelamento. Os gêneros confessionais, narrativos por suas especificidades, serão literários na medida em que não sejam relatos de comunicação direta, mas que comportem uma atividade simbólica no processo de trabalho com a linguagem. (2009, p. 4).

As pesquisas atuais em literatura e antropologia cultural se interessam pelas emoções e pelos laços que elas tecem com a cognição e mostram que a atenção dada ao aluno, sujeito de sua própria fala e de seu pensamento, é capaz de construir com emoção, uma escrita mais autoral e introspectiva. Rouxel ressalta a importância de “uma abordagem didática da literatura, enquanto arte, campo das emoções ainda pouco explorado e constitui inegavelmente uma via para pesquisas futuras” (ROUXEL, 2013, p. 31).

Em relação à tênue relação entre ficção e realidade, que muito preocupa o meio acadêmico e a prática docente, Klinger (2012) ressalta que um texto literário sempre privilegia a função artística sobre a referencial. Mesmo a escrita autobiográfica, por exemplo, retratará a noção de verdade, associando-se a um estrato profundo, inconsciente e inatingível, que só acontece pela mediação do ficcional. No “espaço autobiográfico”, o leitor poderá jogar com “equivocos, armadilhas, máscaras, desdobramentos e perturbações de identidade que constituem diversas focalizações entre o ficcional e o referencial, de acordo com suas crenças.” (ARFUCH, 2005, *apud* KLINGER, 2012, p. 39). Na interface entre o real e o ficcional, um texto autobiográfico ou ficcional independe de seu grau de elaboração estilística. O texto depende do pacto estabelecido entre autor e leitor, que consolidam o pacto ficcional num jogo que envolve ficção e não ficção, movimento característico da narrativa atual. Nesse sentido, considera-se importante discutir questões sobre o texto literário, relacionadas à escrita em si, entre paradoxos de subjetividade, ou seja, o reconhecimento do seu caráter discursivo e interpretativo; a percepção de possíveis limites entre o real e a ficção e a sugestão de uma reformulação da figura do autor e do caráter literário da obra.

¹ Professora Adjunta do Departamento de Letras da UFMT, campus de Rondonópolis, e do Mestrado em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens, campus de Cuiabá).

A prática pedagógica de aproximação do leitor ao texto literário desta pesquisa percorre o caminho de Diana Klinger, em seu livro *Escrita de Si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica*, e alinha-se às questões apresentadas até então, no sentido de empreender ações e reflexões sobre o assunto.

A proposta metodológica da escrita de si como estratégia de aproximação do leitor ao texto literário dessa pesquisa abre uma das possibilidades possíveis, pois, através das produções escritas dos alunos, observações e experimentações, encontra-se um espaço para discutir verdades, abordar conflitos sociais e existenciais e dar ao aluno a oportunidade de ampliar sua visão de mundo e de si mesmo. Entende-se que o ensino da literatura sempre necessita de estudos que percebam as características do jovem leitor, inserido numa determinada cultura, no espaço e no tempo, e a escola sempre estará unindo forças para aproximar esse aluno da arte, da cultura e da vida.

3 PROPOSTA METODOLÓGICA A PARTIR DA ESCRITA DE SI

Nessa seção, vamos apresentar uma proposição metodológica que possibilite uma aproximação do leitor ao texto literário, através de diferentes possibilidades de vivências entre o *eu* e o *outro*.

Essa proposta compõe-se das atividades descritas adiante. Algumas já existem, mas, o que faz esta proposta ser inovadora é colocar este conjunto de atividades na perspectiva do olhar de si e trazer a escrita de si para o centro da prática, numa perspectiva diferente do que os PCNs fazem.

A partir dos gêneros confessionais, a proposta atenta para a questão da afetividade na leitura e na produção de texto literário do aluno. Essa metodologia possibilita o encontro do sujeito leitor com o seu discurso e o do outro, aproximando-o, gradativamente, do texto literário, respeitando o espaço íntimo de cada um como sujeito esteticamente ativo.

Dessa forma, constitui-se de sete ações pedagógicas de leitura e/ou produção textual, exercitando a multiplicidade de olhares, a partir da escrita de si. As atividades, adiante, foram postas em prática, e analisadas, à luz do arcabouço teórico dessa pesquisa.

Para melhor entendimento, a proposta metodológica, delineada no modelo da SME, contém:

- *Ações* (estritamente voltado para o desenvolvimento da atividade pelo aluno),
- *Sugestões* (em que o professor sugere modos para o primeiro comando) e
- *Exercício do olhar* (possibilidade de exercitar uma escrita mais autoral e afetiva).

3.1 DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Nesta seção, será apresentada a proposta metodológica, a partir da escrita de si, seguindo os objetivos propostos desta pesquisa, como estratégia de aproximação do leitor infante-juvenil ao texto literário.

Proposta metodológica

Objetivo – oportunizar ao aluno experienciar suas vivências como leitor e como autor, através do gênero confessional e outros gêneros, dentro e fora do contexto escolar.

Estratégias – realizar leituras coletivas e individuais de contos, crônicas, poemas, cartas pessoais, diários, memórias e autobiografias, a partir de sugestões do grupo e ou de situações que surjam, durante a convivência diária dos alunos, em sala de aula, como motivação para a leitura e a escrita. Para isso, são propostas as ações seguintes.

Ações da proposta metodológica a partir da escrita de si e o exercício do olhar literário

- **Ação: escrita de parágrafo descritivo**

Escrever *parágrafo descritivo* de personagens conhecidos da literatura infanto-juvenil, pessoas famosas ou alguém da escola, além de espaços da escola e/ou outros espaços conhecidos por todos e/ou objetos com valor afetivo, sem dizer quem, qual e o que são.

Sugestão de atividade – ler em voz a alta a descrição feita para que os colegas de turma tentem adivinhar do que se trata.

Exercício do olhar: exercitar o distanciamento entre autor e obra, uma das características dos gêneros confessionais, como exercício do olhar para fora.

- **Ação: escrita de página de diário (com ludicidade)**

Estabelecer, por meio do gênero *diário*, diálogo, por escrito, com um interlocutor, através de uma abordagem afetiva e simbólica, que remeta a suas expectativas e vivências.

Sugestão da atividade – escrever uma página de diário, contando um momento vivido com uma pessoa especial de sua família ou um amigo real ou fictício.

Exercício do olhar: olhar para dentro, para suas memórias.

- **Ação: escrita de autobiografia do leitor literário**

Produzir uma *autobiografia de leitor literário*.

Sugestão de atividade: escrever um texto contando a influência da literatura em sua vida, a partir de pessoas bem próximas que liam ou contavam histórias que estão vivas em sua memória.

Exercício do olhar: olhar de si e do outro.

- **Ação: escrita de ficha de leitura**

Realizar *leitura de textos literários do acervo da sala de leitura*, escolhidos pelos alunos, em dupla ou trio, através de um revezamento, fazendo o livro circular no grupo por semanas que antecedem a prova de redação, discutir sobre sensações despertadas por eles, verificar sua percepção em relação ao texto lido e comparar à leitura do outro.

Sugestão de atividade - realizar individualmente uma ficha de leitura que conste nome do autor e do ilustrador, título do livro, pequeno resumo e comentário com indicação ou não do livro. Comparar as impressões de diferentes leitores para o mesmo livro.

Exercício do olhar: múltiplos olhares sobre um mesmo texto literário

- **Ação: escrita de uma carta ao asilo**

Escrever uma *carta* como proposta de escrita de cunho social e afetivo.

Sugestão de atividade - entregar pessoalmente cartas a um asilo de idosos que não enxergam, a serem lidas pelos próprios alunos, além de doações, através de uma campanha de arrecadação na escola. O objetivo será levar a força da palavra do jovem a outros espaços sociais.

Exercício do olhar: busca de si e olhar para o outro.

- **Ação: escrita de uma paródia**

Escrever uma *paródia*, a partir de uma canção, como um transbordamento de seu eu, em busca de questionamentos próprios da idade do aluno.

Sugestão – música da Paula Toller *Oito anos*, reescrever a letra com questionamentos de um aluno adolescente de em média treze anos.

Exercício do olhar: de si, para si e para o outro.

- **Ação: escrita de parágrafo descritivo do olhar**

Leitura de um texto literário que abranja as ações anteriores e aproxime o leitor de forma prazerosa e significativa.

Sugestão - O conto *Olhos D'Água*, de Conceição Evaristo. Após a leitura, os alunos deveriam observar a cor dos olhos de alguém de seu convívio familiar e escrever um texto descrevendo esse olhar.

Exercício do olhar – olhar do outro sob seu olhar afetivo.

Diante da proposição metodológica dessa pesquisa, voltada à escrita de si como estratégia de aproximação do leitor ao texto literário, pretende-se realizar uma análise comparativa entre duas propostas pedagógicas, a respeito da leitura do texto literário: uma da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, através de cadernos pedagógicos e critérios de avaliações em rede, e outra que afine com as ideias apresentadas no contexto da pesquisa. Nesse sentido, o Referencial Teórico dessa pesquisa não se esgota apenas nesse capítulo, sendo apresentado e discutido nas seções adiante, principalmente na Análise de Dados.

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, apresenta uma abordagem metodológica que se insere no campo da pesquisa-ação, com a proposta de provocar uma transformação na visão que os alunos podem ter de si mesmos, ao aprender e dominar a leitura e a escrita. De acordo com Thiollent (1986, p. 14), a pesquisa-ação se caracteriza como

um tipo de pesquisa social com base empírica 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 ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo.

Ao longo desse trabalho, também foram desenvolvidas pesquisas exploratória, teórica e de campo. Os métodos e técnicas constituíram-se de observação participante, questionário e ações interventivas, de acordo com os pressupostos de Gil (2008), Lakatos e Marconi (2003) e Minayo (2009).

Ao suscitar questões relativas ao ensino da literatura conectadas à realidade do aluno e à sua subjetividade, encontram-se nos estudos de Bakhtin (2003), dentre outros, a importância de relacionar a escrita de si, como exercício de sentido possível, através da prática do leitor/escritor em formação.

Nessa perspectiva, são analisados os cadernos pedagógicos de oitavo ano, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que seguem os PCNs e servem de base para a realização de provas bimestrais, em toda a rede da cidade. Além dos cadernos pedagógicos, são observados os critérios de correção e de avaliação das produções de leitura e de escrita e a abordagem teórico-prática em relação ao texto literário. Este material será utilizado como contraponto à proposta metodológica da pesquisa.

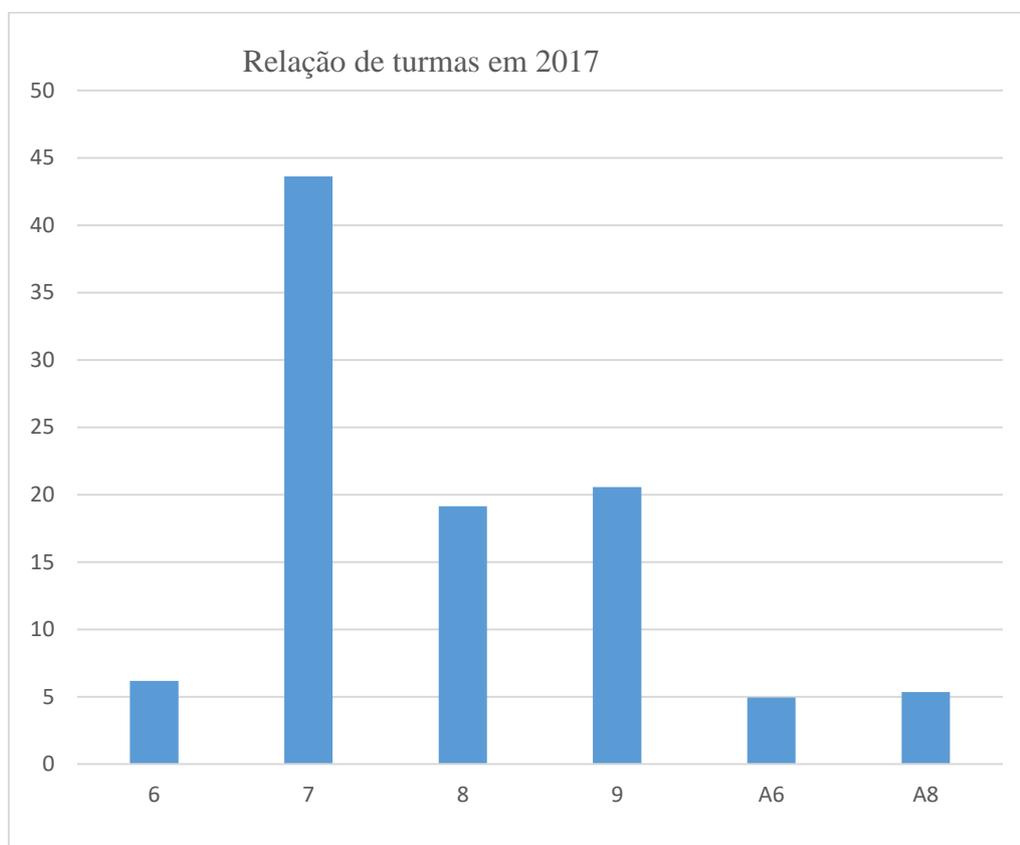
4.1 SUJEITOS E CAMPO DA PESQUISA

A realização desta pesquisa contou com a ação efetiva de alunos do segundo segmento de uma escola do município do Rio de Janeiro, localizada na Zona Oeste da cidade. Os alunos, em sua maioria, são oriundos das comunidades de Rio das Pedras, Muzema, Tijuquinha e Morro do Banco, do município do Rio de Janeiro.

Em 2017, essa escola atendeu 486 alunos, com a seguinte distribuição: 1 turma de 6º ano, com 30 alunos; 6 turmas de 7º ano, com 212 alunos; 3 turmas de 8º ano, com 93 alunos; o 9º ano, com 100 alunos; Projeto de Aceleração 6, com 24 alunos e Projeto de Aceleração 8, com 26 alunos. Nesse ano, quando começou a pesquisa, 104 alunos responderam a um

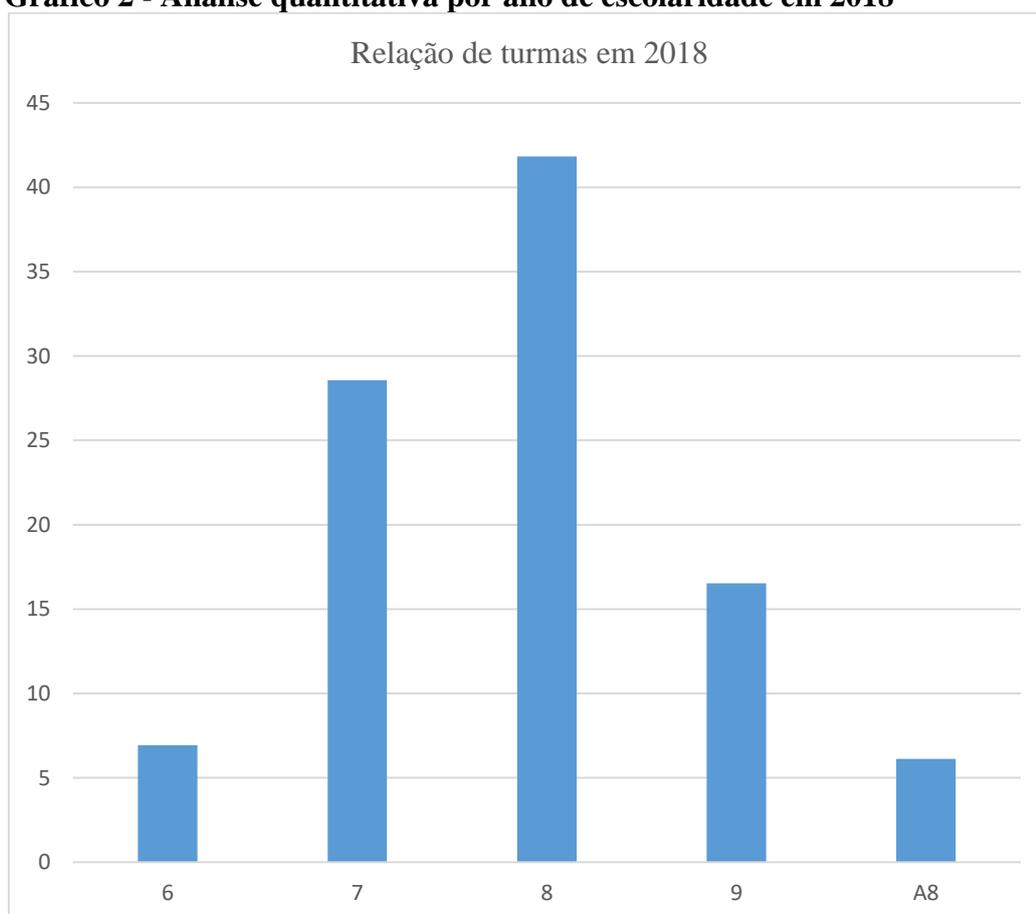
questionário e apresentaram dois textos coletivos e alguns textos individuais. Estes instrumentos constituem a primeira etapa dessa pesquisa.

Gráfico 1 - Análise quantitativa por ano de escolaridade em 2017



Fonte: A autora, 2017.

Em 2018, a escola atendeu, até o momento da coleta de dados, cerca de 490 alunos, com a seguinte distribuição: 1 turma de 6º ano, com 34, alunos; 4 turmas de 7º ano, com 140, alunos; 5 turmas de 8º ano, com 205 alunos; 2 turmas de 9º ano, com 81 alunos e 1 turma de Projeto Aceleração 8 (correspondente ao 8º e 9º anos), com 30 alunos, em idade defasada. Desse total, 161 alunos participaram de ações interventivas que constituem a segunda etapa da pesquisa, descrita na seção seguinte.

Gráfico 2 - Análise quantitativa por ano de escolaridade em 2018

Fonte: A autora, 2018.

4.2 ETAPAS DA PESQUISA

Para responder as perguntas da pesquisa (a - quem são os leitores que queremos formar?; b - como desenvolver no aluno o gosto pela leitura do texto literário?; c- como desenvolver na escola uma prática de incentivo à leitura e à escrita literária mais conectada à sociedade e ao mundo?) foram desenvolvidas as etapas seguintes:

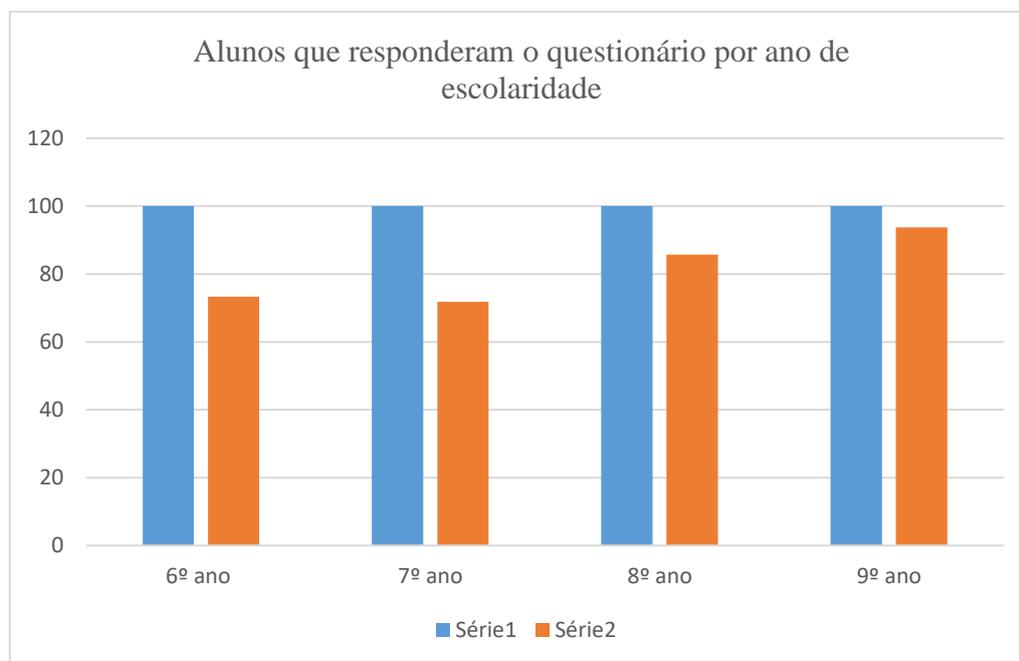
4.2.1 PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA

Nesta etapa, foi realizada a coleta de dados e análise de produções textuais, a partir das ações seguintes.

- i. **Diagnose inicial** – constituiu-se da aplicação de um questionário (ANEXO A), com questões relativas às experiências de leitura e práticas de letramento, associadas ao ano de escolaridade e ao perfil do leitor. Os dados da diagnose foram coletados a partir das turmas 1601, 1706, 1803, 1903, que responderam o questionário. Dos 30

alunos da turma 1601, 22 responderam; dos 39 alunos da turma 1706, 28 responderam; da turma 1806, dos 28, 24 responderam; da turma 1903, dos 32, 30 responderam.

Gráfico 3 - Amostra de alunos que responderam o questionário



Fonte: A autora, 2017.

- ii. **Seleção de produções textuais** – foram produzidos três textos (dois contos coletivos, produzidos por 2 turmas de 7º ano e uma autobiografia por uma aluna do 9º ano). Na produção textual *Contos* foram selecionados dois contos coletivos, das turmas 1701 e 1704, desenvolvidos, durante atividade em sala de leitura, visando a atender a uma das etapas de uma gincana pedagógica. A professora de sala de leitura propôs que retomassem os contos de fada tradicionais e que fossem reescritos, em grupo. Cada turma apresentaria um, e, após uma votação, ganharia uma pontuação na gincana pedagógica da escola.
- iii. **Texto autobiográfico da aluna do 9º ano** - foi realizado como proposta de avaliação do professor regente da turma, como trabalho de recuperação paralela, após a aluna ter faltado no dia da prova. A aluna apresentou uma justificativa pela falta e a professora de turma sugeriu que ela escrevesse sobre livros que leu, ou foram lidos para ela, e que ficaram guardados em sua memória. O resultado da diagnose e as produções selecionadas direcionaram o presente estudo para a análise

sob a luz de aportes teórico e pragmático, voltados para o ensino da literatura na escola.

- iv. Produção de mídia: um áudio e-book de uma aluna do projeto de Aceleração 8.** A captura de um possível leitor autônomo real, que, através da percepção de algumas pistas relativas às questões de leitura e de escrita literária, na narrativa, em capítulos, produzida por uma aluna da turma de aceleração 8, culminaria na produção de um áudio e-book. Trata-se do perfil de uma leitora que representa o final do percurso literário, por ter chegado ao final do segundo segmento do ensino básico, com idade defasada, e por ter percorrido uma trajetória escolar com alguns percalços, quase entrando para a estatística como um dos vários casos de abandono escolar. Após perceber que estava diante de uma aluna que gostava de ler e escrever, a professora de sala de leitura solicitou a leitura de um de seus textos e a aluna baixou o arquivo com um livro que havia escrito. A professora, a fim de aproximá-la mais da escola e da sala de leitura, propôs que a aluna gravasse sua história em áudio para que assim pudessem produzir um áudio e-book, tendo em vista que havia sensibilizado muitas pessoas da equipe escolar com seu texto. Após a produção do e-book com áudio, a aluna foi convidada a participar de uma feira literária em outro ambiente escolar e se saiu muito bem. Sua narrativa em 1ª pessoa transitou pelo espaço autobiográfico que despertou o espírito investigativo dessa pesquisa pela produção da escrita de si.

A partir de pistas, sinalizadas nos dados da diagnose e nas produções selecionadas, foi identificada a preferência por narrativas que transitassem pelo espaço autobiográfico como estratégia para a aproximação do leitor infante-juvenil ao texto literário, dando início à segunda etapa da pesquisa.

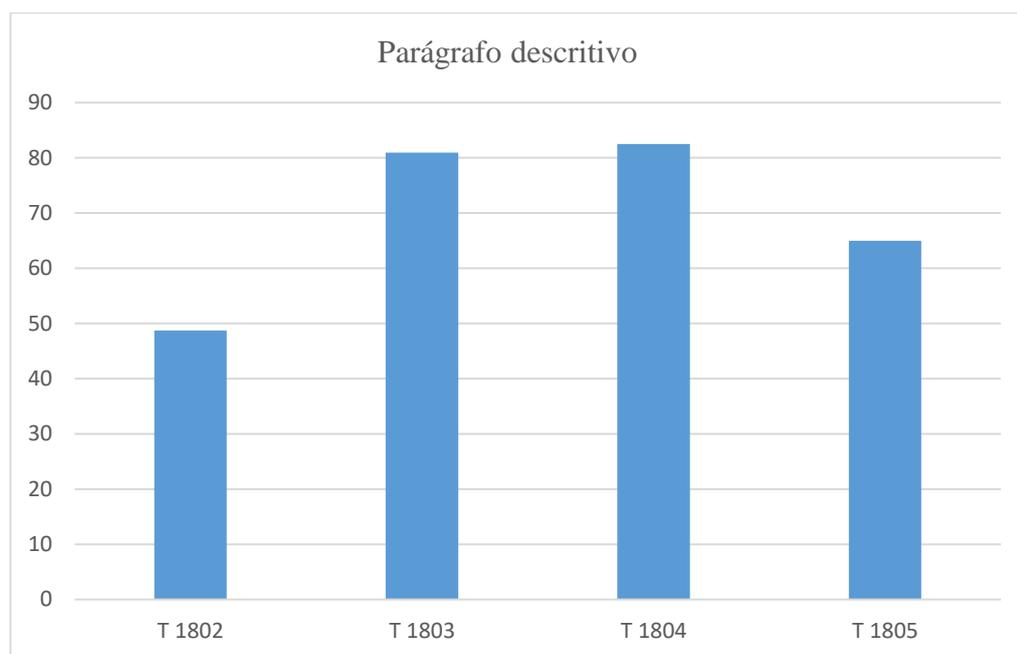
4.2.2 SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA

Nesta etapa, foram desenvolvidas e aplicadas ações pedagógicas que remetessem à produção de leitura e escrita mais autoral e subjetiva, tais quais:

- 1. Escrita de um parágrafo descritivo.** Nessa ação, era necessário escrever um parágrafo descritivo para exercitar o olhar do aluno e a capacidade de expressar uma imagem de coisa, lugar ou pessoa, através de seu texto, com pistas que partiam do geral para o específico, a fim de levar os alunos da turma a arriscarem uma resposta. A atividade foi lúdica e atingiu cerca de 70% dos alunos das turmas selecionadas, pois do total de 161

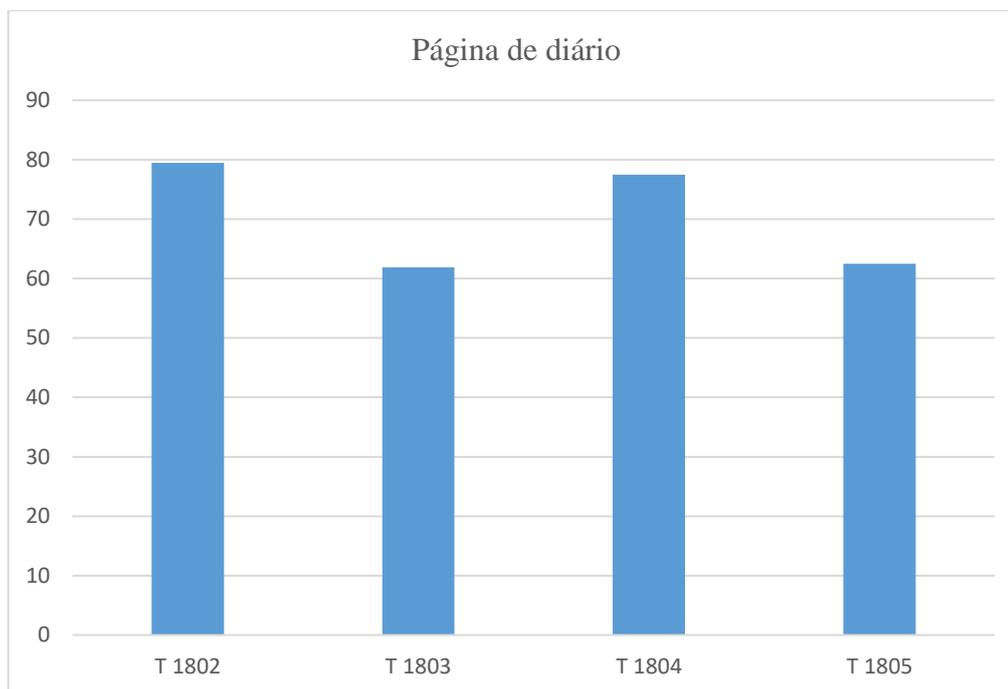
alunos, 112 realizaram a tarefa. Foram selecionados 3 trechos descritivos para serem embasados teoricamente no contexto dessa pesquisa. Dos 39 alunos da turma 1802, 19 realizaram a tarefa, ou seja, cerca 50% da turma; dos 42 da turma 1803, 34, ou seja, 80% da turma; dos 40, da 1804, 33, ou seja, 82% e da 1805, dos 40, 26, ou seja, 65%.

Gráfico 4 - Primeira ação – Escrita de parágrafo descritivo



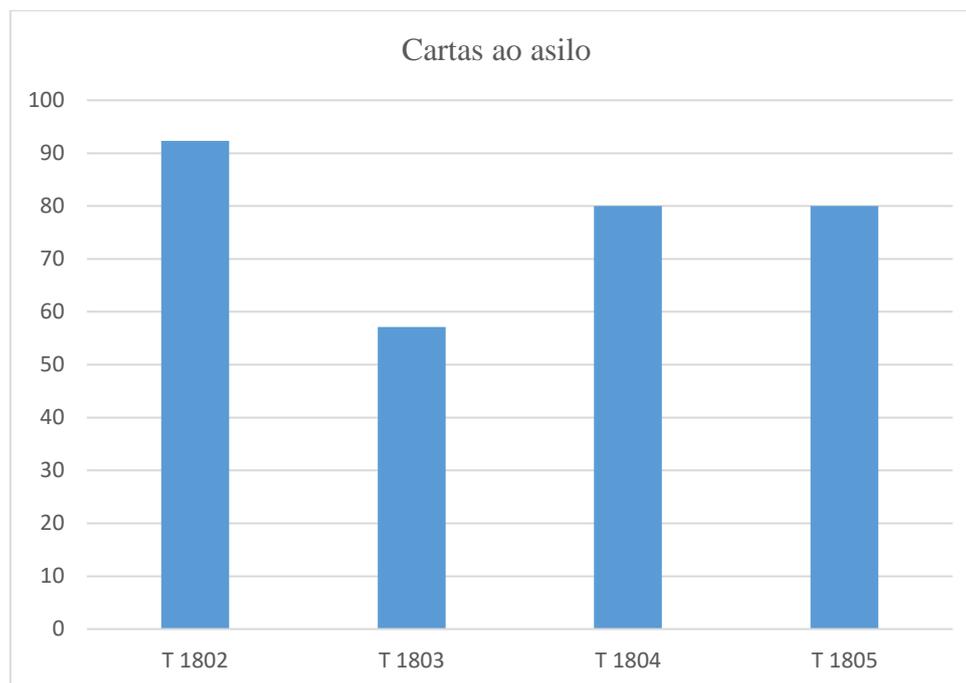
Fonte: A autora, 2018.

- 2. Escrita de página de diário.** A segunda ação foi exercitar o olhar para dentro, buscando, em sua memória, fatos e lembranças que, de certa forma, marcaram sua vida, ao escrever uma página de diário. Dos 161 alunos, 113 desenvolveram a atividade. Foram selecionadas 4 páginas de diário como mostra de material de análise. Da turma 1802, dos 39 alunos realizaram atividade, 31, ou seja, cerca de 79%; da 1803, dos 42, 26 realizaram, ou seja, 61%; da 1804, dos 40, 31 realizaram, ou seja, aproximadamente 78%; da 1805, dos 40, 25, ou seja, aproximadamente 63%. Em média geral, 70% das turmas realizaram a tarefa.

Gráfico 5 - Segunda ação – Escrita de página de diário

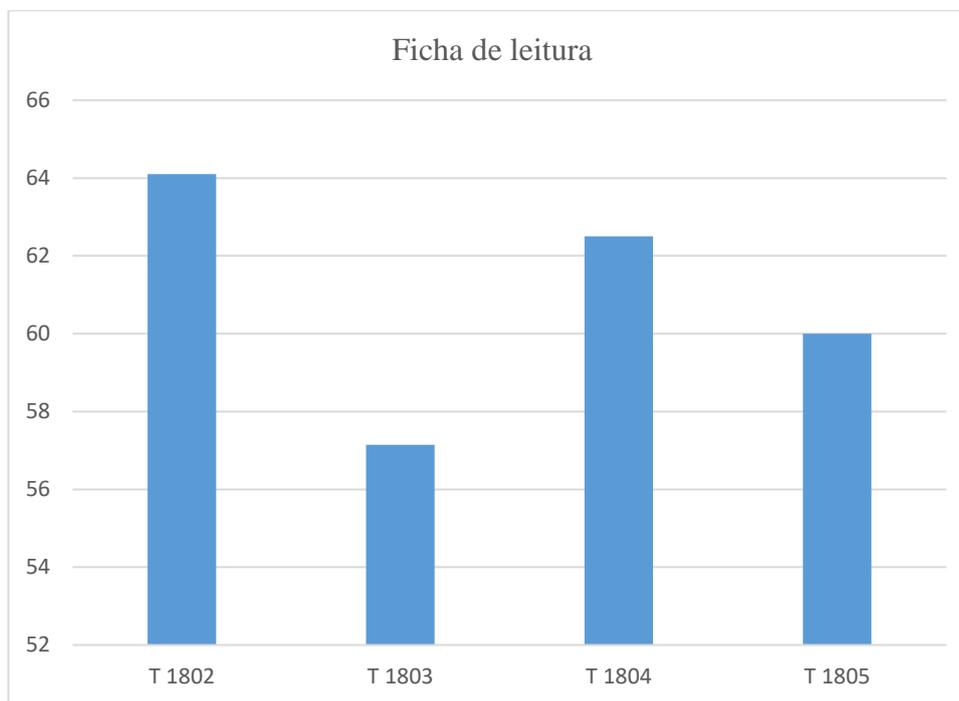
Fonte: A autora, 2018.

- 3. Escrita de cartas ao asilo.** A terceira ação foi exercitar o olhar de si e do outro, através de carta às senhoras deficientes visuais de um asilo. Nessa atividade, os alunos deveriam escrever cartas como se fossem netos dessas senhoras, ou como se sua carta fosse para sua avó que não vê há muito tempo ou já falecida. Após a escrita, as cartas deveriam ser entregues e lidas pessoalmente. No dia da visita, haveria entrega de doações, lanche, canções e a leitura das cartas. Dos 161 alunos, 124 escreveram as cartas, aproximadamente 78% das turmas selecionadas. Das 124 cartas, 4 cartas pessoais serviram de parâmetro para a análise da proposta, por concentrarem o teor da pesquisa e das outras cartas. Da turma 1802, dos 39 alunos, 36 realizaram, ou seja, 92% dos alunos; da turma 1803, dos 42, 24 realizaram, ou seja 60%; da 1804, dos 40, 32 realizaram, ou seja, 80%; da 1805, dos 40, 32, ou seja, aproximadamente 80%.

Gráfico 6 - Terceira ação – Escrita de cartas ao asilo

Fonte: A autora, 2018.

- 4. Escrita de ficha de leitura.** Na quarta ação, como tarefa de casa, os alunos, após visita à sala de leitura da escola, em trio ou em dupla, deveriam escolher um livro paradidático de sua preferência, em comum acordo, e revezariam, cada qual num período pré-determinado, para realização da leitura, a fim de preencher uma ficha de leitura contendo: dados bibliográficos, um pequeno resumo e um comentário. Essa atividade deveria ser feita individualmente, para ao final, comparar as fichas e exercitar, com isso, os múltiplos olhares diante do mesmo texto literário. Dos 161 alunos das turmas selecionadas, 98 realizaram a atividade. Para análise dessa pesquisa, foram selecionadas 2 fichas de leitura, concentrando os textos dos alunos do grupo. Da turma 1802, dos 39 alunos, 25 realizaram a tarefa, ou seja, aproximadamente 64%. Dos alunos da turma 1803, dos 42 alunos, 24 realizaram, ou seja, aproximadamente, 57%. Da turma 1804, dos 40 alunos, 25 realizaram, ou seja, aproximadamente 63%. Da turma 1805, dos 40, 24 realizaram, ou seja, aproximadamente 60%. Em média, 61% das turmas realizaram a tarefa. Percentual expressivo diante do grau de autonomia que a atividade exigiu.

Gráfico 7 - Quarta ação – Escrita de ficha de leitura

Fonte: A autora, 2018.

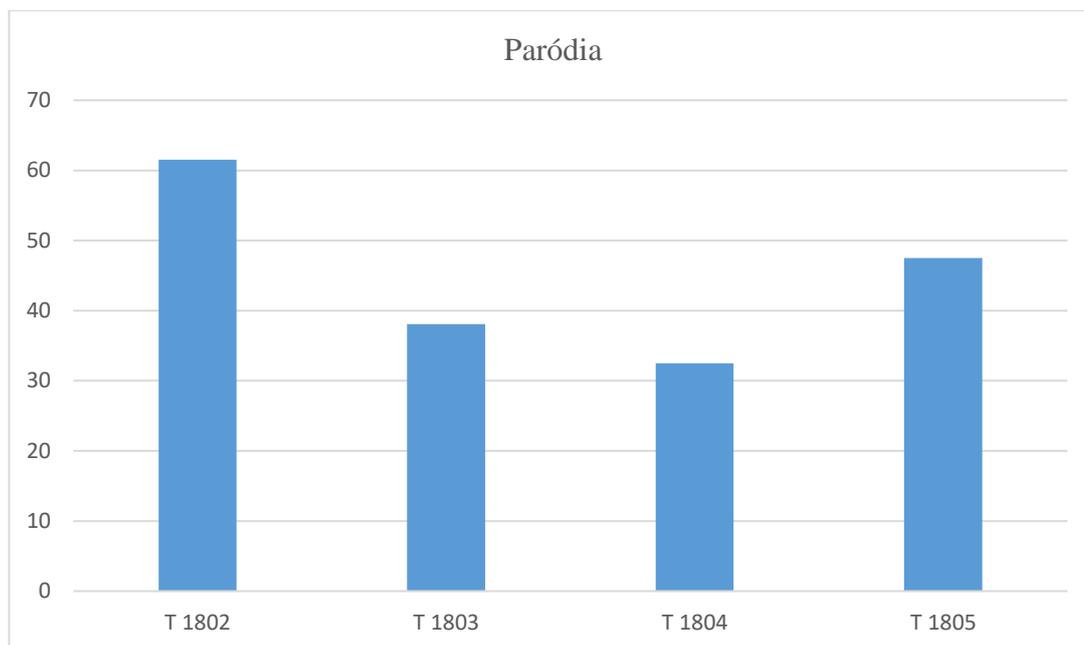
- 5. Escrita de um texto autobiográfico do leitor.** A quinta ação seria selecionar, nesse momento da pesquisa, como parâmetro, a autobiografia do leitor literário de um aluno do 8º ano, por se tratar de um aluno faltoso, que não percorreu as estratégias até aqui relacionadas. Trata-se de um aluno crítico, autônomo, leitor expressivo, que, no ano de 2016, apesar de já apresentar algumas faltas, costumava escrever seus textos em aplicativos digitais, fazer empréstimo de livros em sala de leitura, mas que em 2017, começou a faltar demais. Seus pais foram convocados pela escola, mas não conseguiram reverter essa situação e seu destino foi ser transferido para outro estado, para ser criado por avós. Sua família estava desestabilizada, por conta de um falecimento de um parente e problemas de vício dentro de casa, uns dos vários motivos de seu afastamento da escola. O texto autobiográfico do leitor literário serviu para sinalizar a influência do estudo voltado prioritariamente à estrutura dos gêneros literários, desenvolvido nas escolas da rede pública de ensino, segundo segmento do ensino fundamental, do município do Rio de Janeiro, de acordo com os PCNs, apesar de se tratar de um leitor com certo grau de autonomia literária.

Com o objetivo de estabelecer um parâmetro entre a primeira e a segunda etapas da pesquisa, coube apreciar criticamente as Orientações Curriculares do Ensino de Língua

Portuguesa, das escolas públicas de Segundo Segmento do Ensino Fundamental, do município do Rio de Janeiro, sobre temas e critérios de leitura, interpretação do texto literário e avaliações de produções textuais, realizadas bimestralmente em todas as escolas da rede, de acordo com o calendário escolar.

Após essa apreciação, buscou-se elencar mais outros critérios para a realização de leitura e construção de textos literários, conforme descrita a seguir.

6. **Escrita de paródia.** Durante uma das avaliações de sondagem, que remetia a questões objetivas sobre advérbio, conjunções e proposições acerca da reescritura de períodos, com ou sem a manutenção de sentido do texto original, propôs-se, como sexta estratégia, através da letra da música de Paula Toller “Oito anos”, escrever uma paródia, em que o *eu lírico*, não mais com oito anos, tivesse a idade e os questionamentos de um aluno de treze anos, em média a idade de alunos do oitavo ano. Seria um exercício de olhar, mais específico para *si* e mais amplo para o *outro*. Dos 161 alunos das turmas de oitavo ano selecionadas, 72 produziram a paródia. Da turma 1802, dos 39 alunos, 24 apresentaram a paródia, a ser realizada em casa, ou seja, aproximadamente 62%. Da turma 1803, dos 42 alunos, 16 realizaram a tarefa, ou seja, aproximadamente 39%. Da turma 1804, dos 40 alunos, 13 realizaram, ou seja, 33%. Da turma 1805, dos 40 alunos, 19 realizaram, ou seja, aproximadamente, 48%. Em média, 46% das turmas realizaram-na.

Gráfico 8 – Sexta ação – Escrita de paródia

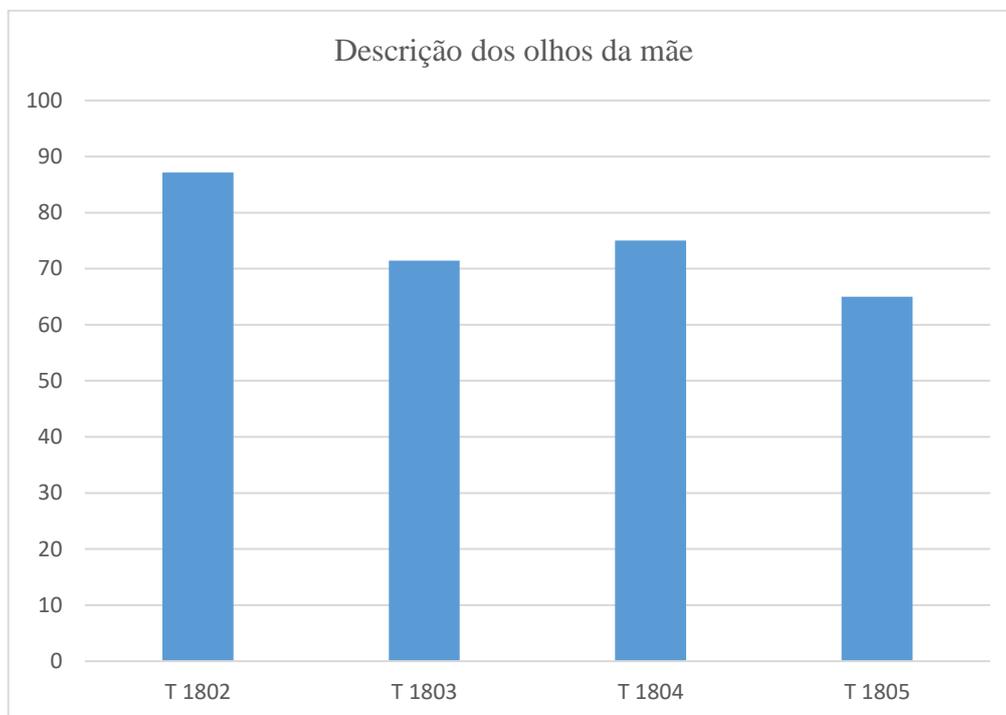
Fonte: A autora, 2018.

Alguns alunos pesquisaram o conteúdo do Caderno Pedagógico de Ciências, de 8º ano, da SME/RJ, para verificar as mudanças físicas e emocionais do adolescente, outros trataram de questões relacionadas a ele, como adolescente, no mundo; outros, de como são vistos pelos outros e como se veem, no dia a dia. Essa atividade envolveu um olhar mais amplo e ao mesmo tempo restrito, para si, através da estrutura do gênero canção.

- 7. Escrita de um parágrafo descritivo do olhar.** Nessa ação, através da escrita de um parágrafo descritivo do olhar de uma pessoa da relação familiar do aluno, a partir da leitura de um texto literário, há a aproximação do aluno ao texto literário. O conto *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, foi lido uma semana antes do Dia das Mães e a tarefa de casa era observar a cor dos olhos de uma pessoa importante de seu convívio familiar. Na aula seguinte, os alunos deveriam escrever, por exemplo, sobre o que observaram nos olhos de sua mãe, de seu pai ou de sua avó. Dos 161 alunos das turmas de oitavo ano selecionadas, 120 realizaram a tarefa, ou seja, cerca de 75% dos alunos. Da turma 1802, dos 39 alunos, 34 realizaram a tarefa de escrever sobre o a cor dos olhos de sua mãe, ou seja, 88% dos alunos da turma. Da turma 1803, dos 42 alunos, 30 escreveram, ou seja, aproximadamente 72%; Da turma 1804, dos 40 alunos, 30 realizaram a tarefa, ou seja, aproximadamente, 75%; Da turma 1805, dos 40 alunos, 26

realizaram, ou seja, 65%. Acredita-se que a adesão à atividade foi maior, por se tratar de uma escrita com valor autoral e de intensidade afetiva investida no texto.

Gráfico 9 – Sétima ação -Escrita de parágrafo descritivo do olhar



Fonte: A autora, 2018.

As atividades 6 e 7, descritas na proposta, serviram de contraponto a outras apresentadas pela SME/RJ: uma do caderno pedagógico do oitavo ano, 2º bimestre, de Língua Portuguesa, que coincidentemente apresentou o texto literário *Depoimento*, da mesma autora de *Olhos d'água*, Conceição Evaristo, da proposta de leitura e escrita dessa pesquisa.

A interpretação do texto *Depoimento*, seguiu os critérios dos PCNs e o ensino estruturalista de gêneros textuais. Em contrapartida, a proposta metodológica da pesquisa (Estratégias 6 e 7), apresentou uma escrita mais autoral e subjetiva, atendendo aos objetivos da mesma.

A proposta de produção textual da rede, do 2º bimestre, na SME/RJ, apresentou a atividade de escrita textual, em primeira pessoa, a partir de uma situação inicial e o início de um conflito gerador, tendo como narrador-personagem uma pessoa que lembra de um episódio em sua vida, quando tinha aproximadamente oito anos de idade.

Coincidentemente, a proposta dessa pesquisa desenvolveu a produção de paródias a partir da canção *Oito anos*, de Paula Toller. Na prova de rede, o aluno teria que desenvolver o conflito, o clímax e o desfecho para a história já iniciada, além de criar um título para ele. E,

pela proposta da pesquisa, o aluno escreveu sobre características físicas e psicológicas de um adolescente, faixa etária de um aluno de segundo segmento, com sua visão de mundo e de si.

Os resultados obtidos nestas etapas serão descritos no próximo capítulo.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, serão apresentados e analisados os resultados descritos na Metodologia, de acordo e concernente com as etapas de realização de cada atividade desenvolvida.

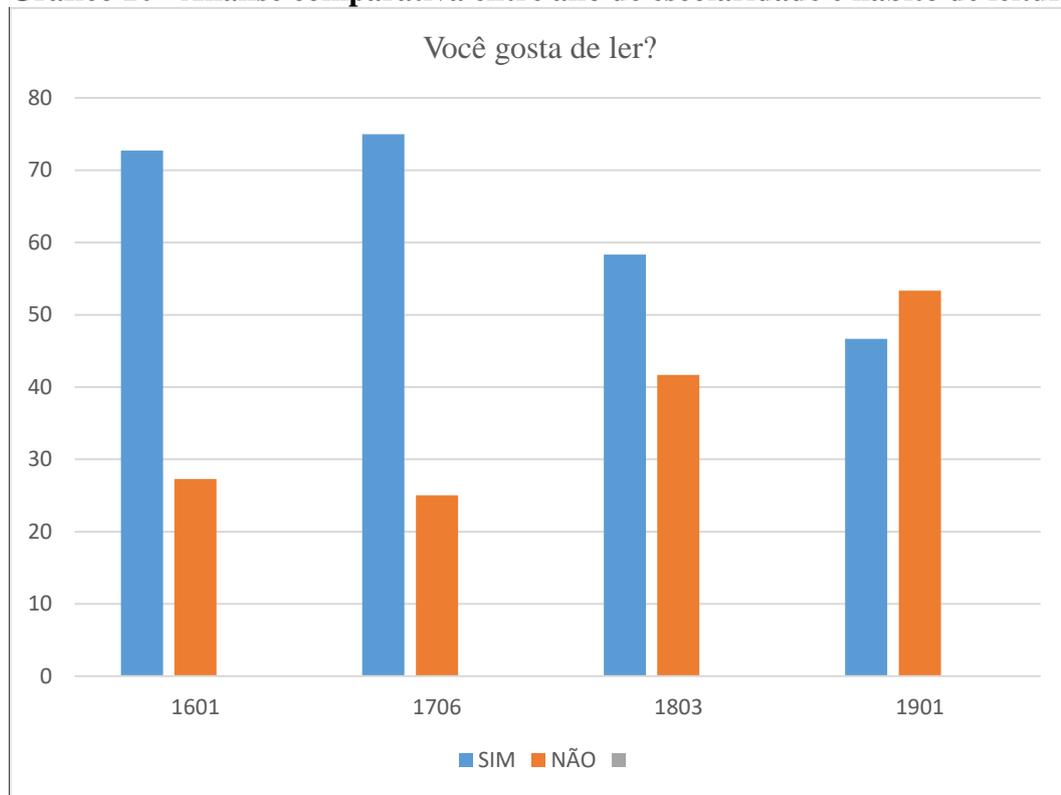
5.1 ANÁLISE DOS DADOS DA DIAGNOSE

5.1.1 Análise de gráficos

Os dados que geraram os gráficos, a seguir, resultaram da aplicação de um questionário sobre leitura, tecnologia e ensino, sob a perspectiva dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental, de uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro.

No gráfico 10, dá-se a relação entre ano de escolaridade e hábito de leitura, ao longo do segundo segmento do ensino fundamental.

Gráfico 10 - Análise comparativa entre ano de escolaridade e hábito de leitura

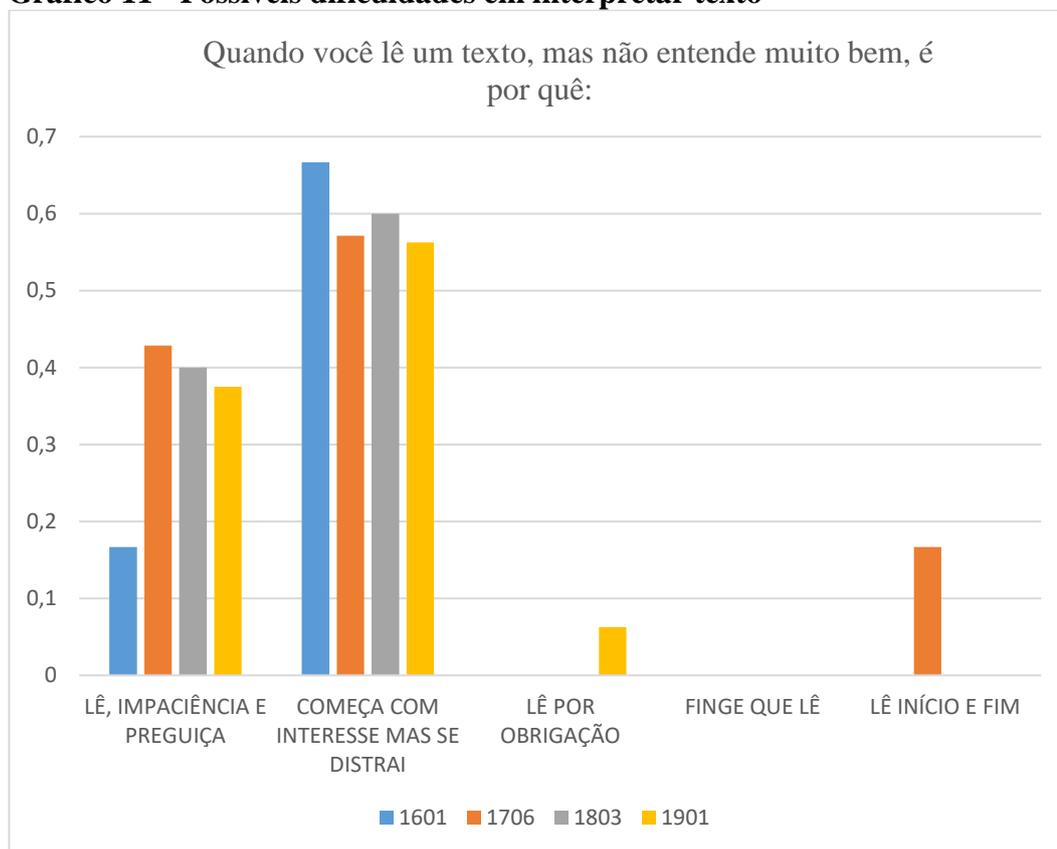


Fonte: A autora, 2017.

Observou-se, na análise do gráfico 10, a relação entre ano de escolaridade e hábito de leitura ao longo do segundo segmento do ensino fundamental: no sexto e no sétimo anos mais de 60% dos alunos entrevistados gostam de ler, mas esse interesse vai diminuindo no oitavo ano e, no nono ano, o desinteresse pela leitura chega perto de 50%. Há, portanto, uma insatisfação do leitor que reflete uma falha no ensino do texto literário na escola.

Em relação às possíveis dificuldades do aluno em interpretar os textos, percebe-se, através do gráfico 11, a seguir, que há necessidade de desenvolver estratégias de leitura no espaço escolar, de modo a desenvolver a capacidade de concentração na leitura e de envolvimento com o texto lido, pois se sabe que o ato de ler exige esforço.

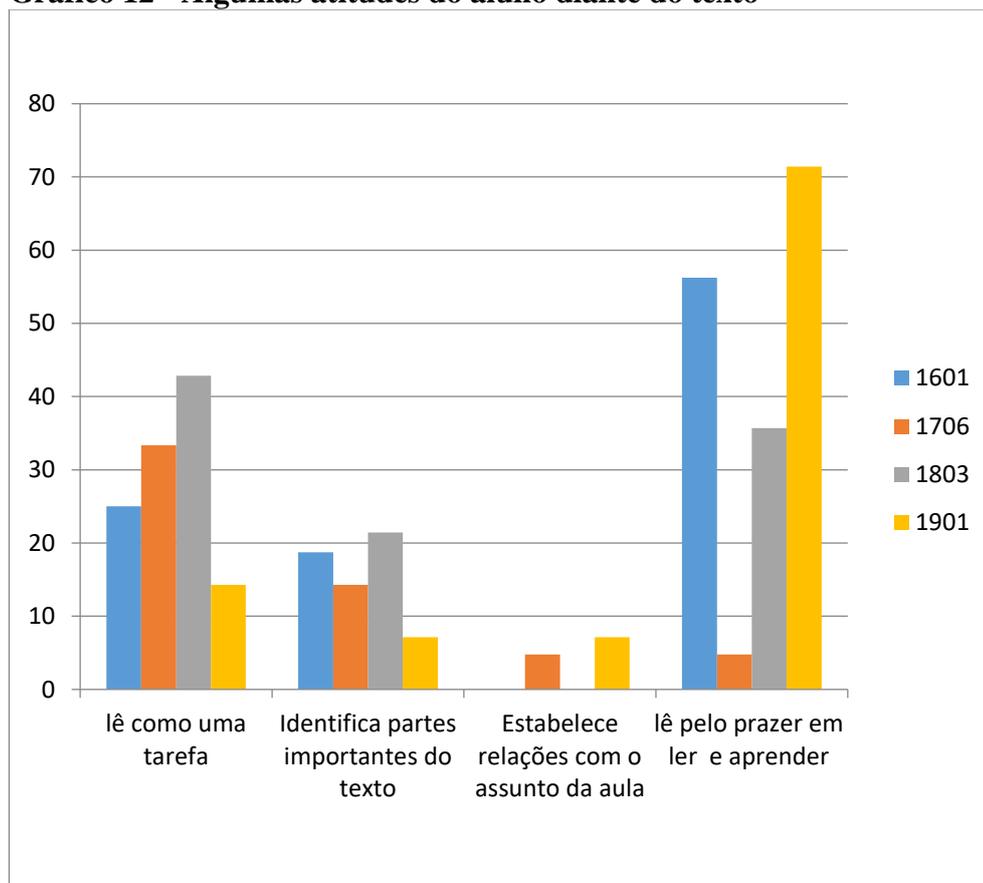
Gráfico 11 - Possíveis dificuldades em interpretar texto



Fonte: A autora, 2017.

Em se tratando de atitudes do aluno diante do texto, conforme gráfico 12 a seguir, o sexto ano revelou gostar de ler, mas a sua concentração é a mais comprometida em relação aos outros anos de escolaridade. Já o sétimo ano apresenta diversidade em seu perfil de leitor. O oitavo e o nono, por sua vez, não apresentam um amadurecimento de sua capacidade leitora como esperado.

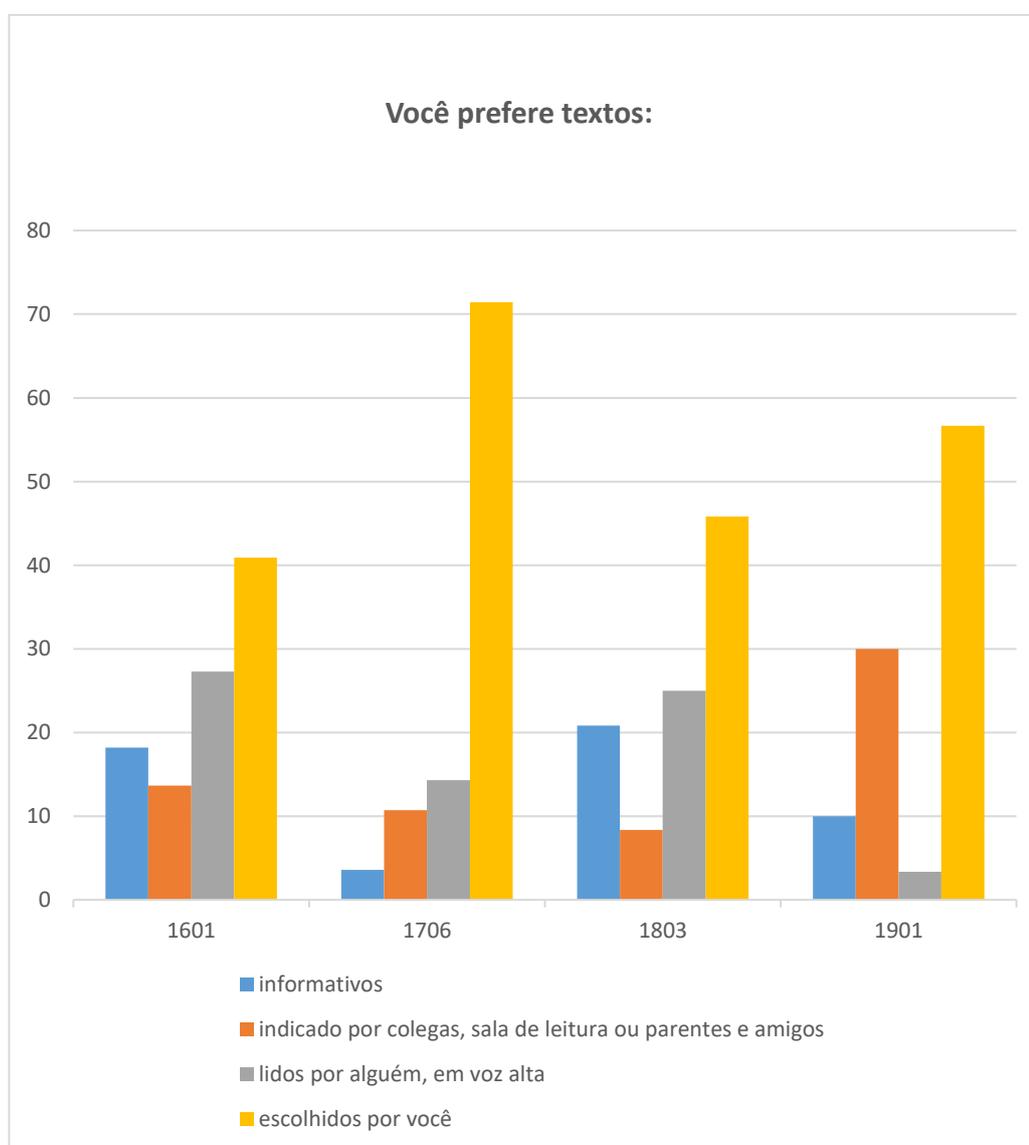
Gráfico 12 - Algumas atitudes do aluno diante do texto



Fonte: A autora, 2017.

Sobre situações de aproximação entre leitor e texto, conforme gráfico 13, a seguir, os alunos do sétimo, do oitavo e do nono ano de escolaridade demonstraram o reflexo do que Góes (2003) afirma ser um ensino da literatura tradicional, ou seja, centrado no adulto, e, diante da leitura, o aluno é considerado mero receptor passivo. Esse perfil de leitor passivo aumenta de proporção do sétimo para o oitavo ano, distanciando-se da leitura prazerosa e autônoma. Em contrapartida, os alunos do nono ano, apesar de também se apresentarem como leitores passivos, nos dados da pesquisa, desenvolvem uma forma autônoma de leitura por si mesmos.

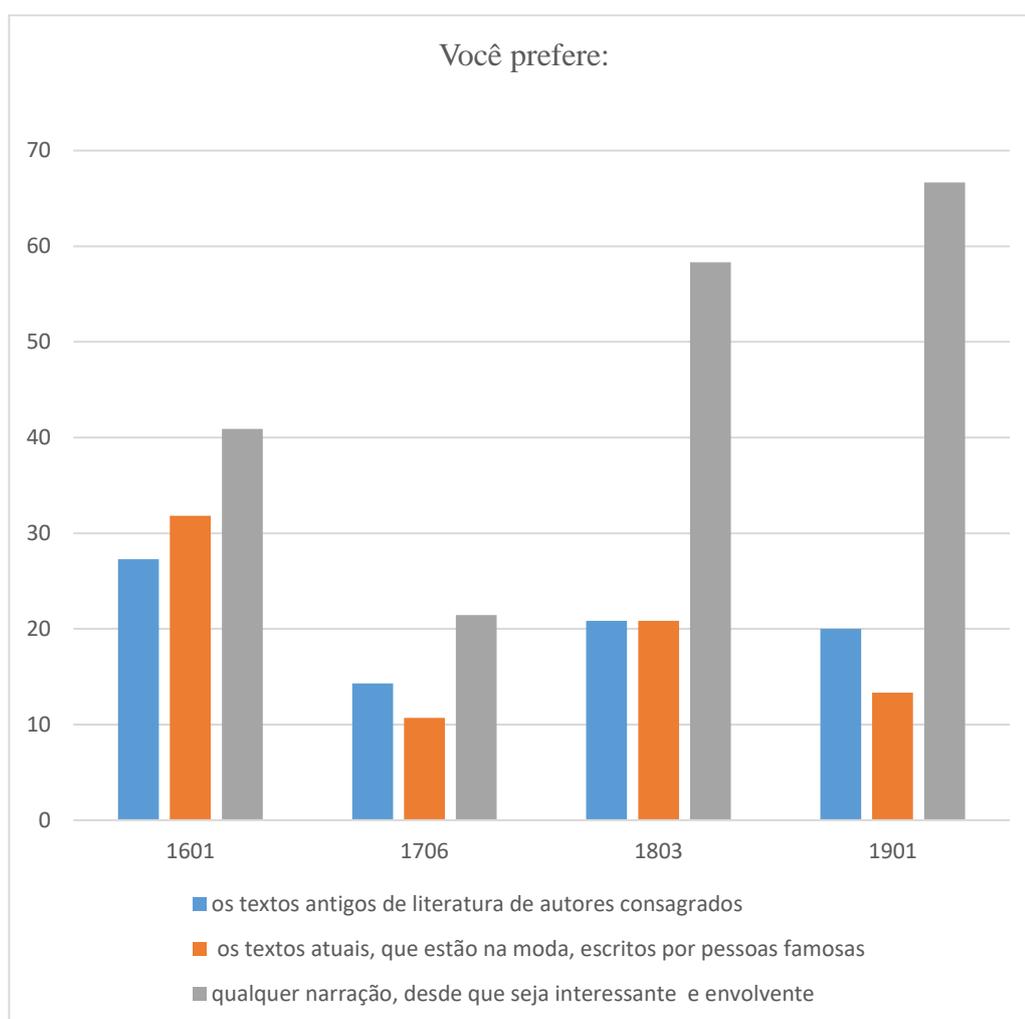
Gráfico 13 - Algumas situações de aproximação entre leitor e texto



Fonte: A autora, 2017.

No que diz respeito a critérios de seleção do texto literário, através dos dados do gráfico 14, percebeu-se que a aproximação pelo prazer, ludicidade e afetividade devem fazer o caminho inverso do que é feito hoje nas escolas e devolver ao ensino da literatura o norte para desenvolver o gosto pela leitura e escrita literárias, ao longo do segundo segmento do ensino fundamental. O sétimo ano aponta para a necessidade de uma prática pedagógica que ofereça maior autonomia na leitura literária. A leitura mediada está distante da prática escolar, principalmente no nono ano, que busca maior autonomia. A mediação e a leitura compartilhada têm uma aceitação maior no sexto ano, podendo estar associados a uma prática de leitura mais realizada no ensino fundamental I. Os resultados puderam representar também uma possível ruptura de um segmento escolar ao outro, distanciando o leitor da leitura compartilhada e mediada, etapas necessárias para desenvolver sua proficiência.

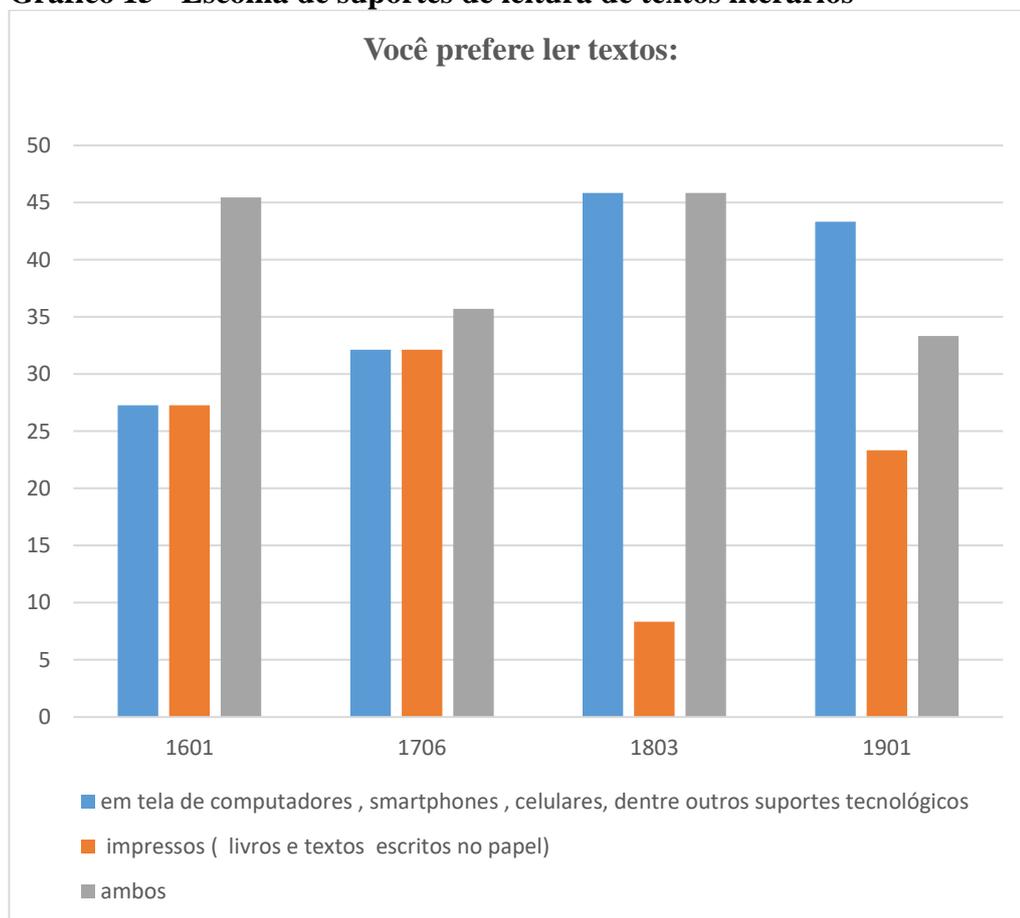
Gráfico 14 - Alguns critérios de seleção do texto literário



Fonte: A autora, 2017.

Pode-se observar, em relação à escolha de suportes textuais, de acordo com o gráfico 15, que há correspondência entre o suporte e o envolvimento com a leitura. Os alunos, de um modo geral, preferem tanto textos impressos quanto da mídia digital. Coerentemente, o sexto ano lê em qualquer suporte, o sétimo ano apresenta uma diversidade de opiniões e o oitavo ano preferiu a tecnologia, mas está dividido, recusando apenas o uso do material impresso. As variações maiores ocorrem, portanto, no sétimo ano, com diversidade de opiniões, e no oitavo ano, na busca por novidades. De acordo com os dados, o nono ano ressalta a preferência por textos da mídia, talvez por proporcionar maior autonomia e amadurecimento, além de facilidade de acesso, enquanto leitor. Contudo, a aceitação do texto impresso foi maior que do oitavo ano.

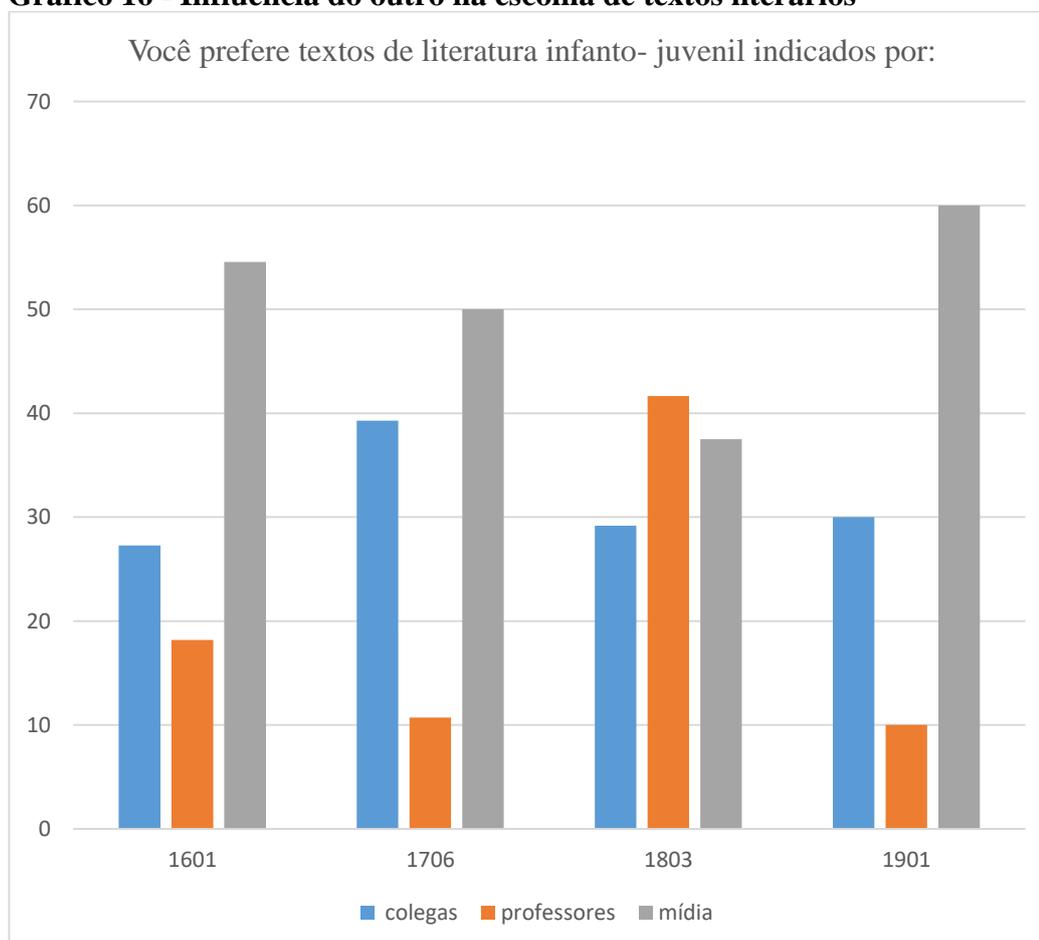
Gráfico 15 - Escolha de suportes de leitura de textos literários



Fonte: A autora, 2017.

Quanto à relação entre a escolha do texto e a influência do outro nesse processo, apresentada no gráfico 16, os alunos do oitavo ano demonstraram estar dispostos a receber sugestões de todos os tipos, pois sinalizaram que o problema está nas práticas de leitura que geram incômodo e desinteresse, mas estão abertos a qualquer proposta que saia do aspecto periférico do ato da leitura e estabeleça o que Lajolo (1994, p.7) afirma ser “[...] um contato solitário e profundo que o texto literário pede.”.

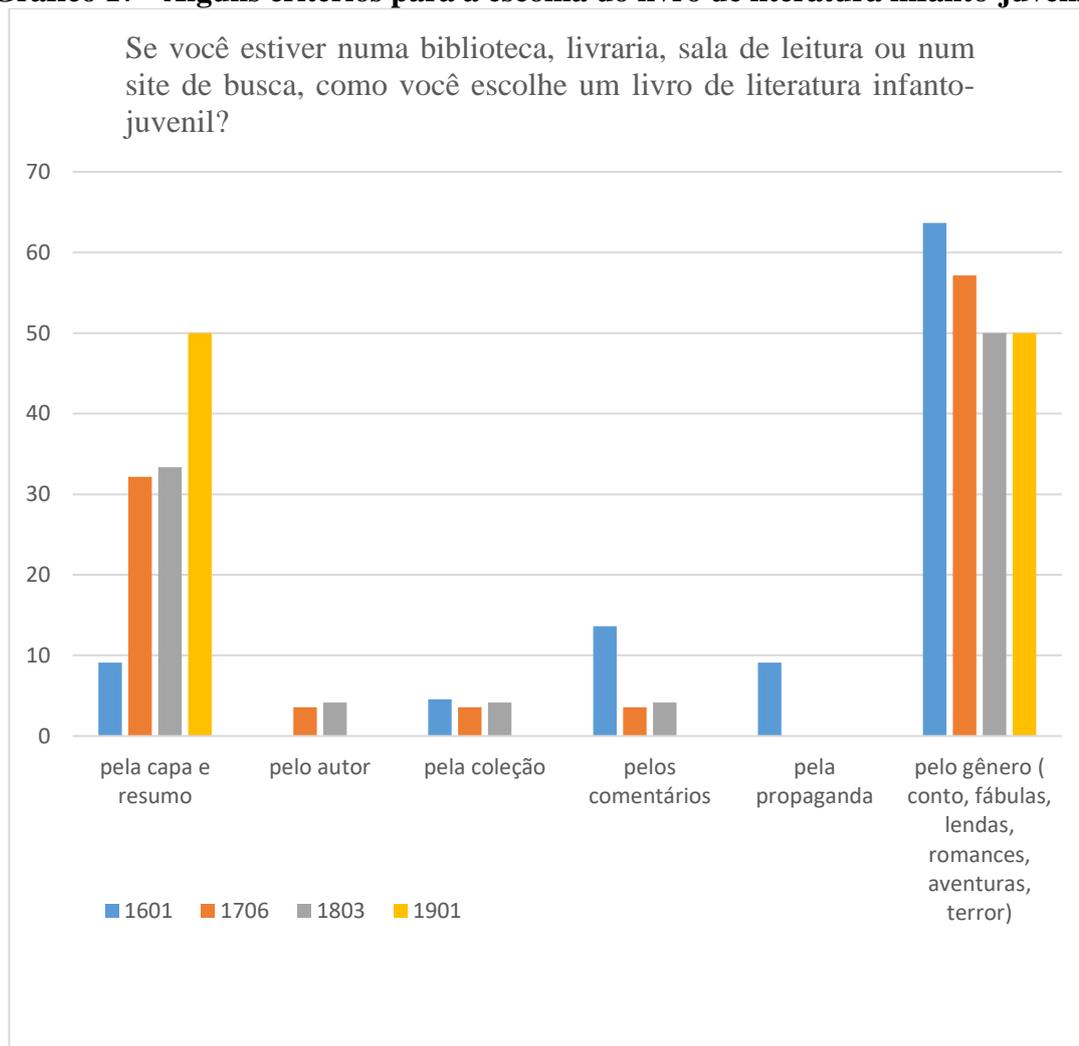
Gráfico 16 - Influência do outro na escolha de textos literários



Fonte: A autora, 2017.

Em relação a critérios de escolha do livro paradidático, dados do gráfico 17 revelam que o sexto ano ainda desenvolve um olhar perspicaz e curioso sobre a obra, como critério para a escolha do texto literário. Ele escolhe pela capa, pelas ilustrações, pelo título, etc. Os dados demonstram, no entanto, a influência dos programas curriculares, que seguem os PCNs, ao indicar a preferência, pela maioria dos anos escolares, por gêneros textuais, como referência para escolha literária.

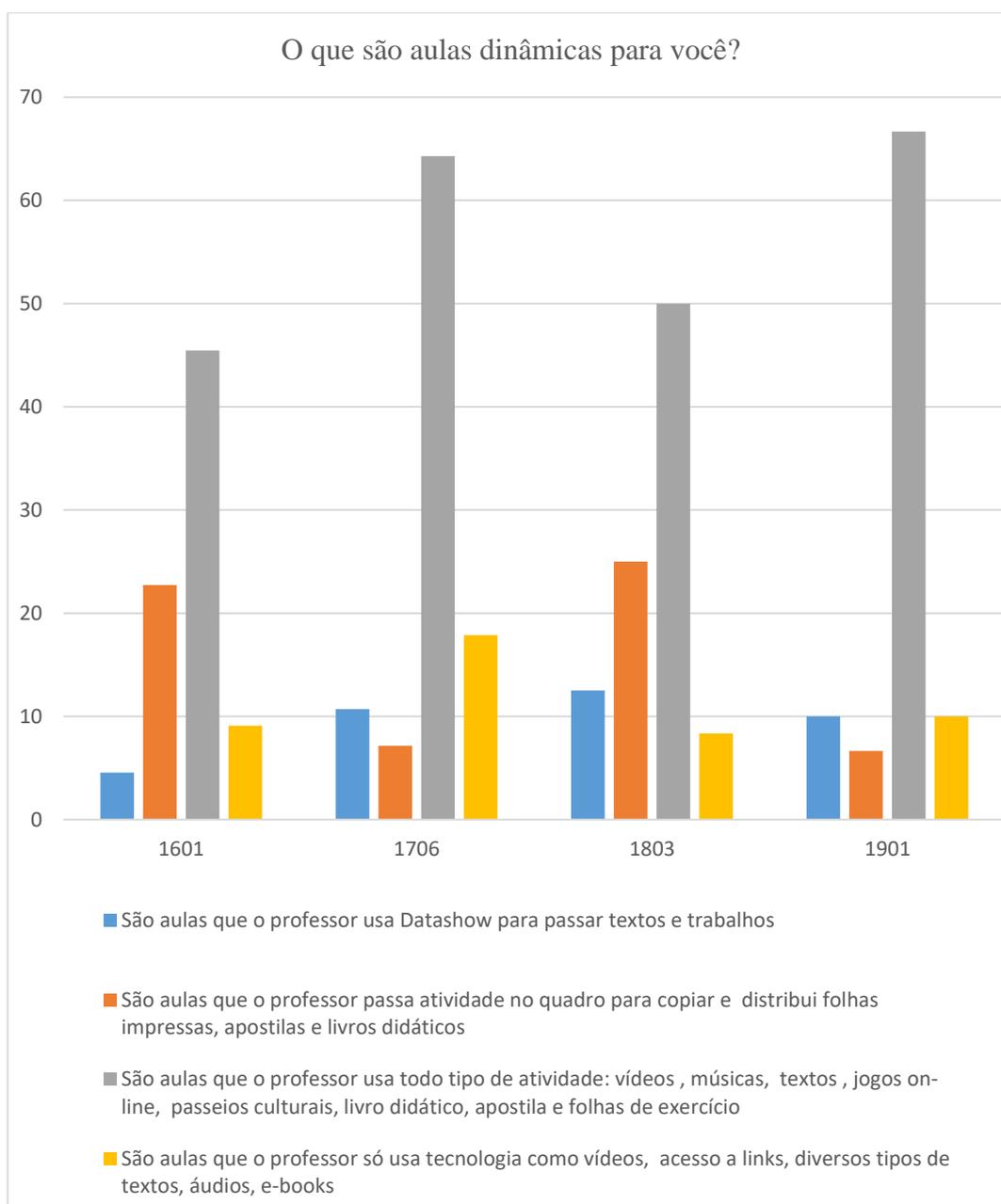
Gráfico 17 - Alguns critérios para a escolha do livro de literatura infanto-juvenil



Fonte: A autora, 2017.

Sobre algumas expectativas do aluno em relação às aulas dadas, no que diz respeito ao ensino da literatura na escola, os dados do gráfico 18 demonstram que os alunos do oitavo ano dão ênfase para a dinamicidade das aulas, com ou sem uso de tecnologia, importando para a grande maioria dos entrevistados o uso de diferentes suportes e práticas pedagógicas.

Gráfico 18 - Alguns critérios para aulas dinâmicas



Fonte: A autora, 2017.

De um modo geral, esses dados alertam que a escola precisa despertar no aluno uma visão crítica de sua realidade, a fim de ler o seu mundo e os outros mundos possíveis, através de uma aproximação mais lúdica, afetiva, dinâmica e interativa da literatura.

Nessa ação, portanto, a análise dos dados direcionou o olhar para as seguintes questões:

- o sexto ano gostaria de ler narrativas, tendo mais expectativa de leitura, porém sua concentração seria a mais comprometida em relação aos outros anos de escolaridade;

- b) o sétimo ano, por sua vez, apresentaria uma diversidade de perfil de leitor, em se tratando de leitura de texto literário, e
- c) o oitavo e o nono ano não apresentariam o amadurecimento de sua capacidade leitora, como seria esperado, nos anos finais do segundo segmento do ensino fundamental.

Confirma-se assim a necessidade de colaborar com estratégias de ensino da literatura nas escolas, voltadas mais para o oitavo ano, para uma futura verificação, no ano final do segundo segmento escolar.

5.1.2 ANÁLISE DO GÊNERO CONTO EM PRODUÇÕES TEXTUAIS

Nessa primeira etapa, foram selecionados dois contos coletivos, das turmas 1701 e 1704, desenvolvidos, durante atividade em sala de leitura, visando atender a uma das etapas de uma gincana pedagógica. A professora de sala de leitura propôs que retomassem os contos de fada tradicionais e que fossem reescritos, em grupo. Cada turma apresentaria um, e, após uma votação, ganharia uma pontuação na gincana pedagógica da escola.

A produção do conto coletivo fazia parte de uma das etapas de uma gincana pedagógica. Através de uma competição, portanto, estariam presentes a ludicidade e o espírito de equipe, na atividade.

Como se pode observar, o trecho 1 do texto *Uma Épica Aventura*, por ser uma produção coletiva, traduz o resultado de uma ação interacional da linguagem.

Trecho 1

UMA ÉPICA AVENTURA

Era uma vez quatro amigos que adoravam brincar na floresta que havia perto de suas casas. Adoravam aventuras, principalmente aquelas que aconteciam de maneiras aleatórias como as que viam em seus filmes e livros favoritos.

Certo dia, estavam mais uma vez brincando na floresta como sempre faziam e Safira, Ruby, Iran e Samuel se viram cercados de pequenas luzes brilhantes que formavam uma trilha até um lugar desconhecido. Decidiram então seguir esse rastro que os levou a um jardim encantado, no qual habitavam criaturas mágicas diferentes de tudo que eles já haviam visto.

De longe avistaram uma pequena cabana decorada com diversos tipos de florezinhas que exalavam perfumes agradáveis. Entrando na casa, encontraram uma mulher misteriosa que vestia roupas coloridas que lembravam uma fada. Apesar de suas coisas serem bastantes coloridas e transmitirem alegria algo naquela casa os intrigavam.

Ruby decidiu se aproximar e falar com a mulher: [...]

Anos depois, o casal real de Costas do Sul teve três filhos: Ágata, Hirída e Iroy. Em uma de suas viagens o Rei conheceu uma mulher que era artesã e ela lhe deu três lindos amuletos de pedras preciosas: um de cristal, um de rubi e outro de pérolas rosas. Mandou que ele os entregasse às pessoas mais importantes de sua vida. Chegando a casa, o Rei deu a cada um de seus filhos um amuleto: Ágata ficou com o de rubi, Hirída com o de pérolas e Iroy com o de cristal, porém os amuletos tinham o poder de se apossar de seus donos e fazê-los cometer atos terríveis.[...]

Assim fizeram. Demorou, mas encontraram os irmãos e seus amuletos. E juntando os amuletos formaram-se uma coroa, uma varinha e uma espada mágica que deveria ser usada para derrotar a feiticeira.

Voltaram à Costa do Sul e lutaram épica e perigosamente com a feiticeira Esmeralda e venceram. Os irmãos agora juntos governariam Costas do Sul e as crianças continuaram a conviver com a família que realizou seus sonhos de ter uma ÉPICA AVENTURA !!

Turma 1704

Os alunos assumiram os papéis de autores e de leitores críticos, e, ao mesmo tempo, utilizaram suas experiências de leitura para produzir o texto. Na busca pela construção de sentido, geraram informações, anteciparam fatos, criticaram, argumentaram, levantaram hipóteses, direcionaram as ações na narrativa, acrescentaram, adaptaram, enfim, assumiram o jogo simbólico do grupo, como coautores, numa concepção interacionista da linguagem. Percebe-se a estrutura do mundo dos contos de fada ou contos maravilhosos, pois há elementos como: amuletos, feitiços, espada mágica, coroa, varinha, hierarquia, reino, traição, ciúme e vingança, fórmula certa para a vitória na gincana pedagógica.

Segundo Góes (2003), os textos vivem em intertextualidades, portanto o leitor, ao ler, desenvolverá sua expressão criadora ou sua capacidade de criar, inventar, relacionar, comparar, escolher, optar e devolver. O gênero conto, em sua estrutura, apresenta narrativas que nasceram da comunicação oral e correspondem à voz familiar que serve de mediadora entre a narrativa e o leitor. Esse gênero persiste, no universo da escola, através dos séculos, mas pode variar,

mudando sua representação simbólica e a reação dos personagens de acordo com a evolução dos tempos, como pode-se observar, no trecho do texto *A Menina de Apenas 17 Anos*, a seguir.

Trecho 2

A MENINA DE APENAS 17 ANOS

Era uma vez uma menina que morava em uma favela e o nome dela era Mirella. Ela tinha uma grande dificuldade por ser negra e gordinha. Sem motivos de viver, se sentia muito sozinha e tinha a autoestima muito baixa. Todos os dias, ela ia para o alto do morro se automutilar. Até que ela conheceu um rapaz, mas ele era envolvido com tráfico de drogas. Ela começou a fazer besteiras como roubar para ganhar dinheiro para comprar drogas. E ele prometia dar um futuro com carro, casa, filhos e uma família feliz.

Eles começaram a ganhar dinheiro e ele era muito autoritário e ganancioso. Então, pegou todo o dinheiro e fugiu para outro país. Ela ficou com raiva e pensou em suicídio. Foi outra vez para o alto do morro tentar resolver seus problemas. Até que um garoto que morava no alto do morro percebeu que a Mirella estava querendo se matar e a impediu. Ele se aproximou e ela viu que tinha uma sombra atrás dela, se assustou e escorregou. Ligeiramente ele pegou nos braços dela e a segurou com toda a força que tinha. Ela começou a chorar em seus braços e ele perguntou aonde ela morava, mas a Mirella respondeu:

- Não tenho mais casa, meu marido me deixou sem nada e sozinha!!

Então ele a levou para a casa dele e pediu para ela contar um pouco sobre ela então ela disse:

- Meu nome é Mirella, tenho apenas 17 anos, como você já pode ver sou gorda, feia e não tenho amigos... não tenho mais meus pais, minha mãe morreu no meu parto e meu pai em uma troca de tiros com a PM, no caso ele era bandido, gerente do morro. Fui morar com o meu tio, mas ele bebia e me batia todo dia. Quando chegava em casa bêbado, me tocava. Fugi de casa e conheci um garoto que nem gostou de falar sobre o assunto!!! Agora me fala sobre você!?

[...] E assim ela aumentou a autoestima, emagreceu e eles viveram felizes.

Moral da história: Não precisa ficar sofrendo por pessoas que não te merecem, sempre vai ter aquela pessoa certa!!!

Turma 1701

Nota-se que a violência simbólica prevalece, dando forma às angústias e aos conflitos dos leitores. Trata-se, portanto, de um conto mais realista, situado no mundo real, com personagens simples, envolvidos em situações adversas, que conseguem superar as dificuldades e vencer no final. O conto realista retoma características dos contos clássicos da literatura mundial que apresentam ensinamentos morais, alertam para as condutas sociais e para os perigos da vida.

Os conflitos narrativos do trecho 2 estão relacionados à natureza do homem, que é social e afetivo. Mesmo com a intenção de fugir do lugar comum, os alunos trouxeram à tona a tradição, ao apresentar, como parte do enredo, os conflitos sociais que fazem parte de suas vidas como: solidão, desamparo, desilusão. Dessa forma, retomam a característica do conto tradicional, refletindo experiências literárias que trazem, em sua memória, fruto de sua vivência, com direito a final feliz: um encontro de almas que, em meio aos percalços da vida, transforma

o protagonista em herói que salva a princesa em perigo. Prevaleceu a opção por narrar fatos muito próximos à realidade e representa concepções infantis em relação ao dever moral.

5.1.3 ANÁLISE DE TEXTO AUTOBIOGRÁFICO DE LEITOR

Durante uma aula de produção textual, uma aluna do nono ano escreveu um texto no qual relacionava sua história de vida com a literatura. O trecho 3 do texto *Meu Caos e a Literatura*, sob a luz dos estudos de Bakhtin (2003, p.128), pode estar apresentando algumas características de uma obra de auto-informe-confissão, em que a confissão se revela como forma bruta para uma elaboração estética e em que personagem e autor são um só.

Trecho 3

MEU CAOS E A LITERATURA

Tudo se inicia na antiga locadora logo abaixo da minha casa, aos meus oito anos. Em cima da bancada, havia alguns gibis à venda por 2 reais. Márcia, a dona do tal lugar, sorria simpaticamente enquanto eu escolhia qual comprar. Mal sabia eu que dali em diante me viciaria em ler.

Acima de mim, o caos começou. E eu inocente, só reparei quando subi. Meu pai, meu querido e calado pai, era viciado em bebida. Enquanto eu lia meus livros coloridos, fui reparando nas cinzas que minha casa estava se tornando. Eu me assustava com as coisas sendo quebradas, berros ecoando pelas paredes, e eu chorava.

Percebi então que quando eu lia, eu me transportava pra dentro do livro. Eu lia, e as fadas e fantasmas eram reais. Eu queria que fossem reais. Eles não me assustavam. Nada me assusta, só meu pai. Ele transtornado, e minha mãe não parecia surpresa.

[...] E então eu me afogava em “O Pequeno Príncipe”.

Em 2017, em uma humilde biblioteca, após iniciar a terapia e contar aos meus pais, encontrei meu livro oficialmente favorito. “Hoje está um dia morto.” Um livro que me identifiquei e me identifico ainda hoje. Minha vontade de morrer anda diminuindo com as ajudas. O processo é lento, recaídas vêm, mas ainda crio alguma esperança.

Mas até lá, dói. Madrugadas caem, a manhã vem, olho dentro de mim, e pela janela percebo. É. Hoje está um dia morto.

Aluna do 9º ano

De acordo com os dados da pesquisa, caberia, até então, conceber que a escola, ao propor em sua prática pedagógica o ensino da literatura, levasse em conta esse tipo de produção e trabalhasse não só elementos cognitivos, mas também a relação entre alma e corpo, consciência e matéria, idealismo e realismo e outras questões vinculadas a esses elementos e que estão presentes em muitos escritos de Bakhtin (2003) e seus seguidores. Os textos mostram que o homem sente necessidade de narrar sua própria experiência e se identificar no outro. O

valor biográfico dos textos que circulam dentro e fora da escola podem adquirir valor estético em que o autor-criador nos ajude a compreender o autor-pessoa.

O trabalho com gêneros textuais como cartas, relatos pessoais, memórias e diários poderiam fazer parte do universo de uma escrita mais autoral, até porque, hoje em dia, cada vez mais, destacam-se, nas livrarias e nas listas de livros mais vendidos de "ficção" e "não ficção", os gêneros confessionais. A literatura confessional possibilita ao homem desvendar seu cotidiano carregado de sentimentos, pensamentos, ações e desejos que podem dar mais sentido à leitura e à produção escrita do leitor em formação. O aluno com mais autonomia, como podemos perceber no texto 3, fez e faz suas escolhas de acordo com os momentos marcantes vivenciados pela alegria, dor e solidão. O livro "*Hoje está um dia morto*", mencionado pela aluna em seu texto autobiográfico literário "Meu caos e a literatura" apresenta como sinopse, o seguinte:

Em uma cidade pequena, o casal de adolescentes Jean e Fabiana tenta escapar de uma vida cheia de tédio e tristezas. A incerteza em relação ao futuro e o desprezo pelos pais e pelas pessoas que os cercam levam Jean a brincar de roleta-russa num dia que parece ter nascido morto. Romance vencedor do Prêmio SESC de literatura de 2005, 'Hoje está um dia morto', de André de Leones, trata de um tema comum na vida moderna - a falta de utopias, da qual decorre a ausência de perspectivas existenciais. Nas dúvidas, aspirações e conflitos de Jean e Fabiana o leitor verá, de maneira muito autêntica, a juventude brasileira. (HOJE..., [201-], online).

A falta de utopias e a ausência de perspectivas existenciais, evocadas pela adolescente e identificada na obra escolhida por ela, são a representação de mais uma voz plural presente no contexto escolar. A escola, por sua vez, assume o compromisso com os PCNs que norteiam o ensino da literatura no país, ao filtrar e neutralizar a leitura dos textos diversos, afastando o jovem e o destituindo do direito de se perceber em seus valores, suas intenções e suas próprias buscas pela leitura.

A visão estrutural de ensino da literatura atualmente vê resultados em uma prática pedagógica formal e teórica, distante de uma que revele discursos, ideologias e significações presentes no texto e na vida do aluno.

O caminho literário que a criança percorre é pessoal e passa também por leituras privadas que incluem clássicos como *O Pequeno Príncipe*, de Antonie de Saint Exupéry, citado no texto 3. Os clássicos são, segundo Rouxel (2013), de grande importância para a formação literária do aluno. No entanto, percebe-se hoje uma inclinação para a ficção em direção aos conflitos psicológicos, se reconhecermos que, na escrita do aluno, há espaço para a verbalização de suas emoções e vivências.

Colomer (2007) aborda a relação entre realismo e fantasia dos livros infantis e diz que as crianças aceitam uma imagem idealizada delas mesmas e do que as cerca e que isso pode gerar tensão entre a idealização e o questionamento do mundo:

queremos que nossos filhos acreditem que os homens são bons por natureza. Mas as crianças sabem que nem sempre eles são bons; e, frequentemente, quando o são, prefeririam não sê-lo. Isto contradiz o que os pais afirmam, e por essa razão a criança vê -se a si mesma como um monstro. (COLOMER, 2007, p. 59).

Segundo Petit (2008, p. 38), “nós pensamos somente a partir daquilo que nos é lançado por outros”. O leitor autônomo real consegue perceber o texto como um meio de realizar inferências de acordo com suas experiências de leitura e de mundo, e, ao percorrer o fluxo interpretativo da consciência, interage com o seu inconsciente.

5.1.4 ANÁLISE DE ESCRITA AUTORAL DE CARÁTER CONFSSIONAL

Na tentativa de incursão de uma narrativa de caráter confessional, de um leitor autônomo em potencial, houve a captura de um leitor autônomo real. Deu-se através do olhar observador do professor da pesquisadora e da sensibilidade em reconhecer numa adolescente de dezessete anos o potencial de leitura, a partir de falas dispersas de outros professores e a escuta da voz da aluna, uma voz abafada pela vida, mas que tinha na escrita e na leitura seu espaço de liberdade e de criação.

A aluna estava matriculada no Projeto de Aceleração 8 (para alunos com idade defasada) da escola municipal dessa pesquisa. Era faltosa e triste e, quando aparecia, sentia-se isolada, parecia desconectada do espaço real. Importante dizer que há muitos alunos como ela nas salas de aula da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro. Em anos anteriores, essa aluna demonstrou ser uma eficiente escritora, pois produzia textos muito bons, como sinalizou uma antiga professora, que também é autora de livros infanto-juvenis. Devido ao excesso de faltas, realizou-se uma ação conjunta da direção da escola, da coordenação pedagógica, da professora regente da turma, da professora regente de sala de leitura e dos assistentes sociais da SME/RJ. Havia ali um caso, como muitos outros, de baixa autoestima, faltas e possível dependência química. Para isso, os estudos de Bakhtin (2003) foram fundamentais como aporte teórico, pois entendem que é preciso praticar a liberdade humana e que o diálogo está acima da metalinguagem e da linguagem como objeto.

A aluna apresentou à pesquisadora o texto *Sozinho*, em quatro capítulos, como veremos a seguir, no trecho 4. Ela comentou o título do primeiro capítulo como sendo referência a uma letra de música da qual gosta muito. A narrativa está em primeira pessoa e o narrador-personagem é um jovem de dezenove anos.

O texto apresentou características de narrativa confessional, contudo, há formas de tratar o acontecimento e vivê-lo em sua totalidade na vida e no mundo e particularmente não se deve comparar fatos da visão de mundo da personagem e do autor, conforme afirma Bakhtin (2003, p.9), a seguir.

afora a vontade e a consciência do autor, costuma haver uma reformulação do pensamento para que ao conjunto da personagem, não à unidade teórica da sua visão de mundo, mas ao conjunto de sua personalidade, no qual, ao lado da imagem física externa, das maneiras e das circunstâncias vitais da visão de mundo totalmente determinadas, existe apenas um elemento, ou seja, em vez da fundamentação e da persuasão ocorre o que denominamos encarnação do sentido de ser.

Segue um trecho do primeiro capítulo da aluna do Projeto Acelera 8 (equivalente ao 8º e 9º anos de escolaridade), para análise:

Trecho 4

SOZINHO

Capítulo 1

A ÚLTIMA PALHA NO OESTE

Estou vagando nessa rua sozinho há 2 horas, um homem acabou de passar por mim, mas eu não olhei pro seu rosto, só sigo andando.

Quanto tempo mais essa garrafa deve durar? Ela é minha única amiga no momento. Eu não tenho mais ninguém. Me sinto perdido, triste, sozinho. O bairro está dormindo, e eu caminhando de madrugada, rumo à lugar nenhum.

As pessoas costumam se assegurar em alguma crença, depositam sua fé em Deus para que quando caírem e se sentirem sozinhos, o sujeito esteja lá para segurá-los.

[...] Na verdade não há problema nisso, há pessoas que gostam da própria companhia, como eu gosto da minha.

Mas enquanto caminho nessa estrada, só, percebo que se tivesse alguém do meu lado, qualquer pessoa que pudesse me aliviar desse enorme vazio, me confortaria, ao menos um pouco.

Nada pode me salvar desse poço de escuridão que eu me tornei. Não há mais volta, eu sei: “Eu queria não ser assim, me perdoe, mãe”.

No fundo, não sou como eles [...]

Há uma árvore, uma árvore no quintal da minha avó, e ela foi toda a companhia que eu tinha enquanto morava lá.

[...] Quando você se sente sozinho, quando você está rodeado de pessoas e

mesmo assim, o vazio te domina, é tão triste.
 A cada dia que passa, eu adoço um pouco mais, eu sinto um fascínio mórbido por cemitério, é como se tudo o que eu quisesse, está ali naquelas lápides.
 A minha alma é triste.
 Eu sou um dano irreparável.
 E ninguém, ninguém pode me salvar desse grande poço de decadência e miséria que eu me tornei.
 As pessoas que um dia eu já senti afeto, e estão longe de mim agora, eu nunca vou esquecer.
 Muita gente diz que eu sou forte pelas coisas que eu já passei, mas eu não me considero isso. Eu sou apenas um covarde que não tem coragem de dar fim a própria vida e está vivendo um dia como se não fosse o último, como se fosse apenas mais uma data no calendário.
 Eu queria que todo mundo que não se sente como eu, apenas tentasse entender o quão triste é a dor psicológica.
 A dor da alma.
 A dor que vem de dentro, lá de dentro.
 A tristeza é a minha única companhia aqui dentro desse quarto.
 Ela já é aquela amiga que não precisa mais bater na porta antes de entrar.
 E vai ser assim, pra sempre.
 Até o dia em que eu não existir.
 [...]

Descrevendo a estrutura interna da narrativa, Bakhtin afirma que a consciência do autor é a consciência da consciência, ou seja, ele enxerga e conhece tudo da personagem e que é inatingível ao próprio personagem. Ele entende que:

a consciência do personagem, seu sentimento e seu desejo de mundo – que é diretriz volitivo-emocional concreta – é abrangida por todos os lados, como em um círculo, pela consciência concludente do autor a respeito dele e de seu mundo; as afirmações do autor sobre a personagem abrangem e penetram as afirmações da personagem sobre si mesma. (BAKHTIN, 2003, p. 11).

Como se pôde perceber, ao elaborar seu texto, a autora do texto *Sozinho* estabeleceu valores éticos, estéticos, cognitivos e emocionais que transgrediram a sua própria consciência em seu ato de criação. Ela conduziu sua narrativa ao afastamento necessário como autor-pessoa da personagem que não precisa, enquanto personagem, assumir nenhuma responsabilidade social ou se sentir de alguma maneira culpada, estabelecendo um dos pressupostos de Bakhtin, a relação de distância do autor em relação a todos os elementos da personagem é a fórmula basilar esteticamente produtiva, pois trata-se de uma:

relação de tensa distância no espaço, no tempo, nos valores e nos sentidos que permite abarcar integralmente personagem, difusa de dentro de si mesma e dispersa no mundo preestabelecido do conhecimento e no acontecimento aberto ao ético, abarcar a ela e sua vida e completá-la até fazer dela um todo com os mesmos elementos que de certo modo são inacessíveis a ela mesma e nela mesma: com a plenitude da imagem externa, o fundo que está por trás dela, a sua relação com o acontecimento da morte e do futuro absoluto, etc.,

justificá-la e acabá-la desconsiderando o sentido, as conquistas, o resultado e o êxito de sua própria vida orientada para o futuro. (BAKHTIN, 2003, p.12).

Para Bakhtin (2003), o artista e o homem estão ingenuamente unificados em um indivíduo, geralmente de forma mecânica. Em certo momento do dia, ele para e cria como para outro mundo, um mundo de inspiração, de sons doces e orações. Nesse momento, ele está na arte e o elo que o liga a essa arte é a unidade da culpa e da responsabilidade: arte e vida são a mesma coisa, porém “é mais fácil criar sem responsabilidade pela vida e mais fácil viver sem contar com arte” (BAKHTIN, 2003, p. 34).

A autora do texto *Sozinho* trabalha com a questão da culpa e da responsabilidade e estabelece para si uma inspiração que não ignora a vida, mas está resguardada na arte. O texto foi dividido em quatro capítulos e editado em formato de áudio e-book, com a voz da aluna narrando sua própria história.

O prefácio do livro *Sozinho*, a seguir, foi escrito por outra aluna do 9º ano, para a produção de áudio e-book e teve como objetivo captar a visão do leitor jovem, em relação ao objeto de criação.

Trecho 5

Prefácio

Neste e-book, a autora escreve a dor constante e o desprazer de viver de um jovem e solitário rapaz, de 19 anos, João. Deprimido e só, buscando alguma companhia. Desesperado, ele a encontra dentro das infelizes de garrafas de bebida. A autora mostra o estado obscuro e dolorido de João.

A aluna do nono ano, enquanto leitora, condensa a essência da leitura, no prefácio, e revela o estado de espírito da personagem do texto *Sozinho*, além de agregar seu juízo de valor, em relação ao consumo da bebida alcoólica como elemento nocivo à vida.

A fala da autora do trecho 4, ao se apresentar na feira literária, como autora do livro, caracterizou o que Bakhtin (2003) afirma estar no processo de criação, ou seja, nada se tem a dizer senão indicar sua obra. Quando o autor fala de sua criação, substitui a atitude criadora e apresenta sua personagem, considerando-a uma imagem artística, e sustenta uma posição de crítico, pessoa, psicólogo ou moralista, pois a personagem agora está distante dele e independente. Mas o autor-criador nos ajuda também a entender o autor-pessoa.

Bakhtin (2003) critica as tentativas de compreender o princípio da visão da personagem, apoiando-se na definição rigorosa de forma e conteúdo, ao classificar sistematicamente as modalidades de personagem, e afirma que as tentativas mais sérias de

empreender um enfoque de princípio de personagem partem dos métodos biográficos e sociológicos, pois os personagens são concebidos pela vida psicológica e social do autor.

Quando a aluna do trecho 4 objetiva-se esteticamente na personagem, tenta estabelecer um ponto de distância em relação à mesma, pois, assim como a personagem do romantismo, o autor “teme denunciar-se por intermédio de sua personagem e deixa nela alguma escapatória pela qual possa esgueirar-se e sobrepor-se ao seu próprio acabamento” (BAKHTIN, 2003, p. 14). Ao liberar seu texto para leitura, demonstrou estar apreensiva em relação à sua privacidade. Seu medo era que sua história de vida fosse revelada, através de seu livro. Por isso, sua personagem tinha um sexo diferente, idade diferente e a influência de vozes diferentes: um autor preferido, uma música preferida, imagens metafóricas, espaços que misturavam o passado e o presente, nuances de elementos subjetivos, diálogos que passaram por um filtro de censura e de responsabilidade da personagem com sua mãe e com sua tia e depoimentos parciais, consciente da importância do uso estético e ético da linguagem verbal.

Esse pano de fundo do autor ao criar seu texto pressupõe pretensões ético-cognitivas que, segundo Bakhtin (2003), é um fundo esteticamente utilizado que se transforma em momento de desmascaramento. Há, portanto, a transgredência axiológica dos elementos que asseguram à personagem o acabamento estético como aspecto inorgânico da autoconsciência.

Nossa tarefa imediata é examinar aqueles valores plásticos-picturais e espaciais que são transgredientes à consciência e ao mundo da personagem, à sua diretriz ética-cognitiva do mundo, e o concluem de fora, a partir da consciência do outro sobre ele, da consciência do autor-contemplador. (BAKHTIN, 2003, p. 25).

Diante do possível perfil do leitor autônomo real, apresentado no trecho 4, como produto final do segundo segmento do ensino fundamental e seguindo os apontamentos de Bakhtin (2003), a partir de uma escrita mais autoral que transite pelo espaço autobiográfico, segue a análise da proposta metodológica de aproximação do leitor ao texto literário, tendo como contraponto a prática de leitura e escrita, apresentada pela SME/RJ, nas escolas do segundo segmento do ensino fundamental.

5.2. ANÁLISE COMPARATIVA DE PROPOSTAS METODOLÓGICAS

Com o objetivo de estabelecer um parâmetro entre a primeira e a segunda etapas da pesquisa, coube analisar criticamente as Orientações Curriculares do Ensino de Língua Portuguesa, das escolas públicas de Segundo Segmento do Ensino Fundamental, do município do Rio de Janeiro, sobre temas e critérios de leitura, interpretação do texto literário e avaliações

de produções textuais, realizadas bimestralmente, em todas as escolas da rede, de acordo com o calendário escolar.

Em seguida, analisar a proposta metodológica dessa pesquisa voltada para o ensino de literatura em sala de aula, como estratégia de aproximação do aluno ao texto literário e, assim, poder contribuir com o ensino da literatura em escola do segundo segmento do ensino fundamental.

5.2.1 ANÁLISE DA PROPOSTA METODOLÓGICA DA SME/RJ

Diante de diferentes experiências oferecidas pelas Orientações Curriculares em escolas de segundo segmento do ensino fundamental do município do Rio de Janeiro, sustenta-se uma prática pedagógica que desenvolve linguagens, inteligências e habilidades cognitivas. Entretanto, consta-se que a proposta metodológica da SME/RJ não contempla habilidades emocionais, humanizadoras e sociais que teriam a afetividade como base para a motivação da aprendizagem da leitura e da escrita, como veremos nos quadros e atividades a seguir.

Quadro 1 - Orientações curriculares para práticas de leitura e de escrita – SME/RJ

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
7.o ANO
PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA
Objetivos: Valorizar a leitura como forma de conhecimento e fruição.
Habilidades: Reconhecer a leitura de textos verbais e não verbais como possibilidade de fruição e de acesso a diferentes informações; antecipar / identificar o assunto de um texto a partir do gênero, do suporte, das características gráficas, do título, subtítulo e imagens; localizar informações explícitas em um texto; inferir informações e outros conteúdos implícitos em textos literários de diferentes gêneros, identificar sequências descritivas que contribuam para o texto narrativo.
Sugestões de atividade: Criação coletiva (alunos e professor) de um ambiente leitor que possibilite o acesso a diferentes textos, promovendo rodas de leitura, disponibilizando livros, revistas, jornais, obras de referência (dicionários, enciclopédias, etc), para serem lidos e consultados na sala de aula. Leitura do título e das ilustrações para antecipação do assunto do texto. Leitura de um texto informativo cujos dados sejam transpostos pelos alunos para uma tabela ou gráfico. Leitura de um anúncio identificando o público-alvo. A partir de um conto de fadas conhecido dos alunos, descrever cenários e personagens. Utilizar essas descrições para construir novas histórias, enriquecendo as narrativas.
Fonte: RIOEDUCA (2017).

No Quadro 1, as estratégias de leitura, são destinadas à interpretação e compreensão do texto, como forma de conhecimento e fruição, a partir de diferentes gêneros discursivos. Do texto deve-se depreender trechos descritivos, título, subtítulo, imagens, assunto. As cartas previamente oferecidas deverão ser comparadas entre si. As rodas de leitura são para a consulta do material impresso disponível. No item “conteúdos”, aparece o gênero Confessional, no sétimo ano do ensino fundamental, e trabalha com: diário, carta, biografia e autobiografia,

usados para fins de estruturação textual, comparação entre texto e troca de impressões sobre os textos oferecidos. Essa prática de leitura não condiz integralmente com o objetivo de criar um espaço de interlocução para que professores e alunos possam ter voz, a partir de suas vivências, reflexões e saberes.

No Caderno pedagógico do 8º ano do 2º bimestre de 2018, pág.3 – SME/RJ, continha uma proposta de atividade, na qual havia um texto de Conceição Evaristo, em relação ao estudo de gênero, ou seja, o aluno deveria ler e responder perguntas sobre o texto, ressaltando a estrutura do gênero conto.

Quadro 2 - Caderno pedagógico do 8º ano, 2º bimestre de 2018, p.3 – SME/RJ

RIO PREFEITURA EDUCAÇÃO	SUBSECRETARIA DE ENSINO	2.º BIMESTRE / 2018
<p><i>No caderno anterior, você leu sobre as figuras rupestres de nossos antepassados e sobre as rodas de conversa em volta da fogueira dos primeiros seres humanos. Lembra? Assim tem sido ao longo da nossa história, de geração a geração: nossas primeiras experiências com as palavras se dão através das imagens que vemos, dos desenhos que traçamos, das histórias que ouvimos... São ensinamentos que nos ficam na memória. O texto abaixo fala disso. Vamos ler?</i></p>		
<p>DEPOIMENTO (fragmento)</p> <p style="text-align: center;"><i>Conceição Evaristo</i></p>		
<p>Talvez o primeiro sinal gráfico, que me foi apresentado como escrita, tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe. Ancestral, quem sabe? Pois de quem ela teria herdado aquele ensinamento, a não ser dos seus antepassados, os mais antigos ainda? Ainda me lembro, o lápis era um graveto e o papel era a terra lamacenta. Mãe se abaixava, mas antes cuidadosamente ajuntava e enrolava a saia, para prendê-la entre as coxas e o ventre. E de cócoras, com parte do corpo quase alisando a umidade do chão, ela desenhava um grande sol, cheio de infinitas pernas. Era um gesto solene. Era um ritual de uma escrita composta de múltiplos gestos, em que todo corpo dela se movimentava e não só os dedos. E os nossos corpos também, que se deslocavam no espaço acompanhando os passos de mãe em direção à página-chão em que o sol seria escrito. Aquele gesto de movimento-grafia era uma simpatia para chamar o sol. Fazia-se a estrela no chão.</p>		
<p>Do tempo/espaço aprendi desde criança a colher palavras. A nossa casa vazia de móveis, de coisas e muitas vezes de alimento e de agasalhos, era habitada por palavras. Mamãe contava, minha tia contava, meu tio velhinho contava, os vizinhos amigos contavam. Eu, menina, repetia, intentava. Cresci possuída pela oralidade, pela palavra. As bonecas de pano e de capim que minha mãe criava para as filhas nasciam com nome e história. Tudo era narrado, tudo era motivo de prosa-poesia.</p>		
<p>EVARISTO, Conceição. <i>Depoimento</i>. In: Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. (org) Marcos Antônio Alexandre. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p 16-21.</p>		

A seguir, seguem as questões de interpretação do texto *Depoimentos* de Conceição Evaristo, do caderno pedagógico do 8º ano do 2º bimestre de 2018, pág.3 – SME/RJ:

1. De acordo com a narradora, o primeiro sinal gráfico que aprendeu, como sendo uma escrita, lhe veio de um gesto antigo de sua mãe. Em poucas palavras explique que gesto foi esse:
2. A narradora mostra não ter certeza de que tenha sido esse o primeiro sinal. Que palavra indica a incerteza?
3. Observe o trecho “*Ancestral, quem sabe? Pois de quem ela teria herdado aquele ensinamento, a não ser dos seus antepassados, os mais antigos ainda?*”.
 - a) A que ela se refere quando fala em “ancestral”?
 - b) Que significado essa palavra dá ao ato que se refere?
4. A narradora faz uso de metáforas, ou seja, aproxima ideias/palavras por uma relação de semelhança, para falar do lápis e do papel utilizados pela mãe para executar seu gesto. Que relação de semelhança ela estabelece nessas metáforas?
5. No trecho “*Aquele gesto de movimento-grafia era uma simpatia para chamar o sol.*”, com que sentido foi usada a palavra em destaque?
6. A que se refere o período final do primeiro parágrafo: “*Fazia-se a estrela no chão.*”?
7. No início do 2º parágrafo, a narradora afirma que “Do tempo/espço aprendi, desde criança, a colher palavras.” Com que sentido ela usa o verbo “colher” para se referir à sua aprendizagem de palavras?
8. Transcreva do texto o trecho que nos permite perceber que a narradora vem de uma família humilde, pobre de recursos materiais.
9. O que, neste trecho, nos permite entender que se tratava de uma família rica em bens culturais?
10. Releia a parte final do 2.º parágrafo e explique o motivo pelo qual a narradora diz que cresceu possuída pela oralidade:
11. Explique o uso da palavra “DEPOIMENTO” para dar título ao texto:

Fonte: Caderno pedagógico do 8º ano do 2º bimestre de 2018, pág. 3 –SME/RJ

O texto *Depoimentos* é seguido de atividades de interpretação que estão direcionadas a um estudo equivocado dos gêneros literários, pois moldam os textos em formas estáveis, sem atentar para a peculiaridade de cada um, como o texto acima, que convida a resgatar a memória afetiva do aluno e suscitar contextos da vida cotidiana.

O tema da redação, por sua vez, por ano de escolaridade, também é preestabelecido pela SME/RJ, obedecendo a um calendário de provas. A orientação é que o aluno leia um livro de literatura por bimestre e realize a prova bimestral, considerando o tema, também preestabelecido pela SME.

Os critérios para correção das redações são: estrutura textual (tipologia textual); coerência (encadeamento de ideias, obedecendo à estrutura textual); coesão (mecanismos linguísticos para evitar a repetição de termos e ideias e ligar as partes do texto) e uso da língua (domínio do código linguístico). No quadro 3, a seguir, estão os critérios de avaliação da rede municipal de ensino fundamental do Rio de Janeiro para correção das redações bimestrais.

Quadro 3 - Critérios de correção das provas escritas da SME/RJ

PRODUÇÃO TEXTUAL – 4º BIMESTRE/2017 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
TEMA: Escreva um conto em que o protagonista seja um dos personagens de um dos livros que você leu. Lembre-se de que o seu texto deve apresentar situação inicial, complicação – do conflito gerador ao clímax – e desfecho.
ESTRUTURA Utilizar elementos de apresentação do texto, lançando mão das características específicas da tipologia nos locais adequados e realizando a devida paragrafação. 3 itens: • Introdução • Desenvolvimento • Conclusão
PONTUAÇÃO 2,5 = Apresenta os 3 itens bem definidos, com uso adequado dos parágrafos. 2,0 = Apresenta os 3 itens bem definidos, mas com falhas na paragrafação. 1,5 = Apresenta os 3 itens, mas em um único parágrafo. 1,0 = Apresenta 1 ou 2 itens, mas com falhas na paragrafação. 0,5 = Apresenta 1 ou 2 itens, mas em um único parágrafo. 0 = Não atende.
COERÊNCIA Compreender a proposta da produção textual e desenvolver o tema, estabelecendo uma comunicação entre emissor e receptor, por meio da elaboração de um texto estruturado. 4 itens: • Situação Inicial • Conflito gerador • Clímax • Desfecho
PONTUAÇÃO 2,5 = Narra a história, abordando os 4 itens, com coerência e clareza. 2,0 = Narra a história, abordando os 4 itens, mesmo que com algumas falhas na coerência ou na clareza. 1,5 = Narra a história, abordando apenas 3 itens, porém escreve com coerência e clareza. 1,0 = Narra a história, abordando apenas 3 itens e escreve com falhas na coerência ou na clareza. 0,5 = Narra a história, abordando apenas 1 ou 2 itens, com pouca consistência, apresentando falhas na coerência e na clareza. 0 = Não consegue formar um texto.
COESÃO Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da produção textual. (Recursos coesivos: palavras ou expressões utilizadas para ligar as partes do texto ou para evitar repetições desnecessárias).
PONTUAÇÃO 2,5 = Articula adequadamente as partes do texto, sem apresentar problemas na utilização de recursos coesivos. 2,0 = Articula adequadamente as partes do texto, podendo apresentar eventuais problemas na utilização de recursos coesivos. 1,5 = Articula razoavelmente as partes do texto, mas apresenta problemas na utilização de recursos coesivos. 1,0 = Articula razoavelmente as partes do texto, mas apresenta uso excessivo de repetições desnecessárias. 0,5 = Articula precariamente as partes do texto, devido a problemas frequentes na utilização de recursos coesivos. 0 = Não articula as partes do texto
USO DA LÍNGUA Utilizar a escrita como sistema de representação, respeitando os seguintes aspectos do código linguístico: • uso adequado do vocabulário; • ortografia – relação grafema/ fonema, espaçamento entre palavras, uso de maiúsculas, acentuação; • pontuação – ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgula; • concordância nominal e verbal (relações morfossintáticas)
PONTUAÇÃO 2,5 = Demonstra excelente domínio do código linguístico, respeitando os aspectos ortográficos, de pontuação e de concordância. 2,0 = Demonstra bom domínio do código linguístico, respeitando os aspectos ortográficos, de pontuação e de concordância. 1,5 = Demonstra bom domínio do código linguístico, respeitando os aspectos de concordância, mas com algumas dificuldades em pontuação ou acentuação. 1,0 = Demonstra bom domínio do código linguístico, respeitando os aspectos ortográficos ou de pontuação, mas com dificuldades na concordância. 0,5 = Demonstra conhecimento reduzido do código linguístico, apresentando dificuldades com relação à pontuação, à acentuação e à concordância. 0 = Não apresenta conhecimento mínimo do código linguístico.

Fonte: RIOEDUCA (2017).

Ao refletir sobre os critérios de correção textual do Quadro 3, percebe-se a concepção de linguagem distanciada da visão estética, social e afetiva do texto como uma unidade de sentido. Na prática, a redação é lida e avaliada pelo professor, o livro volta à estante, sem que se perceba como o aluno construiu o enredo da história, que relação estabeleceu com o texto lido e que reflexões teceu sobre a leitura e a produção do seu texto.

A visão do aluno sobre uma boa redação hoje é que esta deva ser bem escrita e pontuada, ou seja, ele precisa demonstrar bom domínio do código escrito, pois parece que é só isso que conta na avaliação de seu texto. Vejamos a seguir, os temas das produções textuais:

Quadro 4 - Temas para provas bimestrais de escrita da SME/RJ

PRODUÇÃO TEXTUAL
TEMAS – 4º BIMESTRE DE 2017
6º ANO Escolha uma história que você tenha lido e de que tenha gostado. Escreva a continuidade da história, contando o que aconteceu após o seu desfecho. Nessa nova história, você pode levar os personagens para outro tempo e para um espaço diferente. Além disso, pode incluir novos personagens. Lembre-se de que o seu texto deve apresentar situação inicial, complicação – do conflito gerador ao clímax – e desfecho.
7º ANO Escreva um conto em que o protagonista seja um dos personagens de um dos livros que você leu. Lembre-se de que o seu texto deve apresentar situação inicial, complicação – do conflito gerador ao clímax – e desfecho.
8º ANO Escolha, de um livro que você tenha lido, um trecho que narre um fato acontecido dentro do enredo. A partir desse fato, crie uma notícia de jornal. Seu texto deverá conter os elementos de uma notícia: • Manchete ou título, destacando o assunto principal da notícia. • Cabeça ou lide da notícia, contendo alguns dos dados essenciais do fato noticiado (O quê? Quem? Onde? Quando?). • Corpo da notícia, desenvolvendo ou detalhando os dados essenciais e incluindo outros dados (Por quê? Como? Para quê?). Lembre-se de utilizar a linguagem apropriada a uma notícia de jornal.
9º ANO Escolha uma situação polêmica de um dos livros que você leu e, a partir dela, escreva um texto de opinião. Elabore sua tese e defenda-a com argumentos consistentes. Organize seu texto em introdução, desenvolvimento e conclusão.

Fonte: RIOEDUCA (2017).

Como podemos observar, no Quadro 4, a literatura serviu como pretexto para proposta de redação que servirá de avaliação da rede, sobre o domínio da estrutura textual e domínio linguístico do aluno. Os resultados servirão para investirem mais em atividades, através de cadernos pedagógicos, a serem realizadas em todas as escolas do município. A proposta da produção é descaracterizar o texto literário, pois retira do conto um personagem e cria uma notícia (da ficção para o que deveria ser fato), de um romance (ficção) depreende-se um texto argumentativo (tentativa de trabalhar a dificuldade que os alunos da rede têm em distinguir fato e opinião), dentre outras propostas. Assim é ensinada a literatura, que segue como estrutura e não como criação estética e ética da palavra.

Após observar a proposta metodológica de leitura e de produção textual da SME/RJ e com o objetivo de ajudar a atenuar o processo de distanciamento cada vez maior do aluno em relação à literatura, elencou-se o gênero confessional, como forma de oportunizar ao discente verbalizar suas vivências e emoções, em sua leitura e produção literária. Sendo assim, buscou-se elencar outros critérios para a realização de leitura e construção de textos literários, os quais deram origem à segunda etapa, conforme análise dos dados a seguir.

5.2.2 ANÁLISE DA PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Através da aplicação da proposta metodológica da pesquisa, como estratégias de aproximação do leitor ao texto literário, passando por uma escrita mais autoral, considerou-se possível diminuir o abismo entre o leitor e o texto, através de uma abordagem mais afetiva da linguagem, como veremos a seguir, em análise de alguns trechos e textos produzidos pelos alunos, a partir da proposta.

Ação: escrita de parágrafo descritivo

Nessa ação, o aluno descreve espaços, personagens, pessoas conhecidas, objetos, ou seja, ele tem a liberdade de descrever e esse texto deve ser lido em voz alta, para que a turma descubra de quem ou do que se trata. É um exercício de releitura, em voz alta, para que tanto o aluno que escreveu quanto o outro que está ouvindo entendam o texto lido.

No texto descritivo, a seguir, o aluno faz a caracterização da imagem de uma colega de turma com muitos detalhes físicos e, ao mesmo tempo, afetivos, e seleciona vocábulos, revelando sua experiência em leitura e escrita literária.

Descrição

Sua estrutura é baixa e seu corpo esbelto. Sua pele negra, seus cabelos são pretos e cacheados, sua cabeça tem um sinal branco, em suas mãos delicadas existem três anéis, suas unhas sempre pintadas com esmalte escuro, seu sorriso é lindo, contagiante e perfeito, usa mochila preta, seu tênis é branco, ela é menina, tem olhos castanhos escuros, lábios morenos e sobrancelhas grossas. Você já sabe quem é?

Segundo Bakhtin (2003), o processo de criação do enunciado, aliando significado linguístico e realidade concreta, gera expressão. Essa expressão vem carregada de emoção e juízo de valor que surgem no emprego de um enunciado concreto, como veremos ao longo da proposta.

Ação: escrita da página de um diário

Nessa ação, o aluno deve recuperar na memória fatos e ações que, de certa forma, estão marcados inconscientemente em suas vivências. Há um exercício de olhar para si, ao trabalhar um ato consciente de escrita, a partir da busca pelo que está no inconsciente.

A seguir, apresentamos alguns trechos de página de diário, atividade proposta aos alunos do oitavo ano. O aluno é convidado a se dirigir à folha de papel como um amigo, e, nesse

espaço, escrever o que sentiu, ou pensou, ou fez, ou desejaria ter feito, ou que vivenciou, enfim, alguma experiência de vida que acabou marcada em sua memória. Seguem alguns trechos para apreciação.

Página de diário 1

Querido diário, meus pais se separaram, minha mãe foi embora de casa e levou quase tudo de dentro da casa, deixando meu pai sem nada.

O motivo da separação deles dois foi a bebida, meu pai bebe muita cerveja, muita mesmo, e também só meu pai podia sair para beber e curtir com os amigos e ela não podia. Então, ela se cansou, juntou as coisas e foi embora.

Recado: eles voltaram em novembro e meu pai mudou o jeito de ser.

Na página de diário 1, o tema da separação de pais, o vício, a morte de uma pessoa próxima, aniversários, passeios, presentes, surpresas, acidentes, tudo que envolve o dia a dia de todos nós, está guardado na memória, portanto, o diário é um gênero que aproxima o aluno da escrita mais autoral e afetiva.

Na página de diário 2, a seguir, o aluno trata da questão da violência e nos dá oportunidade de perceber as marcas da vida nos jovens:

Página de diário 2

Querido diário, ontem aconteceu uma coisa que eu ainda não estou acreditando que é verdade. Bom, eu nem sei por onde começar, mas vamos lá.

O dia começou normal, como sempre. A tarde, também foi normal, mas eu já não posso dizer da noite. Era 19h52, eu estava na frente da minha casa com a minha amiga e de repente passou um amigo nosso todo ensanguentado, falando que dois amigos nossos tinham sido baleados. Eu não acreditei, porque eles não faziam nada de errado.

Mas, infelizmente, era verdade, em poucos minutos, todos já estavam no local, e a cena era muito feia, dois capacetes cheios de sangue, um rastro enorme de sangue que levava até a moto de um deles.

O povo não aceitou a morte deles e saíram quebrando tudo, mas infelizmente não resultou em nada. E hoje nós estamos aqui, no velório de dois amigos queridos que foram mortos injustamente por policiais.

O aluno demonstra que tem o que dizer e, segundo Larrosa (1994, p. 26), “Quando fala ou escreve de uma forma espontânea, [...] a criança estaria se mostrando a si mesma, estaria levando à linguagem, ao signo, embora de uma forma indireta, alusiva e não referencial, aquilo que ela mesma é.”.

Na página de diário 3, a seguir, o aluno percebe sua solidão e estabelece a relação de experiência que tem consigo mesmo, desenvolvendo essa consciência de si, de forma natural, através de uma escrita espontânea.

Página de diário 3

Diário, vim te falar sobre um sentimento: solidão. Semanas atrás eu me reconheci, gosto de ficar sozinho e amo me sentir sozinho, é um sentimento bom de se ter, e você consegue pensar em várias coisas, consegue ficar concentrado, etc.

Às vezes, acho que é depressão, mas não tenho certeza.

Reconhecer-se a si é registrado por Foucault (1984 *apud* Larossa, 1994, p. 118):

Estudar a constituição do sujeito como objeto de si mesmo é induzi-lo a observar a si mesmo, analisar-se, decifrar-se, reconhecer-se como um domínio do saber possível. Trata-se, em suma, da subjetividade, se entendemos essa palavra como o modo no qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo.

Ação: escrita de autobiografia do leitor literário

Nessa ação, o aluno deve elaborar sua autobiografia de leitor literário, como se vê no texto de uma aluna do oitavo ano.

Minha autobiografia como leitora

Os livros de minha preferência são crônicas, ficção, aventura e fábula. Gosto de crônica, pois ela conta sobre cotidiano e, quando escrevo, o meu objetivo é repassar o meu cotidiano e coisas bem comuns de acontecer com qualquer pessoa.

Ficção porque todos que me conhecem sabem que eu adoro inventar ou ler uma história inventada, não há nada melhor do que você ler um livro que não existe em outro lugar, sabe?

Aventura é uma das minhas paixões. Eu me sinto feliz e me sinto como se estivesse me aventurando na história. A sensação é muito mágica!

Eu amo romance, principalmente, em filmes, porque quando fala em beijo e essas coisas melosas, prefiro ver que imaginar, mas eu gosto de ler e se me dessem um livro de romance, iria ler sem nenhum problema.

Agora chegamos em fábula. Eu amo por exemplo a Bela e a Fera. Os objetos inanimados falando, isso é muito legal! Elas palam, correm e se mexem. Ainda melhor, animais como personagens! Um exemplo clássico é Alice no País das Maravilhas, pois temos o gato e a lebre, a lagarta que fala e eu amo esse tipo de história.

A aluna do texto autobiográfico afirma amar os gêneros citados, identifica as características estruturais tão trabalhadas nas aulas de leitura e produção do texto literário, mas também se reconhece leitora, capaz de se envolver com a leitura. Há, no texto, pistas que nos levam a identificar o reflexo de um ensino voltado para o processo interpretativo da leitura, mas que ainda não se percebe como leitora subjetiva do texto. Parece que há uma fronteira que precisa ser rompida, ligando a leitura à emoção, articulando perspectivas de leitura, como movimento de experimentação e identificação com o texto lido, dentro e fora do espaço escolar.

Rouxel (2013), em seus estudos, ressalta algumas características de uma escrita atual, mais introspectiva:

As pesquisas atuais que mostram que a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e o seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura. [...] As pesquisas atuais em literatura e antropologia cultural se interessam pelas emoções e pelos laços que elas tecem com a cognição. E é sobre emoção e a inteligência que se constroem a relação estética e a literatura. Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade. Na abordagem didática da literatura enquanto arte, o campo das emoções é ainda pouco explorado e constitui inegavelmente uma via para pesquisas futuras. (ROUXEL, 2013, p. 31)

Ação: escrita de ficha de leitura

Nessa ação dá-se a leitura compartilhada, ao criar uma expectativa sobre o mesmo texto, no suporte livro, do acervo da sala de leitura, escolhido por três leitores diferentes.

Estabelece-se previamente como critério a escolha de um livro, feito por grupo de dois ou três alunos. Cada semana, um dos alunos lê o livro e passa para o outro. No final do rodízio, trocam ideias e impressões a respeito da leitura realizada. Dessa forma, a leitura não seria solitária, pois nem sempre o professor lê o livro que o aluno leu e corrige redações, seguindo critérios predeterminados.

As estratégias de leitura de textos literários, como a ficha de leitura, na qual o aluno faz um resumo da obra lida e tece um comentário, já é muito usada nas escolas, de um modo geral. Porém, vejamos alguns exemplos de ficha de leitura, a seguir, relacionando os diferentes olhares sobre a mesma obra:

Ficha 1

TÍTULO DO LIVRO: **O PAPAGAIO QUE NÃO GOSTAVA DE MENTIRAS**

AUTOR: Adilson Martins

ILUSTRADOR: Luciana Justinian

GÊNERO TEXTUAL: Conto

RESUMOS:

Um cara comprou um papagaio que contava só verdade para os filhos. A mulher do cara não gostava, então ele o deu para o vizinho que também não gostou dele.

Aluno 1 T: 1803

Odidé, um papagaio africano que não gostava de mentira. Sua dona era muito mentirosa. Toda vez que alguém mentia, ele falava “É mentira!”. A dona não aguentava mais o prejuízo e ofereceu o papagaio a um moço.

Aluno 2 – T: 1803

COMENTÁRIOS:

O livro é legal, porque ele (o papagaio) é o único que fala a verdade. (aluno 1)

O livro é muito bom, gostei demais. Concordo super com o Odidé. (aluno 2)

Pode-se depreender, no exemplo acima, que a questão da mentira é identificada pelos dois leitores. Na ficha 1, o aluno 1 demonstra um juízo de valor em relação ao papagaio e aos outros personagens. O aluno 2, ficha 1, tece um comentário pessoal a respeito da obra como um todo e identifica-se com a personagem principal, o papagaio.

Ficha 2

TÍTULO DO LIVRO: **AME O QUE É SEU**

AUTOR: Emily Giffin

GÊNERO TEXTUAL: Conto

RESUMOS: Este livro conta a história de uma mulher que, após reencontrar com alguém do passado, começa a questionar tudo. (aluno 1 – t:1803)

O livro conta sobre o reencontro de Ellen com seu ex-namorado. Os sentimentos de Ellen parecem ser estranhos para alguém casada, que ama seu marido. Ellen não pode contar a ninguém, pois ela acha isso uma deslealdade com seu marido. (aluno 2 – t:1803)

Esse livro conta a história de uma mulher que, após encontrar uma pessoa do passado, começa a questionar suas escolhas e seus valores. (aluno 3 – t:1803)

COMENTÁRIOS:

Este livro impactou muito. Tudo o que acontece com a protagonista Ellen, as atitudes que ela toma e o modo em que ela lida com a situação me fez pensar mais e priorizar coisas mais importantes em minha vida. (aluno 1). Achei este livro ótimo. Eu realmente recomendo. Em algumas partes você se identifica com o que o livro fala. (aluno 2). Esse livro é mega interessante, há tipo um flashback da personagem. (aluno 3)

Pode-se perceber que o aluno 1, ficha 2, apresenta uma visão mais geral da obra, sem estabelecer algum posicionamento mais crítico em relação ao texto lido. Mas, de forma equilibrada e neutra, traz o passado como algo inacabado, que o faz reavaliar sua vida, questionando-se. Já o aluno 2, ficha 2, expõe um juízo de valor, considerando traição o reencontro de duas pessoas que se amaram no passado, mas a leitora tem certeza de que a personagem principal ama seu marido e essa traição ocorre, a partir de seus questionamentos interiores. O aluno 3, ficha 2, expõe de forma bem objetiva, o drama do reencontro que suscita na personagem principal questionamentos de escolhas e valores, ou seja, desenvolve uma construção de sentido com uma carga semântica muito maior, através de duas palavras: escolhas (o casamento e o afastamento desse alguém do passado) e valores (possivelmente, o sentimento de traição ao sentir-se atraída por alguém, sem ser seu marido). No comentário, o aluno 3, ficha 2, chama isso de “flashback da personagem”, indicando a leitura, de forma bem espontânea, através de uma expressão muito usada pelos jovens de hoje: “super indico”.

Essa estratégia de leitura geralmente trata a questão estrutural do texto, ou seja, fazer com que “os gêneros se tornem ponto de referência concreto para os alunos, operando como entidades intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas, seguindo estratégias de análise e produção textual” (Marcuschi, 2008, p. 213). Porém, para o autor, quando o aluno lê um livro não enxerga os critérios gerais da textualidade como autor,

texto, leitor, configuração linguística (em seus critérios de coesão e coerência) e situação comunicativa (em critérios de aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade), ele lida com elementos que entram nos “aspectos da realidade sociointerativa”. (MARCUSCHI, 2008, p.101)

Ação: escrita de cartas ao asilo

Nessa ação, os alunos de oitavo ano foram orientados pelo professor da turma a escrever cartas para uma instituição a escolher. Após escolherem um asilo de senhoras deficientes visuais, começaram a escrever as cartas como se fossem enviadas para os seus próprios avós, ou para os avós que não tiveram ou não conheceram, ou ainda que gostariam de ter mais próximos. Cada aluno pôde elaborar seu texto de acordo com suas vivências.

Foucault ressalta as implicações positivas que podem advir da escrita autoral:

os exercícios de escrita pessoal podem servir de matéria prima para textos que se enviam aos outros. Em contrapartida, a missiva, texto por definição destinado a outrem, dá também lugar a exercício pessoal. (...) A carta que é enviada para auxiliar o seu correspondente – aconselhá-lo, exortá-lo, admoestá-lo, consolá-lo – constitui, para o escritor, uma maneira de se treinar: tal como os soldados se exercitam no manejo das armas em tempo de paz, também os conselhos que são dados aos outros na medida da urgência da sua situação constituem uma maneira de se preparar a si próprio para eventualidade semelhante. (FOUCAULT, 1992, p. 148).

No trecho da carta 1, o aluno percebe a situação do outro, a partir da sua própria vida e da vida de outros que o cercam.

Carta 1

Meu nome é J. Nem sei como começar essa carta. Sei que você não consegue ver e me falaram que a carta vai para uma pessoa e eu espero que essa pessoa tenha uma vida mais longa. Eu também tenho uma doença, diabete, ela já me dá muitos problemas e no futuro vai dar mais problemas ainda. Talvez eu também possa parar aí onde vocês estão. [...] Tem gente com problemas maiores que o nosso. Você não enxerga, mas tem gente que viu o filho ser assassinado. [...] eu tenho uma doença que não tem cura, mas tem tratamento, outras pessoas morrem sem saber que tinham doença e outros sabiam, mas mesmo assim não podem fazer nada para se curar [...] Então aproveite, porque ninguém vive para sempre. Fica com Deus.

Há na escrita, portanto, uma cumplicidade compartilhada, consciência de sua realidade e a do outro. Esse aluno, recém-chegado à escola, na primeira atividade, que seria um parágrafo descritivo, como consta na primeira proposta pedagógica dessa pesquisa, sentou-se sem muito dizer e ficou escrevendo, escrevendo muito. Todos haviam terminado a escrita e ele continuava envolvido com seus pensamentos. Acabou saindo um texto narrativo longo, sem pontuação,

como resultado do fluxo de consciência, transportado para o papel, e nele a história de um rapaz que após ser perseguido por marginais, dentro e fora da cadeia, foi morto. Era seu melhor amigo. Entregou o texto, a professora olhou para ele, e dessa vez houve a cumplicidade no olhar entre a professora e o aluno. Uma troca de olhares que afaga e respeita sua dor. A tarefa foi aceita, mas não foi lida em voz alta para a turma, como seria feito com os outros textos.

Na carta 2, a seguir, o aluno entende que há dificuldade de relacionamento entre ele e seus avós. No entanto, desejaria aos seus avós o carinho de um neto, assim como deseja para seus avós posições.

Carta 2

Caro (a) amigo (a),

Esta é uma carta que eu escreveria para meus avós, mas não me sinto muito à vontade escrevendo para eles. [...] eu vou escrever como se fosse meu avô ou minha avó postiça. (...) Nós não temos uma relação muito boa, meu avô viaja muito e minhas avós não são muito presentes... e nem fazem questão de ser. Eu desejo que se tiver filhos, netos, ou bisnetos, se aproxime deles ou de mais alguém da família. Eu desejo tudo de melhor em sua vida (mesmo não te conhecendo). Essa carta com poucas palavras, mas com muito sentimento, está sendo escrita por uma menina de 13 anos. Espero que goste da carta!”

Para Foucault (1992, p. 150), a correspondência é “algo mais do que um adestramento de si próprio pela escrita, por intermédio dos conselhos e opiniões que se dão ao outro: ela constitui também uma certa maneira de cada um se manifestar a si próprio e aos outros.”

No trecho da carta 3, percebe-se que o aluno escreve como se realmente fosse para sua avó, através de palavras cheias de afeto

Carta 3

Oi, vó, tudo bem? Quanto tempo, né? Sinto muito sua falta, faz um bom tempo que eu não te vejo, que eu não sinto seu cheiro, que eu não como sua comida. A senhora sabe que eu não tenho muita criatividade, mas quando se trata de alguém que eu amo, eu tiro a criatividade de onde não tem.

Queria te agradecer por fazer parte da minha vida e por ser tão legal e simpática comigo. A senhora é uma guerreira, sempre trabalhou muito pra criar seus filhos e pra fazer sua casinha. Vovó, te amo e estou com saudades.

Caberia, nessa pesquisa, ao ler o trecho “eu não tenho muita criatividade, mas quando se trata de alguém que eu amo, eu tiro a criatividade de onde não tem”, entender nas entrelinhas que quando a escrita faz sentido para o aluno, ele escreve melhor.

Baseando-nos nos escritos de Foucault (1992, p. 150), podemos perceber que:

A carta faz o escritor “presente” àquele a quem a dirige. E presente não apenas pelas informações que lhe dá acerca da sua vida, das suas actividades, dos seus sucessos e fracassos, das suas venturas ou infortúnios; presente de uma espécie de presença imediata e quase física. Escrever é pois “mostrar-se”, dar-se a ver,

fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro. E deve-se entender por tal que a carta é simultaneamente um olhar que se volve para o destinatário (por meio da missiva que recebe, ele sente-se olhado) e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz.

Na carta 4 pode-se observar que há um exercício de imaginação e de distanciamento, como se fosse o próprio neto que sente a falta do avô, sabendo que o mesmo está no asilo, e de aproximação, quando fala de lembranças vividas e desejo de que volte para casa.

Carta 4

Sr, vovô, um bom dia, boa tarde ou boa noite. Estou aqui fazendo essa carta para você, desejando felicidades e muito amor e seu coração.

Sinto saudades das nossas manhãs de café, em família, das nossas gargalhadas de doer a barriga, das nossas brincadeiras com os cachorros, nossos filmes de comédia. etc. Você fez falta demais aqui vovô, você será sempre nosso querido vovô!

Você é uma ótima pessoa, obrigada por todos os momentos bons e ruins, que você continue sendo essa pessoa que o senhor é. Saiba que Deus te ama demais, ele não se esqueceu de você e nunca se esquecerá, pois você é muito importante para ele.

Fique bem, vovô, estamos te esperando voltar, sua família te adora demais! Um beijo e um abraço enorme em ti e no teu coração bom!

As cartas e as produções dos alunos estão carregadas de afetividade e atendem à proposta da pesquisa de oferecer ao aluno a possibilidade de realizar uma escrita afetiva, na qual ele se exponha e se aproprie de si mesmo, através de suas lembranças e vivências, e do olhar sobre o outro.

Ação: escrita de uma paródia

Nessa ação, propôs-se que os alunos elaborassem uma paródia, tendo a possibilidade de trabalhar não com a imitação cômica, como definem os dicionários, em relação ao gênero canção, mas como um transbordamento de seu *eu*, em busca de questionamentos próprios de sua idade.

A paródia deveria ser produzida a partir da música de Paula Toller, *Oito anos*, na qual o *eu poético* faz questionamentos de uma criança de sua idade. A letra, segundo a cantora, foi inspirada em seu filho, quando tinha essa idade.

Oito Anos

Kid Abelha

Por que você é Flamengo
 E meu pai Botafogo
 O que significa
 "Impávido Colosso"?
 Por que os ossos doem
 Enquanto a gente dorme
 Por que os dentes caem
 Por onde os filhos saem
 Por que os dedos murcham
 Quando estou no banho
 Por que as ruas enchem
 Quando está chovendo
 Quanto é mil trilhões
 Vezes infinito
 Quem é Jesus Cristo
 Onde estão meus primos
 Well, well, well
 Gabriel...
 Por que o fogo queima
 Por que a lua é branca
 Por que a Terra roda
 Por que deitar agora
 Por que as cobras matam
 Por que o vidro embaça
 Por que você se pinta
 Por que o tempo passa
 Por que que a gente espirra
 Por que as unhas crescem
 Por que o sangue corre
 Por que que a gente morre
 Do que é feita a nuvem
 Do que é feita a neve
 Como é que se escreve
 Reveillon
 Well, well, well,
 Gabriel

Fonte: < <https://www.lettras.mus.br/kid-abelha/1634896/>>.

Alguns alunos escreveram os seguintes títulos para as paródias: “Perguntas de um adolescente” e “Por que sou adolescente?”. A partir dessas perguntas, escritas ou feitas mentalmente, o adolescente apropria-se de um modelo estrutural do gênero *canção* e aciona suas vivências para produzir o seu texto. São seus próprios questionamentos e seus juízos de valor que estão sendo valorizados, com tempo para pensar, pois foi uma atividade realizada em sala e finalizada em casa. Conversaram sobre o tema, mas o que poderia ser um pedido comum pelos alunos, como: “Podemos fazer em grupo?” ou, “Posso fazer com meu colega de turma?”, foi tomado como um desafio próprio, particular, pela maioria.

Pode-se perceber que alguns alunos buscaram manter a musicalidade e o tema, na seleção de palavras, sonoridade e ritmo.

Paródia 1 (trecho)

Por que a gente cresce
 Por que a gente morre
 Por que existe azar
 Por que existe sorte

Como o sol brilha
 Como o sol é lindo
 Assim como seus olhos
 Que são sempre bem-vindos
 (...)

Dá onde vem a felicidade
 Dá onde vem o amor
 Sem essas duas coisas
 Talvez só teria dor

Na paródia 1, revela-se uma contradição de sentimentos e a transitoriedade da vida estão presentes, na adolescência, que perpassam toda a existência do homem. A seleção de termos como “cresce” e “morre”; “azar” e “sorte” são antagônicas. A palavra “como” foi empregada com três sentidos diferentes, na segunda estrofe, ora interrogando sobre o brilho do sol, ora com valor de interjeição, ora como elemento comparativo. A força do olhar considerada por muitos escritores, na literatura, como “espelho da alma” é retratado nos versos: “Assim como seus olhos/Que são sempre bem-vindos”. A essa força se funde a ideia de felicidade, nos versos, da última estrofe, mantendo a visão antagônica entre amor e dor, pois sem felicidade e amor, só teria dor. Felicidade, num sentido mais amplo; amor, sentimento que possibilita a sensação de felicidade e a ausência do amor que gera dor.

Os alunos, de um modo geral, fazem questionamentos de sua própria vida, ou seja, passam pelo seguinte questionamento: “o que o outro pensa de mim?”. (Essa inferência pôde ser percebida em atitudes e valores revelados em sala de aula). Há, em linhas gerais, uma possibilidade de identificação entre as vozes dos adolescentes, ao repetirem em seus textos a fugacidade e a pequenez da alma, que revela a consciência de si.

A seguir, no trecho da Paródia 2, após pesquisar no caderno pedagógico de Ciências (SME/RJ - 2º bimestre, 2018), o aluno escreveu alguns questionamentos típicos da adolescência, representando assim não um *eu* individual, mas um *eu* coletivo:

Paródia 2 (trecho)

Por que você tem acne
 E eu não
 Por que você é alto e ele não
 Por que você produz testosterona
 E ela progesterona
 Essas mudanças ocorrem em que momento
 Por que sua voz começou a mudar
 Por que os ombros começam a se alargar
 Por que a cintura dela começou a afinar
 E suas coxas e quadris aumentar
 Por que você tem músculos maiores
 Que os meus
 Por que ela começou a sangrar
 Por que agora ela tem que se cuidar
 Por que ela começou a fecundar
 Por que os hormônios mexem com a gente
 Por que eu e ela somos tão diferentes
 Os hormônios modificam a gente?
 Por que nós crescemos
 Por que nós aprendemos
 Por que nosso corpo produz insulina
 E glucagon
 Os hormônios são responsáveis por
 causar doença na gente
 Mas voltando a perguntar, em que
 Fase da nossa vida ocorrem
 Essas mudanças e modificações no nosso corpo
 Ah, mas, é claro, só pode ser a puberdade.

Como podemos perceber, no trecho da Paródia 2, o estilo do aluno deixa-se refletir em sua individualidade expressiva. A palavra foi tomada pelo aluno como um recurso linguístico. Para Bakhtin (2003, p.284) “as palavras não são de ninguém, em si mesma nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos”. (BAKHTIN, 2003 p. 291)

Na dinâmica social, em relação ao uso da linguagem, Faraco (2009, p.85) afirma que a lógica refere-se às relações dialógicas e sociais que fazem emergir enunciados como respostas ao diálogo social de vozes interiorizadas.

Na Paródia 3, em seu título, através do pronome *isso*, o aluno expressa algumas inquietações de uma voz plural.

Paródia 3

Por que isso acontece?

O Brasil tá uma bagunça
 Mulher virando bandida
 Ladrão roubando ladrão
 E PM morrendo com bala perdida.
 O Rio tá uma bagunça
 Isso eu não posso negar,
 Filho indo estudar
 E o pai sem saber se ele vai voltar.
 Pessoas fazendo
 Besteira escondido
 Ladrão pode matar polícia
 Mas polícia não pode matar bandido.
 Temos que sair na rua
 E fazer protesto
 Chega a eleição
 E nenhum político é honesto.

Em seus escritos, Bakhtin (2003, p. 296), considera como concepção dominante da linguística sobre os estilos da língua e do enunciado o falante:

com sua visão de mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema de língua (dos recursos linguísticos), por outro – eis tudo o que determina o enunciado, seu estilo e sua composição. (...) Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva.

Identifica-se, no transcorrer dessa pesquisa-ação, juntamente com o arcabouço teórico até então desenvolvido, a possibilidade de perceber o texto literário em seus múltiplos olhares e proporcionar a leitura literária como encontro do sujeito leitor com o discurso do outro.

Ação: Escrita de parágrafo descritivo do olhar

Nessa ação, o texto literário oferecido à turma permite dialogar com tudo que foi estudado, observado e refletido, sobre estratégias de aproximação do leitor ao texto literário. A sugestão do texto *Olhos D'Água*, de Conceição Evaristo teve como objetivo exercitar a “enformação da vida interior”, conforme escritos de Bakhtin (2003, p. 92), na dinâmica da autoconsciência (de minha vida interior) e na consciência do outro (da vida interior de outro indivíduo).

Diante dessa etapa da pesquisa, reconhecemos a importância de ser a autora, também professora, no intuito de alinhar todas as questões teóricas e práticas desse estudo, pois conhece bem a realidade de sala de aula e a realidade de vida de nossos alunos da rede pública de ensino.

Sua narrativa revela uma percepção de contemporaneidade com marcas fortes de autobiografia e atravessa uma fronteira cultural, ao aproximar-se do leitor e seu mundo. A autora do texto selecionado par fins de pesquisa, Conceição Evaristo, é mestra em Literatura Brasileira pela PUC- Rio, e Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense. Ela também aborda em suas obras temas como discriminação de raça, de gênero e de classe. Nasceu numa favela da Zona Sul de Belo Horizonte, trabalhou como empregada doméstica, concluiu o curso Normal, estudou Letras, na UFRJ, e passou num concurso público para o magistério.

Essa ação da proposta metodológica reconhece o caminho percorrido por Diana Klinger em seu livro *Escrita de Si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica*, pois seus estudos dialogam com essa etapa da pesquisa, motivando a empreender outras ações pedagógicas e reflexões. São questões sobre o texto literário, relacionadas à escrita em si, entre paradoxos de subjetividade, ou seja, o reconhecimento do caráter discursivo e interpretativo; a percepção de possíveis limites entre o real e a ficção; a sugestão de uma reformulação da figura do autor e do caráter literário da obra. Segundo Klinger (2012, p. 86), “a crítica literária vem considerando como objeto produções que desafiam os conceitos tradicionais de literatura especialmente os testemunhos: testemunhos de não-escritores (sejam donas de casa, presos, doentes) ou de “escritores negros” ou “escritores índios”. Agora os diferentes leitores estariam diante de um mesmo texto literário que transitaria também no espaço autobiográfico.

A leitura do trecho da entrevista da Revista Digital Fórum à escritora Conceição Evaristo no dia 8 de junho de 2018, a seguir, sustentam os escritos de Klinger e reforçam a proposta metodológica da pesquisa.

Fórum – Qual a importância da literatura oral em sua obra e como foi sua iniciação no universo dos livros e da escrita?

Conceição Evaristo – Eu não nasci rodeada de livros e, sim, rodeada de palavras. Desde pequena, em minha casa, se mantinha o hábito da contação de histórias, inclusive, as de tradição africana. Além disso, sou mineira e temos como característica contar “causos”. Portanto, cresci escutando histórias. Qualquer situação cotidiana se transformava em história, era criado um enredo. Por pura intuição, minha mãe promovia oficinas de palavras, principalmente em função do pouco material impresso que chegava em nossas mãos. Pegávamos as revistas ou jornais que apareciam e analisávamos as figuras, despertávamos a imaginação. Essa didática da oralidade criou um encantamento pelas palavras, ao mesmo tempo que existia o desejo pela literatura. Estudei em uma boa escola pública em Belo Horizonte, o que também ajudou a desenvolver meu gosto pelo texto escrito.

(Disponível em <https://www.revistaforum.com.br/conceicao-evaristo-tudo-que-eu-escrevo-e-profundamente-marcado-pela-condicao-de-mulher-negra/>)

Pelo trecho da entrevista acima, pode-se inferir que, segundo Klinger:

nos depoimentos de muitos escritores se vislumbra uma intenção de intensificar a ambiguidade (entre autobiografia e ficção), quando eles sustentam uma ideia de “verdade da arte”, ou seja, da superioridade do texto artístico sobre o referencial”, como se fosse uma “ficcionalização de sua experiência”. (...) Nessa perspectiva, a ficção seria superior ao discurso autobiográfico, pois o escritor não tem como prioridade contar sua vida, mas elaborar um texto artístico, no qual sua vida seria matéria contingente. (...) Assim, o texto literário, privilegiando a função artística sobre a referencial, seria uma forma mais elaborada e, portanto, “mais verdadeira” que a autobiografia. (...) Herdeira da psicanálise, a noção de verdade ligada à escrita autobiográfica se associa assim com o estrato profundo, inconsciente, inatingível senão através da mediação do ficcional. (KLINGER, 2012, p. 35)

Ao desenvolver a ação de descrever o olhar, como proposta metodológica desta pesquisa, foi desenvolvida pela professora regente das turmas de oitavo ano, a leitura do texto *Olhos d'água*.

A escolha do conto *Olhos d'água* foi anterior à chegada do caderno pedagógico às escolas da rede. Pois, após a visita ao asilo de senhoras que não enxergavam, aventou-se a possibilidade de trabalhar com o olhar: de fora para dentro, de dentro para fora, ou seja, o exercício do olhar de si e o do outro.

O livro *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, foi comprado e apresentado, em suporte impresso, à turma, para ser observado e aguçar assim a curiosidade em lê-lo, para, então, distribuir cópias do conto *Olhos d'água*, para que os alunos pudessem acompanhar a leitura, em voz alta, feita pela professora da turma. A seguir, trechos do texto *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo.

Olhos d'água

Conceição Evaristo

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada custei reconhecer o quarto da nova casa em que estava morando e não conseguia me lembrar de como havia chegado até ali. E a insistente pergunta, martelando, martelando. De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusatório. Então, eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo, busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe aprendi conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria

cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. (...) A mãe riu tanto das lágrimas escorrerem. Mas, de que cor eram os olhos dela?

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. (...) Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. (...) E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. (...) Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía. [...]

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma são o espelho dos olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente o meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho, como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei quando, sussurrando, minha filha falou:

— Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?

Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/paginas-literarias/artigo/2261/olhos-dagua>

Após a leitura, na aula seguinte, o professor mediador levou alguns olhos estilizados, traçados numa folha de papel. Era chegado o momento da produção escrita e da representação em desenho livre dos olhos observados. Os alunos teriam que escrever e desenhar o que viram do olhar e no olhar de sua mãe (ou avó-mãe, ou tia-mãe ou “pãe”, pai que era mãe ou mãe que era pai e mãe).

Chegou-se, então, ao ponto crucial da pesquisa, a escrita de si e do outro. Segundo Bakhtin (2003, p. 100), “o outro sempre se contrapõe a mim como objeto, sua imagem externa está no espaço, sua vida interior, no tempo”. Com os olhos de quem lê, o auto-informe-confissão é percebido com distanciamento pelo leitor, numa posição axiológica de distância, elaborando elementos trazidos de fora, pela percepção que desdobrar-se-á numa forma esteticamente acabada da obra e o sujeito torna-se personagem. Seguem algumas descrições do olhar da mãe, como atividade de produção textual.

A Descrição 1 foi o primeiro texto produzido em sala por um aluno considerado pela turma e pelos professores como extrovertido, simpático e ousado. Ele se levantou da carteira e disse: “Fiz agora e acho que ficou bom”, e permitiu que fosse lido pelo professor em voz alta para a turma. Os colegas de turma ouviram a leitura e aplaudiram.

Descrição 1

A cor dos olhos de minha mãe

Os olhos da minha mãe... nunca tinha reparado nos olhos de minha mãe. Eu sempre fico na janela reparando meus olhos, porque sempre quis que eles fossem claros, e meu olho ficou claro...

E daí, um dia aconteceu uma coisa comigo, muito legal e de propósito, sentei naquela janela que batia o sol e conversei com ela... e vi o olhar sincero dela sorrindo... e aí fiquei muito feliz...

E até hoje me pergunto qual a cor dos olhos de minha mãe, porque, naquele momento, esqueci dos olhos e foquei na felicidade.

Como podemos perceber, foram usadas estratégias de escrita empregadas de forma consciente e livre, demonstrando sua individualidade. Houve no emprego das reticências, por exemplo, uma marca de pensamento, de busca pela memória do que viu e sentiu ao olhar para os olhos de sua mãe. Seu primeiro movimento do olhar foi para si, olhava os seus olhos, gostaria que fossem claros e só conseguia com a luz do sol refletindo neles. Um olhar físico para si, mas não houve um olhar para dentro de si. O recurso que utilizou para si, sentar-se num lugar claro, à janela, foi usado para olhar os olhos de sua mãe. E olhou, olhou para dentro dela e viu sinceridade, esqueceu-se de olhar a cor dos olhos dela, para enxergar sua essência e sentiu felicidade.

O exercício do olhar como experimentação e identificação com o texto literário lido é revelado pelo aluno em suas redações, que conversa com a fundamentação teórica, aqui consolidada tanto pelos escritos de Bakhtin (2003), como de outros teóricos, para o embasamento dessa pesquisa.

A Descrição 2 (trecho), a seguir, é de um aluno sensível, dócil, escondido por trás de uma franja e um casaco, mesmo em dias quentes. É um aluno introspectivo, com marcas da vida, envolvendo caso de dependência química na família e afastamento dessa pessoa para tratamento. Essas informações foram declaradas num de seus escritos.

Descrição 2 (trecho)

Os olhos de minha mãe
 Eu sempre fui um garoto meio medroso e inseguro, mais atrapalhado e que nunca teve muitas mensagens positivas. Mas, eu tenho um anjo, na verdade, uma deusa que sempre esteve comigo desde quando eu nasci. Ela sempre me dá carinho, sempre me aconselha e se preocupa comigo (...)
 Então, um dia, eu cheguei em casa, chamei ela, olhei para os seus olhos que sempre me trazem amor, proteção e felicidade.
 Respirei fundo e depois eu falei:
 - Mãe, eu te amo.

Como se percebe no texto, esse aluno se revela solitário e triste. Entretanto, em sala de aula, convive bem com seus colegas e sorri, até demais, um sorriso discreto e amável. O olhar de si é triste, mas consegue encontrar no olhar do outro a sua força para viver. Pode-se perceber que as formas de percepção axiológica dos outros se transferem para si numa relação de solidariedade ao outro.

Nos trechos a seguir, os alunos exercitam o que Bakhtin (2003, p. 99) afirma ser “o homem uma equação do *eu* e do *outro*” e nada perturba a temporalidade contínua de sua existência, pois é como se “estivesse junto num só”.

Descrição 3 (trecho)

(...) quando eu olho para ela, consigo sentir o que ela sente como se a gente estivesse junto num só.

Descrição 4 (trecho)

(...) Tem um olhar brilhante, cheio de amor, seus olhos refletem tantas coisas que é impossível descrevê-lo, mas apenas sentir com o coração e o pensamento. Um olhar de apenas cor castanho escuro, mas com tantos significados brilhantes.

Ao escrever, por exemplo, que é impossível descrever o olhar da mãe com tantos “significados brilhantes”, aluno alinha-se ao que Bakhtin (2003, p.99) considera em:

a alma é o espírito que não se realizou, refletido na consciência amorosa do outro (do homem, de Deus). (...) é aquilo com que eu nada tenho a fazer, em que eu sou passivo, receptivo dentro de si mesma, a alma pode envergonha-se de si mesma, de fora pode ser bela e ingênua.

Ao perceber o último olhar de sua mãe, na Descrição 5 (trecho), o aluno aproxima-se do que Bakhtin (2003) considera ser o signo da morte, da ausência possível: um olhar que sorri, construído pela ausência. O aluno também fala da memória e da (des)lembança. Para Bakhtin, a memória sobre o outro e sua vida diferem da lembrança de sua própria vida: “a memória vê a vida e seu conteúdo de modo diferente, e só ela é esteticamente produtiva.” (2003, p. 98)

Descrição 5 (trecho)

Bem, eu não sei como começar já que eu não tenho mãe desde os 9 anos, mas vou tentar (...) Me lembro dos olhos dela sorrindo pela última vez como se fosse ontem. Mesmo eu não podendo ver o olho dela sorrindo, eu posso ver nas lembranças ou nas fotos.

Bakhtin (2003, p. 292) afirma que “a emoção, o juízo de valor e a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto.”

Estabelecer, portanto, esse paralelo entre a voz do aluno e as vozes plurais e multifacetadas dos teóricos, alinhando-se à prática pedagógica de ensino, proporcionou, nessa pesquisa, uma visão mais ampla de diferentes possibilidades de vivência do *eu* e do *outro*. Segundo Bakhtin (2003), cada palavra que escolhemos irradia a sua expressão e contagia essa palavra com a expressão do conjunto.

A proposta metodológica da escrita de si, como estratégia de aproximação do leitor ao texto literário, poderá abrir espaço, em todos os anos de escolaridade do segundo segmento do ensino fundamental, para discutir verdades e abordar conflitos, possibilitando ao aluno ampliar sua visão de mundo e de si mesmo.

5.2.3 ANÁLISE GERAL DA PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Em linhas gerais, a média de realização das tarefas, seguindo a proposta metodológica da pesquisa, atingiu cerca de 70% dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental. A variação, para mais ou para menos, revelou que para atingir o objetivo dessa pesquisa foi essencial a busca por estratégias pedagógicas que aproximassem o leitor ao texto literário, através de uma escrita mais autoral, afetiva e criativa, na construção de sentido.

O resultado das estratégias pedagógicas de aproximação do leitor ao texto literário, a partir da escrita de si, foi consolidando o eixo teoria e prática na formação do leitor literário, a partir das seguintes produções:

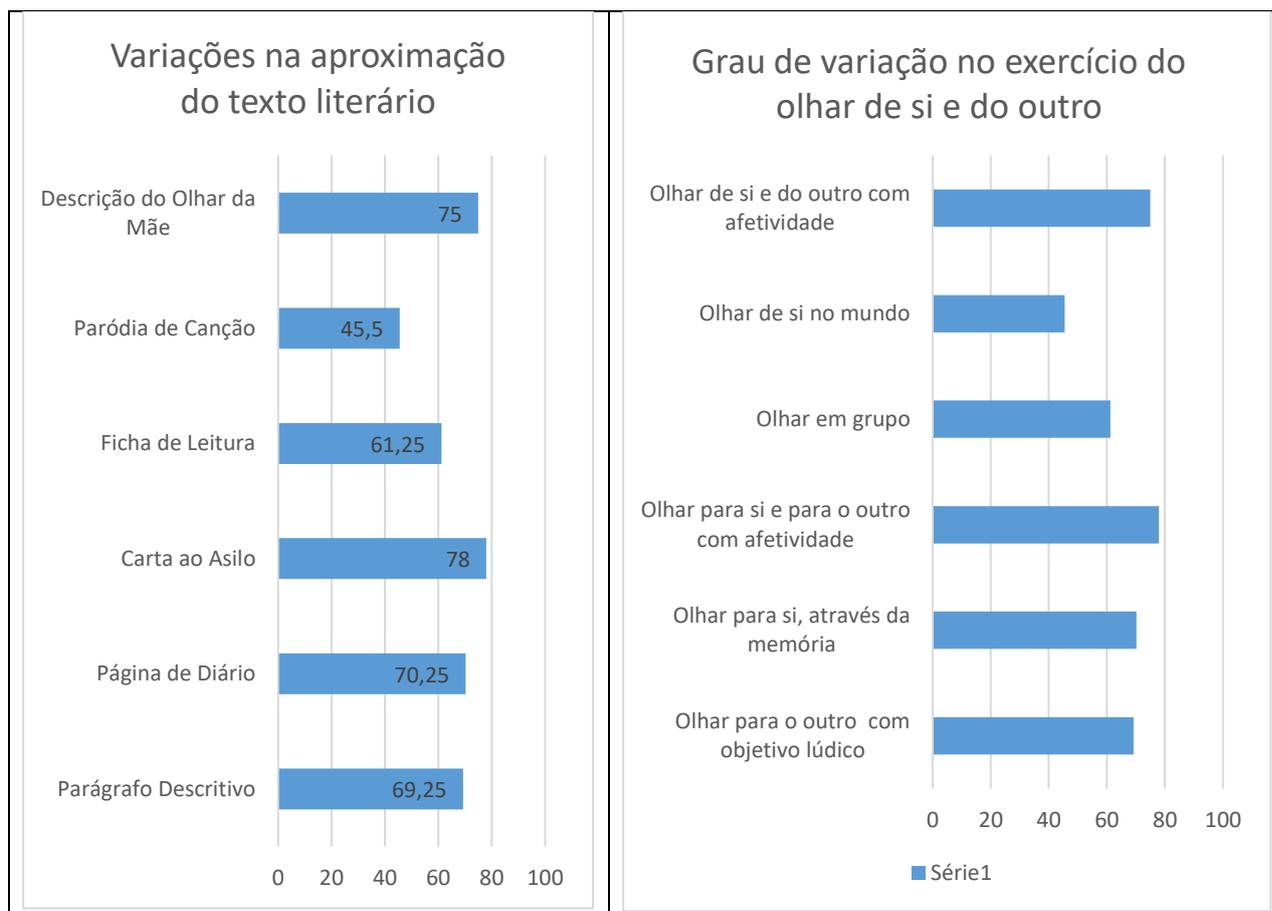
- **descrições** - como exercício do olhar para fora;
- **diários** - como exercício de olhar para dentro, para suas memórias;
- **cartas** - como exercício de busca de si ao olhar para o outro;
- **ficha de leituras diversas** - escolhidas em grupo e comentadas individualmente, identificando múltiplos olhares sobre um mesmo texto literário;

- **paródia** - como exercício de si no mundo, a partir do gênero canção e suas especificidades;
- **leitura e produção de escrita autoral e afetiva** – como estratégia de aproximação ao texto literário que transita no espaço autobiográfico e a produção escrita, como exercício do olhar de si e do outro.

Todas as atividades, como estratégias pedagógicas para envolver diferentes leitores descritas acima, transitaram, de certa forma, pelo espaço autobiográfico. Propôs-se, portanto, que os alunos elaborassem e lessem textos, com o intuito de exercitar o transbordamento de seu *eu*, em busca de questionamentos próprios de sua idade.

Nesse sentido, as produções dos alunos consolidaram as ideias sugeridas ao longo dessa pesquisa e revelaram, como produto dessas reflexões, nas linhas e nas entrelinhas, os múltiplos olhares que uniram o arcabouço teórico da pesquisa e a proposta metodológica da mesma, conforme exposto no gráfico comparativo a seguir.

Gráfico 19 - Análise comparativa de estratégias de aproximação do leitor ao texto literário



Fonte: A autora, 2018.

A atividade com percentual mais alto de adesão dos alunos foi a produção de cartas ao asilo de idosos com deficiência visual: 78% (média geral das turmas selecionadas). Esse resultado demonstrou que a leitura e a produção textuais devem estar inseridos numa dinâmica que vai além da sala de aula e mexe com a sensibilidade do aluno. O projeto de escrita de cartas afetivas às instituições como abrigo, orfanato e hospitais pôde exercitar o olhar de si e para o outro, tendo como objetivo maior a percepção de si mesmo.

Em seguida, como desdobramento dessa atividade, deu-se o encontro entre leitor e obra literária, através do texto de Conceição Evaristo, *Olhos D'água*. Conforme o gráfico 19, com os olhos de quem lê e escreve, o aluno na última atividade dessa pesquisa, percebeu o texto literário de um autor-informe-confissão, assumiu uma posição axiológica de distância, elaborou elementos trazidos de fora e, com sua percepção, desenvolveu sua produção escrita, de forma ética, estética e criticamente elaborada, estabelecendo um elo entre autor, obra e leitor. Na escrita de si, o aluno, ao revelar, em palavras escritas, o olhar de sua mãe, rompeu a barreira que o afastava de uma escrita mais autoral e afetiva. Essa atividade atingiu o percentual de 75%.

Outra atividade que atingiu 70,25% de adesão dos alunos foi a produção da escrita de si, através de lembranças, ao escrever uma página de seu diário. Foi o exercício do olhar para dentro e a percepção de que na memória estão guardados momentos bons e ruins, como: comemoração de aniversários, nascimentos e mortes de familiares e de amigos, acidentes e passeios. O olhar do jovem está muito voltado para ele e para os mais próximos. Pode-se inferir que a criança vai ampliando seu olhar de dentro para fora, ao longo de sua vida. Ela precisa olhar para fora, a partir do olhar de dentro, mantendo o exercício de se distanciar para se autoconhecer. Quando adulto, volta-se para dentro, a fim de recuperar e preencher lacunas criadas ao longo da vida. Isso revela o aspecto autoral na vida do próprio homem.

Há muitas variáveis no contexto escolar, enquanto espaço subjetivo, que envolvem a aceitação e o interesse, por parte do aluno, em se revelar como leitor e escritor. Como exemplo de variáveis há o tema; a acolhida; as estratégias de aproximação que gerem a ação comprometida consigo mesmo; a abordagem pedagógica de forma dinâmica; a expectativa suscitada e o exercício constante, independentemente do ano de escolaridade, da busca de si, na construção de sentido.

Em linhas gerais, a média de realização das tarefas, seguindo a proposta metodológica oferecida por essa pesquisa, atingiu cerca de 70% dos alunos das turmas selecionadas, de oitavo ano, havendo uma variação que revelou certo grau de aproximação e de distanciamento do leitor ao texto literário. De um modo geral, as variações teriam a ver com: o grau de comprometimento e sensibilização de cada turma e de cada aluno; a assiduidade dos alunos; o tema gerador; a

tarefa a ser realizada com ou sem mediação do professor; a tarefa a ser realizada em casa ou em sala de aula; a abordagem pedagógica de forma tradicional, ao apresentar uma didática já conhecida pelos alunos, ou de uma forma mais inesperada, criativa, que gerasse expectativa e a busca em si para a construção de sentido; o grau de autonomia exigido pela tarefa; o grau de identificação com a tarefa; o grau de afetividade necessário na construção de sentido, além de outras variáveis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada, alguns aspectos relevantes abrem caminho para o ensino da literatura nas escolas da rede pública de ensino, do município do Rio de Janeiro. Em geral, por considerar que entre o domínio da leitura e a interação social está a linguagem e se tem a palavra como expressão do próprio eu e do outro.

Deve-se, portanto, considerar que o texto literário vai além de sua compreensão, pois a criação verbal em muitos aspectos é inconsciente e polissêmica e o sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, seu ponto de vista e suas posições. Em seu modelo, Bakhtin afirma que todos os vivenciamentos interiores dos outros como alegria, sofrimento, desejo e aspirações, em seu propósito semântico, são momentos axiológicos do outro.

Faz-se necessária, portanto, discussão ampla sobre a formação crítica, ideológica, política e social dos professores e dos alunos, atualmente, além da formação estética-literária dos mesmos, para que a literatura possa participar mais ativamente do contexto escolar, ao tornar-se mais significativa nas relações de ensino e contribuir na formação do leitor do texto literário.

Na tentativa de conjugar a observação criteriosa, fundamentada e sensível do professor à qualidade da mediação pedagógica no ensino da literatura na escola e ao perceber o aluno como um leitor ávido por desafios e um escritor ávido por se revelar, pode-se aventar a valorização do aluno em sua própria escrita e em sua história de vida, como estratégia de aproximação do leitor ao texto literário.

Com dados dessa pesquisa-ação, mesmo diante da proliferação de gêneros novos dentro de novas tecnologias, como afirma Marcuschi, a escrita em qualquer gênero e evento, seja no ambiente de interação *on-line*, seja face a face, no papel escrito a mão ou impresso, em ambiente sonoro/impresso ou meio digital, precisa ser contextualizada. Assim como os diários pessoais em rede, a escrita autobiográfica, muito praticada pelos adolescentes, com característica de informalidade, menor monitoramento, mas o intenso uso da escrita nas relações interpessoais, caracteriza boa parte dos gêneros discursivos.

O que se têm atualmente é a visão reducionista dos PCNs para o ensino fundamental, ao reforçar o estudo dos gêneros textuais como esquemas de compreensão e facilitação da ação interpessoal, no processo de compreensão e na própria estabilização de formas de sociais de interação e raciocínio. Porém, conforme teoria de Bakhtin, o homem estabelece, dentro de si, o mundo e se movimenta em contexto objetivo, carregado de valores políticos e sociais, como

resultado de ações cognitivas e valores estéticos e éticos, numa eterna luta entre o bem e o mal. A consciência humana, portanto, não atua em busca de um herói dentro de si. O ato do pensamento atua sobre valores e objetivos que investem no contexto e motivam cada ato, em nossa vida.

Na visão bakhtiniana, percebe-se que o leitor, em sua percepção da escrita de si e do outro, tenderá para a estetização, ao ler com seus próprios olhos. Não há, diante dos olhos, autor ou personagem, mas a contemplação estética, e cada momento de vida na obra pode ser percebido no todo da narrativa, numa relação solidária entre obra e leitor.

Trabalhar a visão do adolescente, em relação ao texto literário, segundo Klinger, é apresentar um narrador que estabelece conexões entre posições dos sujeitos das personagens, de si mesmo e do leitor implícito, num diálogo entre o aspecto linguístico e estético, sob o olhar cultural de si e do outro.

Cabe, portanto, ao professor de língua portuguesa, nas escolas de ensino fundamental, estender seu olhar e de seus alunos para textos ficcionais que desafiem os conceitos literários tradicionais, em sua visão panorâmica e contemporânea, no sentido de permeabilizar, segundo Klinger, as fronteiras discursivas, na busca pela democratização de valores culturais, sociais, políticos, estéticos e éticos.

Sendo assim, a proposta metodológica dessa pesquisa colabora com a aproximação do aluno ao texto literário e impõe que se apresente a ele o contexto do mundo globalizado, pois, ao ser posta em prática, estabeleceu um paralelo entre a voz do aluno e as vozes plurais e multifacetadas dos teóricos, alinhando-se à prática pedagógica de aproximação do leitor infanto-juvenil ao texto literário, tendo no ensino da literatura a possibilidade de atingir diferentes instâncias, integrar culturas, vozes e exercitar olhares de si e do outro.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. – (Coleção Biblioteca Universal)

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, DF, 2004. p. 14-59. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001942.pdf>>. Acesso em: 21 fev.2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais – 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília, SEF/MEC, 1998.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BLOOM, H. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

CANDIDO, A. **O Direito à Literatura**. In: _____. Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004, p.169 –191.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária em nossa escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

_____. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil**. São Paulo: Atual; Global, 2003.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In. DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ECO, U. **Lector in fabula: la cooperación interpretativa em el texto narrativo**. Barcelona: Lumen, 1981.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Conceição Evaristo. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

FREIRE, F. M. P. et al (Coord.). **A leitura nos oceanos da Internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: _____. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. p. 129-160.

FOUCAULT, M. In: FLORENCE, M. **Dictionaire des Philosophes**. Paris, PUF. 1984, p. 297-298.

GOES, L. P. **Olhar de descoberta**: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens. São Paulo: Paulinas, 2003.

HOJE está um dia morto. In: LIVRARIA Cultura, [201-], *online*. Disponível em: <<https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/literatura-nacional/romances/hoje-esta-um-dia-morto-7014724>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL - INAF **Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017.

JOUVE, V. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

KLINGER, Diana. **Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica**/ Diana Klinger. 2 ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 27 ed. – São Paulo: Summus, 2016.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994.

LARROSA, J. **Tecnologias do eu e educação**. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

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

LEVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

LIMONGELLI, Ana Martha de Almeida. Formação de professores de natação/educação física: contribuições de princípios e conceitos wallonianos. In ALMEIDA e MAHONEY (Orgs.), **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MACIEL, S. D. **A formação do professor de literatura e os gêneros confessionais**. **Polítonia**, Cuiabá, n. 18, *online*, 2009. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/991/769>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

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

PALFREY, J. GRASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Artur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PRADO, A. et al. **Entendendo o aluno do século 21 e como ensinar a essa nova geração**. Geekie: São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://info.geekie.com.br/entendendo-aluno-seculo-21/>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

REZENDE, N. L. O ensino da literatura e a leitura literária. In. DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013, p. 99 a 112.

RIBEIRO, V. M. R. et al. INAF 10 anos: panorama de resultados. In: MASAGÃO, V.; LIMA, A. L. I.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2015.

ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola**. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROUXEL Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In. DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013, p. 17-34.

TINOCO, R. C. Percepção do mundo na sala de aula. In. DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013, p. 135 a 152.

VERSIANI, Zélia. Escolhas literárias e julgamento de valor por leitores jovens. In: PAIVA, A. et al. **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE/FAE/ UFMG, 2005.

VIGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS****TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Autorizo a utilização dos textos produzidos pelo(a) aluno(a) _____, desenvolvidos e aplicados em sala de aula pela professora de Língua Portuguesa, Edjane Alves de Oliveira (e-mail: edjaneao@gmail.com), para fins de pesquisa.

Estou ciente de que a participação do(a) aluno(a) é voluntária, de que a identidade do(a) aluno(a) será mantida em sigilo e de que os resultados dessa pesquisa serão divulgados na dissertação de Mestrado da professora no Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS, do pólo UFRJ, a ser defendida no ano de 2018.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2018.

Assinatura

ANEXO A – INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

E.M.....
 Nome:..... Idade:..... Turma:

QUESTIONÁRIO PARA PROJETO DE PESQUISA SOBRE LEITURA, TECNOLOGIA E ENSINO

1) Se **você não gosta de ler**, pense e responda:

Quando você lê um texto, mas não entende muito bem o que está lendo, é porque:

- () lê , mas fica impaciente ou sente preguiça
- () começa a ler com interesse, mas se distrai facilmente
- () lê, todo o texto, apenas por obrigação
- () finge que lê, para não parecer que está desinteressado.
- () lê apenas o início e o final do texto.

2) Se você gosta de ler, pense e responda agora as seguintes perguntas: (ele só vai responder daqui até a última se ele gostar de ler?)

Quando você lê um texto:

- () lê como uma tarefa, mas com paciência, sabendo que deve se aprofundar no assunto
- () lê conscientemente e identifica partes importantes do texto, mas apenas para responder às questões exigidas
- () lê com senso crítico e avalia o texto, fazendo comentários e estabelecendo relações com o assunto da aula
- () lê pelo prazer em ler e aprender algo diferente

3) Você prefere textos:

- () informativos que tratam, por exemplo, de algum assunto como fatos históricos, descobertas científicas, classificações de seres vivos, relevo e clima, interpretações de textos em livros didáticos ou apostilas
- () escolhidos por você, emprestado e/ ou indicado por colegas, sala de leitura ou parentes e amigos
- () lidos por alguém, em voz alta, porque assim entende melhor
- () específicos, escolhidos por você e lido em ambiente particular, sozinho

4) Você prefere:

- () os textos antigos de literatura como: fábulas, contos, romances e aventuras, de autores consagrados (conhecido por pais, professores e amigos)
- () os textos atuais, que estão na moda, escritos por pessoas famosas
- () qualquer narração, desde que seja interessante e envolvente

5) Você prefere ler textos:

- () em tela de computadores , smartphones , celulares, dentre outros suportes tecnológicos
- () impressos (livros e textos escritos no papel)
- () ambos

6) Você prefere textos de literatura infanto- juvenil:

- indicados pelos colegas
- indicados pelos professores
- indicados pela mídia

7) Se você estiver numa biblioteca, livraria, sala de leitura ou num site de busca, como você escolhe um livro de literatura infanto-juvenil?

- pela capa e resumo
- pelo autor
- pela coleção
- pelos comentários
- pela propaganda
- pelo gênero (conto, fábulas, lendas, romances, aventuras, terror)

8) O que são aulas dinâmicas para você?

- São aulas que o professor usa Datashow para passar textos e trabalhos
- São aulas que o professor passa atividade no quadro para copiar e distribui folhas impressas, apostilas e livros didáticos
- São aulas que o professor usa todo tipo de atividade: vídeos , músicas, textos , jogos on-line, passeios culturais, livro didático, apostila e folhas de exercício
- São aulas que o professor só usa tecnologia como vídeos, acesso a links, diversos tipos de textos, áudios, e-books

9) Os professores de sua escola trabalham com tecnologia em sala de aula:

- nenhum
- apenas alguns
- a maioria

10) Diante do que você respondeu anteriormente sobre **leitura, tecnologia e ensino** responda: o que precisa mudar em sua escola?

Obrigada por sua colaboração com a pesquisa acadêmica!
Professora Edjane – Língua portuguesa