

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN

CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES

DEPARTAMENTO DE LETRAS – DLC

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

**(TRANS) FORMAÇÃO DO LEITOR DE ROMANCE FICCIONAL NO AMBIENTE
ESCOLAR**



MANOEL AVELINO DA SILVA FILHO

CURRAIS NOVOS, RN

2018

MANOEL AVELINO DA SILVA FILHO

**(TRANS) FORMAÇÃO DO LEITOR DE ROMANCE FICCIONAL NO AMBIENTE
ESCOLAR**



Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Valdenides Cabral de Araújo Dias

CABAL: do Engenho ao Casario



Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES
Currais Novos

Silva Filho, Manoel Avelino da.

(Trans)formação do leitor de romance ficcional no ambiente
escolar / Manoel Avelino da Silva Filho. - 2018.

108 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, Programa de Pós-
Graduação em Mestrado Profissional em Letras. Currais Novos, RN,
2018.

Orientadora: Profa. Dra. Valdenides Cabral de Araújo Dias.

1. Letramento literário - Romance - Dissertação. 2. Diário de
leitura - Dissertação. 3. Pesquisa-ação - Dissertação. I. Dias,
Valdenides Cabral de Araújo. II. Título.

RN/UF/BSCN

CDU 372.4

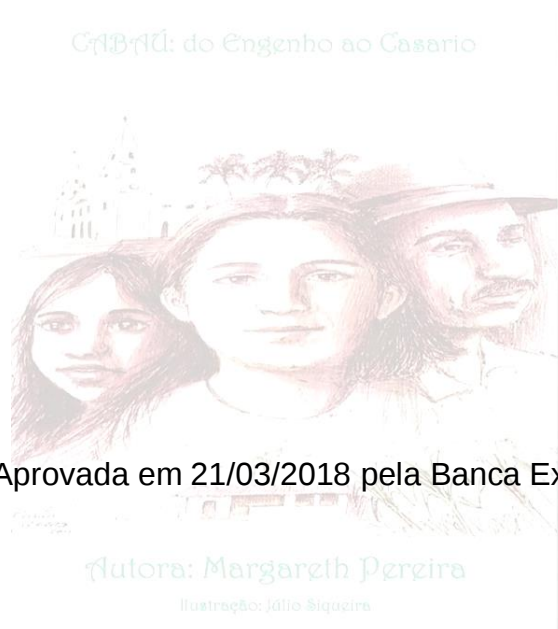
Elaborado por Jailma Santos - CRB-15/745

CURRAIS NOVOS, RN

2018

MANOEL AVELINO DA SILVA FILHO

**(TRANS) FORMAÇÃO DO LEITOR DE ROMANCE FICCIONAL NO AMBIENTE
ESCOLAR**



Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Aprovada em 21/03/2018 pela Banca Examinadora, formada por:

Presidente: Profa. Dra. Valdenides Cabral de Araújo Dias - Orientadora, UFRN

Membro: Profa. Dra. Josilete Alves Moreira de Azevedo, UFRN

Membro: Prof. Dr. Manoel Freire Rodrigues, UERN.



Dedico este trabalho aos meus pais, à minha esposa, aos meus familiares e amigos, aos colegas de trabalho e do Profletras, aos meus alunos e aos meus professores.

AGRADECIMENTO

A minha esposa Branca Felix que de forma amável me apoiou e compreendeu minhas ausências e falhas durante este percurso.

Aos meus familiares, em especial minha mãe Maria Avelino, que tiveram paciência e sempre me incentivaram a buscar novas conquistas.

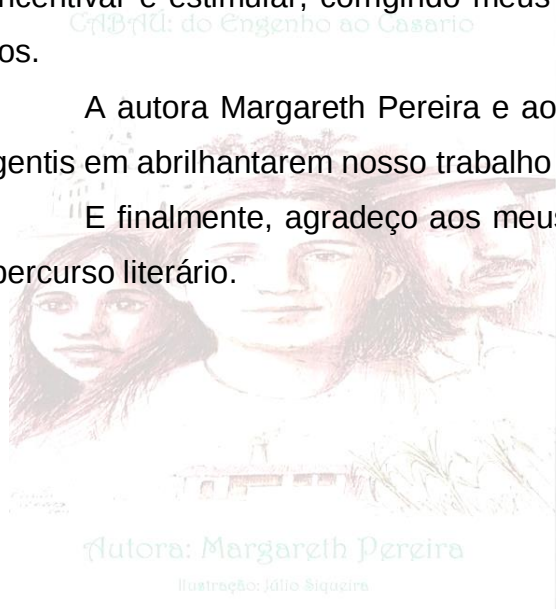
Aos colegas de trabalho, em destaque Odilon e Valdenice, que foram parceiros preciosos nos momentos mais difíceis.

Aos colegas e professores do Profletras que tornaram esta jornada possível de ser feita com muita solidariedade e companheirismo.

A professora orientadora Valdenides que não poupou esforços para me incentivar e estimular, corrigindo meus deslizes e apontado caminhos para superá-los.

A autora Margareth Pereira e ao ilustrador Júlio Siqueira que foram bastante gentis em abrilhantarem nosso trabalho com suas presenças no chão da escola.

E finalmente, agradeço aos meus alunos que foram verdadeiros heróis neste percurso literário.



RESUMO

A presente investigação surge a partir de uma problemática: a fragilidade da leitura de textos literários no ambiente escolar, ou seja, a ausência desta leitura de forma mais frequente e sistemática nas aulas de Língua Portuguesa, bem como no cotidiano dos alunos fora da escola. Dessa constatação, surgiu a necessidade de criar estratégias e instrumentos que promovessem a prática efetiva da leitura de textos literários pelos alunos. A opção foi pela leitura do romance em sala de aula, no oitavo ano do Ensino Fundamental tendo como objetivo principal investigar a competência leitora dos alunos a partir da leitura do romance ficcional contribuindo no seu letramento literário e como objetivos específicos: Analisar dados sobre o desempenho de leitura do aluno no aspecto da construção de sentidos; Verificar avanços e dificuldades na formação de habilidades de leituras; Refletir sobre a relação entre literatura e ensino, entre leitura e formação de leitores; Desenvolver estratégias que contribuam para a competência leitora do aluno. Metodologicamente este trabalho se configura como uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), ou seja, uma intervenção em sala de aula, cujo *corpus* da pesquisa constitui-se dos registros de leitura realizados pelos alunos durante as práticas leitoras e da condução e análise deste professor/interventor. Para tal intento, utilizamos o instrumento diário de leitura tendo como ancoragem teórica, Machado (1998), cuja análise nos ofereceu dados sobre o desempenho de leitura do aluno no aspecto da construção de sentidos, avanços e dificuldades na formação de habilidades de leituras. No decorrer da análise foram considerados os estudos de Soares (1999), Cosson (2006) e Maia (2007), dentre outros, de modo que suscitasse no aluno o prazer de ler, apresentando instrumentos e suportes para auxiliá-lo no processo de busca de uma leitura proficiente e autônoma. Os resultados construídos durante a intervenção serviram para observarmos entre outros aspectos, os avanços dos alunos em termos de proficiência leitora, bem como a relação entre literatura e ensino, entre leitura e formação de leitores, incluindo-se, no caso, os professores que precisam, também, ser leitores proficientes a fim de poderem melhor atuar na constituição de sujeitos leitores.

Autora: Margareth Perzira
PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário; Romance; Diário de leitura; Pesquisa-ação.

ABSTRACT

The present investigation arises from a problem: the fragility of literary text reading in the school environment, that is, the absence of this reading in a more frequent and systematic way in the Portuguese Language classes, as well as in the daily life of students outside the school. From this observation, the need arose to create strategies and instruments that promote the effective practice of literary text reading by students. The option was to read novels in the classroom, in the eighth year of elementary school, with the main objective of investigating students' reading proficiency through the reading of fictional novels. As specific goals we adopted: analyzing data about students' reading development in the aspect of meaning construction; Verifying advances and difficulties in the formation of reading abilities; Reflecting about the relation between literature and teaching, between literature and readers' formation; Developing strategies which contribute to students' reading competence . Methodologically this work is configured as an action research (THIOLLENT, 2011), that is, a classroom intervention, whose corpus of the research consists of the reading records made by students during the reading practices and the conduction and analysis by this teacher / controller. For this purpose, we used as tool the reading journal, theoretically based on Machado (1998), whose analysis provided us content about students' reading performance in terms of the construction of meanings, advances and difficulties in the formation of reading skills. In the course of the analysis, the studies of Soares (1999), Cosson (2006) and Maia (2007), among others, were considered to provoke in the students the pleasure of reading, presenting instruments and support to assist them in the search process of a proficient and autonomous reading. The results built during the intervention served to observe, among other aspects, students' progress in terms of reading proficiency, as well as the relation between literature and teaching, between reading and readers' formation, including in this case teachers, who need also to be proficient readers in order to be better able to act in the constitution of readers.

Autora: Margareth Perzira
Ilustração: Júlio Siqueira

KEY WORDS: Literary literacy; Novel; Reading journal; Action research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Infográfico do enredo da primeira parte do romance Cabaú.....	33
Figura 02 - Infográfico do enredo da primeira parte do romance Cabaú.....	34
Figura 03 – Fragmento de Memória de livro.....	46
Figura 04 - Escrita diarista usada como exemplo para o nosso diário	47
Figura 05 - Capa do diário de leitura, arte de Júlio Siqueira.....	48
Figura 06 - Contracapa produzida pelo aluno	48
Figura 07 - Fotos da visita do Barão de Ceará-Mirim.....	50
Figura 08 - Exploração da capa e título.....	50
Figura 09 – Leitura do conto.....	58



LISTA DE TEXTOS

Texto 01 - Texto de apresentação do diário de leitura (construção coletiva).....	48
Texto 02 - Texto produzido na etapa de exploração da capa e título.....	51
Texto 03 - Texto referente à leitura do capítulo 01.....	53
Texto 04 - Texto referente à leitura do capítulo 02.....	54
Texto 05 - Texto referente à leitura do capítulo 03.....	55
Texto 06 - Texto referente à leitura do capítulo 04.....	56
Texto 07 - Texto referente à leitura do capítulo 05.....	57
Texto 08 - Diálogo entre os textos.....	59
Texto 09 - Texto referente à leitura do capítulo 06.....	60
Texto 10 - Diálogo entre os textos.....	61
Texto 11 - Texto referente à leitura do capítulo 07.....	62
Texto 12 - Texto referente à leitura do capítulo 08.....	63
Texto 13 - Texto referente à leitura do capítulo 09.....	64
Texto 14 - Texto referente à leitura do capítulo 10.....	65
Texto 15 - Texto referente à leitura do capítulo 11.....	66
Texto 16 - Texto referente à leitura do capítulo 12.....	67
Texto 17 - Texto referente à leitura do capítulo 01.....	68
Texto 18 - Texto referente à leitura do capítulo 02.....	68
Texto 19 - Texto referente à leitura do capítulo 03.....	69
Texto 20 - Texto referente à leitura do capítulo 04.....	70
Texto 21 - Texto referente à leitura do capítulo 05.....	71
Texto 22 - Texto referente à leitura do capítulo 06.....	72
Texto 23 - Texto referente à leitura do capítulo 07.....	73
Texto 24 - Texto referente à leitura do capítulo 08.....	73
Texto 25 - Texto referente à leitura do capítulo 09.....	74
Texto 26 – Diálogo entre os textos.....	75
Texto 27 - Texto referente à leitura do capítulo 10.....	76
Texto 28 - Texto referente à leitura do capítulo 11.....	77
Texto 29 - Texto referente à leitura do capítulo 12.....	77
Texto 30 - Texto referente à leitura do capítulo 13.....	78
Texto 31 - Texto referente à leitura do capítulo 14.....	79

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
2 A LEITURA DA LITERATURA EM SALA DE AULA	14
2.1 A LITERATURA ESCOLARIZADA: O LADO POSITIVO.....	14
2.2 A NECESSIDADE DA LEITURA LITERÁRIA.....	16
2.3 O FINO TRAÇO QUE UNE E SEPARA LITERATURA E ENSINO	19
3 A LEITURA DO ROMANCE EM SALA DE AULA.....	23
3.1 CONTEXTUALIZANDO O GÊNERO ROMANCE	23
3.2 O ROMANCE ESCOLHIDO - CABAÚ: DO ENGENHO AO CASARIO	30
3.3 AUTORA: MARGARETH PEREIRA.....	35
4 A AVENTURA INTERVENTIVA.....	37
4.1 O CAMINHO DA AVENTURA: PERCURSO METODOLÓGICO	37
4.2 O CENÁRIO E OS PARTICIPANTES DA AVENTURA.....	43
4.3 O MUNDO DA AVENTURA: LENDO E PRODUZINDO NOVAS AVENTURAS.....	45
5 O RESULTADO ANALÍTICO DA AVENTURA	80
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICES	92
ANEXOS	98

Autora: Margareth Pereira
Ilustração: Júlio Siqueira

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diante da fragilidade da leitura de textos literários no ambiente escolar, ou seja, na ausência desta leitura de forma mais frequente e sistemática nas aulas de Língua Portuguesa, bem como no cotidiano dos alunos fora da escola, surge a necessidade de criar estratégias e instrumentos que promovam a prática efetiva de atividades de leitura de textos literários pelos alunos. Esta modalidade de texto permite a percepção de sentidos e a construção de possibilidades significativas a partir das quais são construídos mundos nunca antes imaginados. Observamos que o ato de ler se reveste de uma atitude de compreensão responsiva ativa que implica diversas operações, tais como: questionar sobre o texto; construir inferências; ativar conhecimentos prévios; ler de maneira autônoma; extrair informações implícitas, apoiando-se em deduções; interagir com o texto; despertar o gosto estético; fazer julgamentos; construir sentidos e reconstruí-los e consultar outras fontes em busca de informações.

Para responder a tamanho desafio, recorreremos a uma prática do diarismo em sala de aula. O diário de leitura é um instrumento didático que possibilita ao aluno construir um registro sistemático, dialógico e subjetivo da interação leitor/texto. Nessa proposta, o diário exerce a função de suporte textual, no qual encontramos: verbetes, resumos, esquemas, notas, cartas, resenhas, mapas, gráficos, ilustrações, fotos e caricaturas, pois cabe ao aluno a construção do registro percorrido na compreensão do texto. Dessa forma, a escrita diarista funciona como um hipertexto¹. E a postura do professor, nesse caso, é de um mediador de leitura, ao oferecer um suporte teórico nas discussões realizadas em sala de aula.

A escolha do romance *Cabaú: do engenho ao casario* (2013) para este estudo investigativo parte da premissa de que este gênero literário faz parte da literatura infanto-juvenil e se apresenta como uma leitura adequada e indicada ao perfil dos nossos alunos. Portanto, é um livro que provoca o interesse do alunado em sua leitura, uma vez que se trata de uma obra cuja ambientação lhes é familiar.

¹ O nome hipertexto foi cunhado por Theodor Nelson em 1964, mas não se refere apenas ao texto no ambiente virtual e sim a todos aqueles que permitem uma leitura não linear, como a atividade de leitura de verbetes em dicionários ou de referências em enciclopédias.

Esta proposta de pesquisa-ação no ambiente escolar não tinha a pretensão de formar leitores dos clássicos da literatura, tampouco focar na teoria literária sobre o gênero romance. Em assim sendo, o uso do diário de leitura configura-se como um instrumento didático adequado ao propósito de contemplar registros referentes à iniciação do aluno no mundo da leitura literária, criar uma rotina de leitura e contribuir na construção de habilidades e estratégias leitoras importantes na formação de um leitor proficiente. A prática diarista também se constitui em uma oportunidade de produção textual escrita, ao registrar no diário seu diálogo com o texto, o aluno leitor diálogo de forma implícita com o autor do texto, com o professor e, principalmente, com os colegas da sala de aula, ou seja, o aluno organiza melhor seu pensamento crítico e assume o protagonismo na construção de seu próprio conhecimento.

Norteados por esse pensamento, surgiu a necessidade de criar estratégias e instrumentos que promovessem a prática efetiva da leitura de textos literários pelos alunos. A opção foi pela leitura do romance em sala de aula, tendo como objetivo principal investigar a competência leitora dos alunos a partir da leitura do romance ficcional, contribuindo com a sua formação leitora, seu letramento literário. A partir deste objetivo, desdobramos, dentro das etapas que foram desenvolvidas, os seguintes objetivos específicos que pretendíamos atingir, para que o nosso trabalho obtivesse o êxito esperado: Analisar dados sobre o desempenho de leitura do aluno no aspecto da construção de sentidos; Verificar avanços e dificuldades na formação de habilidades de leituras; Refletir sobre a relação entre literatura e ensino, entre leitura e formação de leitores; Desenvolver estratégias que contribuam para a competência leitora do aluno. Assim, esperamos que os alunos participantes construíssem inferências de sentido nas palavras ou expressões dentro do romance, estabelecessem relações entre os capítulos que formam a obra lida, registrassem as impressões de leitura literária ficcional e que estas experiências propostas na intervenção pudessem contribuir para a sua formação como leitores autônomos e críticos, inclusive para o fortalecimento de seu processo de compreensão leitora.

Desse modo, nossa pesquisa e seus desdobramentos se encontram sintetizada nestas considerações iniciais, como primeiro capítulo, ficando assim distribuída nos demais capítulos:

No capítulo segundo tratamos da parte teórica, da qual extraímos os eixos condutores da nossa pesquisa-ação, que são as ligações existentes entre literatura e ensino, leitura literária e proficiência leitora. Tratamos, pois, da leitura literária em sala

de aula e seu processo de escolarização. A nossa proposição aqui girou em torno da necessidade da leitura literária em sala de aula e sua função humanizadora. Para tanto, as nossas análises foram desenvolvidas a partir de Candido (1995), Maia (2007), Cosson (2009), Soares (1999), Solé (1998) e Zilberman (2008).

No capítulo terceiro nosso recorte recai sobre o romance a ser explorado em sala de aula, observando o conceito de romance, contextualizando o gênero romance e a apresentação da obra. O nosso estudo sobre o romance teve como suporte teórico Candido (2002), Lukács (2009), Bosi (1995) e Santiago (2002). Além do momento de contato efetivo do aluno com a obra *“Cabaú: do Engenho ao Casario”* (2013), de Margareth da Silva Pereira, escritora potiguar, nascida em 1967.

No capítulo quarto apresentamos o percurso metodológico, sua elaboração e aplicação, o cenário e os participantes da pesquisa, leitura e análise por amostragem da produção dos alunos, distribuídas em vinte etapas, obtida como dados resultantes da aplicação da sequência básica por este pesquisador, com o objetivo de constatar os avanços e dificuldades da compreensão leitora alcançados durante a intervenção. Para este capítulo, buscamos subsídios teóricos em Thiollent (2011), Cosson (2007), Koch (2008), Kato (2007), Geraldi (1992), Garcia (1992).

No capítulo quinto apresentamos a análise das produções dos alunos, essência da pesquisa, tendo como parâmetro os objetivos definidos na proposta de intervenção, numa tentativa de explicitar e refletir sobre os avanços e dificuldades do processo de letramento literário proposto.

As considerações finais retomam o traçado desenvolvido no percurso interventivo, acrescido dos resultados positivos e negativos alcançados durante o processo da intervenção proposta nesta pesquisa. Assim como apresenta uma análise das dificuldades enfrentadas nesse processo e sugestões de contribuições de como enfrentá-las.

2 A LEITURA DA LITERATURA NO ESPAÇO ESCOLAR

Este capítulo promoverá uma reflexão sobre a leitura da literatura no espaço escolar, para atingir tal propósito, fixaremos o foco em três aspectos: o primeiro será os aspectos negativos da literatura escolarizada; o segundo, a necessidade da leitura literária em sala de aula, e, finalmente, o último aspecto, uma reflexão sobre a relação literatura e ensino. Esperamos que estas discussões provoquem inquietações e reflexões críticas sobre a leitura literária no espaço escolar.

2.1 A LITERATURA ESCOLARIZADA: O LADO NEGATIVO

Condição indispensável no processo de humanização, a Literatura não pode ser negada à formação do educando, sua presença torna-se imperativa para a formação de sujeitos mais criativos, mais atentos ao que leem. É uma ferramenta que possibilita a compreensão do mundo e sua ressignificação, pois segundo Cosson (2006, p. 17) “[...] Tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas é tarefa da literatura”.

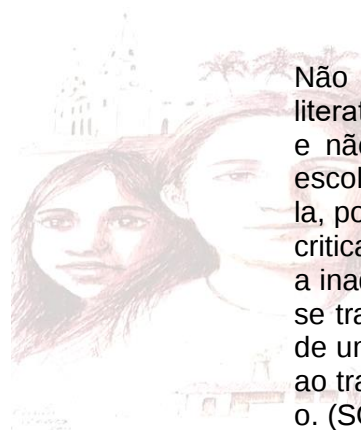
O letramento literário não se efetiva apenas com a leitura de textos literários, tão pouco com o estudo de teorias literárias, nem com o estudo da historiografia literária, vai além disso. É uma experiência estética que transcende o tempo e o espaço para forjar um ser diferente do que fora antes, a ver o mundo com outros olhos, com outras palavras, com outras linguagens. Segundo Cosson (2009)

Ser leitor de Literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2009, p. 120)

Como nos diz o autor, o aprendizado crítico da leitura literária, letramento literário, ocorre por meio do contato com o texto literário e tem como condição *sine*

qua non a mediação do professor ao explorar as várias possibilidades de leitura, ao apresentar as pistas e os protocolos de leitura, assim como encaminhar o diálogo entre o texto e os valores culturais e estéticos presentes na sociedade.

O processo de escolarização da literatura, como nos diz Soares (1999), é inevitável e necessário ao saber escolar. O lado negativo desta escolarização tem origem na definição do objeto de ensino, ou seja, o que vai ser lido, como e com quais objetivos. Não se constitui tarefa fácil equacionar a intenção de compartilhar experiências de leituras prazerosas com os alunos e a formação sistemática de leitores com senso estético e crítico. O caminho para tal feito passa necessariamente pela presença da leitura efetiva dos textos, pois o letramento literário é uma prática social e de responsabilidade da escola, haja vista que ela é a principal agência de letramento. Ou seja, cabe à escola a tarefa de formar leitores proficientes, mesmo porque para muitos alunos a escola é o único meio de acesso à leitura literária.



Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...] . O que se pode criticar, o que se pode negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a impropria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falsea-o. (SOARES, 2006 p. 21).

Autora: Margareth Pereira

A impropria escolarização da literatura provoca um afastamento do aluno ao universo de possibilidades que o texto literário permite, tal distorção e falseamento trará sequelas à formação leitora do aluno. Portanto, ao escolarizar de forma inadequada a literatura, nós a tornamos sem interesse para o aluno, pois passamos a atrelar as atividades e tarefas ao ato de ler, na maioria das vezes, enfadonhas e maçantes para os alunos, tais como: resumos, fichas de leitura, questionários, teste. Outra tendência frequente nas práticas docentes em relação ao uso da literatura em sala de aula e, igualmente, danosa ao intuito de despertar o gosto pela leitura literária seria o uso dos textos literários como pretextos para análise linguística, aulas de gramática normativa, quer dizer, a leitura do texto literário utilizado como uma forma de aprender a escrever de acordo com a norma padrão.

Outra face negativa da escolarização da literatura concretiza-se naquela leitura orientada para dar conta de uma teoria literária, ler para escrever resenhas críticas ou ensaios de análises literárias que, no Ensino Fundamental, se materializam através das insistentes questões sobre os tipos de personagens, foco narrativo, narrador, verificação e análises temáticas dos poemas.

Uma prática muito frequente no Ensino Médio é a historicização da literatura que também respinga nos livros didáticos das series finais do Ensino Fundamental, por meio da seleção de textos ícones dos estilos de época, em destaque para o romantismo e o naturalismo.

Por fim, outra face negativa da escolarização literária, herança da academia, seria o império dos clássicos na seleção dos livros trabalhados em sala de aula, ou seja, os textos selecionados são, em sua maioria, clássicos da nossa literatura, aquelas obras consagradas pela nossa historiografia literária, o cânone. A escola não se permite, na maioria das vezes, a leitura integral das obras da literatura infanto-juvenil contemporânea. Tais práticas são reforçadas pelos manuais didáticos que fragmentam os textos literários, historicizam em estilos de época, fazem adaptações grosseiras, além de ferirem insistentemente o caráter lúdico e gratuito do texto literário.

Diante do exposto, fica evidente os caminhos que não devem ser seguidos, as posturas negativas no processo, inevitável, de escolarização da leitura do texto literário. Nesse sentido, no próximo capítulo, tentaremos sinalizar o que pode ser feito para escolarizar essa leitura do texto literário sem desvitalizá-lo de sua dupla essência, lúdica e estética.

2.2 A NECESSIDADE DA LEITURA LITERÁRIA

O acesso ao texto literário e sua leitura, segundo Candido (1989), é um direito básico do ser humano, não deve ser negligenciado pela família e pelo Estado sob pena de condenar a pessoa a viver uma condição não humana, uma vez que todas as pessoas sentem uma necessidade vital de viver experiências do universo fabular, sentem um impulso vital de experimentar experiências do mundo ficcional. Mesmo naquelas comunidades que não conheceram a escrita, a literatura se fez presente através da oralidade, das histórias contadas de pais para filhos. Nas palavras de Cosson (2009), a literatura configura-se como elemento único e insubstituível no

processo de construção identitária de si e do outro simultaneamente, enxergando as diferenças entre Mim e o Outro, num movimento de alteridade simultânea em que ambos nos tornamos pessoas melhores, isto é, eu me vejo melhor no outro e quando isto ocorre cresce um sentimento de pertencimento, de construção identitária.

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos viver o limite do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2009, p. 17).

Cosson nos diz a dimensão humanizadora da literatura provocada pelo contato com a experiência estética, pois ao ler, nós colocamos ordem no nosso caos interior, organizamos o pensamento, nos depuramos, antecipamos os sentimentos, sensações e emoções das mais diversas formas possíveis. Enfim, nos tornamos mais humanos, preenchemos de humanidade o vazio da selvageria existencial. Portanto, o projeto de humanidade é forjado de experiências humanas vividas na leitura, é através da literatura que as experiências humanas se materializam. Temos aqui uma peculiaridade que é o grande lance da linguagem com a preocupação estética, através dela o autor representar, recriar o mundo na sua escrita, o aprisiona num livro, e o leitor ao ler tal obra liberta este mundo aprisionado, ressignificando-o de acordo com suas experiências e necessidades, reelaborando novas significações, ou seja, a prática da leitura se configura como uma tentativa lúdica de pôr ordem ao caos.

Garantir o direito a literatura deve ser a preocupação de toda a sociedade, e a escola como agência formadora por excelência assume o papel, muitas vezes, solitário de promover a leitura literária, principalmente, para os alunos oriundos das classes populares que só tem acesso ao livro na escola, portanto, Maia nos lembra a origem desta questão.

Enquanto a escola teve como clientela apenas os representantes de classes sociais privilegiadas, isto é, antes da chamada democratização, ler e escrever não constituíam um problema na extensão que temos hoje, Ao contrário, o ingresso das classes populares trouxe variantes linguísticas socialmente desvalorizadas, que impuseram (e impõe) dificuldades não só no aprendizado da

língua, mas, de um modo geral, em todo processo de aquisição de conhecimento. É desse modo que a leitura, enquanto atividade indispensável à análise, à compreensão, à construção e à reconstrução do conhecimento transmitido na escola, mantém estreitos laços com o fracasso do aluno provenientes das classes populares. (Maia, 2007, p. 31)

De acordo com o diagnóstico do fracasso escolar apresentado por Maia, torna-se imprescindível a escola rever a abordagem da leitura realizada e construir estratégias para superar as dificuldades apresentadas pelos alunos oriundos das classes populares. O caminho passa, necessariamente, pelo reconhecimento e aceitação das variantes linguísticas trazidas ao chão da escola pelos alunos, inclusive, a identificação e valorização das manifestações estéticas representantes de tais variantes linguísticas.

O atendimento pela escola do direito dos jovens oriundos das classes populares à literatura passa pela diminuição do fosso cultural entre os saberes e valores trazidos ao chão da escola pelo aluno e os saberes valorizados nas atividades escolares. Este conflito repete-se ao escolher o livro a ser lido e trabalhado nas atividades de leitura, como se processou a escolha, que critérios foram utilizados, se gerou motivação para a leitura. Tais reflexões merecem nossa atenção, como afirma Zilberman (1987) ao tentar justificar o uso do livro na escola:

A justificativa, que legitima o uso do livro na escola, nasce, de um lado, da relação que estabelece com o seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta. (ZILBERMAN, 1987, p. 26)

A dupla função legitimadora do uso do livro na escola, elencada pela autora, justifica-se no princípio de preservação das referências concretas do aluno, uma vez que desenvolver a criticidade do leitor diante da sua circunstância concreta, outra função seria transpor o ensino para a realidade do aluno, o livro, ao realizar tal feito, possibilita o acesso do aluno à experiência estética significativa no seu percurso de humanização.

Portanto, a leitura literária se faz tão necessária quanto qualquer outra necessidade básica vital do ser humano, sob pena de perda da condição

humanizadora que tal experiência provoca e que nos diferencia das outras espécies vivas. Tal leitura apresenta uma interação in absentia, uma vez que o leitor interage diante e com um interlocutor distante. Por mais essa razão é que a presença ativa do professor como mediador de leitura é imprescindível, como também o é da escola, que deve promover esse encontro com uma aprendizagem significativa.

2.1 O FINO TRAÇO QUE UNE E SEPARA A LITERATURA E O ENSINO

E como podemos promover essa aprendizagem significativa através do texto literário na escola? Que relação há entre literatura e seu ensino? Eis um limite de difícil percepção, pois há uma tendência do professor se localizar, na maioria das vezes, no domínio do ensino e às vezes, menos frequentemente, no domínio da literatura. Os que conseguem o equilíbrio produzem resultados em sala de aula. Tais posicionamentos dos professores são baseados em concepções sobre o papel da literatura e da leitura literária em sala de aula.

De acordo com Maia (2007), a família seria a primeira instância formadora de leitores, pois o ideal seria que a criança fosse apresentada ao livro bem antes de chegar à escola. Como as condições econômicas e culturais das famílias brasileiras estão cada vez mais fragilizadas, cabe à escola, exclusivamente, a formação leitora dos alunos. Assim, o papel da escola no processo de formação de leitores é insubstituível.

Embora haja uma certa unanimidade acerca do papel da família nos contatos iniciais da criança com a literatura, cabe ao Ensino Fundamental a ênfase e a continuidade do processo de formação de leitores; e, finalmente, ao Ensino Médio, o fornecimento de instrumentos para que o jovem exerça plenamente a leitura crítica propriamente dita. (MAIA, 2007, p.18)

Conforme assegura a pesquisadora, a formação leitora sistematizada terá início no processo de escolarização, no Ensino Fundamental, continuidade ou início da formação de leitores, e no Ensino Médio deve ocorrer um enfoque mais crítico nas abordagens, ou seja, o aluno deve ser apresentado a instrumentos teóricos que possibilitem uma leitura mais aprofundada.

Há quem acredite que a simples leitura do texto literário é o suficiente para o aluno se tornar um leitor proficiente. Ledo engano, pois a leitura individual se constitui

apenas no passo inicial no processo de letramento literário. Esta leitura precisa ser orientada para que o aluno perceba as nuances do discurso literário, caso contrário, será um leitor ingênuo e solitário. Nas palavras de Cosson (2009) a leitura é um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário no sentido de ser uma construção coletiva, onde várias vozes estão presentes na construção do significado do que foi lido:

No sentido de que lemos apenas com os olhos, a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário. O trocadilho tem por objetivo mostrar que no ato da leitura está envolvido bem mais do que o movimento individual dos olhos. Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2009, p. 97)

Como o autor assegura-nos, a construção de sentidos tem um caráter dialógico, pois a leitura se apresenta como um campo de atuação de várias vozes, vários atores que negociam entre si e o significado do texto. O professor que não perceber isso tende a se afastar da linha tênue que separa literatura e ensino. O ensino deve construir uma metodologia que proporcione uma troca de experiências de leitura entre os leitores, pois o significado produzido na leitura é fruto da interação, do diálogo, entre o texto lido e o que o leitor tem como bagagem nessa viagem no tempo e no espaço. Ratificamos a visão anterior com as palavras da autora ao destacar o papel do professor ao promover uma leitura não redutora de sentidos.

[...] ao professor cabe o detonar das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque estas decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado [...] (ZILBERMAN, 1987, p.24).

Na visão dela, o professor dever ter o poder de acionar o potencial de encantamento que a criação literária carrega e ao mesmo tempo preservar e valorizar a singularidade das leituras realizadas, pois cada leitor apresenta uma forma particular de participar da experiência estética promovida pela leitura. Em síntese, se o professor escolhe o gênero romance para despertar no aluno o gosto pela leitura literária, é importante que, além do romance escolhido apresente uma temática que seja do seu

interesse, que o aluno saiba o que é um romance e por que o chamamos de romance, sem necessariamente dar uma aula de teoria literária.

Qual seria então o campo de atuação da teoria literária nessa fronteira entre ensino e literatura? Para responder esta pergunta devemos refletir sobre o papel da teoria literária na configuração da compreensão leitora. Mais uma vez se observa uma tendência aos extremos na prática docente, pois há um enfoque exagerado na teoria e se esquece o texto, ou seja, o texto aparece para justificar conceitos teóricos, ou seja, o objetivo do ensino, nesse caso, deixa de ser a leitura e passa a focar os conceitos teóricos. Na outra extremidade se vê a total negação da teoria literária na formação leitora. O bom senso seria usar a teoria para construir leitores proficientes do mundo feito de linguagem, dando-lhe suporte para quando se tornar um leitor proficiente saiba distinguir o que é um livro de contos, um romance, uma crônica ou um livro de poesia.

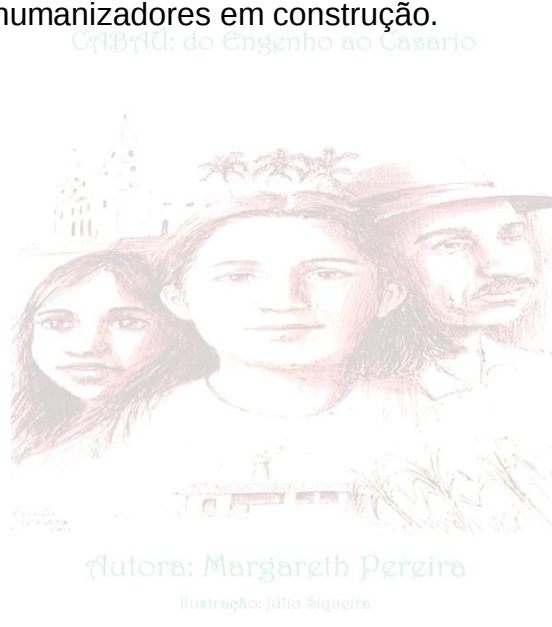
O uso da sequência didática básica atende à problemática levantada pelo diagnóstico inicial, que era a ausência de uma prática leitora pelos alunos, ou seja, a fragilidade do letramento literário. Também é adequado ao instrumento didático escolhido, diário de leituras. O gênero literário escolhido foi um romance de uma escritora local, com o aval dos próprios alunos. Cada etapa da sequência deu conta de um capítulo do livro e habilidades de leitura indispensáveis à formação do leitor. Segundo Presley (2002), são sete estratégias ou habilidades no ato de ler, pelas quais o leitor tem que passar: conhecimento prévio, conexão (relação entre o conhecimento de mundo e o texto lido), inferência, visualização (imagens mentais, sentimentos, emoções), perguntas sobre o texto, sumarização apreender o que é essencial) e síntese (reconstrução).

Essas considerações teóricas sobre a necessidade da leitura literária na sala de aula foram fundamentais para a elaboração de estratégias que nortearam a intervenção que aplicamos em sala de aula, Solé (1998) diz que:

As estratégias de compreensão leitora [...] são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança. (SOLÉ, 1998, p. 70).

Nessa obra, a autora apresenta, como anexo, uma proposta de sequência didática como modelo, chamando atenção para a autenticidade de trabalho do professor em sala de aula, cuja criatividade deve ser aplicada no sentido de ampliar esse modelo. Do confronto da sequência didática apresentada por Solé com a sequência básica desenvolvida por Cosson (2009) extraímos a essência e produzimos o nosso modelo aplicado em sala de aula.

Portanto, a apropriação pelo aluno de tais habilidades e estratégias de leitura serviu como base para o letramento literário do alunado, ou seja, para a formação de leitores autônomos, proficientes, críticos e com senso estético. Esperamos com essa contribuição resgatar o papel e importância da leitura do texto literário em sala de aula ao proporcionar a formação de alunos cidadãos com valores estéticos e humanizadores em construção.

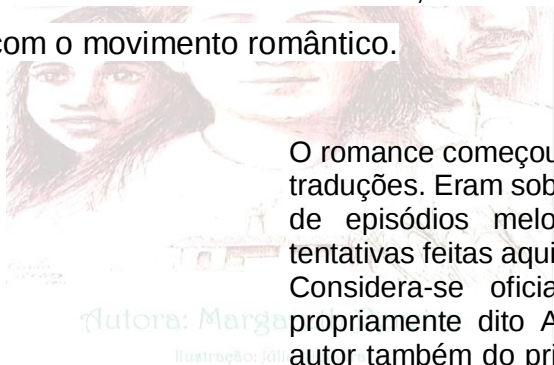


3 A LEITURA DO ROMANCE NA SALA DE AULA

Neste capítulo, tentaremos construir um ensaio crítico e teórico sobre a leitura do romance na sala de aula, para dar conta desta tarefa, dividimos o capítulo em três partes: a primeira faz uma análise teórico sobre o gênero romance e sua evolução histórico; a segunda trata especificamente do romance Cabaú, apresenta o enredo ao leitor da pesquisa; e, por último, temos a apresentação da autora do romance Cabaú.

3.1 CONTEXTUALIZANDO O GÊNERO ROMANCE

O romance é uma narrativa em prosa em que se relatam fatos imaginários, mas verossímeis, inspirados em histórias reais, apesar do caráter ficcional, cuja temática pode estar no relato de aventuras, no estudo de costumes ou tipos psicológicos, na crítica social. Surgido no mundo no final do século XVIII e consolidado no século XIX, o romance retratou a ascensão burguesa e os problemas oriundos da reordenação das classes sociais. No Brasil, de acordo com Candido (2002), o romance começou com o movimento romântico.



O romance começou a ter voga durante os anos de 1830 por meio de traduções. Eram sobretudo narrativas de tipo folhetinesco, carregadas de episódios melodramáticos, que se refletiram nas primeiras tentativas feitas aqui, sob a forma de contos e novelas insignificantes. Considera-se oficialmente como sendo o primeiro romancista propriamente dito Antônio Gonçalves Teixeira e Sousa (1812-61), autor também do primeiro poema longo de tema indianista, por sinal muito ruim: “Três dias de um noivado” (1844). Um ano antes tinha publicado O filho do pescador, e em seguida publicou mais cinco romances até 1856. (CANDIDO, 2002, p. 40).

Candido tece comentários sobre os romancistas românticos, focaliza a obra de José de Alencar, classifica-o como o romancista de maior popularidade à época, sendo O Guarani, a obra mais lida considerando o enredo e a temática: “Amor, bravura, perfídia se combinam nele para dar ao leitor o espetáculo de um Brasil plasticamente belo, enobrecido pelas qualidades ideais do epônimo indígena.” (Ibid, p. 65). Vimos, portanto, que o romance vem se consolidando no decorrer dos tempos e a nossa Literatura Brasileira apresenta um número considerável de romancistas reconhecidos tanto nacional quanto internacionalmente, desde o José de Alencar, Machado de Assis, João Guimarães Rosa, Clarice Lispector, entre outros.

O romance consolida-se enquanto gênero literário pela forma, pois será o elemento criador de um simulacro da vida. O romance nos apresenta, nos revela, pela forma, uma experiência de vida que estava dentro de nós e ao mesmo tempo era desconhecida. Funciona como se nos apresentasse a uma humanidade que estava adormecida dentro da essência de cada um. A busca pela humanização não se constrói de forma harmônica, o conflito é um elemento determinante e caracterizador da forma do romance que se nutre das situações históricas reais, como afirma Lukács (2009), a busca, o caminho percorrido no universo fabular nos apresenta um mundo bem mais rico que a experiência real.

A epopeia dá forma a uma totalidade de vida fechada a partir de si mesma, o romance busca descobrir e construir, pela forma, a totalidade oculta da vida. A estrutura dada do objeto – a busca é apenas a expressão, da perspectiva do sujeito, de que tanto a totalidade objetiva da vida quanto sua relação com os sujeitos nada têm em si de espontaneamente harmonioso – aponta para a intenção da configuração: todos os abismos e fissuras inerentes à situação histórica têm de ser incorporadas à configuração e não podem nem devem ser encobertos por meios composicionais. Assim, a intenção fundamental determinante da forma do romance objetiva-se como psicologia dos heróis romanescos: eles buscam algo. (LUKÁCS, 2009, p. 60)

Neste contexto de afirmação como um gênero que atende às exigências temáticas, formais e estéticas para se consolidar como gênero literário, este percurso demandou um longo processo de amadurecimento para chegar ao romance tal como conhecemos hoje, pois, segundo o autor, sofreu várias ameaças e foi por muito tempo considerado uma manifestação estética menor, ou seja, uma semi-arte. O conflito da condição humana e seus valores éticos são fortemente marcados em cada detalhe do processo de construção da problemática abordada, do conflito em evidência na trama do romance

No romance a intenção, a ética, é visível na configuração de cada detalhe e constitui, portanto, em seu conteúdo mais concreto, um elemento estrutural eficaz da própria composição literária. Assim o romance, em contraposição à existência em repouso na forma consumada dos demais gêneros, aparece como algo em devir, como um processo. Por isso ele é a forma artisticamente mais ameaçada, e foi por muitos qualificado como uma semi-arte, graças à equiparação entre problemática e ser problemático. (LUKÁCS, 2009, p.72).

Dentro da tradição do romance na Literatura Brasileira, tentamos encontrar um lugar para colocar a obra da romancista norte-rio-grandense, Margareth Pereira, *Cabaú: do engenho ao casario* (2013). Tal tarefa não foi fácil, pois, a escrita de Margareth apresenta várias nuances temáticas e estilísticas, tais como neorrealismo, regionalismo, histórico-social, costumes e traços autobiográficos. E não poderia ser diferente para atender ao intuito de ser o gênero romance.

O traço neorrealista herdado da tradição do Nordeste se materializa através de uma narrativa ficcional que passa pelo registro dos costumes locais e adentra na postura de crítica e engajamento que as condições sócio históricas demandam de um observador sensível às condições de vida do trabalhador da cana-de-açúcar.

O romance com a cor local tendo por espaço a cidade de Ceará-Mirim do século XIX, uma obra dividida em duas partes: a vida no engenho com suas peculiaridades para o núcleo casa grande e para o núcleo “senzala” trabalhadores e a segunda parte tenta dar conta da vida destes personagens na cidade. Tal escolha, sem dúvida, nos revela aspectos autobiográficos e de diálogo com a tradição. O traço autobiográfico se revela pela empatia e sensibilidade do narrador ao traçar a luta cotidiana de personagens marginalizados (Joana, Carlinhos e Severina), fazendo o leitor crer que o narrador do romance se reconhece nesses personagens. Isto fica mais nítido no apagamento das personagens do núcleo casa grande, as filhas do Major (Lenira e Consuelo) que quase não aparecem na narrativa. Outra marca autobiográfica se expressa ao escolher produzir uma narrativa ficcional ambientada na cultura de cana-de-açúcar, universo no qual cresceu nossa autora. Para defender tal escolha feita pela nossa autora, Alfredo Bosi (1995) destaca:

[...] Regionalismo ainda? Pergunta que provoca outras, mais pertinentes: teriam, acaso, sumido para sempre as práticas simbólicas de comunidades inteiras que viveram e vivem no sertão nordestino, só porque uma parte da região entrou no ritmo da indústria e do capitalismo internacional? É lícito subtrair ao escritor que nasceu e cresceu em um engenho sergipano o direito de recriar o imaginário da sua infância e de seus antepassados, pelo simples fato de ele ser professor de universidade ou digitar os seus textos em computador? [...]. Na rede de uma cultura plural como a que vivemos, é a qualidade estética do texto que ainda deve importar como primeiro critério de inclusão no vasto mundo da narrativa; só depois, é em um matizado segundo plano, é que interessam o assunto ou a visibilidade dos seus referentes [...] (BOSI, 1995 p. 437-438).

Como afirma Bosi (1995), o que credencia o texto para incluí-lo no campo literário é sua qualidade estética, não existe temática ultrapassada, cabe ao autor atualizá-la. Outra fonte de referência local é o diálogo estabelecido com a tradição literária através da obra do gênero memórias de Madalena Antunes Pereira *Oiteiro: Memórias de uma Sinhá Moça* (2003). Há alguns pontos de intercessão entre as duas narrativas, podemos identificar alguns, como: vida no engenho de cana-de-açúcar, cotidiano dos trabalhadores do engenho e suas dificuldades, a mudança do engenho para a cidade em busca de estudos. Apesar de manter um olhar sensível às diferenças sociais, percebemos que a mudança de foco narrativo, de uma Sinhá Moça a um observador crítico, provoca a presença de uma crítica histórico-social mais “pontaguda” na denúncia das condições de vida desta população marginalizada.

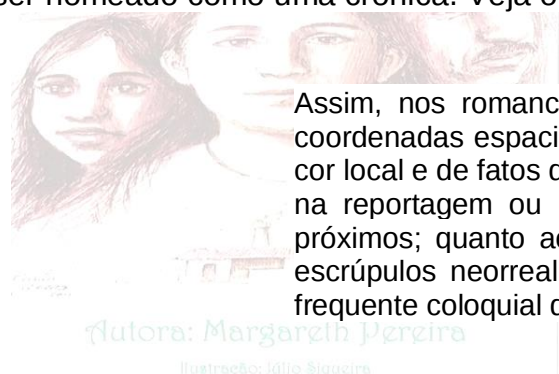
Outra forma de caracterizar o romance ocorre através da observação da tensão entre o herói e o seu mundo, no caso de Cabaú, onde a figura do herói é pulverizada entre os personagens, ou seja, tal função se move entre os protagonistas de cada capítulo, e o antagonismo, na maioria das vezes, é representado pelas condições socioeconômicas adversas. Bosi (1995) nos apresenta um parâmetro que nos auxilia nesse processo de caracterização do romance. Bosi fala de quatro tendências segundo o nível de tensão da relação entre o herói romântico e o seu mundo objetivo e com o mundo estético. Vejamos um breve resumo delas: primeira tendência é o romance de tensão mínima cuja principal característica seria um conflito marcado na oposição verbal, as personagens não se destacam da cena narrativa; a segunda é o romance de tensão crítica cujo herói apresenta uma constante oposição as exigências impostas pela cena narrativa e o meio social; a terceira tendência é o romance de tensão interiorizada cuja principal característica é a fuga/evasão do herói para um mundo interior, exemplo dos romances psicológicos; a última tendência é o romance de tensão transfigurada cuja evasão para o mundo mítico e metafísico da realidade caracteriza a atitude do herói romântico.

Dentre as quatro tendências a que mais se aproxima do romance Cabaú é a primeira, ou seja, o romance de tensão mínima, uma vez que ocorre um apagamento do herói romântico. Vejamos o que Bosi nos diz:

[...] poderíamos distribuir o romance brasileiro moderno de 30 para cá, em, pelo menos, quatro tendências, segundo o grau crescente de tensão entre o “herói” e o seu mundo:

a) Romances de tensão mínima. Há conflito, mas este configura-se em termos de oposição verbal, sentimental quando muito: as personagens não se destacam visceralmente da estrutura e da paisagem que as condicionam. Exemplos, as histórias populistas de Jorge Amado, os romances ou crônicas da classe média de Érico Veríssimo e Marques Rabelo, e muito do neorregionalismo documental mais recente. (BOSI, 1995 p. 392).

Trabalho um tanto difícil o nosso de tentar categorizar em padrões fixos um material tão movente e dialético quanto o romance, mas tal aproximação se faz necessária para tentarmos traçar algumas similaridades entre as obras. Neste contexto, ousamos fazer a análise do romance *Cabaú* como um de tensão mínima, escolhida entre as apresentadas por Bosi, pois os conflitos são velados pela narrativa do cotidiano das pessoas, sem problematizá-los em reflexões ou discussões. Cabe ao leitor apreender as pistas deixadas em cada episódio. Tal estratégia atribui um tom de leveza à narrativa. Como corrobora Bosi (1995), os romances de tensão mínima se assemelham às crônicas, por isso temos a impressão de que cada capítulo poderia ser nomeado como uma crônica. Veja o detalhamento feito por ele:



Assim, nos romances de tensão mínima, há um aberto apelo às coordenadas espaciais e históricas e, não raro, um alto consumo de cor local e de fatos de crônica; as ações são situadas e datada, como na reportagem ou no documentário, gêneros que lhe estão mais próximos; quanto ao entrecho, o cuidado com o verossímil leva a escrúpulos neorrealistas que se percebem também na reprodução frequente coloquial de mistura com a literária. (BOSI, 1995 p. 393).

Podemos dizer que a romancista optou pela construção de uma história em que o narrador adota uma visão crítica das relações sociais travadas na época do poderio dos senhores de engenho, mesmo em tal contexto, a criticidade da linguagem, ao abordar as questões sociais, se revestiu de uma simplicidade e leveza, proporcionando ao leitor o papel de julgar as contradições histórico-culturais em destaque na obra.

O romance procura fazer o retrato de uma época, como fizeram os regionalistas da década de 30. Neste contexto, *Cabaú* se filia a essa tradição, ao compor de forma leve e sensível o universo do ciclo do açúcar do nordeste brasileiro, inclusive suas contradições sociais e econômicas. Hesitamos em classificar nosso objeto de leitura dentro de uma tipologia de romance, no entanto, *Cabaú* bem pode ser nomeado como

um romance histórico-social. Mas como se trata de um romance contemporâneo é melhor não o categorizar. Vejamos o que Santiago (2002) nos recomenda:

Torna-se difícil classificar o que seja romance hoje. Há uma explosão das regras tradicionais do gênero, característica aliás dos momentos de transição literária, quando os padrões comuns que determinam a estética do gênero em determinado período histórico passam a ser insuficientes ou repressivos e até mesmo inconsequentes), não possibilitando a expressão de novos anseios e de situações dramáticas originais. Parece que o romance só pode chegar a uma nova maestria quando perde passageiramente o leme e o rigor. [...] (SANTIAGO, 2002, p. 33-34).

Como destaca o autor no trecho acima, o gênero romance não se submete aos padrões estéticos e teóricos pré-estabelecidos, ao subverter tais padrões, o gênero romance forja a sua força e supremacia como objeto verdadeiramente literário que pulsa e rompe paradigmas para se firmar aos novos padrões estéticos e à expressão dos novos anseios da modernidade. O romance renova-se, reinventa-se ao se libertar do rigor formal que o aprisione, este momento anárquico foi vivificador para o gênero em constante mutação.

Candido (1993) não usa o termo anarquia mas dialoga com esta perspectiva ao destacar o caráter de autonomia do romance, e revela também o grande lance do fazer literário, a alquimia de transformar as experiências humanas do cotidiano em elementos literários, em experiências estéticas que alimentam a humanidade em cada ser e aplacam sua crise existencial. O romance *Cabaú* filia-se a esta tradição ao lograr êxito no intento de produzir uma obra de qualidade estética e simplicidade temática e formal raramente vista. O que nos conduz a pensar com o autor que:

[...] uma obra é uma realidade autônoma, cujo valor está na fórmula que obteve para plasmar elementos não literários: impressões, paixões, ideias, fatos, acontecimentos, que são a matéria-prima do ato criador. A sua importância quase nunca é devida à circunstância de exprimir um aspecto da realidade, social ou individual, mas à maneira por que o faz. [...] Esta autonomia depende, antes de tudo, da eloquência de sentimentos, penetração analítica, força de observação, disposição de palavras, seleção e invenção das imagens; do jogo dos elementos expressivos, cuja síntese constitui a sua fisionomia, deixando longe os pontos de partida não literários. (CANDIDO, 1993, p. 55).

Cabaú não nega esta tradição, principalmente, ao observarmos sua estrutura. Livro composto de duas partes cuja aparente fragmentação e falta de unidade também é revelada na ausência de uma trama que unifique todos os capítulos, ou mesmo, um personagem protagonista que exerça um papel de fio condutor das ações narradas, tal função parece ser desempenhada pelo registro do cotidiano das personagens. Nesse aspecto, podemos verificar uma semelhança com o gênero crônica. Embora tais características desafiem os paradigmas estabelecidos, encontramos no romance as marcas apontadas por Candido (1993) que configuram a autonomia, ou seja, estatuto de obra literária:



A anarquia formal não deve ser tomada, a priori, como um dado negativo na avaliação da literatura em prosa de agora. Pelo contrário. Demonstra a vivacidade do gênero, capaz de renascer das próprias cinzas; fala da maleabilidade da forma, pronta para se moldar idealmente a situações dramáticas novas e dispares, e exprime a criatividade do romancista, que busca sempre a dicção e o caminho pessoais. Isso porque o romance – ao contrário dos gêneros maiores – nasce no momento em que começa a duvidar do critério de imitação como motor para o novo. De todos os gêneros, o romance, como dizem os anglo-saxões, é o lawless por excelência. Gênero bandido, moderno porque liberto das prescrições das artes poéticas clássicas, o romance surge como consequência de uma busca de autoconhecimento da subjetividade racional. Ian Watt, no seu magnífico *The Rise of the Novel*, estuda as relações estreitas entre o romance inglês (novel) do século XVII e o pensamento cartesiano (“Penso, logo existo”). (SANTIAGO, 2002, p. 34/35).

O autor esclarece-nos e reforça nossa percepção sobre as múltiplas faces do gênero romance na atualidade, e nos alerta sobre a aparente anarquia formal ser um elemento de vivacidade. É vital o romance se reinventar e se metamorfosear a cada momento que sua existência é ameaçada. Tal característica, revela uma marca de subjetividade e criatividade do gênero que desfruta de uma liberdade temática e formal, ou seja, um espaço privilegiado para as experimentações.

Diante de tão complexa discussão sobre a categorização do gênero romance, especialmente, da filiação estética do romance *Cabaú*, temos a tendência de situá-lo como um romance regionalista de tensão mínima com traços sócio históricos definidores, embora tal categorização não deve estreitar a visão de outras dimensões exploradas na obra.

3.2 O ROMANCE ESCOLHIDO - CABAÚ: DO ENGENHO AO CASARIO

O romance escolhido, como o próprio título sugere, antecipa e aborda o universo do engenho de cana-de-açúcar da cidade de Ceará-Mirim, no Rio Grande do Norte, do século XIX, tendo como personagens centrais a família do Major Quintana, proprietário do engenho Cabaú. O uso do termo cabaú (mel que resta da fabricação do açúcar, também chamado mel-do-tanque; melaço.) metaforiza este cenário, bem como a indicação do périplo narrativo presente na expressão *do Engenho ao Casario*, pois a narrativa está segmentada em dois blocos. A primeira parte nos apresenta, em 12 capítulos, o universo da aristocracia rural da época, o ambiente do engenho de cana-de-açúcar e a Casa Grande. Também fica bastante evidente a presença de pessoas simples do engenho, seu cotidiano, dificuldades e estilo de vida. Na segunda parte, composta por 14 capítulos, temos o universo urbano da família Quintana no casario em frente ao mercado público municipal, os filhos do Major começam a estudar no grupo escolar e em contrapartida o narrador nos apresenta as dificuldades dos filhos dos trabalhadores em frequentar a escola.

A narrativa pode ser dividida em dois focos: a vida dos aristocratas, senhores de engenho; e a vida das pessoas simples, os trabalhadores da cana-de-açúcar. Recompôr estes universos tão dispares e antagônicos torna-se um encantador desafio ao leitor atento às sutilezas e detalhes das relações sociais apresentadas de forma simples e leve, mas de uma significação inesgotável como deve ser o texto literário. Abaixo traçamos dois infográficos estabelecendo as relações entre os personagens para melhor compreendermos a narrativa: utilizamos as ilustrações do livro Cabaú produzidas por Júlio Siqueira para montar os infográficos.

No primeiro infográfico, tentamos dar conta das relações estabelecidas na primeira parte do romance, dividimos esta parte em dois núcleos: denominados de Núcleo da Aristocracia e o Núcleo dos Trabalhadores. Situamos no centro do infográfico os representantes da aristocracia, basicamente a família do Major Quintana, o Seu Sales (comprador de açúcar) e o engenheiro inglês. Representamos este núcleo com a ilustração do primeiro capítulo do livro “A igreja”, paradoxalmente nela ocorre o primeiro ícone da segmentação socioeconômica marcada em toda narrativa, estamos nos referindo ao banco da igreja pertencente à família do Major Quintana cuja criada Joana não poderia sentar, mesmo que haja espaço desocupado, ela assiste a missa em pé ao lado do banco vazio.

Em torno deste núcleo central, situamos periféricamente os representantes dos trabalhadores da cana-de-açúcar e seus filhos, também recorremos as ilustrações do próprio livro para compor nosso infográfico. Percebe-se que o universo do engenho de cana-de-açúcar do século XIX está representado, temos a ausência da senzala, pois neste período não havia trabalhadores escravos, isto não significa que a relação capital-trabalho não seja análoga à escravidão, pois a presença do barracão e das péssimas condições de trabalho caracterizam o trabalho escravo, embora a personagem do Major Quintana tenha sido apresentada como um patrão humano e sensível.

Neste infográfico, tentamos visualizar as relações afetivas de Joana e Carlinhos, personagens representantes dos trabalhadores que assumem um protagonismo maior na narrativa que as filhas do Major Quintana. Ambos têm sonho de pertencerem a aristocracia. Joana se apaixona por Carlinhos, se encanta com o dinheiro de Seu Sales, mas some da narrativa ao fugir com o Inglês que tem dinheiro e juventude. Carlinhos, diferente de Joana, não consegue fugir da sina e casa-se com Severina permanecendo no seu status quo.

No segundo infográfico, tentamos representar as relações percebidas na segunda parte do romance Cabaú que aborda a mudança da família para o casario na Cidade de Ceará-Mirim. A imagem central apresenta a família diante do imponente casario, na ilustração e no texto notamos o apagamento dos quatro filhos do casal Quintana e Luísa, aparece apenas as três filhas.

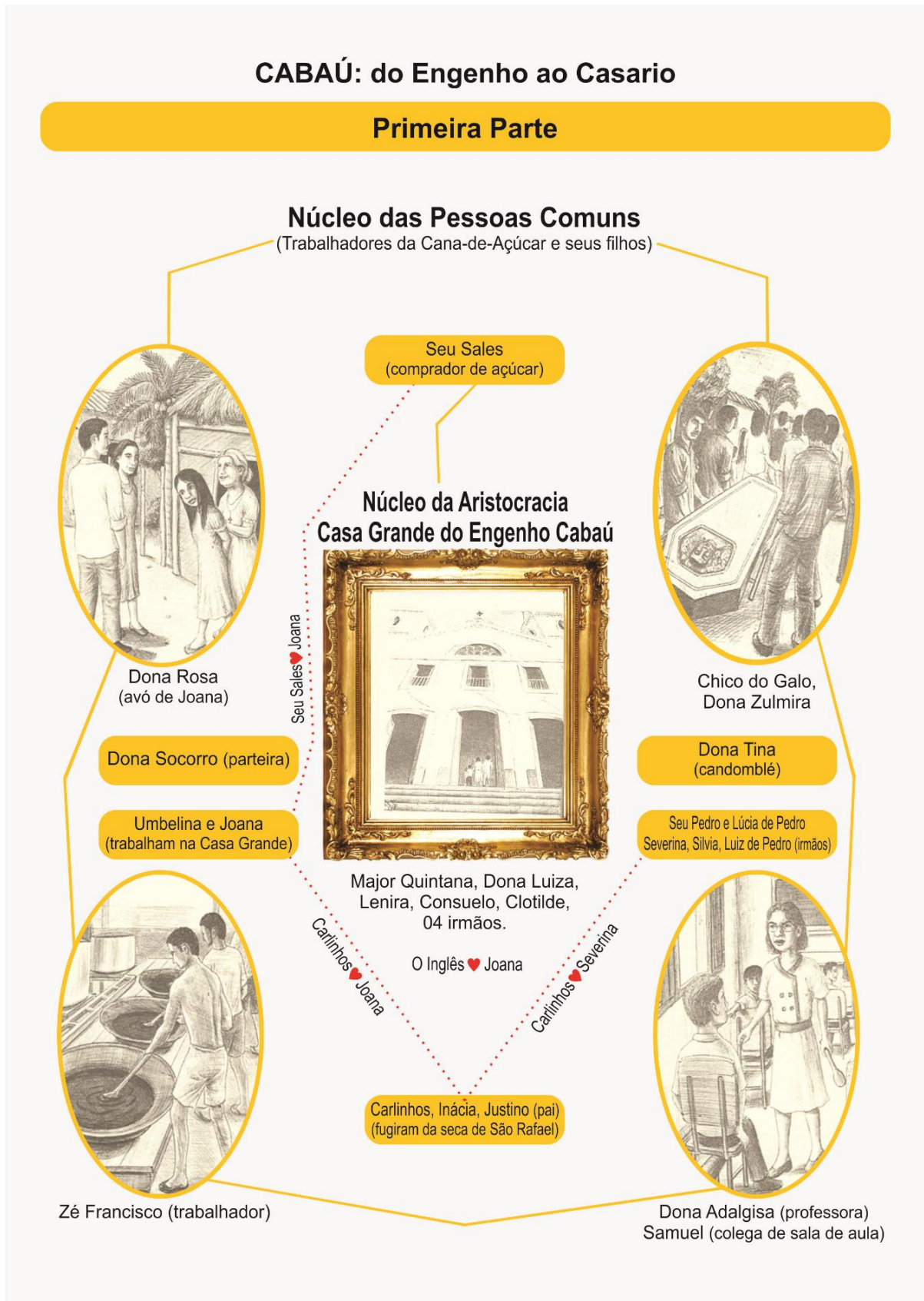
Nesta fase urbana da narrativa ganha destaque o Grupo Escolar Barão de Ceará-Mirim no qual ocorre o encontro entre Lenira e Severina colegas de sala de aula e representantes de classes sociais tão distantes. Há na narrativa tentativas de aproximações e distanciamentos destes dois universos, a escola seria um espaço possível para esta aproximação embora tenha sido criada para atender aos filhos da aristocracia. Para atender ao propósito de suavizar o antagonismo entre as classes sociais, o narrador apresenta as personagens do núcleo aristocrático como humanistas com raras exceções.

No núcleo das pessoas comuns, na segunda parte, merece destaque em nosso infográfico o universo da feira livre, do mercado do café, do barracão, do candomblé e do cabaré. Ao representar estes aspectos da vida urbana da época, o narrador deixa nítido um movimento depreciativo ao apresentar as personagens representantes do candomblé.

Confirmando uma estratégia presente em toda narrativa de recompor os dois núcleos antagônicos, o último capítulo apresenta o casamento de Lenira e Nicolau, ambos pertencentes a elite aristocrática da época, e o penúltimo capítulo o “casamento” de Carlinhos e Severina ambos pertencentes ao núcleo dos trabalhadores. O casamento representa uma possibilidade de mudança do status quo, não é à toa que Joana abre mão de sua paixão por Carlinhos para casar-se com o Inglês e mudar a sua condição social. Ocorre uma analogia entre estes dois mundos durante toda a narrativa, talvez este tenha sido o fio condutor do enredo.

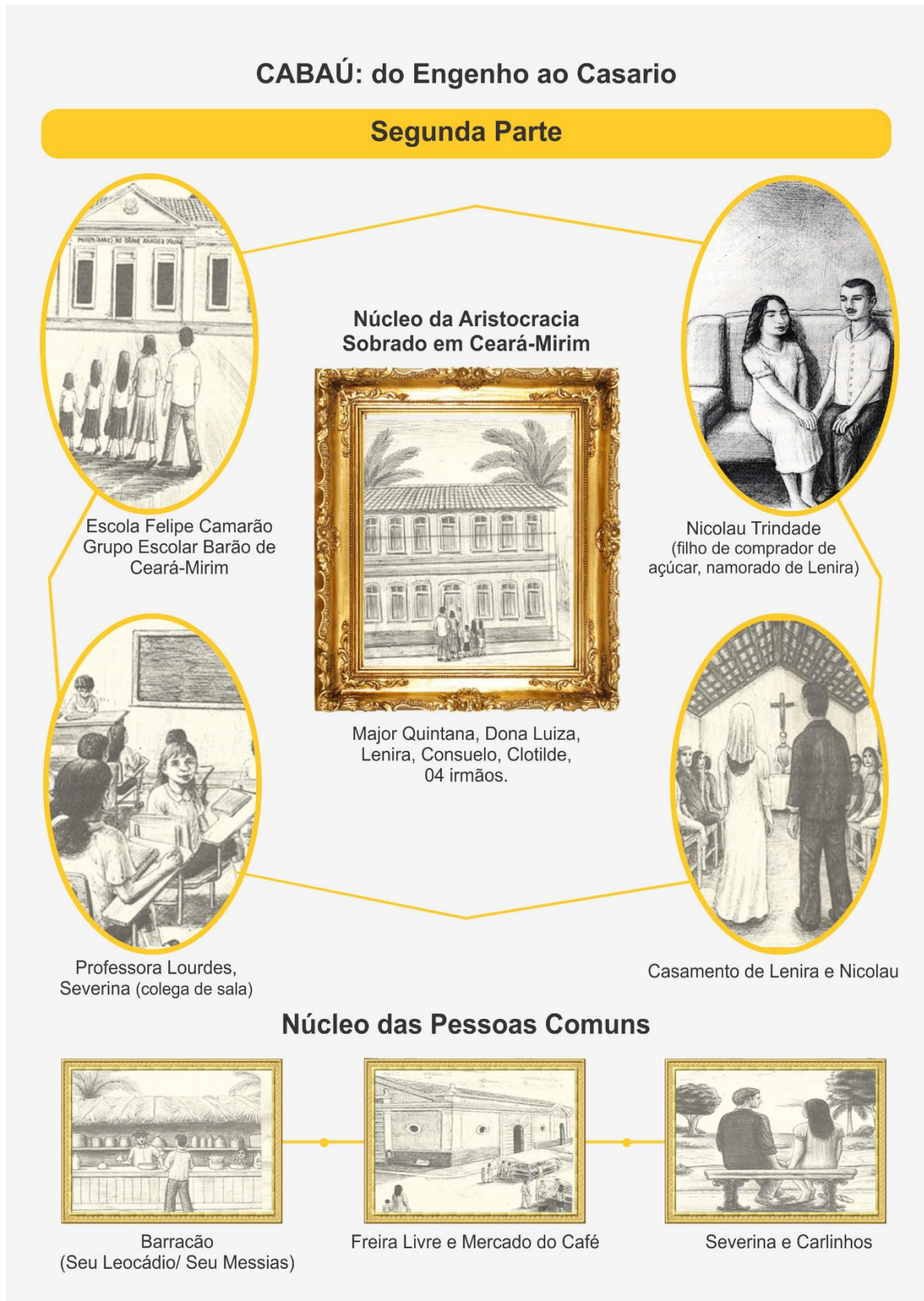


Figura 1: Infográfico do enredo da primeira parte do romance Cabaú.



Fonte: Produção do Autor utilizando ilustrações de Júlio Siqueira do Romance Cabaú.

Figura 2: Infográfico do enredo da segunda parte do romance Cabaú



Fonte: Produção do Autor utilizando ilustrações de Júlio Siqueira do Romance Cabaú.

Como se pode perceber pelos infográficos, o romance apresenta o universo dos dois núcleos, como se fossem mundos paralelos e independentes, cabe ao leitor compor as relações não explicitadas e perceber os antagonismos sociais presentes.

3.3 AUTORA: MARGARETH PEREIRA

A autora escolhida para ser apresentada aos alunos, diferente de grande parte dos trabalhos acadêmicos que foca em autores consagrados e distantes, é uma debutante na publicação de livro. Maria Margareth da Silva Pereira nasceu em Natal, mas reside desde sempre em Ceará-Mirim, filha de Pedro Augusto Sobrinho e Arilda Maria da Silva, tem cinco irmãos, é casada com Francisco de Assis Cavalcanti, sendo mãe de Ana Livia e Ana Letícia.

Seu percurso de formação profissional não difere de outros professores de Língua Portuguesa: magistério no Colégio Santa Águeda, Letras na UFRN, pós-graduação em literatura comparada também na UFRN. O diferencial desta colega de trabalho é o gosto pela literatura e a sensibilidade para transformar o cotidiano de uma família do interior num romance de valor estético e histórico, pois dialoga com uma tradição literária do ciclo do açúcar do Nordeste brasileiro, nomes como: José Lins do Rego e Madalena Antunes.

Amante da leitura e de uma sensibilidade inerente a todo bom escritor, Margareth Pereira também encantou nossos alunos ao visitar a escola numa tarde de autógrafos, (ver anexo D), nesta ocasião falou sobre a obra e respondeu perguntas dos leitores iniciantes, neste momento nos revelou a sua paixão por Mario Quintana, homenageado em sua obra pela escolha do nome da personagem Major Quintana que herdou um pouco do humanismo do poeta.

O romance Cabaú foi publicado pela editora da Fundação José Augusto do Governo do RN, faz parte da Coleção Cultura Potiguar, nº 43. Tal fato nos certifica que o romance passou pelo crivo de uma avaliação institucional antes de ser publicado, este indicio de qualidade foi confirmado pelos leitores jovens de nossa escola que foram fisgados pela trama simples e leve do romance.

Margareth ao fazer este trabalho nos convida a todos os professores de Língua portuguesa / Literatura a sermos obrigatoriamente leitores e, oxalá, escritores de nossas próprias aventuras literárias. E é o que pretendemos, professor e alunos

envolvidos nesta intervenção; tornarmo-nos cada vez mais leitores do texto literário e até escritores de nossos próprios livros.



4 A AVENTURA INTERVENTIVA

Neste capítulo tentaremos apresentar a pesquisa-ação, ou seja, nossa aventura interventiva, para tanto, segmentamos em três unidades: na primeira, esboçamos o percurso metodológico, situamos a nossa intervenção como uma pesquisa qualitativa; na segunda, apresentamos o cenário e os participantes de nossa pesquisa e por último fizemos um detalhamento de todas as ações realizadas e os resultados obtidos.

4.1 O CAMINHO DA AVENTURA: PERCURSO METODOLÓGICO

Uma das maiores inquietações dos professores de Língua Portuguesa ocorrem ao perceberem o baixo desempenho dos alunos nos exames de avaliação das habilidades de leitura. Mais preocupante ainda porque habilidades e competências de leitura são fundamentais para que o jovem cidadão responda às demandas das interações sociais, além de subsidiar a escrita crítica e criativa.

Esta fragilidade de leitura se confirma e se amplia quando se observa a ausência da leitura literária no “chão” da escola de ensino fundamental. A leitura de gêneros literários nos livros didáticos para atenderem a comandos de compreensão textual e análise de aspectos linguísticos não correspondem aos objetivos de formação de leitores. Neste contexto, o papel do professor no processo de formação leitora precisa partir de uma proposta de intervenção muito bem fundamentada. Desse modo, realizar uma pesquisa-ação apresenta-se como proposta focada no cumprimento destes requisitos, pois é uma modalidade de pesquisa bastante usada para resolver situações-problema de uma realidade social específica, como esclarece Thiollent (2007):

A pesquisa-ação é 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 de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2007, p. 14).

A pesquisa-ação, segundo o autor, caracteriza-se por uma investigação auto reflexiva cujo protagonismo seria dos próprios participantes com o intuito de investigar

um problema coletivo, ou seja, compreender e aperfeiçoar suas práticas e saberes. O resultado da investigação resultante desta compreensão servirá para melhorar as práticas dos pesquisadores envolvidos e deve ser socializado com outros participantes.

A pesquisa-ação tem como fases: observação; coleta de dados; identificação da problemática; intervenção e, quando possível, uma solução ou melhoria do situação-problema diagnosticada. Pela natureza do material analisado, seguimos esse percurso: entrevistas, questionários e oficinas de letramento literário (produção de um diário de leituras).

Diante disso, a partir de Bogdan e Biklen (1994) inserimos a nossa pesquisa numa abordagem qualitativa, tendo em vista que priorizamos as interações pesquisador – campo – sujeitos e consideramos as perspectivas destes sujeitos em um processo contínuo de construção e análise de dados. Pois, desenvolvemos uma pesquisa de campo, com aproximação dos sujeitos no seu ambiente natural, o que possibilitou a construção de dados ricos em detalhes e resultantes de diálogos e reflexões entre pesquisador e sujeitos.

A fase de geração de dados é importantíssima e requer instrumentos e técnicas adequadas ao objeto em estudo. Podemos citar algumas, tais como: a entrevista individual, questionários, histórias de vida, histórias de leitura, depoimentos. O mais importante, neste momento, é o olhar atento e observador do pesquisador, bem como uma rigorosa e criteriosa, análise e interpretação das informações coletadas.

Na presente intervenção optamos pelo uso do instrumento diário de leitura. O diário é um gênero textual e como tal assume finalidades e características específicas, ou seja, uma ferramenta utilizada para alcançar determinados objetivos traçados no início desta pesquisa/intervenção. Adotamos alguns critérios para nortear a escrita diarista, tais como: impressões sobre a leitura do livro; percepção sobre acontecimentos narrados no livro que repercutiram em suas vidas; as relações intertextuais; críticas ao texto ou ao comportamento das personagens; comentários sobre partes que não entenderam; as inferências; as antecipações de leitura. Enfim, critérios que buscam detectar a subjetividade leitora.

Justificando a escolha do diário de leitura, podemos dizer que a escrita diarista suscita uma interação autor-texto-leitor para construção de sentidos em que não deslocamos o foco exclusivamente para o autor, nem para o texto. Os atores e seus saberes assumem um protagonismo na construção do sentido. O uso do instrumento

diário de leitura permite o registro da busca da compreensão leitora pelo aluno, assim como, também, verificar a importância das discussões coletivas neste percurso. Portanto, a compreensão leitora é um processo de interação dialógica entre texto e sujeitos, e não está centrada no texto, nem no autor. Neste sentido Koch baseia-se na perspectiva Bahktiniana para afirmar que:

[...] Na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (KOCH, 2008, p.10-11).

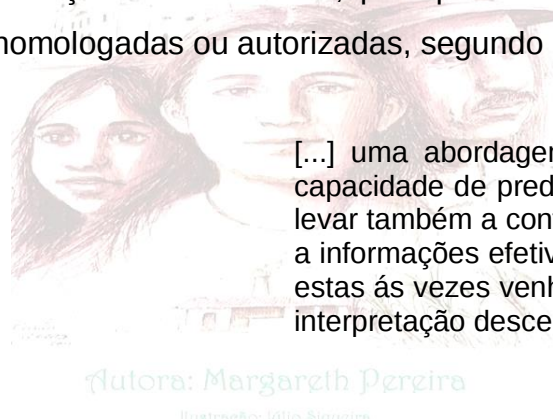
Como afirma Koch (2008), os sujeitos leitores são participantes ativos deste processo de construção de sentidos, cujo contexto sociocognitivo precisa ser bem delineado para se recuperar as informações implícitas. Fazendo uma analogia, o texto seria o palco de encontro e formação dos diferentes sujeitos envolvidos nesse processo de construção de sentidos. Neste contexto de interação, a leitura ganha uma dimensão e complexidade bem maior, deixa de ser apenas decodificação, reconhecimento das informações apresentadas no texto e, tão pouco, assume, restritamente, a função de captar as ideias do autor. A leitura tem início por meio dos elementos linguísticos e vai muito além disso de acordo com as palavras de Koch:

[...] A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2008, p.11).

Conforme a pesquisadora, os saberes envolvidos no evento comunicativo são ferramentas indispensáveis no processo de compreensão leitora, neste raciocínio, o protagonismo do leitor no processo de compreensão, interpretação e escrita de textos, ou seja, a ação de construção de sentido diante do texto lido será mais plena e eficiente ao utilizar estratégias de leitura, como seleção, antecipação, inferência e verificação. A esse respeito, Koch (2008) afirma:

Na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com o seu conteúdo. Mais ainda: processamos, criticamos contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. Em outras palavras, agimos estrategicamente, o que nos permite dirigir e autorregular nosso processo de leitura. (KOCH, 2008, p.18).

Conforme nos assegura a autora, o leitor age estrategicamente, e diante disso. O papel do professor é detectar quais as estratégias usadas pelos alunos e como tais estratégias podem ser aperfeiçoadas e incorporadas nas práticas leitoras em sala de aula. Uma vez que as estratégias de leitura se constituem em procedimentos indispensáveis à construção dos sentidos do texto, neste contexto, o professor pode trabalhar com a sequência didática básica que se constitui de momentos específicos em sala de aula em que o professor planeja o ensino através das estratégias de leitura adequadas. A execução do procedimento deve ter como foco o cuidado no uso de predições e inferências, pois poderão ocorrer problemas, tais como, leituras não homologadas ou autorizadas, segundo Kato (2007):



[...] uma abordagem metodológica que desenvolve no aprendiz a capacidade de predizer e inferir só será plenamente satisfatória se o levar também a conferir graus de certeza e de confiabilidade distintos a informações efetivamente extraídas do estímulo visual, mesmo que estas às vezes venham apenas homologar a interpretação dada pela interpretação descendente. (KATO, 2007, p. 62)

De acordo com as palavras da autora, as predições e inferências devem ser acompanhadas e endossadas pelas pistas textuais, ou seja, pelos elementos na superfície do texto e contexto. O leitor precisa sinalizar os elementos que conferem graus de certeza e confiabilidade às informações extraídas no processo de construção de sentidos.

A leitura do texto literário em sala de aula merece uma atenção especial, pois a sala de aula é um dos vários espaços de escolarização da literatura. O grande perigo é a transformação do texto literário em pedagógico, em mero instrumento didático. Para evitar esta tendência frequente no ambiente escolar, faz-se necessário o professor respeitar as especificidades, a integridade e as intenções sociocomunicativas e os aspectos estéticos da obra literária em estudo, promovendo estratégias de leituras que desenvolva o gosto pela leitura

Este trabalho tem implicações no papel tradicional de leitor e autor, cujas funções não são estáticas e imutáveis, o leitor no ato da leitura é coautor e são infinitas as leituras realizadas, e ser autor é dirigir-se ao outro, o leitor é uma figura viva no processo autoral, como afirma Geraldi (1997):

[...] é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. (GERALDI, 1997, p. 102)

O papel do leitor, de acordo com o autor, reveste-se de uma importância enorme, pois o leitor atua mesmo antes de iniciar a leitura. Ele está presente na escrita do livro, uma vez que o autor escreve o seu texto de acordo com as expectativas e necessidades dos leitores em potencial. O livro ao chegar às mãos do leitor já traz um pouco deste nas escolhas realizadas pelo autor. Neste contexto, o leitor pode ser denominado de coautor que influencia na produção do texto e atua fortemente no processo de produção de sentidos na leitura futura. Não é por acaso que cada leitor constrói uma experiência diferente diante do texto lido.

A etapa inicial da oficina de letramento literário passa, necessariamente, pela adesão dos alunos à proposta apresentada, no sentido de que sintam a necessidade dessa escrita para si e para o outro. Esta fase de sensibilização se torna mais fácil quando se apresenta a importância da leitura literária na vida das pessoas. Isto pode ser feito através de filmes, depoimentos sobre o poder da leitura literária e uma visita à biblioteca da escola e à biblioteca municipal.

A escrita diarista precisa ser apresentada aos alunos. Mais que isso, o aluno deve ter uma certa familiaridade com o gênero, deve incorporá-lo às suas práticas de escrita, ou seja, leitura e escrita de trechos de diário íntimo. Diante de tais desafios, o professor deve assumir o papel de mediador, como afirma Garcia:

Mediar a leitura é estar no meio de uma atividade essencial à escola, à vida, sem tomar nas mãos as rédeas do processo, como se fosse o professor o único a saber o caminho; é estar presente mesmo que sutilmente ausente; é saber que o ato de ler é condicionado por condições e características psicológicas, sociais, econômicas e intelectuais de cada indivíduo e, nesse sentido, cada leitura faz parte de um todo maior. (GARCIA, 1992, p. 37)

O pesquisador nos esclarece que a mediação de leitura é uma atividade inerente à escola e se reveste de um envolvimento afetivo com a leitura da obra, sem o qual não será possível contagiar os alunos. Outro aspecto da mediação seria o jogo entre oferecer suporte sem comprometer o protagonismo do aluno no processo de leitura.

As especificidades deste gênero, neste momento, também devem ser apresentadas. O diário de leitura deve ter como objetivo principal o registro das impressões de leitura, escrita intimista e subjetiva que tem com interlocutor imediato o próprio autor do diário e o autor do texto lido. Outro leitor seria os colegas de leitura da sala de aula, bem como o professor. Além do gênero diário de leitura, haverá a presença de outros gêneros no processo de registro da compreensão leitora, o diário também exercera a função de suporte textual com o incremento de textos multimodais, como: charge, tirinhas, HQs, cartões postais, infográficos.

A escolha do romance atende ao propósito de atrair o interesse do público infanto-juvenil, na expectativa de que este gênero encante os alunos. Neste intento, será feita uma visita à livraria para uma seção de leitura coletiva, roda de leitura. Na ocasião os vendedores irão nos apresentar as principais obras deste gênero e, neste momento, teremos o cuidado de não antecipar o enredo dos livros, seu resumo, pois a obra que será adquirida e lida por todos, será conhecida. A aquisição do livro pode ser feita em dupla, assim evitaremos a leitura feita através de fotocópias. O manuseio do livro é uma experiência importante no processo de sedução leitora, etapa insubstituível por qualquer outro suporte como o e-book ou fotocópias.

O primeiro registro do Diário de leitura aborda a visita à livraria e o processo de escolha do livro a ser adquirido e lido: que critérios foram levados em conta nesta seleção? Que livro o professor indicou? Por quê? Já tinha ido a uma livraria? O que achou dessa experiência? Esse momento foi registrado com fotos e a nota fiscal de compra do livro escolhido, talvez o primeiro livro adquirido por eles.

Definido o livro a ser lido iniciamos a oficina com o registro dos dados do livro, em seguida a pré-leitura, quais as expectativas causadas pelo título, capa e ilustrações, o autor. Ficou curioso com os comentários do vendedor sobre o livro? Algum colega já teria lido este livro?

Após esta fase, houve um momento de socialização dos registros de leitura realizados no diário. Para cada capítulo do livro foi realizada uma discussão em que

cada aluno expôs suas impressões e observações sobre o que mais chamou atenção, um momento de exposição oral que antecedeu a escrita diarista sobre o capítulo específico. Em seguida, o aluno escreveu, e, no encontro seguinte, ocorreria a socialização.

De acordo com o capítulo e com as habilidades de leitura elencamos itens que devem ser observados, comandos de leitura que não se aproximam das fichas de leitura, nem muito menos de resumos ou teorias literárias, como pode ser observada, em apêndice, a sequência didática preparada para este fim.

Com relação ao enfoque metodológico dado ao romance *Cabaú: do Engenho ao Casario* (2013) na sala de aula, mais especificamente, no que diz respeito ao letramento literário, tivemos por base as sequências didáticas desenvolvidas por Cosson (2006). Esse autor apresenta práticas de letramento literário em sala de aula, com exemplos de uma sequência didática básica e uma sequência expandida. A sequência básica, Cosson (2006) distribui em 4 etapas, temos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação configura-se como um momento de preparação para o aluno entrar no texto: catalogação do livro, antecipação que o leitor faz do título de um livro, escrita da síntese baseado no que o título sugere sem a presença do livro, preparação, antecipação, ou seja, é o momento em que o professor deve seduzir literariamente o aluno. Na introdução ocorre apresentação do autor e da obra. A leitura é o encontro entre o leitor e a obra, momento que deve ser acompanhado pelo professor. Na última fase, interpretação, verifica-se a construção de sentido do texto, dentro do diálogo que envolvem professor, alunos, leitor, autor e comunidade.

Uma vez preparada a nossa sequência didática, vamos conhecer o cenário e os participantes dessa aventura literária.

4.2 O CENÁRIO E OS PARTICIPANTES DA AVENTURA

Esta pesquisa-ação foi desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa pelo próprio professor-regente que assumiu também a função de professor-pesquisador capaz de diagnosticar falhas no processo em análise e intervir de modo a promover mudanças significativas no processo de ensino aprendizagem.

No que concerne ao campo de atuação da pesquisa-ação, sua prática ocorreu na escola de Ensino Fundamental, localizada no centro urbano da Ceará-Mirim (RN).

Essa escola, atualmente, funciona com 823 alunos matriculados regularmente, distribuídos em três turnos.

Uma turma de 8º ano B do turno vespertino participou da pesquisa junto com o professor-regente, turma esta composta de 36 alunos com faixa etária variante entre 13 e 14 anos de idade, dos quais 14 são do gênero masculino e 22 são do gênero feminino. Moram, a grande maioria, em bairros periféricos de Ceará-Mirim, fazendo uso inclusive do transporte escolar para deslocamento até a escola.

Em relação à aprendizagem, especificamente, às habilidades e às competências de leitura, percebe-se que temos alguns avanços, mas ainda não estão atendidas a maioria dos descritores de leitura elencados na Matriz de Referência da disciplina de Língua Portuguesa. Tal fragilidade, provavelmente, deve-se à ausência por parte dos alunos de leituras mais significativas em seu cotidiano, ou seja, leituras realizadas em casa. Percebemos que a grande maioria não tem acesso ao livro de literatura em suas casas, não são sócios de bibliotecas públicas. E o acesso à literatura ocorre, na quase totalidade dos casos, através da biblioteca da escola. Pode deduzir pelas sondagens realizadas que um terço dos alunos realizam leituras literárias durante as férias, mesmo num quadro tão adverso.

O perfil socioeconômico pode ser descrito com a constatação que a maioria pertence a famílias de baixo poder aquisitivo, alguns não moram com o pai biológico, sendo comum e presente a figura dos avós. A situação socioeconômica do alunado pode ser apreendida pelo professor ao constatar que a maioria dos alunos não possuem ao menos o celular como veículo de acesso à informação. Outro dado revelador desta condição econômica desfavorável foi percebido através da fragilidade de acesso à internet na casa do aluno, mesmo aqueles com celulares, o acesso à rede mundial de computadores não se faz com facilidade, pois ao se propor uma pesquisa na internet esta falta de acesso é colocada como dificuldade pelos alunos.

O professor-pesquisador, Manoel Avelino da Silva Filho, possui formação técnica no antigo pedagógico, cursou o tecnológico em turismo pelo CEFET, graduado em Licenciatura em Letras Português/Francês pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, possui Especialização em Literatura Brasileira do Séc. XX, também pela UFRN, e Especialização em Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa (UFRN). Tem experiência como professor formador do Magistério, como membro da banca de correção da redação do ENEM, e como professor formador do Programa

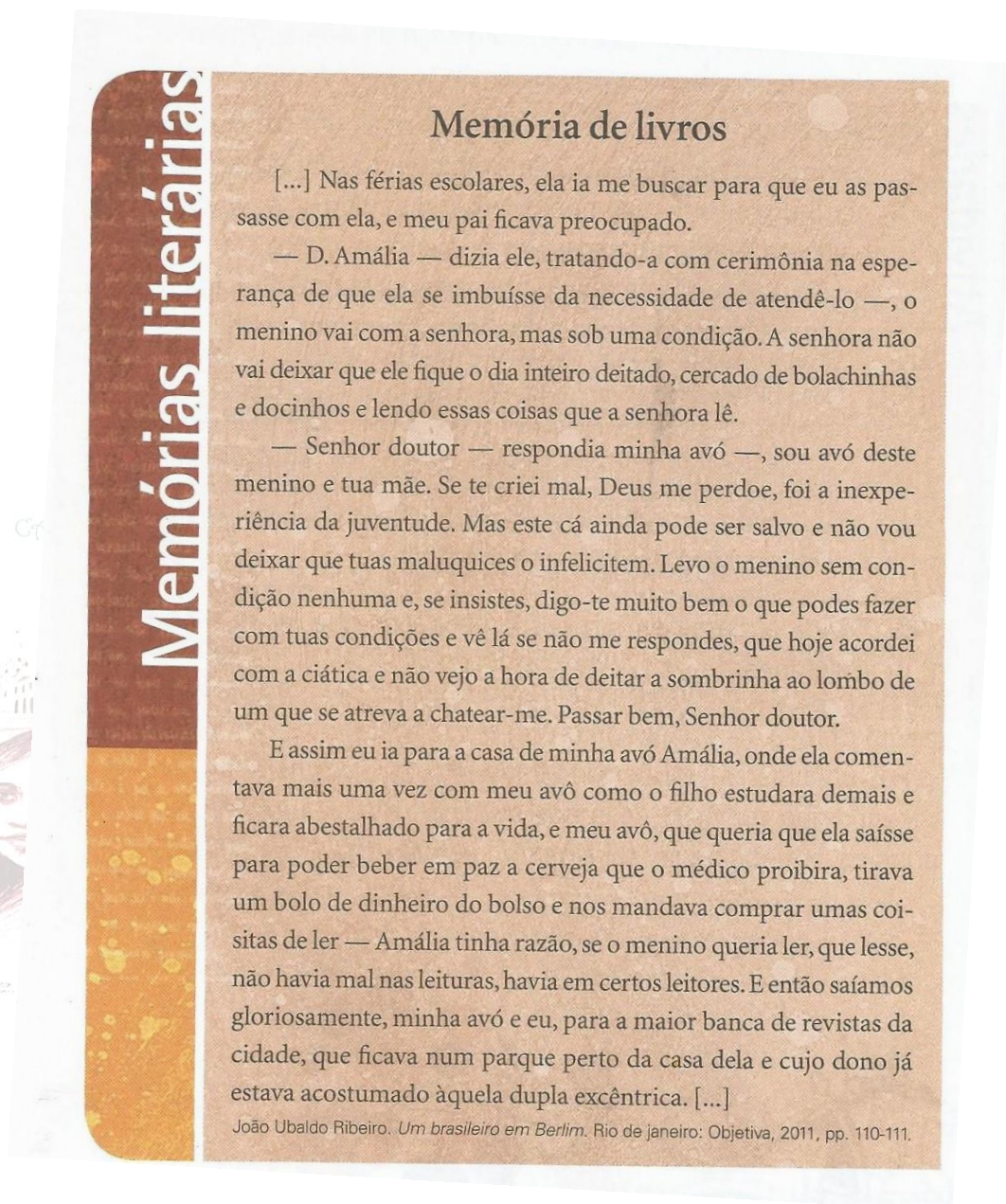
Gestar II. Lecionou a disciplina de Língua Portuguesa em todos os níveis do Ensino Básico, atua, nos dias atuais, no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

4.3 O MUNDO DA AVENTURA: LENDO E PRODUZINDO NOVAS AVENTURAS

Nossa ação interventiva na busca da formação leitora dos alunos começou pela adoção de uma estratégia de motivação dos alunos, ou seja, despertar o interesse e a curiosidade para leitura. Esta primeira fase da sequência básica, motivação, foi segmentada em duas etapas: sensibilização do aluno para a importância da leitura literária e a preparação para a escrita do diário de leitura.

A primeira etapa tentou construir, através de uma discussão e relato de experiência, o interesse no aluno em visitar as bibliotecas, tanto a da escola quanto a Biblioteca Municipal José Pacheco Dantas. Na discussão sobre a importância da leitura e nos relatos de leitura realizados pelos alunos, verificamos que em torno de um terço dos alunos frequentam a biblioteca da escola e pegam livros através de empréstimos para leitura em casa. Outro momento importante foi a leitura do conto *Felicidade Clandestina* (1998), de Clarice Lispector (ver anexo A). A narrativa de Clarice apresentou aos alunos o quanto o livro é importante, um verdadeiro objeto de desejo e provocador de prazer. Outro texto igualmente revelador da importância da leitura foi o trecho do conto *Memórias de Livros* de João Ubaldo Ribeiro (2011) (Figura 03), este fragmento de relato foi usado como motivador para o aluno escrever um pequeno relato de leituras realizadas, cuja análise nos revelou o quanto a prática de leitura literária precisa ser fortalecida no ambiente escolar. Finalizamos esta etapa com a sugestão de filmes sobre o poder de sedução da leitura e propomos, como sugestão, a leitura de um romance, ou seja, começamos a preparar o terreno para apresentar o romance a ser lido.

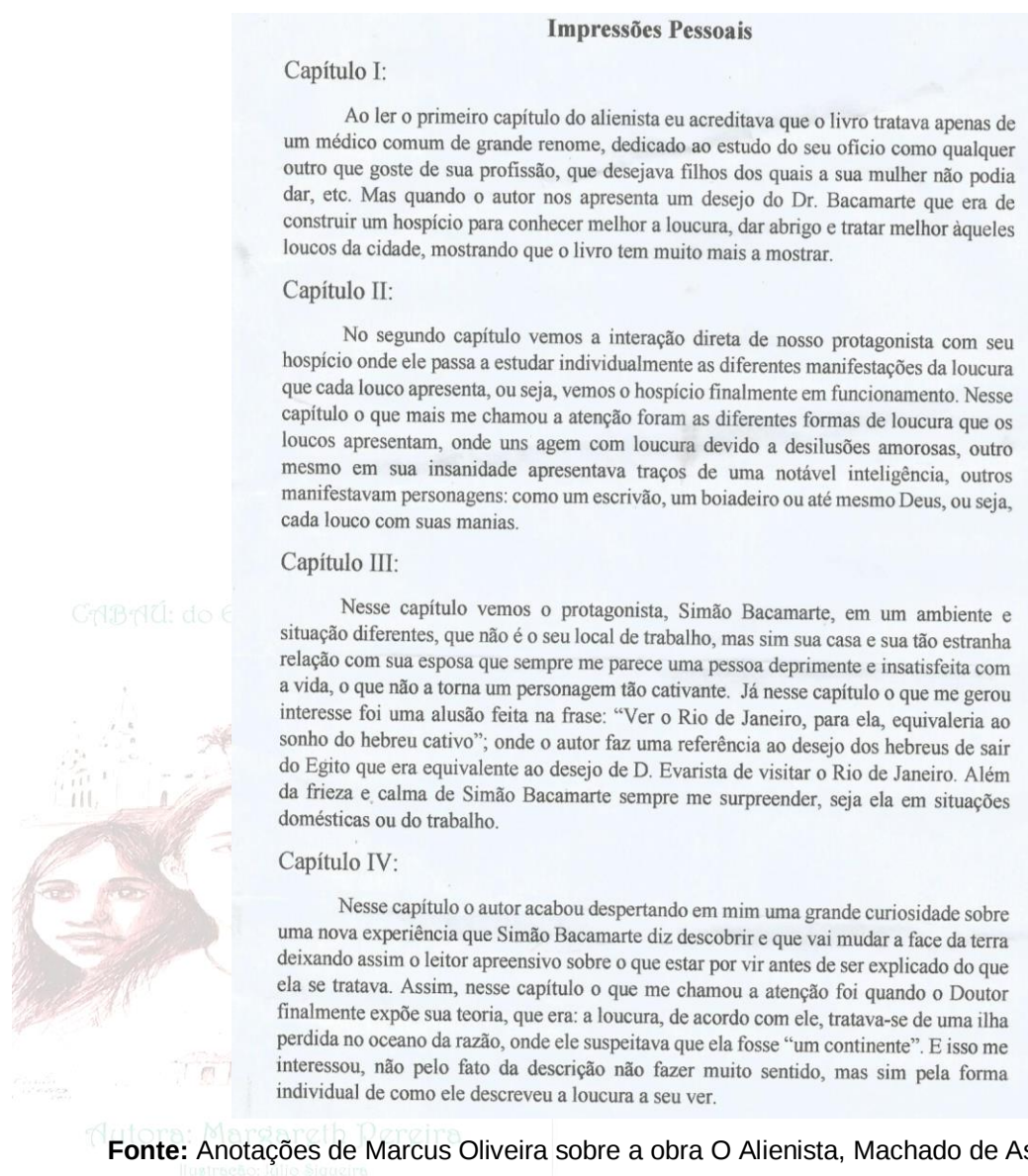
Figura 3: 1ª Etapa: Sensibilização do aluno para a importância da leitura literária:
Leitura do fragmento Memória de livros.



Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br>

A segunda etapa da motivação apresentou a proposta de escrita, pelo aluno, do diário de leitura. Como havíamos lido o conto de Clarice, apresentamos aos alunos um exemplo de escrita diarística sobre tal narrativa (ver anexo B). Outro exemplo de escrita diarista foi a leitura das impressões de leitura do livro *O Alienista* de Machado de Assis (1994), ilustrada a seguir.

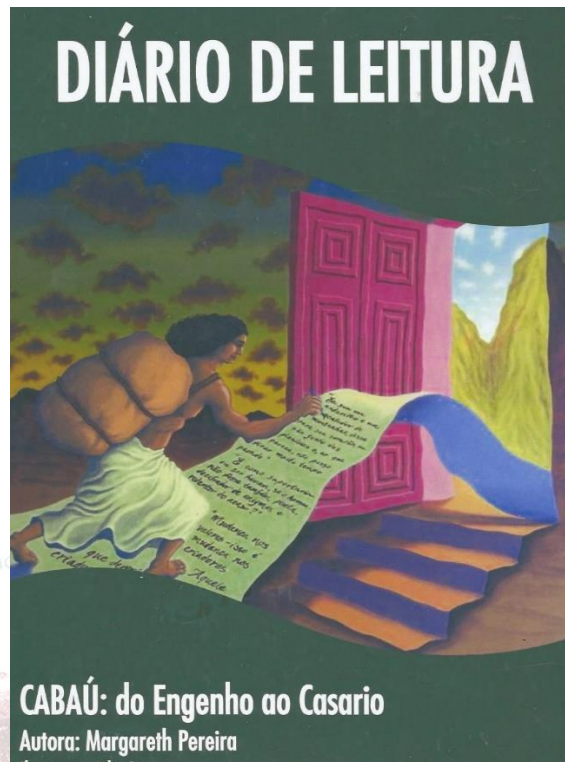
Figura 4: Escrita diarista usada como exemplo para o nosso diário.



Fonte: Anotações de Marcus Oliveira sobre a obra O Alienista, Machado de Assis.

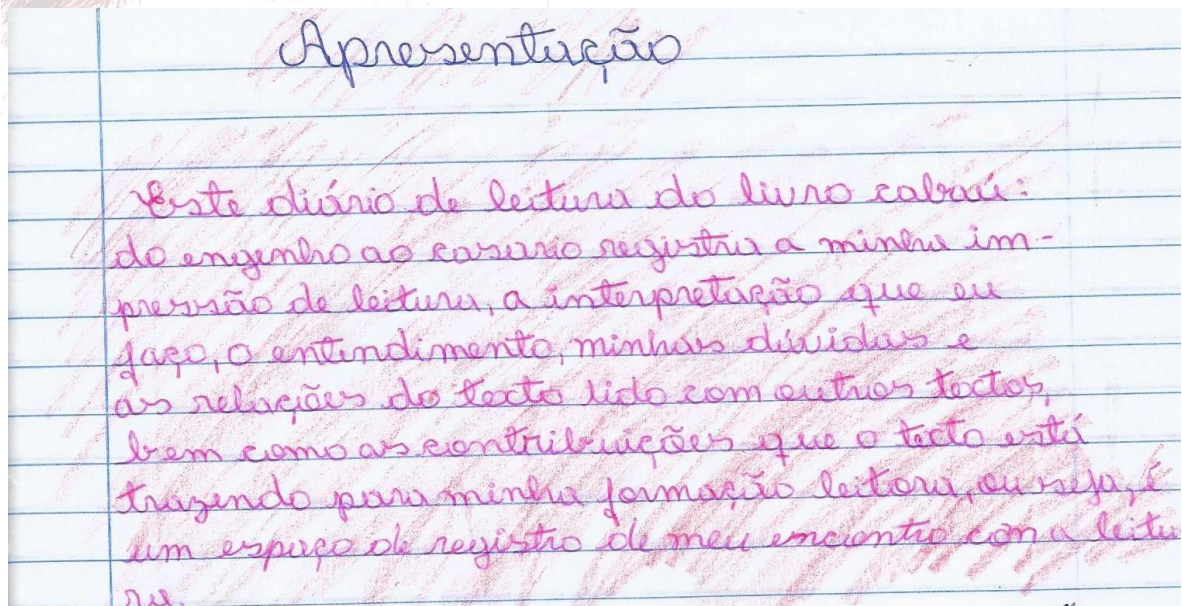
Tais leituras serviram como parâmetro para o aluno reconhecer a importância deste gênero como uma forma de registro do percurso de leitura, diferenciando-o do diário íntimo. Adquirimos com recursos próprios os cadernos e os distribuímos para serem utilizados como diário de leitura. Neste momento foi produzida a capa, nesta produção contamos com ajuda do professor de artes cuja assessoria proporcionou um trabalho belíssimo em quase todos os diários de leitura. Para concluir esta etapa construímos coletivamente o texto de apresentação do diário de leitura.

Figura 5: Capa do diário de leitura, arte de Júlio Siqueira



Fonte: Adaptação da tela “O Leitor” de Júlio Siqueira

Texto 1: Texto de apresentação do diário de leitura (construção coletiva)



Fonte: Aluno A

Figura 6: Contracapa produzida pelo aluno



Fonte: Aluna Y.

Na introdução, segunda fase da sequência básica, ocorreu a apresentação do autor e da obra. Foi o primeiro contato dos alunos com o livro *Cabaú: do engenho ao casario*, para encaminhar este contato pedimos a colaboração de um ator local (Francisco José Ferreira) que interpreta o Barão de Ceará-Mirim. Na ocasião ele apresentou o livro através de uma palestra sobre o contexto histórico, econômico e social de nossa cidade no período de funcionamento dos engenhos de cana-de-açúcar, a fala do Barão antecipou alguns temas que foram vistos durante a leitura, tais como o funcionamento de um engenho, o trabalho escravo, lendas de nossa cidade, a feira da cidade e os cabarés etc. A figura do ator fantasiado representando o Barão chamou bastante atenção dos alunos, bem como sua performance, além do uso de imagens da época projetados durante sua fala.

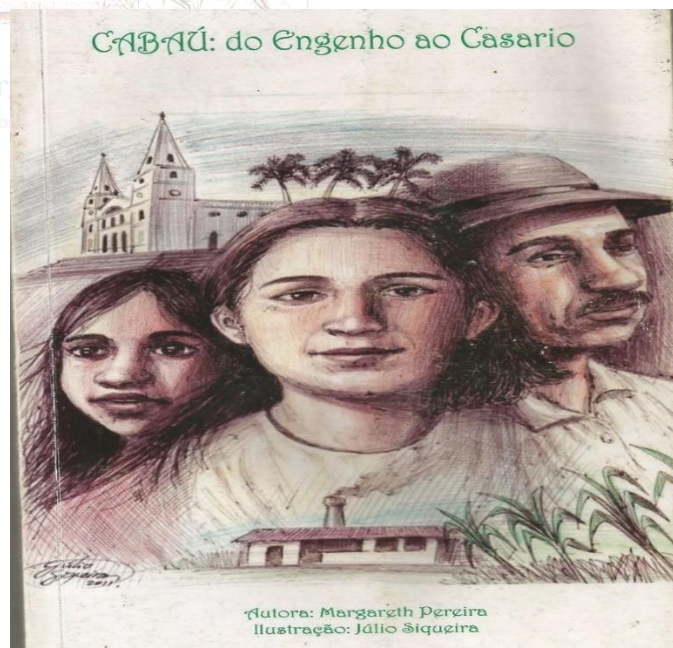
Figura 7: Fotos da visita do Barão de Ceará-Mirim



Fonte: Acervo do Autor

Ao manusearem o livro, os alunos descobriram que o ilustrador era o professor de artes, Júlio Siqueira. Tal descoberta provocou certa surpresa, como se o professor deles não pudesse participar de tal feito, e esta coincidência serviu para iniciar a dessacralização do livro, com a análise da capa:

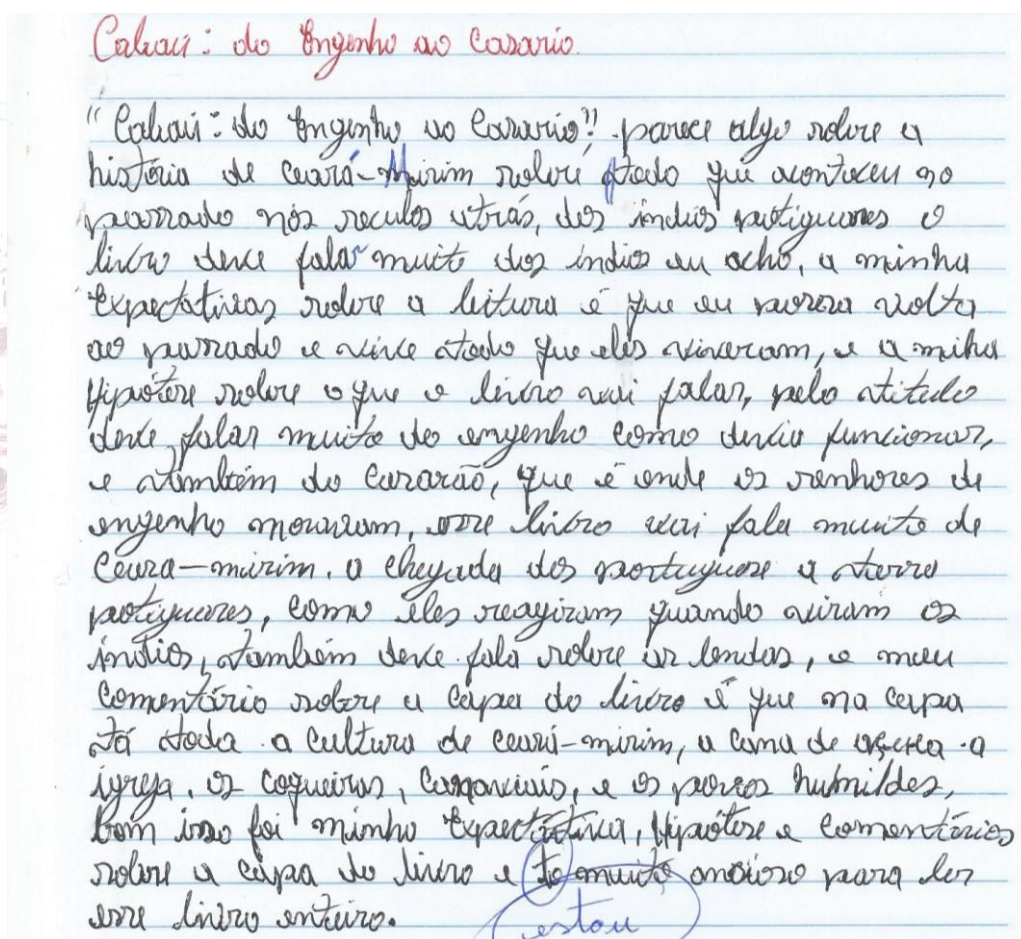
Figura 8: Etapa de exploração da capa e título da obra



Fonte : Capa do romance Cabaú: do engenho ao casario.

Depois da exploração da capa e do título, inclusive, a pesquisa recaiu sobre a origem e significado do nome fictício do engenho Cabaú, bem como a relação do título com a temática e a estrutura da obra. Logo em seguida, os alunos escreveram no diário de leitura suas expectativas de leitura, principalmente, as hipóteses de leitura despertadas pelas imagens da capa. Em geral, as especulações se aproximaram da temática do livro, apesar de alguns alunos citarem temas não muito prováveis como a seca. De forma que o trabalho realizado pelo Barão direcionou bastante a exploração da capa e gerou uma ansiedade pela leitura, como podemos observar no texto abaixo:

Texto 2: Texto produzido na etapa de exploração da capa e título.



Cabaú: do Engenho ao Cararió

"Cabaú: do Engenho ao Cararió" - parece algo sobre a história de Ceará-Mirim sobre o povo que aconteceu no passado nos reculos utópicos, dos índios portugueses e livro deve falar muito dos índios em geral, a minha expectativa sobre a leitura é que eu possa voltar ao passado e ver o povo que eles viveram, e a minha hipótese sobre o que o livro vai falar, pelo título deve falar muito do engenho como devia funcionar, e também do Cararió, que é onde os senhores de engenho moravam, esse livro vai falar muito de Ceará-Mirim, a chegada dos portugueses e outros portugueses, como eles reagiram quando viram os índios, também deve falar sobre as lendas, e meu comentário sobre a capa do livro é que na capa tá toda a cultura de Ceará-Mirim, a casa de origem a igreja, os coqueiros, canavieiras, e os povos humildes, bom isso foi minha expectativa, hipótese e comentário sobre a capa do livro e ~~foi muito~~ ansioso para ler esse livro inteiro.

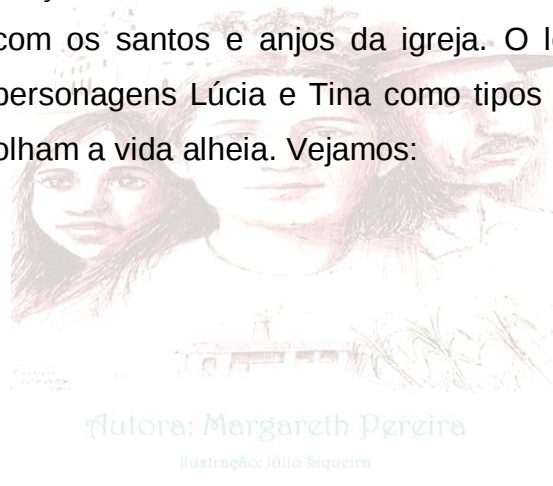
estou

Fonte: Aluno B

A terceira fase, e a mais importante, da sequência básica é a leitura, ou seja, o encontro do leitor com o texto, neste momento o acompanhamento se faz necessário para sanar possíveis problemas. Como o livro está dividido em duas partes,

totalizando doze capítulos, na primeira parte e quatorze, na segunda, distribuímos os vinte seis capítulos em dezesseis etapas.

Na quarta etapa realizamos a leitura do 1º capítulo (A igreja) em sala de aula e, logo em seguida, como havíamos combinado, eles escreveram no diário as impressões de leitura. Dentre as várias possibilidades de temas a serem abordados, prevaleceu o tema da desigualdade social, pois a cena de Joana assistindo a missa em pé ao lado do banco quase vazio da família Quintana impactou os alunos. Muitos apenas comentaram o fato, mas houve um que foi além e concluiu que naquele período as desigualdades sociais eram grandes. Isso revela uma leitura que ultrapassa a superfície do texto. Outra característica de leitura presente foi relacionar a ficção a realidade, ao comparar o comportamento da personagem Joana ao mesmo comportamento da tia do aluno que sentia inveja, e ao comentar a experiência de ir à igreja e ficar olhando os santos enquanto as pessoas estão concentradas nas orações, neste caso, o leitor se identifica com a personagem Consuelo que se encanta com os santos e anjos da igreja. O leitor, também, reconhece com facilidade as personagens Lúcia e Tina como tipos comuns, ou seja, vizinhas desocupadas que olham a vida alheia. Vejamos:



Texto 3: Texto referente a leitura do capítulo 01.

Nota: 2/20

Capítulo 01
de Joana

O que mais me chamou a atenção é que tem o nome da família Quintana, que era um dos primeiros, que indicava a direção e a fé católica, também tem a missa que era em latim, que todos se emocionaram e que se respondia um com o outro, e tem o altar de Nossa Senhora, com flores muito bom de direção e apelo para o meu do trabalho.

Ná segunda parte, me chamou a atenção foi que a dona Lúcia, estava velha na casa de sua filha e a falta de higiene era tão grande, que as moças raspavam por uma da perna exposta no joelho, e seu corpo cheio de barba escura aparecia por uma calcinha enfiada mas a falta de educação não era só na menina na casa de dona Lúcia, era tão ruim que na chegada as pessoas passavam muito mal.

Ná terceira parte, ele fala um pouco da minha relação com o 01 capítulo, eu acho muito interessante da minha vida, bem aconteceu que na casa que eu fui era muito ruim, e era muito ruim em todos os cantos era uma bagunça e também tinha uma história muito ruim, de um menino que tinha muita inveja de mim que nem no livro, mas foi muito engraçado essa minha história mas não deu para rir muito. Bem esse foi meu entendimento sobre o capítulo 01.

Fonte: Aluno C.

Na quinta etapa realizamos a leitura do 2º capítulo (O nascimento de Clotilde) em sala de aula e a discussão sobre a leitura realizada; em seguida ocorreu o registro no diário de leitura cuja análise nos revelou o impacto causado nos jovens leitores, pelo parto realizado em casa com assistência de uma parteira, assim como um longo período de resguardo. Outro aspecto da narrativa que despertou a curiosidade dos alunos foi a descrição das brincadeiras da época, cantigas de roda e subir em árvores, nada semelhante as brincadeiras dos dias atuais que são pautadas pelos aparelhos eletrônicos.

A personagem Joana, mais uma vez, salta aos olhos do leitor e o cativa. Alguns leitores se identificam com o drama sofrido pela personagem, uma jovem que precisa trabalhar para ajudar a sua avó a criar seus irmãos menores. Tal situação gera uma empatia no leitor e o reconhecimento de uma realidade que foi ou está sendo vivida por alguns leitores, pois um aluno citou a experiência relatada por sua mãe que precisou trabalhar cedo e quanto sofrimento esta experiência causou, ou seja, a leitura do capítulo possibilitou uma crítica ao trabalho infantil.

Texto 4: Texto referente a leitura do capítulo 02.

Cap. 2 O Unceimento de Elotilde.

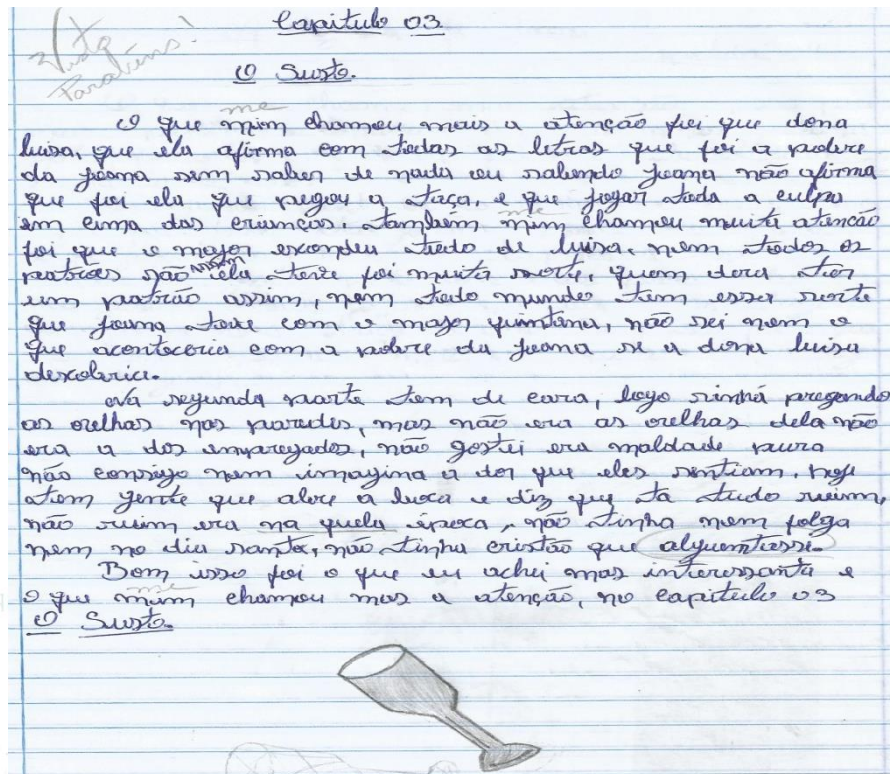
O que chamou a minha atençãõ foi que hoje em dia é difícil ter vários filhos, e as brincadeiras de antigamente, hoje você não vê mais, a internet avançada, os celulares não quer mais saber disso, eu amava brincar na rua com os meus amigos de Tio-tio, enxada-de-enxada, e talis.

A minha mãe falou que antigamente ela brincava com as irmãs no sítio onde ela morava e ela disse que era "Maxoullhoso aquele tempo", disse também que os crianças não sabe que tá perdendo.

Fonte: Aluno D.

Na sexta etapa, realizamos a leitura do 3º capítulo (O susto) em sala de aula. Ao analisar os registros das impressões de leitura desse capítulo, percebemos que a escrita diarista, em geral, se concentra no resumo dos acontecimentos, com exceção de um aluno que faz uma reflexão sobre as condições de vida daquela época e as condições atuais, sobre a relação do patrão e empregado. Ao fazer essas analogias chega à conclusão que o tempo de hoje é bem melhor que o período descrito no romance, pois as pessoas não tinham direitos, trabalhavam todos os dias, não havia dia santo ou feriado, e ainda eram tratadas de forma cruel. Esse registro nos revela uma leitura mais aprofundada do texto, pois realiza analogias e constrói relações, como as que vemos na produção seguinte:

Texto 5: Texto referente a leitura do capítulo 03



Fonte: Aluno C.

Na sétima etapa, realizamos a leitura do 4º capítulo (A chegada de Joana) em sala de aula. Ao analisar as impressões de leitura registradas no diário, novamente, nos deparamos com uma tendência de resumir os fatos ocorridos, mas entre os registros, também, verificamos indícios de leituras mais aprofundadas, como inferências sobre o comportamento não machista do Major Quintana ao aceitar que a decisão sobre a contratação de Joana fosse feita por Dona Luisa. Também ocorreu construção de hipótese ao se atribuir a inveja de Lenira e Consuelo sobre Joana a uma possível desconfiança de que a criada estivesse roubando para se vestir tão bem. Outro indício de aprofundamento de leitura ocorreu ao relacionar o trabalho infantil a uma prática permitida no passado, mas condenada nos dias atuais.

Texto 6: Texto referente a leitura do capítulo 04

cap. 4. A chegada de joana.

O que chamou minha atenção?

O que chamou minha atenção foi a joana, a chegada dela, porque na idade dela hoje em dia você não vê uma menina de catorze anos dar conta de qualquer serviço, ali porque hoje tem leis para isso "trabalho infantil, digamos assim". Também chamou, foi que acho que ela já queria sair da casa da avó ganhar o seu próprio dinheiro, e a alegria dela quando dona joana chegou.

Também, depois de um ano que ela estava no engenho, começou a chamar a atenção comprando roupa como o texto fala. acho que consuelo ficou com inveja porque ela estava bonita e bem arrumada e chamando atenção dos meninos.

Eu acho que consuelo achou que joana estava "stoubando" e depois ficou impressionado em saber que ela estava fazendo na verdade. e para diminuir, sobre o carlinhos, acho que ele ficou mais apaixonado por joana.

Fonte: Aluno D.

Na oitava etapa, realizamos a leitura do 5º capítulo (O beijo roubado) em sala de aula. Ao analisar os registros das impressões de leitura, nos chamou atenção o interesse dos alunos pela cena do beijo roubado. Há uma empatia pela cena do beijo, o primeiro beijo encanta a todos, principalmente, os adolescentes. Na discussão eles ficaram muito empolgados com os relatos realizados e alguns brincaram com a possibilidade de um dos colegas ser um BV (boca virgem). Nas impressões de leitura ficou evidente o uso das antecipações como estratégia de leitura, pois um aluno cita que percebeu o interesse de Carlinhos por Joana no capítulo anterior, outro detalhe percebido foi o conflito entre Carlinhos e o seu pai, porque o pai não representa um modelo para o filho devido não ter estudado e precisar fazer trabalhos pesados. Outro comportamento do pai reprovado pelo filho era beber aos domingos e explorar Joana na cozinha para fazer comida para ele e os amigos. Ao citarem este conflito os alunos revelam que perceberam a sensibilidade do personagem Carlinhos diante das injustiças e se identificaram com tal postura.

Texto 7: Texto referente a leitura do capítulo 05

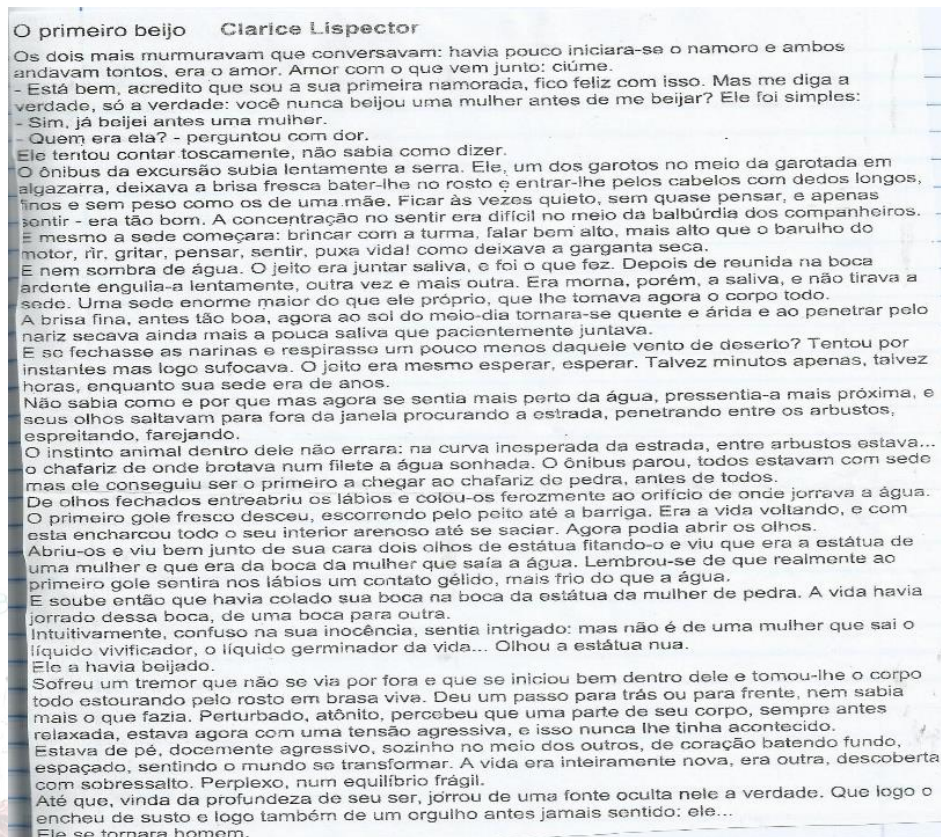
cap. 5 O Beijo roubado
 O que chamou a atenção:
 Enquanto eu lia o final do cap. 4, percebi que Carlino estava ficando "apaixonado" ale comentei. Chamei atenção também o beijo dele, acho que ficou gostoso dele, no não queria admitir, talvez porque ele chamasse a atenção dos meninos. homens e tal. Talvez na que seja, lógico com esse corpo que o livro denuncie quem não se olha. Sobre esse beijo, ele teve coragem em... enfim na minha opinião eles se gostavam, no ela que não arrumia, eu não tinha nada.

Fonte: Aluno D.

A leitura deste capítulo suscitou a leitura do conto O primeiro beijo de Clarice Lispector, um conto belíssimo que provocou uma discussão em sala de aula sobre o primeiro beijo e permitiu que os alunos construíssem um diálogo entre os textos. O registro da relação entre os textos e as impressões causadas com as leituras foram bastante reveladores das experiências vivenciados pelos alunos, embora a escrita diarística não tenha sido usado em nosso trabalho numa perspectiva de escrita intimista, ou seja, escrever sobre emoções e sentimentos do leitor diante do texto lido, fica quase impossível o leitor não se colocar diante de temáticas tão próximas as suas experiências humanas, temas que tocam profundamente o leitor. Eles construíram registros de leitura sobre o conto O primeiro beijo carregado de sentimentos e experiências humanas riquíssimas.

Ilustração: Júlio Siqueira

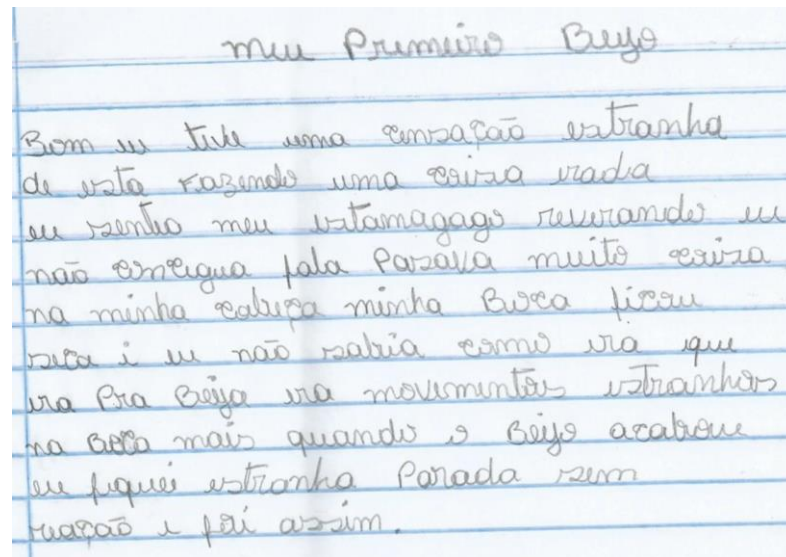
Figura 9: Leitura do conto O primeiro beijo de Clarice Lispector.



Fonte: LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina In: **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

Diante desta situação, o diário de leitura se distancia de um artefato de crítica literária, de um artefato de registro das impressões de leitura para assumir uma conotação de diário pessoal de leitura, um espaço privilegiado para expressar seus sentimentos, alegrias, frustrações, medos, angustias, suas verdades mais íntimas, e tal prática introspectiva de mergulho em si mesmo vai ajudar a exorcizar, ou pelos menos amenizar, as dores ao compartilhá-las.

Texto 8: Diálogo entre os textos.



Capítulo: do Engenho ao Casario

Fonte: Aluno E.

Na nona etapa, realizamos a leitura do 6º capítulo (A casa de purgar) em sala de aula. Em relação às impressões de leitura verificamos que além do resumo dos fatos ocorridos, alguns relatos expressaram opiniões sobre determinados temas, como a indignação com o trabalho infantil ao expressar a opinião que criança não deve trabalhar, sim brincar. Outra opinião foi que todo major é chato, ou seja, aquele que exerce o poder de mando encarna esse estigma. Também nos foi revelador a opinião que esse capítulo foi chato em tal avaliação demonstrou uma postura crítica diante do texto lido.

Autora: Margareth Pereira

Ilustração: Júlio Siqueira

Texto 9: Texto referente a leitura do capítulo 06.

Capítulo 06
17 casa de purgar

O que me, chama atenção é que o maior quintana, ele era muito sujo, ele queria todo bem feito mais quem não que, todo bem feito, quem gosta de organização que todo bem feito. e como foi tinha dito no capítulo anterior, Carlinhos não quer trabalhar nele até, e sim ser doutor e ser orgulho a todos.

Não segunda parte, Justino tem saudades de amor, a primeira pintada nos carlinhos, que não tinha nada contente com aquilo que estava acontecendo e sim com muita raiva, por que ele queria está trabalhando até se queria até trabalhar de ~~trabalhando~~ ^{trabalhando}. todos os dias, tem que trabalhar não trabalhar, tem que se divertir.

O meu entendimento, da casa de purgar é que o maior quintana, ele era muito respeitado em casa-mirim, e que ele tinha um interesse incansável de produção de açúcar. Bom isso foi o meu entendimento do capítulo 06. a casa de purgar.

Fonte: Aluno B.

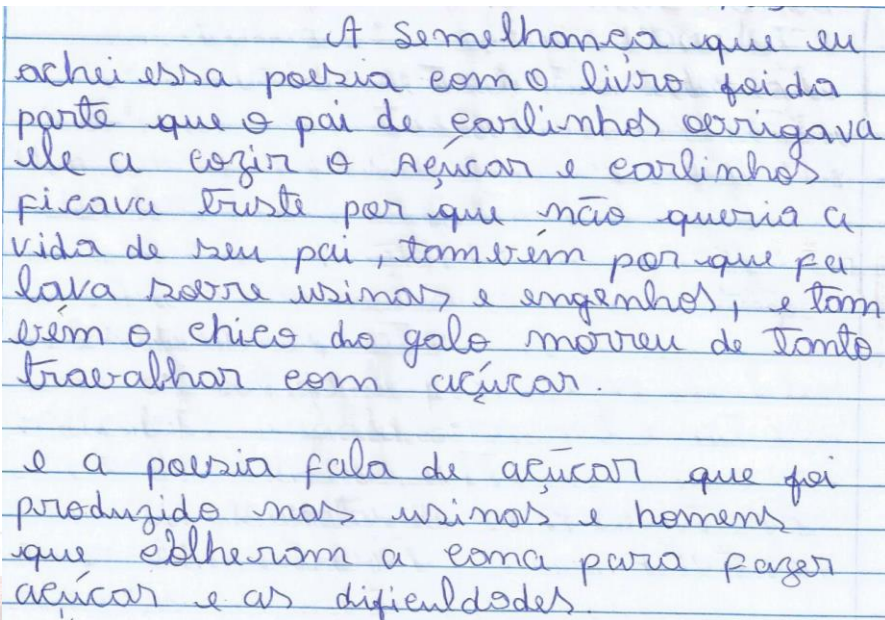
Ao fazermos a leitura deste capítulo que aborda o processo de fabricação do açúcar e as condições de vida dos trabalhadores dos engenhos de cana-de-açúcar surgiu a necessidade de construção de um diálogo entre textos para uma melhor compreensão deste cenário sócio histórico e econômico, elegemos a poesia de Ferreira Gullar para nos ajudar nessa tarefa por abordar esta temática de forma crítica e leve.

A leitura do poema “O açúcar” de Ferreira Gullar (ver anexo F) possibilitou uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores da indústria de cana-de-açúcar, revelou as péssimas condições de trabalho em que estes operários são submetidos, o poema apresentou a contradição entre a produção do açúcar branco e puro que adoça a vida das pessoas que o consome e a vida amarga e dura dos homens que produziram o açúcar.

Os alunos conseguiram construir o diálogo entre os textos, eles perceberam as semelhanças entre os textos lidos ao destacarem que a personagem Carlinhos fica revoltada diante das condições de vida e trabalho do seu pai, Carlinhos não queria a vida que seu pai levava. Outro exemplo citado pelo aluno foi a morte de Chico do Galo que faleceu de tanto trabalhar com o açúcar, aliás, morreu por uma doença decorrente do trabalho insalubre que era submetido.

Os alunos reconhecem que em ambos os textos abordam o mesmo universo, a mesma temática, o processo de produção de açúcar em usinas e engenhos, lugares distantes dos grandes centros onde os trabalhadores enfrentam grandes dificuldades.

Texto 10: Diálogo entre os textos.



A semelhança que eu
achei essa poesia com o livro foi da
parte que o pai de Carlinho obrigava
ele a cozinhar o açúcar e Carlinho
ficava triste por que não queria a
vida de seu pai, também por que falava
sobre usinas e engenhos, e tam-
bém o Chico do Galo morreu de tanto
trabalhar com açúcar.

e a poesia fala de açúcar que foi
produzido nas usinas e homens
que colheram a cana para fazer
açúcar e as dificuldades.

Fonte: Aluno A.

Na décima etapa, realizamos a leitura do 7º capítulo (Chico do Galo) em sala de aula. Dessa leitura depreendemos o quanto a morte nos impacta, mas, mesmo assim, as pessoas ainda falam mal do morto, lembram seus defeitos e isso chamou atenção dos jovens leitores no texto. Outro detalhe que mereceu uma reflexão foi a confirmação do dito popular de que as notícias ruins se espalham rápido. O aluno confirmou a sabedoria popular ao perceber que a notícia da morte de Chico do Galo foi divulgada instantaneamente.

Texto 11: Texto referente a leitura do capítulo 07.

cap. 7. Cheio do gado.
 O que chamou minha atenção:
 O que chamou foi o cheiro do cheio do gado.
 Sobre a cobra, uma cobra que estavam falando, no
 podia ser envenenada... Também sobre o cheiro, os
 homens da festa conversando, e as mulheres rezando,
 uma imagem que lembra bem esse tempo (não sei se
 o senhor está entendendo). Também achei na parte
 que ele fala "tinha um negócio com ele: ninguém
 fazia o serviço direito, ele estava sempre reclamando
 de um e de outro." tipo assim: acho que ele se acha-
 va o melhor, a dona Lúcia quando falou "tinha
 tentado lá fazendo mal para a alma dele" fiquei
 pensando... enfim, como ninguém sabe como
 ele morreu então vai ficar nessa lenda da "Cobra"
 digamos assim.

Fonte: Aluno D.

Capítulo: do Engenho ao Casario

Na décima primeira etapa, realizamos a leitura do 8º capítulo (A confusão na escola) em sala de aula, ao analisar os registros das impressões de leitura, novamente, constatamos a tendência de reprodução do resumo dos fatos ocorridos, no entanto, a leitura foi extrapolada por alguns alunos ao relatarem que a mãe se identificou com a imagem da ida ao rio com a mãe delas para ela lavar roupa e as crianças brincarem, tal relato nos confirma que a leitura foi compartilhada com a família do aluno em sua casa. Outro momento de interação com o texto, ocorreu quando o aluno fez uma análise da narrativa e julgou a presença da personagem que denunciou Carlinhos à professora como algo comum, pois, segundo ele, toda criança tem uma relação conflituosa com outra criança que muitas vezes é resolvida com uma eterna briga.

Na discussão prevaleceu os depoimentos sobre a experiência de tomar banho de rio e sobre experiências vivenciadas com o flagrante de colas na escola, as consequências de tais atos e os valores éticos envolvidos.

Texto 12: Texto referente ao capítulo 08.

cap. 8 A confusão na escola.
 O que chamarei minha utrença?
 Vou começar falando sobre o rio. Norma
 ele andava dois quilômetros do cabau até o rio
 eu acho que se ele fosse desse tempo, não iria
 aguentar andar um estudo, ainda mais lavar os
 xuepos e os pratos sujos, mais por uma parte
 era bom, eles se divertia bastante lá, as brincadeiras
 A minha mãe me contou uma história dela
 bem parecida, disse quando ela ia com o irmão
 avô para um rio lavar os xuepos e talles...
 brincava elas e as minhas tias.

Fonte: Aluno D.

Capítulo: do Engenho ao Casario

Na décima segunda etapa, realizamos a leitura dos capítulos 9 (A briga) e 10 (A conversa com Inácia) em sala de aula, ao analisar os registros das impressões de leitura do capítulo 09, percebemos o quanto o aluno ficou sensibilizado com o fato de Carlinhos não ter tempo de estudar e precisar recorrer a cola para fazer uma prova, isso não quer dizer que os alunos concordaram com a saída encontrada por ele. Outro ponto que despertou uma avaliação negativa do comportamento de Carlinhos foi ele pensar em parar de estudar porque já sabia ler e contar, nosso aluno associa o estudo à melhoria de nível social e econômico. Uma aluna se identificou com o episódio da briga entre Inácia e Dona Lúcia, pois sua mãe já havia feito o mesmo.

Ilustração: Júlio Siqueira

Texto 13: Texto referente ao capítulo 09.

cap. 9 A Briga.

O que chamou minha atenção:

O que chamou foi a questão da professora não ter vindo para a aula, porque é que não aqui na escola, quando o professor falta na aula. Sobre carlinhos, eu acho que ele tá errado, tá pelo motivo de que não sabe ler e escrever e conta o suposto, porque cada assunto que aprendemos a cada dia vai ajudar no nosso futuro. Sobre o jogo do Bicho... ele pensou que por que não contar, já pode viver fazendo o jogo.

Capítulo: do Engenho ao Casario Fonte: Aluno D.

Ao analisar os registros das impressões de leitura do capítulo 10, fica evidente o quanto o tom de emoção da conversa entre Inácia e Carlinhos tocou os alunos, ademais, o diálogo entre os irmãos possibilitou a realização da inferência de quanto o irmão respeitava a irmã, outro aspecto da leitura significativa foi a identificação do leitor com o texto, o uso da bola de meia pelas crianças ao brincarem em frente à escola ativou esta memória afetiva porque alguns alunos também passaram por esta experiência lúdica em algum momento.

Autora: Margareth Pereira

Ilustração: Júlio Siqueira

Texto 14: Texto referente ao capítulo 10.

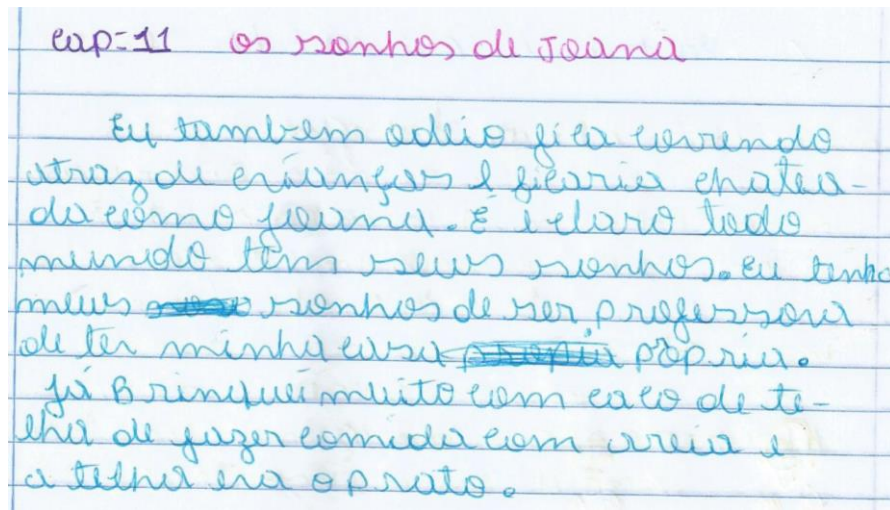
Capítulo: 10
 A conversa com Inácia
 Inácia vai até a escola para conversar com a professora de carlinhos e enquanto a aguarda, fica lembrando do susto, de como a vida lá era difícil, dura mesmo, e pensando nas outras que lá ficaram, comparando com o lugar que estava, tudo era muito melhor, tinha o verde dos arvoredos e o que comer, bastava trabalhar. Depois de curta conversa pedagógica, professora, Inácia prometeu de carlinhos não iria mais desapontá-la e que ela era a responsável por ele, por que sua mãe tinha morrido.

Fonte: Aluno E.

Na décima terceira etapa, realizamos a leitura dos capítulos 11 (Os sonhos de Joana) e 12 (A mudança para a cidade) em sala de aula, ao analisar os registros das impressões de leitura do capítulo que aborda os sonhos de Joana, percebemos uma certa revolta e indignação pelos alunos provocadas pelo interesse do Senhor Sales por Joana, acharam inadequado um senhor de idade se interessar por uma jovem, afirmaram que essa relação não iria dar certo. Alguns se identificaram com Joana ao revelar que estava cansada de cuidar de crianças, ou seja, Joana estava estressada e aborrecida com a tarefa de cuidar das crianças muito peraltas.

A interação com o texto realiza-se no momento em que a aluna se inspira nos sonhos revelados de Joana para também revelar os seus sonhos, ela disse que tinha o sonho de ser professora. A identificação com o texto lido se apresenta através do relato das brincadeiras infantis com cacos de telha, esta imagem da infância tem uma enorme carga significativa porque permite que o leitor se reconheça no texto e valorize suas origens.

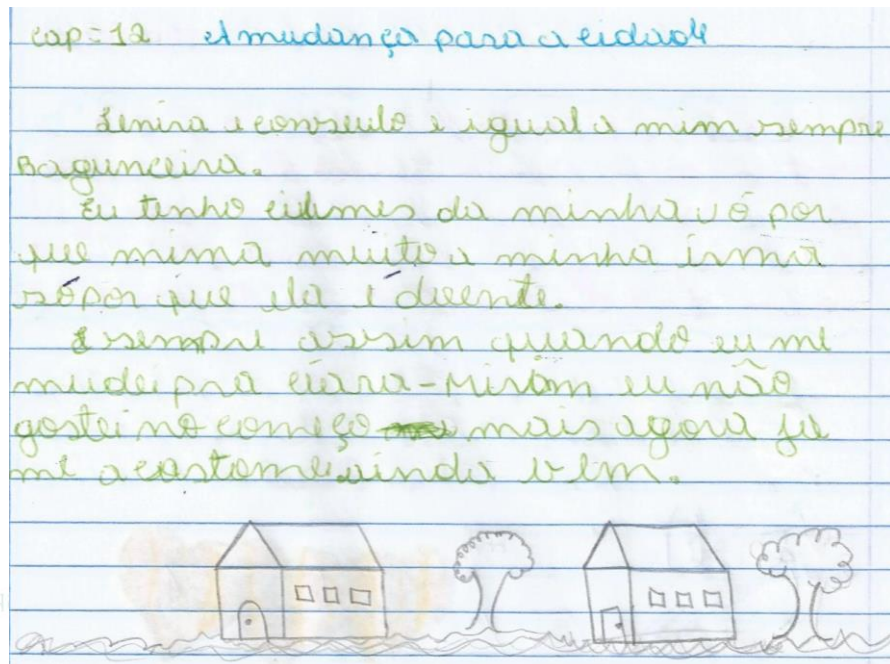
Texto 15: texto referente a leitura do capítulo 11.



Fonte: Aluno A.

CABAU: do Engenho ao Casario

Ao analisar os registros das impressões de leitura do capítulo que aborda a mudança para a cidade, percebemos que os alunos se identificaram com as personagens Consuelo e Lenira, pois, ambas são bagunceiras, a peraltice delas é uma marca comum nas crianças, outro elemento da narrativa que tocou o leitor foi o ciúme entre irmãos, principalmente, quando um irmão está doente e recebe cuidados e atenções especiais dos pais, isso será motivo para gerar ciúmes. A rotina de Clotilde, presa ao quarto devido problemas alérgicos, despertou o sentimento de piedade no leitor, porque eles se colocaram no lugar dela, não gostariam de ter uma vida com restrições, tendo como principal entretenimento a leitura, embora afirmarem que gostam de ler, expressaram a opinião que viver lendo deve ser um tédio. A mudança para a cidade, também, despertou uma identificação no leitor, porque eles entenderam a revolta de Consuelo em mudar de casa, pois no Engenho Cabaú ela tinha mais opções de brincar e na casa da cidade estaria presa em casa.

Texto 16: Texto referente a leitura do capítulo 12.

Fonte: Aluno A.

Na décima quarta etapa, segunda parte do livro, realizamos a leitura dos capítulos 01 (A vida na cidade) e 02 (A professora Lourdes) em sala de aula, ao analisar os registros das impressões de leitura do capítulo que aborda a vida na cidade notamos que a saudade da vida no engenho é muito forte e isso desperta no leitor sentimento de nostalgia marcado pelas lembranças de lugares distantes e amigos do passado, o texto possibilita construir sentidos e reconstruí-los, um exemplo disso é a reflexão feita por uma aluna ao dizer que as lembranças nos fazem ver o que éramos e o que somos hoje. Cada leitor enfoca na leitura determinado aspecto, melhor explicitando, um leitor enxerga nuances filosóficas, outros nuances sociais, como o leitor que ficou sensibilizado com as crianças que deixaram de estudar no grupo escolar para trabalharem e ajudarem aos pais.

Texto 17: Texto referente ao capítulo 01.

CAP. I SEGUNDA PARTE
A VIDA NA CIDADE
 O que chamou minha atenção
 foi que Joana se lembrou de quando estava
 no engenho eavau. Ela sentia saudades de
 carlinhos.
 De vez em quando é com agente se lem-
 brar de que passamos, pode ser com ou-
 rium, mas vai fazer bem.
 Lembranças nos fazem ver o que íramos
 e o que temos.

Fonte: Aluno E.

Capítulo: do Engenho ao Casario

Ao analisar os registros das impressões de leitura do capítulo que apresenta a professora Lourdes percebemos o quanto a personagem Severina, colega humilde de sala de aula de Consuelo, provoca empatia nos nossos alunos, talvez isso ocorra devido ela ser humilde e apresentar um entusiasmo em estudar, em está na escola. Consuelo também conseguiu a simpatia do nosso público leitor ao fazer amizade com Severina e ao justificar que não quer amigas pelo que elas têm, mas pelo que elas são, este posicionamento foi bem visto pelos leitores da obra.

Texto 18: texto referente a leitura do capítulo 02.

Cap. II A professora Lourdes.

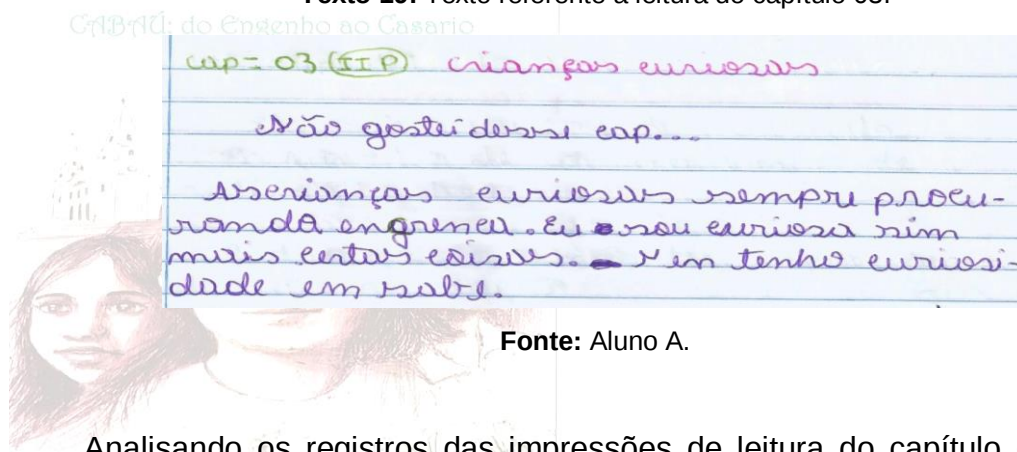
O que chamou a minha atenção foi de
 Severina que morava com as condições dela.
 exemplo, o caderno novo amarelado e velho, era
 feliz com ele.

Gostei também de consuelo que não é como
 as outras pessoas que faz amizades no pela
 ganância e a ambição, e ela queria amizades
 verdadeiras.

Fonte: Aluno D.

Na décima quinta etapa, segunda-parte do livro, realizamos a leitura dos capítulos 03 (Crianças curiosos) e 04 (Quem vai ficar com o barracão) em sala de aula, ao analisar os registros das impressões de leitura do capítulo que aborda a curiosidade infantil notamos o quanto os valores e visão de mundo interfere nos julgamentos dos leitores, pois alguns leitores foram categóricos ao afirmarem que não gostaram do capítulo, diante deste posicionamento, deduzimos que são evangélicos, por isso não gostam de lerem sobre o candomblé ou umbanda. Também, inferimos, mediante os discursos diarísticos que eles, mesmo reconhecendo que são curiosos, condenam a curiosidade ao julgarem como algo feio e negativo no ser humano, se valem do dito popular: “A curiosidade matou o gato”.

Texto 19: Texto referente a leitura do capítulo 03.



Fonte: Aluno A.

Analisando os registros das impressões de leitura do capítulo que trata da mudança de administrador do barracão, notamos que alguns alunos se identificaram com Seu Pedro ao afirmarem que também já teve muita vergonha de pedir algo. Outros alunos destacaram o quanto Seu Pedro não foi esperto e tiraram como lição a seguinte frase: “Em muitos momentos da vida é preciso tentar”. Quem não saiu bem no episódio foi a esposa de Seu Pedro, Lúcia de Pedro passou a impressão de gananciosa, pois queria tudo para ela. Outro detalhe da narrativa que chamou atenção nos registros diarísticos foi a obediência e educação dos filhos do casal ao retirarem as botas do pai ao chegar em casa cansado.

Texto 20: Texto referente a leitura do capítulo 04.

CAP. 4. QUEM VAI FICAR COMO BARRACÃO
 O que chamou minha
 atenção, foi que Pedro marido de Lúcia, não
 foi esperto, ele não tinha coragem de pedir
 a maior o Barracão, chegou outro na
 frente dele e pediu e conseguiu o Barracão.
 Isso me ensina que em muitas coisas
 na vida é preciso tentar e tentar até
 dar certo. mesmo que não dê certo, o
 que vale é tentar.

Fonte: Aluno B.

Capítulo: do Engenho ao Casarão

Na décima sexta etapa, segunda-parte do livro, realizamos a leitura dos capítulos 05 (O encontro no barracão) e 06 (Uma tapioca fresquinha) em sala de aula, ao analisar os registros das impressões de leitura do capítulo que trata do encontro entre Seu Pedro e Seu Messias José, percebemos que a presença do umbu ativou a memória afetiva da nossa aluno e ela rememorou as viagens ao interior marcadas por saborear o umbu do sertão, outro elemento que ativou as lembranças do nosso aluno foi o barracão, pois o irmão havia trabalhado em um barracão, ou algo parecido com. Os alunos também vibraram com o destino de Joana ao se casar com um Inglês e realizar o seu sonho de ser uma madame como Dona Luiza.

Autora: Margareth Pereira

Ilustração: Júlio Siqueira

Texto 21: Texto referente a leitura do capítulo 05.

Segunda parte

Capítulo: 05

O encontro no bannacão

Pedro foi até o bannacão comprar arroz e feijão e foi atendido por seu José Mission, sentiu um pouco de inveja, mas ficou tudo bem.

Alguns ingleses vieram comprar peças do engenho e como que sentiram em ser rica trocou de namorado um dos ingleses, enorme e branco, como todos diziam que eram, e acabou indo embora com ele, deixando tudo para trás.

Fonte: Aluno E.

Ao analisar os registros das impressões de leitura do capítulo que apresenta um dos pratos mais representativo da nossa culinária, percebemos que o assunto ativou conhecimento sobre outros pratos preferidos pelos alunos, eles também revelaram não saber como agir diante de um roubo, ou seja, neste episódio houve uma identificação com o relato da experiência vivenciada por Severina.

Apenas uma aluna deixa explícita que a cena de Nina dançando trata-se de prostituição e o local em que dançava era um cabaré, talvez ele não quisesse nomear e declarar tal entendimento por uma questão de tabu.

Texto 22: Texto referente a leitura do capítulo 06.

cap:06 II parte
 uma tapioca fresquinha

Eu adoro uma tapioca com leite e bolo quando eu saio com minha mãe e sempre peso comida a ela e uma coxinha e refrigerante e tapioca e feito em casa mesmo.

Eu nunca vi ninguém reultar nada na minha frente ainda bem por que não saberia reagir a essa situação

Eu fico sempre chateado com meus amigos quando eles fazem coisas que eu não gosto. Mas no fim da tudo ento.

Fonte: Aluno A.

Na décima sétima etapa, segunda-parte do livro, realizamos a leitura dos capítulos 07 (Bilina na feira) e 08 (Nicolau) em sala de aula, ao analisar os registros das impressões de leitura do capítulo que nos apresenta a feira de Ceará-Mirim percebemos o quanto este evento marca a vida econômica e cultural de nossa cidade, os leitores se identificaram com a experiência de ir à feira e pedir que os pais comprem os abjetos de desejo, muitas vezes, tal função foi realizada pelas avós e isto gerou ciúmes entre as primas. O aluno reconhece o poder da leitura de encantar as pessoas através das lembranças despertadas por trechos que são semelhantes a vida real do leitor, e isto é importante para o leitor se reconhecer no texto lido valorizando a sua origem, sua identidade cultural.

Texto 23: Texto referente a leitura do capítulo 07.

cap. 7
Belina na feira.

"- Você já é grande de mais, por isso trocou o feiço com essa menina. Deixa de ser birrentinha, se não eu digo a seu pai!"

Eu notei nesse trecho porque me fez recordar o tempo que a minha mãe ia para o feiço e ela trazia alguma coisa para mim, minha prima com ciúmes pela forma que minha mãe me tratava começava a implorar comigo. Então muito com medo lembrava assim não era um livro que era algum trecho sobre a sua vida.

Fonte: Aluno B.

Ao analisar os registros das impressões de leitura do capítulo que apresenta o namorado de Lenira, Nicolau, verificamos que este capítulo despertou o gosto do aluno ao apresentar pessoas enamoradas, os adolescentes são muito sensíveis a esta temática. Eles ficaram impressionados com a falta de interesse de Consuelo pelos meninos e o que Lenira sentiu pelo Nicolau despertou a empatia das alunas ao reconhecer este sentimento como algo belíssimo, no entanto elas estranharam esta relação ser mediada pela carta, porque nos dias atuais as pessoas usam os sites de relacionamento com esta finalidade.

Texto 24: Texto referente a leitura do capítulo 08.

cap. 7 Nicolau.

Vou falar sobre Lenira, ela chegou a partir mas difícil da vida de algumas meninas "sentimentos" eu sei como ela se sentiu ao ver o Nicolau, ela teve sorte em ele sentir o mesmo na metade das vezes não e assim, chega um dia chamamos de "crush" tipo uma paquera foi bem como que ela sentiu de Nicolau, eu sei que ela não queria dar o direito ao pai dela em pensar nisso agora, mas isso faz parte da vida.

Fonte: Aluno C.

Na décima oitava etapa, segunda-parte do livro, realizamos a leitura dos capítulos 09 (A carta) e 10 (O namoro) em sala de aula, ao analisar os registros das impressões de leitura do capítulo que nos apresenta a carta romântica de Lenira a Nicolau constatamos que a aluna discutiu o comportamento da personagem na situação de estar enamorada e não querer parecer ser uma pessoa fácil, isto ocorreu porque Lenira hesita em escrever a Nicolau cuja coragem de tomar iniciativa de visitar Lenira foi exaltada pelo aluno.

Seria quase inevitável haver alunas que não se identificassem com a situação vivida por Lenira pois o encantamento amoroso está cada vez mais comum entre os adolescentes e eles ressaltaram que usavam as redes sociais ao invés das cartas românticas.

Capítulo: do Engenho ao Casario

Texto 25: Texto referente a leitura do capítulo 09.

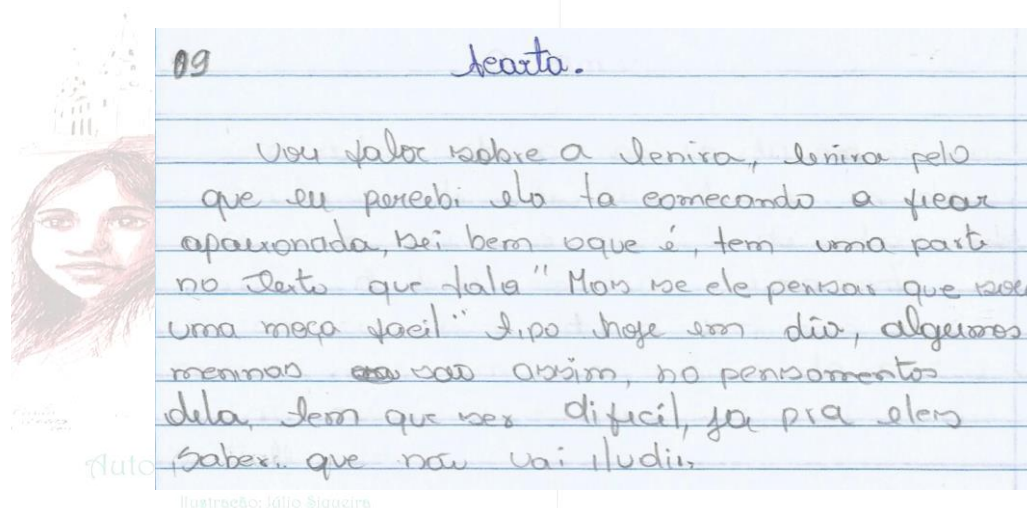


Ilustração: Júlio Siqueira

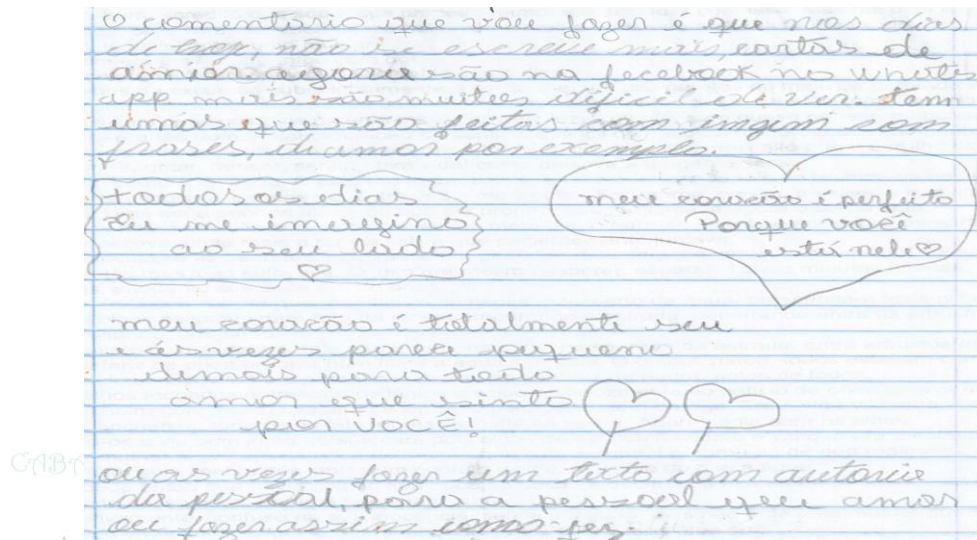
Fonte: Aluno C.

A leitura do capítulo 09 "A carta" nos fez refletir sobre a presença das cartas de amor nos dias atuais e percebemos o quanto são anacrônicas, é claro, além de serem, como dizia o poeta, ridículas. A presença das cartas de amor trocadas entre Nicolau e Lenira nos estimulou a buscar em outros gêneros literários referências as cartas de amor, durante a pesquisa encontramos a poesia: "Todas as cartas de amor" poema de Álvaro de Campos um dos heterônimos de Fernando Pessoa (Ver anexo G).

A leitura desta poesia e sua relação com o capítulo lido do romance alimentou discussões em sala de aula sobre a importância e características das cartas de amor, como resultada deste momento, os alunos registraram que as cartas de amor foram substituídas por gêneros textuais digitais como as postagens nas redes sociais:

facebook e whatsapp e revelaram que quase sempre não são autorais, são recortes de frases românticas extraídas de outros textos.

Texto 26: Diálogo entre os textos.



Fonte: Aluno E.

Ao analisar os registros das impressões de leitura do capítulo que apresenta o namoro entre Lenira e Nicolau percebemos que o aluno ressalta a coragem de Nicolau ao pedir permissão ao Major para namorar a sua filha Lenira, também destacaram a atitude do Major em aceitar prontamente o namoro, contrariando as expectativas geradas pelo comportamento aparentemente sisudo do Major.

A leitura deste capítulo possibilitou que os alunos fizessem uma analogia entre o namoro de antigamente e o namoro nos dias de hoje, as diferenças ficaram imediatamente evidentes, tais como o pedido de permissão para namorar ao pai da namorada, e a forma mais rígida do namoro, nada comparada a espontaneidades e liberdade do namoro nos dias atuais, diante deste quadro causou estranhamento o comportamento de Lenira no primeiro encontro, ela ficou muito nervosa e não aproveitou para conversar com Nicolau.

Texto 27: Texto referente a leitura do capítulo 10.

10 O namoro.

Vou falar sobre o namoro do mais novo
 Caralzinho da história, Lenira e Nicolau.
 Vou comparar o namoro de antigamente
 para os de hoje um dia, antigamente
 os meninos iam pedir as meninas em
 namoro, mas com o permissão do pai delas
 e não como hoje, que se quem quer
 e talh,...

foi legal na história porque, lembrou
 um pouco de como os pais era
 antes.

Capítulo: do Engenho ao Casarão

Fonte: Aluno A.

Na décima nona etapa, segunda-parte do livro, realizamos a leitura dos capítulos 11 (O encontro de Carlinhos e Severina) e 12 (A espera) em sala de aula, ao analisar os registros das impressões de leitura do capítulo que nos apresenta o encontro entre Carlinhos e Severina percebemos que o reencontro de amigos de infância é um momento muito significativo porque desperta lembranças de momentos felizes vividos, o relato desta experiência provoca no leitor uma identificação por também ter vivenciado isso.

O fato de Joana ter rejeitado o amor de Carlinhos para casar com um inglês por interesse causou uma decepção nas expectativas do leitor que torcia para que esta relação se realizasse, diante disto, o leitor começou a admirar e torcer por outro par romântico: Carlinhos e Severina.

Texto 28: Texto referente a leitura do capítulo 11.

10 O encontro de carlinhos e severina.

Mobse, Severina e carlinhos, como ele foi uma paixãozinha dele, acho que ela sempre gostou dele, porque se não sentisse nada, não ficaria tão feliz ao vê-lo, logo que ela se fica feliz com felicidade dele foi diferente. eu quero muito que eles possam ficar juntos.

Fonte: Aluno A.

Ao analisar os registros das impressões de leitura do capítulo que aborda a espera de Severina por Carlinhos percebemos o quanto é engraçado o costume antigo do rapaz pedir ao pai para namorar a filha, neste capítulo Carlinhos pediu ao Seu Pedro permissão para namorar Severina. O primeiro encontro entre Carlinhos e Severina fez com que o leitor se antecipasse e deduzisse que eles ficariam juntos, esta capacidade de construir hipóteses e, principalmente, confirma-las provoca enorme prazer no leitor, aumenta a sua autoconfiança para se firmar como um leitor autônomo.

Texto 29: Texto referente a leitura do capítulo 12.

cap: 12 II parte

A espera

é muito engraçado quando um rapaz pede pra namorar com uma moça eles ficam sem jeito.

carlinhos e severina dão certo pois desde cedo ela gosta dele só faltava ele entender.

Ainda bem que ele entendeu e deu tudo certo. ~~o menino~~

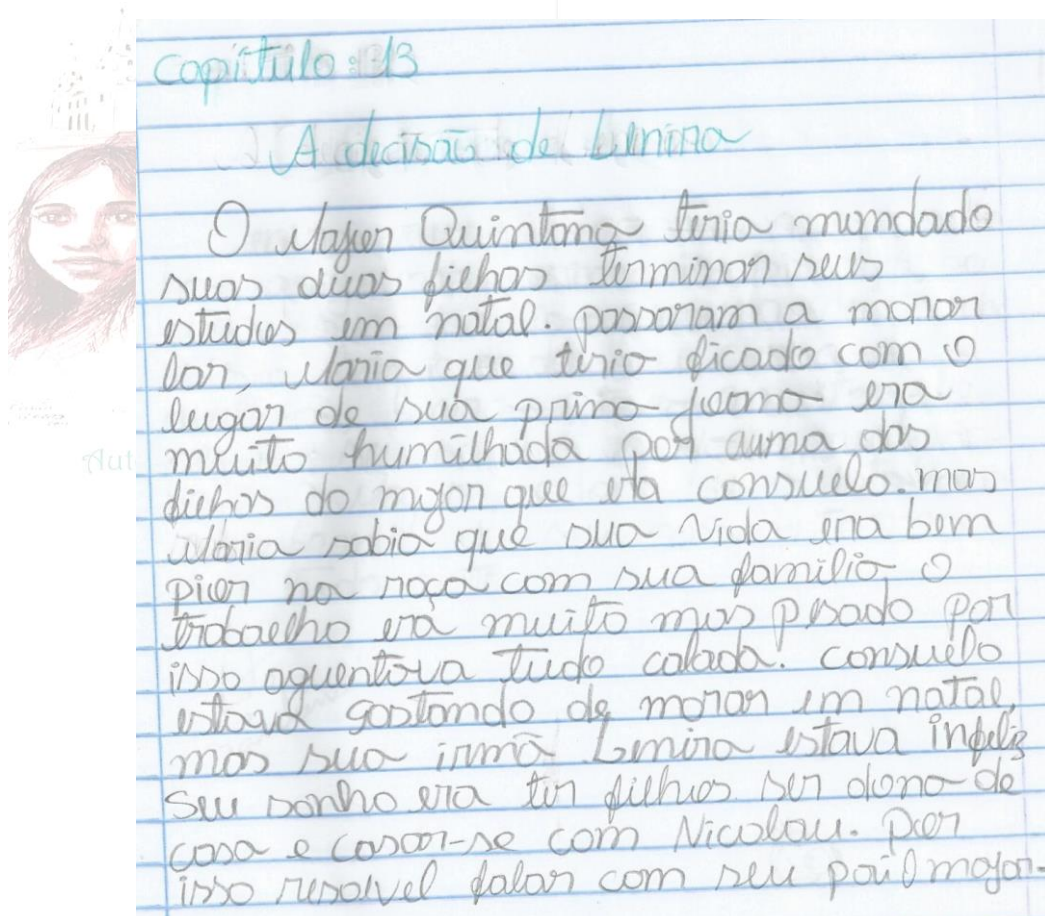
Fonte: Aluno A.

Na vigésima etapa, segunda-parte do livro, realizamos a leitura dos capítulos 13 (A decisão de Lenira) e 14 (O grande dia) em sala de aula, ao analisar os registros das impressões de leitura do capítulo que nos apresenta a decisão tomada por Lenira em falar ao pai o que ela estava sentindo, verificamos que o leitor nos seus registros faz julgamentos sobre as atitudes tomadas por Lenira em volta e casar com Nicolau, segundo o leitor, os filhos devem realizar os seus sonhos mesmo que gere uma certa frustração aos pais por não realizarem os sonhos idealizados por eles, Neste contexto o leitor aprova a decisão tomada por Lenira.

Verificamos, também, relatos das dificuldades vividas pelos familiares do leitor que ficou sensibilizado com a história de vida de Maria cuja patroa, Consuelo, a humilha.

Capítulo: do Engenho ao Casario

Texto 30: Texto referente a leitura do capítulo 13.

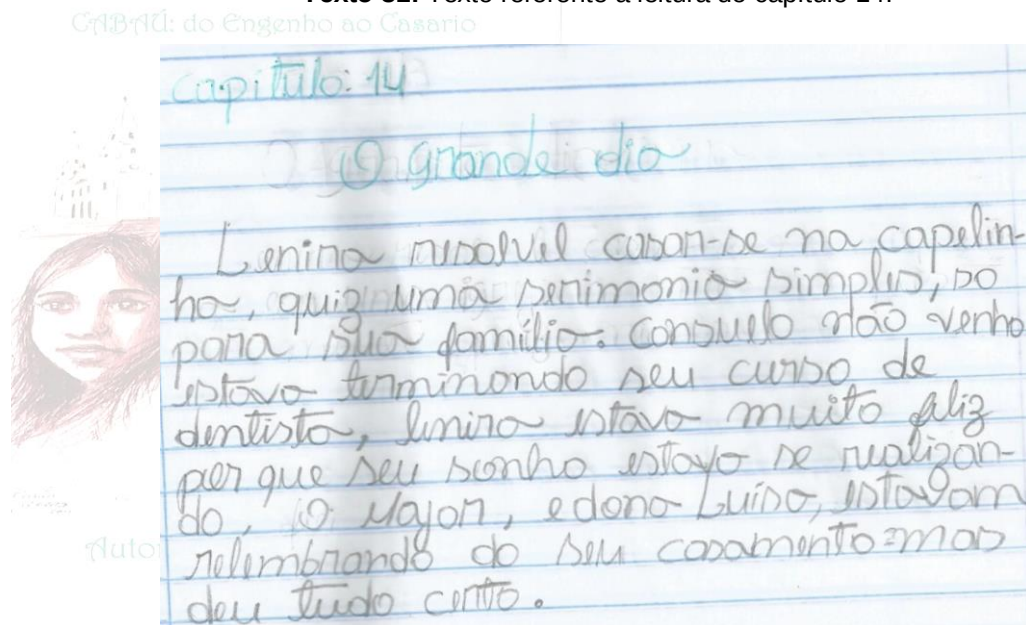


Fonte: Aluno A.

Ao analisar os registros das impressões de leitura do último capítulo que finaliza o romance com o casamento de Lenira e Nicolau, notamos que o leitor percebeu a contradição na escolha do local do casamento porque embora fossem devotos de Nossa Senhora da Conceição não queria se casar na Igreja Matriz, preferiram a capela do engenho, numa cerimônia restrita aos familiares. O leitor também registrou a falta de Consuelo no casamento e julgou esta ausência como inaceitável, pois seria um momento em que a família deveria está reunida.

Outro julgamento realizado pelo leitor: o casamento foi emocionante; o capítulo foi maravilhoso. Este evento em finais de narrativas são ícones do jargão: foram felizes para sempre.

Texto 31: Texto referente a leitura do capítulo 14.



Fonte: Aluno A.

A leitura do último capítulo fez despertar no leitor, momentos vividos no passado, com o casamento do irmão que saiu de casa e o nosso leitor ganhou um quarto somente para ele, eis o motivo do casamento não ter sido esquecido até hoje.

5 O RESULTADO ANALÍTICO DA AVENTURA.

A leitura do romance Cabaú, em sala de aula, foi um experimento que nos desafiou a enfrentar inúmeras dificuldades. A maior delas, determinante para que as outras fossem, paulatinamente, superadas ou, ao menos, enfraquecidas, foi criar as condições para que o encontro entre o leitor e o livro, efetivamente, acontecesse. Esclarecemos, com isso, que o principal objetivo foi alcançado, pois os alunos leram o romance, sendo poucos os que não leram o romance em sua totalidade. A constatação dita anteriormente se baseou na observação da participação e envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas, principalmente, no momento da leitura individual, nas discussões em sala de aula, e primordialmente na verificação de que todos produziram o diário de leitura, ou seja, a escrita diarística foi proposta, dentre outros objetivos, com a finalidade de verificar se a leitura tinha sido realizada. Diante destas evidências, pudemos afirmar que foi trabalhado o objetivo de fomentar o gosto e interesse pela leitura literária, ou pelo menos, foi dado um passo importante no processo de formação de leitores de textos literários.

Com o início da leitura tendo sido efetivado, começamos a nos debruçar sobre os meios de verificação das características da leitura realizada pelo aluno, ou seja, tentávamos diagnosticar as dificuldades enfrentadas por eles ao lerem, o nível e profundidade de compreensão leitora revelados nas discussões e, principalmente, na escrita das impressões de leitura produzidas no diário de leitura. Diante deste propósito, analisamos os primeiros registros no diário de leitura e de imediato detectamos que 40% da turma, ao registrar as impressões de leitura no diário transcreviam trechos do capítulo lido, provavelmente, numa tentativa de elaborar um resumo, estávamos diante da primeira dificuldade, que foi atenuada através da estratégia de socializar os registros produzidos. Ao compartilharem este material, os alunos perceberam que poderiam melhorar os seus registros de leitura. Alguns casos, aqueles que persistiram em fazer cópias, foi pedido que eles refizessem. Com isto foi possível melhorar significativamente os registros quanto a presença da subjetividade leitora nos enunciados produzidos, atendendo, desta forma, às especificidades que a escrita do diário de leitura demanda para que venha ser considerado como tal.

Vencida a fase de transcrição de partes do texto, constatamos que as impressões de leitura registradas no diário e nas discussões em sala poderiam ser

categorizadas como tentativas de construção de um resumo do enredo do trecho lido, em torno de 80%, e como produção, em poucos casos, de resumos propriamente ditos. Esclareceremos que denominamos tentativas de produção de resumo porque os textos não deram conta da tarefa de sintetizar o capítulo lido em sua totalidade, eles fizeram os pseudo resumos, usando, em muitos casos, paráfrases de episódios que marcaram a leitura. Não consideramos essa estratégia de registro da interação com o texto como uma forma negativa, porque não era imperativo em nossa intervenção a produção de textos, no caso, resumo. Estávamos mais preocupados com a realização da leitura, com a interação leitor/texto. A escrita diarística foi uma estratégia de pesquisa, de reconhecer como esse processo ocorre, identificar as fragilidades e como pode ser fortalecido.

Tendo em vista as observações acima, confirmamos que o leitor ao focalizar determinados episódios em detrimento de outros, está realizando uma seleção de fatos narrados de acordo com seu conhecimento de mundo, seus valores e, principalmente, com sua memória afetiva. Podemos dizer que essas impressões de leitura são fortemente marcadas por relações entre o mundo ficcional lido e o conhecimento de mundo, as vivências pessoais. Eis porque se tornou comum na escrita diarística, em torno de 60%, relatos de experiências vividas por eles que são similares às descritas no romance. Essa identificação com o texto produziu inúmeros benefícios, dentre os quais, podemos destacar o aumento da auto-estima do leitor, porque ele se reconheceu no texto lido, a valorização de suas origens e atenuou as possíveis frustrações e traumas ao expô-los no diário de leitura, fazendo-nos crer que as atitudes introspectivas presentes em alguns registros de leitura exerceram de certa forma uma profilaxia mental.

No desenvolvimento deste trabalho, citamos ainda, outro movimento de leitura realizado pelos alunos que nos deixou animado, pois revelou um protagonismo do leitor durante o processo de leitura, foi a demonstração de julgamentos, tanto acerca do enredo, do texto, quanto das atitudes das personagens, em torno de 55%. Essa postura do leitor diante da leitura, ainda que de forma assistemática e insipiente, revela que o nosso objetivo de desenvolver a percepção/degustação estética, a imaginação e o senso crítico está começando a ser visto, pois o leitor começa a dar sinais de sua autonomia, ele se posicionou criticamente diante do texto lido, construiu juízos de valor, discordou das atitudes tomadas pelos personagens, sugeriu outras opções, fez críticas, enfim, exerceu uma atitude responsiva ativa diante do material lido.

Outro dado observado que nos animou bastante foi a capacidade de alguns alunos em construir inferências, em torno de 32%. A presença de inferências nos registros das impressões de leitura indica que o aluno começou a descortinar as informações implícitas, fez deduções com base na leitura das informações de superfície, como também conseguiu recuperar as informações implícitas, pressupostas e subtendidas. Esta capacidade precisou ser estimulada e trabalhada de maneira mais sistemática porque ainda ocorreu de maneira muito rara na nossa amostragem e ainda de forma elementar, explicitando, o aluno precisa mostrar competência para construir inferências em todo o transcorrer da leitura e não de forma rara e excepcional. Portanto, em torno de 68% dos alunos restringiram as suas percepções de leitura às informações dadas de forma explícita, não fizeram, mesmo de forma excepcional, incursões nas estruturas profundas do texto lido.

Embora dois terços dos alunos apresentarem essa dificuldade de leitura, isso não significou que eles não começaram a transpor esta barreira ao longo do processo, principalmente, ao entrarem em contato com leitores mais experientes e suas leituras. A superação dessa dificuldade passa por mais práticas de leitura e socialização dessas experiências. Também vale destacar que a ausência de inferências nos registros de leitura dos alunos não significa necessariamente que o aluno não a tenha realizado em momento algum, não significa que sua leitura tenha se restringido a informações explicitadas no texto. Ousamos afirmar que a análise da escrita diarística nos apresenta apenas a ponta do Iceberg do processo de leitura realizado pelo aluno.

Como as relações entre o mundo ficcional e o mundo real foram muito comuns nos registros de leitura, este procedimento gerou, em menor intensidade e recorrência, a construção de sentidos e reconstruções, em torno de 20%, no sentido de ressignificar as vivências pessoais de acordo com a identificação com o texto lido. O caminho inverso também foi visto: atribuição de significação ao lido apoiando-se nas experiências vivenciadas. Temos nessas ações um processo de interação leitor/texto/contexto que posiciona a leitura num nível mais significativo para o aluno e sua formação leitora.

O exercício desta prática de letramento literário desenvolveu estratégias que contribuíram para a competência leitora do aluno, podemos citar as seguintes: estímulo à leitura através da visita do Barão de Ceará-Mirim cuja palestra despertou curiosidade sobre o livro; acesso de todos os alunos ao livro; leitura em sala de aula e socialização das discussões; registro no diário de leitura das impressões de leitura

e socialização com os colegas: nesta fase a leitura deixa de ser um ato solitário e passa a ser um ato solidário, tendo em vista que ao compartilhar esta experiência, um leitor ajuda ao outro, uma leitura completa a outra e, assim, construímos avanços na compreensão leitora da turma envolvida no trabalho; visita da autora à escola para um tarde de autógrafos e uma conversa com os leitores: nesta ocasião também estava presente o ilustrador da obra, este momento foi o ponto alto de todo o processo porque percebemos que estávamos diante de alunos leitores que realizaram comentários sobre a obra, fizeram perguntas a autora, elaboraram julgamentos sobre os rumos tomados pela autora, buscaram informações sobre o processo de criação autoral, tentaram construir pistas sobre as fontes de inspiração para criação da obra. Com isto contribuimos para desmistificar o fazer literário; outra estratégia bastante enriquecedora e lúdica foi a visita às ruínas dos engenhos e a trilha ao banho das escravas, atividades conduzidas pelo guia local que explicou como funcionava os engenhos de cana de açúcar; desta forma os alunos puderam vivenciar na prática as experiências vistas na leitura do romance Cabaú. Com este trabalho adicionamos vivências para potencializar as significações e ressignificações da leitura, tanto da obra, quanto deste universo que foi representado no mundo ficcional.

Recorremos, também, ao diálogo entre os textos como estratégia para estimular a construção de inferências, no caso, após a leitura do capítulo que aborda a produção de açúcar no engenho Cabaú, apresentamos o poema **O Açúcar** de Ferreira Gullar e, desta forma, estimulamos o estudo comparativo de ambos os textos que nos proporcionou uma oportunidade para o aluno pudesse construir relações entre os textos, detectasse semelhanças temáticas em gêneros textuais diferentes, identificasse contradições nas relações entre capital e trabalho. Diante deste resultado, ficou cada vez mais nítido que cabe ao professor criar as condições adequadas para o aluno avançar na compreensão leitora, tanto no desenvolvimento crítico, quanto no acesso a experimentações estéticas. Portanto, o senso crítico e o estético são indissociáveis no percurso do letramento literário.

Outro momento de diálogo entre textos ocorreu logo após a leitura do capítulo “O beijo roubado”, o episódio do beijo entre Carlinhos e Joana nos motivou a apresentar para os alunos o conto **O primeiro beijo**, de Clarice Lispector. O estudo comparativo entre os textos nos rendeu muito, uma vez que os alunos, motivados pela leitura, optaram em realizar relatos de como foi o primeiro beijo, ou de como gostariam que fosse o primeiro beijo. Estes breves relatos foram bastante reveladores do poder

que a literatura tem de despertar sentimentos adormecidos e latentes nos seres humanos, ousando afirmar que o texto literário nos revela uma beleza que está em nós mesmos. Esta afirmação baseia-se na força dos sentimentos presentes nos relatos produzidos pelos alunos sobre a experiência do primeiro beijo, sentimentos despertados, sensações, emoções e frustrações. O leitor ao se deparar com a história do outro compõe e recompõe a sua própria. Embora o nosso propósito inicial não tenha sido contemplado satisfatoriamente, ou seja, a intertextualidade entre o romance e o conto, verificamos que estes textos dialogaram com a história de vida de cada aluno.

Algumas sutilezas detectadas nos registros das impressões de leitura merecem nossa atenção: a primeira foi a presença de registros com marcas de metalinguagem, a escrita diarística explicava a si mesma em alguns momentos. A segunda sutileza seria o leitor questionar o texto lido. Não me refiro ao enredo, mas às próprias escolhas da autora. A terceira sutileza ocorreu com mais frequência/recorrência que as anteriores: tratava-se da ativação de conhecimentos prévios quase exclusivamente relacionados às vivências pessoais dos alunos. Não identificamos o registro de relações do texto lido com os conhecimentos enciclopédicos através de citações ou alusões a outros textos, dado revelador da necessidade de enriquecer o repertório de leitura do aluno. A quarta sutileza refere-se à geração de reflexividade decorrente da leitura; identificamos esta atitude em torno de 23% dos casos, percebemos que a identificação do leitor com o texto o conduziu a refletir sobre situações narradas que são similares a experiências de vida do leitor ou de alguma pessoa próxima deste. A última sutileza foi uma das mais raras: trata-se da capacidade do leitor de fazer antecipações dos acontecimentos narrados. Como foi dito, pouquíssimos leitores registraram na escrita diarística comentários reveladores desta competência leitora. No entanto, isso não significa que ao ter lido o texto o aluno não tenha realizado tal operação, principalmente, quando o leitor se depara no texto com cenas que são preparatórias para os próximos capítulos, nestas e noutras ocasiões o leitor mais experiente aciona os frames para subsidiar suas antecipações e previsões.

A nossa intervenção em sala de aula enfrentou inúmeros entraves para levar adiante a proposta de letramento literário. O primeiro entrave teve origem na estrutura da escola e sua dinâmica de funcionamento que não ajudaram nas ações de formação leitora. Quanto à estrutura da sala de aula, percebemos que poderia ser melhorada com climatização, instalação de projetores e armários. As ausências destes itens

influenciaram negativamente nas ações pedagógicas, por exemplo: o desconforto provocado pelo calor e barulho diminuíram a concentração dos alunos na hora da leitura. Ainda em relação à estrutura, embora a escola disponha de biblioteca, suas instalações também poderiam ser mais adequadas e contar com um profissional que tivesse formação para desenvolver ações de incentivo à leitura. Portanto, a ausência de uma sala de leitura foi o maior obstáculo enfrentado para formação leitora de nossos alunos. Para reforçar esta conclusão afirmamos que para muitos alunos, principalmente aqueles oriundos de família mais humildes, a escola é o único espaço de realização da leitura. Ilustramos esta conclusão com o relato seguinte: como algumas leituras foram encaminhadas para serem realizadas em casa, ouvimos de um aluno um depoimento revelador desta situação: ele afirmou que não tinha clima para ler em casa ou fazer as atividades, porque morava numa casa de três cômodos com a avó e mais quatro irmãos menores que ele.

Outro entrave ou dificuldade ocorreu na aplicação da metodologia escolhida, no caso a sequência básica de Cosson. A sequência básica, por termos escolhido a leitura de um gênero longo como o romance, ficou composta de muitas etapas e isso gerou em alguns alunos uma ansiedade pela conclusão do trabalho ou um desinteresse constatado pela ausência de registros no diário referente à leitura de alguns capítulos. Na execução da metodologia nos deparamos com a difícil tarefa de tentar corrigir os rumos da leitura ou desenvolver estratégias para melhorar a compreensão leitora e ao mesmo tempo não comprometer o deleite e a ludicidade intrínsecas ao ato de ler o texto literário. Em alguns momentos percebemos dificuldades de compreensão leitora, no entanto, não foram trabalhadas porque estávamos mais focados na tarefa de assegurar que a leitura fosse feita, tendo em vista o nosso entendimento que a prática da leitura sendo incorporada ao cotidiano do aluno será um passo fundamental para que as dificuldades de compreensão leitora venham a ser sanadas ou atenuadas.

Não podemos, neste momento, deixar de registrar e refletir sobre a importância do uso do diário de leitura como instrumento de pesquisa, de investigação do processo de leitura literária. A primeira dificuldade foi encontrar referencial teórico que desse suporte ao nosso propósito de uso deste recurso. Na pesquisa bibliográfica realizada nos deparamos com alguns trabalhos que utilizaram o diário de leitura como um instrumento de registro de leitura teórica e/ou acadêmica de uma dada disciplina, algo semelhante ao portfólio. Não encontramos registro de trabalhos acadêmicos em nível

de dissertação ou tese que utilizaram o diário de leitura como registro das impressões de leitura de um romance, portanto estávamos num terreno desconhecido e movediço e, para solucionar este impasse, tentamos situar o diário de leitura como um gênero textual entre o gênero diário pessoal e o diário de leituras teóricas, ousando categorizar o diário de leitura produzido pela turma como um intergênero com marcante presença das marcas do diário pessoal de leitura tendo em vista o público-alvo não ter um repertório teórico de leitura ainda formado.



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a nossa intervenção com o propósito de contribuir para a formação do letramento literário do aluno, através da leitura em sala de aula do romance, *Cabaú: do engenho ao casario*, de uma escritora local. Acrescentamos a este desafio o uso do diário de leitura como instrumento de registro das impressões de leitura. Mesmo diante das dificuldades, ao analisarmos os resultados obtidos, constatamos alguns avanços e conquistas significativas, tanto na formação de leitores de literatura, quanto na reflexão crítica sobre a metodologia utilizada nas aulas de formação de leitores de textos literários nos últimos anos do Ensino Fundamental.

Esclarecemos que a leitura de romance se configura como um desafio nesse nível de escolarização, devido a observação de dois dados: poucos alunos frequentavam as bibliotecas, ou seja, não tinham hábito de leitura e o gênero romance ser pouco lido no Ensino Fundamental, por apresenta um texto longo, no caso em questão, 136 páginas. Mesmo assim, enfrentamos as dificuldades e conquistamos o primeiro passo: adesão dos alunos participantes da pesquisa à leitura do livro. Percebemos que a leitura foi realizada, tanto em sala de aula, quanto em casa e todos ficaram envolvidos com a atividade de maneira mais ou menos intensa. Esta primeira conquista foi alcançada devido a alguns aspectos motivadores da nossa intervenção, tais como: acesso fácil ao livro, por meio da distribuição deste para todos os alunos; motivação antes e durante a leitura por meio de palestras, trilhas aos engenhos, tarde de autógrafos com a autora; conversa com o ilustrador que era professor de Artes deles; as primeiras leituras terem sido realizadas em sala de aula com o intuito de envolver aqueles alunos mais dispersos no enredo do romance.

Ao analisarmos as impressões de leitura registradas nos diários, verificamos que havia uma tendência da turma em transcrever trechos do romance numa tentativa de construção de resumo do capítulo lido. Esta segunda dificuldade foi superada através do compartilhamento das experiências e os leitores mais proficientes ajudaram àqueles que apresentavam mais dificuldades ao realizarem os registros. Somando a isso, nossa orientação ajudou os alunos a construírem registros cada vez mais autorais e reveladores do diálogo leitor/texto, o que fortaleceu o espírito crítico-reflexivo dentro da sala de aula. Esta conquista permitiu a visualização das estratégias aplicadas pelo professor e das competências desenvolvidas pelos alunos no processo

de compreensão leitora, como um indicador das dificuldades enfrentadas neste processo e o que dever ser trabalhado para contribuir na superação destas.

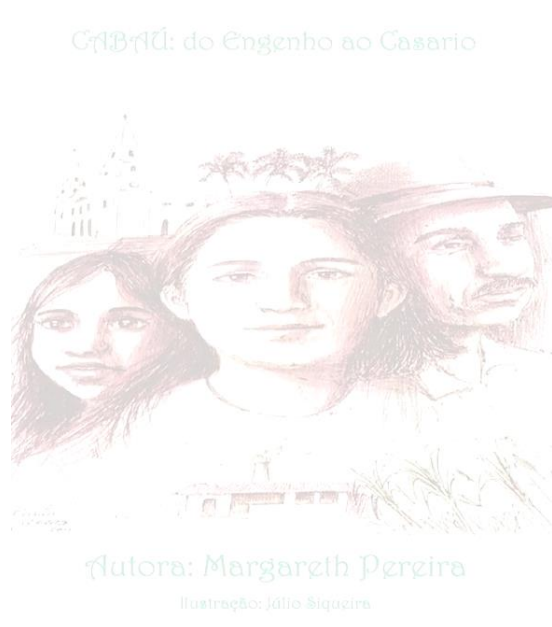
Diante dos resultados analisados, ousamos afirmar que a porta de entrada do leitor no texto ocorre por meio do estabelecimento de relações entre o mundo ficcional e o conhecimento de mundo do leitor, suas vivências e experiências pessoais, alicerçadas pela mediação do professor, sem o qual estas relações ficam prejudicadas. Acreditamos que esta identificação do leitor com o texto e com a forma como este é explorado em sala de aula fortalecerá o laço entre leitor/texto/professor, principalmente, entre os leitores iniciantes e/ou com fragilidades de compreensão leitora. O leitor iniciante precisa se reconhecer no texto lido, precisa partir de um terreno conhecido para explorar aquilo que não tem um referencial no seu mundo real.

Este reconhecimento com texto lido possibilitou a realização de julgamentos, tanto acerca do enredo, quanto acerca do comportamento das personagens e suas atitudes e ações, construíram analogias entre as personagens e pessoas do mundo real. Tal evidência nos revela um senso crítico crescente do leitor iniciante que deve ser estimulado.

Outra competência que deve ser trabalhada é a capacidade de construir inferências, extrair informações implícitas, pressupostas ou subentendidas. Tal competência precisa ser mediada pelo professor através de estratégias bem planejadas e com objetivos definidos. Ao analisarmos os registros de leitura constatamos que a maioria dos textos se aproxima do gênero resumo e se restringiam às informações explicitadas no texto. Percebemos que as incursões do leitor no universo do não dito de forma explícita no romance ocorreram de forma esporádica e assistemática, tanto na frequência, quanto na regularidade, mesmo naqueles leitores mais proficientes, pois não fizeram uso destes mecanismos na regularidade e frequência esperada. Eis aqui o nosso Calcanhar de Aquiles, construir uma estratégia que contribua para o aluno ultrapassar a barreira do nível superficial do texto, dando-lhe as condições de leitura de textos significativos, como enseja os PCN (1998), atentando para a regularidade da leitura do texto literário. Sem essa regularidade não formamos o gosto pela leitura; sem o gosto formado, torna-se difícil o aluno compreender a plurissignificação que o texto literário oferece.

Portanto, o nosso trabalho sinaliza que os avanços conquistados no campo da compreensão leitora e formação de leitores de textos literários ocorreram, principalmente, pela escolha metodológica de compartilhar, socializar as leituras

realizadas, num ambiente de atribuições de sentidos individual do texto lido e em seguida estes sentidos são confirmados ou ressignificados através das trocas de experiências entre os leitores. Acreditamos que este processo permite avanços sem comprometer a experiência estética e lúdica do texto literário, cabendo ao professor a tarefa de ser esse mediador de leitura que faça sentido na vida dos seus alunos, tornando-os protagonistas de seus próprios letramentos.



REFERÊNCIAS

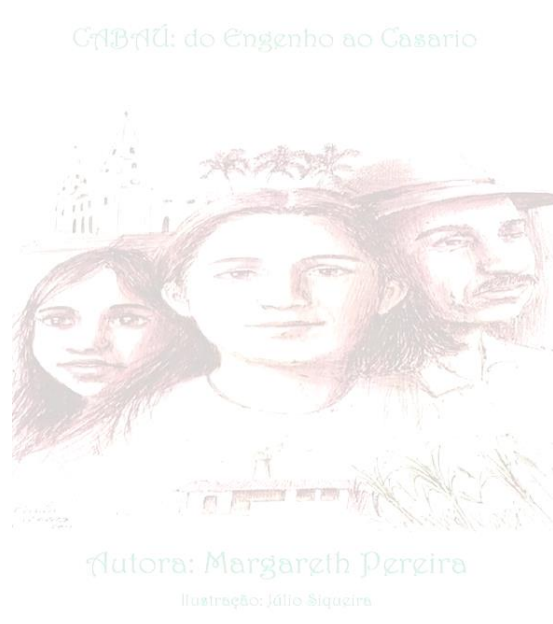
- ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria dos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. – (Coleção Ciências da Educação, v. 12).
- BOSI, Alfredo. **História concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1995.
- CANDIDO, Antonio. **O discurso e a cidade**. São Paulo: duas cidades, 1993.
- CANDIDO, Antonio. **O romantismo**. São Paulo: EDUSP, 2002.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- GARCIA, Edson Gabriel. **A leitura na escola de 1º grau: por uma outra leitura da leitura**. São Paulo, Loyola, 1992.
- GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula-leitura e produção**. 2º Ed. Cascavel: Assoeste, 1985.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. 3.ed. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.
- LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina In: **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.
- MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leitura: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- PEREIRA, Margareth. **Cabaú: do engenho ao casario**. Natal: Fundação José Augusto, 2013.
- PRESSLEY, Michael. **Reading instruction that works: the case for balanced teaching**. New York: Gilford, 2002.
- RIBEIRO, João Ubaldo. Memória de livros In: **Um brasileiro em Berlim**. Objetiva, 2011, pp. 110-111.
- SANTIAGO, Silviano. **Nas malhas da letra: ensaios**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

SOARES, Magda B. A escolarização da literatura infantil e juvenil In: **A escolarização da leitura literária**. Evangelista, Aracy; Brina, Heliana; Machado, Maria Zélia (orgs). Belo horizonte: Autêntica, 1999.

SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura**, Tradução Cláudia Schilhing, Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1988



APÊNDICE A – Plano de Ensino

Tema: (Trans) Formação de Leitores de Romance Ficcional de Costumes

Ano / Série: 8º Ano.

Nível de Ensino: Ensino Fundamental.

Tempo previsto: 18 aulas

Professor: Manoel Avelino da Silva Filho

Livro - Cabaú: do Engenho ao Casario (2013)

Autora: Margareth Pereira.

Diálogos: Música, Filme, Artes Plásticas e Poemas

Objetivos

- Contribuir com a (trans) formação leitora a partir de um experimento de letramento literário;
- Fomentar o gosto e interesse pela leitura literária;
- Desenvolver a percepção/degustação estética, a imaginação e o senso crítico;
- Construir relações entre o mundo ficcional (lido) e o conhecimento de mundo;
- Desmistificar o fazer literário ao se trabalhar com uma autora da comunidade;
- Reconhecer a leitura como exercício de compreensão responsiva ativa e exercício de interação;
- Desenvolver estratégias que contribuam para a competência leitora do aluno;

Metodologia

A metodologia será detalhada no decorrer do desenvolvimento das sequências didáticas a serem aplicadas em sala de aula, utilizando como suporte o diário de leitura e utilizando-se dos seguintes materiais:

- Exemplares de livros *Cabaú: do Engenho ao Casario (2013)*;
- Projetor Multimídia;
- Computador com acesso à internet;
- Aparelho de som;
- Dicionário;
- Cola, tesoura, lápis, lápis de cor, cartolina, caderno.

Avaliação

A avaliação ocorrerá de forma processual através da observação das atividades escritas e orais, verificando se os objetivos estão sendo atingidos, se as estratégias estão realmente formando ou transformando leitores de romance de costumes. Caso detecte algum problema, a avaliação será um instrumento para

redimensionamento do trabalho. Portanto, a avaliação está relacionada ao aluno e ao chão da escola, ou seja, as condições de aprendizagem oferecidas aos alunos.

Bibliografia

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e pratica. SP: Contexto, 2006.

PEREIRA, Margareth. **Cabaú: do engenho ao casario**. Natal: Ed./ Fundação José Augusto, 2013.



APÊNDICE B - Desenvolvimento da Sequência Básica.

• **Motivação**

Preparação para o aluno entrar no texto: catalogação do livro, antecipação que o leitor faz do título de um livro, escrita da síntese baseado no que o título sugere sem a presença do livro, preparação, antecipação.

1ª Etapa - Sensibilização do aluno para a importância da leitura literária

- Visita a biblioteca da escola;
- Convite para visita a biblioteca municipal, registro desta visita através da carteirinha de sócio leitor;
- Depoimentos sobre o poder de ressignificação do mundo provocado pela leitura literária;
- Sugestão de Filmes que tratam sobre o poder de transformação da leitura literária;
- Relatos orais de experiências de leitura literária pelos alunos;
- Propor a leitura de um livro de romance de costumes.

2ª Etapa - Preparação para a escrita do diário de leitura

- Ler com alunos relatos de leitura;
- Apresentar diários de leitura, reconhecer a importância deste gênero como uma forma de registro do percurso de leitura;
- Distribuir os cadernos para serem utilizados como diário de leitura;
- Produzir uma capa para o diário de leitura, momento de criatividade que deve contar com a ajuda do professor de artes;
- Construir coletivamente o texto de apresentação do diário de leitura.

Introdução - Apresentação do autor e da obra

3ª Etapa - Apresentação do livro *Cabaú: do Engenho ao Casario*

- Exploração da Capa e Título através de construção de hipóteses e expectativas sobre a temática da narrativa ficcional de costumes;
- Pesquisa sobre o título em dicionários;
- Breve apresentação da obra e autora, relacionar o título a divisão dos capítulos em duas partes;
- Visita do “Barão de Ceará-Mirim” para apresentação do livro;
- Registro das atividades no diário de leitura e socialização das produções.

Leitura - Acompanhamento da leitura

Primeira Parte do Livro

4ª Etapa - Leitura do 1º capítulo em sala de aula

- Propor que os alunos registrem as impressões deles sobre a leitura, sugerir que abordem a temática da religiosidade e as desigualdades sociais, tema que deve surgir, inevitavelmente, na discussão realizada em sala de aula;
- Socialização dos textos produzidos.

5ª Etapa - Leitura do 2º capítulo em casa

- Discussão em sala de aula sobre a leitura realizada;
- Pesquisa sobre as brincadeiras de infância e os prejuízos causados pelo trabalho infantil;
- Registro da atividade e socialização.

6ª Etapa - Leitura em sala de aula do 3º capítulo

- Construir a relação do mito no romance ficcional com os mitos das narrativas orais de Ceará-Mirim;
- Ouvir pessoas de idade sobre as narrativas míticas;
- Registro das impressões no diário de leitura e socialização da atividade.

7ª Etapa - Leitura em casa do 4º capítulo

- Discussão em sala de aula sobre o jogo do bicho e sobre a relação entre as personagens Carlinhos X Joana;
- Conversar com pessoas mais velhas sobre o funcionamento do jogo do bicho, se houver interesse para isso;
- Registro das impressões de leitura e socialização.

8ª Etapa - Leitura em sala de aula do 5º capítulo

- Socialização de uma foto da Usina São Francisco para colar no diário, se possível comparar com uma foto atual;
- Leitura do conto O primeiro beijo de Clarice Lispector;
- Construir o diálogo entre os textos e registrar no diário as impressões de leitura.

9ª Etapa - Leitura em casa do 6º capítulo

- O alcoolismo na família;
- Registro das impressões de leitura.

10ª Etapa - Leitura em sala de aula do 7º capítulo

- Representações estéticas da morte através de diversos eufemismos.

11ª Etapa - Leitura em casa do 8º capítulo

- Discussão sobre as formas de combater a cola, discussão sobre os valores éticos envolvidos.

12ª Etapa - Leitura dos 9º e 10º capítulos em casa

- Registro da disputa entre o Sertão e o Litoral, buscar explicações históricas para tal disputa;
- Registro de como os nossos pais veem a relação entre estudo e melhoria do nível social. A nossa sociedade valoriza quem estuda?

13ª Etapa - Leitura em sala de aula dos 11º e 12º capítulos

- O sonho de casar e mudar de vida, casamento como forma de ascensão social;
- Mudança e os sentimentos despertados pela mudança de residência.

Segunda parte do livro**14ª Etapa** - Leitura em casa dos 1º e 2º capítulos

- Relacionar a escola de ontem a escola de hoje e ler o poema Morte e Vida Severina de João Cabral de Melo Neto para relacioná-lo ao trecho do romance.

15ª Etapa - Leitura em casa dos 3º e 4º capítulos

- Perceber a fragilidade das leis trabalhistas através do funcionamento do barracão.

16ª Etapa - Leitura em casa dos 5º e 6º capítulos

- Casamento por interesse e a prostituição, visualizar o universo dos cabarés antigos.

17ª Etapa - Leitura em casa dos 7º e 8º capítulos

- A feira e as cartas de amor na literatura, como são abordadas, produção de uma carta pessoal.

18ª Etapa - Leitura em casa dos 9º e 10º capítulos

- A dinâmica do namoro de antes relacionado com o de hoje.

19ª Etapa - Leitura em casa dos 11º e 12º capítulos

- O personagem Carlinhos e Severina, como são caracterizados e o papel deles na narrativa.

20ª Etapa: Leitura em casa dos 13º e 14º capítulos

- O desfecho da obra, discussão sobre as relações entre classes presentes na narrativa.

Interpretação

- Construção de sentido do texto, dentro do diálogo que envolve leitor, autor e comunidade. Apresentação dos resultados da leitura.



ANEXO A - Felicidade Clandestina (Clarice Lispector)

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livreria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saude”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim um tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E, completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança de alegria: eu não vivia, nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira,

o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono da livraria era tranqüilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser. ” Entendem? Valia mais do que me dar o livro: “pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

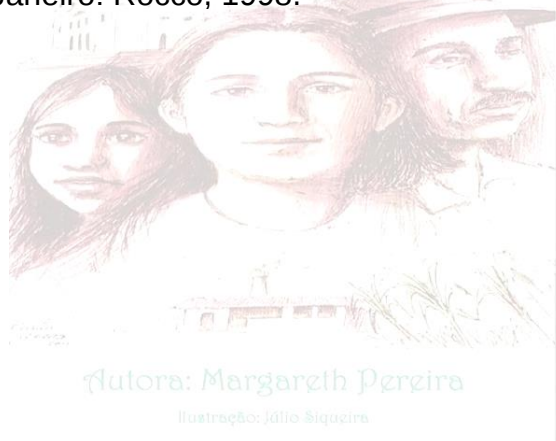
Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos,

comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre ia ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada. Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina In: **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.



ANEXO B - Preparação para a escrita do diário de leitura:**Diário de Leitura**

Conto: Felicidade Clandestina

"Felicidade Clandestina"; parece algo sobre um tipo de felicidade que deve ser escondida, que não pode ser sentida; ou então uma felicidade que foi sentida pegando carona na felicidade de outro alguém. Não sei o que esperar.

A descrição da menina é um pouco perversa, mas senti um pouco de inveja na história do busto, das blusas cheias de bala. Bom, a inveja bem mais explícita está no "pai dono de livraria".

"Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho", é muito bom. Começo a entender porque tanta gente gosta da Clarice.

Ahhhhh... Estou reconhecendo esta parte quando ela diz que emprestou o livro para outra menina, já li este conto alguma vez.

Terminei o conto. Já tive momentos como esse, de esperar tanto por uma coisa, e quando finalmente ela chega, ir aproveitando assim em conta-gotas, devagarinho, para durar o mais possível.

Mas na verdade minha parte predileta foi esta: "Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra." Acho que foi uma boa ideia perder o receio e aproveitar um pouco da Clarice Lispector.

Fonte: diariodeleituramarciabezerra.blogspot.com/2011/06/

ANEXO C - Fotos da visita do Barão de Ceará-Mirim

Fonte: Acervo do Autor

ANEXO D - Fotos da tarde de autógrafos com a autora Margareth Pereira e o ilustrador Júlio Siqueira.



Fonte: Acervo do Autor

ANEXO E - Trilha dos engenhos com o Barão de Ceará-Mirim.



Fonte: Acervo do autor



ANEXO F – Poema para diálogo entre os textos

O açúcar

O branco açúcar que adoçará meu café
nesta manhã de Ipanema
não foi produzido por mim
nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.

Vejo-o puro
e afável ao paladar
como beijo de moça, água
na pele, flor
que se dissolve na boca. Mas este açúcar
não foi feito por mim.

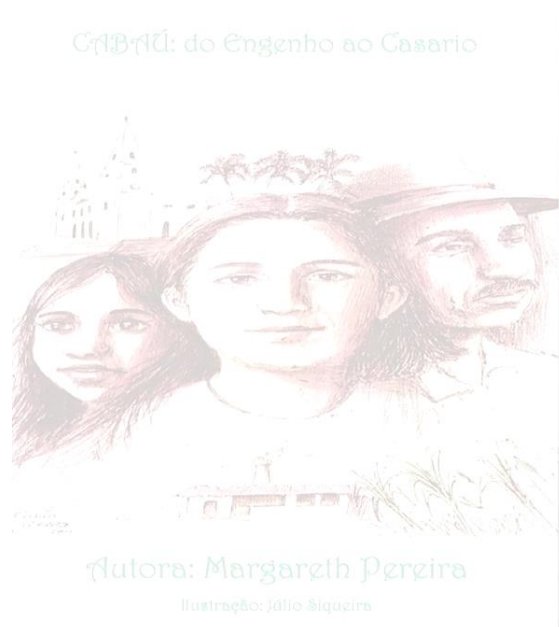
Este açúcar veio
da mercearia da esquina e tampouco o fez o Oliveira, dono da mercearia.
Este açúcar veio
de uma usina de açúcar em Pernambuco
ou no Estado do Rio
e tampouco o fez o dono da usina.

Este açúcar era cana
e veio dos canaviais extensos
que não nascem por acaso
no regaço do vale.

Em lugares distantes, onde não há hospital
nem escola,
homens que não sabem ler e morrem de fome
aos 27 anos
plantaram e colheram a cana
que viraria açúcar.

Em usinas escuras,
homens de vida amarga
e dura
produziram este açúcar
branco e puro
com que adoço meu café esta manhã em Ipanema.

Ferreira Gullar. *Dentro da noite veloz & Poema sujo*. São Paulo: Círculo do Livro, s/d., p.51-2.



ANEXO G – Poema para diálogo entre os textos

Todas as cartas de amor...

Fernando Pessoa
(*Poesias de Álvaro de Campos*)

Todas as cartas de amor são
Ridículas.
Não seriam cartas de amor se não fossem
Ridículas.

Também escrevi em meu tempo cartas de amor,
Como as outras,
Ridículas.

As cartas de amor, se há amor,
Têm de ser
Ridículas.

Mas, afinal,
Só as criaturas que nunca escreveram
Cartas de amor
É que são
Ridículas.

Quem me dera no tempo em que escrevia
Sem dar por isso
Cartas de amor
Ridículas.

A verdade é que hoje
As minhas memórias
Dessas cartas de amor
É que são
Ridículas.

(Todas as palavras esdrúxulas,
Como os sentimentos esdrúxulos,
São naturalmente
Ridículas.)

Poesias de Álvaro de Campos. Fernando Pessoa. Lisboa: Ática, 1944 (imp. 1993). – 84..

