

Antonio Aparecido Mantovani
Genivaldo Rodrigues Sobrinho
Leandra Ines Seganfredo Santos
(Organizadores)

DA TEORIA À PRÁTICA

contribuições para a formação do aluno leitor

Coleção

 **SALA DAS
LETRAS**

Vol. 12

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado


EDITORA
UNEMAT

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

S586p

Da teoria à prática: contribuições para a formação do aluno leitor /
Antonio Aparecido Mantovani; Genivaldo Rodrigues Sobrinho;
Leandra Ines Seganfredo Santos (org.). – Cáceres: Editora
UNEMAT, 2025. 337 p. (Coleção: Sala das Letras)

ISBN: 978-85-7911-286-7

ISBN: 978-85-7911-147-1 (Coleção)

DOI: 10.30681/978-85-7911-286-7

1. Literatura. 2. Letramento. 3. Leitor. I. Da teoria à prática.
II. Antonio Aparecido Mantovani *et.al.*

CDD: 81'363

Antonio Aparecido Mantovani
Genivaldo Rodrigues Sobrinho
Leandra Ines Seganfredo Santos

Organizadores

DA TEORIA À PRÁTICA

contribuições para a formação do aluno leitor



Cáceres - MT

2025

CONSELHO EDITORIAL

Portaria nº 1629/2023

PRESIDENTE

Maristela Cury Sarian

TITULARES

Josemir Almeida Barros

Universidade Federal de Rondônia - Unir

Lais Braga Caneppele

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Fabrcio Schwanz da Silva

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Gustavo Rodrigues Canale

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Greciely Cristina da Costa

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Edson Pereira Barbosa

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Rodolfo Benedito Zattar da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Cácia Régia de Paula

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Nilce Vieira Campos Ferreira

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Marcos Antonio de Menezes

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Flávio Bezerra Barros

Universidade Federal do Pará - UFPA

Luanna Tomaz de Souza

Universidade Federal do Pará - UFPA

SUPLENTE

Judite de Azevedo do Carmo

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rose Kelly dos Santos Martinez Fernandes

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Maria Aparecida Pereira Pierangeli

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Célia Regina Araújo Soares

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Nilce Maria da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rebeca Caitano Moreira

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Jussara de Araújo Gonçalves

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Patrícia Santos de Oliveira

Universidade Federal de Viçosa - UFV

PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2025

Copyright © dos organizadores, representantes dos autores, 2025.

A reprodução não autorizada desta publicação,
por qualquer meio, seja total ou parcial,
constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Esta obra foi submetida à avaliação
e revisada por pares.

Reitora: Vera Lucia da Rocha Maquêa

Vice-reitor: Alexandre Gonçalves Porto

Assessora de Gestão da Editora e das Bibliotecas Maristela Cury Sarian

Imagens da capa: Ketheley Leite Freire Rey

Capa: Ketheley Leite Freire Rey

Diagramação: Estevan Canavarros Melgar

Revisão: Vitória França Albuquerque

SUMÁRIO

Apresentação.....9

Antonio Aparecido Mantovani

Genivaldo Rodrigues Sobrinho

Leandra Ines Seganfredo Santos

Capítulo 1

**A importância da leitura de textos literários em salas de aula
do Ensino Fundamental e do planejamento do trabalho docente.....18**

Isabela Câmara Bonilha

Neiva Guarienti Pagno

Capítulo 2

A literatura como estratégia para avançar na aprendizagem.....39

Rauer Ribeiro Rodrigues

Heloíza de Souza Moreno

Capítulo 3

**A literatura e o letramento literário a partir dos círculos
de leitura de Cosson.....64**

Jucelia de Oliveira Borges Ribeiro

Antônio Aparecido Mantovani

Capítulo 4

**A literatura na promoção do aluno leitor:
uma proposta de atividade com o conto *A revelação*.....87**

Neiva Guarienti Pagno

Cláudia Landin Negreiros

Capítulo 5

**Análise e recepção do romance *Seis vezes Lucas*,
de Lygia Bojunga, com leitores do Ensino Fundamental II 112**

Adriana Gonzaga Lima Corral

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Capítulo 6

As contribuições da literatura no encontro com o eu..... 138

Rosalina Ananias Pinheiro Neves

Capítulo 7

**Círculo de leitura de Cosson:
uma sugestão de prática de letramento
literário na Educação de Jovens e Adultos - EJA 155**

Juliana Oliveira Costa e Santos

Capítulo 8

Desconstruindo estereótipos em sala de aula..... 178

Karina Costa Paes de Sousa

Capítulo 9

Do *click* da máquina ao farfalhar do lápis:
uma proposição didática de escrita poética no ensino básico..... 203

Marília Spingolon

Capítulo 10

Literatura na sala de aula: como despertar a atenção do aluno para
as obras literárias em um mundo tecnológico 233

Antonio Aparecido Mantovani

Wilson Fidelis de Moura

Capítulo 11

Literatura que humaniza: a visão da guerra retratada
na obra *Mohamed, um menino afegão* 246

Ângela Maria de Jesus Sena Oliveira

Capítulo 12

O que prevêm os documentos oficiais sobre
o ensino de literatura afro-brasileira nas escolas 278

Jacinaila Louriana Ferreira

Genivaldo Rodrigues Sobrinho

Capítulo 13

Práticas de leitura e a formação do leitor:
o contato com o texto literário além da sala de aula..... 306

Karina Torres Machado

Rauer Ribeiro Rodrigues

Sobre os organizadores e autores 331

APRESENTAÇÃO

Antonio Aparecido Mantovani
Genivaldo Rodrigues Sobrinho
Leandra Ines Seganfredo Santos

Esta coletânea envolve textos de 3 (três) universidades: Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop) e Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

Compõem a coletânea 13 (treze) relevantes capítulos, dos quais (10) dez são resultados da disciplina Literatura e Ensino, da Unidade PROFLETRAS/PROEB, do *Campus* Universitário de Sinop-MT, ministrada pelo Prof. Dr. Antonio Aparecido Mantovani, no segundo semestre de 2019. Os textos abordam distintas propostas de reflexões a partir de uma interessante diversidade de perspectivas teórico-metodológicas acerca da literatura, do letramento literário, provenientes de diversas concepções que envolvem a leitura do texto literário e seu ensino, bem como o trabalho da literatura na sala de aula e sua contribuição na construção de um sujeito agente de conhecimento, de um aluno leitor, crítico, reflexivo e mais humanizado.

O capítulo que abre a coletânea intitula-se A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS EM SALAS DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO PLANEJAMENTO DO TRABALHO DOCENTE, e é assinado por Isabela Câmara Bonilha e Neiva Guarienti Pagno. Nele, as autoras ponderam acerca da importância ao trabalho do professor de Literatura ou Língua Portuguesa, tendo em vista que nem sempre há uma disciplina separada para tratar do texto literário. Por fim, levando em consideração os apontamentos de Rildo Cosson sobre o letramento literário, elas sugerem uma proposição de atividades a partir da sequência básica do próprio autor, para trabalhar com um texto da literatura mato-grossense em sala de aula.

No segundo capítulo, A LITERATURA COMO ESTRATÉGIA PARA AVANÇAR NA APRENDIZAGEM, Rauer Ribeiro Rodrigues e Heloíza de Souza Moreno apresentam o projeto de pesquisa “A literatura no centro do ensino da língua materna: superando defasagens e avançando na aprendizagem”. Mostram a trajetória de uma turma do 5º ano da “E. E. Prof. Jacinto de Oliveira Campos” que vivenciou o projeto de pesquisa no qual a literatura foi colocada no centro do ensino da língua materna e os alunos inseridos no universo literário.

Jucelia de Oliveira Borges Ribeiro e Antonio Aparecido Mantovani assinam o terceiro capítulo intitulado A LITERATURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DOS CÍRCULOS DE LEITURA DE COSSON, em que

explanam sobre a literatura como um direito dos estudantes que frequentam o Ensino Fundamental, expõem também a importância do letramento literário nas escolas, bem como a sua efetiva garantia contemplada na Base Nacional Comum Curricular. Além disso, o artigo traz, segundo eles, uma das mais interessantes proposições de trabalho com a leitura em sala de aula, que é o planejamento do círculo de leitura, sugerido pelo autor Rildo Cosson, no qual se busca o compartilhamento de obras dentro de uma comunidade de leitores para se promover o letramento literário.

A LITERATURA NA PROMOÇÃO DO ALUNO LEITOR: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE COM O CONTO “A REVELAÇÃO” é o próximo capítulo, de autoria de Neiva Guarienti Pagno e Cláudia Landin Negreiros. Nele, as autoras observam a falência do ensino da literatura tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental nas escolas brasileiras e questionam: Qual é a importância da literatura nas escolas de Ensino Fundamental? Qual é a relevância do trabalho com o letramento literário para os alunos que frequentam o Ensino Fundamental? Como o trabalho com o gênero textual conto pode influenciar os alunos de uma turma de 7º Ano a se tornarem leitores e produtores de textos literários? A partir desses questionamentos, buscam respostas e mostram algumas propostas recomendadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com relação ao tratamento dos textos literários nas escolas, além da apresentação de uma proposição de atividade com o conto

“A revelação”, do autor angolano Pepetela, para uma turma de 7º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do estado de Mato Grosso.

No texto ANÁLISE E RECEPÇÃO DO ROMANCE *SEIS VEZES LUCAS*, DE LYGIA BOJUNGA, COM LEITORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II, Adriana Gonzaga Lima Corral e Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira apresentam a recepção da obra *Seis vezes Lucas*, de Bojunga, com duas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II, assistidas por uma Escola Estadual situada em região periférica da cidade de Tupã, no estado de São Paulo. A atividade se desenvolveu durante a realização do Mestrado, que resultou na dissertação “A contação de histórias como ferramenta para a formação do leitor no Ensino Fundamental II”, defendida em 2019, no âmbito do Mestrado Profissional (PROFLETRAS/PROEB), ofertado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, *Campus* de Assis. Almejou-se refletir sobre a importância da formação do leitor crítico, por meio da leitura de uma obra juvenil dotada de valor estético, cujo texto de viés crítico, permeado de vazios, requer um leitor implícito capaz de preenchê-los, assegurando, assim, a interação, a projeção imagética e a revisão de hipóteses.

O próximo capítulo é de Rosalina Ananias Pinheiro Neves, intitulado AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA NO ENCONTRO COM O EU. Para a autora, por meio da leitura literária, o leitor satisfaz suas necessidades, sendo-lhe permitido assumir uma atitude crítica em relação ao mundo

que o rodeia, advinda das diferentes mensagens e indagações que a literatura oferece. Nesse caminho, cabe ao professor estimular o estudante para que ele aprenda a gostar de ler e, posteriormente, saiba enveredar-se pelo mundo literário, fazendo suas próprias escolhas, a seu gosto. Nesse sentido, Neves realizou com seus alunos uma sequência básica, possibilitando aos educandos um olhar para si, de uma forma que ainda não tinham se olhado. Nesse caso, sua essência é o que estava sob seu olhar, para reflexão daquilo que via em si mesmo, principalmente a expressão, por meio da qual poderia enxergar além de uma imagem física.

O sétimo capítulo da obra, CÍRCULO DE LEITURA DE COSSON: UMA SUGESTÃO DE PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA, é uma proposta de Círculo Literário, que atende exclusivamente a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, escrita por Juliana Oliveira Costa e Santos. A autora toma como ponto de partida a experiência de anos de trabalho com esta modalidade que tem lhes mostrado as dificuldades dos estudantes quanto à capacidade compreensiva de textos e pouco interesse pela leitura, o que provoca, conseqüentemente, fragilidades e certa aversão à produção de textos dos estudantes do Ensino Fundamental II.

Já em DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS EM SALA DE AULA, Karina Costa Paes de Sousa socializa uma proposta literária por meio do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato, com o intuito de se perceber as marcas de preconceito presentes

ao longo do conto, bem como a importância do tema infância para a construção da narrativa. Sousa argumenta que se faz necessário que nossas ações sejam cientes e que não sejamos meros reprodutores alienantes, mas com capacidade de verificar qual imagem queremos deixar perante a sociedade, contribuindo para que essa possa ser justa e democrática, fazendo com que todos os cidadãos possam ter seus direitos garantidos e respeitados, não só no papel como tem sido, mas como se há de verificar na prática.

Na sequência, a coletânea traz o capítulo assinado por Marília Spingolon, *DO CLICK DA MÁQUINA AO FARFALHAR DO LÁPIS: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA DE ESCRITA POÉTICA NO ENSINO BÁSICO*, e nele a autora justifica a escolha da temática “Depressão” nos textos poéticos de Paulo Leminski, na busca de acercar os estudantes desse tema delicado, e que precisa ser explorado em ambiente escolar, na tentativa da promoção da alteridade, ou seja, o reconhecimento de si mesmo no discurso do poeta. A autora compartilha uma proposição didática com o intuito de promover reflexão quanto ao amadurecimento e suas fases, a fim de desenvolver habilidades socioemocionais, para que o adolescente possa se sentir imerso nesse mundo de mudanças e agente da própria história. Para isso, Spingolon utilizou como recurso metodológico a Sequência Básica de Rildo Cosson e o público contemplado compreende estudantes de 8º ano de uma escola pública de Mato Grosso.

Em *LITERATURA NA SALA DE AULA: COMO DESPERTAR A ATENÇÃO DO ALUNO PARA AS OBRAS LITERÁRIAS EM UM MUNDO TECNOLÓGICO*, por sua vez, Antonio Aparecido Mantovani e Wilerson Fidelis de Moura argumentam que a leitura é essencial para o aprendizado e a aquisição de elementos culturais e ponderam que a tecnologia, que sempre existiu, nunca influenciou tanto no hábito da leitura, pois, hoje, os livros e, até mesmo os aplicativos de leitura sofrem concorrência dos diversos meios de entretenimento ligados, principalmente, à internet. Para os referidos autores, desde a pequena infância, e por influência de muitos pais, é possível se notar uma mudança no comportamento das crianças que, se antes tinham o livro como meio de entretenimento, atualmente, esbarram na falta de vontade de estar com ele. Por fim, esclarecem que a evolução tecnológica nunca irá acabar e que o mundo será cada vez mais interativo. Nesse sentido, eles sugerem que o melhor a se fazer é melhorar a formação dos professores para que passem a ler e enxerguem o texto literário como ferramenta de transformação e não somente como um meio para se chegar ao conhecimento gramatical. Ademais, deve-se agregar tecnologia à sala de aula, e, também, conscientizar pais e mães de que a leitura é essencial para o crescimento intelectual das crianças.

LITERATURA QUE HUMANIZA: A VISÃO DA GUERRA RETRATADA NA OBRA MOHAMED, UM MENINO AFEGÃO é de autoria de Ângela Maria de Jesus Sena Oliveira. O

texto objetiva mostrar algumas práticas literárias em sala de aula por meio da sequência básica de Rildo Cosson. A turma escolhida pela autora foi o 7º ano da Escola Estadual Luiz Carlos Ceconello, em Lucas do Rio Verde-MT, e a obra selecionada foi *Mohamed, um menino afegão*. A sequência básica foi desenvolvida com o intuito de despertar nos alunos o gosto pela leitura do texto literário e a capacidade de se colocar no lugar do outro, por meio da experiência proporcionada pela literatura, em que foram trabalhados o tema da guerra e as consequências nas vidas das pessoas envolvidas, principalmente, as crianças, como enfatizado no livro lido.

O penúltimo texto foi escrito por Jacinaila Louriana Ferreira e Genivaldo Rodrigues Sobrinho, intitula-se O QUE PREVÊEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS e parte da necessidade do estudo do texto literário em sala de aula. No referido capítulo, os autores refletem sobre a importância da leitura literária, apresentam breve percurso da literatura afro-brasileira a partir dos pressupostos teóricos presentes na obra *Africanidades e educação*, de Vieira, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com a intenção de mostrar a relevância e o contexto histórico que envolve o assunto. Destacam os postulados da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso (DRC/MT), no

que diz respeito à leitura e ao ensino da literatura afro-brasileira nas escolas. Na sequência, Ferreira e Rodrigues-Sobrinho apresentam resultados pautados na leitura de uma obra de literatura afro-brasileira por alunos de uma turma do nono ano do Ensino Fundamental.

Por fim, em PRÁTICAS DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR: O CONTATO COM O TEXTO LITERÁRIO ALÉM DA SALA DE AULA, Karina Torres Machado e Rauer Ribeiro Rodrigues apresentam práticas de leitura em que a ação do professor e da escola esteja além das obrigadoriedades do currículo ou das aulas – quando as há – destinadas à leitura. A partir de uma pesquisa-ação realizada, os autores elencam propostas em que a redefinição do espaço escolar assinala uma imersão, uma exposição a uma atmosfera leitora capaz de propiciar vivências de leitura desconcertantes, enriquecedoras e sugestivas. Para isso, a leitura se desvencilha de seu caráter utilitarista, bem como o ensino, e a proposta passa a conceber o ato de ler como percepção do eu e do mundo, necessidade e desejo, sentimento e estímulo que preenchem vazios, anseios, constituindo-se ação libertária para uma existência mais perceptiva e participativa.

Desejamos uma excelente leitura desse rico material.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS EM SALAS DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO PLANEJAMENTO DO TRABALHO DOCENTE¹

Isabela Câmara Bonilha

Neiva Guarienti Pagno

1.1. INTRODUÇÃO

O trabalho com o texto literário na escola e sua importância sempre foram assuntos em destaque na obra de diversos teóricos, tanto da literatura, quanto da linguagem. Sabe-se que, há tempos, a literatura ocupava um lugar de prestígio na matriz escolar, mesmo que abordada de maneira demasiadamente formalista. No entanto, qual a forma ideal de trabalhar o texto literário nas unidades de ensino? Aliás, ensinar a ler literatura é, de fato, importante? E mais: como fazer com que a literatura tenha seu lugar dentro da disciplina de língua portuguesa, ainda antes do Ensino Médio, época em que ela geralmente costuma “aparecer” com mais ênfase no cotidiano escolar dos estudantes?

1 DOI: 10.30681/978-85-7911-286-7.1

Consideramos todos esses questionamentos de extrema importância ao trabalho do professor de Literatura ou Língua Portuguesa, tendo em vista que nem sempre há uma disciplina separada para tratar do texto literário. Nesse capítulo, tentamos discorrer acerca dessas questões, tendo como base os apontamentos de Tzvetan Todorov (2019), Vicent Jouve (2012) e Antonio Candido (1995). Por fim, levando em consideração os apontamentos de Rildo Cosson (2012) sobre o letramento literário, sugerimos uma proposição de atividades a partir da sequência básica do próprio autor, para trabalhar com um texto da literatura mato-grossense em sala de aula.

1.2. REVISÃO E DISCUSSÃO DA LITERATURA

Sabe-se que, na atualidade, dá-se muita importância ao tempo e, por isso mesmo, este parece ser sempre curto ou pouco para tudo o que se tem a fazer. As próprias exigências e costumes do século podem ser causas para que o texto literário seja deixado de lado, não apenas nas casas, mas, principalmente, nas escolas. Sendo assim, o trabalho com textos literários em sala de aula assume a função de ser um espaço, uma pausa no ritmo frenético dos estímulos visuais cotidianos, além de desempenhar um papel muito relevante no que diz respeito ao desenvolvimento do ser humano “quer no sentido estrito de favorecer o trato com a escrita, quer no sentido amplo, de educar os sentimentos e favorecer o entendimento das relações sociais” (Paulino; Cosson, 2009, p. 63).

1.2.1. A importância do texto literário na escola

Em um tempo em que, na sala de aula, percebe-se cada vez mais apatia em relação às notícias trágicas que circulam tanto nas redes sociais, quanto em outros suportes midiáticos, o letramento literário se estabelece como uma necessidade e um ponto impulsionador da sensibilização e do pensamento crítico. Para Candido (1995, p. 179), “toda obra literária é uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador dessa construção”. É importante ressaltar, no entanto, que ainda, segundo o autor, a literatura não tem um papel moralizante, isto é, não tem por objetivo corromper ou edificar segundo os moldes sociais. Dessa forma, é possível dizer que a literatura humaniza, porque possibilita ao leitor experimentar situações nunca antes pensadas, ela “faz viver” (Candido, 1995, p. 178).

Vicent Jouve (2012) discute os objetivos do estudo da literatura e afirma ainda que, para além dos conteúdos por ela expressos, está a maneira como ela se comunica. Para Jouve (2012, p. 47), “a informação transmitida pela literatura tem um impacto que o discurso racional não pode ter”, tendo em vista que uma obra literária é gravada passivamente de modo não consciente pelo leitor. No entanto, para que este *sentir a obra* possa ser transformado em conhecimento de fato, o papel do professor é primordial. Desse modo, não basta que o texto literário seja lido em sala de aula e deixado à mercê das impressões do estudante. Ao contrário, conforme Paulino e Cosson (2009), o letramento literário trata de um processo que

demanda, tanto do professor, quanto dos estudantes, tempo e atualizações constantes. Infere-se, assim, a importância do planejamento desse trabalho.

Outro aspecto relevante do letramento em literatura é a possibilidade da escrita de textos literários pelos estudantes, uma vez que atividades desse tipo reafirmam o caráter social da literatura e da produção de textos, bem como estimulam a criatividade, ao mesmo tempo em que dão aos estudantes oportunidades “de se exercitarem com as palavras, apropriando-se de mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentido que são essenciais ao domínio da linguagem e da escrita” (Paulino; Cosson, 2009, p. 76).

Segundo Cosson (2012), o fato de a escola tratar a escrita de textos literários como algo fora das suas obrigações, além de romantizar o processo de escrita de literatura como algo para o qual é necessário ter-se um dom nato, faz com que a leitura na escola esteja sempre associada no inconsciente coletivo a textos “herméticos e bolorentos, que pouco ou nada têm a dizer a eles” (Cosson, 2012, p. 72). Sobre preferências de leitores, a BNCC aponta que:

A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido (Brasil, 2017, p. 137).

Assim sendo, é indiscutível a importância do trabalho com o letramento literário na escola, e é na escola que este deve ocorrer, levando em consideração que “demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar” (Souza; Cosson, 2011, p. 102). Conforme o Documento de Referência Curricular do Mato Grosso, “ao pensar em sistema literário, na perspectiva da educação literária, a escola assume importância capital como rede de transmissão de ideias e de formação do leitor” (Mato Grosso, 2018, p. 23).

1.2.2. Importância da seleção e planejamento das atividades

A importância do planejamento das atividades a serem realizadas em sala de aula é, já há muito, discutida por professores em formações continuadas e nas semanas pedagógicas das escolas. Alguns documentos que norteiam o currículo educacional, como o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso, trazem, inclusive, o planejamento como um dos princípios norteadores da ação didática, considerando que “se apresenta como um passo importante a ser refletido e ressignificado” (Mato Grosso, 2018, p. 24). De acordo com o documento, a elaboração do planejamento deve contemplar três dimensões, sendo elas: análise da realidade (qual a atual situação dos estudantes?), projeção de finalidade (o que se deseja alcançar?), elaboração do Plano de Ação (o que fazer para atingir o que se quer alcançar?).

Quando se trata de letramento literário, planejar também é essencial, principalmente, no que diz respeito à escolha das obras literárias e textos a serem trabalhados na sala de aula. Entre as diversas formas de seleção por que passam as obras, elencadas por Cosson (2012), como a seleção antes da chegada dos livros às livrarias, o acesso a esses livros e a disponibilidade deles nas bibliotecas escolares, destaca-se novamente o papel do professor e seu cabedal enquanto:

[...] intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final. Os livros que ele [o professor] lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos. Isso explica, por exemplo, a permanência de certos livros no repertório escolar por décadas (Cosson, 2012, p. 32).

Dessa forma, é preciso que se tenha um cuidado especial com relação à seleção de obras a serem trabalhadas. Há três critérios específicos muito assumidos por diversos professores da escola atual, discutidos por Cosson (2012), sendo eles: aquele que considera o cânone como o que deve ser lido especificamente e desconsidera quaisquer outras formas de produção literária mais atuais; aquele que considera apenas a contemporaneidade dos textos; aquele que leva em consideração todo e qualquer gênero e autor.

De acordo com Cosson (2012), esses três critérios de seleção de obras exageram em suas medidas, uma vez que por serem muito radicais, por assim dizer, não contemplam os fins a que se propõem, quer seja “apurar” o gosto dos estudantes,

quer romper barreiras e preconceitos ainda preservados pela literatura canônica, quer seja democratizar o acesso à literatura.

Sendo assim, ao realizar a escolha dos textos a serem trabalhados em sala de aula, diversos aspectos devem ser considerados e questionamentos devem ser feitos, os quais reafirmam as três dimensões do planejamento, apontadas nos documentos de referência. Pode-se, então, ao cogitar um texto a ser estudado e inserido no processo de letramento escolar, fazer as perguntas: os estudantes conseguirão compreender o texto? O texto tem relevância social? O texto tem características estéticas que podem ser apreciadas pelos estudantes? O texto pode sensibilizar?

Obviamente, nem todas as obras atenderão, positivamente, a todas essas perguntas, mas criar um meio-termo, uma variedade de obras no momento da seleção é importantíssimo para o processo de letramento literário, de forma que nem se frustre o acesso do estudante à literatura (pela complexidade e falta de compreensão do texto), nem os escolares se acomodem a ler sempre a mesma temática, gênero ou ainda textos que tenham uma linguagem demasiadamente próxima do cotidiano, de maneira que não lhes acrescentem novas experiências e/ou sensações ou mesmo conhecimentos. Nas palavras de Cosson (2010, p. 35),

[...] crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura.

Não apenas no que diz respeito aos processos de escolha da obra a ser lida em sala de aula, é preciso também planejar a forma como a leitura será feita e que atividades devem ser pensadas a partir dela ou para introduzi-la. Tzvetan Todorov (2009) tece uma série de questionamentos que podem nortear a forma como o texto literário deve (ou não) ser tratado ao ser discutido e/ou trabalhado em sala de aula:

[...] devemos estudar, em primeiro lugar, os métodos de análises ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudarmos obras consideradas como essenciais, utilizando vários métodos? Qual é o objetivo e quais são os meios para alcançá-lo? O que é obrigatório e o que se mantém facultativo? (Todorov, 2009, p. 27).

Percebe-se, assim, que ao se referir aos questionamentos a serem feitos sobre literatura na escola, Todorov (2009) delineava, mesmo que sem utilizar essa nomenclatura, a importância do planejamento. Com relação aos processos metodológicos que envolvem os textos literários, o autor faz também uma crítica às abordagens em que se considera apenas um elemento de determinada obra, a fim de analisá-lo em relação à sua estrutura, mas não ao seu sentido completo.

Nesse sentido, planejar uma sequência que faça parte do processo de letramento literário na escola passa não somente pelo processo cuidadoso de seleção de obras e textos (contos, crônicas, poemas) a serem lidos, mas também pela escolha consciente de metodologias que privilegiem a compreensão e apreciação do texto literário em sua totalidade. É importante, no entanto, lembrar que o sentido de uma obra não está apenas

à mercê da interpretação subjetiva dos estudantes, tendo também a teoria literária ou os conhecimentos extratextuais do professor, uma vez que para trilhar os caminhos da compreensão, conforme Todorov (2009, p. 31, grifo do autor),

[...] pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu *fim*.

Dessa forma, o texto literário deve se valer, primeiramente, em si mesmo, sendo seu impacto como literatura a sua própria finalidade.

1.2.3. Proposta de produção de leitura

Dentro das diversas propostas metodológicas para a prática do letramento literário, destacam-se algumas sugestões de Rildo Cosson, como a sequência básica, a sequência expandida e os círculos de leitura. Nesse capítulo, apresentamos uma proposição de produção de leitura de conto, tendo como molde a sequência básica de Cosson. É importante ressaltar que a seleção do conto leva em consideração os apontamentos acerca da importância do letramento literário em sala de aula, bem como a seleção das obras e os critérios de planejamento já discutidos, anteriormente, tendo em vista tanto sua construção estética quanto a relevância do tema abordado para o contexto social no qual está inserida a sociedade brasileira e mato-grossense.

O conto a ser lido em sala de aula foi publicado em 2014, no livro de contos *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. Entre as diversas narrativas apresentadas pelo livro, importou-nos esta, levando em consideração que tem como plano de fundo temática recorrente nos últimos anos, tanto no cenário nacional, quanto estadual: os episódios de justificação.

“Maria” tem foco narrativo em terceira pessoa e se inicia com a volta para casa da empregada doméstica de nome análogo e protagonista do conto. Maria voltava de seu trabalho após a ceia de natal e esperava o transporte público chegar. Ao entrar no ônibus, uma série de acontecimentos causa reflexões profundas na personagem. Estes ocorrem e vão desaguar em um episódio do que atualmente é chamado de “justificação”.

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. Os ônibus estavam aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos gostavam de melão? (Evaristo, 2014, p. 39).

A sequência básica sugerida por Rildo Cosson possui, dessa maneira, quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A seguir, apresentamos a sequência ao mesmo tempo em que relatamos as experiências ocorridas durante o processo de leitura.

1.2.3.1. Motivação

A motivação é a fase da sequência em que se busca preparar o leitor para a obra, atraindo sua atenção para a atividade com a leitura literária. Para Cosson (2012), as atividades de motivação que obtém mais sucesso são aquelas que conseguem estreitar laços entre o leitor e o texto, sendo “a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema” (Cosson, 2012, p. 55).

Em outras palavras, faz parte da motivação despertar o interesse do estudante e futuro leitor da obra para o tema. A curiosidade e o suspense podem ser ingredientes de sucesso, no que diz respeito à criação da motivação para uma sequência didática, pois levam o estudante a se manter atento e com os sentidos aguçados para descobrir o que virá após esse momento.

Devido à seleção de um conto que tem como pano de fundo os episódios de justificação, em que a população civil decide punir pessoas que julga criminosas, este momento foi realizado a partir da leitura de notícias de episódios como este,

acontecidos em diversos lugares do país, no estado de Mato Grosso e na cidade vizinha de Rondonópolis. Após a exibição de notícias tanto escritas quanto em vídeo, algumas questões norteadoras foram realizadas aos estudantes, sendo estas: você concorda com esses episódios de justificação? Você acredita que a população civil está qualificada para reagir a crimes? Por que os episódios de justificação têm acontecido tanto no Brasil?

1.2.3.2. Introdução

A introdução, na sequência básica sugerida por Cosson (2012), é o momento de apresentação da obra e do autor. Nesse ponto, faz-se uma breve biografia do autor e fala-se a respeito da obra a ser lida. Dessa forma, apresentamos a autora Conceição Evaristo por meio de uma breve bibliografia sua e a obra na qual está contido o conto *Maria, Olhos d'água*. Como não disponibilizávamos da obra física completa, exibiu-se no projetor multimídia a capa do livro e suas orelhas, a fim de que os estudantes observassem todos os elementos, desde o título às gravuras da capa.

Falamos também acerca dos critérios que nos levaram a selecionar este conto em específico entre os demais apresentados pelo livro. É importante destacar os cuidados elencados por Cosson (2012, p. 60) no que diz respeito à construção do momento de introdução:

[...] apesar de ser uma atividade relativamente simples, [a introdução] demanda do professor

alguns cuidados. Um primeiro é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos.

Além disso, é necessário cuidar também para que, ao falar a respeito da biografia do autor, não se procure respaldar acontecimentos intratextuais ou ainda descobrir intencionalidades do texto literário. Destacar a relevância da obra escolhida e alguns dos critérios que levaram à sua seleção também são indicações do autor.

1.2.3.3. Leitura

Esta é a etapa da sequência em que os estudantes terão contato com a leitura de fato e propriamente dita do texto. Para Cosson (2012), a leitura de uma obra literária completa, isto é, um livro, exige acompanhamento do professor, enquanto durante o processo de uma leitura curta “há pouco o que fazer a não ser esperar que o aluno termine a tarefa” (Cosson, 2012, p. 62). No entanto, mesmo tendo escolhido apenas um conto para ser apresentado nos moldes da sequência básica, decidimos realizar um acompanhamento durante a leitura realizada pelos estudantes. Nesse ponto, fizemos algumas adaptações às contribuições de Cosson.

Por se tratar de um conto de extensão maior que os textos geralmente lidos pelos estudantes em sala de aula, além de possuir diversos pontos importantes, realizou-se a seguinte

estratégia: leu-se o texto em voz alta, fazendo paradas estratégicas em três pontos do conto, a fim de verificar se os estudantes estavam compreendendo, e formavam-se questionamentos para aumentar o suspense e a curiosidade em relação ao que ocorreria em seguida.

A primeira parada foi realizada após a apresentação da situação inicial da personagem Maria e a personagem adentrar o ônibus e encontrar alguém conhecido. Antes que o conto revelasse a identidade desse desconhecido e as lembranças de Maria com relação a ele, dois questionamentos foram levantados: o que é possível saber acerca da protagonista, até então? Como é sua vida? Quem pode ser este homem que a personagem encontra?

A segunda pausa a foi realizada após o encontro de Maria com o homem, que ao que o conto indica é um amor do passado, pai de seu filho. A pausa foi feita logo após alguns desabafos entre os dois e o momento em que o homem saca uma arma.

O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem, entretanto, virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E logo após, levantou rápido sacando a arma (Evaristo, 2014, p. 40).

Após essa pausa, questionou-se aos estudantes: qual a relação de Maria com o homem que reconheceu no ônibus? Por que ele sacou uma arma? O que acontecerá em seguida? Escutamos as suposições dos alunos, que cogitaram que o homem fosse agredir Maria com a arma, a fim de que ela voltasse para ele. Alguns supuseram, devido ao momento de introdução, que o homem agrediria Maria e as pessoas interviriam, salvando-a.

Após essa reflexão, a leitura do conto continuou até o momento em que Maria é acusada de estar envolvida no assalto ao ônibus:

A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção a Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... (Evaristo, 2014, p. 40).

Os estudantes, por sua vez, mostraram-se muito interessados no que aconteceria a seguir e fizeram diversas suposições. Nesse momento, notou-se que a maioria da sala de aula encontrava-se eufórica e envolvida na narrativa.

Em relação aos intervalos entre as leituras, Cosson (2012, p. 64) afirma que:

É durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos.

Esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura. Por meio dele o professor resolverá problemas relacionados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, dentre outras dificuldades ligadas à decifração.

Na prática, foi possível perceber todos os benefícios dos intervalos de leitura, mesmo que estes tenham sido feitos de forma adaptada a um texto menor do ponto de vista de Cosson, mas, ainda assim, foram maiores do que aqueles geralmente lidos em sala de aula.

Após a finalização do conto, os estudantes se mostraram impactados pelo seu desfecho e passou-se então ao momento de interpretação.

1.2.3.4. Interpretação

Sabe-se que a interpretação de uma obra ou texto literário muito revela e depende dos conhecimentos prévios dos estudantes, bem como de suas condições sociais. Segundo Jouve (2012, p. 102, grifo do autor), “o eu que se engaja na obra é sempre, ele mesmo, *um texto*: um sujeito não é nada mais que a resultante de influências múltiplas”.

No entanto, é necessário destacar que, em toda obra ou texto literário e mesmo não literário, há um limite de possibilidades de interpretações. Cabe ao professor, nesse processo, direcionar os estudantes e acompanhá-los para que as interpretações permaneçam dentro desse âmbito.

Conforme menciona Cosson (2012, p. 62), “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento”.

O momento de interpretação é, portanto, um momento delicado, tendo em vista que o professor precisa ter cuidado para não “supor que existe apenas uma única interpretação ou que toda interpretação vale a pena” (Cosson, 2012, p. 66). É preciso, assim, que se busque um ponto de equilíbrio entre a imposição de uma interpretação e a aceitação de interpretações completamente descabidas em relação à concretude do texto. Jouve (2012, p. 25) concorda com essa ideia, ao pontuar que “não se pode reduzir a obra a uma única interpretação, existem, entretanto, critérios de validação. O texto permite, com certeza, várias leituras. Mas não permite qualquer leitura”.

Ainda, segundo Cosson (2012), as atividades de interpretação devem passar por um momento de registro ou de externalização da leitura, ou seja, é o momento em que as impressões deixadas pelo texto literário serão compartilhadas e reformuladas pelos estudantes. Esse registro pode ser feito, por exemplo, por meio de roda de conversa, debates, dramatização ou ainda escolha de outros textos que dialoguem com o primeiro, sejam eles músicas, filmes, artigos etc.

Para esse momento, idealizamos uma roda de conversa para dialogarmos sobre as principais impressões que os alunos

tiveram sobre o conto. Não foi preciso, no entanto, propor a roda de conversa, uma vez que, impactados pelo desfecho do conto “Maria”, os estudantes imediatamente após a leitura já iniciaram uma discussão sobre a narrativa, que termina com a personagem principal sendo morta e linchada no ônibus, por ter sido acusada pelos civis de envolvimento com o crime.

Uns passageiros desceram e outros voaram em direção a Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: Calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos... Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. [...] Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas-laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado. Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho (Evaristo, 2014, p. 42).

Incitamos, para além das considerações acerca do desenlace da história, alguns questionamentos mais técnicos. A escolha do nome “Maria”, o que isso causa na narrativa? Que elementos foram decisivos para que a mulher tenha sido acusada de assalto? Quais os impropérios desferidos em relação à personagem? O que aconteceu foi justo? Como a tragédia poderia ter sido evitada?

Tendo previsto a comoção gerada pela finalização impactante de “Maria”, como momento de registro, sugerimos aos alunos que refizessem o desfecho da narrativa, prestando atenção para dar continuidade por meio do mesmo foco narrativo. Ao final dessa atividade, eles compartilharam seus finais alternativos, que foram comentados pelo grupo.

Se o momento de criação de textos sempre encontra resistência nos estudantes, a oportunidade de escrever um novo final, a partir de uma história já dada e iniciada, funcionou como ponto motivador para boa parte da turma. A possibilidade de ouvir versões criadas pelos colegas e de expor a própria produção também auxiliou o envolvimento dos alunos na atividade.

1.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da sequência básica de Rildo Cosson trouxe para a turma do 9º Ano do Ensino Fundamental uma atividade interessante e dinâmica. Então, ressaltamos a seguir, os resultados obtidos: a empolgação para com a leitura, a curiosidade despertada, o aguçamento do senso crítico e o envolvimento no processo de registro e produção textual. Dessa forma, observamos a importância do trabalho com o texto literário em sala de aula, bem como do planejamento das atividades e seleção de obras a serem lidas.

É possível também perceber que há ainda um longo percurso a ser percorrido, no tocante ao processo de letramento literário, principalmente, nas escolas públicas de Ensino Fundamental, nas quais, não raro, encontram-se casos de alunos não alfabetizados mesmo em séries avançadas como o 9º Ano, fase em que foi aplicada a sequência básica.

No entanto, os impactos da literatura são perceptíveis mesmo entre os que não podem decodificar as palavras, mas decifram os sentidos da leitura. Esse impacto está muito associado à forma com que o texto literário é tratado pelo professor, além da escolha do texto.

A leitura de “Maria”, de Conceição Evaristo, pelo que pudemos perceber, pelas reações e discussões em sala de aula, causou profundas reflexões em alguns estudantes, sem ainda levar em conta a comoção interna, aquela que não pode ser percebida a olhos nus e que ocorre na mente dos leitores. Vicent Jouve (2012, p. 109) descreve bem esta experiência:

Ler é, pois, uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção.

Dessa maneira, percebemos ser a leitura do texto literário em sala de aula, a seleção dos textos e o planejamento das atividades de grande importância no processo de sensibilização dos estudantes diante das situações sociais, vivenciadas diretamente ou não.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

CANDIDO, Antonio *et al.* O direito à literatura. **Vários escritos**. São Paulo: Perspectiva, 1995. v. 3, p. 235-263.

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

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura**. São Paulo: Parábola, 2012.

MATO GROSSO. Secretaria de Estadual de Educação Esporte e Lazer. **Documento de Referência Curricular**. Cuiabá, MT, 2019.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. São José do Rio Preto: Objetos educacionais do acervo digital da Unesp, 2011.

TZVETAN, Todorov. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

A LITERATURA COMO ESTRATÉGIA PARA AVANÇAR NA APRENDIZAGEM¹

Rauer Ribeiro Rodrigues

Heloíza de Souza Moreno

2.1. INTRODUÇÃO

O projeto desenvolvido e apresentado neste capítulo nasceu com a crença de que a literatura poderia preencher lacunas em que os métodos frios (quase autópsias) de ensino da língua e de leitura, mais do que insucessos, nos mostram verdadeiros naufrágios. Nasceu com a crença de que a literatura alcança camadas submersas e adormecidas de humanidade, nas quais os discursos morais, sociais e religiosos, assim como os pedagógicos em vigor, não chegam. Nasceu com o desejo de retirar a poeira dos livros e devolvê-los – nas escolas – a seu verdadeiro dono: o estudante, tornando-o leitor.

Havia também a urgência de metodologias que suprissem a grande defasagem em que se encontrava a turma em que a pesquisa foi realizada. Ministrando aulas de língua portuguesa

1 DOI: 10.30681/978-85-7911-286-7.2

na disciplina de Orientação de Estudos, em uma escola de ensino integral (ETI) no município de Presidente Epitácio, no Oeste de São Paulo, caber-nos-ia a missão de recuperar um grande número de habilidades.

Tínhamos, no ano de 2018, 30 estudantes iniciando os estudos no 5º ano do Ensino Fundamental, porém, segundo o diagnóstico inicial, somente três deles tinham habilidades adequadas para estar naquele ano escolar, onze deles estavam em um nível considerado abaixo do básico e dezesseis no básico. O quadro não era nada favorável: eram muitos estudantes com muitas habilidades a serem recuperadas e um curto espaço de tempo.

Esse era nosso primeiro problema – o nosso contexto local.

Juntam-se à situação os muitos questionamentos que fazíamos acerca do tratamento dado à literatura na escola, ao quase impossível acesso aos livros pelos estudantes, ao modo pelo qual os livros didáticos (ou as apostilas oficiais) abordavam a literatura, o que nos fez recorrer ao PROFLETRAS/PROEB, na busca por alternativas metodológicas para enfrentar o quadro descrito e superar tais problemas.

Foi, pois, a partir dessas inquietações que surgiu a necessidade de estudos que fornecessem algumas respostas e, principalmente, uma metodologia que atendesse às urgências da turma. Assim, começamos a nos municiar de teorias, leituras sobre escolarização da literatura, letramento literário e ensino da língua portuguesa e, principalmente,

projetos similares que apresentaram sucesso, a partir daí a crença se transformou em certeza. Foi quando a base teórica e científica veio ao encontro da intuição de educadora e leitora apaixonada. Foi quando a ideia ganhou forma, tornou-se realidade e esboçamos os primeiros traços do projeto, a partir de diretrizes traçadas pelo orientador.

Desse modo, unindo desejo, necessidade e embasamento teórico, desenvolvemos o projeto de pesquisa “A literatura no centro do ensino da língua materna: superando defasagens e avançando na aprendizagem”. Projeto ambicioso e visionário pretendia não só recuperar as habilidades em defasagem como – naquele ano e naquela turma – também pretendia avançar a aprendizagem dos estudantes para habilidades previstas, pelo currículo, para o ano seguinte. Conseguimos. Não só o que propusemos, como também atingimos metas não antes pensadas, como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o desenvolvimento dos nossos estudantes como oradores, argumentadores e seres humanos diferenciados que se tornaram.

Dessa forma, nesse capítulo, mostramos a trajetória de uma turma do 5º ano da “E. E. Prof. Jacinto de Oliveira Campos” que vivenciou o projeto de pesquisa no qual a literatura foi colocada no centro do ensino da língua materna e os alunos inseridos, poder-se-ia dizer, no universo literário. Para que esta atmosfera fosse criada, intitulamos de “Era uma vez... princesas e príncipes no reino da literatura...”, o projeto que funcionou como uma motivação, como moldura para

que envolvêssemos as crianças ao mesmo tempo em que a pesquisa, o estudo e as análises fossem realizados.

2.2. EMBASAMENTO TEÓRICO

A proposta da pesquisa foi oferecer ensino adequado e sistematizado da literatura no Ensino Fundamental para substituir e suprir, com vantagens, as aulas curriculares tradicionais de língua portuguesa. Uma das primeiras fontes que nos inspirou e mostrou que isto era possível foi Sírio Possenti (1996), que nos trouxe algumas das reflexões e respostas que seguem.

É inquestionável que é da escola o dever de ensinar a variante padrão da língua portuguesa, bem como inserir o aluno no universo letrado e da comunicação, pois só o domínio da língua, em suas várias situações de uso, pode mudar a realidade de um indivíduo, dando-lhe condições de atuar no mundo competitivo, desenvolver-se enquanto indivíduo e ser humano e formar cidadãos que contribuam para o desenvolvimento de toda a sociedade. Porém, os atuais modelos de ensino não têm dado conta dessa atribuição, como mostram dados das avaliações externas, e mesmo as institucionais, o que decorre de currículos mal formulados ou mal interpretados, para não os considerar equivocados em seus princípios.

Seja qual for a lacuna que interrompa e prejudique o processo de aquisição dos mecanismos formais da língua,

sabemos que estas não estão nos estudantes, uma vez que são aprendizes em potencial, em grupo heterogêneo, mas com grande receptividade para as possibilidades da língua. Como afirma Possenti (1996, p. 15):

Qualquer pessoa, principalmente se for criança, aprende com velocidade muito grande outras formas de falar, sejam elas outros dialetos ou outras línguas, desde que expostas consistentemente a elas. Em resumo, aprender outro dialeto é relativamente fácil. Portanto, nenhuma das razões para não ensinar o dialeto padrão na escola têm alguma base razoável.

Temos, pois, um público falante nativo da língua portuguesa, instituições formais destinadas ao ensino-aprendizagem da língua, métodos elaborados por profissionais de referência no âmbito educacional, materiais didáticos, mecanismos, capacitações para professores, mas não alcançamos os resultados desejados.

Tais observações nos autorizam a pensar que, ou o que se cobra nas avaliações não considera o que o estudante sabe e aprende, por isso, segundo os índices, está sempre aquém, ou os métodos de ensino não são tão eficientes como se acredita ser. Para não entrarmos em uma discussão mais abrangente, que envolva currículo, BNCC e política educacional, vamos nos ater aos métodos, baseando-nos, aqui, em Possenti (1996, p. 45):

O que ainda é mais espantoso é que todos aprendem com velocidade espantosa um objeto complexo, e sem serem ensinados. De fato, os pais, ou adultos em geral, não ensinam as línguas

às crianças. Não, pelo menos, se entendermos por ensino aquele conjunto de atividades que se dão, tipicamente, numa escola. Alguns, um pouco mais maldosos – mas talvez não muito distantes da verdade – talvez venham a pensar que as crianças do mundo todo, de todas as épocas, aprendam suas línguas exatamente porque não são ensinadas – exatamente porque pais não agem com elas como se houvesse necessariamente fases, métodos, exercícios...

Veja que, como dissemos anteriormente, o intuito dessa pesquisa não foi defender a ideia de que a escola seja desnecessária no processo, antes, pelo contrário, defendemos o papel decisivo da escola na imersão do aluno no universo letrado, porém, o que se questiona são os métodos, há muito ineficazes. Resultados negativos, para os quais foram destinados tempo, horas e, às vezes, anos, resultam em mitos desanimadores, nos quais se crê que a língua portuguesa padrão seja inacessível, tornando o ensino-aprendizagem algo penoso e ineficiente, e a língua portuguesa distante de seu falante nativo.

Diante disso, nessa pesquisa, propusemos um estudo pautado no ensino da língua na sua forma integral, em atuação, e não de forma fragmentada e dissociada de si e de seu uso, como propõem os atuais currículos. Para isso, trazemos o princípio de inter-poli-transdisciplinaridade, defendido por Morin (1921), para nosso microespaço do ensino de língua portuguesa; eis o que nos avisa o filósofo francês sobre o ensino tradicional:

[...]. O objeto da disciplina será percebido, então, como uma coisa auto-suficiente; as ligações e solidariedade desse objeto com outros objetos estudados por outras disciplinas serão negligenciadas, assim como as ligações e solidariedade como universo do qual ele faz parte (Morin, 2014, p. 106).

Segundo Morin (2014), a fronteira entre disciplinas impõe obstáculos para o crescer científico e ao conhecimento; definimos que, aplicado ao ensino da língua, o estudo “por partes”, ou categorias (gramática, produção textual, literatura, ortografia, sinais gráficos de pontuação, sintaxe e estudo de textos), dissocia o caráter social, amputa o dialogismo e fere o caráter comunicativo da língua, o que coloca em segundo plano – a nosso ver – a melhor função das aulas da língua materna, que é comunicar, inserir, apropriar, preservar e criar a língua por meio da língua, formar estudantes de modo integral, o que só é possível com a imersão em textos literários de alta densidade linguística e poética.

Dessa forma, convencidos de que não há melhor espaço para encontrar todas as possibilidades de ensino da língua do que com a leitura cotidiana e intensa de textos literários, realizamos esta pesquisa-ação na qual a leitura literária foi o centro. Usamos o “todo” para fazer com que os alunos se apropriassem das partes, e não o contrário, como vem curricularmente sendo feito há décadas. Em clave diversa, mas que pode ser aqui evocada, Possenti (1996, p. 51) argumenta que: [...] “se a escola tiver um projeto de ensino interessante, através da leitura, esse aluno terá tido cada vez mais contato

com a língua escrita, na qual se usam as formas padrões que a escola quer que ele aprenda”.

Certamente, projetos envolvendo leitura e escrita realizados em outras escolas inspiraram o desenvolvimento desse trabalho, como, por exemplo, o projeto “Ler para a vida”, desenvolvido na escola “Professor Valentim”, em Prata, MG, em 1998, mostrou ser bem-sucedido, bem aceito por estudantes e professores, e, o mais importante, alcançou os objetivos desejados, como mostra a avaliação feita pelos responsáveis pelo projeto:

O ‘Ler para a vida’ ultrapassou as fronteiras de Prata: [...] escolas de outros municípios, e até de outros estados, mostraram-se interessadas em conhecer detalhes e em empreenderem iniciativas semelhantes.

Mas o sucesso não se deve medir nem pela fama nem pelo aplauso instantâneo, mas sim pela consecução dos objetivos iniciais.

[...] professores apreenderam a importância da interdisciplinaridade, passaram a utilizar novas técnicas de ensino em sala de aula [...].

Alunos passaram a ter pela escola entusiasmo [...] alunos leram e produziram textos narrativos, poéticos e dissertativos em volume tal que nunca haviam produzido (Pena; Rauer, 1998, p. 8).

Assim como o projeto “Ler para a vida”, nosso projeto “Princesas e Príncipes no Reino da Literatura” também obteve resultados satisfatórios, com repercussão tanto no ensino-aprendizagem dos estudantes, quando na reflexão da equipe escolar quanto às boas práticas de leitura e sobre o lugar da

literatura no contexto escolar. Para além disso, obtivemos impacto nas habilidades socioemocionais e atitudinais que, com certeza, ecoarão no convívio além-escola e permanecerão como base existencial desses estudantes.

Munidos de teorias de letramento literário, colocamos em prática o que de mais adequado cada método oferecia para os diversos momentos no decorrer da pesquisa, porém o método recepcional, desenvolvido pelas autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993), foi o mais relevante e adequado para o contexto e para as necessidades, tanto do público participante da pesquisa, quanto para os objetivos vislumbrados na pesquisa.

O método recepcional, desenvolvido pelas autoras, foge à regra dos métodos de ensino de literatura tradicionais, que têm como pressuposto somente a exploração da obra no âmbito textual. O método inova ao considerar o ponto de vista do leitor e o caráter de mutabilidade dos textos literários decorrente do fator histórico e cultural:

[...] o conceito de historicidade da teoria recepcional é o de relação de sistemas de eventos comparados num aqui-e-agora específico: a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudado (Bordini; Aguiar, 1993, p. 81).

Tal afirmação reforça e amplia o conceito de literatura: de simples material escrito a objeto que se transforma quando um leitor o acessa e o coloca em contato com o mundo histórico

extratexto, sendo também objeto transformador. Ao buscar definições em teóricos alemães da Escola Constança, recepção, para as autoras, foi entendida como “a concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento da produção, quanto no momento da leitura” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 82), cuja concretização pode ser entendida como o diálogo estabelecido entre o leitor e o texto, ao interferir, preencher e silenciar “ato[s] de comunicação legítimo[s]” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 82). Desse modo, a interação acontece quando leitor e texto se encontram em um mesmo panorama histórico, denominado por Robert Jauss² como horizonte de expectativas:

A atitude de interação tem como pré-condição o fato de que texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados, que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra. São estes quadros de referências antes aludidos, a que Hans Robert Jauss chama de *horizonte de expectativas*. Os quais incluem todas as convenções estético-ideológicas que possibilitam a produção/recepção de um texto (Bordini; Aguiar, 1993, p. 83, grifo nosso).

Esta fusão entre texto e leitor pode provocar tanto a identificação, caso o leitor esteja no mesmo horizonte do texto, quanto o estranhamento, caso o leitor esteja distante do horizonte do texto. A identificação acaba determinando o valor estético do texto pelo leitor. Nesse sentido, podemos

2 Hans Robert Jauss (1921-1997) foi um dos grandes estudiosos da Estética da Recepção, uma teoria literária que leva em consideração a obra escrita enquanto produção, recepção e comunicação, que discute a relação direta entre autor, obra e leitor.

compreender o sucesso e aceitação de obras consideradas literatura de consumo, principalmente, entre o público jovem, visto que elas se aproximam de seus horizontes de expectativas, deixando-os confortáveis, dialogando e concordando com seus sistemas de normas e valores.

Porém, o que alarga e amplia os horizontes são justamente as obras que desafiam e confrontam suas convenções, são obras que impactam e os convidam a refletir, os desafiam e os choquem, colocando-os em confronto com suas noções estéticas e ideológicas, tirando-os de sua zona de conforto.

Diante de um texto que se distancia de seu horizonte de expectativas, o leitor, além de responder aos desafios por mera curiosidade ante o novo, precisa adotar uma postura de disponibilidade permitindo à obra que atue sobre seu esquema de expectativas através das estratégias textuais intencionadas para a veiculação de novas convenções (Bordini; Aguiar, 1993, p. 84).

A metodologia faz com que o leitor caminhe tanto na direção horizontal, quanto na vertical, proporcionando o aprofundamento da visão de mundo do leitor de forma emancipada. Portanto, o método recepcional deve enfatizar o novo, o desconhecido e o inesperado. A aplicação da metodologia requer a participação dos estudantes, já que trata de seus horizontes a serem identificados e ampliados; e o primeiro passo desta metodologia é justamente a identificação desses horizontes. A etapa pode ser feita por meio de provocações, questionamentos e pesquisas sobre suas leituras anteriores.

Uma vez identificados e delimitados os horizontes, a etapa seguinte é o atendimento deste horizonte,

[...] ou seja, proporcionar à classe experiências com os textos literários que satisfaçam as suas necessidades em dois sentidos. Primeiro, quanto ao objeto, uma vez que os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula serão aqueles que correspondem ao esperado. Segundo, quanto às estratégias de ensino, que deverão ser organizadas a partir de procedimentos conhecidos dos alunos e de seu agrado (Bordini; Aguiar, 1993, p. 88).

A próxima fase é o momento de apresentar-lhes o novo, com um pouco mais de exigência – é um momento de ruptura:

A próxima etapa é a de ruptura do horizonte de expectativas pela introdução de textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural. Essa introdução deve dar continuidade à etapa anterior através do oferecimento de textos que se assemelhem aos anteriores em um aspecto apenas: o tema, o tratamento, a estrutura ou a linguagem. Entretanto os demais recursos compositivos devem ser radicalmente diferentes, de modo a que o aluno ao mesmo tempo perceba estar ingressando num campo desconhecido, mas também não se sinta inseguro demais [...] (Bordini; Aguiar, 1993, p. 89).

Dessa maneira, a proposta deve apresentar sempre um novo desafio, mantendo algum vínculo com a etapa anterior, levando em conta que quanto mais distantes de seus horizontes de expectativas forem as ofertas, mais alterados serão os limites de seus horizontes. Esse equilíbrio exige sensibilidade do professor para que não se ofereça uma obra distante demais a ponto de ser irreconhecível, tornar-se desestimulante.

Encontramos, nestas estratégias, maneiras de disseminar a prática leitora, influenciar a comunidade escolar, socializar as leituras, incentivar a expressão, tanto oral quanto escrita dos estudantes, assim como a produção de diversas situações comunicativas, nas quais a leitura e a literatura foram o centro.

2.3. METODOLOGIA

O projeto foi estruturado em 16 sequências didáticas, cada uma contemplando um título, ou uma unidade; foram organizadas por semana, com ao menos duas horas na semana destinadas ao projeto, e cada atividade sempre culminava em uma prática pública:

- Leituras nos intervalos;
- Intervenções no tempo-espaço escolar;
- Publicações de fotos e comentários na página do projeto em rede social;
- Produção de relatos escritos sobre a experiência vivida a partir da leitura;
- Saraus, varal de poesia, dramatizações etc.

O cuidado na escolha dos títulos levou em consideração a faixa etária do público, e a possibilidade de, a cada leitura, avançar em um horizonte de expectativas, tanto dos estudantes,

quanto da aprendizagem. Justificamos a escolha dos clássicos com uma afirmação de Castrillón (2008, p. 133):

[...] Partimos do princípio de que 'só o melhor é bom' quando se trata de oferecer material de leitura a quem carece dela em seus lares. [...] Os textos e a leitura devem oferecer uma possibilidade de realidade ainda não pensada e ainda não consciente; uma possibilidade de ver, de falar, de pensar, de existir, ou, em outras palavras, de produzir o estampido de todas as imagens do mundo aparentemente definitivas.

Notoriamente, são nos clássicos que encontraremos todos os benefícios que a boa literatura pode oferecer, desde o contato com a linguagem em suas diversas possibilidades de realização à sensibilidade de outros olhares em outras épocas e outras sociedades. São os clássicos, também, que inspiram grande número de adaptações cinematográficas, releituras, peças teatrais e outras produções artísticas que atravessam o tempo e chegam até a atualidade, e o acesso dos estudantes aos clássicos possibilita melhor interação com tais produções, tirando-os de uma marginalização cultural que os impede de dialogar com tais obras e contribui de forma bastante precisa com seu letramento – melhor dizer **letramentos**, pois confere ao aluno o domínio de diversas competências leitoras, bibliográficas e como sujeito no mundo.

Similarmente à escolha dos títulos, também houve preocupação com a escolha dos gêneros, tentando contemplar o maior número possível deles. O projeto contou com narrativas

ficcionais, de mistério, contos de fadas, crônicas, gênero lírico, mitos, HQs, gênero dramático, contos e fábulas.

O número de leituras selecionadas se adequou ao número de aulas disponíveis para o projeto, que foi desenvolvido ao longo do ano de 2018. Para isso, disponibilizamos duas aulas semanais, com início no final do primeiro bimestre, o que ao final do ano totalizou 16 títulos lidos.

A partir da terceira leitura, depois de feitas as apresentações do projeto e a familiarização das crianças com os textos literários, passamos a sugerir leituras complementares, que dialogavam ou acrescentavam às feitas em sala, mostrando que o projeto conquistou outras possibilidades, ultrapassando a intenção da leitura didática, formando leitores autônomos, dando possibilidades para que o estudante comparasse, elegeisse o que lhe parecesse melhor e desenvolvesse o prazer que a boa leitura pode oferecer.

Sobre esse passo extra, Colomer (2008, p. 18) pontua que:

Por isso sempre acreditou-se [sic] que 'ler se aprende lendo'. [...] a qualidade só pode ser apreciada por comparação, de modo que não são suficientes 'alguns poucos livros bem lidos'. Pelo contrário, os dados de que dispomos nos dizem que a quantidade de livros lidos importa [...] é necessário planejar um tempo de leitura autônoma e silenciosa nas salas de aula, baseada principalmente na leitura de ficção. [...] definitivamente, a aprendizagem literária pode ser potencializada se planejarmos leituras diferentes e complementares em cada um desses espaços.

Sendo assim, os exemplares que compuseram as leituras complementares ficaram disponíveis em local de destaque na sala de leitura da escola, para retirada de acordo com o interesse e disponibilidade de tempo de cada aluno para a leitura. Fizeram parte das leituras complementares títulos, autores e personagens mencionados nas obras lidas em sala, textos similares, de gênero parecido ou outras obras dos autores lidos. No entanto, alguns títulos que foram lidos em aula do projeto, devido a sua extensão, complexidade e escassez de tempo, tiveram apenas algumas partes desenvolvidas por meio de unidades que permitiram a transmissão de conteúdos específicos e centrais da obra (para mencionar dois exemplos, foi assim com ***D. Quixote*** e com ***As mil e uma noites***).

Os livros que compuseram a seleção trabalhada nesse projeto foram, em parte, retirados do acervo da sala de leitura da escola, e em parte providenciados pelos idealizadores do projeto. Sendo que, de alguns títulos dispúnhamos de exemplares para todos os estudantes e outros, foram providenciadas cópias por duplas. Além de breve biografia dos autores para que pudessem conhecer seus estilos e refinar suas preferências, o que futuramente norteará suas escolhas e os ajudará a adquirir hábitos de leitores autônomos.

2.4. OS RESULTADOS

Os dados que nortearam os avanços do projeto foram retirados das AAPs (Avaliação de Aprendizagem em Processo), avaliação fornecida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, aplicada de forma sistemática com foco na avaliação das habilidades. Foram 5 (cinco) ao logo do ano e mostraram o seguinte panorama para a turma B (turma em que o projeto foi desenvolvido) em relação às outras duas turmas da escola:

Avaliação 1, de entrada (mostra como os alunos iniciaram o ano):

Gráfico 01: Rendimento de entrada

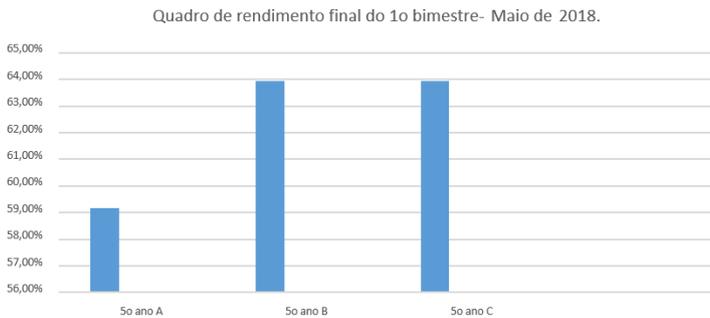


Fonte: Os autores.

Como podemos observar, a sala B inicia o ano com 54,44% de aproveitamento, ficando abaixo da turma A em 13,71 pontos e abaixo da turma C em 12,78 pontos.

Avaliação 2: Final do 1º bimestre:

Gráfico 02: Rendimento do primeiro bimestre



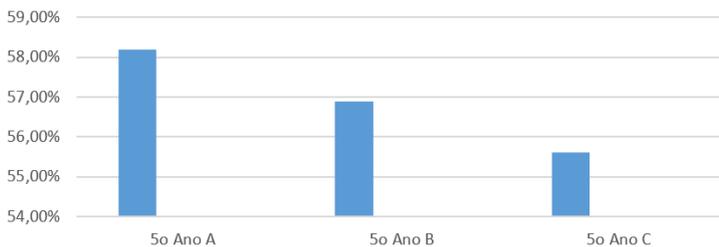
Fonte: Os autores.

Nessa edição, a sala aumentou em 13 pontos seu desempenho, com rendimento de 63,96%, igualando seu desempenho com a turma C (63,96%) e superando a turma A, que alcançou 59,17% de rendimento.

Avaliação 3: Final do 2º bimestre:

Gráfico 03: Rendimento do segundo bimestre

Quadro de rendimento do final do 2º Bimestre-Julho de 2018



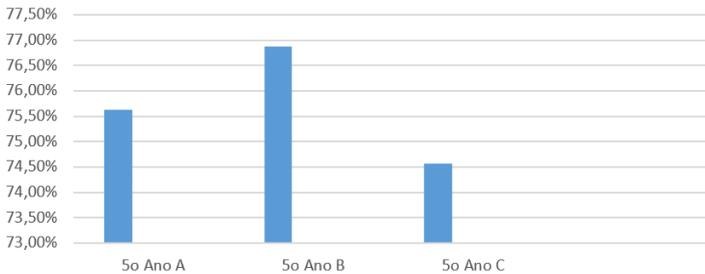
Fonte: Os autores.

Observamos leve queda dos alunos das três turmas em relação ao bimestre anterior. A turma B em relação à turma A, fica com 1,31 ponto abaixo e 1,26 acima da turma C. Em relação ao seu próprio desempenho no bimestre anterior, a turma B caiu 7,1 pontos, porém havia aumentado, da entrada para o primeiro bimestre, em 9,44, ou seja, a turma teve crescimento de 2,34%.

Avaliação 4: Final do 3º bimestre:

Gráfico 04: Rendimento do terceiro bimestre

Quadro de rendimento final do 3º bimestre-setembro de 2018

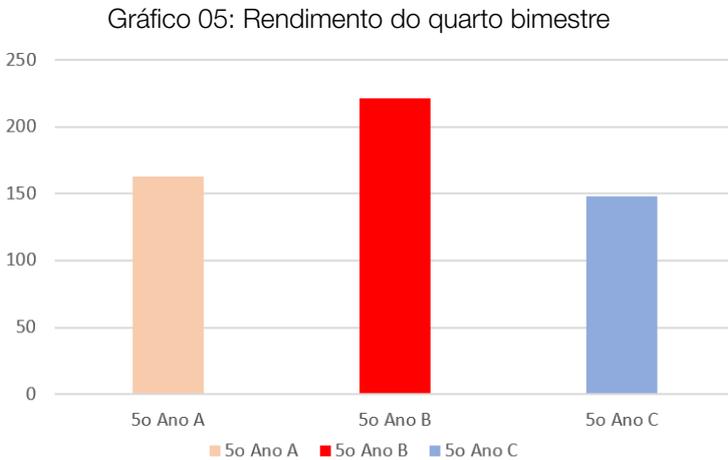


Fonte: Os autores.

O quadro mostra que a turma participante do projeto, em setembro, superou diferentes dificuldades, em diferentes níveis de aprendizado, e fez a diferença. Tanto em relação às outras turmas, quanto em relação ao próprio desempenho, chegou a um percentual de 76,88% de aproveitamento. Ficou 1,26 acima da turma A, e 2,3 acima da turma C. Lembrando que no início do ano a turma estava cerca de 13 pontos abaixo das duas outras turmas.

Nosso projeto propunha, não só superar as defasagens, mas também avançar na aprendizagem, e esta era a parte mais ambiciosa do trabalho. Para isso, aplicamos uma AAP (Avaliação de Aprendizagem em Processo) do 6º ano. A avaliação foi aplicada nas três turmas de 5ºs anos da escola, perto do final do 4º bimestre – eis os resultados:

Avaliação 5:



Fonte: Os autores.

Obs.: Não há avaliação por AAP no quarto bimestre na rede estadual de SP.

O gráfico mostra avaliação do final do sexto ano aplicada às turmas de 5º ano, o equilíbrio entre as duas turmas que não tiveram projeto de leitura literária e como os estudantes que participaram do projeto obtiveram resultado da avaliação global

mais de 40% superior, tendo partido de avaliação no início do ano que mostrava esta turma bem atrás das outras duas.

Com efeito, usando essa avaliação para realizar um comparativo entre as três turmas, no que diz respeito à evolução e à construção de habilidades, e no avanço da aprendizagem proposto pelo projeto, chegamos às seguintes constatações:

- A turma B alcançou média de 58 pontos a mais do que a turma A;
- Em relação à turma C, a diferença aumenta para 73 pontos;
- Em relação ao desempenho dos estudantes, temos um quadro de que 83,3% dos estudantes da turma B estariam aptos para iniciarem o 7º ano, pois mostraram domínio das habilidades previstas para o final do 6º ano – lembrando que o que faltou para completar os 100% foram justamente dois estudantes que iniciaram o ano ainda não alfabetizados;
- Da turma A, 50,5% de estudantes aptos;
- Da turma C, 40% de estudantes aptos.

Os dados individualizados da turma em que o projeto de leitura literária foi aplicado apontam não só a superação da defasagem média de 13,5 pontos do início do ano quanto às outras turmas, como a mostra, na média, no final, 65,5 pontos acima. Em suma, um crescimento de 80 pontos na base comparativa. Isso equivale – poderíamos dizer – a praticamente um ano a mais de escolaridade.

2.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta revelou que um projeto alicerçado em leitura literária, construído em bases sólidas, com metodologias que atendam às particularidades da turma, pode render resultados surpreendentes, como foram os nossos. No que se refere aos resultados positivos, foram vários, alguns antes planejados e almejados, outros, como um bônus ao projeto, alcançados.

Nesse sentido, sobre um dos resultados planejados, o de superar as defasagens da turma, saímos de um catastrófico cenário, no qual, ao início do ano letivo de 2018, tínhamos 11 alunos da turma em um nível abaixo do básico para o ciclo escolar, 16 deles no nível básico de competências, e, inacreditáveis, somente 3 alunos no nível adequado para acompanhar o ano escolar que começava. Com as aulas do projeto, mudamos esse cenário e colocamos todos os estudantes no nível adequado para o ano escolar em que se encontravam, e 25 deles avançaram em um ano na aprendizagem, com habilidades do final do 6º ano consolidadas; fato que cumpriu com a segunda proposta do projeto: avançar na aprendizagem.

Ainda sobre as habilidades e as competências, aferimos resultados superiores em habilidades ligadas à interpretação de textos os mais diversos: de caráter narrativo, da esfera jornalística, do âmbito literário, e inferiores em questões ligadas a textos informativos e carta de leitor. Além do avanço em

questões de leitura, nossos estudantes também mostraram melhor desempenho em questões de funcionamento da língua, pontuação, ortografia e produção de texto.

Antes, porém, dos resultados e do desenvolvimento do projeto, houve a constatação de que novos modelos de ensino não serão garantia de sucesso se não houver novas práticas.

Na análise do livro didático, na busca de respostas para a pergunta “Onde está e como está a literatura na escola?” nos conduziu a uma lamentável conclusão: a literatura perde espaço. Ocupa ainda os livros escolares, o discurso e a biblioteca, mas não cumpre com sua finalidade de ser livre e libertar. Está prisioneira de interpretações, estudo de vocabulário e fins moralizantes e disciplinadores – logo ela, tão indisciplinada.

Nosso projeto mostrou, também, que além das habilidades que compõem as matrizes curriculares, alcançadas com sucesso, tivemos grande avanço nas produções escritas da turma, que passaram a usar com maior rigor os padrões da língua. Da mesma forma, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, habilidades ligadas à oralidade e comportamento foram notáveis do percurso do trabalho. A turma, taxada de início como “indisciplinada”, passou a ser das mais propositiva, atuante e focada. O ganho para a sequência da vida escolar, bem como para a vida em família e na sociedade, não foi medido, mas é palpável. Ou seja, a literatura constante em sala de aula provoca, estimula, produz

novos horizontes de expectativas, forma estudantes críticos, criativos, preparados para a leitura, para a interpretação de textos e do mundo, e, por consequência, estudantes aptos a modificarem o mundo. Tal é o poder da literatura, e talvez por isso ela seja tão temida, inclusive por alguns educadores, que, obviamente, não confessam tal crime de lesa-pátria.

O prazer em aprender e a certeza de que o conhecimento ainda causa espanto – vivenciamos essa máxima a cada encontro com os alunos, a cada debate com o orientador, e a sentíamos intensamente compartilhada. A literatura é aprendizado e comunhão, por isso realiza feitos como os que aqui narramos. Para conhecer a íntegra o trabalho, acesse nossa dissertação (Moreno, 2020).

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CASTRILLÓN, Silvia. Da leitura da palavra à leitura do mundo. **Nos caminhos da literatura**. Apoio FNLIJ. São Paulo: Peirópolis, 2008. p. 130-136.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: A leitura literária na escola. **Nos caminhos da literatura**. Apoio FNLIJ. São Paulo: Peirópolis, 2008. p. 137-142.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.

MORENO, Heloiza de Souza. **A literatura no centro do ensino da língua materna: superando defasagens e avançando na aprendizagem**. 176 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, unidade da UFMS, Três Lagoas, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/43648579/A_LITERATURA_NO_CENTRO_DO_ENSINO_DA_L%C3%8DNGUA_MATERNA_superando_defasagens_e_avan%C3%A7ando_na_aprendizagem. Acesso em: 06 ago. 2020.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, repensar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

PENA, Perciliana; RAUER. **Leitura envolve professores e alunos. Ler para a vida**. Prata, MG: Escola Estadual “Professor Valentim”; Uberlândia: Rauer Livros, 2000. p. 5-9.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil, 1996.

A LITERATURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DOS CÍRCULOS DE LEITURA DE COSSON¹

Jucelia de Oliveira Borges Ribeiro

Antônio Aparecido Mantovani

3.1. INTRODUÇÃO

A literatura, segundo Cosson (2012, p. 20), “serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”. Nesse sentido, a escola necessita compreender que a literatura deve ocupar um lugar especial, uma vez que instrui, educa e humaniza o indivíduo, revelando realmente quem ele é, o que deseja dizer ao mundo e aquilo que quer dizer a si próprio.

A escola precisa também permitir a leitura literária na busca incessante pelo hábito e pelo prazer de ler, sem perder de vista o compromisso com o conhecimento. Além disso, não se deve considerar a literatura apenas o ato de se ler o texto literário, mas, sim, é necessário utilizá-lo como instrumento

1 DOI: 10.30681/978-85-7911-286-7.3

indispensável para o aluno conhecer o mundo da linguagem e compreender que ele está inserido em uma sociedade.

Nesse íterim, destaca-se o letramento literário, o que favorece a inserção dos estudantes nesse mundo da escrita e no domínio da palavra, por isso deve ser uma prática social e responsabilidade de toda instituição escolar.

A literatura, na escola, tem por obrigação oportunizar as mais diversas formas de aprendizagens e de leituras, principalmente, dos textos literários, com obras contemporâneas e dos cânones, diversificando, pois cada uma delas traz um novo olhar sobre o indivíduo e sobre o mundo.

Sendo assim, buscam-se respostas à questão: Qual a importância da literatura nas escolas de Ensino Fundamental e como se pode trabalhar com práticas de leitura voltadas à promoção do letramento literário?

Dessa forma, desenvolve-se esse texto, que busca respostas em livros e artigos à pergunta acima. O texto elaborado explana sobre a literatura como um direito dos estudantes que frequentam o Ensino Fundamental, expõe também a importância do letramento literário nas escolas, bem como a sua efetiva garantia contemplada na Base Nacional Comum Curricular. Além disso, o capítulo traz uma das mais interessantes proposições de trabalho com a leitura em sala de aula, que é o planejamento do círculo de leitura, sugerido pelo autor Rildo Cosson (2019) no qual se busca o

compartilhamento de obras dentro de uma comunidade de leitores para se promover o letramento literário.

3.2. REVISÃO E DISCUSSÃO DA LITERATURA

Segundo Antonio Candido (2012, p. 85, grifo do autor), a Literatura “*não corrompe nem edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. Isso porque a literatura nas escolas pode ser utilizada para ensinar os indivíduos a ler e a escrever, além de ser um direito de todos, favorecendo a sua formação cultural.

3.2.1. A literatura como direito no espaço escolar

Antonio Candido (2011, p. 176) chama de Literatura “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura [...]”. Para ele, literatura compreende uma manifestação cultural da humanidade em todos os tempos, reforçando o conceito de que não existe indivíduo no mundo que consiga viver sem ela, visto que é a ficção que impulsiona a literatura em todos os seus níveis e está presente no ser humano. Dessa forma, “literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa

ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (Candido, 2011, p. 177).

Nessa perspectiva, é que as escolas necessitam enxergar a literatura como um direito dos estudantes e, primordialmente, como um instrumento de instrução e educação.

Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco [...] No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas (Candido, 2011, p. 178).

As obras literárias, além de ser um simples objeto, formam o poder humanizador no indivíduo enquanto auxiliam na construção da sua personalidade, exercendo o papel de ordenador da mente. Esse é o caráter da literatura, quando a “obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (Candido, 2011, p. 179).

A obra literária emprega as palavras, dispondo-as como um todo articulado. Este é o primeiro sentido humanizador de literatura, quando a disposição das palavras organiza o nosso eu e, posteriormente, organiza o mundo. Por isso, no espaço escolar, ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as formas mais simples de literatura, como as quadrinhas, os provérbios, as histórias de bichos já servem como ensinamento, conselho ou apenas como uma diversão da mente.

O texto literário inúmeras vezes acaba por impactar o leitor devido à forma de quem o produziu; e esta é a segunda capacidade de humanizar que a literatura possui. Para Antonio Candido (2011, p. 180),

O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial de palavras e fazendo uma proposta de sentido.

A literatura tem o objetivo de satisfazer as necessidades básicas das pessoas, uma vez que ela enriquece os conhecimentos e amplia a visão de mundo. É dessa forma que ela tem importância ímpar no contexto escolar, por ser uma necessidade universal de fabulação, por ser um direito de qualquer indivíduo, por favorecer o enriquecimento da personalidade do ser humano. Essa é outra demonstração de humanização que a literatura transmite, quando reforça o exercício da reflexão, da aquisição de saber, a preocupação com o próximo, a compreensão da complexidade do ser humano. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2011, p. 182).

Dessa forma, é imprescindível garantir o direito e o espaço da literatura nas escolas de Ensino Fundamental, já que ela atende à necessidade do indivíduo em conhecer os sentimentos e a sociedade, auxiliando-o a posicionar-se

diante deles, garantindo uma literatura social, que apresenta realidade política, humanitária tão importante quanto a dos direitos humanos.

3.2.2. A importância do letramento literário na escola

A leitura na sociedade é vista como um ponto positivo e sua ausência confere um ponto negativo. A leitura é fundamental e se concretiza na escrita. Tudo o que se faz ou se compartilha passa pela escrita, ou seja, toda a vida do indivíduo é rodeada pela escrita. Assim, surgiu o termo letramento, que designa os usos da escrita na sociedade. Para Souza e Cosson (2011, p. 102),

[...] letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica. Falando de uma maneira mais elaborada, letramento designa as práticas sociais da escrita [...] (Souza; Cosson, 2011, p. 102).

O termo letramento também aparece no plural, pois há inúmeros tipos, como letramento digital, letramento financeiro e ainda o letramento literário. Esse último é o de interesse para o âmbito escolar, uma vez que, conforme mencionam Souza e Cosson (2011), o letramento literário só se concretiza na escola, proporcionando um jeito distinto de ingresso no mundo da escrita e conduzindo os estudantes ao domínio

da escrita. Faz-se necessário compreender, no entanto, que o letramento literário não supõe apenas a leitura de textos literários, “mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras [...]” (Souza; Cosson, 2011, p. 103).

Para Souza e Cosson (2011), no espaço escolar, deve-se trabalhar o letramento literário ensinando os alunos que, na leitura de um texto, encontramos: quem, o que, como, para que, para quem, a fim de se localizar as respostas analisando os detalhes do texto, observando o contexto de produção e o diálogo que ocorre entre o texto e os outros textos. “Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor” (Cosson, 2011, p. 103).

Com efeito, é preciso que o docente selecione adequadamente o livro que irá ser trabalhado, o qual deve ser compatível com os interesses da escola, do professor e do estudante. A leitura e os textos literários podem ocorrer em sala de aula, no entanto, o uso de uma biblioteca organizada e diversificada auxilia no letramento, quando o professor tem a possibilidade de privilegiar a leitura literária e escolher os textos no seu suporte original, não tendo apenas como opção o livro didático, que muitas vezes traz os textos fragmentados.

A execução de oficinas e projetos voltados à leitura também é uma excelente estratégia para que se ensine aos

estudantes o hábito e o prazer da leitura. A leitura em voz alta feita pelo professor, a leitura realizada individualmente, a leitura compartilhada são também exemplos necessários que, se utilizados numa rotina, auxiliam o ato de ler.

Além disso, durante a leitura dos textos literários, a escola precisa trabalhar as habilidades (ou estratégias) no ato de ler: “conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese” (Souza; Cosson, 2011, p. 104).

O conhecimento prévio é ativado no momento da leitura, quando o estudante o utiliza na compreensão do texto lido. A conexão permite ao estudante acionar seu conhecimento prévio, fazendo uma ligação com o que ele está lendo. A inferência é a chamada leitura nas entrelinhas, ou seja, é interpretar aquilo que não aparece explícito no texto. A visualização é o momento da criação de imagens e das pessoas que vão surgindo na mente quando se lê um texto, permitindo que a leitura se torne significativa para o leitor. As perguntas ao texto auxiliam na compreensão da história. A sumarização é busca pela essência do texto, excluindo-se os detalhes. E, por fim, a síntese é a articulação do texto lido com as impressões pessoais do leitor, fazendo-o reconstruir o próprio texto.

Cabe, dessa forma, ao corpo docente e a todos os envolvidos com a educação compreenderem que a escola é o espaço em que primordialmente o letramento literário deve acontecer, o lugar onde “podemos vislumbrar leitores literários,

que não só compreenderão o texto, mas também utilizarão a literatura em seu contexto social” (Souza; Cosson, 2011, p. 106).

3.2.3. A Base Nacional Comum Curricular e a garantia do letramento literário no Ensino Fundamental

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se preocupa em garantir o desenvolvimento integral dos estudantes que frequentam o Ensino Fundamental e, no campo artístico-literário, assegura-lhes o contato com as diversas manifestações artísticas, principalmente, com a arte literária, compreendendo-a de maneira significativa e crítica. Nesse contexto, declara: “[...] o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária é de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações” (Brasil, 2018, p. 138).

Além disso, o documento possibilita a ampliação e a diversificação das práticas de leitura, compreensão e fruição, tornando o espaço escolar o principal responsável pela formação do estudante leitor, onde se favorece o acesso às leituras progressivamente mais complexas, onde ocorre a preocupação com a diversidade de gêneros, onde se oportuniza o contato com as obras contemporâneas e os cânones, a fim de levar o aluno a:

Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (Brasil, 2018, p. 159).

Nesse sentido, a BNCC assegura a necessidade de integração do estudante à cultura letrada, de modo que as instituições de ensino precisam atualizar as práticas contemporâneas, incluindo ainda a leitura literária.

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los (Brasil, 2018, p. 156).

Cosson (2012) afirma que atualmente predominam nas escolas as interpretações de texto que estão no livro didático, geralmente com fragmentos de textos, e atividades de resumo, fichas de leitura, debate sobre a história lida, o que torna o ensino da literatura essencialmente informativo. Para Cosson (2012, p. 23), “estamos diante da falência do ensino da Literatura”. Sendo assim, a literatura ensinada nas escolas não garante a sua função essencial, que é a de humanizar o indivíduo, nem permite uma leitura literária realizada pelo prazer e pelo compromisso do conhecimento, responsabilidade de toda instituição escolar. Faz-se necessário, então, ir além da

simples leitura do texto literário, a fim de se buscar a promoção do letramento literário.

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (Cosson, 2012, p. 30).

Com efeito, a escola deve garantir um espaço de leitura e de encontro com as obras literárias, como, por exemplo, uma biblioteca, constituída e utilizada realmente como espaço de aprendizagem. É preciso também que o docente seja o intermediário entre o estudante e o livro, como um mediador do processo de leitura dos estudantes, sendo ele um exemplo de leitor fruidor e que trabalha com práticas diversificadas de leitura. Além disso, é necessário que a escolha dos textos seja adequada à série e à faixa etária dos estudantes em sua temática e linguagem.

Isso posto, certamente, o trabalho nas escolas irá contemplar o letramento literário, criando condições para formar um estudante que produza conhecimento, que consiga se informar dos acontecimentos do mundo, exercendo a sua cidadania e que participe de “uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos” (Brasil, 2018, p. 84).

3.2.4. Círculos de leitura de Cosson como proposta para práticas de leitura

Para Cosson (2019), um círculo de leitura se baseia em um grupo de pessoas reunidas em um círculo com o objetivo primordial de compartilhar uma obra em uma comunidade de leitores. O círculo pode ocorrer na sala de aula, na biblioteca da escola, numa biblioteca pública, em espaços comunitários, em espaços públicos ou até mesmo nas residências dos participantes.

Cosson (2019) define três tipos de círculo de leitura: o círculo estruturado, o círculo semiestruturado e o círculo aberto ou não estruturado.

O primeiro círculo, denominado círculo estruturado, “obedece a uma estrutura previamente estabelecida com papéis definidos para cada integrante e um roteiro para guiar as discussões, além de atividades de registro antes e depois da discussão” (Cosson, 2019, p. 158). O modelo é basicamente escolar, em que se inicia com um registro escrito acerca das impressões sobre determinado texto em um diário de leitura, o qual será lido no dia da discussão do livro, seguindo as sete estratégias básicas de leitura, já citadas anteriormente nesse capítulo: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Ao término das discussões, cada participante anota suas conclusões.

O círculo semiestruturado não possui um roteiro, mas orientações que ajudam nas atividades dos leitores. Um coordenador fica responsável pelas orientações e é ele quem dá início à discussão, monitora os turnos de fala, explica sobre as dúvidas que surgirem, estimula o debate, evita a dispersão dos participantes a respeito do tema abordado.

No círculo aberto ou não estruturado, os integrantes do grupo se alternam na condução das reuniões e iniciam o debate comentando sobre suas impressões de leitura. Esse debate se parece com uma conversa entre amigos e familiares, não há regras a seguir, mas não se pode esquecer de que a fonte da discussão é a leitura de uma obra.

O círculo de leitura sugere um encontro entre pessoas e textos e, para torná-lo promissor, é preciso que tanto as pessoas quanto os textos estejam devidamente preparados e organizados. Para tanto, é necessário que haja: “a seleção das obras, a disposição dos participantes e a sistematização das reuniões” (Cosson, 2019, p. 160).

Com relação ao primeiro item, ou seja, a seleção das obras, é necessário que elas estejam adequadas à comunidade de leitores. Cosson (2019) afirma que o texto bom é aquele que prende a atenção do leitor e o provoca a ler a obra por completo. No caso de uma comunidade de leitores maduros, é possível trazer textos retirados da internet. Se for um grupo de leitores iniciantes, em um espaço escolar, faz-se necessário

que o professor selecione os textos que despertem a atenção dos leitores e os conduzam à discussão.

Outra sugestão é que os textos sejam selecionados pelos próprios participantes, em se tratando do ambiente escolar. Nesse caso, é preciso que se ofereça aos estudantes uma lista de obras anteriormente selecionadas, que deverá ser apresentada na sala de aula pelo professor, quando explicará à turma o motivo pelo qual as obras foram escolhidas. Os estudantes deverão ter acesso às obras, podendo manuseá-las e escolhê-las de acordo com a sua predileção. “É importante que a lista seja ampla o suficiente para atender os vários interesses dos alunos” (Cosson, 2019, p. 161).

Em se tratando de alunos mais experientes com relação à leitura, o docente poderá elaborar a lista juntamente com a turma. Nesse caso, é interessante frisar que o professor precisa considerar os níveis de leitura dos estudantes, sendo, portanto, imprescindível que as obras contemplem esses diferentes níveis.

Em ambientes fora do espaço escolar, os participantes devem reservar um encontro para a escolha dos textos, fazendo a seleção para o semestre ou mesmo para o ano todo, isso para que se elabore um calendário de leituras, de encontros e de locais, organizando-se, desse modo, o círculo de leitura do grupo.

Cosson (2019) aponta que são inúmeras as possibilidades de escolhas das obras para um círculo de leituras e isso depende

somente dos participantes, que devem optar por aquelas que atendam aos interesses da comunidade de leitores.

Com relação ao segundo item, que é a disposição dos participantes, destaca-se que o leitor deve estar preparado para participar das discussões acerca dos textos, não importa qual tenha sido o seu interesse em participar de um círculo de leituras.

Inicialmente, é preciso conhecer sua história de leitor. Para os leitores maduros, a primeira reunião pode ser o momento dos participantes se apresentarem como leitores. Na escola, é o docente quem verifica, por meio de documentos na biblioteca ou mesmo em uma roda de conversa, as leituras e autores que marcaram a vida dos estudantes. “Os dados da história de leitor são importantes para ajudar a posterior seleção das obras, seja para o professor [...], seja para os leitores maduros que podem pensar em determinadas obras com base nos gostos comuns” (Cosson, 2019, p. 164). De acordo com a quantidade de obras e a maneira como forem lidas, o docente pode organizar um quadro de competências gerais da classe ou dos alunos individualmente.

Na sequência, os participantes do círculo de leitura devem se preparar para ler as obras, seja porque são obras importantes para o grupo, seja porque são obras importantes para o seu desenvolvimento como leitor, seja porque são importantes para a ampliação da sua competência leitora. “Essa preparação passa pela forma como a obra é apresentada aos

leitores e por atividades que já nos habituamos a chamar de motivadoras” (Cosson, 2019, p. 164). São atividades simples como: expor o contexto de produção da obra, identificar os dados do autor, elaborar perguntas ou frases para os estudantes se posicionarem contra ou a favor da história.

Outra questão relevante, direcionada, principalmente, ao espaço escolar, é a chamada modelagem, ou seja, “cabe ao professor ensinar a seus alunos não apenas o que é um círculo de leitura, mas também mostrar como ele funciona e os procedimentos que os participantes devem obedecer em todas as suas fases” (Cosson, 2019, p. 165).

Nas atividades de modelagem, com as crianças pequenas, pode-se discutir um texto livremente, mas é preciso modelar as habilidades de manter a conversa ou discordar, responder somente quando for perguntado, dar a vez da fala ao outro. Estudantes já em processo de formação necessitam ser modelados para elaborar e responder questões abertas, aprofundar o texto para além do resumo da história. Estudantes com mais experiência podem precisar de modelagem para analisar os elementos das narrativas, perceber metáforas no texto e outros elementos da linguagem literária.

Ao iniciar as atividades de um círculo de leitura, não é preciso que todos os participantes tenham compreendido todas as fases da atividade, mas é necessário que o docente tenha a certeza de que os estudantes as concluirão. Isso é

imprescindível para que a proposta não se seja extinta perante as dificuldades naturais de qualquer atividade.

O último item da proposta do círculo de leituras é a sistematização das atividades, que equivale à organização do círculo para que funcione corretamente, especificando o meio, o calendário de reuniões, o local dos encontros, as funções dos participantes dentro do grupo e as regras para uma boa convivência.

Os participantes devem decidir pela escolha do círculo, ou seja, o meio que será em formato virtual ou simplesmente na forma presencial em uma conversa face a face.

O calendário deve ser de acordo com o grupo: para os leitores maduros, podem-se escolher encontros quinzenais ou mensais, de acordo com a extensão das obras; para os estudantes, no âmbito escolar, as aulas devem ser semanais ou quinzenais, dependendo das demais atividades que a turma já participa. O importante é manter o calendário estipulado no início do percurso.

Os locais dos encontros podem ser os mais variados. Na escola, eles podem ocorrer na sala de aula, na biblioteca, na praça de alimentação, no coreto da praça em frente à instituição. Nos círculos não institucionais, a reunião pode ser acompanhada de um jantar ou lanche, podendo acontecer em restaurantes, cafés ou na própria residência dos participantes.

As funções dos participantes no grupo também precisam estar bem definidas. Na escola, o professor deve decidir juntamente com os estudantes as funções de cada um.

Com relação às regras de convivência, no contexto escolar elas devem ser decididas antecipadamente. Já com os leitores maduros, podem ser estabelecidas regras como: número de ausências, atrasos nos encontros, obrigações de leitura, responsabilidades dos participantes, compra das obras.

Decididas e preparadas todas essas questões acerca do círculo de leitura, as atividades de leitura já podem ser iniciadas. Cosson (2019) divide-as em três etapas: o ato de ler, o compartilhamento e o registro.

O ato de ler uma obra é o momento do encontro do leitor com o texto, destacando-se aqui a leitura coletiva e da voz. Com os estudantes pequenos, é a professora quem realiza a leitura em voz alta. Para os estudantes maiores, pode-se realizar a leitura silenciosa na biblioteca. Para os participantes maduros, pode-se optar pela leitura em voz alta durante os encontros. “Aqui o princípio básico é que todas as formas de ler valem a pena, desde que proporcionem um efetivo encontro entre o leitor e a obra” (Cosson, 2019, p. 168).

O tempo proposto para essa fase deverá ser estabelecido no cronograma do grupo. Isso é fundamental, porque o funcionamento adequado do círculo depende do cumprimento da primeira etapa, para que se possa dar sequência à próxima, que é a do compartilhamento.

O compartilhamento compreende dois momentos: a preparação da discussão (pré-discussão) e a discussão.

A preparação implica iniciar com anotações durante e após a leitura do texto como num diário de leitura, ou ainda com rabiscos no pé da página, ou ainda utilizando *post-it*. É o momento de se destacar trechos incompreensíveis ou bem elaborados, palavras ou expressões interessantes, metáforas que dizem o que queríamos dizer. Essas anotações depois deverão ser passadas para o professor ou para o coordenador do grupo e deverão ser formalizadas em uma resenha ou outra forma de análise, isso em se tratando de participantes mais maduros.

Após a conclusão da pré-discussão, parte-se para a discussão, cujo objetivo é “alcançar a conversaafiada, o diálogo fundante da leitura e da leitura literária” (Cosson, 2019, p. 170). Com o uso das anotações da pré-discussão, instaura-se uma discussão entre leitores de uma comunidade, o que é considerado como um espaço de compartilhamento.

Nessa ocasião, um membro do grupo compartilha com o outro a sua leitura, não julgando o certo ou o errado, simplesmente expondo seu entendimento a todos, a fim de que se possa compreender o que se leu em comum. Daí a importância de todos terem lido a obra e de todos terem o direito e o dever de participar efetivamente do círculo de leitura, sendo um ambiente de confiança, de oportunidade de

aprendizagem em grupo, de respeito ao espaço do outro, de troca de experiências.

E, por fim ocorre o registro, fase em que os participantes refletem acerca do funcionamento do grupo, sobre a obra e sobre a leitura compartilhada. O registro pode ocorrer ao final da leitura do texto e pode ser feito de forma coletiva, em duplas ou individualmente.

As formas do registro podem ocorrer de modo variado, como, por exemplo, um diário de leitura, um gráfico com todos os personagens, uma linha do tempo para os textos narrativos, um relatório de leitura, a organização de um evento como um coro falado ou um sarau, um júri simulado, uma reescrita com finais diferentes, e outras tantas possibilidades. Para os círculos de leitura fora da escola, o registro pode ser mais simples e acontecer de modo espaçado, depois da leitura de um conjunto de textos.

Enfim, todos esses passos, se forem bem planejados, executados e cumpridos, certamente farão do círculo de leitura uma proposta eficiente para o trabalho com a literatura e o letramento literário, atingindo sua finalidade principal que é a de ser “uma estratégia de compartilhamento organizado de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que se constitui com esse objetivo” (Cosson, 2019, p. 174).

3.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é o espaço em que se deve assumir integralmente o ensino da literatura como sendo um direito, uma vez que a literatura precisa ser incorporada ao estudante e ao mundo, e isso somente procede à medida que se lê uma obra literária.

A capacidade de leitura é a garantia da competência e da aprendizagem e, por conseguinte, do domínio da escrita, o que permite a interação do indivíduo com o mundo. Para Cosson (2019), saber ler e se apropriar da escrita é a oportunidade de acesso para interpretar a vida e o mundo que nos cerca. Daí se estabelece a principal função da escola, que é a de se constituir em um ambiente em que se aprende a partilhar, compartilhar e processar a leitura, em que o ensino da literatura se concentra na experiência do literário.

Quando isso ocorre, a escola promove o letramento literário e o estudante passa a adquirir o gosto pela leitura, aprende que ler pode ser prazeroso, aprende que o mundo acontece por meio da linguagem, compreende que ler é “um diálogo que se mantém com a experiência do outro e os círculos de leitura tornam esse diálogo uma ação comunitária” (Cosson, 2019, p. 174).

Os dos círculos de leituras, explanados nesse trabalho, proporcionam tudo isso, pois é a partir de estratégias dinâmicas e diferenciadas de leitura que o estudante aprende a ler e a debater, conhece obras literárias, amplia

seus horizontes, aprende na convivência por meio de uma comunidade de leitores.

O círculo de leitura é um espaço de interação social, por meio do qual as práticas de leitura se concretizam realmente, além disso, permite o desenvolvimento literário do indivíduo, o seu pensamento crítico e a compreensão de textos, fomenta o gosto pela leitura, proporciona uma aprendizagem coletiva, capacita o leitor para as estratégias de leitura e atinge, essencialmente, a função maior que é a formação dos leitores em todos os níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, Anos Finais. Brasília, DF: MEC, 2018.

CANDIDO, Antonio *et al.* **A literatura e a formação do homem**. Campinas: Remate de males, 2012.

CANDIDO, Antonio *et al.* O direito à literatura. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. v. 3, p. 171-193.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2019.

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

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de Formação:** formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2, p. 101-107.

A LITERATURA NA PROMOÇÃO DO ALUNO LEITOR: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE COM O CONTO *A REVELAÇÃO*¹

*Neiva Guarienti Pagno
Cláudia Landin Negreiros*

4.1. INTRODUÇÃO

A literatura educa, conduz ao mundo letrado e “serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (Cosson, 2012, p. 20). Nessa perspectiva é que a escola precisa encarar o ensino da literatura, como aquela que abarca a função de formar o estudante leitor, integrando-o à cultura literária brasileira, garantindo sua “função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (Cosson, 2012, p. 23).

Contudo, observa-se a falência do ensino da literatura tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental nas escolas brasileiras. Dessa forma, pretende-se apontar a total relevância e atenção particular que é preciso ter com a

1 DOI: 10.30681/978-85-7911-286-7.4

literatura no Ensino Fundamental, procurando respostas aos questionamentos: Qual é a importância da literatura nas escolas de Ensino Fundamental? Qual é a relevância do trabalho com o letramento literário para os alunos que frequentam o Ensino Fundamental? Como o trabalho com o gênero textual conto pode influenciar os alunos de uma turma de 7º Ano a se tornarem leitores e produtores de textos literários?

Desse modo, constitui-se este capítulo, desenvolvido na disciplina de Literatura e Ensino², que, por meio de pesquisa em artigos e livros, busca respostas às indagações expostas acima e mostra algumas propostas recomendadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com relação ao tratamento dos textos literários nas escolas, além da apresentação de uma proposição de atividade com o conto “A revelação”, do autor angolano Pepetela, para uma turma de 7º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do estado de Mato Grosso.

4.2. REVISÃO E DISCUSSÃO DA LITERATURA

A literatura possui caráter formativo. Ela é uma arma poderosa nas mãos do leitor, pois educa de forma indiscriminada e insere o indivíduo no mundo letrado. Para Antonio Candido

2 Disciplina ministrada pelo Professor Antonio Aparecido Mantovani, no Mestrado Profissional em Letras – Proletras/Turma 6 – Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – Câmpus de Sinop – MT.

(2012, p. 85, grifo do autor), “ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.

4.2.1. A importância da literatura nas escolas de Ensino Fundamental

A palavra “Literatura” se origina do latim *litteratura* e significa escrita, gramática, ciência, designando “a cultura do letrado, ou seja, a *erudição* []. ‘Ter literatura’ é possuir um saber, consequência natural de uma soma de leituras” (Jouve, 2012, p. 29, grifo do autor).

Lemos por prazer, para adquirir alguma informação, por emoção estética, todavia estudamos a literatura, porque ela exprime uma visão de mundo que enriquece nosso olhar sobre a vida, levando-nos a refletir sobre a linguagem. É a literatura que enriquece nossa existência, desenvolve o espírito crítico, reforça a capacidade de análise e reflexão do leitor, implica uma liberdade de juízo, “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2011, p. 182).

E, ainda, observando as palavras de Antonio Candido (2011, p. 176), “a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem

ela [...]”. Por isso é imprescindível o ensino da literatura nas escolas brasileiras, visto que, segundo assegura Cosson (2012, p. 17):

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização [...].

Nesse ponto de vista, a prática da literatura, tanto pela leitura quanto pela escrita, garante a potencialização da linguagem, que não se consegue em nenhuma outra atividade humana. “Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição do sujeito da escrita” (Cosson, 2012, p. 16). Isso ocorre porque “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (Cosson, 2012, p. 20).

No Ensino Fundamental, a literatura vem para formar leitores, os textos utilizados devem ser compatíveis com os interesses da escola, do professor e do estudante, precisam ser curtos, modernos e interessantes. Contudo, o que se vê é a literatura como imposição para que o estudante leia simplesmente, o uso de atividades de interpretação de texto geralmente a partir de textos fragmentados ou, ainda, atividades de resumo, ficha de leitura, debates em sala de aula.

A literatura deve ser ensinada com o compromisso daquela que traz o conhecimento ao estudante. Para Cosson (2012, p. 23):

[...] é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria e a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. Por fim, devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.

O letramento literário é um estado permanente de transformação, inscreve-se à base comum de fazer sentido do mundo e de leitura crítica da sociedade. Ele é definido “*como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos*” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67, grifo dos autores).

Não é o simples fato de ler que é considerado uma atividade de leitura literária. É preciso “ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário” (Cosson, 2012, p. 26). A leitura literária deve estar vinculada ao conhecimento, por isso sua devida exploração é comprometimento da escola. A proximidade com o texto literário permite manter um diálogo entre o estudante e o

mundo que o cerca, trazendo, ao final de cada leitura, não sentimentos, mas sentidos ao texto.

Dessa forma, é preciso tomar cuidado com a análise literária realizada na escola, quando se propõe em uma prática de exercícios improdutivos, que demanda respostas do leitor do texto, sem fazê-lo pensar nem explorar, profundamente, uma obra. No entanto, pode se tornar próspera se for bem realizada, permitindo que o leitor penetre com intensidade na obra lida. Por isso, a escola deve promover a leitura literária, porque ajuda o estudante a ler melhor e “fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (Cosson, 2012, p. 30).

4.2.2. A relevância do trabalho com o letramento literário para os alunos do Ensino Fundamental

O professor de literatura deve ser diferenciado, precisa ser um professor de encantos, para mostrar aos seus estudantes a sensibilidade diante dos textos trabalhados, manifestando sentir o que o outro sente. Ele necessita rever as suas crenças e não ensinar sempre “o mesmo texto, a mesma contextualização, a mesma leitura crítica, as mesmas intertextualidades” (Ceia, 2002, p. 43), seguindo um mesmo procedimento: leitura do texto, estudo do vocabulário, interpretação do texto, tipo de narrador, tipo de linguagem. É antes de tudo imprescindível mostrar aos estudantes os sentidos do texto.

Para o estudante, a literatura tem “papel formador da personalidade” (Candido, 2011, p. 178), porque um livro em suas mãos pode causar perturbação e até risco, ou seja, traz conhecimentos, manifesta emoções e muda a visão de mundo dos indivíduos.

E, o que costumam ler de fato os nossos estudantes? Presume-se que cada vez eles gostem menos de ler, “mas não se coloca como horizonte de formação de sua identidade o letramento literário” (Paulino; Cosson, 2009, p. 72). Sendo assim, saem da escola sem uma base de formação adequada para escolher livros de acordo com os seus interesses, uma vez que essa autonomia não lhes foi ensinada e “exige conscientização de preferências por certos gêneros, certos autores, certas tendências e afirmação de um pertencimento identitário” (Paulino; Cosson, 2009, p. 72). Outros leem porque tal livro está na moda, ou acharam o livro em casa, ou leem o que a biblioteca permitiu, ou leem aquilo que o professor mandou. Alucinados pelos jogos eletrônicos, pelas músicas atuais, pela fase do namoro, os adolescentes se afastam cada vez mais do letramento literário.

Nesse ínterim, as obrigações escolares em uma organização de tempo limitada, faz com que os textos literários não aconteçam, pois demandam um maior espaço temporal, o que ocasiona um trabalho com as leituras de textos curtos e simples, os quais são explorados “com perguntas previamente preparadas que não contemplam a especificidade da leitura individual de cada aluno” (Paulino; Cosson, 2009, p. 73). O

professor, tendo a necessidade de cumprir o currículo e de avaliar a participação do estudante, realiza seminários em sala acerca dos livros lidos fora do âmbito escolar, geralmente com debates sobre o conteúdo do livro, nem sempre alcançando a sua totalidade.

Dessa forma, Paulino e Cosson (2009) afirmam o esvaziamento da força e da própria identidade da literatura, o que afasta cada vez mais seus possíveis leitores e produtores de textos. Entretanto, faz-se necessário criar maneiras de se efetivar a escolarização da literatura, visto que jamais se pode recusar “um lugar para a literatura na escola” (Paulino; Cosson, 2009, p. 74).

Trabalhar o letramento literário na escola é, conforme Paulino e Cosson (2009, p. 74), oportunizar aos estudantes “o contato direto e constante com o texto literário”. Sem essa relação de proximidade não há como vivenciar a literatura. Nesse sentido, cabe à escola e ao professor disponibilizar ambientes, momentos e ocasiões para que isso se concretize, oferecer uma biblioteca com um bom acervo literário, além de outras oportunidades de leitura e manuseio de obras literárias. Além disso, o currículo escolar deve dispor de um espaço para o ensino da literatura, mesmo que seja dentro da própria disciplina de línguas.

Delimitadas essas premissas, faz-se necessário organizar práticas que auxiliem a implantação do letramento literário na escola. A primeira delas é formar grupos de leitores

pelos quais transitam os textos literários e “que permitam o compartilhamento de leituras e outras atividades coletivas relacionadas ao universo da literatura” (Paulino; Cosson, 2009, p. 74-75).

A segunda “consiste em ampliar e consolidar a relação do aluno com a literatura” (Paulino; Cosson, 2009, p. 75), explorando não somente os textos reconhecidos como literários, mas também aqueles que pertencem à tradição oral, aos meios de comunicação, à internet, “sem deixar de tomar consciência das hibridizações comuns nesses veículos e o impacto que causam na apropriação tradicional do texto literário” (Paulino; Cosson, 2009, p. 75).

A terceira prática é a influência do professor na formação de um estudante voltado à cultura literária. “Mais precisamente, é o trabalho de construção do repertório do aluno que envolve o conhecimento da literatura como sistema cultural ou, ainda, a consciência de que possuímos um patrimônio cultural que deve ser reconhecido [...]” (Paulino; Cosson, 2009, p. 75).

A quarta prática é viabilizar aos estudantes a oportunidade de se exercitarem com as palavras. “Nesse caso, são interessantes os exercícios de paráfrase, estilização, paródia e outros procedimentos de apropriação dos textos com seus recursos que promovem um diálogo criativo do aluno com o universo literário [...]” (Paulino; Cosson, 2009, p. 76).

Essas práticas elencadas acima, assim como outras que porventura surgem no espaço escolar, devem objetivar

a formação de um estudante sujeito da linguagem, produtor de textos, leitor competente, que saiba selecionar textos de acordo com seus interesses pessoais, reconhecendo o outro e o mundo por meio da literatura. Isso é o que se chama letramento literário, ou seja, a apropriação da literatura “como construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 76).

4.2.3. As proposições sugeridas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com relação aos textos literários no Ensino Fundamental

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que diz respeito ao Campo Artístico-Literário, para o Ensino Fundamental Anos Finais, sugere oportunizar aos adolescentes o contato com as mais variadas manifestações culturais, a fim de “ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica” (Brasil, 2018, p. 156).

Essas práticas são necessárias para o pleno desenvolvimento dos estudantes, permitindo-lhes o contato com valores distintos, crenças, comportamentos, fazendo-os participar de experiências significativas que lhes ensinam a compreender o diverso e a si mesmo, respeitando e valorizando aquilo que é diferente.

É por meio da arte e da literatura que os estudantes passam a reconhecer “diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade” (Brasil, 2018, p. 156), além de desenvolver habilidades que consigam garantir a compreensão, a produção e o compartilhamento de textos pertencentes aos mais variados gêneros, que circulam nas esferas literária e artística. A BNCC (2018, p. 156) reforça ainda que:

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fru-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores.

Dessa forma, o trabalho com os textos literários, em âmbito escolar, é de extrema importância, já que as práticas de leitura devem possibilitar a formação de um leitor-fruidor, que seja capaz de sugerir nas leituras dos textos, de desvendar seus múltiplos sentidos e de estabelecer pactos de leitura, de modo a:

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos,

de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, fanvídeos, fanclipes, *posts* em fanpages, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (Brasil, 2018, p. 157, grifo do autor).

Para isso, a formação literária envolve conhecer gêneros narrativos e seus elementos: narrador, personagem, tempo, espaço, enredo, polifonia própria das narrativas, bem como os gêneros poéticos, reconhecendo os efeitos de sentido produzidos por diferentes recursos, compreendendo até os elementos metafóricos e metonímicos presentes na linguagem poética. Esse trabalho com a literatura fomenta a formação de um estudante que, no decorrer dos anos no Ensino Fundamental, alcance a capacidade de:

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (Brasil, 2018, p. 159).

A escola precisa acreditar no estudante e, principalmente, na literatura. Formar um estudante leitor é mostrar-lhe que

lemos para aprender a ler, lemos de diferentes modos, lemos diversos e diferentes textos. Essas e outras situações caracterizam o aprendizado permanente da leitura, ou seja, encontram na literatura o caminho para seu desenvolvimento. “Em suma, a literatura é formativa porque ela nos forma como leitores e como sujeitos da nossa leitura [...]” (Cosson, 2019, p. 51), além de oferecer a liberdade e a reflexividade, pela qual se obtém palavras com as quais se constrói o mundo, dando a possibilidade de ampliação dos horizontes e da imaginação dos estudantes.

4.2.4. Uma proposição de atividade com o gênero textual conto na formação de estudantes leitores e produtores de textos literários

Ensinar literatura na escola deve ter como princípio básico a leitura dos textos literários. Para que isso se efetive, não basta simplesmente ler obras literárias, mas compreende-se oportunizar aos estudantes o contato com as várias manifestações literárias existentes na sociedade, realizando “um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido” (Cosson, 2012, p. 47-48), ampliando assim seu repertório cultural.

A leitura permite ao estudante o acesso “a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive” (Cosson, 2019, p. 33). É por meio dela que os estudantes têm a oportunidade de fazer parte das

comunidades de leitores, uma vez que, na escola, nunca se está sozinho. A leitura é, por conseguinte, uma das principais funções da escola, constituindo-se “como um espaço onde aprendemos a partilhar, a compartilhar, a processar a leitura” (Cosson, 2019, p. 36).

Por isso, o ensino da literatura se faz imprescindível no espaço escolar, visto que a leitura dos textos literários leva à “produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto” (Cosson, 2019, p. 36). Se a escola falhar no processo da leitura, na formação de estudantes leitores, ela, segundo aponta Cosson (2019), falhará em tudo, já que não se chega ao conhecimento sem a mediação da leitura e da sua interpretação.

Com efeito, organizou-se uma atividade de leitura e interpretação do conto “A revelação”, de Pepetela (2008), baseada na sequência básica de Cosson (2012), que é formada por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Na apresentação da sequência, expõem-se as atividades desenvolvidas, bem como o relato das experiências ocorridas em sala de aula, numa turma de 7º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do estado de Mato Grosso.

4.2.4.1. A etapa da Motivação

A motivação consiste em preparar os estudantes para entrar no texto, uma situação em que eles irão estreitar os

laços com o texto que será trabalhado. Para Cosson (2012, p. 55), “a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras mais usais de construção da motivação”.

A motivação acerca do conto “A revelação”, inserido na obra *Contos de morte*, de Pepetela (2008), tem como base uma conversa realizada com os estudantes do 7º Ano do Ensino Fundamental a partir dos seguintes questionamentos: 1) O que sugere, para você, o título “A revelação”? O que poderá ser revelado? 2) Se você soubesse de um segredo que poderia mudar a história de vida de uma pessoa, contaria a alguém? Por quê? 3) Você contaria à polícia, a seus pais, a um amigo o segredo que envolve um crime? Por quê?

Os estudantes deveriam pegar um pequeno papel dobrado com uma das seguintes questões, para serem respondidas observando-se a ordem: primeiramente a questão de número 1, depois a de número 2 e, por fim, a de número 3, gerando um levantamento de expectativas com relação ao conto de Pepetela.

Faz-se necessário destacar, que a motivação não pode ser muito extensa, já que seu objetivo é preparar o leitor para receber o texto e, de forma lúdica, ajudar “a aprofundar a leitura da obra literária” (Cosson, 2012, p. 56).

Na atividade de motivação, os estudantes demonstraram grande participação nos questionamentos, querendo até mesmo responder às questões dos outros colegas. A turma

ficou muito agitada com as perguntas e ansiosa em saber o porquê das indagações. Além disso, todos estavam apreensivos em conhecer a história que falava de crime, segredo, revelação, uma vez que anteriormente ao texto, a turma estudara o gênero textual conto de mistério.

4.2.4.2. A etapa da Introdução

A introdução compreende a “apresentação do autor e da obra” (Cosson, 2012, p. 57). Nesse momento, apresentou-se o conto “A revelação”, explanando-se brevemente a biografia do escritor angolano Pepetela. Como não havia a obra física completa, os estudantes tiveram acesso a cópias do texto em papel sulfite e exibiu-se o livro original, utilizando-se um projetor multimídia, a fim de que eles pudessem observar a capa, o índice, a dedicatória e o título.

Isso posto, foi indispensável explicar que o conto fora selecionado por se tratar de uma história interessante, que transmitia um suspense a partir de um mistério e por trabalhar muito bem a trama acerca da revelação ou não de um segredo, que poderia mudar a história de vida de muitas pessoas, fazendo com que o estudante conseguisse relacionar a história aos questionamentos realizados durante a motivação.

Cosson (2012, p. 60) manifesta preocupação a respeito do cuidado com a apresentação da obra quando menciona que:

[...] cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim

sua escolha. Nessa justificativa, usualmente se evita fazer uma síntese da história pela razão óbvia de que, assim, se elimina o prazer da descoberta.

Destaca-se que é preciso não se estender muito nessa parte da sequência, uma vez que sua função é apenas permitir que o estudante aceite positivamente a obra, o que ocorreu de fato, pois os estudantes demonstraram grande entusiasmo pela história do livro. A turma participou efetivamente desse momento da sequência, realizando muitas perguntas acerca do autor, principalmente, por ele ser de outra nacionalidade.

4.2.4.3. A etapa da Leitura

A leitura é o encontro dos estudantes com a leitura de fato da obra. De acordo com Cosson (2012), o professor precisa acompanhar o estudante, auxiliando-o em suas dificuldades. Se o livro for muito extenso, no caso de uma obra literária completa, a leitura poderá ser realizada fora da sala de aula ou na própria biblioteca. Entretanto, “se for a leitura de um pequeno texto a ser feita em sala de aula, de fato há pouco o que se fazer a não ser esperar que o aluno termine a tarefa” (Cosson, 2012, p. 62).

Cabe à escola trabalhar a leitura literária com ênfase no decorrer de todo o Ensino Fundamental, a fim de levar os estudantes a conceberem a afirmação de Petit (2008, p. 162):

Aquele que fica à distância dos livros teme perder alguma coisa, enquanto o que se aproxima deles sente que tem algo a ganhar. O primeiro teme se

confrontar com uma carência, que tenta negar com todas as suas forças. O segundo acredita que, por meio dos livros, e em particular da literatura, poderá, ao contrário, apaziguar seus medos.

Na atividade de leitura do conto “A revelação”, de Pepetela, optou-se em realizar a leitura colaborativa, quando a professora leu em conjunto com a turma toda. Fez-se necessário, então, explicitar aos estudantes que as ações no conto ocorrem em um espaço delimitado e acontecem num curto espaço de tempo, suprimindo descrições detalhadas de personagens e ambientes, além de grandes complicações no enredo. Além disso, explicou-se que o conto possui os mesmos elementos de qualquer texto narrativo: personagens, espaço, tempo, narrador, enredo, retratando um desfecho inusitado.

Após essa explicação, o texto fora reproduzido com o auxílio do projetor multimídia, quando a professora e os estudantes leram em conjunto, passo a passo, com intervalos de pausas e interferências realizadas pela professora, a fim de levar os estudantes a levantar hipóteses, confirmá-las ou negá-las à medida que se avançava na leitura.

Cosson (2012, p. 64) assegura que:

Desse modo, a quantidade de intervalos não depende apenas do tamanho do texto, mas também do próprio processo de letramento literário. [...] É durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. Esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura. Por meio

dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração.

Os intervalos durante a leitura do conto “A revelação” se tornaram imperativos, visto que por meio deles a professora conseguiu conduzir os estudantes para a legibilidade da narrativa. Houve muitas perguntas dos estudantes, principalmente, com relação ao léxico do texto, uma vez que havia muitas palavras e expressões que eles desconheciam.

4.2.4.4. A etapa da Interpretação

A interpretação “parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (Cosson, 2012, p. 64).

Segundo Cosson (2012), a interpretação possui dois momentos: o primeiro é a decifração, momento interno, quando o estudante precisa decifrar palavra por palavra o texto, chegando-se à compreensão geral da história. “É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra” (2012, p. 65). E o segundo é a concretização, momento externo, que é “a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela” (Cosson, 2012, p. 65).

A interpretação surge para ampliar os sentidos do texto que foram construídos, individualmente, tornando os leitores conscientes de sua participação na coletividade, a qual aumenta seus horizontes de leitura.

Para se realizar o registro da interpretação, nem sempre é necessário um grande evento como uma feira cultural. O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar (Cosson, 2012, p. 68).

No caso do trabalho com o conto “A revelação”, a atividade de interpretação selecionada foi baseada numa das sugestões de Cosson (2012, p. 68), quando sugere “solicitar um capítulo a mais, um epílogo à obra lida”. Com efeito, os estudantes foram convidados a continuar a escrita da narrativa, podendo até mesmo alterar seu final, ou mudar o percurso da história de cada uma das personagens envolvidas, uma vez que, no decorrer do texto, muitos estudantes não se agradaram do rumo dos acontecimentos, achando interessante mudar.

Entretanto, antes de registrar o epílogo, os estudantes realizaram, coletivamente, a reescrita do conto, narrando oralmente a história, enquanto a professora digitava o texto com o auxílio de um *laptop* conectado ao projetor multimídia, para que todos pudessem visualizá-lo, sugerindo e opinando sobre a escrita. Optou-se em transformar o conto em capítulos, sendo que cada capítulo levaria um título, à escolha da turma e de acordo com a cena narrada. Os estudantes demonstraram

grande entusiasmo durante essa atividade, porque se sentiram autores do texto. Embora a história já tivesse sido escrita por Pepetela, eles conseguiram reescrevê-la com uma linguagem mais próxima do público adolescente, contudo sem perder a essência do conto original.

Após a reescrita do texto, alguns estudantes formaram duplas, outros preferiram ficar sozinhos para registrar por escrito o seu epílogo. Todos os estudantes produziram e esse foi um ponto muito positivo da sequência básica, porque houve grande envolvimento dos estudantes com o texto. A produção foi realizada com empenho e criatividade, quando eles puderam definir o destino das personagens conforme sua escolha.

Após a atividade de produção, cada um leu seu final para a classe. Os mais tímidos deixaram seus colegas ler seus textos. A leitura dos epílogos foi muito interessante e envolveu a classe toda. A cada leitura realizada a classe toda aplaudia e, em alguns momentos, até se emocionava com o desfecho proporcionado pelo colega autor. Dois epílogos foram bem marcantes: em um deles, o estudante deu continuidade ao texto de Pepetela de forma tão criativa e interessante, que pareceu ser redigido pelo próprio autor do conto; no outro, uma estudante empregou uma linguagem envolvente que a classe inteira não expressou qualquer barulho para ouvi-la ler e, ao final da sua leitura, todos solicitaram que ela lesse novamente, pois o epílogo fora extremamente inusitado dentre os outros.

Ao fim da atividade, compreendeu-se que, quando o letramento literário acontece na sala de aula, todos ganham, já que por meio da leitura de obras é que, segundo Petit (2008, p. 16),

Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro. Estou convencida de que a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. E que ela pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania.

Em seguida, os textos dos estudantes foram digitados e anexados ao final de um livro digitalizado pelos próprios estudantes, contendo a reescrita do conto “A revelação”, de Pepetela e os epílogos produzidos pelos participantes, como sugestões para que o leitor possa escolher, durante sua leitura do conto, um dos finais da história. O livro ficou exposto na biblioteca escolar para apreciação de todos que visitam o local, estabelecendo o momento da concretização, quando “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (Cosson, 2012, p. 66).

4.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola possui o papel primordial de ensinar a literatura aos estudantes. Não o estudo da teoria literária, mas a leitura das obras literárias. Para Paulino e Cosson (2009), a leitura das obras literárias desenvolve no ser humano a escrita, educa os sentimentos e favorece as relações sociais. Além disso, é o letramento literário que conduz o estudante a se tornar um leitor competente da literatura.

A leitura no Ensino Fundamental precisa servir para ensinar os estudantes a ler obras inteiras, não fragmentadas, e a busca por atividades interessantes e dinâmicas com o texto literário consegue levá-los a encontrar o sentido humanizador da literatura, pois é por meio dos livros de literatura que eles estarão preparados para enfrentar qualquer obstáculo e se sentir parte integrante da sociedade.

A escola necessita estar aberta a convidar e a estimular a aproximação do estudante com os livros, sendo o professor o mediador no processo da leitura literária. Dessa forma, é preciso oportunizar as mais variadas atividades que resultem no letramento literário, é preciso fazer com que os estudantes tenham maior familiaridade com os textos literários, é preciso que eles sintam mais confiança ao se aproximarem dos textos escritos e sintam sua diversidade. O fato de ler e compartilhar a leitura possibilita o abrir-se para o outro, não só pelas conversas acerca da história de um livro, mas que ao experimentar uma leitura compartilhada a relação com o outro se transforma.

“O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal” (Petit, 2008, p. 47).

O trabalho com os contos é um dos caminhos possíveis do letramento com as turmas do Ensino Fundamental, uma vez que favorece a leitura de textos inteiros, estimula a criatividade, auxilia nas atividades com a produção textual, como ocorreu com o conto de Pepetela, em que os estudantes puderam se tornar também autores do texto, utilizando sua capacidade criadora e competência leitora para ler e ser produtor de texto. Isso porque a literatura possibilita a construção da identidade do estudante, amplia seus horizontes, proporciona uma consciência crítica enquanto sujeito que pertence a uma coletividade, oferece a liberdade que nenhum outro tipo de leitura pode apresentar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, Anos Finais. Brasília, DF, 2018.

CANDIDO, Antonio *et al.* A literatura e a formação do homem. Campinas: Remate de males, 2012.

CANDIDO, Antonio *et al.* O direito à literatura. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. v. 3, p. 171-193.

CEIA, Carlos. **O que é ser professor de literatura**. Lisboa: Edições Colibri, 2002.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2019.

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

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura**. São Paulo: Parábola, 2012.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PEPETELA. **Contos de morte**. Lisboa: Nelson de Matos, 2008.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

ANÁLISE E RECEPÇÃO DO ROMANCE *SEIS VEZES LUCAS*, DE LYGIA BOJUNGA, COM LEITORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II¹

Adriana Gonzaga Lima Corral

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

5.1. INTRODUÇÃO

A escola e a literatura formam uma importante dupla para constituir elementos que promovam a problematização e a compreensão das múltiplas imagens do jovem, criadas ao longo do tempo. Assim, faz-se necessário compreendermos que, durante a história da literatura juvenil no Brasil, constrói-se uma nova percepção de identidade do povo brasileiro, por meio da conscientização dos acontecimentos sociais e da diversidade cultural. A presença de várias vozes nas obras contemporâneas, provenientes de diferentes lugares sociais assegura a diversidade e a polifonia. Essas vozes, muitas vezes, em conflito permitem aos jovens leitores questionarem

1 DOI: 10.30681/978-85-7911-286-7.5

seus preconceitos, a estrutura social em que se inserem, bem como as lutas que nela se instauram. Em função disso, José Nicolau Gregorin Filho (2011, p. 41) afirma que:

A literatura feita para o jovem da atualidade está vinculada à arte, isto é, ao mesmo tempo em que traz à tona as discussões de valores sociais, devolve para a sociedade novas maneiras artísticas de discutir e veicular esses valores, seja por meio de múltiplas linguagens, seja por intermédio das atuais formas de suporte para que essa arte seja veiculada.

Nas décadas de 1970 e 1980, ocorre então o *boom* da literatura juvenil no Brasil, autores, como José Mauro de Vasconcelos, Luís Puntel, Pedro Bandeira, Lygia Bojunga, Roseana Murray e Marina Colasanti, entre outros, criam obras em que os conflitos do jovem e seu papel na sociedade podem ser lidos, vistos, sentidos e vividos por meio do diálogo, da aceitação do outro em seu contexto histórico e, sobretudo, não impondo valores. Essa intermediação é feita, por meio de uma literatura que busca a arte. Nesse período, há grande avanço na literatura para crianças e jovens. As salas de aula recebem inúmeros títulos que propõem, também, a discussão da realidade dos problemas em vários campos de nosso país.

No final da década de 1970 e início da de 1980, surgem obras que abordam temas tabus, apesar da repressão (Ferreira, 2009). Temas, como separação conjugal, amadurecimento sexual, emancipação da mulher, extermínio dos indígenas, entre outros. Entre os autores mais significativos, situam-se Mirna Pinsky, Viviana de Assis

Viana, Sérgio Caparelli, Teresinha Alvarenga, Ana Maria Machado e Lygia Bojunga. Segundo, Eliane A. G. R. Ferreira (2009), essas obras deixam de apresentar o modelo da criança em oposição ao adulto, para apresentá-los juntos, lutando contra situações sociais adversas.

A literatura desse período, para Nelly Novaes Coelho (2010), representa participação social na cultura. Mais do que valores estabelecidos, ela deve propor projetos de ação e estimular a consciência reflexiva e crítica de seus leitores, a fim de que eles encontrem a sua direção e tenham capacidade para encontrar um sentido para a vida. Essa “participação” advém como herança do universo lobatiano, cujas obras têm início na década de 1920. O estímulo para fazer coisas, descobrir, dar asas à fantasia e à imaginação criadora, também. O que Lobato fez de maneira magistral foi ajudar a demolir o velho edifício carcomido, que teimava (ou teima?) em ser habitado. Em seu projeto estético, a criança é respeitada, jamais subestimada, pois prevê que, seu crescimento se realiza de maneira dinâmica e harmoniosa com o todo, empregando suas potencialidades. Monteiro Lobato abriu caminho, mostrou-nos o valor essencial da Literatura em sua função lúdica. Justificasse a reflexão sobre seu papel precursor, ao tratarmos de uma autora, eleita pela população entrevistada nessa pesquisa, que é considerada sua herdeira direta: Lygia Bojunga.

Objetiva-se, então, nesse texto, apresentar a recepção da obra *Seis vezes Lucas*, de Bojunga (1994), com duas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II, compostas por 25 alunos

cada com idades entre 12 e 13 anos, assistidas por uma Escola Estadual situada em região periférica da cidade de Tupã, no estado de São Paulo. Esta atividade desenvolveu-se durante a realização do Mestrado, o qual resultou na dissertação *A contação de histórias como ferramenta para a formação do leitor no Ensino Fundamental II*, defendida em 2019², no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/PROEB), ofertado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, *Campus* de Assis. Para tanto, aplicamos o Método Recepcional, de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993), pautado nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e do Efeito (Jauss, 1994; Iser, 1996; 1999).

Como fundamento da pesquisa, almejou-se refletir sobre a importância da formação do leitor crítico, por meio da leitura de uma obra juvenil dotada de valor estético, cujo texto de viés crítico, permeado de vazios, requer um leitor implícito capaz de preenchê-los, assegurando, dessa forma, a interação, a projeção imagética e a revisão de hipóteses. A eleição do espaço escolar se deveu à possibilidade de interação com turmas para as quais já se ministrava aulas de Língua Portuguesa.

2 Corral (2019).

5.2. LYGIA BOJUNGA: A HERDEIRA DE LOBATO

Nos anos 1960, a produção literária para crianças e jovens se configura como uma espécie de preparação para o grande surto criador que se dá a partir dos 1970. No qual, destaca-se o trabalho de Lygia Bojunga, autora de 23 livros, entre eles, muitos premiados. Sua produção recebeu, em 1982, o mais tradicional prêmio internacional de literatura para crianças e jovens: Prêmio HANS CHRISTIAN ANDERSEN – IBBY (pelo conjunto de sua obra) e, em 2004, o maior prêmio internacional jamais instituído em prol da literatura para crianças e jovens, criado pelo governo da Suécia: ALMA (Astrid Lindgren Memorial Award (pelo conjunto de sua obra).

A escritora nasceu em 1932 em Pelotas, Rio Grande do Sul, mas se mudou na infância para o Rio de Janeiro com a família, onde publicou em 1975, *Angélica*; em 1976, *A bolsa amarela*; em 1978, *A casa da madrinha*; em 1984, *Tchau*; em 1987, *Nós três*; em 1988, *Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes*; em 1991, *Fazendo Ana Paz*; em 1992, *Paisagem*; em 1995, *Seis vezes Lucas e O abraço*; em 1996, *Feito à mão*; e em 1999, *A cama*, pela editora Agir. Em 1972, lançou, pela Editora Sabiá, *Os colegas* e, em 1987, pela José Olympio, publicou *O meu amigo pintor*. Esse livro foi escrito originalmente em forma de cartas com o título de *Sete cartas e dois sonhos*, pela Berlendis & Vertechia. Em 1986, foi adaptado para o teatro, recebendo o Prêmio Molière, conferido somente a obras teatrais para adultos. Em 1987, saiu sua primeira

edição sob a forma de diário. Em 1979, lançou pela Civilização Brasileira, *Corda bamba*; e em 1980, *O sofá estampado*. Em 1999, pela Salamandra, publicou *O rio e eu*. Lygia criou a própria editora, denominada a Casa Lygia Bojunga, em 2002, para a qual passou a editar gradativamente suas obras. Nesse ano, lançou, pela Casa, *Retratos de Carolina*. Prosseguiu, em 2006, com *Sapato de salto* e *Aula de inglês*; em 2007, com a coletânea *Dos vinte 1*, obra composta por trechos ou capítulos preferidos pela autora, retirados de seus 20 livros publicados até então. Em 2009, lançou *Querida e*, em 2016, *Intramuros*.

Suas obras têm contribuído, desde a década de 1970, para a consolidação e o reconhecimento da literatura infantil e juvenil brasileira. Como suas narrativas se apresentam dotadas de discurso crítico e libertário, elas têm potencialidades para capturar o jovem e fomentar sua formação como leitor. Sua linguagem é cativante para esse público, pois evidencia a presença da oralidade e do diálogo tanto com o leitor, quanto entre as personagens. Conforme Ferreira e Ramos (2019, p. 19),

[...] pela mescla entre fantasia e veracidade, seus enredos tratam de temas fraturantes, como trabalho infantil, desamparo da criança, inseguranças que permeiam a formação da identidade, pedofilia, ineficiência do sistema escolar, entre tantos outros, sem assumirem tom judicativo ou moralizante. Sua produção, dotada de valor estético, pela crítica social que expressa, configura-se como denúncia de realidades opressivas e relações assimétricas.

Desse modo, as obras de Bojunga preveem um leitor implícito inteligente que, por meio da leitura, posiciona-se de forma crítica diante da narração de situações complexas.

A obra *Seis vezes Lucas* (2007), de Lygia Bojunga, recebeu, em 1996, um ano após sua publicação, o Prêmio Orígenes Lessa – Hors Concours, e o Altamente Recomendável, concedidos pela FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, além do Prêmio Jabuti, pela Câmara Brasileira do Livro (CBL). Sua narrativa se divide em seis capítulos que tratam da vida de um menino abastado, filho único e com problemas de relacionamento com os pais. Criança tímida e medrosa, Lucas procura meios para vencer o medo de ficar sozinho. Motivado pela censura do pai de que homem não chora e nem sente medo, tenta sufocar suas emoções e estas se transformam na Coisa, dor física que se instala em várias partes de seu corpo, com variado grau de intensidade. Para combatê-la, Lucas se vale de vários meios, entre eles: a arte, a qual usa para fazer uma máscara e se esconder. Os seis episódios mostram as tentativas do menino de superação de suas carências e medos.

A personagem Lucas ocupa lugar de destaque e, por meio de sua dificuldade, o medo de se relacionar, expõe as fragilidades da convivência familiar. O medo é presentificado em todos os capítulos e Lucas cria uma máscara para esconder sua real identidade e assumir outras fingidas. Em sua imaginação, produz um mundo paralelo, no qual vence o medo. Nesse espaço, torna-se o conquistador, o herói

destemido e exímio dançarino. Desse modo, a arte ressignifica suas emoções.

Durante as peripécias, o protagonista apresenta evolução em seu comportamento, visto que põe à prova sua coragem, iniciativa e habilidade de superação, passando por percursos de humanização e de crescimento interior, que aproximam a obra do *Bildungsroman*. Com efeito, se no início da trama, há um garoto que se comporta como uma criança de cinco ou seis anos insegura e pouco articulada, no final, tendo já superado seus medos, Lucas se torna capaz de manifestar suas opiniões e argumenta com a Mãe, expõe o que não aceita, nem acha justo, dominando suas emoções. O protagonista, diante de tantas dificuldades, consegue se apoderar do sentimento de autonomia e se posicionar em relação ao meio em que vive. Por ser inteligente e sensível, percebe a injustiça praticada pelo pai tanto em relação a ele, quanto em relação à mãe. O pai se define pelo egocentrismo. Suas necessidades e desejos são postos em primeiro plano e em detrimento das necessidades da família. Ele trai a esposa com outras mulheres e desconsidera o filho, seus sonhos, medos e necessidades de diálogo, afeto e respeito. Sua figura masculina detém no espaço familiar o poder de decisão, força e coragem, reforçando os valores patriarcais.

Ao término da narrativa, como o final é aberto, cabe ao leitor decidir se Lucas irá resolver o seu medo de não gostar mais de seu pai ou continuará fingindo que está tudo bem. Pela leitura, o jovem leitor percebe que a maior revolução

do sujeito acontece em si mesmo, internamente. A temática central do romance, por ser fraturante, aborda problemas de relacionamento de um menino com seus pais e a busca de superação de suas carências, filiando-se à modernidade:

Uma buzina tocou perto. A Mãe levantou num pulo:
 – Acho que o pai tá chegando!
 O Lucas levantou também; agarrou o braço da Mãe:
 – É sempre ele, ele, não é? Vai ser sempre assim? A cara da Mãe se espantou toda.
 – Você só vê o pai na tua frente! Você só faz o que ele quer! e eu?! Você nunca vai fazer o que eu quero? – Largou a Mãe e saiu (Bojunga, 2007, p. 105).

Outros temas, como convivência familiar, autoritarismo, machismo, subserviência, também, são abordados na obra. Quanto aos aspectos linguísticos, há personificação tanto de um animal, no caso do cachorro com que o pai presenteia Lucas, quanto de objetos, como a porta: “Quanto mais ele olhava pra porta, mais ele ia achando que ela era uma porta triste” (Bojunga, 2007, p. 73). A personagem Lucas atribui a esses elementos suas próprias emoções, sua subjetividade e introspecção psicológica, pontuando a tendência da narrativa juvenil contemporânea.

Na narrativa, há emprego de analepses, quando Lucas se recorda de coisas que aconteceram entre ele e sua Mãe, a constância do sofrimento de sua mãe com as traições do marido. Observa-se, na obra, a presença de linguagem figurada, com recurso a figuras, como: metonímia, sinestesia

e o emprego metafórico das cores, característico da produção de Bojunga: a mulher de saia marrom, no episódio do teatro; a Moça de Azul, na festa de aniversário, ou, ainda, a de Vestido Cor-de-Rosa no jantar.

Em se tratando das disposições do narrador, configura-se como heterodiegético, onisciente, com irrestrito acesso tanto aos aspectos exteriores da vida das personagens, quanto à sua interioridade, revelando mesmo domínio sobre seu passado: “Foi dando vontade de chorar. [...]. Apertou a boca, ele não ia deixar sair solução nenhum; apertou o olho: lágrima também não saía, pronto! ele ia ser um cara pro Pai não botar defeito; ele ia ser um herói!” (Bojunga, 2007, p. 13). Apesar do emprego desse narrador tradicional, Bojunga filia seu olhar ao de Lucas, assim, à medida que o protagonista realiza descobertas sobre si mesmo, o leitor o acompanha e, também, gradualmente o conhece, bem como os fatos e silenciamentos dispostos na trama.

Quanto aos espaços, o cenário da história se situa na cidade do Rio de Janeiro, no apartamento da família, na Escola de Arte que o protagonista frequenta, em Petrópolis e no sítio da tia Elisa em Friburgo. Apresenta-se também um espaço mágico e imaginário criado por Lucas: o terraço, onde o protagonista, usando sua máscara, consegue denunciar à Mãe a traição do Pai:

— Eu vi tudo. Foi lá na classe. A porta tava fechada. Mas eu abri. Uma fresta só. E vi o pai conquistando a Lenor. Você precisava ver o jeito dele. Abrindo a blusa dela, beijando ela. Eu vi tudinho. E quando

ele diz pra você que vai jantar com o diretor-da-companhia é tudo mentira: ele vem pr'aqui com a Lenor... (Bojunga, 2007, p. 92).

Observa-se que é no sítio de Friburgo que Lucas se sente livre, feliz e enfrenta seus medos, vivenciando uma experiência profunda quando se perde na mata, mas sobrevive e retorna para a casa. A respeito do tempo, o enredo parece se estender durante alguns meses, não há como precisá-lo. Sob essa perspectiva, Ceccantini (2000, p. 335-336) conclui:

Pode-se pensar que a não caracterização precisa do tempo histórico se deve à atualização que ocorre na literatura desde o modernismo, e se intensifica nas narrativas infantis e juvenis, pela referência, pela sugestão e o gosto pelo vago, fragmentário e descontínuo. Um tempo não definido pode garantir um terreno neutro e diferenciar a literatura juvenil da literatura canônica.

Não há ilustrações no interior do livro. Na capa, há um olho que parece assustado com o que vê, por meio de um buraco. Este olho remete ao voyeurismo – ao olhar de forma dissimulada e anônima, que desvenda segredos ocultos. Nesse caso, percebemos que a trama desvenda a vida secreta de um casal, com dores, traições, submissões femininas em face de atitudes levianas do marido. A obra trata de forma libertária de um tema fraturante, complexo: a traição do homem, que provoca decepção e sofrimento tanto no filho, quanto na esposa. Apresenta-se, na obra, o sentimento de impotência da criança diante da situação de submissão da mãe e da impunidade do pai.

5.3. SEIS VEZES LUCAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Buscamos, durante o desenvolvimento de nosso trabalho, garantir a leitura e análise de um texto que despertasse a “ressonância ideológica” em nossos estudantes, ou seja, que os comovessem porque próximo de sua realidade e com temática por eles conhecida. Além disso, visamos assegurar a leitura de um texto dotado de valor estético, pois capaz de, pela forma, tanto comover, como desautomatizar suas concepções sobre o uso da linguagem, além de promover a reflexão crítica sobre a realidade e o desejo de uma nova ordem social mais humanizada e igualitária.

Em todas as fases do trabalho com a leitura da obra *Seis vezes Lucas* (Bojunga, 2007), utilizamos o Método Recepcional (Bordini; Aguiar, 1993), uma vez que nos facultou conferir voz ao público leitor e, justamente por isso, planejar estratégias que ampliassem seu horizonte de expectativa. Esse método se divide em cinco etapas de produção: determinação, atendimento, ruptura, questionamento e ampliação do horizonte de expectativa.

Na etapa de determinação, levantamos com os estudantes das duas turmas (50 sujeitos) quais livros conheciam e apreciavam. Em comparação com a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2016), observamos que, ao serem questionados sobre se gostavam de ler, 75% dos estudantes afirmaram que sim e justificavam suas respostas com frases clichês, apreendidas do discurso escolar: “ler aumenta a

imaginação”, “fornece conhecimentos”, “melhora o vocabulário”, entre outras. Em relação às preferências de leitura, percebemos que, em primeiro lugar, a Turma I elegia contos; em segundo, romances aventurecos, poesias, lendas e a Bíblia; em terceiro, histórias em quadrinhos. Já a Turma II preferia, em primeiro lugar, romances aventurecos; em segundo, romances de terror e histórias em quadrinhos; em terceiro, lendas. Justifica-se a separação dos dados da pesquisa, já que as salas demonstraram preferências diversas, embora muitos textos mencionados coincidissem. Notamos que o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis das salas também era diferente. Na Turma II, oito pais possuíam Ensino Superior completo, mas na Turma I, somente dois. Quanto ao Ensino Médio completo, 11 pais com filhos na Turma II o realizaram, mas na Turma I, somente, seis. Na Turma II, seis pais possuíam Ensino Fundamental completo; na Turma I, quatro.

Para leitura em casa, a maioria dos estudantes dispunha de livros didáticos, fornecidos por meio de políticas públicas de leitura. Os estudantes da Turma I dispunham, por ordem de importância, de Bíblia, contos, histórias em quadrinhos e poesia. Já os da Turma II, por ordem de importância, possuíam Bíblia, contos, romances de aventura e histórias em quadrinhos. Os jornais e revistas não foram mencionados pelos sujeitos da pesquisa. Deduzimos, então, que os desconsideramos em suas leituras. Nesse texto, entendemos por gênero textual, de acordo com Marcuschi (2008, p. 161), qualquer produção

textual que determina “[...] nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia”.

Na determinação do horizonte de expectativas, acionamos o diálogo sobre as preferências de temas dos estudantes. Após esse levantamento, já na etapa de atendimento do horizonte de expectativas, elegemos contos da obra *Tchau* (2012), de Lygia Bojunga: “O bife e a pipoca” (p. 45-85), e o conto homônimo ao título (p. 21-41); além de “A troca e a tarefa” (p. 89-112). Além desses, trabalhamos com o conto “O primeiro beijo” (2019³), de Clarice Lispector. Justificamos nossa escolha, pois esses contos, situados em uma linha mais verista, apresentam temas complexos e sensíveis, como “relações familiares complexas”; “ciúmes”; “desigualdade social”; “amizade”; “descobertas identitárias”; “primeiro amor”, entre outros, próximos à realidade de nosso público.

Desse modo, visando atender ao horizonte de expectativa dos alunos quanto aos temas, realizamos a recepção dos contos de Bojunga (2006), bem como de Lispector (2019). Esses textos, por conferirem tratamento estético a vivências de uma personagem adolescente, em especial, por tratarem de descobertas próprias dessa fase da vida, obtiveram boa aceitação entre os estudantes, bem como promoveram a ruptura de seus conceitos prévios, seguida de ampliação de seus horizontes de expectativa. Por sua vez, o conto metaficcional “A troca e a tarefa” (Bojunga, 2012, p. 89-112)

3 Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/o-primeiro-beijo-conto-de-clarice-lispector/>. Acesso em: 18 abr. 2018.

permitiu o avanço das discussões sobre representação literária, e facultou ativar a etapa de ruptura com os conceitos prévios dos estudantes sobre o conceito de criação. Pelo texto, atinaram que esse conceito é muito diverso da concepção de simples “inspiração”. Conforme depoimentos, os textos de Bojunga e Lispector são surpreendentes quanto ao desenvolvimento e desfecho, por isso intrigaram-nos e os levaram à reflexão sobre seus temas.

Após a análise e recepção desses contos, pudemos observar que é válida a hipótese de que possuem potencialidades para romper com conceitos prévios dos jovens leitores associados ao uso de modo automático da língua, bem como ampliar seus horizontes de expectativa sobre as relações humanas e familiares em sociedade, a ausência de equidade na distribuição de renda, e o complexo processo de individuação. Vale destacar que enfatizamos a dialogia presente nesses textos e/ou que com eles se pode estabelecer para que, pela explicitação desses diálogos, a leitura fosse cativante para os estudantes. Nosso trabalho se pautou no pressuposto de que cabe à escola democratizar a leitura para que, gradativamente, surjam leitores críticos, os quais reflipam sobre os discursos que lhes são apresentados nas relações que se estabelecem em sociedade.

Para dar ênfase aos diálogos entre textos, realizamos a recepção da música “Era uma vez” (2017), de Keel Smith; e de poemas de Elias José, retirados de seu livro *Cantigas de adolescer* (1992). Justifica-se o trabalho com

a letra dessa música e com os poemas porque tratam de individuação, como no conto de Lispector (2019), também pelo viés da epifania. Em síntese, nessa fase, asseguramos às turmas o contato com gêneros textuais diversos, mas que se aproximam pela poeticidade e eleição de temas. No que concerne aos contos, problematizamos que, embora estejam escritos em prosa, também se utilizam da linguagem em desvio e, pela organização formal de suas narrativas e tratamento crítico de seus temas, suscitam reflexões que visam a emancipar seus leitores.

Pelos debates sobre esses textos, os estudantes ampliaram seus horizontes de expectativa sobre o uso da língua, as relações humanas em sociedade e, pela projeção nos heróis dos contos e/ou no “eu lírico” dos poemas e da música, puderam vivenciar de forma empática e crítica cada história, refletindo acerca de sua própria realidade e entorno social. Como esses textos propostos para leitura e debate são emancipatórios, também, promoveram reflexões e desejos da existência de uma ordem social mais igualitária.

A partir dessas constatações dos estudantes, atingimos em nosso trabalho a função social da leitura que, conforme Jauss (1994, p. 50), “[...] somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social”. De acordo com Iser (1979, p. 111), pela leitura, o leitor deve adquirir o “[...] senso de

discernimento” e isso requer a capacidade de abstrair-se de suas próprias atitudes, para que ganhe distância necessária ao julgamento de seu próprio modo de orientação.

Finalmente, para assegurar a ruptura, o questionamento e a ampliação de seus horizontes de expectativa, apresentamos o livro *Seis vezes Lucas*, de Lygia Bojunga (2007), visto que seus temas: “relações familiares e sociais”; “identidade”; “ciúmes”; “traição”; “descobertas de potencialidades pelo herói”; entre outros, associados à epifania, possuem apelo para cativar os estudantes. Nesse sentido, atendemos ao horizonte de expectativas deles quanto às temáticas, contudo, pela distância estética, o rompemos e o ampliamos, por meio da recepção de um romance dotado de discurso libertário e de linguagem em desvio.

No manuseio da obra, pedimos às duas turmas que observassem os detalhes. Vale ressaltar que, a escola, local onde se desenvolveu essa pesquisa, como forma de apoio, adquiriu trinta volumes do livro, o que auxiliou na leitura coletiva e no debate em sala de aula. Durante o levantamento das hipóteses pelos estudantes, muitas considerações foram coerentes, o que nos indica que os leitores se apresentavam amadurecidos e perspicazes. Os estudantes afirmaram que se tratava do olho de Lucas e o ponto de interrogação, que está na capa do livro, talvez, indicasse suas desilusões amorosas. Acreditavam que Lucas viveria uma paixão na história.

Algumas justificativas para o título *Seis vezes Lucas* foram interessantes e demonstraram fértil imaginação dos alunos:

D⁴.: Porque o pai vai chamar atenção dele seis vezes?

V.: Eu acho que ele vai se apaixonar por seis pessoas.

P.: Ou também pelo contrário, seis pessoas que gostam dele.

Não, sôra! Ele vai cresce e sai com seis muié!

Ao manusearem a obra em sua materialidade, os estudantes conseguiram perceber marcas linguísticas no texto, o que demonstrou evolução na análise dos textos lidos. Um exemplo pôde ser notado no depoimento de L.: “Professora, pode reparar que sempre quando começa vai ter uma letra assim”. A aluna se refere às capitulares que, na obra, estão em tamanho maior e negrito. Outros também observaram a estrutura do romance que se divide em seis capítulos.

Iniciamos a leitura e a sala permaneceu silenciosa e atenta. Diante disso, confirmamos a força do estilo e o poder de encantamento que livros dessa autora têm sobre os jovens leitores. Dessa perspectiva, é preciso considerar a importância do trabalho pedagógico desenvolvido no ensino de literatura em sala de aula, como assevera Ferreira (2015, p. 34):

[...] o objetivo é ampliar o conhecimento do aluno sobre o texto e a produção literária, em um processo constante de construção e desconstrução do sentido; de desenvolver a observação, o raciocínio, a análise, a crítica, por meio da exposição a

4 Optamos por assegurar o pacto pedagógico estabelecido em sala de aula de manter os nomes dos alunos no anonimato.

diferentes formas de expressão artística; de estabelecer relações entre diferentes textos de autores diversos, entre textos do mesmo autor em diferentes momentos históricos, entre gêneros de diversas épocas, entre a linguagem utilizada pelo autor e outras linguagens.

Acreditamos que as respostas dadas pelos estudantes, ao lerem o trecho a seguir, deram força ao pensamento crítico e liberto conquistado pelos sujeitos dessa pesquisa:

[...] E foi só o Lucas se virar e a porta de trás fechar que, pronto: o Pai já tinha largado o Timorato na estrada, já tinha entrado no carro e batido a porta e ligado o motor. O carro andou.
– O Timorato, pai! – o Lucas gritou.
A mãe se virou assustada. O olho arregalado. Mas a mão tapando a boca.
– Pai, o Timorato...
– Esquece o Timorato, tá bem, Lucas! Esquece!!
O Lucas se virou. De joelho no assento, de mão limpando o vidro embaciado, ele via o Timorato correndo, correndo, louco pra alcançar o carro. Língua de fora. Pêlo encharcado. Se esbatendo no nevoeiro. Correndo, correndo, perdendo terreno, ficando mais longe, o nevoeiro mais perto, o Timorato mais longe, o carro dobrou numa curva e o Timorato desapareceu (Bojunga, 2007, p. 50).

Após a leitura desse trecho, os estudantes se manifestaram com indignação, visto que não se conformaram com a atitude do pai de se livrar do animal, deixando-o na rodovia desprotegido e vulnerável. Entretanto, reconheceram as limitações do protagonista, incapaz de lutar contra as determinações de um adulto. É importante considerar o

dialogismo discursivo que a leitura da obra foi capaz de suscitar em seus leitores, conforme é citado por Ferreira (2015, p. 34):

[...] desdobrado em dois aspectos: externo, no âmbito da interação verbal entre as vozes que falam e polemizam em sala de aula (alunos entre si, alunos e professora), e interno, no âmbito do texto, das vozes que falam e polemizam no texto (narrador, personagens e leitor implícito), nele reproduzindo o diálogo com outros textos.

Embora, necessariamente não se tenha observado, por parte dos estudantes, o reconhecimento do diálogo da obra com outros textos, observamos, durante todo processo, que a interação verbal entre as vozes do texto deflagrou as vozes dos próprios estudantes entre si, e com a professora. Frente a esse cenário, o estudante não teve receio de dar sua opinião e perguntar o que não compreendeu, uma vez que se sentiu respeitado e considerado em suas arguições. Percebemos que o estudante, ao ter segurança, envolve-se profundamente com a leitura. Notamos que a leitura suscitou o debate sobre concepções de casamento dos estudantes. Dessa forma, alguns argumentaram que o casamento assegura a fidelidade e outros reconheceram que, às vezes, a traição existe.

No bojo dessa análise, apresentou-se a posição crítica e muitas vezes ressentida dos leitores a respeito do pai de Lucas. Observamos que, durante toda leitura do livro, os estudantes condenaram suas atitudes como negativas. Buscando compreender os sujeitos que interagem no espaço da sala de aula, intencionamos observar se os estudantes eram capazes de se identificar com “outra voz” e valorizar o papel do outro.

Ou seja, esperávamos que, ao compreenderem esse processo no texto, fossem capazes de transferi-lo para seu contexto. Com efeito, no último capítulo do romance, grande parte dos leitores dessa pesquisa compreendeu que a narrativa teve um final aberto. Isso mostrou o processo evolutivo de leitura e comprovou que diferentes abordagens podem promover a leitura e se tornarem fundamentais para os jovens leitores.

Realizamos, como atividade avaliativa, a partir de uma sugestão do pesquisador Gregorin (2011), uma “Entrevista com personagens”.

[...] não deve se pautar apenas em prova ou trabalhos escritos, principalmente no ensino fundamental, em que se busca maior intimidade do indivíduo com o livro e a especificidade do texto literário.

O próprio ato de ler deve ser valorizado, tornar-se critério e propiciar instrumentos de avaliação [...]. Desse modo, cada obra ou gênero literário pode comportar a recomendação de diferentes instrumentos e critérios de avaliação pelo professor, favorecendo a mudança gradual da cultura de avaliação do texto literário, a fim de que possam construir efetivamente processos de avaliação formativos e mais adequados à realidade social.

Selecionamos quatro estudantes para representar as personagens Lucas, o Pai, a Mãe e Lenor. Outra ficou responsável por elaborar cinco perguntas para cada personagem, abordando atitudes ou passagens da narrativa com as quais não concordaram. No dia seguinte, as estudantes, com base na releitura feita em casa, puderam responder às

perguntas com maior segurança, assumindo a personagem escolhida para ela. Dessa maneira, as abordagens sobre o relacionamento entre pai e filho, a submissão da Mãe e sua omissão para defender o filho do autoritarismo e frieza do Pai receberam maior destaque durante a atividade. Percebemos um clima de inconformismo geral.

Frente a esse cenário, a realização dessa atividade teve como objetivo envolver todos os estudantes para que explorassem o livro, configurando-se em um excelente instrumento de avaliação da leitura. Durante a atividade, os estudantes demonstraram perceber o momento no qual Lucas aceita seu medo e, sem alternativa, o enfrenta. Assim, tomam como sua a dor da personagem. Esses estudantes se mostraram aptos à vida em coletividade, em que precisa prevalecer a boa vontade para com o próximo e a capacidade para compreender a complexidade do mundo.

Em outro momento, o clima ficou tenso em sala de aula, pois os estudantes não consideraram as justificativas do Pai de Lucas e o atacaram, como que desejando fazer justiça. Questionaram também a Mãe do protagonista, porque não aceitavam sua atitude omissa diante das dificuldades do filho e das atitudes do marido. Durante a dramatização, a nossa intervenção foi necessária para que os estudantes se acalmassem, logo depois, a sala ficou em silêncio profundo, durante a última aula do período, algo raro de acontecer. Todos realizaram a atividade escrita, proposta para o segundo momento, com um silêncio quase sepulcral.

5.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela recepção de *Seis vezes Lucas*, de Lygia Bojunga (2006), percebemos que se justifica a afirmação de Ferreira (2015, p. 35), de que a literatura é como um “discurso social que emancipa e liberta, pois configura e expressa a experiência humana”. Os participantes dessa pesquisa, ao elaborarem seus questionamentos, aprenderam a falar de suas inquietações, verbalizaram seus desejos de justiça e explicitação de seus posicionamentos.

Desse modo, afastaram-se do comportamento inicial de Lucas. Aliás, uma das reclamações foi a de que suas colocações não eram consideradas pelos adultos. Diante disso, chegaram à conclusão de que, assim como o protagonista busca vencer o medo de falar e a frustração por não ser considerado pelos adultos, deveriam ter coragem e verbalizar suas ideias, opiniões e impressões, enquanto leitores e sujeitos inseridos no espaço social.

Durante todas as atividades, os estudantes foram ouvidos e considerados, por isto polemizaram a história e seus personagens, dando voz às suas indignações. Dessa perspectiva, compreende-se que a leitura dos textos literários permite o que Candido entende por humanização, “[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento

das emoções, a capacidade de percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (1995, p. 249).

Os estudantes alegaram que o respeito é necessário em qualquer relação humana, inclusive, entre os colegas na sala de aula. Também refletiram sobre o poder da ficção que consegue “levar a gente a pensar” sobre as relações de poder que se estabelecem em sociedade.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. *In*: FESTER, A. C. Ribeiro e outros. **Direitos humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 2011. p. 112-124.

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

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 7. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1985.

CECCANTINI, João Luís. **Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997)**. 681p. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2000.

COELHO, Nely Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo.** Barueri, SP: Manole, 2010.

CORRAL, Adriana Gonzaga Lima. **A contação de histórias como ferramenta para a formação do leitor no Ensino Fundamental II.** 164 f. Dissertação de Mestrado (PROFletras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – FCL – Faculdade de Ciência e Letras de Assis, Assis, 2019.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida.** 456p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2009.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores.** São Paulo: Melhoramentos, 2011.

ISER, Wolfgang. A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção. Tradução de Maria Ângela Aguiar. **Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS: série traduções**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 20-39, mar. 1999.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** Tradução de J. Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** Tradução de J. Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. v. 2.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Tradução de S. Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOSÉ, Elias. **Cantigas de adolescer.** Ilustração de Renata Sthael. São Paulo: Atual, 1992.

LISPECTOR, Clarice. **O primeiro beijo**. Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/o-primeiro-beijo-conto-de-clarice-lispector/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

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

RAMOS, Ana Margarida; FERREIRA, Eliane Ap. Galvão R. A jornada do herói na literatura juvenil portuguesa e brasileira: uma leitura de *Não te afastes*, de David Machado, e *Querida*, de Lygia Bojunga. **Miscelânea**, Assis, v. 26, p. 15-30, jul./dez. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ana-Ramos-80/publication/338645869_A_JORNADA_DO_HEROI_NA_LITERATURA_JUVENIL_PORTUGUESA_E_BRASILEIRA_UMA_LEITURA_DE_NAO_TE_AFASTES_DE_DAVID_MACHADO_E_QUERIDA_DE_LYGIA_BOJUNGA/links/5e218a94299bf1e1fab86b4b/A-JORNADA-DO-HEROI-NA-LITERATURA-JUVENIL-PORTUGUESA-E-BRASILEIRA-UMA-LEITURA-DE-NAO-TE-AFASTES-DE-DAVID-MACHADO-E-QUERIDA-DE-LYGIA-BOJUNGA.pdf. Acesso em: 18 abr. 2018.

SMITH, K. 2017. Disponível em: <http://gazetaonline.com.br/entretenimento/cultura/2017/kell-smith-empoderada-talentosa-e-com-sensibilidade=1014082415.html>. Acesso em: 14 nov. 2018.

AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA NO ENCONTRO COM O EU¹

Rosalina Ananias Pinheiro Neves

6.1. INTRODUÇÃO

Entendemos que o sujeito terá a possibilidade de se desenvolver mais amplamente como um cidadão a partir da interação com seu meio social e os objetos sociais que reconhece e aprende a utilizar, pois o homem é um ser de natureza social e tudo o que tem de humano, provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade (Leontiev, 2004). Isso acontece porque nosso desenvolvimento humano se dá por meio da nossa vivência em sociedade. É por meio da interação e mediação com os espaços, objetos e outros seres humanos que somos humanizados.

Acreditamos, por isso, que a literatura tem papel fundamental para o desenvolvimento, de uma maneira geral, do homem, visto que, de acordo com Vigotsky (1996, p. 350), “o desenvolvimento da linguagem como meio de comunicação, como meio de compreensão da linguagem dos que a rodeiam,

1 DOI: 10.30681/978-85-7911-286-7.6

representa a linha central do desenvolvimento da criança”. Segundo este mesmo autor, esse processo acontece de maneira que o indivíduo atinja suas funções psicológicas superiores. Sendo assim, é importante provocar ou estimular o estudante para que possa desenvolver suas habilidades leitoras por meio de estímulos, como, por exemplo, a leitura de textos literários.

6.2. O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Percebemos a escola como *lócus* de envolvimento entre professores e estudantes. Desse modo, a provocação e o estímulo à leitura podem acontecer de várias maneiras, uma vez que, como profissionais, responsáveis pelo desenvolvimento intelectual dos educandos, podemos nos valer da literatura enquanto instrumento valioso na mediação do conhecimento.

Acreditamos que, por meio da leitura literária, sendo ela realizada utilizando os clássicos ou as obras da contemporaneidade, o leitor satisfaz suas necessidades, sendo-lhe permitido assumir uma atitude crítica em relação ao mundo que o rodeia, advinda das diferentes mensagens e indagações que a literatura oferece. Nesse caminho, cabe ao professor estimular o estudante para que ele aprenda a gostar de ler e, posteriormente, saiba se enveredar pelo mundo

literário, fazendo suas próprias escolhas, a seu gosto. Nesse sentido, Braga e Silvestre (2009, p. 22) asseguram que:

É o leitor quem, produz os sentidos a partir de sua interação com a leitura. No caso do aluno, porém, a intenção é do professor, pois a leitura é necessária para a explicitação de um assunto, para a ampliação de um conhecimento. Dependendo de como esta atividade é proposta ela pode transformar o que precisa ser lido em algo significativo e prazeroso.

Para formar o leitor, a escola deve se concentrar no ato de ler, propor estratégias que motivem a leitura e inovar os trabalhos com os estudantes. A este respeito, Cosson (2014, p. 41) argumenta que:

Ler é um processo que, qualquer que seja seu ponto de partida teórico, passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto. Sem um deles o circuito não completa e o processo resulta falho. O diálogo da leitura implica ouvir o autor para entender o texto, construir o sentido do texto, porque se compartilha os sentidos de uma sociedade; ou construir o sentido do texto ouvindo o autor e compartilhando os sentidos de uma sociedade no entendimento do texto.

O processo de leitura, então, está centralizado em quatro elementos: texto, autor, leitor e contexto. Para uma melhor compreensão de tais elementos, temos por texto “uma teia de sentidos registrada em signos”; por autor, o produtor do texto; por leitor, o indivíduo que se apropria do texto e atualiza seus sentidos; por contexto, enfim, aos espaços que são atualizados pelo autor/leitor no texto (Cosson, 2014, p. 38). “Dessa maneira, o processo de leitura, que ocorre a partir da interação

desses quatro elementos, pode ser entendido essencialmente como um diálogo, uma relação que se estabelece entre autor, leitor, texto e contexto” (Cosson, 2014, p. 38).

6.3. PROCESSOS METODOLÓGICOS (SEQUÊNCIA BÁSICA)

Realizamos esse trabalho, tendo por base a sequência básica de Cosson (2014). Desse modo, seguimos os passos sugeridos pelo autor para essa atividade que são: **motivação**, na qual apresentamos o comercial de água natural “Evian”, intitulado de “Baby & Me”, e fizemos a interpretação. Em seguida, entregamos algumas imagens retiradas de revistas e lançamos a pergunta: o que você vê? O que você acha que essas pessoas estão pensando? Você acha que elas, realmente, são o que aparentam ser? As perguntas foram registradas em duplas e depois socializadas com a turma.

Logo após, foi a vez de fazermos a **introdução**, dessa vez, foi apresentada para a turma a obra *Azul de fevereiro*, de Eduardo Mahon, editora Carlini & Caniato, assim como, a biografia do autor. Falamos da importância do trabalho com aquela obra e o motivo que nos levou a escolhê-la, ou seja, capacitar-nos enquanto professores de língua portuguesa e literatura com o objetivo de melhorar nossas práticas em sala de aula. Além disso, realizar um trabalho voltado para a realidade dos estudantes por meio do qual eles poderiam fazer

um momento de introspecção, ou seja, olhar para si e, a partir de então, expressar o que viam e sentiam, culminando assim, com o (re)conhecimento de si mesmos.

Na etapa seguinte, realizamos a **leitura** do conto “Espelho cansado”, concomitantemente à exploração dos elementos paratextuais e levantamento de hipóteses sobre a leitura, fazendo uma correlação com o que houve no conto, em que o espelho, por meio da personificação, ganha vida ao falar e se negar a falar a verdade, não querendo mais viver, representando, dessa maneira, a consciência daquele que busca sua imagem refletida.

A seguir, foi realizada a **Interpretação**. Por meio dela, entendemos que o conto “Espelho cansado”, de Eduardo Mahon, conta a história de um casal em que o esposo compra um espelho em uma loja de móveis usados. O espelho era grande e de boa marca, porém velho e cheirava a mofo, por isso, inadequado para o banheiro, que era forrado de ladrilhos azuis e isso causou conflito entre o casal.

Aparentemente, tratava-se de um espelho normal, até o momento em que Aloízio foi se barbear e viu que o espelho não refletia todos os movimentos que ele fazia. A partir de então, inicia o conflito entre ambos.

Depois de algum tempo tentando se entender com o espelho, sem sucesso, Aloízio decide devolvê-lo, pois não “funcionava” direito e fala para o dono da loja que o espelho alegava estar farto de refletir imagem alheia.

O vendedor, intrigado e relutante em lhe devolver o dinheiro, testa o espelho que “funcionava”, ou seja, refletia perfeitamente. Aloízio ameaça o espelho que permanece em silêncio, o traz de volta para casa e, depois de recolocado, inicia novamente a conversa entre os dois e, dessa vez, o espelho expõe sua revolta, dizendo que está cansado de refletir imagem alheia e passa a lhe contar sua trajetória de vida. O espelho argumenta que deveria ter direito à aposentadoria, visto que já refletiu muitas imagens e que já viu muitas pessoas envelhecerem e que a última foi a de sua antiga dona. Ressentido, o espelho fala que viu sua dona envelhecer e que a acompanhou até a morte. Refletiu até o último brilho dos olhos dela e que quando ela se foi ficou muito desgostoso.

Aloízio ficou compungido e perguntou ao espelho: o que fazer contigo? Quebrá-lo? O espelho respondeu que podia ser e não demonstrou apego.

Aloízio foi à garagem, pegou um martelo e quebrou o espelho, porém ainda podia se ver nos cacos que sobraram. Perguntou àqueles cacos se estava bom ou ainda tinha que quebrar mais. O espelho respondeu que ainda era espelho, que poderia esmigalhar mais e assim foi feito até que o reflexo morto virou pó. A esposa ficou feliz e disse: “não falei que era só um espelho velho, Aloízio?” “É verdade, meu amor, mas todos ficamos – retrucou Aloízio e acrescentou: para nós, contudo, nem espelho novo resolve” (Mahon, 2018, p. 175).

Entendemos que o mundo da literatura funciona a partir de representações simbólicas. Desse modo, o mesmo objeto pode ter vários sentidos, dependendo das significações atribuídas pelo autor/leitor, já que dependendo das experiências vividas por cada indivíduo, o texto pode trazer à tona lembranças e significados diversos.

Com relação ao espelho, nesse caso, entendemo-lo como algo que nos remete à autocontemplação, reflexão, autoimagem, subjetividade e consciência. Nesse sentido, ao se autocontemplar, Aloízio expõe sua subjetividade, ou seja, seus sentimentos mais íntimos, uma vez que o conflito do espelho acontece apenas entre eles dois.

Sendo a revolta do espelho pelo fato de que as pessoas envelhecem e morrem, podemos entender que esta revolta é de Aloízio que, nesse momento, está expondo sua consciência ao se autocontemplar e isto lhe mostra que seu corpo está envelhecendo, o que para Aloízio se torna conflitante, pois ele se mostra uma pessoa vaidosa e que, pelo que mostra o conto, é um homem preocupado com sua aparência ao se interessar em adquirir-lo e que, “Intimamente, porém, gostava do espelho”, ou seja, gostava de sua imagem refletida.

Aloízio passa a imaginar a trajetória de vida do espelho, levando em conta seu aspecto. Ele começa a vivenciar aquilo que, supostamente, o espelho tenha “vivido”/refletido, fazendo uma introspecção. Nessa introspecção, Aloízio faz uma autoimagem que expõe a consciência de que,

naturalmente, como qualquer pessoa, irá envelhecer a cada dia, culminando com a morte. Por isso, quando a mulher comenta: “não falei que era só um espelho velho, Aloízio?”, no final do conto, Aloízio responde: “É verdade, meu amor, mas todos ficamos. Para nós, contudo, nem espelho novo resolve” (Mahon, 2018, p. 183).

No momento seguinte, foi a vez do conto “A Branca de Neve e os sete anões”, escrito pelos irmãos Grimm. Para traçar o paralelo entre os contos, solicitamos que os estudantes comentassem o que um texto tem em comum com o outro. Os comentários eram sempre sobre o espelho. No caso do texto da Branca de Neve, a madrasta consultava o espelho para satisfazer sua vaidade, perguntando-lhe se “havia no mundo alguém mais bonita do que ela”. Ferreira afirma que: (*“1. vaidade é a qualidade do que é vão, ilusório. 2. Desejo imoderado de atrair admiração”*). Como de início o espelho respondia que não havia, ele se mostrava satisfeito e “tudo” corria bem. Porém, chegou um momento em que Branca de Neve ocupou o lugar da madrasta e passou a ser a mulher mais bonita. A partir desse momento, então, a madrasta planeja vingança para destruir a moça. O espelho é o elemento mágico da história, uma vez que é ele quem desencadeia os sentimentos de ciúmes e inveja da madrasta ao afirmar que a Branca de Neve é mais bela do que ela.

Ao contrário do protagonista do conto “Espelho cansado”, a protagonista de “Branca de Neve...” tem sentimento de inveja e ódio e tenta matá-la, pois a moça se constituía uma

ameaça a sua vaidade, ou seja, era mais bonita do que ela. Já Aloízio demonstra insatisfação com as circunstâncias, com o tempo que se mostra cruel, ao fazer com que sua face fique envelhecida, tanto que evita se encarar no espelho ao ponto de destruí-lo.

Para complementar esse momento de reflexão, apresentamos para a turma o poema “Retrato”, de Cecília Meireles e realizamos atividades de interpretação, enfocando o uso dos adjetivos para a caracterização do eu lírico. Ressaltamos o fato de a autora fazer menção aos membros de seu corpo, os quais se encontram modificados pelo tempo, ou seja, envelhecidos. Com este aspecto, a autora faz uma reflexão sobre como era e como se mostra naquele momento. Além dos aspectos físicos mencionados no poema, podemos notar também os aspectos psicológicos, isto é, como ela se sente em relação a sua imagem atualmente, “descontente”.

Com efeito, buscamos, com os estudantes, construir o sentido dos contos e do poema, por meio de inferências, sempre mencionando um e outro.

O que pudemos depreender dessa atividade é que a vaidade é algo inerente aos dois textos e, portanto, ao ser humano. Em nossa trajetória de vida, tanto podemos envelhecer e nos tornarmos menos “belo”, porque, nossa face e corpo vão se “enfeando” por causa das marcas do passar do tempo, quanto poderemos morrer jovens e “bonitos” e assim, nossa imagem nos mostraria “bonitos” para sempre.

Com base nisso, foi suscitada a pergunta: você pretende envelhecer? As respostas unanimemente foram: não pretendemos envelhecer. Porém, ao perguntar se queriam morrer jovens, também disseram que não, que não pretendiam morrer jovens. Diante destes questionamentos, entenderam que para as circunstâncias e o tempo não há escolhas, ou seja, se nascemos, crescemos, morreremos jovens ou envelheceremos. Para esta atividade, foram necessárias três aulas, mais atividade extraclasse, já que deveriam enviar seus trabalhos via *WhatsApp*, pois na escola não há Laboratório de Informática e nem internet aberta para os estudantes. Em seguida foi realizada a **Atividade de Criação**.

Para a atividade, perguntamos-lhes se tinham fotografias deles (dos estudantes) no celular. Se tivessem, com base naquela foto produzissem uma biografia e, em seguida, um poema que retratasse as impressões que observassem de si. Com a foto em mãos, cada aluno criou um poema, após observar suas características, fazendo uma releitura do poema “Retrato”, de Cecília Meireles.

6.4. RESULTADOS OBTIDOS

O resultado desse trabalho foi significativo, uma vez que os estudantes entenderam a proposta e desenvolveram suas atividades de forma satisfatória, como mostram as produções a seguir. Essa atividade possibilitou ao educando um olhar

para si, de uma forma que ainda não tinham se olhado. Nesse caso, sua essência é o que estava sob seu olhar, para reflexão daquilo que via em si mesmo, principalmente, a expressão, por meio da qual poderia enxergar além de uma imagem física. Com base nisso, buscamos sustentar nossas impressões na teoria de Cosson (2009, p. 16) quando afirma que:

Em uma sociedade letrada como a nossa, as possibilidades do exercício do corpo linguagem pelo uso das palavras são inumeráveis. Há, entretanto, uma que ocupa lugar central. Trata-se da escrita. Praticamente todas as transações humanas de nossa sociedade letrada, passam, de uma maneira ou de outra, pela escrita, mesmo aquelas que aparentemente são orais ou imagéticas.

Dessa maneira, entendemos nesse processo ora realizado, que o exercício do corpo linguagem, pelo uso das palavras, consolidou-se por meio da escrita, o qual possibilitou ao indivíduo uma análise profunda, tendo como enfoque o próprio eu, suas características físicas e psicológicas, que é aquilo que ele enxergou através do olhar para si mesmo. Foucault (2009) argumenta que a escrita de si constitui o próprio sujeito, constrói a noção de indivíduo.

Partindo desses conceitos, mostraremos a seguir parte dos trabalhos realizados, sendo que os estudantes procuraram falar de si por meio da biografia que é uma forma de primeiro, situar-se enquanto sujeito, tendo um nome, um local e data de nascimento e depois, adicionar informações que julgassem pertinentes na construção do seu eu. Para complementar

o trabalho, sugerimos que o autor se autocontemplasse e produzisse um poema, retratando suas impressões sobre o que sente a respeito de si mesmo e como se vê.

Figura 1: Biografia e poesia realizada em sala de aula

Camilly Vitória Dias da Silva Nasceu em 03 de outubro de 2004 em Medianeira PR, mora Atualmente em Americana do Norte (MT)

Por que sou assim?

Um olhar distante e calmo com um brilho imenso com um sorriso meio triste mas que é o único que me acalma

Antes não me sentia assim tão desanimada e triste; Sinto falta da menina que eu era tão doce e gentil

Hoje me olho no espelho e penso, Por que eu sou assim? Mas vejo que se eu não mudasse, eu não seria essa pessoa que hoje sou.

Quem sou eu?
Uma menina de sorriso alegre ,
Digo de mim que tenho alma bonita.

Dizem que aparento ser brava,
Depois divertida,
Pra cada pessoa uma
Aparência extrovertida

Mente confusa,
Coração indeciso
A quem realmente devo amar?

Enfim quem realmente sou?
Uma pessoa só me conhece
O meu criador...

Keryanne da Costa Silva
Nasceu em 08 de agosto de 2003 (Buriticupu -MA)
Minha cidade atual Americana do Norte -MT

Retrato
Um sorriso simples, sem muita dor
Mais com muita confusão, em seu coração
Um simples olhar se fala muito pode chorar

Sempre querendo mostrar minha felicidade
Mais nem sempre estava feliz com tudo

Vida triste, triste até de mais
Mais nunca querendo mostrar essa tristeza pois é uma menina com o sorriso brilhante, e sempre querendo se uma pessoa melhor.

Fonte: Produção realizada em mídia digital (celular) pelos estudantes/ autores do 1º ano do Ensino Médio da E. E. Profa. Zuleide dos Santos Barros – Americana do Norte/Tabaporã/MT².

2 Pesquisa referente ao projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, Parecer 31813113.6.0000.5166.

Figura 2: Biografia e poema realizados pelos estudantes em sala de aula

Menina pequena

Menina pequena
De infância divertida
Olhar sem tristeza
Somente alegria

Menina pequena
Desde sempre muito amada
Família muito unida
Que por Deus foi abençoada

Menina pequena
Que hoje cresceu
Vive no mundo que sempre sonhou
Nunca se arrependeu

Menina pequena
Sempre muito tímida
Mas depois que já conhece
Nem diz que aquela menina
Com a de antes se parece

Menina pequena
Sempre muito carinhosa
Espalhando alegria
Sempre muito amorosa

Menina pequena
Sempre companheira
Ama todos que a amam
Menina verdadeira

Sempre foi muito feliz
Isso nunca vai mudar
Pode acontecer o que for
Nada pode tirar
O que se tem de mais
belo em uma flor

Menina crescida
Continua aquela pessoa
amena
Nada mudou
Na menina pequena

Menina crescida
Hoje já é casada
Tem um lindo marido
Vive um conto de fada

Encontrou mais uma família
Mais que desejada
Sogra e Sogra são mais que especiais
São como pais,
Nova família que por aquela menina
É amada.

Nasceu dia 21 de dezembro em 2003 (apiacás MT) atualmente morando em Americana do Norte. Eu sou assim minha vida é cheia de altos e baixos como a de qualquer pessoa. Sou muito feliz com o que tenho e agradeço a Deus pelo meu alimento sei que tenho muitos defeitos mas sei que também tenho minhas qualidades. 08:55

Fonte: Produção realizada em mídia digital (celular) pelos estudantes/ autores do 1º ano do Ensino Médio da E. E. Profa. Zuleide dos Santos Barros – Americana do Norte/Tabaporã/MT.

Figura 3: Biografia e poesia realizada pelos estudantes e professora em sala de aula

BIOGRAFIA

Thiago dos Reis Rodrigues, nascido em 27 de fevereiro de 2003, em Monte Negro – RO, estudante na E. E. Profª Zuleide S. Barros, mora em Americana do Norte/Tabaporã/MT

EU NO MEU HOJE

Hoje eu sou uma pessoa alegre
De bom coração, menino doce
que só quer ajudar as pessoas
Não deseja mal a ninguém, pois
Conhece a malícia que o mundo tem.

Anda triste às vezes,
mas logo vem alguém pra te alegrar
menino com várias qualidades
Daquele jeito, mas ainda
Tem muitos defeitos.

Gessiane da Silva nasceu em 08 de fevereiro de 2003. No Maranhão, sou estudante e moro em Mato Grosso.

RETRATO

Eu não sou muito bonita,
Mas não mudo meu jeito de ser.

Sou sorridente, agradeço a Deus por tudo
Não me basta saber que sou amada.

Mas sou feliz do jeito que eu sou
Porque ninguém pode mudar minha situação.

De hoje em diante eu vou
Modificar o meu modo de vida...
E pra começar eu só vou gostar
De quem gosta de mim.

Rosalina Ananias Pinheiro Neves, nasceu em 19/08 De 1967, em Mesópolis – SP, é professora na E. Zuleide, Tabaporã MT.

Eu, eu mesma

Olhar sincero e gentil
Que expressa amor e ternura
Mesmo que o tempo passou
Não me tirou a doçura

Um sorriso ilumina o rosto
Que sempre se encanta com a vida
Que expressa alegria na alma
Que expulsa a tristeza contida

O tempo passou, mas valeu
Cada segundo que eu vivi
Ressentimentos não me seguem
Vivo o agora e aqui.

Fonte: Produção realizada em mídia digital (celular) pelos estudantes/ autores do 1º ano do Ensino Médio e professora da E. E. Profa. Zuleide dos Santos Barros – Americana do Norte/Tabaporã/MT.

Percebemos que os estudantes se demonstram confusos consigo e com as circunstâncias que os cercam. Segundo estudiosos do assunto, é normal observarmos esse comportamento entre os adolescentes, uma vez que, nesta fase, são muito comuns mudanças no comportamento, nas relações interpessoais e nos valores até então concebidos no seu meio. Tais mudanças têm como base o contexto social e econômico no qual o adolescente está inserido, o que influencia muito seus comportamentos e o desenvolvimento de sua identidade. Conforme corrobora Alves (2008, p. 9):

Dentre estas mudanças pode-se elencar o início da escolha profissional; a busca pela autonomia; pelo ingresso na vida sexual; pelos conflitos familiares e de caráter emocional, as transformações orgânicas e as inconstâncias hormonais, entre outros. Portanto, é um período de construção e reconstrução de identidade, em que se faz presente a emergência de novos papéis sociais e culturais, até a chegada na vida adulta. Sendo válido ressaltar que essa etapa destaca-se por um período, sem idades limítrofes determinadas ao certo quanto ao seu início e fim, em razão da passagem da adolescência para a vida adulta não depender apenas dos aspectos biológicos, mas, envolver muito mais elementos de base emocional e uma maturidade psicossocial. Contudo na grande maioria dos casos, esta se estabelece dos 10 anos até os 20 anos de idade.

Com efeito, entendemos que essas mudanças são necessárias e inevitáveis na vida do ser humano. Além disso, como já foi relatado, anteriormente, muitos desses estudantes passam por situações adversas no seio familiar, colaborando para os sentimentos expressos por meio do poema, entendido

por nós, como uma confusão de ideia, ora um conformismo de pensar que tudo está bem e que a vida é assim mesmo, ora com um desejo de mudança e até uma certa mistura de alegria e contentamento com sua realidade.

6.5. CONCLUSÃO

Percebemos um grau de importância maior do que o que tínhamos pensado para esse trabalho, pois além de contribuir para o autoconhecimento também serviu para despertar nos estudantes a autovalorização e de se conceber importantes, independentes de seus traços físicos ou psicológicos. Vale lembrar que ao interpretar o poema “Retrato”, de Cecília Meireles, os estudantes entenderam que o eu lírico do poema estava passando por um conflito pessoal e que transparecia sofrimento e frustração em suas expressões.

Nesse sentido, aproveitamos o momento para falar sobre as expectativas que temos sobre nossa vida, ou seja, se queremos envelhecer ou não. É claro que a maioria diz que não quer envelhecer, porém ao questionar se querem morrer jovens, todos afirmam que não. Nesse momento, aproveitamos, mais uma vez, para ressaltar os cuidados e a valorização que precisamos ter com a vida. Sobre isso Candido (1989, p. 113) assevera que:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento

intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Em suma, esse trabalho foi imensamente gratificante, visto que pudemos ver o objetivo alcançado e ver que nosso trabalho valeu a pena por poder levar os estudantes a refletirem sobre si e, conseqüentemente, valorizar a própria vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gabriela Maciel. **A construção da identidade do adolescente e a influência dos rótulos na mesma.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia), Universidade Estadual de Santa Catarina, Criciúma, 2008. Disponível em: <http://newpsi.bvs-psi.org.br/tcc/GabrielaMacileAlves.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima. **Construindo o leitor competente:** atividades de leitura interativa para sala de aula. São Paulo: Global, 2009.

CANDIDO, Antonio. **Direitos humanos e literatura.** In: FESTER, A. C. R. (org.). Direitos humanos e... São Paulo: Brasiliense, 1989.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2009.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Vega, 2009.

GRIMM, Irmãos. **Contos.** Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto.** São Paulo: Contexto, 2014.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACHADO, Ana Maria. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2008.

MAHON, Eduardo. **Azul de fevereiro.** Cuiabá: Carlini & Caniato, 2018.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. O ADOLESCENTE EM DESENVOLVIMENTO E A CONTEMPORANEIDADE. Portal de formação à distância sujeitos, contextos e drogas. Disponível em: <http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201704/20170424-094551-001.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CÍRCULO DE LEITURA DE COSSON: UMA SUGESTÃO DE PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA¹

Juliana Oliveira Costa e Santos

7.1. INTRODUÇÃO

Essa proposta foi desenvolvida em uma unidade escolar que atende exclusivamente a modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Nosso ponto de partida é a experiência de anos de trabalho com essa modalidade que tem nos mostrado as dificuldades dos alunos quanto à capacidade compreensiva de textos e pouco interesse pela leitura, o que provoca, conseqüentemente, fragilidades e uma certa aversão à produção de textos dos alunos do Ensino Fundamental II, do CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos – “Cleonice Miranda da Silva” – Colíder/MT.

1 DOI: 10.30681/978-85-7911-286-7.7

A modalidade EJA tem muitas peculiaridades, por isso é desafiadora, desde sua regulamentação até o chão da escola. Na Constituição de 1988, a EJA atingiu um avanço significativo em relação à forma de tratamento que a modalidade recebia até então, pois, no art. 208, parágrafo 1º, ela passou a ser reconhecida como direito público subjetivo dos cidadãos, “fazendo a inflexão da perspectiva de política compensatória para a visão de educação como direito”, conforme afirmam Ireland, Machado e Paiva (2007, p. 86). No entanto, os autores também destacam que mesmo após o avanço conquistado em 1988, a modalidade enfrentou uma situação de retrocesso com a LDB de 1996. Segundo Ireland, Machado e Paiva (2007, p. 86):

Entretanto, a LDB de 1996 apresenta um retrocesso, particularmente no Artigo 38, quando se refere à EJA, fundamentalmente, como “cursos e exames supletivos”, retomando, assim, a ênfase na perspectiva compensatória. Por outro lado, a Emenda Constitucional 14 desobrigou as pessoas jovens e adultas da frequência à escola, mas não suprimiu o direito público subjetivo ao ensino fundamental gratuito.

É visível a fragilidade da política pública existente, visto que não garante a essa modalidade a plenitude de seus direitos. A EJA em sua complexidade e heterogeneidade vem marcada por um *continuum* de luta e desafios, e isto não é um ponto negativo, pelo contrário, é muito positivo esse cenário. Para Alves (2013), o que se faz necessário é saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as exigências sociais, tendo em vista o aprimoramento da cidadania e do letramento. Vale ressaltar

ainda que os estudantes de EJA, em sua maioria, carregam suas próprias privações em virtude de uma trajetória escolar interrompida ou com uma referência não positiva.

Entre os desafios da EJA está o material. Há coleções de livros didáticos do FNDE/PNLD, que priorizam o ensino do código e não a leitura, porém já venceram e não há previsão de serem produzidas novas coleções. Além da diversidade que é a modalidade de jovens e adultos, a formação dos docentes, ou melhor, a falta de formação dos docentes nessa modalidade, também, é desafiadora, já que nos cursos de licenciaturas não há um momento para conhecer sobre esses escolares, apenas no curso de Pedagogia (UNEMAT) isto ocorre com uma carga horária de 30 horas. Atualmente, as escolas inclusivas recebem todas as pessoas com todos os tipos de limitações. Entretanto, o professor continua com a mesma formação. Os docentes das áreas do conhecimento, Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza são movidos pelo compromisso e empatia pela modalidade.

Contudo, a temática proposta no círculo de leitura trata das memórias, que foi utilizado, a fim de aproximar os estudantes do texto, pois todos têm algo para contar, para reviver, para lembrar.

Esse trabalho está organizado em fundamentação teórica, em que apresentamos os fundamentos da leitura, o direito à literatura, os letramentos na EJA e literário. Em seguida, temos

a proposta do Círculo Literário de Rildo Cosson, por vias da pesquisa-ação educacional e por fim os resultados esperados.

7.2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Aprende-se a ler à medida que se vive, a leitura de livros se aprende na escola, outras leituras se aprendem por aí..., na chamada “escola da vida”. Isso posto, ler vai além de seguir uma linha com palavras. Para Kleiman (2016), a leitura é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Leituras estas que sofrem influências das crenças, dos valores, do grupo social que pertence. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida mais intensamente se lê. Lajolo (1993) reforça que leitura é uma prática circular e infinita, fonte de prazer e sabedoria.

O ser humano tem necessidades que precisam ser atendidas no cotidiano, e o contato com o universo fabuloso faz parte desta necessidade “[...] o direito à crença, à opinião, ao lazer e por que não à arte e à literatura” (Candido, 2011, p. 176). Destaca-se aqui a literatura não só como um direito, mas também uma carência de todos os homens, em todos os tempos. Cândido (2011) afirma que a literatura é manifestação universal e estar em contato com anedotas, causos, histórias em quadrinhos, ou seja, com o mundo da ficção e da poesia, a literatura corresponde a uma necessidade que deve ser satisfeita, cuja satisfação constitui um direito (Candido, 2011).

A literatura possibilita perceber as questões do mundo de forma equilibrada e de certa maneira mais humana. Cândido (2011, p. 177) assegura que a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Estes são os dois lados da literatura, que nos apresenta um mundo contraditório, mas é humanizadora. A força da palavra organizada nas construções literárias humaniza nossa personalidade, satisfaz as necessidades básicas do ser humano, a fim de enriquecer a percepção e a visão de mundo. Tanto é que no universo escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito vai além das normas estabelecidas.

Cândido (2011, p. 182) conceitua o termo Humanização:

como processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

Assim, a literatura tem o poder de nos humanizar e nos colocar no lugar do outro, faz com estejamos sempre abertos e compreensivos a novos pensamentos, libertando-nos de conceitos estabelecidos, ou seja, ajuda-nos a entender o mundo e a viver melhor.

Nessa perspectiva, Freire (2011, p. 19) assevera que o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo, quer dizer, linguagem e realidade estão

imbricadas, o entendimento do texto a ser alcançado por sua leitura crítica proporciona a percepção das relações entre o texto e o contexto. A leitura da palavra somada à leitura de mundo possibilita uma “leitura” da “leitura” anterior do mundo, antes da leitura da palavra, é a negociação de significados.

Neves (1999) ressalta a necessidade de formar leitores e considera que o ato de ler, portanto, precisa ser ensinado na escola que é uma mediadora fundamental nesse processo, isso implica dizer, que a prática da leitura e da escrita contempla a implementação do processo de ensino e de aprendizagem, iniciado em sala de aula e estendido pela vida afora do indivíduo. O espaço escolar é fundamental para a formação do leitor literário, do processo da apropriação da literatura do letramento literário.

Letramento é um termo que vem sendo muito utilizado, hodiernamente, tem origem no vocábulo inglês *literacy* e tem recebido vários sentidos em português. Num conceito simples, pode-se dizer que um indivíduo que saiba ler e escrever é uma pessoa letrada. Porém, numa concepção mais ampla, todas as pessoas são letradas, porque têm o letramento social, que corresponde ao conhecimento de mundo de que nos fala Freire (1970) e as habilidades específicas apropriadas por aprendizagem, que, de acordo com Kleiman (1995), se referem ao que ela denomina de letramento escolar. Letramento pode significar, ainda, múltiplos saberes de natureza sócio-político-cultural que os cidadãos podem colocar em prática em sua comunidade para fins diversos (Cf. Leal; Mollica, 2009), por isso passou-se a usar o termo letramentos.

E o letramento literário é um letramento singular e se diferencia dos demais, requer contato direto com o texto literário. Entretanto, no ambiente escolar, enfrenta muitos empecilhos como o texto como pretexto, modelo de um aluno repetidor literal, conforme os livros didáticos, uma cultura letrada das escolas em priorizar o letramento “serviçal” em nome de uma sociedade pronta e organizada, utilização de texto, na maioria das vezes sem significado para os alunos e estes, é claro, se referem ao texto literário como chato e bolorento, quando se tem a oportunidade de explorar os sentidos do texto, este é tratado apenas com sentido documental. Rouxel *et al.* (2013) aponta que não podemos limitar o mergulho no texto literário. Muito pelo contrário, é preciso oportunizar esse mergulho. Para concretizar o letramento literário (Paulino; Cosson, 2009, p. 121) destacam que:

é necessário a ampliação e consolidação da relação do estudante com a literatura. Que a literatura se faz presente em sua comunidade, não apenas nos textos escritos e reconhecidos como literários, mas em outras formas que expandem e ajudam a constituir o sistema literário.

Assim, apresentar aos estudantes textos de tradição oral, dos meios de comunicação de massa e outras manifestações, são imprescindíveis, uma vez que o estudante passa a estabelecer uma relação mais próxima com a literatura, e “[...] para que este encontro seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (Cosson, 2019, p. 29).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) especificam o texto literário como um modo peculiar de representação e estilo, no qual predomina a força criativa da imaginação e a intenção estética. O texto literário se constitui como uma forma de mediação entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, permitindo a reinterpretção do mundo atual e dos mundos possíveis. Nessa perspectiva, textos memorialísticos, que serão utilizados no círculo de leitura, mostram, uma época com base em lembranças pessoais. No texto, há liberdade para recriar as situações ou os fatos narrados, para “intercambiar experiências” expressão utilizada por Walter Benjamin. A realidade apenas serve de base, pois o autor não retrata exatamente o que aconteceu. As memórias são construídas a partir de fatos que, em algum momento, foram esquecidos. Podem ser escritas a partir de uma vivência pessoal ou com base no depoimento de alguém. A memória inspira, recupera a graça do tempo, devolve o entusiasmo, e também, devolve não um passado, mas o que o passado prometia.

Em relação aos gêneros textuais, Marcuschi (2008) afirma que eles se acham ligados às atividades humanas em todas as esferas, em alguns casos dão margens às marcas e estilos próprios em graus variáveis. E o gênero crônica com tema memórias, para a modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, favorece a produção, já que é o resultado de uma narrativa da própria experiência. É a retomada a partir de acontecimentos significativos que vêm à lembrança, fazendo deles os protagonistas, ou seja, a reafirmação da identidade

e o resgate da autoestima. Bauman (2003, p. 7) destaca que as palavras têm significado: algumas delas, porém guardam sensações. Para Freud, é impossível reconhecer lembranças desprovidas de afeto.

Para Gadotti (2005), a educação de jovens e adultos é, definitivamente, uma questão de direito, e sua inclusão no sistema de ensino deve ser acompanhada de uma “qualidade em educação que gere sujeitos de direitos, inclusão cultural e social, qualidade de vida, contribua para o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade e da democracia”. Em sua maioria, os sujeitos da EJA carregam consigo um histórico escolar permeado por desistências e fracassos e, invariavelmente, chegam à escola desacreditados e pouco otimistas de que a construção de outra realidade é possível, o que impede a evolução desses jovens e adultos na sociedade e no mundo do trabalho.

Diante desse cenário, é imprescindível que a escola seja um espaço em que se possa adquirir conhecimentos e a promoção da inclusão social. Segundo Cruz *et al.* (2011, seção 3 parágrafo 10)²,

Um dos principais passos para o trabalho com Educação de Jovens e Adultos é a valorização do conhecimento prévio e o reconhecimento dos alunos como portadores de cultura e saberes. São pessoas que estão voltando para a escola, muitas das vezes em busca da educação que o mercado exige. Chegam cansados depois de um

2 Material não páginado. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3380877>. Acesso em: 12 jun. 2016.

dia de trabalho, têm pouco tempo para se dedicar aos estudos, mas chegam também com muitas histórias e vivências. Partindo desse princípio, toda a preparação das aulas deve ser pautada sobre o que os alunos trazem como conhecimento, o que querem aprender e suas necessidades. A sistematização do ensino para jovens e adultos deve ter como finalidade facilitar suas relações pessoais e sua integração profissional.

O acolhimento desses sujeitos deve ocorrer com enfoque à elevação da autoestima, sempre respeitando a diversidade de conhecimento, interesses e vivências que trazem consigo. Mesmo porque, a modalidade hoje atende também a adolescentes, entre 15 e 17 anos, que são transferidos de outras escolas; adultos que estavam fora da escola que retornam para sobreviverem no mercado de trabalho e idosos que buscam, nesse espaço, interação. É preciso criar condições de acolhimento, como afirma Barcelos (2010), sob pena de este ser apenas mais um retorno, a ser logo seguido de mais um abandono.

Pensando nisso, esse trabalho propôs uma sequência com o textos sobre memórias, visto que este permite uma abordagem que respeite a diversidade, ou seja, como instrumento de promoção da leitura e escrita de forma que valorize todo conhecimento do sujeito de EJA. Segundo Freire (2011, p. 29), “a leitura é um processo que não se esgota na decodificação da palavra escrita”, mas se alonga na leitura do mundo que precede a leitura da palavra, linguagem e realidade se prendem dinamicamente. Portanto, a compreensão do texto

a ser alcançada pela leitura implica a percepção das relações entre texto e contexto.

DRC-MT (2018, p. 19) corrobora “...para o desenvolvimento de leituras significativas, o professor deve proporcionar condições para que o estudante entre em contato com textos que lhe permitam o estabelecimento de relações e sentidos, tanto no texto quanto em sua própria vida”.

Considera-se que a prática da leitura e escrita é um processo e não um produto. Acredita-se que esse trabalho possa ser o primeiro passo para o aprimoramento da prática dessas habilidades nesses sujeitos, por meio de uma relação dialógica, na qual o professor terá um olhar diferenciado sobre as expectativas de vida e condições de produção de texto. Para Cosson e Souza (2011), a leitura do texto literário proporciona uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.

A produção textual com base em gêneros pode levar o aluno a compreender como participar de modo ativo das ações de uma comunidade, ou seja, o trabalho pedagógico com os gêneros assume centralidade não pelo fato de os gêneros servirem como um “modelo para aprender a produzir textos bem compostos em sua estrutura formal, mas porque eles permitem [aos alunos e professores] sentirem o próprio fluxo da vida” (Marcuschi, 2008, p. 5).

Rildo Cosson (2019, p. 17), no seu livro *Letramento literário: teoria e prática*, assim considera:

Na leitura e na escrita 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 a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais do que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.

Conforme a BNCC (Brasil, 2017, p. 63), ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. E esse é o propósito dessa proposta, oportunizar esta experiência para que se sintam inseridos no contexto escolar e social, e, principalmente, adquiram autoconfiança na reflexão sobre a própria trajetória de vida e produção textual.

Levando em conta esses pressupostos, acreditamos que é possível contribuir com o processo de letramento literário no ensino fundamental da EJA, utilizando a formação de um círculo de leitura na escola, como estratégia para os estudantes de promover o contato com textos literários diversos e o prazer pela leitura, com uma leveza que o círculo propicia via compartilhamento das interpretações, sendo que uma não é considerada melhor que outra e podem ser ampliadas à

luz da contribuição de todos Cosson (2019, p. 135). A leitura do texto literário é fundamental para desenvolver habilidades necessárias à leitura crítica, não basta identificar letras, sílabas e palavras; é preciso buscar o sentido, compreender, interpretar, relacionar e reter o que for mais relevante. O círculo de leitura é uma prática privilegiada, pois a leitura como um todo é sempre social – ler em grupo estreita laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas (Long, 1993). Além disso, o círculo tem caráter formativo porque promove a aprendizagem coletiva e colaborativa, ao ampliar o horizonte interpretativo em torno do texto, é um espaço de diálogos Cosson (2019). Inclusive, este formato é parecido com os Círculos de Cultura de Paulo Freire (1983).

7.3. DESENVOLVIMENTO

Esse trabalho toma como referência os pressupostos do método de pesquisa qualitativa, para compreender o comportamento de determinado grupo-alvo diante da situação proposta com a abordagem pesquisa-ação.

Thiollent (2011, p. 21) pontua que “[...] uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente a ação por parte de pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática para ser elaborada e conduzida”.

“Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função do problema”, como argumenta Thiollent (2011, p. 21), por isso a interação entre pesquisadores e pessoas implicadas é extremamente necessária, até porque desempenham um papel ativo.

As ideias de Tripp (2005, p. 445) são oportunas, visto que “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

Sob essa perspectiva, o planejamento deste trabalho tem como objetivo implementar na prática docente melhorias no processo ensino e aprendizagem dos estudantes por meio de práticas que possam expandir o pensamento científico de todos os envolvidos no âmbito educacional.

Consoante esses argumentos, os trabalhos escolares, no que tange à leitura e à escrita, vem passando por constantes pesquisas e grandes inovações e, conseqüentemente, cada vez mais busca contribuir com a melhoria do ensino-aprendizagem.

A proposta é considerada inovadora no ambiente que foi aplicado que é um Centro de Educação de Jovens e Adultos, os estudantes dessa modalidade têm muitas peculiaridades, como já foi mencionado anteriormente, por isso a organização

do círculo de leitura envolveu um trabalho intenso de sensibilização. Cabe aqui destacar que os textos selecionados para esta proposta, são curtos em virtude do conceito, que boa parte dos estudantes tem a ideia de que ler é chato, cansativo etc., e o tempo, não há proposição de se realizar uma leitura em casa. Outra peculiaridade é o pouco, ou nenhum, contato com livros, textos literários fora do ambiente escolar.

A organização das aulas do CEJA “Cleonice Miranda da Silva” é por área de conhecimento. São 05 horas aulas semanais de cada disciplina. Exemplificando: a turma do 1º ano do noturno do Ensino fundamental II – Linguagens tem aulas de Língua Portuguesa na segunda-feira, Arte na terça-feira, Educação Física na quarta-feira, Língua Inglesa na quinta-feira e na sexta-feira uma aula de cada disciplina da área. No noturno, as aulas têm início às 18h e término às 22h. Os encontros aconteceram quinzenalmente às segundas-feiras das 18h às 19h. Foram necessários 03 (três) encontros para a efetivação da proposta.

7.4. METODOLOGIA DO CÍRCULO DE LEITURA

O círculo de leituras é o momento de interação do leitor com o texto, é um encontro em torno de pessoas e texto (Cosson, 2019). Para que o encontro seja profícuo, inicia-se com a *preparação*. Neste momento, foi realizada uma atividade de sensibilização: Sessão Pipoca com o documentário

Memórias Rompidas-um ano depois da lama, produzido pela TV Assembleia de MG (Documentário brasileiro de 2016, editado por Erick Araújo, produzido pela TV Assembleia de MG. Mostra o lado humano da tragédia de Mariana. Suas vítimas perderam não apenas bens materiais. Foram, sobretudo, atingidas em cada história de vida e em muitos vínculos sociais e afetivos. Em nome do “progresso”, muitas pessoas perderam sua cidade, raízes, histórias e recordações. No filme da vida real, comunidades foram alagadas, enlameadas, com o rompimento da Barragem de Mariana, em Minas Gerais. O relato das vítimas presente no documentário demonstra que não pensavam em salvar bens materiais, mas sim lembranças e recordações, como fotos e peças de roupas dos que já se foram. Perdas humanas, não apenas em óbitos, mas também nos testemunhos de quem perdeu a própria história de vida.). Provocar um debate sobre objetos de “valor” sendo esse documentário uma preparação para o tema do texto a ser lido que tratou do mesmo assunto. Nessa proposta, os modos de ler que foram predominantes são do contexto e do intertexto. Os registros das impressões e interpretações foram feitos em duplas em seus cadernos para posterior compartilhamento.

Na sequência, tivemos a *Mini aula*, para atender às necessidades de aprimoramento do grupo e devem ser funcionais, foi apresentada, uma breve biografia do autor do próximo texto: Carlos Drummond de Andrade. As características de uma crônica, que o é gênero a ser lido e noções sobre o cânone literário, que deriva do grego “kanón”,

utilizado para designar uma vara que servia de referência como unidade de medida. De acordo com Mc Donald (1996, p. 13), significava um padrão de medida, “uma norma pela qual todas as coisas são julgadas e avaliadas”. Na Língua Portuguesa, esse termo adquiriu o significado geral de regra, preceito ou norma. Na Literatura, é um conjunto de livros que pode ser considerado referência em determinado período, estilo ou cultura. O texto selecionado do escritor canônico: crônica “Coisas lembradas”. Os registros foram realizados individualmente em caderno próprio.

Esta etapa da disposição dos leitores levou em consideração o histórico de retiradas de livros na biblioteca, os relatos dos próprios participantes sobre as leituras que marcaram determinados períodos da vida e conhecer as expectativas da turma. Como o próprio nome já diz, todos deveriam estar sentados em círculos. Nesse momento, foi necessário mostrar aos participantes como funcionava o círculo de leitura e seus procedimentos. Este processo é chamado de modelagem.

Na sistematização das atividades, aconteceu a elaboração do cronograma, nessa proposta a sugestão foi que os encontros acontecessem quinzenalmente, às segundas feiras das 18h às 19h. Todos os alunos do Ensino Fundamental II e Médio foram convidados. Parecia que o grupo era muito numeroso. Entretanto, pela vivência que temos com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, posso dizer que não foi. Trabalhei com a possibilidade de 20 (vinte) pessoas,

no máximo. É interessante estabelecer quanto à frequência no grupo, ou seja, o grupo deveria definir com quantas faltas o integrante deveria deixar o grupo.

Encerrada a preparação, iniciou-se a *execução*, como assevera Cosson (2019, p. 168) “o ato de ler ou a leitura física do texto é o encontro inalienável do leitor com a obra”. Cada participante recebeu uma cópia impressa da crônica “Coisas lembradas”, de Carlos Drummond de Andrade. Primeiramente, foi feita uma leitura silenciosa para um primeiro contato com o texto, conhecer o vocabulário e o leitor já iniciar o processo de interpretação. Depois uma leitura compartilhada.

Explorar elementos da crônica, o tempo, o espaço, as personagens, o assunto, associar o documentário assistido ao texto lido, tratando de questões acerca da importância da memória, buscando valorização de suas histórias de vida e de seus objetos de valores. Momento propício ao diálogo entre o lido e o vivido. Possíveis discussões: 1- Memória presente em objetos que se tornam de valor emocional, justamente por carregar lembranças e remeter a acontecimentos do passado rememorados no presente e que carregam grande carga emocional. 2- Valor sentimental X Valor financeiro. 3- Reflexos do passado no presente. 4- A dor da saudade de pessoas que já se foram e a lembrança guardada em objetos pessoais. Todo esse processo do círculo de leitura Cosson (2019) denomina de *compartilhamento* da leitura que não precisa ser negada nem aceita, mas exposta a todos. Pois este é um espaço de confiança, por isso acontece a divisão de experiências de vida

e lutas, mesmo porque a leitura de uma obra sempre, de uma forma ou de outra, envolverá a experiência de vida do leitor.

Falar da relevância das narrativas orais, mas também da importância do registro escrito, dos documentos e dos objetos guardados em museus, tudo isso merece destaque no momento do *registro*. Observações, reflexões e impressões que foram feitas no próprio caderno serviram como aporte para a elaboração do produto especial.

A *elaboração de um produto especial* foi de uma produção escrita, um momento de resgate de memórias. Após o mergulho nos textos os participantes receberam a tarefa de produzir uma crônica das coisas lembradas dos sujeitos da EJA. Todos foram convidados a socializar seu texto que narra sobre seus objetos de valor afetivo e puderam levar no próximo encontro o objeto. A *avaliação* e autoavaliação foram realizadas oralmente com objetivo de fortalecer o círculo de leitura.

A estrutura metodológica dos círculos de leitura proposta por Rildo Cosson (2019) foi adaptada para a temática tocante a essa proposta e a esse público.

7.5. RESULTADOS ESPERADOS

Esperou-se que a proposta da criação de um círculo de leitura para ser aplicada no CEJA de Colíder, recuperasse a história daqueles sujeitos da EJA e os auxiliasse a encontrar

na subjetividade das histórias espaços para se perceber e retomar suas experiências de vida com os textos selecionados para leitura.

Almejou-se desenvolver a competência literária, ampliar a formação do leitor, construir sua própria aprendizagem e despertar nos estudantes a consciência (sentimento) de pertencimento a um grupo de leitores, para elevação da autoestima daqueles estudantes e que o prazer pela leitura e produção escrita proficiente, efetiva, levasse em conta o contexto de produção e a realidade que os envolvia, uma vez que cada ser traz em si experiências de vida e conhecimentos adquiridos, fossem levados em consideração no momento de expressão e interação enriquecendo assim o repertório de cada um.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eliane Maria Sarreta. O conhecimento prévio do aluno da EJA em questão. *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p. 179-200.

BARCELOS, V. **Educação de jovens e adultos**: currículo e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Anos Finais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. PCN/Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CÂNDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: CÂNDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 235-263.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 9. reimpr. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Escola e leitura velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global Editora. 2009. p. 185-192.

COSSON, Rildo. SOUZA, Renata Junqueira. Letramento literário: uma proposta para sala de aula. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

CRUZ, J. C. C. *et al.* **As possíveis dificuldades na escrita dos alunos da Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3380877>. Acesso em: 12 jun. 2016.

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

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2005.

IRELAND, Timothy; MACHADO, Maria Margarida. PAIVA, Jane. (org.). **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

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

MOLLICA, Maria Cecília. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

NEVES, I. C. B. Ler e escrever na biblioteca. *In*: NEVES, I. C. B. *et al.* (org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1999. p. 217-227.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Concepções para a Educação Básica – Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. Cuiabá: 2018.

NOVO, Laís Lemos Silva. **Caderno de Artevidades literárias para EJA**: uma colcha de retalhos, um álbum de retratos, um entrelaçar de histórias, uma construção de identidade. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TC L9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2018.

DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS EM SALA DE AULA¹

Karina Costa Paes de Sousa

8.1. INTRODUÇÃO

O Brasil é um país composto por várias etnias: europeus, africanos, indígenas e outros povos que formam a sociedade brasileira. Essas variações étnicas se refletem no espaço onde se inicia a vida cultural de um povo, a escola.

A vida escolar brasileira é composta por várias histórias, diferentes famílias, cada uma com sua peculiaridade, o que proporciona ao professor uma interação com os alunos, em que se pode criar um processo didático interativo no qual um aprende com o outro. Porém, na maioria das vezes, isso acaba não acontecendo. Cabe ao professor também o papel de mediar e equilibrar a situação, pois, em geral, os alunos mais pobres são os negros e correm os maiores riscos de serem discriminados.

Nosso país é formado por uma grande diversidade de povos e de culturas, junção de diferentes formas de ser e de

1 DOI: 10.30681/978-85-7911-286-7.8

ver o mundo. Entre os principais povos que contribuíram para a formação do povo brasileiro estão os povos africanos, que, no período da colonização vieram de forma forçada para o país. Esse movimento causou uma grande ruptura na vida dessas populações, uma vez que foram tratados de forma cruel e subumana, tendo suas identidades e liberdades renegadas pelos colonizadores que, visando somente ao lucro, acabaram por submetê-los a uma dura vida de escravidão e de anonimato nos engenhos e senzalas espalhados pelo Brasil.

Com o passar dos anos, a presença dos povos africanos e de seus descendentes foi lentamente se modificando, adquirindo novos modos de ser, mas isso não significou a sua inserção dentro da estrutura social de forma favorável, visto que grande parte da sociedade construiu desde o período escravocrata uma visão deturpada e preconceituosa com relação aos negros e às negras africanos. No que diz respeito às mulheres negras, a sua presença foi marcada por duplo preconceito, de raça e de gênero, já que o sujeito feminino também teve uma longa história de submissão e inferiorização por causa da conjuntura social que foi fortemente marcada pelo patriarcalismo.

Nos últimos anos, cresceu o número de negros que apresentam queixas contra o racismo e reivindicam tratamentos igualitários. No Rio de Janeiro, em julho de 2000, foi criado o disque-racismo pelo Ministério Público e o S.O.S Racismo mantidos pelo Instituto da Mulher Negra. Além de estes setores

prestarem apoio jurídico ainda prestam apoio psicológico às vítimas do preconceito racial.

Em 2019, ocorreram dois fatos que ganharam grande repercussão na mídia em geral, duas mulheres, negras, artistas e que estão mostrando sua força e dedicação ao que se propuseram a fazer. No primeiro fato, temos a cantora Ludmilla, que de acordo com o *site* A Folha Hoje, afirma que após toda emoção na premiação do Multishow, “Ludmilla revive momentos e lamenta”. Na última terça-feira (29), houve o maior evento da música brasileira, o Prêmio Multishow 2019, no qual, Ludmilla ganhou em 2 categorias. Inicialmente, a artista que foi vaiada na premiação, fez um desabafo na tarde dessa quinta-feira no *Instagram*, compartilhando o vídeo em que é possível ouvir alguém a chamando de “Macaca” enquanto ela caminhava para receber o troféu. E ainda desabafa: “Alguém me chama de macaca no vídeo, mas não sabemos quem foi a pessoa exatamente”, protestou ela. “Cara, até quando isso? Olha, as coisas, pra mim, e eu acho que pra maioria dos brasileiros, nunca foram fáceis. E com preconceito e julgamentos pelo tom de pele, vocês só complicam as coisas”.

A segunda é a participante Sabrina Paiva, participante do Reality A Fazenda, no canal Record, que de acordo com *site* Extra, disse ter sido vítima de racismo por parte de um funcionário da produção na terça-feira, antes da prova do fazendeiro. A modelo relatou ter sido chamada de macaca por alguém que estava atrás dos espelhos, onde ficam as câmeras do programa. A assessoria jurídica da peoa emitiu uma nota

oficial, cobrando resposta sobre o caso e encaminhou para a emissora e o Ministério Público de São Paulo.

Assim, ao se perceber a presença das mulheres negras no decorrer da história brasileira, constata-se que há uma busca pela afirmação de uma identidade étnica e racial, que se dá muitas vezes pela permanente rememoração da cultura e dos costumes dos antepassados, como forma de valorizar e de mostrar a riqueza do povo africano. Nesse sentido, procuramos por meio do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato, perceber as marcas de preconceito presentes ao longo do conto, bem como perceber a importância do tema infância para a construção da narrativa.

Diante de tais aspectos, faz-se necessário que nossas ações sejam cientes e que não sejamos meros reprodutores alienantes, mas com capacidade de verificar qual imagem queremos deixar perante a sociedade, contribuindo para que essa possa ser justa e democrática, fazendo com que todos os cidadãos possam ter seus direitos garantidos e respeitados, não só no papel como tem sido, mas como se há de verificar na prática.

8.2. LEITURA DO CONTO “NEGRINHA”: SUGESTÃO

Realizar a leitura compartilhada do conto com a classe.

Explicitar o objetivo da leitura: perceber o tratamento dado ao negro na época em que se desenvolve a narrativa.

Durante a leitura, propor questões que auxiliem a compreensão do texto. Mostrar que a época não é exatamente citada, mas que é possível inferir por elementos do texto: “Nascera na senzala, de mãe escrava”.

À medida que for lendo, fazer pausas para discutir dúvidas, auxiliando a construção dos sentidos do texto pelos alunos. Favorecer um ambiente leitor em que os jovens dialoguem o mais livre possível com o texto.

Pedir que, em duplas, metade da classe faça um levantamento das palavras e expressões que caracterizam a Negrinha, desde a ausência de nome próprio até a idade, origem, aspecto físico, olhos, as marcas do corpo, temperamento, onde vivia, com quem vivia etc. A outra metade faz o mesmo com a personagem dona Inácia. As descrições das personagens são carregadas de emoção. Sua compreensão ajuda o leitor a continuar a construir sentidos para o texto. O conto também é repleto de ironias – ironia é uma figura de linguagem que ocorre quando se diz alguma coisa, querendo-se dizer exatamente o contrário.

Ajudar a turma a percebê-las. Por exemplo:

Que ideia faria de si essa criança que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, [...] – não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam.

Explicar aos alunos que o emprego de “mimoseavam” é ironia porque atribuir nomes depreciativos a uma pessoa não é uma forma de mimoseá-la, isto é, agradá-la. É exatamente o contrário. Será também importante discutir os conceitos presentes no texto, como: crueldade, cinismo, hipocrisia, piedade, gratidão. Orientar para que percebam as passagens em que tais conceitos são evidenciados.

Avançar na reflexão. Os tipos de castigos físicos aplicados na menina negra parecem ser herança do escravismo. Chamar a atenção para a descrição detalhada deles. Selecionar no painel imagens em que apareçam escravos sendo castigados. Dizer para a classe que observe se há semelhança com os castigos sofridos pela Negrinha. Pedir que evidenciem o tratamento desigual dispensado à menina negra e às meninas louras, sobrinhas de dona Inácia. Auxiliar na reflexão sobre os contornos que o texto vai adquirindo: que trechos mostram o que o narrador pensa da importância do brincar para uma criança? O que aconteceu com a menina negra depois que brincou com a boneca de louça? Por qual transformação ela passou?

Explorar a frase: *Brincara!...* Construída apenas com uma palavra, a frase é carregada de significação. Peça a comparação entre: *Brincou!...* e *Brincava!...* No uso de pretéritos diferentes, que mudanças de sentido aconteceriam ao texto? Comentar também o uso da pontuação expressiva da exclamação e das reticências. Que efeito de sentido provoca no texto? O desfecho com a morte da menina negra, depois

de ter experimentado pela primeira vez o sentimento da alegria, sugere a seguinte reflexão: aqueles que sofreram maus tratos não têm salvação? Está determinado que serão infelizes para sempre? Favorecer um espaço democrático de discussão, em que os alunos dialoguem livremente com as ideias do texto. Não há resposta certa. O importante é o debate, a circulação de pontos de vista.

8.2.1. Reflexão sobre as marcas de preconceito em negrinha

O conto “Negrinha” foi escrito por Monteiro Lobato e publicado em 1920, em livro do mesmo nome. No conto, Monteiro Lobato procura refletir sobre a situação da pessoa negra na sociedade, pouco tempo depois de abolido o regime escravista no Brasil. O conto retrata a história de uma menina órfã de sete anos, conhecida simplesmente por Negrinha e que foi criada por Dona Inácia, uma ex-senhora de escravos. A relação entre ambas é marcada pela violência e medo, pois Negrinha é constantemente agredida pela senhora. A história tem início com a descrição das características físicas da menina, em seguida há o esclarecimento de sua origem.

Negrinha é uma menina órfã, de apenas sete anos, mulata, nascida na senzala, de mãe escrava. Com apenas quatro anos, perde a mãe e passa a viver escondida nos fundos escuros da cozinha da casa de Dona Inácia, deitada em esteiras e trapos sujos e sendo tratada com desprezo por todos. Negrinha vivia escondida na cozinha para não provocar

a ira da dona da casa, uma vez que esta, apesar de ser uma boa senhora perante a sociedade, não admitia de modo algum ouvir barulho de criança chorando. Qualquer coisa era motivo para Dona Inácia agredir Negrinha, ou mesmo quando não havia motivo algum, a menina se via rodeada por croques, pontapés, tapas. As agressões eram um contínuo na vida da pobre órfã.

Em Dona Inácia está uma dualidade: para a sociedade ela é uma senhora generosa e de boa alma, que faz caridade cuidando de Negrinha: “Excelente senhora, a patroa [...] animada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu” (Lobato, 2014, p. 307). No entanto, dentro de sua casa, ela é pura maldade, principalmente, para a menina. Fazer a vida de Negrinha cada dia mais difícil é a alegria de Dona Inácia. A menina era o remédio dela para descontar a raiva que tinha de a escravidão ter acabado, pois anteriormente ela era uma senhora de escravizados. Desse modo, têm-se as características ideológicas de Dona Inácia: racista e preconceituosa. Essa personagem é a representação de uma sociedade mergulhada nas ideias racistas e discriminatórias, que acabavam por colocar à margem os sujeitos, privando-os dos direitos fundamentais de todo cidadão.

A personagem principal é chamada por todos pelo apelido de Negrinha, visto que ninguém nunca lhe deu um nome de verdade. Nesse sentido, podemos perceber que esse detalhe corrobora ainda mais para olharmos a menina não com um olhar que enxerga o indivíduo, mas a representação

de um coletivo. Para eles, Negrinha não era digna nem de ter uma identidade própria, não era um ser humano. Com efeito, apelidavam-na de todo tipo de nomes feios e pejorativos: “Estava escrito que não teria um gostinho só na vida – nem esse de personalizar a peste...” (p. 308). Inclusive, o nome Negrinha é colocado também de modo pejorativo, como forma de diminuí-la. Adquirir um nome é, segundo Câmara Cascudo (1985), iniciar existência religiosa e civil de uma criatura, e o sujeito desprovido de nome se resume a apenas uma perspectiva de direitos até que lhe imponham um nome. Sem o nome não há batismo, documentos, identidade social ou identidade individual, o sujeito não se constitui enquanto tal.

8.3. SEQUÊNCIA BÁSICA

Para Cosson (2012), a sequência básica de letramento literário é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

1) Motivação: É o núcleo de preparação do aluno para entrar no texto (encontro leitor e obra sem silenciá-los). “A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais da construção da motivação” (Cosson, 2012, p. 55). A motivação pode ser por meio da leitura, da oralidade e da escrita ou até de um avatar, no entanto não deve ultrapassar o trabalho de uma aula.

2) Introdução: É o momento de apresentação do autor e da obra. No entanto, essa biografia deve ser breve, pois entre outros contextos ela é uma das que acompanham o texto. “No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto” (Cosson, 2012, p. 60). É preciso falar da obra e de sua importância, justificando assim a escolha. Mostrar a obra física ou até seu avatar no suporte digital, chamando a atenção para a capa, a contracapa, a orelha, o prefácio e outros elementos paratextuais que introduzem a obra.

3) Leitura: Etapa essencial da proposta de letramento literário, o acompanhamento da leitura (diagnóstico). A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista (Cosson, 2012). O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro impresso e/ou digital, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. O autor propõe que se o livro for extenso que a leitura possa acontecer em sala, em casa, na biblioteca ou até em suporte digital, porém faz-se necessário trabalhar com os intervalos de leitura, ou seja, com momentos de reflexão e parada que pode ocorrer por meio de uma conversa, desenvolvimento de atividades específicas sobre um capítulo ou pela incorporação de outros textos que promovam a intertextualidade com a obra. A observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno.

4) Interpretação: É o momento de construção dos sentidos, por meio de inferências que envolvem o autor, o leitor e a comunidade. Para Cosson (2012, p. 64), “a interpretação envolve práticas e postulados numerosos e impossíveis de serem conciliados, pois toda reflexão literária traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja interpretação ou de como se deve proceder para interpretar textos literários”. Essas interpretações acontecem em dois momentos: um interior (que passa pela decifração/pelo íntimo, por meio da história de leitor do aluno, das relações familiares e tudo que constitui o contexto de leitura) e o outro exterior (quando ocorre a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade, por meio compartilhamento da interpretação com os colegas e professor). O autor continua ponderando que “as atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro” (Cosson, 2012, p. 66). É aqui que se propõe um trabalho de letramento digital, para que os alunos possam exteriorizar o que compreenderam, por meio da exposição de seus registros (desenho, resenha, paródia, vídeo, fotografia, escrita, artes plásticas, expressão corporal entre outros) em um *Blog Literário*.

8.4. A LITERATURA NA SALA DE AULA

O objetivo da leitura em sala e aula se tornou apenas a realização de tarefas escolares. Raramente, é explicado e mostrado aos alunos as variadas formas de interpretar e retirar sozinhos de um texto os sentidos, os contextos e saber relacioná-los a suas vidas práticas, assim as aulas de literatura se tornam entediantes, formando alunos incapazes de apreciar um texto literário.

Para que a leitura se realize com eficiência, é preciso também que os alunos tenham acesso às obras completas para a realização de atividades e não apenas trabalhem com fragmentos selecionados; é preciso que tenham professores que os instruem a interpretar por si próprios, ao contrário de apenas repassar uma interpretação já produzida e institucionalizada.

Cosson (2011) corrobora esta ideia, ao afirmar que o professor deve dar atenção ao estudante, a sua fala e ao seu pensamento construídos a partir da escrita, pois isso contribui com seu investimento na leitura.

Conforme Rildo Cosson (2011, p. 17) assegura, a literatura é “uma experiência a ser realizada [...] ela é incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”. Permeados por essa visão, consideramos o trabalho com a literatura um exercício instrutivo que possibilita a viagem interna por meio de novas experiências de leitura. A aquisição

de novos conhecimentos e a revisitação do “eu” é garantida, quando o sujeito permite tornar palpável o que partiu do real, consciente que esse universo pertence ao plano da ficção. Em diferentes idades, a arte, de modo geral, é essencial e, além da sua função estética, ela desempenha diversos papéis, cuja realização depende da subjetividade de quem a utiliza.

Ainda referente às considerações do especialista na área da educação, o trabalho com a literatura, ou seja, a literatura escolarizada, por muitas vezes, tende a associar esse gênero artístico como sendo um elemento complementar à história. O que, por sua vez, acaba sendo um largo problema, já que a sua apresentação bloqueia a liberdade e humanização que a literatura permite realizar (Candido, 2011). Pensando nisso e na contribuição da promoção de um ensino ligado ao trabalho com a literatura por meio do incentivo à leitura, a presente Sequência Básica (SB) tem por objetivo central conceder a experiência da criança em tomar às formas de uma personagem negra vítima da segregação racial.

Dessa forma, as discussões geradas em torno das questões étnico-raciais, exigidas pela aplicação da lei 10.639/03, fazem-se presentes e possibilitam, sobretudo, o trabalho com a linguagem. Nesse aspecto, vale trazer à tona a seguinte visão:

Uma das funções sociais da linguagem é servir de relação entre o que ocorre em todos os campos do conhecimento. Trabalhar a linguagem nessa dinâmica é promover uma literatura ativa, que não se reduz a quaisquer esquemáticos. O trabalho

com a linguagem torna-se assim simétrico à função social da literatura: promover a transformação da realidade, qual é parte constitutiva (Abdala Jr.; Paschoalin, 1990, p. 161).

Consciente da função social da literatura e do trabalho operativo com a linguagem, o ensino da diversidade étnica, a descentralização da visão europeia e, por fim, a desconstrução das imagens estereotipadas da população negra no imaginário coletivo, deve ser feita de modo que o (a) professor (a) privilegie a interpretação e socialização dos saberes (Munanga, 2005). Feito isso, além de tornar o ensino mais atrativo, a função humanizadora da arte influi na formação dos sujeitos e lhes possibilita viver novas experiências nas aulas de Língua Portuguesa. Em vista disso, nosso trabalho teve com o amparo das orientações de Cosson, na adaptação da sequência básica proposta em seu livro: *Letramento literário: teoria e prática* (2011); por meio do trabalho com o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato.

A BNCC (Brasil, 2017) estabelece competências que devem articular e direcionar a compreensão sobre o desenvolvimento integral dos estudantes, “definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 6).

A Base Nacional Curricular Comum (2017) e o Documento de Referência Curricular – MT (2018) mostram que na área de Linguagens, mais especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, se espera que os estudantes sejam capazes de enfrentar as situações de dificuldades, que envolvem o processo comunicativo, que são propostas pelos professores nas unidades escolares, percebam a mensagem transmitida, interajam com ela, posicionem-se em relação ao conteúdo, reinterpretem e reescrevam o que lhes foi transmitido. Apresentando algumas habilidades que se encaixam com o gênero abordado. Como:

(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso (Brasil, 2017, p. 141).

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social (Brasil, 2017, p. 145).

(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas e participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de

produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos (Brasil, 2017, p. 147).

A leitura literária na escola, portanto, precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidos que não devem ser confundidos simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre a literatura, nem com uma simples atividade de lazer. Assim como é preciso superar a dicotomia da divisão entre leitura ilustrada e leitura aplicada em favor da presença de ambas na formação do leitor, também é preciso que se supere a oposição entre ensinar e mediar em favor da aprendizagem da leitura literária. Só assim, como também indica a epígrafe de Paulino (2001), teremos um professor que ao ser mediador ensina e ao ser professor media, desenvolvendo a competência literária de seus estudantes dentro de uma comunidade de leitores que elabora, recria, debate, enfrenta, questiona, adota, refunde e inventa na sala de aula e na escola os modos de ser e estar no mundo.

8.5. PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA: SEQUÊNCIA BÁSICA

Público-alvo: 7º ano do Ensino Fundamental

Número de aulas: sete aulas de 50 min.

8.5.1. Motivação:

1ª aula:

De acordo com a abordagem de Cosson (2011), intermeado pelas fases propostas pelo estudioso – 1º motivação, 2º introdução, 3º leitura e 4º interpretação –; o preparo do (a) aluno (a) para recepcionar a leitura e interpretação textual do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato, será feita por meio da observação de uma propaganda da marca Dove e uma imagem. Estas têm como objetivo sondar a imagem social construída em torno da raça negra em torno da propaganda. É importante que o(a) professor(a), nesse momento inicial, o apresente, de preferência, em projeção para que todos possam ver a imagens.

Materiais:

- Computador e projetor multimídia, de preferência, para que seja exibido de modo mais amplo;

Objetivos:

- Sondar a imagem construída socialmente na mente das crianças;
- Fazer um trabalho lúdico que revele a aproximação ou distanciamento das crianças em relação às imagens;
- Trabalhar a argumentação dos(as) estudantes.

Dica:

Como o trabalho busca sondar a argumentação do(a) estudante, uma vez exigida a justificativa de escolha da imagem, peça que o(a) estudante se expresse de modo que todos possam ouvir. Primeiro o professor ouve as opiniões dos estudantes em relação à propaganda, direciona o diálogo e assim observa a reação de cada um, para só depois dizer que a marca de cosméticos Dove foi acusada de racismo nas redes sociais no Reino Unido, pois esta campanha infeliz mostrou uma sequência de fotos em que uma modelo negra fica branca para remeter à eficiência do sabonete. A publicidade não pegou nada e foi alvo de críticas nas redes sociais da marca. Internautas indignados acusaram a Dove de ser uma marca racista.

Diante da polêmica e má repercussão, a Dove retirou o anúncio do ar e pediu desculpas. O professor deve mostrar aos estudantes que, quando nos unimos por uma boa causa, temos força para a mudança.

8.5.2. Introdução:

2ª e 3ª aulas:

De acordo com as respostas obtidas na aula anterior, direcionar a discussão de forma que desconstrua o posicionamento da negritude ligada ao sentido pejorativo, ligado a algo sujo ou maléfico. Depois disso, nas duas aulas, reservar uma parte do tempo para exibir um vídeo, presente no canal: Empoderadas. Nesse material, a jovem artista e cantora narra a sua história e discorre sobre a falta de representatividade

positiva negra. Possivelmente, haverá identificação da maioria, por questões étnicas, de gênero e/ou pela faixa etária.

Referência do vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=yEk2-lolkaA>=>

Materiais:

- Computador e projetor multimídia;
- Caixa de som para exibição do vídeo.

Objetivos:

- Estimular a argumentação;
- Conscientizar sobre a importância das representações étnicas.

Dica:

Perguntar se era de conhecimento da turma o trabalho da artista MC Sofia. Depois disso, buscar, junto com os estudantes, entender os motivos que levam a ocultar essa artista dos canais que atingem a massa. Como o trabalho com a linguagem feito pelos(as) *rappers* e MCs seguem uma linha de aversão aos problemas sociais, estimular nos(as) estudantes a discussão e pedir que sejam elencados temas recorrentes na produção desses(as) cantores(as). Ex.: desigualdades, como é o caso do racismo, machismo, drogas, entre outros. Sugerimos como tarefa de casa a visitação das composições dos *rappers*

Mano Brown e Emicida. Em grupo de cinco alunos, escolham uma canção deles para apresentar a turma e refletir sobre ela.

8.5.3. Leitura:

4^a aula:

Nessa quarta aula, levar o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato, impresso para cada dupla. Deixar que os alunos encontrem fora da sala de aula, um ambiente agradável no pátio da escola para leitura. Após uns 20 minutos, já com todos em sala novamente, realizar a leitura do conto em voz alta para a turma, e manter em reprodução *Power Point*. Conforme as considerações feitas no tópico 2.

Materiais:

- Computador e projetor multimídia;
- Diversos exemplares do conto impresso.

Objetivos:

- Tornar conhecido a produção de Monteiro Lobato;
- Trabalhar a literatura infantil e juvenil;
- Propiciar um ambiente prazeroso para leitura.

Dica:

Debaixo das árvores, no pátio da escola, é um ambiente muito fresco e prazeroso para a leitura. Já em sala de aula, o

professor deve realizar uma leitura em voz alta, dando bastante ênfase nas falas e nos gestos.

Obs.: O conto “Negrinha”, do escritor brasileiro Monteiro Lobato, pode ser encontrado no seguinte link: <http://www.bancodeescola.com/negrinha.htm>

8.5.4. Interpretação:

5ª e 6ª aulas:

Na etapa final da SB proposta por Cosson (2011), a fase de interpretação corresponde à última. Nela, você estimulará a interpretação do texto feita pelos(as) estudantes. Isso poderá ser feito, também, pela abordagem biográfica do autor do conto. Desse modo, o trabalho com a linguagem estará imbricado com a capacidade argumentativa, pois será preciso fazer a rememoração das cenas e das personagens do conto lido na quarta aula. Por isso, evidencie cenas marcantes e deixe a liberdade expressiva preencher o tempo da aula. Provavelmente, cenas de preconceito racial servirão como argumento para ligar o texto ao cenário atual. Quando isso for feito, mostre o diálogo que há entre o que está representado e o quadro contemporâneo que todos nós estamos inseridos. Faça com que a discussão se estenda e reserve a sexta aula para programar a avaliação final dessa sequência, por meio de uma peça teatral produzida pelos(as) estudantes.

Materiais:

Obs.: Não será preciso nenhum utensílio nessas duas aulas.

Objetivos:

- Estimular a argumentação;
- Promover o reconto do conto através da linguagem oral;
- Favorecer a socialização e o trabalho em grupo.

Dica:

Na sexta aula, deixe os(as) estudantes livres para articular caminhos da apresentação teatral. A sua intervenção deverá ser feita no momento de divisão das atividades, como é o exemplo da destinação de um(a) ou mais estudantes no ofício de ser o narrador, outros para personagens etc. Ofereça dicas de cenário e roupas, mas busque manter a singularidade da turma, pois isso ajudará na promoção de uma maior autonomia.

7ª aula:

Nesta sétima e última aula, apresente o resultado final à escola e à comunidade escolar. Como apresentação inicial, compartilhe com os(as) seus (suas) professores a importância das prerrogativas da lei 10.639/03, da interdisciplinaridade e aponte caminhos que poderão ser feitos em conjunto. Depois disso, mostre aos pais presentes o trabalho com a língua por meio da leitura e interpretação do conto “Negrinha”, de

Monteiro Lobato, e, por fim, da elaboração da peça teatral ou um *rap*, fica a escolha do grupo.

Materiais:

- Objetos da peça teatral escolhidos e levados pelos alunos;
- Computador, projetor multimídia e caixa de som.

Objetivos:

- Promover o encontro entre o ambiente escolar e a comunidade;
- Estimular a criatividade dos(as) estudantes;
- Incentivar a criação artística;
- Fomentar o empoderamento de meninas e meninos negros;
- Despertar a importância do combate ao preconceito racial.

Dica:

Nós, professores, temos um discurso respeitado pela comunidade, por isso devemos nos aproximar dos alunos e da comunidade escolar, enfatizando a importância do trabalho e do combate ao preconceito racial. No encerramento, convidaremos alguma figura ilustre da cidade, um senhor ou senhora mais velho(a), que possa relatar experiências de vida e uma visão mais madura acerca das desigualdades étnicas, cujo problema é histórico. Ao final, agradeça a oportunidade de tê-los(as) presentes e busque inserir a temática em outras aulas.

8.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A população negra brasileira chega ao século XXI sem ter as mesmas oportunidades que o restante dos brasileiros no tocante à ascensão econômica, sem exercer todos os seus direitos e tem dificuldade de acesso à educação, saúde, melhores salários e inserção no mercado de trabalho. Isso tem levado a uma maior mobilização de sociedade civil.

Ao lermos o conto “Negrinha” percebemos a carga emocional presente em seu enredo. Negrinha, pura e inocente, sofre na própria pele o preconceito e o racismo de uma sociedade excludente, que tratava as pessoas de acordo com a cor da pele. Relacionando o conto à época em que se passa o enredo, a mensagem que fica é que para o negro não há espaço na sociedade.

Ao entrarmos em contato com a triste história da menina Negrinha, notamos que ela é a representação de um povo que lutava para se incorporar à sociedade, depois de um longo período de escravidão. Essa inclusão não foi nada fácil. Na verdade, os negros ainda hoje lutam para ter seus direitos respeitados, por mais espaços na sociedade e para ter a sua história e a sua cultura reconhecidas e respeitadas.

Se todos se conscientizarem em relação a esse assunto, as novas gerações podem realmente vir com um pensamento diferente concernente às diferenças que cada um carrega em si. Ninguém é perfeito e que devemos, acima de tudo, respeitar as diferenças.

REFERÊNCIAS

ABDALA JR, Benjamin; PASCHOALIN, Maria Aparecida. **História social da literatura portuguesa**. São Paulo: Ática, 1990.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, Anos Finais. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 171-193.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações sociais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

LOBATO, Monteiro. Negrinha. *In*: LOBATO, Monteiro. **Contos completos**. São Paulo: Biblioteca Azul, 2014.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PAULINO, Graça. Sobre ler e saber. *In*: EVANGELISTA, Aracy Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 182-203.

DO *CLICK* DA MÁQUINA AO FARFALHAR DO LÁPIS: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA DE ESCRITA POÉTICA NO ENSINO BÁSICO¹

Marília Spingolon

9.1. INTRODUÇÃO

A literatura é um direito, segundo Cândido (2004). Essa afirmação parte do princípio da igualdade e da não discriminação, presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos. O autor defende que o texto literário é um bem incompressível, ou seja, indispensável para a vida humana, pois os indivíduos necessitam de fabulação, desde as sociedades primitivas. Segundo Candido (2004), o homem sai desse tipo de leitura transformado.

Candido (1999) salienta ainda que do ponto de vista social, vive-se num tempo em que tudo é muito mal distribuído e inclui nesse discurso a literatura. Para ele, formam-se diferentes tipos de material artístico, e alguns não são acessíveis a todos, ainda que exista àquelas de cunho

1 DOI: 10.30681/978-85-7911-286-7.9

popular. O acesso a essa literatura escondida, em todos os sentidos do verbo acessar, seria o ponto de partida para uma sociedade que se diz mais democrática. Assim, caberia assegurar não somente os meios materiais de acesso aos livros literários, por exemplo, mas a possibilidade interpretá-los. Cabe, portanto, a reflexão quanto ao espaço que a literatura ocupa na atualidade e, principalmente, no ambiente escolar, muitas vezes a porta de entrada para o mundo dos livros, para estudantes de escolas públicas.

Primeiramente, faz-se necessária a reflexão sobre a sociedade a qual se vive. Byung Chul Han (2015), filósofo sul-coreano, apresenta uma possibilidade de leitura do contemporâneo. Suas ideias coadunam e endossam as de Baumann sobre a modernidade líquida. Han (2015), em seu livro *A sociedade do cansaço*, apresenta duas visões de sociedade, dividindo-as em períodos históricos que vão de 1945 à contemporaneidade. O pensador salienta que para compreender o momento em que se vive, é importante a observação do período da guerra fria que se estende de 1945 a 1991.

Desse período, destaca a noção de imunologia a que a humanidade estava submetida, metáfora, segundo a qual haveria um inimigo a ser combatido, logo, a existência de um outro seria necessária para fazê-lo. Nasceu, nesse tempo, uma negação dos estilos de vida, na visão dicotômica entre capitalismo e comunismo. Dessa forma, a sociedade de controle foi instaurada. Criou-se, então, a ideia de que haveria um vírus a ser combatido, e mesmo ante a impossibilidade

de proliferação desse vírus, o medo era exultante, assim, criou-se antídotos contra ele e logo apareceu a sociedade da obediência absoluta e passiva. Os indivíduos nessa época realizavam tarefas únicas, potencializavam o suporte ao tédio e negavam os estímulos externos, controlando sua natureza animalesca.

Em 1970, os adventos tecnológicos iniciaram uma revolução para a humanidade. Não se percebe, dessa forma, uma separação desse período aos dias de hoje, mas, uma continuidade. A diferença, de fato, está na contradição, se no passado era assim, agora o jeito é outro, se antes haveria um inimigo a ser combatido, agora, para combatê-lo há que provar que ele seja tão forte quanto a própria pessoa. Esse período se inicia nos anos 2000. Não há mais negatividade, vive-se na explosão da positividade, e há uma necessidade latente de autoafirmação.

Essa sociedade, que Han (2015) chamará de “A sociedade do cansaço”, se pauta na cultura do desempenho e da autogestão, ou seja, o indivíduo possui poder ilimitado, e é convidado a agir, produzir, afirmar sua positividade e sua existência num ambiente multitarefas e de atenção superficial, rasa e que não aceita o tédio como etapa do processo. Esse novo cenário leva à exaustão. Esse cansaço provoca solidão, pois, para construir o seu mundo, faz-se necessário destruir o mundo dos outros, e ao destruir o outro não sobra mais nada que não a si mesmo, único e cansado, o que leva à depressão.

Em segundo lugar, cabe a identificação de como esse quadro é traduzido nos seres humanos em idade escolar. A depressão na adolescência é algo explorado há poucos anos, antes da década de 1970 não havia diagnóstico para enfrentamento dessa realidade na idade referida, segundo Mello, Siebra e Moreira (2017). O quadro vem se agravando a cada ano e já é considerando um problema de saúde pública, de acordo com a revisão bibliográfica dos autores. De modo geral, o estudo aponta para o fato de que a depressão é um termo mal compreendido, mas, que pode ser definido como um quadro característico de tristeza acompanhado de outros sintomas. Pode ocorrer em qualquer faixa etária, desde a infância à velhice. Geralmente, afeta os indivíduos em fases de transição, como é o caso da infância para a adolescência e é um fenômeno ascendente da sociedade contemporânea.

Exposta a realidade, justifica-se a escolha da temática “Depressão” nos textos poéticos de Paulo Leminski, na busca de acercar os estudantes desse tema delicado, e que precisa ser explorado em ambiente escolar, na tentativa da promoção da alteridade, ou seja, o reconhecimento de si mesmo no discurso do poeta. A proposição didática que segue não é uma tentativa de resolução do problema apresentado, mas a de promover reflexão quanto ao amadurecimento e suas fases, a fim de desenvolver habilidades socioemocionais, para que o adolescente possa se sentir imerso nesse mundo de mudanças e agente da própria história.

Para isso, utilizou-se como recurso metodológico a Sequência Básica de Rildo Cosson (2016). Para os estudos teóricos do poema, optou-se por Candido (1996) *O estudo analítico do poema*. A fim de refletir sobre o lugar da literatura e sua importância, utilizou-se o ensaio de Candido (2000) e a teoria de recepção de Jauss (1979). O público contemplado quando da elaboração dessas etapas didáticas de letramento literário compreendeu estudantes de 8º ano de uma escola pública de Mato Grosso. A escolha pela fotografia como um dos elementos impulsionadores para a escrita poética escolar é por ela apresentar-se como uma das formas de manifestação da individualidade mais usadas pelos adolescentes em nossa época.

9.2. O LUGAR DA LITERATURA

Todorov (2010), ao escrever *Literatura em perigo*, reflete seu medo de que a literatura não cumpra mais com seu papel na formação de um cidadão crítico, e percebe, por meio de experiências pessoais, que na escola os estudos literários, muitas vezes, se detêm ao estudo de sua história ou das características de uma época, reflexo do ensino das universidades. O autor propõe, então, que se priorize o sentido da obra, para depois tratar da análise em si.

O pensador também destaca, no capítulo final, intitulado “O que pode a literatura?” a importância dos textos literários na

vida do ser humano. Para isso, cita o exemplo de Stuart Mill, um filósofo britânico que viveu no século XIX e que passou por depressão durante a juventude, relatando que o que o salvou foi o contato com a literatura. Em seguida, cita outro exemplo que viria a acontecer 120 anos depois. O de uma prisioneira, calcula-se que da época do nazismo, que não tinha acesso a livros, mas que de alguma forma alguém os cedia a ela, e relata que a vida ficou mais suportável, durante seu aprisionamento, por causa da literatura.

Todorov (2010) finaliza o capítulo com uma reflexão quanto à responsabilidade dos adultos, e destaca nesse meio, a dos profissionais das letras: “A nós, adultos, nos cabe transmitir às novas gerações essa herança frágil, essas palavras que ajudam a viver melhor” (Todorov, 2009, p. 94). No tocante à metodologia de ensino de literatura, evidencia ainda: “Todos os métodos são bons, desde que continuem a ser meios, em vez de se tornarem fins em si mesmos” (Todorov, 2009, p. 72).

Para reforçar a ideia de que o estudo do texto literário está além do estudo de teorias, Antoine de Compagnon, em *O demônio da teoria* (2019), apresenta um panorama de tais estudos. Primeiramente, preocupa-se em diferir o que é literatura do que não é, e finaliza o primeiro capítulo afirmando que para quem lê, o que lê sempre será literatura.

Então, para que se lê literatura? É uma das questões levantadas pelo teórico, cuja resposta se desdobra em outras questões como, a importância do autor da obra e sua

(in)dependência quando da leitura e interpretação dos textos literários, o conceito de mundo com ênfase para a corrente literária realista, que buscava uma aproximação à realidade, e, claro, a importância da figura do leitor, sem a qual, a literatura não existiria. Sendo assim, cabe a reflexão de que a leitura literária é importante porque promove ao homem o pensamento reflexivo, adotado por meio de pontos de vista alheios, criando no indivíduo que lê o reconhecimento da alteridade.

Para Jouve (2012), a leitura do texto literário auxilia no enriquecimento da compreensão quanto à existência humana, é possível, por meio dele, a ampliação da criticidade e da competência leitora, a fim de expandir o espírito analítico do leitor. Isso implica também na liberdade de critérios para a valoração dos textos e ampliação da experiência humana provocada pela literatura.

Mas, há ainda uma reflexão necessária. Qual o espaço dessa literatura na sociedade brasileira? Candido (2000) salienta a existência de um abismo social muito grande entre os que acessam a textos como os de Machado de Assis, e aqueles que, além de não o conseguir, também não ampliaram as habilidades necessárias para o desenvolvimento da competência leitora e que a literatura deveria ser alcançável a todas as camadas sociais, como um direito, por provocar transformações no indivíduo que lê.

Na cidade de Colíder, localizada no norte do Mato Grosso, com aproximadamente 35 mil habitantes, segundo

o último censo (2017), o lugar da literatura são as bibliotecas escolares, de modo geral. Observa-se nos registros de visita da biblioteca municipal da cidade, que, afora os estudantes que são levados pelos professores para visitá-la, seus frequentadores são poucos.

Na escola verificada, nota-se que não há bibliotecário que realize o controle de retiradas de livros desde o ano de 2019. Essa função fora delegada ao técnico do laboratório de informática, devido ao fato de haver uma nova proposta do governo que integra o espaço da biblioteca ao do laboratório, denominado biblioteca integradora. Esse ano que passou foi dedicado à catalogação dos livros, os quais os estudantes não puderam levar para casa, mas lê-los no ambiente escolar. Em 2020, por meio do projeto de leitura que será promovido pela escola havia a previsão de que o espaço da biblioteca fosse mais frequentado e de que os estudantes pudessem levar os livros para realizar as leituras em casa.

9.3. UM RETRATO DE SI MESMO

Além de fabular, o ser humano também possui necessidade de registro de sua fabulação, seja por meio de palavras ou imagens. É o que revela Alain Carbin (1991), no quarto volume da série *História da vida privada*. Nessa obra, o sociólogo reflexiona sobre diversos temas que culminam na busca incessante do indivíduo por si mesmo, através dos

tempos. Um dos modos encontrados pelo homem de promover tais registros na procura de sua identidade é por meio da fotografia. Segundo o autor, o ato de fotografar favoreceu a individualidade humana.

Os primeiros retratos humanos surgiram no século XIX, na Europa, como forma de criação de símbolos individuais. No entanto, a paixão dos humanos pelo reflexo já era tema presente, até mesmo na filosofia, com o mito de Narciso, nome que cunhou o termo psicológico narcisismo. Nesse mito, depara-se com um personagem enamorado de seu reflexo na água, a tal ponto que perde a própria vida no desejo latente da admiração do eu.

Corbin (1991) retrata que, mesmo antes da existência dos espelhos, o reflexo das pessoas na água era algo passível de reflexão das condutas. As mulheres, por exemplo, não podiam ver seus corpos nus refletidos na água, nas famílias com maior poder aquisitivo, e que desta forma, turvava-se a água, para que ela fosse impedida de enxergar-se. Com a existência dos espelhos, símbolo primeiramente masculino, geralmente disponível nas barbearias, difundiu-se a ideia do retrato.

Com a passagem do tempo e o invento da fotografia, de fato, as famílias passaram a retratar sua história, ressignificar a morte, pois fotos eram tiradas desses parentes em dia de velório, para fim de registro, e profissionalizar a fotografia de modo a promover a democratização do acesso a essa forma de registro. Em 1885, já era possível, inclusive, realizar alguns

retoques nas imagens, e esse fato, segundo Corbin (1991), levou o indivíduo a uma crescente estima de si mesmo, e um estado latente de atestar-se perante a sociedade. O amadorismo fotográfico cresceu e se estende aos dias de hoje nos quais é possível a observação de uma infinidade de retratos de uma mesma pessoa nas redes sociais, por exemplo, na busca de afirmação de sua identidade.

9.4. A POESIA E A VIDA CONTEMPLATIVA

Em *A poética*, Aristóteles (2002) investiga as origens históricas do texto poético. Na Grécia, berço da civilização humana, o significado da poesia detinha implicações filosóficas profundas, visto que até mesmo a filosofia poderia ter métrica. A ideia que se tem de poesia é de que seriam textos sentimentais, hoje em dia, mas, na época de Aristóteles, o texto poético contava a vida e os feitos dos grandes heróis mitológicos. Com efeito, toda a literatura grega era poética, como as epopeias, por exemplo.

O pensador cria, então, o conceito de mimesis, que versa sobre imitação da realidade e reflete que é algo natural do humano a necessidade de representação. A representação do outro, segundo o autor, é a principal forma de aprendizagem do homem, que é naturalmente mimético, por isso há aprendizagem, porque há representações.

As epopeias, sugere o autor, são uma forma de representar o que poderia ter acontecido, e não o que de fato aconteceu, o retrato fiel da realidade, segundo Aristóteles (2002), é tarefa do historiador, ao poeta, cabe imaginar as narrativas, por isso, o conceito de poética é mais amplo que o de história. Dessa maneira, a poesia é vista como fundamental para o aprendizado, e firma um compromisso estético, político e moral, visto que possui maior alcance filosófico. Nesse sentido, a história retrata o particular e a poesia o universal.

A importância do texto poético na sociedade contemporânea é fundamental, conforme afirma Osakabe (2008). Segundo a autora, o texto poético desloca o ser humano da conformidade e amplia seus horizontes de interpretação sobre a vida e retira o indivíduo do estado de inércia, o qual nominará tibieza. Esse discurso dialoga com Han (2015), quando o autor sugere, que uma saída possível para a sociedade do cansaço é o retorno à vida contemplativa. A leitura do texto poético seria uma forma de contemplar a amplitude da vida, que não somente pelos retratos da realidade.

9.5. A SEQUÊNCIA BÁSICA DE COSSON

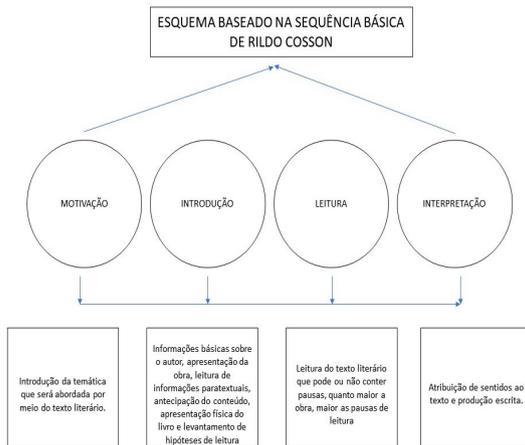
A composição dessa proposta de intervenção, a modo de um letramento literário, parte de reflexões oriundas da leitura do livro *Letramento literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson (2016). Para o autor, antes mesmo da elaboração das

aulas, cabe a reflexão quanto às etapas necessárias da leitura do texto. Tal atitude confere ao ato de ler a importância que de fato ela tem ao propor a antecipação dos objetivos da leitura, o estudo das características do texto a ser explorado e as expectativas do leitor da obra.

Para tanto, Cosson divide a leitura em etapas que iniciam pela antecipação (objetivos de leitura); decifração (familiarização e domínio das palavras contidas no texto) e culminam na interpretação (que leva em consideração as inferências realizadas pelo leitor no ato da leitura). O processo de avaliação na perspectiva do letramento literário considera todas as etapas como fundamentais, desde a inserção da temática escolhida para a abordagem do texto literário, os estudos sobre o texto e a leitura deste propriamente.

Assim, as atividades são previstas em etapas, dentro das quais são estabelecidos objetivos específicos, conforme a figura a seguir:

Figura 1: Baseado na Sequência Básica de Rildo Cosson



Fonte: Com base em Cosson (2016).

Dessa forma, a motivação seria a etapa inicial e contempla a apresentação do tema a ser abordado durante a sequência de aulas, que pode ocorrer de diversas formas, a depender do escopo temático. Cosson (2016) cita como exemplo a obra *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, e como proposta de introdução do enredo, sugere a leitura de anúncios imobiliários, por exemplo.

A introdução, em etapa subsequente seria composta por todos os elementos paratextuais que poderão auxiliar no processo de leitura e interpretação da obra. Compreende a apresentação do autor, uma breve revisão do estilo de escrita, e demais elementos, como observado no quadro acima.

A leitura, como terceira etapa da sequência, ocupa lugar privilegiado e pode vir a compor a quantidade necessária de

aulas que contemple o inteiro teor do texto escolhido. Pode vir acompanhada de pausas. Quanto maior for a obra, maiores serão as pausas. Nelas, é possível levantar hipóteses de leitura, tecer comentários para depreender como está o processo de compreensão leitora dos estudantes, e, ao final saber se as expectativas foram preenchidas.

A última sequência prevê a análise do texto lido, com a interpretação dos sentidos do texto, considerando-se a formação do indivíduo leitor. Pode-se utilizar nesse momento textos teóricos que auxiliem no processo de compreensão do texto. Ao final, solicita-se ao estudante um produto escrito oriundo da leitura.

9.5.1. Proposição didática

Uma experiência didático-pedagógica ocorrida em 2019, junto aos estudantes do 7º ano de uma escola no interior do Mato Grosso, motivou a elaboração dessa sequência básica. Durante a leitura dos poemas, um estudante relatou que conseguia imaginar o que estava lendo, como se pudesse reproduzir as palavras por meio de uma fotografia.

Naquele ano, a aula aconteceu no imprevisto mesmo, os estudantes saíram pela escola fotografando instantes poéticos e depois criaram seus próprios poemas, baseados nas imagens retratadas. A atividade foi apreciada pela comunidade escolar e motivou sua reelaboração, tendo em vista algumas fragilidades percebidas no processo de confecção dos textos.

A escolha do tema “depressão” se deu considerando-se levantamentos realizados pelos professores durante a Formação da/na escola, para o planejamento de 2020, foi recorrente na fala dos colegas a necessidade de tratar dessa temática junto aos alunos de todas as idades, que convivem no referido espaço escolar.

9.5.2. Sequência básica: da lente ao papel

MOTIVAÇÃO: leitura de fotografias poéticas do fotógrafo sueco Gabriel Isak que representou a depressão em seus *clicks*. Disponível em: <https://www.gabrielisak.com/>, seguida da interpretação das imagens.

INTRODUÇÃO: *Toda poesia*, de Paulo Leminski. Informações básicas sobre o autor, apresentação da obra a ser lida, considerando-se suas condições de produção, leitura das informações paratextuais e antecipação do conteúdo do livro, apresentação física da obra e levantamento de hipóteses de leitura.

LEITURA: Leitura dos textos em sala de aula, primeiramente, livre da intervenção do professor. Uma pausa para comentários sobre os textos lidos.

INTERPRETAÇÃO: construir o sentido dos textos por meio de inferências, interpretação interior (decifração de palavras), decifração exterior, o sentido do texto, reflexão e

externalização da interpretação e registro das interpretações (produção dos poemas).

9.5.3. Descrição das etapas:

1ª Etapa: Motivação > Leitura e apreciação das fotografias de Gabriel Isak.

Figura 2: “Illumination in the Dark”



Fonte: Gabriel Isak².

2 Disponível em: <https://www.gabrielisak.com/#1>. Acesso em: 10 fev. 2018.

Figura 3: “The Flight”



Fonte: Gabriel Isak.

Figura 3: “In the Blue Fog”



Fonte: Gabriel Isak.

Figura 4: “By Your Side”



Fonte: Gabriel Isak.

Perguntas norteadoras para a compreensão das fotografias:

- Você já conhecia estas fotografias? Se sim, onde as viu?
- É possível encontrar imagens diversas na internet, já encontrou alguma parecida com estas? Descreva-as.
- Qual a sensação que essas fotografias causaram em você? O que o (a) motivou a chegar a esta resposta?
- No dicionário de símbolos, o azul representa tanto a expansão do céu como as profundezas do mar. Simboliza espiritualidade, pensamento, infinito, vazio, eternidade e transparência. Em sua interpretação qual o significado do azul nas fotografias apreciadas? O que o levou a essa resposta?
- No mesmo dicionário, tem-se o significado da cor preta: O preto é a ausência de toda a cor ou luz e,

em todo o mundo, está associado ao mal. É a cor do mistério, da penitência, da condenação, da angústia e representa o submundo. Por outro lado, representa fertilidade, autoridade e sofisticação. A qual sentido é atribuído o significado da cor preta nas fotografias? Justifique sua resposta.

- f. Ainda sobre os significados simbólicos, a água simboliza a origem da vida, a fecundidade, a fertilidade, a transformação, a purificação, a força, a limpeza. Elemento primordial, ela é considerada o ponto de partida para o surgimento da vida, ou seja, a origem e o veículo de toda a existência. Nas fotografias em que este símbolo aparece, a qual sentido ela está relacionada? O que motivou sua resposta?
- g. A Lua simboliza as fases da vida, pois ela passa regularmente por um ciclo em que cresce, diminui, desaparece e cresce novamente. Nesse sentido, a Lua está submetida à lei universal do 'devir', do nascimento e da morte, sendo a representação da passagem da vida para a morte, e vice-versa. A Lua é passiva, receptiva. Ela simboliza um princípio passivo e fecundo: a noite, o frio, a umidade, o subconsciente, o sonho, o psiquismo, e tudo que é instável e transitório, bem como está relacionada com a reflexão. Como você compreende a lua na imagem apreciada? Ela se relaciona ao conceito dado pelo dicionário de símbolos? De que forma ela auxilia na interpretação da fotografia?

Atividades de pós-leitura das fotografias: Leitura de uma pequena biografia de Gabriel Isak.

9.5.4. Declaração do artista

A arte de Gabriel Isak envolve cenas surreais e melancólicas, em que ele convida o espectador a interagir com o mundo interior de figuras solitárias que simbolizam nossos próprios estados inconscientes. Ele usa a fotografia como um meio para desenhar e pintar imagens surreais, minimalistas e gráficas em sua estética, rica em simbolismo e emoção, focando em temas inspirados na psicologia humana, sonhos e romantismo, bem como em suas próprias experiências, especialmente, nos anos em que passou pela depressão. O trabalho de Isak é uma meditação serena e melancólica que acalma o caos da vida e se transforma em uma jornada introspectiva que questiona as profundezas da existência. O objetivo da arte de Gabriel Isak é iluminar as experiências do ser e os estados de espírito que isso traz. Seus súditos são anônimos com os menores vislumbres de consciência, aprisionados em ambientes monocromáticos, para que o espectador possa se imaginar como sujeito, refletindo sobre as próprias experiências e a jornada da vida.

9.5.5. Biografia

Gabriel Isak nasceu em 1990, em Huskvarna, Suécia. Em 2016, ele recebeu seu Bacharelado em Belas Artes em Fotografia na Academy of Art University, em San Francisco, Califórnia. Isak exibiu seu trabalho em exposições individuais na The Cannery Gallery, San Francisco, Califórnia, e seus trabalhos foram incluídos em várias exposições importantes, incluindo “Aclimatizar” no Museum of Modern Art, Estocolmo, Suécia e “Culture Pop” na M Contemporary, Sydney Austrália. Isak vive e trabalha em Estocolmo, Suécia, de onde viaja pelo mundo para projetos pessoais e comissionados.

Disponível em: <https://www.gabrielisak.com/biography>. Acesso em: 06 jan. 2020.

9.5.6. Comentários sobre a biografia do autor:

As palavras: surreal, melancolia, inconsciência, estética, simbolismo, psicologia, depressão, meditação, caos, introspecção, vislumbre, consciência, monocromático, sujeito, foram mencionadas na pequena biografia de Gabriel Isak. Os estudantes serão interrogados sobre o conhecimento dos conceitos dados às palavras acima, e em caso de que não saibam, buscarão em dicionários e discutirão o sentido em sala. Depois, irão relacionar o significado dessas palavras com o texto lido sobre o fotógrafo e relacioná-lo as fotografias. O objetivo é que os estudantes possam perceber o tema

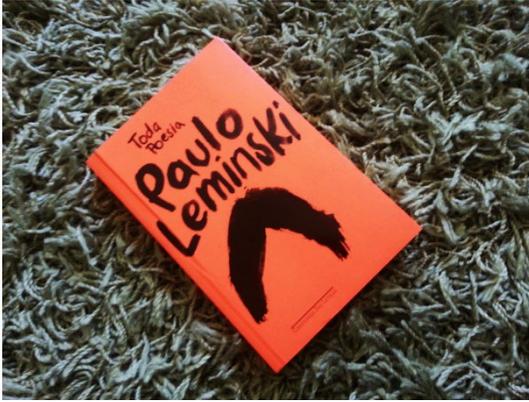
envolvido nas fotos, de fato, e ao compreender o tema, sejam capazes de relacioná-lo aos poemas que serão lidos em etapa posterior.

2ª Etapa Motivação: aula em laboratório de informática para pesquisa sobre a biografia do autor Paulo Leminski. Os estudantes deverão registrar a pesquisa realizada em material distribuído em sala:

Dados biográficos: Nome completo, ano e local de nascimento. Local em que estudou. Profissão.	
Quem foram suas influências? Pesquise um pouco sobre elas, estilo, nomes etc.	
Cite cinco obras poéticas feitas por Leminski:	
Curiosidades sobre o autor, estilo de escrita etc.	

Os estudantes deverão compartilhar os dados biográficos encontrados em sala de aula, posteriormente, à pesquisa realizada. Em seguida, será apresentada aos estudantes uma prévia do livro que será lido, com introdução dos elementos paratextuais e da obra física, para que eles possam relacionar com o que pesquisaram.

Figura 5: Toda poesia



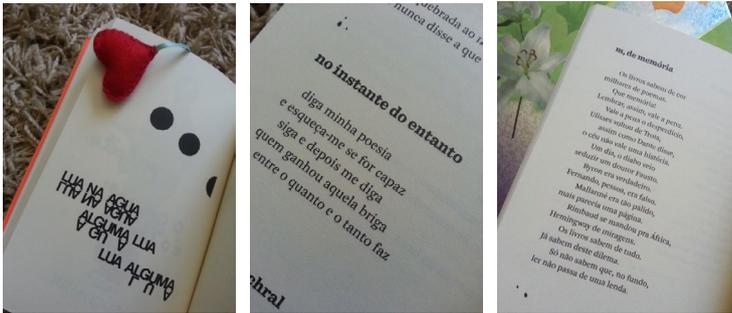
Fonte: Leminski (2013).

Esta apresentação será feita por meio da apreciação física da obra, bem como por excertos retirados dela que serão projetados em aparelho multimídia, contendo as seguintes informações: Esta obra do escritor Paulo Leminski reúne poemas anteriormente publicados pelo autor nos livros *Quarenta clics em Curitiba* (1976), *Caprichos & relaxos* (1983), *Distraídos venceremos* (1987), *La vie en close* (1991), *O estranho* (1996), *Winterverno* (2001) e *Poemas esparsos*. A obra *Distraídos venceremos* (1987) foi a última que o autor lançou enquanto ainda estava vivo. As demais obras foram publicadas, postumamente. *Toda poesia* é uma junção de todos os textos poéticos de Leminski, incluindo alguns inéditos ainda não publicados.

Os temas, geralmente, abordados pelo autor em sua obra retratam o amor, a morte, o sofrimento, a vida e muitas outras temáticas. Seu estilo de escrita é simples, sem muito

rebuscamento, mas tocante e intenso. Há alguns elementos da poesia clássica na sua obra, mas, no geral, a estética é moderna e seus poemas são geralmente breves, como os haicais, por exemplo.

Figuras 6, 7 e 8: Excertos do livro *Toda poesia*



Fonte: Leminski (2013).

3ª Etapa: Leitura > Exemplo de alguns poemas que serão trabalhados

Texto 1

Uma vida é curta
para mais de um sonho

Texto 2

Compra a briga das coisas
Gigante em vão
Contra a parede branca
Prega a palma da mão

Texto 3

Será preciso
explicar o sorriso
da Mona Lisa
para que você

Acredite em mim
quando digo
que o tempo passa?

Texto 4

Hesitei horas antes de matar o bicho.
Afinal,
era um bicho como eu,
com direitos,
com deveres,
E, sobretudo,
incapaz de matar um bicho
como eu

Nessa etapa, serão realizados comentários sobre a obra, segundo *Candido* (2004, p. 17),

O comentário é tanto mais necessário quanto mais se afaste a poesia de nós, no tempo e na estrutura semântica. Um poema medieval necessita um trabalho prévio de elucidação filológica, que pode ser dispensado na poesia atual. Mas mesmo nesta há uma etapa inicial de ‘tradução’, gramatical, biográfica, estética etc, que facilita o trabalho final e decisivo da interpretação.

4ª Etapa: Interpretação

Exemplo de atividades de interpretação do texto 1:

Ao observar o texto 1 reflita sobre as seguintes questões:

- a. Quanto tempo em média é a expectativa de vida de um ser humano?
- b. Utilizando seus conhecimentos históricos, lembre de quando datam os primeiros registros da vida humana na terra?

- c. Com base nas respostas das perguntas anteriores, elabore uma reflexão sobre o trecho “uma vida é curta”.
- d. Quais os sentidos de sonho você conhece?
- e. A qual sentido da palavra sonho atribui-se este excerto “para mais de um sonho”

Ao observar o texto 2 reflita sobre as seguintes questões:

- f. No excerto “compra a briga das coisas” qual o sentido de comprar?
- g. No excerto onde se lê “Gigante em vão” que sentidos você atribui para a palavra gigante, no texto lido? Por que em vão?
- h. Quando o autor declara “contra a parede branca prega a palma da mão” o que é possível depreender quando da interpretação desse excerto?
- i. Ao observar o texto 3 reflita sobre as seguintes questões:
- j. Quem é Mona Lisa?
- k. O que tem a ver o seu sorriso com a interpretação do poema?

Para compreender essa parte, os estudantes realizarão uma pesquisa na *web*, procurando artigos, vídeos e comentários sobre a obra de Da Vinci e sua importância no mundo da arte. Investigarão também o mistério por trás do sorriso de

Mona Lisa, para poder interpretar o poema. Posteriormente, discutirão em sala seus achados.

Ao observar o texto 4 reflita sobre as seguintes questões:

- a. Em sua opinião, quem era o bicho, afinal? Que elementos do texto lhe motivou a essa resposta? Por quê?
- b. Que bichos você conhece que têm direitos e deveres garantidos em lei?
- c. Por que o “eu lírico” do poema hesita antes de matar o bicho, em sua opinião?

Exemplo de atividade 2:

Relacione a temática desenvolvida pelo autor do poema em seus textos poéticos com as fotografias de Gabriel Isak. É possível depreender que ambos os autores tratam do mesmo tema? Que elementos dos textos estudados auxiliam para que você consiga chegar a essa conclusão?

Como é retratada a depressão nas fotos de Gabriel e nos poemas de Leminski?

Que outros temas você consegue depreender da obra de ambos os autores?

Esses outros temas se relacionam com a “depressão”? De que forma?

Exemplo de atividade 3:

Descreva as fotografias de Gabriel Isak. Contemple cada elemento observado de forma objetiva.

Agora, repita a atividade, mas use a criatividade ao descrevê-las.

Faça de conta que você é um fotógrafo poético e capture instantes poéticos durante essa semana. As fotografias devem ser originais, traga-as para a sala de aula e com base nelas, escreva um texto poético, capaz de dar conta do seu sentido.

Escreva sobre a temática proposta.

9.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa proposição didática não se encerra em si mesma e pretende refletir sobre a abordagem do texto poético em sala de aula de língua portuguesa, no ensino básico. Espera-se com isso, que o estudante possa desenvolver habilidades socioemocionais as quais lhes permita se sentir partícipe da construção dos sentidos atribuídos à vida.

O texto poético demonstra ser uma saída capaz de promover a alteridade emergente na sociedade contemporânea, considerando-se que a depressão se constitui, conforme estudos mais recentes da psicologia, em um tipo de doença psíquica que afeta pessoas de todas as idades, incluindo nesse discurso, jovens em idade escolar.

A poesia se apresenta como uma das formas de compreender o eu por meio do outro, como ampliação dos modos de promover interpretação sobre os acontecimentos que regem o mundo, incluindo aí as manifestações de individualidade e como elas afetam as relações entre as pessoas.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Ensaio introdutório, tradução do texto grego, sumário e comentários de Giovanni Reale. 2.ed. Tradução portuguesa de Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola. 2002.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males** – Antonio Candido: revista do Departamento de Teoria Literária, p. 81-89, 1999.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

CORBIN, Alain. O segredo do indivíduo. *In*: PERROT, M. *et al.* **História da vida privada**: da revolução francesa à primeira guerra. Tradução de Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. v. 4.

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

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

JOUVE, V. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MELO, Anna Karynne; SIEBRA, Adolfo Jesiel; MOREIRA, Virginia. Depressão em Adolescentes: Revisão da Literatura e o Lugar da Pesquisa Fenomenológica. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 37, n. 1, p. 18-34, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932017000100018. Acesso em: 04 fev. 2020.

OSAKABE, Haqira. Poesia e indiferença. In: PAIVA, Aparecida et al. **Leitura literária: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 37-54.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

LITERATURA NA SALA DE AULA: COMO DESPERTAR A ATENÇÃO DO ALUNO PARA AS OBRAS LITERÁRIAS EM UM MUNDO TECNOLÓGICO¹

Antonio Aparecido Mantovani

Wilerson Fidelis de Moura

10.1. INTRODUÇÃO

Ler é essencial para o aprendizado e a aquisição de elementos culturais. A tecnologia, que sempre existiu, nunca influenciou tanto no hábito da leitura, pois, hoje, os livros e, até mesmo, os aplicativos de leitura sofrem concorrência dos diversos meios de entretenimento ligados, principalmente, à internet.

Nota-se, desde a pequena infância, e por influência de muitos pais, uma mudança no comportamento das crianças que, se antes tinham o livro como meio de entretenimento, atualmente, esbarram na falta de vontade de estar com ele.

1 DOI: 10.30681/978-85-7911-286-7.10

Para Teodoro (1995, p. 23), o cidadão é como uma planta que, desde a forma de semente, precisa ser cuidada para que cresça forte e bonita. É dever da escola e dos pais proporcionar aos sujeitos o contato com os livros, para que cresçam em estatura e em conhecimento.

Essa falta de vontade está atrelada aos diversos recursos que um celular ou qualquer outro meio eletrônico de acesso à internet possui, pela variedade de sites de entretenimento e de jogos que esses aparelhos proporcionam e pela pouca eficácia das aulas ligadas à leitura e à literatura nas escolas.

A situação se agrava mais quando os pais são os principais incentivadores dos filhos em relação ao uso precoce de aparelhos com acesso à internet, visto que os pais são espelhos para os filhos. Muitas vezes um ciclo se forma de pais que não leem para filhos não leitores e assim por diante. É importante que se tenha consciência do que os pais querem para os filhos e do que a escola deve proporcionar ao aluno.

Nesse sentido, Rossini (2008, p. 8) argumenta que:

Para educarmos um ser humano, convém saber o que queremos que ele se torne. É necessário indagar para que vivem os homens, ou seja, qual é a finalidade da vida e como ela deve ser. Nós, pais e educadores, devemos estar atentos às mudanças sociais questionando sobre a natureza do mundo e os limites fixados ‘para o quê’ e ‘para que’ saber e fazer.

Há uma relação muito clara de que, quando os pais não são leitores, os filhos tendem a não os ser. Por isso,

quando os pais entregam aos seus filhos um eletrônico e não proporcionam a eles um livro, começa-se a moldar um adolescente e, conseqüentemente, um adulto não leitor.

Pode-se pensar em usar a própria tecnologia para a apropriação da leitura. Hodiernamente, existem aplicativos que proporcionam a qualquer pessoa o contato com os livros, em qualquer lugar por meio de um smartphone, por exemplo, mas, mesmo assim, esse momento não será prazeroso se o gosto pela leitura não for despertado desde cedo.

E um adulto que não teve um contato eficaz com a leitura, por meio dos livros e da literatura, perde a oportunidade de refinar os seus gostos, de adquirir conhecimento e de se tornar crítico. Torna-se, facilmente, influenciável e pouco participativo em nossa sociedade. De acordo com Abramovic (1995, p. 10):

Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são sobretudo experiências de olhar... [...] E é tão bom saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão primeiro, tão denotador de tudo: a visão. Talvez seja um jeito de não formar míopes mentais.

Por isso, os profissionais da educação devem discutir sobre o tema e tentar achar um caminho, a fim de auxiliar o estudante na aquisição do gosto pela leitura. A literatura é peça chave dessa solução porque ela tem o poder de despertar os mais diversos sentimentos em um ser humano. Ela faz com que as pessoas sejam mais humanas, o que é um ganho significativo para a sociedade.

Conforme Cavalcanti (2002, p. 13):

Ler sempre representou uma das ligações mais significativas do ser humano com o mundo. Lendo reflete-se e presentifica-se na história. O homem, permanentemente, realizou uma leitura do mundo. Em paredes de cavernas ou em aparelhos de computação, lá está ele reproduzindo seu 'estar-no-mundo' e reconhecendo-se capaz de representação. Certamente, ler é engajamento existencial. Quando dizemos ler, nos referimos a todas as formas de leitura. Lendo, nos tornamos mais humanos e sensíveis.

10.2. A IMPORTÂNCIA DO TEXTO LITERÁRIO

O texto literário foi, na história do ocidente, usado como importante instrumento de educação, razão pela qual não deveria perder a sua importância, como tem acontecido em nossa sociedade atual. Essa desvalorização é, em parte, culpa de alguns professores que, desde o início da formação dos estudantes, veem o texto literário apenas como um apoio, apenas como um instrumento auxiliar. O homem, em sua vivência, se utiliza de diversos tipos de linguagem, e cada uma dessas linguagens se expressa de uma maneira. A linguagem literária é muito importante para os estudantes, porém, por diversos motivos, ela não vem sendo trabalhada adequadamente em sala de aula por alguns professores, tanto que, para muitos estudantes, a literatura é vista como algo desnecessário.

Com esta visão equivocada por parte de muitos, inclusive de alguns professores, a literatura vem perdendo seu espaço no âmbito escolar. Um dos motivos é que não se estuda o texto literário em si, o que se faz, na maioria das vezes, é um aprofundamento no estudo da história da literatura. Assim, muitas vezes, o texto literário acaba servindo somente para o ensino da gramática. A literatura é uma ferramenta de libertação, transformação e conhecimento de si e do mundo. Ela faz com que as pessoas mudem seus pensamentos e conceitos acerca de tudo que os cercam. De acordo com Cosson (2012, p. 17):

Na leitura e na escrita 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 a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, seremos nós mesmos.

Acrescenta-se à ineficiência escolar, a falta de estímulo no ambiente familiar, o que contribui para que as crianças e adolescentes não valorizem, adequadamente, a leitura e o texto literário. Professores despreparados, não leitores, bibliotecas mal-cuidadas, com poucos títulos e/ou infraestrutura ideal para atender o estudante e para o desenvolvimento da leitura, ajudam a formar esse cenário escolar. Além disso, muitos professores tornam a leitura para os estudantes uma

obrigação, algo sem prazer, o que compromete a formação de novos leitores. O gosto pela literatura não é impositivo, visto que as personalidades são diferentes, mas construtivo, em uma conjunção que deve agregar família e escola. A literatura educa, humaniza e instrui, por isso não se pode conceber viver sem literatura. Conforme Cândido (2011, p. 76) postula:

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vintes e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabuloso.

Atualmente, o texto literário ganhou a concorrência dos jogos eletrônicos e de plataformas multimídias de vídeos e músicas. O mundo em que vivemos, por ser capitalista, força muitos pais e mães a trabalhar o dia inteiro, por isso, a maioria opta pela tecnologia ao invés dos livros. Esse é outro fator que atrapalha o aprendizado.

Portanto, é por causa dessa convergência de fatores que os estudantes, em grande parte, desprezam o texto literário. Rever o trabalho em sala de aula, conscientizar as famílias são importantes passos para uma sociedade mais atenta à literatura e mais humana.

10.3. A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA SOBRE OS ALUNOS

A tecnologia nunca influenciou tanto as crianças e adolescentes como no momento atual de nossa sociedade. Até meados da década de 90 do século passado, era comum ver crianças e adolescentes praticando atividades recreativas mais tradicionais: esconde-esconde, pega-pega e outras brincadeiras. Hoje, as brincadeiras, em sua maioria, acontecem dentro das casas e estão relacionadas diretamente à internet.

Nesse sentido, as crianças e adolescentes de hoje interagem menos com outros colegas de mesma idade, com isso, perdem a oportunidade de compartilhar histórias e experiências que contribuiriam para o crescimento intelectual de cada um.

Esse novo modo de se viver acaba produzindo adultos mais individualistas, menos sensíveis e empáticos, o que prejudica a sociedade no sentido de que a vida em coletividade exige um esforço para se entender o próximo e respeitá-lo. A literatura acaba sendo o espelho de nossa sociedade. Com efeito, Cândido (1995, p. 46) ressalta que:

Por isso é que em nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega,

propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante.

As tecnologias do século XXI tornaram as crianças e adolescentes mais dependentes dos meios eletrônicos. Não se quer aqui condenar o avanço tecnológico, mas, simplesmente, constatar que, apesar de seus inúmeros benefícios, ele ajudou a construir barreiras de convívio.

Esse avanço tem trazido alguns prejuízos no campo educacional, uma vez que alguns estudantes não conseguem se concentrar em uma aula por estar, emocionalmente, envolvidos com os aparelhos celulares. Jogos, redes sociais, músicas e vídeos chamam a atenção dos alunos que não acham mais atrativas as aulas em que não se têm interação e facilidade. Isso é um prejuízo para os alunos que, no campo literário, deixam de ler obras de relevante valor para assistir a filmes baseados na obra, isso quando não usam o recurso de se consultar os resumos.

O prejuízo se configura quando, ao deixar de ler, se deixa de imaginar, de exercitar a imaginação, o que no futuro interferirá no processo criativo daquele que somente assistiu e nunca leu. Assistir é mais fácil e atrativo, não é preciso imaginar, tudo vem pronto: personagens, ambientes, roupas...

As tecnologias devem ser aliadas no processo de construção da aprendizagem e não uma inimiga. As famílias e as escolas devem em conjunto construir uma alternativa para que o uso de aparelhos eletrônicos aconteça no momento certo e pelo tempo adequado para que os estudantes tenham tempo para, entre outras coisas, a leitura do texto literário. Wang (2006, p. 1) assim define a situação atual vivida no ambiente escolar:

Por outro lado, enquanto cada vez mais crianças jogam vídeo games e jogos em computador e via Internet, as escolas com ensino tradicional enfrentam diversos problemas. Uma das causas apontadas para a dificuldade de aprendizado é o fato de que a escola não ‘fala’ a linguagem dos alunos, cujas vidas estão centradas na tecnologia. De fato, os alunos atuais mudaram de perfil, não só em termos de bagagem de habilidades em ferramentas tecnológicas, que já possuem quando entram nas escolas, mas também em termos de bagagem contextual. Basta observar que grande parte das crianças com 4 ou 5 anos já assistiu a mais de 5 mil horas de televisão, obtendo informações sobre os mais variados assuntos.

10.4. COMO DESPERTAR NOS ALUNOS O INTERESSE PELAS OBRAS LITERÁRIAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ler o texto literário e ter gosto por ele é necessário para que a nossa sociedade seja mais empática e solidária, porém os eletrônicos com acesso à internet tiram o tempo

de alguns estudantes que preferem, pela riqueza de recursos que eles oferecem, passar o tempo jogando ou acessando às redes sociais.

É importante entender que a evolução tecnológica nunca irá acabar e que o mundo será cada vez mais interativo. Nesse sentido, o melhor a se fazer é melhorar a formação dos professores para que passem a ler e enxerguem o texto literário como ferramenta de transformação e não somente como um meio para se chegar ao conhecimento gramatical. Deve-se ainda agregar tecnologia à sala de aula, e, também, conscientizar pais e mães de que a leitura é essencial para o crescimento intelectual das crianças. Não se deve deixar de lado que a grande maioria das bibliotecas brasileiras públicas precisa de títulos que encarnem o espírito da juventude atual.

A formação dos professores deve ter o texto literário como principal ferramenta. Um professor que não lê não pode exigir de seus estudantes a leitura, ou, se exigir, não conseguirá extrair, adequadamente, tudo o que se poderia extrair do texto lido, mesmo porque não há da parte dele, o professor, a devida valorização da leitura e do texto literário.

Então, formar professores leitores é a principal mudança que deve acontecer nos cursos de licenciaturas, conseqüentemente, esses professores terão maior poder de persuasão, convencimento e bagagem literária para passar, o que falta a muitos atualmente. Segundo Cosson (2012, p. 66):

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos

individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma sociedade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

Formando professores leitores, com certeza, um grande problema de sala de aula, relacionado às aulas de Língua Portuguesa, será resolvido: o texto literário ser usado para, e, unicamente, ensinar gramática. Essa parte da Língua Portuguesa não é a preferida da maioria dos estudantes, quando se coloca o texto literário para se ensinar gramática, cria-se aversão ao texto literário por associação ao conteúdo gramatical. Desse modo, para Pinheiro (2011, p. 19):

Se o momento da leitura é o do deleite, do encantamento, da descoberta, da perplexidade, da inquietação; o momento posterior é da tentativa de compreensão e de explicação, a partir do texto, da experiência de leitura que resulta numa interpretação.

Ainda se deixa de extrair toda a significação e beleza do texto literário, perde-se a oportunidade do debate, do conhecimento de novas culturas, pessoas, trabalhos etc. O estudante deixa de perceber essas nuances que um texto literário possui e, dependerá, unicamente de seus pais, se forem leitores, para incentivá-lo à leitura. A sala de aula, durante as aulas de Literatura, será pouco prazerosa.

Deve-se, também, agregar tecnologia à sala de aula. Não se pode conceber que os recursos disponíveis aos professores não sejam aproveitados para fazer com que o estudante se

interesse pelo texto literário. Já que os alunos sempre estão com seus smartphones, é importante que eles tenham acesso a aplicativos de leitura, como: Ebook Reader, Google Play Livros ou e-books. Em sala de aula, o professor deve se utilizar da internet para reproduzir declamações, mostrar imagens e ler as obras com os estudantes. Pode também usar o teatro, por meio de adaptações.

Pais e mães devem ser conscientizados de que ler é benéfico desde a mais tenra idade, e serem estimulados a participar mais da vida de seus filhos com rodas de leitura. Por meio da contação de histórias, as crianças adquirem o gosto pelo texto literário e passam a praticar sozinhos a leitura. Esse comportamento, dos pais, refletirá, diretamente, nas aulas de literatura, pois o estudante terá mais interesse e bagagem pelo texto literário.

Também deve acontecer uma modernização das bibliotecas públicas brasileiras, não são raros os relatos de estudantes que não encontram nos arquivos livros que refletem a realidade do jovem atual.

Portanto, para despertar a atenção dos estudantes para o texto literário em um mundo extremamente tecnológico, é necessário que a sociedade se envolva, já que é necessário que governo, pais e professores mudem suas atitudes e seus modos de fazer e pensar, passando, dessa forma, a valorizar mais tudo o que cerca o texto literário e a Literatura.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fani. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.
- CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**: dinâmicas e vivências na ação. São Paulo: Paulus, 2002.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- PINHEIRO, Hélder (org.). **Pesquisa em literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2011.
- ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Aprender tem que ser gostoso**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da literatura na escola**: pesquisas x propostas. São Paulo: Ática, 1995.
- WANG, Wanderley. **O aprendizado através de jogos para computador**: por uma escola mais divertida e mais eficiente. Portal da Família, 2006. Disponível em: <https://www.portaldafamilia.org.br/artigos/artigo479.shtml>. Acesso em: 21 jan. 2020.

LITERATURA QUE HUMANIZA: A VISÃO DA GUERRA RETRATADA NA OBRA *MOHAMED, UM MENINO AFEGÃO*¹

Ângela Maria de Jesus Sena Oliveira

11.1. INTRODUÇÃO

Este capítulo é resultante de trabalho realizado na disciplina Literatura e Ensino do Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS/PROEB (Mestrado Profissional em Letras) com o objetivo de mostrar algumas práticas literárias em sala de aula por meio da sequência básica de Rildo Cosson (2018). A turma escolhida foi o 7º ano da Escola Estadual Luiz Carlos Ceconello em Lucas do Rio Verde-MT.

A obra selecionada foi *Mohamed, um menino afegão*. A sequência básica foi desenvolvida com o intuito de despertar nos estudantes o gosto pela leitura do texto literário e a capacidade de se colocar no lugar do outro por meio da experiência proporcionada pela literatura.

1 DOI: 10.30681/978-85-7911-286-7.11

Trabalhamos o tema da guerra e as consequências nas vidas das pessoas envolvidas, principalmente, as crianças como enfatizado no livro lido.

Para tanto, discorremos, na segunda seção, sobre o poder humanizador da literatura defendido por Candido (2011) e, na terceira seção, postulamos sobre o letramento literário preconizado por Cosson (2018).

Na quarta seção, descrevemos o contexto histórico da obra e sua temática humanitária, além de mostrar o personagem principal e suas dificuldades, ao ficar órfão num país devastado pela guerra.

Logo em seguida, é exposto a sequência básica com as etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação, assim como os registros de interpretação dos alunos.

11.2. O PODER HUMANIZADOR DA LITERATURA

A literatura possui uma enorme influência na vida do ser humano, tanto que sua origem remonta aos tempos mais longínquos. Pegamos como exemplo a relação entre poesia e linguagem, Antunes (2016, p. 1) indaga que “talvez fizesse mais sentido perguntar quando a linguagem verbal deixou de ser poesia”. O autor aponta para um uso primitivo da linguagem. Se é por meio da linguagem que o ser humano interage, relaciona-se e se conhece, então, a arte literária já se

manifestava nas primeiras experiências humanas, sejam elas de amor, frustração, guerra, espiritualidade, entre outras que permeiam a vida em sociedade.

Desde a antiguidade, a raça humana tenta de alguma forma explicar a natureza que a rodeia, gregos e romanos, por meio de uma mistura de mitologia e religiosidade, criaram monstros e deuses para corporizar tudo o que era perigoso, divino ou profano. Civilizações antigas como as indígenas e os hindus também têm seus mitos e seus deuses, ligados, principalmente, às forças da natureza e tais tradições favorecem a organização, convivência e equilíbrio desses povos. Com isso, percebemos que o ser humano necessita da fabulação para entender e organizar o caos do mundo ao seu redor e o caos dele mesmo. Para Candido (2011), a literatura se manifesta em todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático e perpassa todas as sociedades e em qualquer época, como pontua o autor:

Chamarei de literatura, de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis da sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (Candido, 2011, p. 176).

A literatura tem o poder de humanizar, sensibilizar e libertar as pessoas, não é sem razão que ela está presente na vida do ser humano em todos os períodos e culturas. Ela permite uma passagem do real para o imaginário de forma que

novas emoções e sensações sejam sentidas por aqueles que adentrem ao mundo literário. É por meio dessa experiência que o ser humano consegue se colocar no lugar do outro e enxergar o mundo com outros olhos, mais críticos, mais solidário e mais igual. Podemos comprovar isto com o que é postulado por Candido (2011), quando ressalta que talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. O autor continua nos enfatizando que:

Cada sociedade cria suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas, de acordo com seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada uma a presença e atuação deles (Candido, 2011, p. 177).

Uma vez que as pessoas começam a vivenciar experiências com a literatura, elas passam a enfrentar melhor algumas situações da vida como o amor, a desilusão, o preconceito, as diferenças, a morte, entre outras. Como não se revoltar contra a escravidão e não se colocar no lugar de Arminda, a escravizada grávida que teve um aborto depois de lutar com Candido no conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis? Ou como não se emocionar com o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato, que mostra uma menina órfã, escravizada e sem identidade que vivia de favor na casa de dona Inácia e que era maltratada por ela? Como não repudiar o falso moralismo que permeava toda a história? Sentimos emoção, ódio, revolta e repúdio porque sabemos que tais atitudes e comportamentos acontecem no dia a dia da nossa sociedade, muitas vezes veladas como ocorre com o racismo. A literatura faz refletir e nos emancipa para sermos capazes de pensar e agir com alteridade diante dessas situações.

11.3. O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

A literatura é a prática que amplia a visão crítica de mundo de um indivíduo, é por meio dessa prática que podemos explorar toda a potencialidade da linguagem, da palavra e da escrita, e de sermos sujeitos capazes de nos conhecermos e de nos expressarmos plenamente, adquirindo a experiência do outro sem deixar sua identidade de lado, como afirma Cosson (2018, p. 17), em seu livro *Letramento literário teoria e prática*:

Na leitura e na escrita 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 a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais do que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.

No Ensino Fundamental, a literatura tem a função de continuar e fortalecer a formação do leitor, mas, infelizmente, não é isso que percebemos. O texto literário está deixando de ser inserido na educação das crianças e adolescentes, dando lugar a multiplicidades de textos contemporâneos, como os jornais e as revistas. De acordo com Cosson (2018, p. 21), isto acontece “sob argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar”. O autor argumenta que na concepção de alguns linguistas, a literatura não serviria mais como parâmetro para a língua padrão e nem para a formação de leitores por ser considerada uma linguagem irregular e criativa.

O que estamos presenciando nas escolas é uma busca incansável pela formação de um leitor competente e para isto é oferecido aos estudantes o maior número e diversidade de textos com o propósito de desenvolver a sua capacidade comunicativa. A literatura, diante da multiplicidade de textos que circulam na sociedade, com frequência não é trabalhada como deveria nas escolas. A questão é bastante séria, considerando que “no ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia” (Cosson, 2018, p. 21).

O ensino literário precisa ter relevância no ambiente escolar, permitir que o estudante perceba o poder da literatura em transformar sua forma de ver e sentir o mundo, de expor suas experiências, de respeitar as pessoas e de se colocar no lugar do outro. Estratégias que façam os estudantes não mais a ler o texto literário, mas a sentir o texto literário, necessitam urgentemente ser levadas para a sala de aula. Proporcionar o letramento literário na escola surge como estratégia para superar a falta de interesse dos estudantes pela leitura literária e para garantir a principal função da literatura, que de acordo com Cosson (2018, p. 23), é a de “[...] construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”.

O letramento literário é uma prática social e de responsabilidade da escola, cuja função é transformar a literatura em algo agradável e prazeroso, capaz de formar cidadãos críticos, independentes e sensíveis ao mundo que

os cerca. O papel da escola é tão essencial para a formação do leitor literário que o tema é tratado na BNCC no campo artístico-literário como podemos observar:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2018, p. 138).

Quando se deseja promover o letramento literário, é preciso ir além da simples leitura decodificada do texto e proporcionar condições para o estudante se tornar capaz de ler, interpretar e também produzir seus textos, sem a cobrança de que possua qualidade literária. É importante que o escritor e o leitor permutem entre si seus sentidos e com a sociedade em que estão inseridos, compartilhando assim suas visões de mundo. O texto literário só terá sentido com este trânsito, pois:

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro.

Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz mais sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e a capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa (Cosson, 2018, p. 27).

Para a escolha dos textos a serem trabalhados com os estudantes, é preciso que estes sejam atuais e faz-se necessário estabelecer a diferença entre atual e contemporâneo. Para Cosson (2018, p. 34), “As obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim [...]”, em outras palavras, só se faz o letramento literário quando o texto estabelece uma relação de sentido para os estudantes, tornando-os leitores com capacidade de fruição e compreensão dos sentidos dos textos. Esse aspecto é tão importante para o processo de aprendizagem do estudante que o tema é abordado com ênfase no campo artístico-literário da BNCC, quando assegura que:

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores (Brasil, 2018, p. 147).

Na perspectiva de contribuir com o processo de letramento literário, trabalhamos a Sequência Básica, com as etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação de Cosson (2018). Inicialmente, apresentamos aos estudantes

a proposta de trabalho depois, por meio de uma ação motivadora, eles tiveram contato com o livro *Mohamed, o menino afegão*, de Fernando Vaz. A partir desse primeiro contato, demonstraram suas impressões sobre a obra para posterior leitura e interpretação.

11.4. A OBRA *MOHAMED, O MENINO AFEGÃO* E O TEMA HUMANITÁRIO

A obra *Mohamed, o menino afegão*, de Fernando Vaz, faz parte da coleção em busca da paz da editora FTD, foi ganhadora de dois prêmios no ano de 2003, Prêmio Altamente Recomendável para Jovens, FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) e Prêmio Orígenes Lessa – O melhor livro para jovem, FNLIJ. A escola recebeu do governo federal 40 exemplares da obra.

A obra é voltada para crianças e adolescentes, com várias fotos e desenhos, letras grandes, uma linguagem clara e didática. O livro relata a história de Mohamed, um garoto que vive em Cabul, um lugar de muitos conflitos, que perde a mãe durante um bombardeio e a partir de então começa a viver em constante questionamento sobre a guerra e Deus. Seu pai era um viajante que sempre trazia mercadorias para vender e poder reconstruir sua casa destruída. Um dia, porém, somente o burro Jahad, que o acompanhava nas viagens, voltou para casa e nesse momento começa uma busca emocionante de

Mohamed pelo pai. O menino junto com Jahad, seu amigo fiel, decide fazer o caminho que o pai sempre fazia que vai de Cabul, capital do Afeganistão a Peshawar, no Paquistão. Durante o trajeto, ele encontra muitos perigos como malfeitores, desfiladeiros e minas sob a terra, além de passar fome, sede, frio e apanhar de soldados, mas sempre com a esperança de que encontraria seu pai com vida.

Triste e irritado, sempre faz questionamentos a ele mesmo, sobre a permissão de Alá em enviar a guerra ao mundo para levar sua mãe e talvez seu pai e sempre se sentia culpado por tais pensamentos, como descrito a seguir:

Por que Alá precisava dessa guerra? Se ele era todo poderoso, por que tinha se revelado apenas a alguns homens, dividindo o mundo entre fiéis e infiéis? Por que não se revelar igualmente a todos? Em vão, Mohamed tentava afastar esses pensamentos. Como podia imaginar que Alá cometia injustiça? Isso era grave pecado. Deus precisava perdoá-lo e ajudá-lo a compreender esse fato tão simples e claro: sendo onipotente e todo poderoso, por que não fazer com que todos os homens do mundo conheçam a sua verdade e nela creiam? Por que tanta luta e sofrimento, morte e destruição, para que todos amem ao Deus único e verdadeiro? (Vaz, 2002, p. 39).

Diante de tantos questionamentos, o texto acaba nos colocando no lugar do menino, fazendo as mesmas perguntas sobre Deus, a guerra e a humanidade. A narrativa é simples e talvez por isso se torna tão cativante e em certos momentos a inocência e a luta de Mohamed chegam a emocionar,

principalmente, por ele estar em uma realidade que não escolheu viver, mas que já existia antes dele nascer.

A leitura dessa obra foi durante as aulas de língua portuguesa, como são cinco aulas por semana, uma é dedicada à leitura. A turma leu o livro, coletivamente, foram divididos os capítulos entre os estudantes e a professora. Durante quatro semanas os estudantes mergulharam no universo de Mohamed, aprenderam um pouco sobre a cultura e costumes islâmicos e perceberam os horrores causados pela guerra. Em várias passagens, Mohamed descrevia a falta de alimentos, água, roupas, brinquedos, no local em que vivia. Outra questão ressaltada na obra e que é um problema atual são os refugiados. A história mostra a vida de quem foge da guerra e precisa morar em campos de refugiados. No final da narrativa, Mohamed está em um desses campos e confirma a morte do pai, mas encontra Sebastião, um brasileiro que o adotará e o levará para morar no Brasil.

É uma história emocionante, que fez os estudantes vivenciar experiências que talvez nunca poderiam viver sem esta leitura. A literatura faz refletir e as temáticas das obras levadas para os estudantes precisam ser diversificadas, para que mostrem outras realidades, outras perspectivas e visões de mundo, visto que, segundo Cosson (2018, p. 35),

As obras precisam ser diversificadas porque cada uma traz apenas um olhar, uma perspectiva, um modo de ver e de representar o mundo. Em lugar de relações intertextuais e um discurso que se edifica justamente com a premissa de nada

prender em seu interior, a literatura na escola precisa de obras, gêneros e autores diversificados porque o importante é acumulá-los em um painel tanto mais amplo quanto mais vazio de significado. Substitui-se, assim, a qualidade pela quantidade de textos lidos como critério de letramento.

O texto literário tem um papel importante na formação humana, por isso a escola deve sempre priorizá-lo em suas atividades, pois somente com estudantes conscientes e solidários teremos uma sociedade mais humanizada.

11.5. PROPOSTA DE ENSINO

Este trabalho teve como proposta o letramento literário inspirado nos pressupostos da sequência básica de Cosson (2018). Para tanto, trabalhamos com o livro *Mohamed, o menino afegão*, de Fernando Vaz. A obra foi escolhida com o intuito de conscientizar os estudantes sobre as consequências de uma guerra para a humanidade, e lhes mostrar, por meio do texto literário, as dificuldades e as superações que permeiam o cotidiano das pessoas que têm suas vidas devastadas pela guerra. Buscamos, assim, incentivar a leitura literária e mostrar a importância dela para a formação crítica e reflexiva de cada ser humano. Propomos, ainda, uma atividade de produção como forma de contemplar a interpretação dos estudantes sobre o tema da obra abordada.

11.5.1. Procedimentos didáticos

Ano/Fase: 7º ano

Conteúdo: Leitura e interpretação do livro *Mohamed, o menino afegão* e atividade de produção.

Objetivos:

- Incentivar a leitura do texto literário;
- Produzir a leitura de textos literários;
- Conhecer obras que ressaltam outras culturas;
- Promover o letramento literário;
- Refletir sobre as consequências da guerra.

Materiais utilizados: quadro negro e giz, *notebook*, projetor multimídia, caixa de som, textos impressos, lápis, borracha, caneta.

11.5.2. A sequência básica

Primeira etapa:

Motivação (2 aulas)

A motivação é o primeiro passo da sequência básica, é nesse momento que acontece a preparação do aluno para entrar no texto. Parte do sucesso da leitura depende de uma boa motivação. Uma das maneiras mais usadas nessa etapa,

segundo Cosson (2018, p. 55), é a “construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema”. O importante aqui é estabelecer laços estreitos com o texto literário que vai ser lido, de modo a aguçar a curiosidade do estudante sobre o tema da obra.

Nessa etapa inicial, é preciso despertar o interesse do estudante sobre o tema do texto literário que será lido. Por esse motivo foi trabalhada a música *A canção do senhor da guerra* do grupo Legião Urbana, que retrata as manobras de líderes para gerar uma guerra, sempre com base em argumentos comuns, como geração de empregos, aumento da produção e avanço da tecnologia. A música também revela o lado trágico das guerras, como a falta de amor pelo próximo, a morte de quem não tem nada a ver com os conflitos, a destruição e o sangue frio das autoridades que comandam as guerras sem ir para trincheira lutar.

Nesse momento, houve muita discussão sobre a letra da música e os estudantes perceberam as crueldades envolvidas numa guerra. Foi bastante enfatizado o refrão que repete seis vezes a frase “O senhor da guerra não gosta de crianças”, que sintetiza o tema do livro lido. Questionamos quem seria esse senhor da guerra? Deus? Um homem poderoso? E por que ele não gosta de crianças? Muitos alunos responderam que o senhor da guerra era alguém poderoso como um presidente e não gostava de crianças porque eram as mais prejudicadas, por serem frágeis e inocentes. Na ocasião, dois estudantes acharam que esse senhor se tratava de Deus.

Distribuímos a letra da música impressa para os estudantes que leram, ouviram e expuseram suas interpretações. Logo depois das discussões, foi passado o vídeo *Legião Urbana - A canção do senhor da guerra (editado para guerra no Iraque)* com a letra da música e imagens de guerras. Os estudantes gostaram de assistir ao vídeo, que ajudou na compreensão da canção.

A canção do Senhor da Guerra²

Legião Urbana

Existe alguém esperando por você
 Que vai comprar a sua juventude
 E convencê-lo a vencer
 Mais uma guerra sem razão
 Já são tantas as crianças
 Com armas na mão
 Mas explicam novamente que a guerra
 Gera empregos, aumenta a produção
 Uma guerra sempre avança a tecnologia
 Mesmo sendo guerra santa
 Quente, morna ou fria
 Pra que exportar comida se as armas
 Dão mais lucros na exportação?
 Existe alguém que está contando com você
 Pra lutar em seu lugar já que nessa guerra
 Não é ele quem vai morrer

E quando longe de casa
 Ferido e com frio
 O inimigo você espera
 Ele estará com outros velhos
 Inventando novos jogos de guerra
 Que belíssimas cenas de destruição
 Não teremos mais problemas
 Com a superpopulação

2 Disponível em: www.letras.mus.br. Acesso em: 24 out. 2019.

Veja que uniforme lindo fizemos pra você
E lembre-se sempre que
Deus está do lado de quem vai vencer
O senhor da guerra não gosta de crianças
O senhor da guerra não gosta de crianças

Segunda etapa:

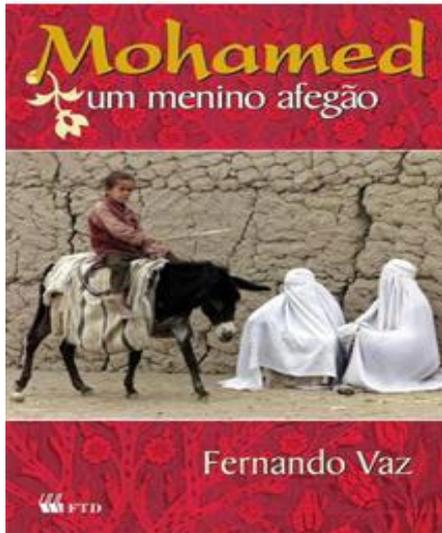
Introdução (1 aula)

A segunda etapa da sequência básica é a introdução. Nesse momento, acontece a apresentação do autor e da obra, parece algo simples, mas demanda alguns cuidados do professor para que as aulas não virem uma exposição sobre a vida do escritor. “É suficiente que se forneça informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas aquele texto” (Cosson, 2018, p. 60). É importante que o professor fale da obra, da sua importância e o motivo da sua escolha, é necessário também apresentá-la fisicamente aos estudantes, para que ele preste atenção na capa, orelha e outros elementos introdutórios.

O professor precisa ter em mente que a introdução da obra não pode ser muito prolongada, a única função dessa etapa é permitir que o estudante receba o texto positivamente. Foi apresentado o livro e feita a leitura para a turma dos elementos paratextuais, como a capa e a contracapa.

Foi questionado aos estudantes se eles conheciam o lugar retratado na imagem da capa, ou se faziam ideia de onde se tratava. Outra questão levantada foi referente às vestimentas das pessoas e ao nome do menino. Alguns deles comentaram que já ouviram o nome Mohamed antes e que era um nome ligado à cultura muçulmana, outros falaram que as roupas eram de mulheres muçulmanas também. Quase toda a turma disse que o lugar se tratava de um deserto, por retratar uma paisagem seca e sem vida.

Imagem 1: Capa do livro *Mohamed, um menino afegão*



Fonte: Arte da capa confeccionada por Guilherme (2002).

Em seguida, lemos um pequeno resumo do livro que estava na contracapa e a biografia do autor Fernando Vaz e do

ilustrador Marcos Guilherme que estava no final da obra. Logo após essas leituras, alguns estudantes começaram a comentar que a história mostraria a guerra do Afeganistão e dos países vizinhos. Um estudante chegou a falar sobre as reportagens que passam nos jornais sobre guerras nessas regiões.

Depois do contato físico, comentamos que a obra mostraria a história de um menino que morava no Afeganistão, um país devastado pela guerra e que esse garoto passaria por muitas aventuras e dificuldades por causa dos conflitos. A curiosidade dos estudantes foi aguçada, nesse momento, para que eles recebessem bem a obra.

Terceira etapa:

Leitura (8 aulas)

A leitura do texto literário é a terceira etapa da sequência. Nesse momento, o professor tem a função de acompanhar o processo de leitura para ajudar nas dificuldades que os estudantes apresentarem. Quando o texto for pequeno, pode a leitura ser feita em sala de aula, mas quando se trata de uma obra inteira, é conveniente que os estudantes levem esta tarefa para casa ou outro ambiente adequado como bibliotecas.

Após a apresentação da obra e do autor, passamos para a leitura do livro. Como a escola possui muitos exemplares da obra, cada estudante ficou com um livro para leitura. Por decisão da maioria da turma, decidimos realizar a leitura em sala de aula, foram dedicadas duas aulas por semana, uma

aula na quarta-feira e outra na sexta-feira, já destinadas para leitura semanal. Levamos quatro semanas para terminar a leitura completa do livro. Cada estudante ficou responsável pela leitura de um capítulo. Houve alguns que se recusaram a ler, ou pela falta de interesse ou por vergonha ou mesmo por dificuldades de leitura.

Todavia, a leitura fluiu bem com aqueles estudantes que se dispuseram a ler. Alguns queriam ler mais de um capítulo e foi dada a oportunidade. Depois de cada capítulo, comentávamos sobre o que aconteceu com Mohamed e quais as impressões dos estudantes sobre a guerra e as dificuldades do garoto. Sempre buscamos fazer uma ponte entre a ficção e a realidade vivida em nossa sociedade, com guerras veladas pelo tráfico em grandes cidades, pela falta de segurança pública que faz mais vítimas do que as guerras retratadas em países do oriente médio.

Após a leitura do livro, passamos um vídeo *O diário de uma menina no meio da guerra da Síria*, que mostra o diário de uma garota que viveu os horrores da guerra em Aleppo, na Síria. Ela descreve com detalhes o que viveu no país dos seis aos doze anos de idade. Este diário virou um livro que emocionou muitos estudantes de uma escola pública no Brasil. O vídeo ainda mostra o jornalista de guerra Philippe Lobjois, que editou o livro, foi visitar esta escola e levou um vídeo da menina agradecendo às crianças brasileiras. Nesse momento, os estudantes do 7º ano perceberam como uma criança vive em meio à destruição de uma guerra.

Quarta etapa:

Interpretação (4 aulas)

A última etapa é a interpretação da obra, a proposta de Cosson (2018) é dividir esse momento em duas partes: uma interior e outra exterior. A interior é aquela “que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo” (Cosson, 2018, p. 65), tornando possível a apreensão global do texto. No momento exterior, o estudante concretiza a interpretação como ato de construção de sentido. A escola tem um papel muito importante nessa etapa, uma vez que é por meio dela que o estudante vai compartilhar e exteriorizar sua interpretação por meio de registros.

Os registros dos estudantes podem ser por meio de desenhos, resenhas, performances dramatizadas de um trecho da obra, diário de leitura, varal de poesia, debates, músicas, enfim, tudo dependerá da imaginação e criatividade de professores e estudantes envolvidos no processo de letramento.

Após a leitura, foi realizada uma roda de conversa sobre o livro e os estudantes expuseram suas opiniões, reflexões sobre a guerra, a maldade humana, o sofrimento das crianças. A maioria gostou da leitura e se colocou no lugar de Mohamed, percebeu seu desespero e teve compaixão do menino, quando ficou sozinho num mundo em guerra. O momento de interpretação da obra é muito importante. É nessa etapa que acontece o encontro entre obra e leitor e fatores como a

história de leitor do estudante e tudo o que constitui o contexto da leitura vai contribuir para a interpretação do texto lido.

Houve a colaboração da professora de Geografia, que ministrou uma aula sobre a região do Afeganistão, a cultura, os costumes e até o relevo foi discutido durante a aula. A professora também leu a obra e mostrou aos estudantes como as crianças daquele país vivem. Ela ainda levantou a questão dos refugiados que aflige os países devastados pela guerra.

Para a concretização da interpretação, propusemos como registro dos estudantes, a produção de *book trailer* do capítulo que eles mais gostaram e ilustrações de trechos do livro. Um grupo de estudantes montou um pequeno teatro do primeiro capítulo da obra, quando um bombardeio matou a mãe de Mohamed. Eles apresentaram para os próprios colegas em sala de aula. Os vídeos foram passados na TV da sala para apreciação da turma e as ilustrações foram colocadas nos murais da sala de aula também. A escola Ceconello trabalha com salas temáticas. Cada disciplina tem seu ambiente planejado com livros e materiais específicos e os professores não trocam de sala e sim os estudantes. Por esse motivo é mais proveitoso expor as atividades de interpretação na própria sala de língua portuguesa.

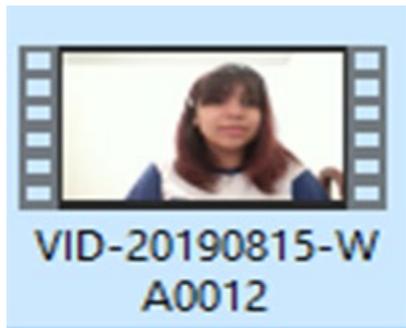
11.5.3. Registro das interpretações

A motivação, a introdução e a leitura são, para Cosson (2018, p. 65), “os elementos de interferência da escola no

letramento literário”. Sendo assim, a interpretação dos estudantes sobre a obra é o momento de efetivação do letramento literário. É nessa etapa que eles exteriorizam o que apreenderam do texto e correlacionam a ficção com a realidade.

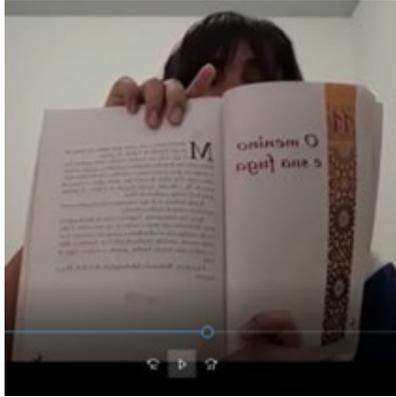
Os estudantes fizeram seus vídeos em casa e mandaram pelo grupo de *WhatsApp* da turma. As ilustrações e o teatro, eles realizaram durante as aulas de língua portuguesa. A turma se envolveu com a proposta e vários registros surgiram, como podemos conferir a seguir:

Imagem 2: Capítulo 11 - estudante 1



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 3: Capítulo 11- estudante 1



Fonte: Acervo da pesquisadora.

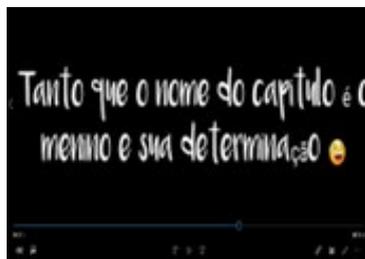
A estudante 1 gravou o vídeo comentando suas impressões sobre o capítulo que escolheu. O capítulo 11, *O menino e sua fuga*, mostra quando Mohamed fugiu de Cabul com seu jumento Jahad à procura do pai desaparecido. Aqui, a estudante comenta sobre a angústia e a solidão do garoto, quando sai de madrugada e encerra com a frase do livro “E lá se foram, Mohamed e Jahad, fugindo de Cabul. Mas, e da guerra?” (Vaz, 2002, p. 49).

Imagem 3: Cap. 14 - estudante 2



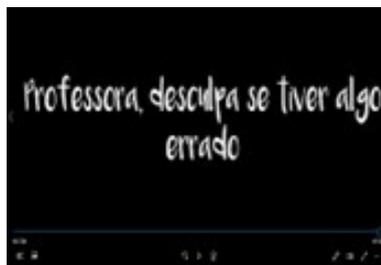
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 4: Recursos digitais



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 5: Recursos



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A estudante 2 comenta no seu vídeo o capítulo 14, *O menino e sua determinação*, os momentos difíceis que Mohamed passou à procura pelo pai. Ela fala que o menino consegue abrigo em uma hospedaria, cujo dono era amigo do seu pai. Quando Mohamed fala que está atrás do pai, o dono da hospedaria não o deixa continuar e comenta que provavelmente o pai do menino morreu. A estudante 2 finaliza, relatando que Mohamed se recusa a acreditar, então, com muita determinação foge de madrugada com Jihad.

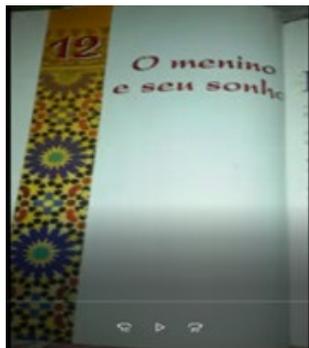
A estudante 2 usa na produção do seu vídeo alguns recursos tecnológicos e escreve frases para tornar o vídeo mais dinâmico. Ela também coloca o título do capítulo enquanto conta a história. No final, ela ainda pede desculpas por talvez ter feito algo errado.

Imagem 6: Capítulo 13 - estudante 3



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 7: Capítulo 12 - estudante 4



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As estudantes 3 e 4 relatam o capítulo 12, *O menino e sua coragem* e capítulo 13, *O menino e seu sonho*. A estudante 4 comenta sobre a esperança grandiosa do garoto em encontrar o pai vivo ainda, ela fala que em seu coração ele tinha a certeza disso. A estudante 4 continua a descrever as dificuldades e desafios como a fome e a sede que o garoto suportou durante o trajeto, mas ele encontra algumas pessoas que lhe dão água e comida e advertem que o caminho é muito perigoso. A estudante 3 dá continuação com o capítulo 13, e relata os caminhos perigosos e suntuosos cheios de malfeitores, salteadores e assassinos que o garoto percorre com Jihad. Ela relata que o menino também recebe ajuda de outros fugitivos da guerra e no final lê um trecho do capítulo que lhe trouxe emoção: “E assim foram, o menino à esquerda do jumento. E o caminho era de pedra e de pó, de curvas e de perigo, de esperança e de tristeza, de saudade e de fé” (Vaz, 2002, p. 57). A estudante 4 gravou o vídeo mostrando somente o livro, trata-se de uma estudante tímida.

Alguns exemplos de ilustrações dos alunos sobre o livro:

Imagem 8: Mapa do caminho de Mohamed



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 9: O menino e mais dúvidas suas



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 10: O menino e seu choro



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 11: O menino e sua determinação



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 12: O menino e seu amigo



Fonte: Acervo da pesquisadora.

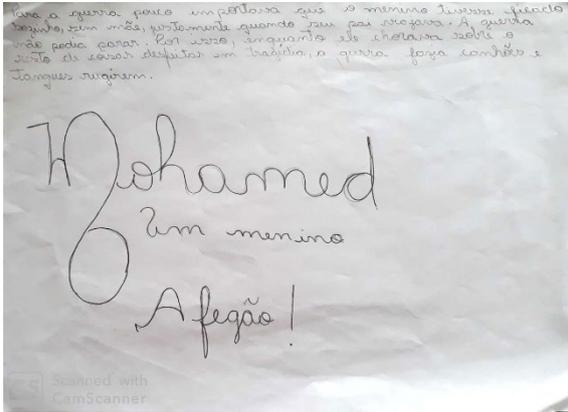
Imagem 13: O menino e seu amigo



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Durante as atividades, observamos que alguns estudantes se opuseram a ilustrar o momento que mais os emocionaram no livro. Esses estudantes comentaram que não sabiam desenhar ou não gostavam. Então decidiram montar um pequeno teatro do primeiro capítulo, como já foi mencionado antes. Uma estudante decidiu escrever um trecho do livro para expor no mural da sala, porque não participou das atividades e nem do teatro.

Imagem 14: Trecho do livro



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Após as produções, os estudantes expuseram suas atividades na sala e depois foram levantadas algumas questões sobre a leitura do livro: se gostaram. Se a história de Mohamed emocionou. Se gostariam de ler mais livros literários. A maioria reagiu positivamente e relatou que gostou da obra e se espantou ao perceber que leu um livro de 112 páginas. Apesar de conter muitas imagens e desenhos, quase todos os estudantes nunca tinham lido um livro com tantas páginas. Muitos falaram que gostariam de ler outras obras, que a experiência foi boa.

Diante de tais fatos, é evidente, que a leitura literária tem na escola a sua maior incentivadora, por isso estratégias de leitura para o letramento literário precisam ser planejadas e trabalhadas no ambiente escolar. É por meio da literatura que os estudantes conhecem e vivenciam outras realidades, culturas e emoções e isso faz com que se tornem mais humanos.

11.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento da sequência básica proposta por Cosson (2018), observamos que o letramento literário é possível aos nossos estudantes. Numa sociedade, na qual o que mais interessa é o poder e o dinheiro, e a ambição toma conta das pessoas a ponto de não se importarem em promover guerras e matar seus semelhantes, o texto literário se torna uma luz no fim do túnel, por ser capaz de fazer o ser humano se sensibilizar com questões humanitárias e urgentes como a guerra, que acaba com a esperança e a vida de muitas crianças, como relatado no livro apresentado aos estudantes envolvidos nesse trabalho.

Observamos que com a leitura de um único livro, os estudantes aprenderam mais sobre as mazelas de uma guerra do que assistindo a jornais ou somente lendo nos livros didáticos. Isso se deve ao poder que a literatura tem de fazer com que as pessoas sintam a realidade por meio do toque poético, ficcional ou dramático da leitura literária. Candido (2011) postula que o ser humano necessita dessas emoções para ter um mínimo de equilíbrio. Para o autor, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Desse modo, a escola não pode ser omissa na função de formar leitores literários e, conseqüentemente, cidadão críticos, sensíveis e com a capacidade de se colocar no lugar do outro. Só assim, então, talvez tenhamos uma sociedade equilibrada.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Arnaldo. Sobre a origem da poesia. *In*: Incluído no libreto do espetáculo “**12 Poemas para dançarmos**”. São Paulo, 2006. Disponível em: <https://nossabrazilidade.com.br/category/poesia/page/4/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, Anos Finais. Brasília: MEC, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p. 169-191.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 7. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

GULHERME, Marcos. Arte da capa. **Mohamed**: um menino afegão. Disponível em: <https://www.travessa.com.br/mohamed-um-menino-afegao/artigo/ec8dd8ce-947e-44e1-9e51-0b7adb2a8787>. Acesso em: 20 nov. 2019.

PAGLIA, Ernesto. Vídeo, **O diário de uma menina no meio da guerra da Síria**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wc3mofyuR0M>. Acesso em: 17 jun. 2019.

RUSSO, Renato. Música, **A canção do senhor da guerra**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/65536/>. Acesso em: 15 jun. 2019.

RUSSO, Renato. Vídeo, **Legião Urbana - canção do senhor da guerra** (editado para guerra no Iraque). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uwGO9hqmP3o>. Acesso em: 15 jun. 2019.

VAZ, Fernando. **Mohamed**: um menino afegão. Ilustração: GUILHERME, Marcos. São Paulo: FTD, 2002. (Coleção pela paz).

O QUE PREVÊM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS¹

*Jacinaila Louriana Ferreira
Genivaldo Rodrigues Sobrinho*

12.1. INTRODUÇÃO

A importância da leitura literária durante as aulas tem sido assunto de muitos debates na área educacional, por isso destacamos o que afirma Cândido (2011, p. 177), “[...] A literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”. É uma arte impregnada na fala e na escrita, deve então, fazer e ser parte do todo, pois constitui um elo importantíssimo na relação ensino-aprendizagem.

Essa proposta² partiu da necessidade do estudo do texto literário em sala de aula. Sabemos que, “a literatura deixou

1 DOI: 10.30681/978-85-7911-286-7.12

2 Esse trabalho constitui um dos capítulos da dissertação de mestrado da primeira autora orientada pelo segundo autor.

de designar [...] um ‘ter’, para designar uma prática e, para, além disso, o conjunto das obras dela resultantes” (Jouve, 2012, p. 30). É nessa prática e nos frutos dela advindos que nosso trabalho se pauta. Será evidenciada nessa pesquisa a importância da literatura, bem como as preconizações presentes em documentos oficiais.

O trabalho se divide em seis seções, após a parte introdutória, inicia-se a segunda seção, na qual refletimos acerca da importância da leitura literária à luz teórica de Tzvetan Todorov (2009), Cosson (2018), Cândido (2011), Jouve (2012) e Colomer (2007).

Na terceira seção, apresenta-se um breve percurso da literatura afro-brasileira a partir dos pressupostos teóricos presentes na obra *Africanidades e educação*, de Vieira (2009) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), a intenção é mostrar a relevância e o contexto histórico que envolvem o assunto a ser discutido no trabalho.

É importante ressaltar a importância da referenciação em observância aos documentos que regem a educação. Para isso, destacamos na quarta seção, o *corpus* analítico de nossa pesquisa, os postulados da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso (DRC/MT/2018), no que diz respeito à leitura e ao ensino da literatura afro-brasileira nas escolas. Na quinta

seção, encontram-se os resultados pautados na leitura de uma obra de literatura afro-brasileira por estudantes de uma turma do nono ano do Ensino Fundamental. Na sexta e última seção, reiteram-se sobre os resultados, aprendizados e considerações relevantes durante o desenvolvimento da pesquisa.

12.2. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA

Ouvimos desde muito cedo que a leitura enriquece o vocabulário, melhora a escrita e oportuniza um contato maior com o mundo das palavras. Para Colomer (2007, p. 30), o “debate sobre o ensino da literatura se superpõe assim ao da leitura, já que o que a escola deve ensinar, mais do que ‘literatura’, é ‘ler literatura’”. É uma leitura edificante que vai além do simples ato de ler, mas que exige também compreensão do texto literário e não apenas estudo de características dos períodos ou excertos dos textos.

Tornar a leitura parte fundamental do cotidiano do estudante é uma tarefa que exige dedicação e compromisso de todos nos mais diversos ambientes e oportunidades, pois, conforme enfatiza Colomer (2007, p. 160):

Quanto mais ativo e inter-relacionado é o ensino que se oferece, mais fácil será que os alunos se encontrem com a literatura em qualquer espaço ou matéria... sempre que nos lembramos de pôr aí as obras é claro.

É um ensino que se inter-relaciona, que considera a leitura literária como centro do aprendizado e a presente de forma atrativa para que se estabeleça o primeiro contato e, conseqüentemente, desperte o gosto e o prazer pela leitura. Para que isso se efetive, as obras precisam fazer parte dos espaços, das aulas e da nossa prática diária, visto que, ao perceber a sua volta os livros, o estudante passará a tê-los como parte de sua vida. A autora enfatiza ainda que,

Inter-relacionar os campos de aprendizagem e deixar resvalar a literatura entre as fendas é um modo de operar muito vantajoso para as crianças, tanto porque amplia seu contato com a literatura e seu convencimento de que ela faz parte do mundo, como pelo seu poder de converter as aprendizagens em algo mais vivo (Colomer, 2007, p. 161).

Os campos de aprendizagem não estão isolados, mas operam em conjunto. A literatura cumpre seu papel de transformação, conforme Colomer (2007) salienta na citação acima, ela converte a aprendizagem em algo mais vivo, visto que se algo faz parte da vida do estudante, isto se torna então interessante e cheio de significado para ele. É a palavra que ao se tornar real passa a humanizar por meio dos sentidos produzidos. Para Cosson (2018, p. 17):

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 a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim

sem renúncia da própria identidade. No exercício da literatura podemos ser outro, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.

Compreende-se, portanto, que, quando algo nos pertence, apropriamo-nos com naturalidade. A literatura mostra quem fomos no passado, apresenta-nos outros lugares, costumes, experiências e culturas e ainda nos permite viver a vida do outro e referenciar nossa própria vivência literária. É um exercício que exige uma incorporação, ou seja, permissão para viver outros momentos e saberes. Todorov (2009, p. 76) argumenta que:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro.

Conforme se constata na citação acima, é o poder de transformação da palavra, por meio da literatura, que transforma, edifica e ensina. Cosson (2018) reitera que é justamente por possuir essa função de transformar que a literatura precisa manter um lugar especial nas escolas. É um lugar necessário, considerando que sem expressão, o homem simplesmente deixa de apreender.

É a literatura como arte transformadora e parte essencial da vida, uma vez que não é possível comunicar-se sem se expressar. Conclui-se, então, que quanto mais inter-relacionado o ensino, mais rápido e eficiente acontecerá o encontro deles com a arte da palavra.

Colomer (2007, p. 159) exemplifica da seguinte forma, “a leitura literária pode expandir o seu lugar na escola através de múltiplas atividades, que permeiam sua integração e conferência com outros tipos de aprendizagem”. Ou seja, todas as atividades podem estar relacionadas à leitura literária, expandindo, dessa forma, o saber e a apropriação da compreensão do que se lê. A autora enfatiza, ainda, acerca da importância do trabalho literário em conjunto com a linguística, pois a literatura funciona como uma forma de aprendizado para a comunicação, visto que a partir do livro se pode ler, falar e escrever.

É por meio da leitura literária que a prática educativa se aperfeiçoa e, conseqüentemente, leva ao conjunto de escrita e produções simultâneas. Para Jouve (2012, p. 30), “A literatura deixou de designar, portanto, um ‘ter’, para designar uma prática e, para além disso, o conjunto das obras dela resultantes”. Não se trata apenas da literatura em si, mas de um conjunto que resulta em outros textos e aprendizados significativos.

12.3. REFLEXÕES ACERCA DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO

No Brasil, percebe-se pelo percurso histórico, o sofrimento do povo negro diante das permissões culturais de outrora, bem como a discriminação e o racismo até a contemporaneidade. Em meados de 1854, escravizados não podiam frequentar escolas, a partir de 1878, os negros poderiam frequentar as aulas no período noturno, ou seja, para não comprometer seu rendimento escravo para seus “patrões”.

Somente após a abolição em 1888, é que o país inicia uma busca pela democracia e igualdade, porém observa-se que ainda há resquícios de preconceitos e racismos com relação aos afrodescendentes. Diante disso, cabe à escola desempenhar seu papel de transformar social e culturalmente a sociedade, por meio de uma educação inclusiva. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004, p. 8):

A educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. Nesse sentido, ao analisar os dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros na educação, constata-se a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro.

Se a educação é requisito básico para ampliar o conhecimento de um povo, é dever dela incluir por meio da

produção, leitura e inserção de todos os povos. A inclusão da literatura afro-brasileira nas matrizes curriculares foi decisão do governo federal, que instituiu uma lei que estabelece a valorização da cultura como forma de reconhecimento à contribuição dos negros na história do Brasil. Conforme constatamos no seguinte excerto:

Nesse contexto, o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira (Brasil, 2004, p. 8).

Em março de 2003, criou-se a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Social (Seppir). Foi a partir de então que se destacou nacionalmente a importância de políticas democráticas no tratamento da temática, que objetiva uma reversão de qualquer atitude discriminatória.

[...] Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26 A da Lei 9.394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto (Brasil, 2004, p. 8).

A educação dos negros em igualdade de condições e de valorização é dever e direito legal, previsto em lei e que exige reflexões cada vez mais sérias sobre como está se efetivando realmente nas escolas, visto que, conforme preconiza o documento oficial (Brasil, 2004, p. 24), o Brasil precisa de organizações escolares em que todos se incluam e que aprender seja direito de todos, sem obrigar um afrodescendente a negar a si mesmo, pelo medo histórico, social e tremendamente desumano do preconceito.

A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/200850) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX (Brasil, 2017, p. 418).

É a partir dessa inclusão da cultura e da leitura literária nos currículos, que se apresenta na próxima seção o *corpus* analítico desse trabalho, referenciando-se nos documentos que trazem as competências e habilidades para o ensino da literatura afro-brasileira nas escolas.

12.4. PRECONIZAÇÕES DA BNCC E DRC/MT SOBRE O ENSINO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS

A inclusão da cultura e história afro-brasileira no currículo escolar é amparada legalmente. Pode-se constatar por intermédio das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 que preveem como obrigatório o tema História e Cultura Afro-brasileira nas escolas, não como vitimização do negro, mas de forma a destacar e promover a valorização de sua cultura e história para o desenvolvimento do Brasil. Trabalhar a literatura produzida pelos afrodescendentes é ressaltar a igualdade de produções e direitos. Dessa forma:

É imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. Do mesmo modo, é necessário que eles diferenciem os lugares de vivência e compreendam a produção das paisagens e a inter-relação entre elas, como o campo/cidade e o urbano/rural, no que tange aos aspectos políticos, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicos (Brasil, 2017, p. 369).

De acordo com o que reitera o documento, é a partir da aprendizagem de toda cultura étnico-racial, uma vez que possibilitará a formação integral de todos os grupos sociais presentes na atual e miscigenada sociedade. Uma comunidade que requer um rompimento sociocultural e territorial, porém,

principalmente, precisa de uma postura crítica e consciente dos direitos do outro.

Esse processo de aprendizado abre caminhos para práticas de estudo provocadoras e desafiadoras, em situações que estimulem a curiosidade, a reflexão e o protagonismo. Pautadas na observação, nas experiências diretas, no desenvolvimento de variadas formas de expressão, registro e problematização, essas práticas envolvem, especialmente, o trabalho de campo (Brasil, 2017, p. 370).

Essa problematização deve partir da escola, mais especificamente da sala de aula, pois considera-se esta como o lugar mais propício ao conhecimento, o lugar do aprendizado e do protagonismo estudantil. Para formar um cidadão protagonista, consciente de tudo que envolve a cidadania livre do preconceito e racismo, torna-se necessário trabalhar obras literárias que resgatem as temáticas e conceitos culturais da literatura afro-brasileira, já que uma das habilidades previstas é “Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras” (Brasil, 2017, p. 452). Portanto, identificar da tradição oral exige conhecimento literário e leitura, tendo em vista que ela se constitui na expressão humana de contar e recontar histórias.

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes

compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (Brasil, 2017, p. 402).

Os referenciais de produção e transmissão de conhecimento, citados acima, podem facilmente ser encontrados por meio da leitura literária de autores afro-descendentes, como forma de valorizar e cumprir a função da sociedade em compreender a igualdade de direitos e produções. Segundo Candido (2011, p. 48), “A função social comporta o papel que a obra desempenha no estabelecimento de relações sociais, na satisfação de necessidades espirituais e materiais, na manutenção ou mudança de uma certa ordem na sociedade”. É a literatura, novamente, na função social de humanizar e transformar o homem e o meio em que se insere. Nesse sentido, Vieira (2009, p. 68) aponta que:

Portanto, as discussões destinadas às relações étnico-raciais são importantes para que os alunos, futuros professores dos ensinos fundamental, médio e superior percebam e reconheçam a importância da temática e, sobretudo contribuam no combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo, sejam em quais contextos estiverem.

Percebe-se, claramente, que é uma das funções do professor buscar conhecimentos teóricos e metodológicos, bem como inseri-los em sua prática, cujo objetivo deve ser de contribuir para o combate de quaisquer formas de racismo

ou discriminação. Para que aconteça o reconhecimento da importância da temática para o extermínio do racismo ou ao menos diminuição significativa, torna-se cada dia mais proeminente a necessidade de discussões a respeito dos temas na escola e também durante as aulas, bem como a efetivação da leitura literária de autores afrodescendentes e textos que valorizem essa cultura, uma vez que visa cumprir a função de conscientizar e valorizar. De acordo com o Documento de Referência Curricular do estado de Mato Grosso (Mato Grosso, 2018, p. 268):

Visando, também, ao cumprimento das leis 10.639 e 11.645, vigentes desde 2003 e 2008, respectivamente, complementares à LDB de 1996, que mostram a necessidade de se ensinar sobre o Movimento de Luta, História e Cultura Afro-brasileira e indígena, é necessário incluí-las no currículo escolar, para o reconhecimento e reparação histórica e social de todas as etnias que formam a população brasileira, descentralizando a ideia eurocêntrica que se tem arraigado na sociedade, na ciência, nas relações sócio espaciais e, conseqüentemente, no pensamento e território produzido por tais relações entre os atores sociais, podendo esta relação ser representada entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem.

O documento, conforme se observa acima, preconiza e orienta sobre a inclusão das temáticas no currículo escolar e enfatiza que dessa forma se mudará o pensamento egocêntrico e racista, e, conseqüentemente, poderá se corrigir uma injustiça social arraigada, historicamente, em nosso território. Ainda, segundo o documento citado:

Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil. [...]. Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas [...] das populações afrodescendentes. [...]. Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações (Mato Grosso, 2018, p. 257).

Conforme salienta-se nos objetivos e habilidades acima, é de suma importância para que ocorra a transformação e superação de quaisquer atos discriminatórios, incluir temáticas da cultura afrodescendente. A partir do momento que se agir em observância aos documentos oficiais, a tendência é mudar e transformar algo que está impregnado, historicamente, por gerações, o preconceito contra a cor da pele.

Essa transformação diz respeito a todas as instâncias do ensino-aprendizagem desde o Ensino Fundamental até a formação e conscientização dos futuros professores, já que são eles os responsáveis pela disseminação da cultura que une, sempre na perspectiva de aperfeiçoar e criar novas expectativas educacionais. Vieira (2009, p. 105) enfatiza que:

A escola possui um papel importante na transformação da sociedade. Para que isso se torne realidade, é preciso pensar numa escola democrática, que trate os diferentes com diferença e que enfrente o desafio de implementar políticas públicas voltadas para a realização de práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais.

É com essa reflexão que reiteramos acerca da necessidade da igualdade da comunidade escolar, visto que se a escola cumprir juntamente com toda a sociedade o seu papel de educar de acordo com os pressupostos de apoio, previstos nos documentos de referência curricular e trazer para dentro de seus muros a literatura como arte pertencente a todos os grupos, certamente, será efetivado o ensino da cultura, da história e da literatura afro-brasileiras como forma de valorizar e incluir em suas práticas a cidadania e a igualdade transformadora.

O trabalho de pesquisa acerca do ensino da literatura afro-brasileira e os documentos de referência da educação foram de suma importância para o autoconhecimento, bem como para a referenciação da prática pedagógica em consonância com o que preveem as novas exigências educacionais. Percebemos que a educação exige reflexão, leitura, conhecimento e muita ação para a real efetivação dos pressupostos teóricos já existentes. Percebe-se por meio da observação do cotidiano dos estudantes, a necessidade emergencial de se inserir mais a leitura como prática cotidiana, já que “[...] o texto literário é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele” (Cosson, 2014, p. 65).

Concluimos com a firme expectativa de que ninguém e nada se definam por meio de características físicas ou biológicas, mas pelo caráter, unidos pelo objetivo comum de educar e lutar por um ensino que preze pelos direitos humanos. Se abordarmos a história, a cultura, a produção literária afro-

brasileira, contribuiremos de forma positiva para agregar valores inclusivos, exterminando os ambientes de exclusão de dentro de nossas escolas.

12.5. BREVE RELATO DE UMA PRÁTICA A PARTIR DAS PRECONIZAÇÕES CITADAS NO PRESENTE TEXTO

Comprovamos por meio da aplicabilidade do trabalho, ou seja, a execução das preconizações dos documentos oficiais da educação aqui citados, de forma *online*, por meio do trabalho desenvolvido com uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, em uma escola estadual localizada na cidade de Sinop, Mato Grosso. Partimos do pressuposto de que a teoria se caracteriza e esclarece de forma concisa e objetiva, por meio da execução.

A obra trabalhada foi *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus. No primeiro momento em reuniões que ocorreram via aplicativo *Google Meet*, explicamos que, Carolina Maria de Jesus foi uma escritora brasileira, nasceu na cidade de Sacramento, no estado de Minas Gerais, no dia 14 de março de 1914. Descendente de uma família de escravizados, só frequentou a escola por mais ou menos dois anos. Mudou-se com a família para São Paulo e em 1948 foi morar na favela do Canindé, onde teve três filhos e sobreviveu

por meio da luta diária que era catar papel e outros utensílios para sobreviver e prover o alimento dos seus filhos.

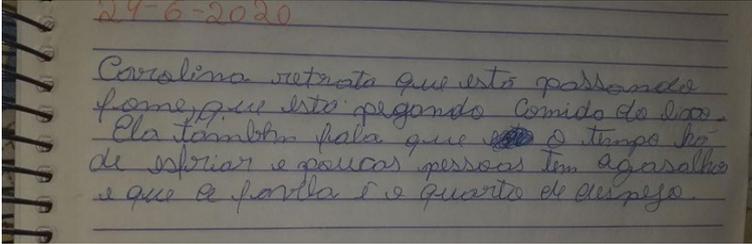
Mesmo diante das situações vivenciadas, Carolina nunca desistiu de seus sonhos. A autora lia livros que encontrava no lixo, bem como guardava cadernos nos quais registrava seus escritos, foi aí que nasceu, depois do seu encontro com o repórter Audálio Dantas, o lançamento da obra *Quarto de despejo*, em 1960. A partir de então, a vida de Carolina se modificou como ela sempre almejou e além do diário, escreveu poemas, músicas, contos e sempre foi, não uma favelada, mas uma grande escritora, provedora, guerreira e digna.

A transformação por meio da leitura e da escrita é nítida na obra de Carolina, por isso convidamos os estudantes a fazer a leitura do livro e a registrarem suas impressões de leitura, enviando-as, conforme seu entendimento e trechos que lhes chamavam a atenção. Diante disso, realizamos ainda alguns debates *online*, no intuito de compreender e acompanhar a leitura realizada.

Algumas produções dos alunos:

Desigualdade

Figura 1: Desigualdade



Fonte: Acervo da pesquisa.

É perceptível a desigualdade social evidenciada na obra, Jesus (2014, p. 37) explica da seguinte forma,

Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristal, seus tapetes de viludo, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo.

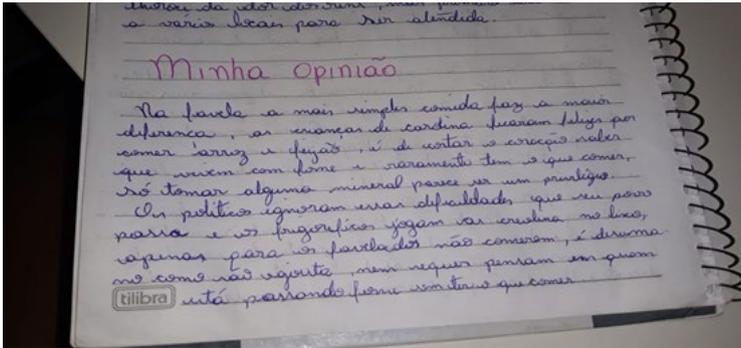
Carolina utiliza em seu diário, uma metáfora que começa pelo título da obra, “quarto de despejo”, o intuito é comparar a favela ao quatinho de coisas que não se usam mais em uma casa. A estudante identifica a temática e resume em seu relato de leitura conforme mostramos.

A fome

Comprovamos agora, mais um tema identificado pela leitura do estudante, a fome, tão presente nos relatos da autora, na comunidade em que viveu, e infelizmente, ainda

recorrente na atualidade, por isso pode-se afirmar que há uma atemporalidade em Carolina Maria de Jesus. Fica evidente o quanto a fome é retratada na obra, “e assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual – a fome” (Jesus, 2014, p. 32).

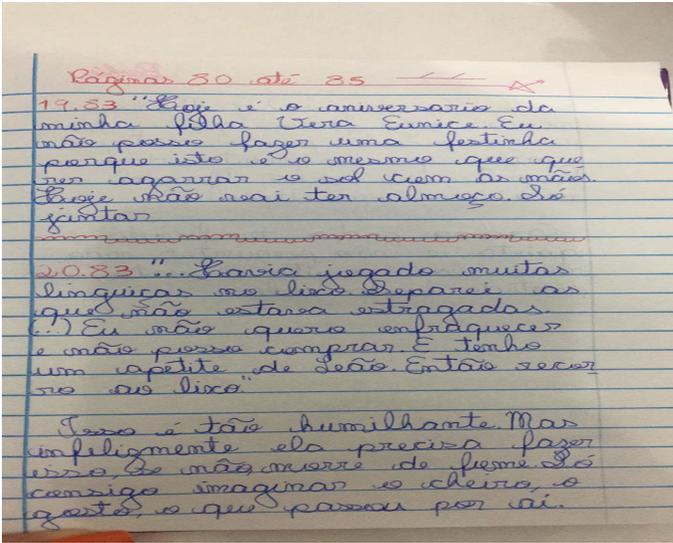
Figura 2: A fome



Fonte: Acervo da pesquisa.

A data faz uma clara referência ao dia da libertação dos escravizados, que mesmo depois do acontecimento “histórico”, continuam uma luta diária na defesa do direito de viver, ir e vir, por espaços e, principalmente, por comida na mesa. Em 16 de maio, ela reforça argumentando que “eu amanheci nervosa. Porque eu queria ficar em casa, mas eu não tinha nada para come” (Jesus, 2014, p. 33).

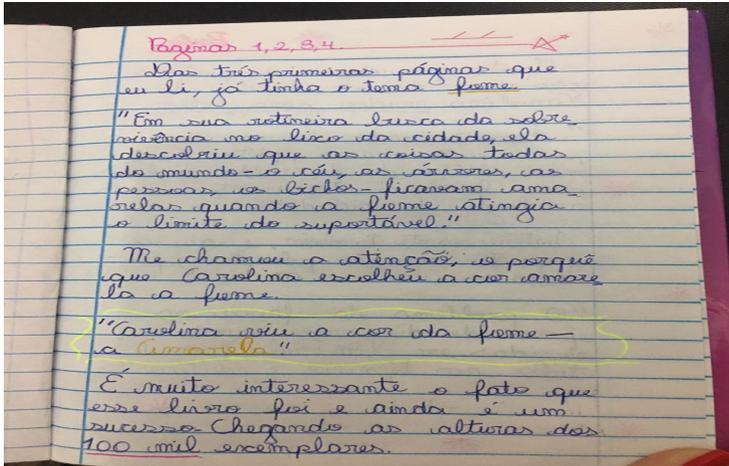
Figura 3: A fome



Fonte: Acervo da pesquisa.

É uma dor que humaniza e conforme se pode perceber pelos trabalhos dos estudantes, são tocados pela escrita de Carolina e claro, criam posicionamentos contra ações de racismo, preconceitos e desigualdades sociais. A fome também ganha uma cor na descrição de Carolina, a amarela. Comprova-se nas anotações da estudante, que também demonstra um posicionamento diante da situação, segundo podemos observar:

Figura 4: A fome



Fonte: Acervo da pesquisa.

Além do retrato da fome, observa-se um cenário de pobreza e miséria no decorrer da leitura. A busca incessante pelos alimentos, a luta contra o cansaço e a preocupação constante de Carolina como provedora do lar ficam evidentes nos excertos abaixo,

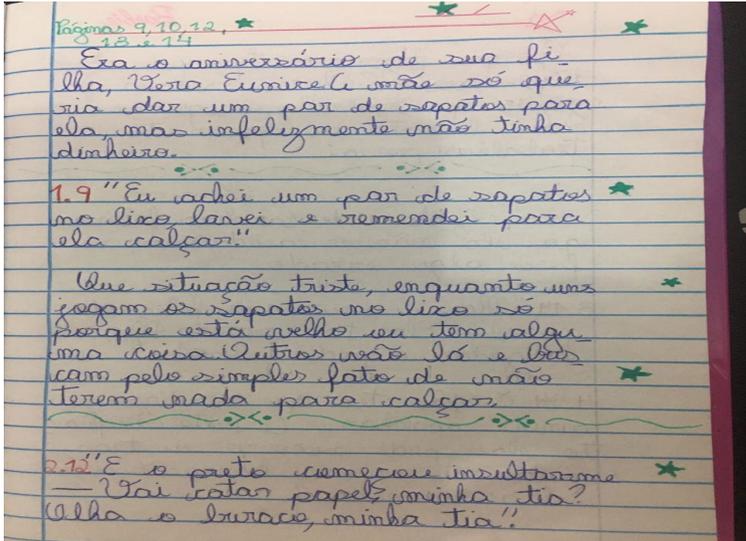
Os meninos come muito pão. Eles gostam de pão mole. Mas quando não tem eles comem pão duro.

Duro é o pão que nós comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado.

Oh! São Paulo rainha que ostenta vaidosa a tua coroa de ouro que são os arranha-céus. Que veste viludo e seda e calça meias de algodão que é a favela. Amanheceu chovendo. Tenho só três cruzeiros porque emprestei 5 para Leila ir buscar a filha no hospital. Estou desorientada, sem saber o que iniciar. Quero escrever, quero trabalhar, quero lavar roupa. Estou com frio. E não tenho sapato para calçar. Os sapatos dos meninos estão furados (Jesus, 2014, p. 41-45).

Custo de vida

Figura 5: Custo de vida



Fonte: Acervo da pesquisa.

Uma das cenas mais comoventes no livro é a abertura da obra, quando Carolina relata o aniversário de sua filha Vera Eunice. A estudante que produziu o texto retratado na imagem acima, se questiona sobre o fato e faz reflexões que apontam para a mudança de comportamento por meio da leitura.

Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.

Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo. Ele ficou com os litros e deu-me pão. Fui receber o dinheiro do papel. Recebi em 65 cruzeiros. Comprei 20 de carne. 1 quilo de toucinho e 1 quilo de açúcar e seis cruzeiros de queijo. E o dinheiro acabou-se. O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora.

Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças (Jesus, 2014, p. 11-29).

Leitura e escrita

As aliadas de Carolina Maria de Jesus, em todos os momentos, foram a leitura e a escrita. Em diversas passagens do livro, ela retrata como uma forma de superação e nos deixa um legado grandioso, conforme destacamos abaixo,

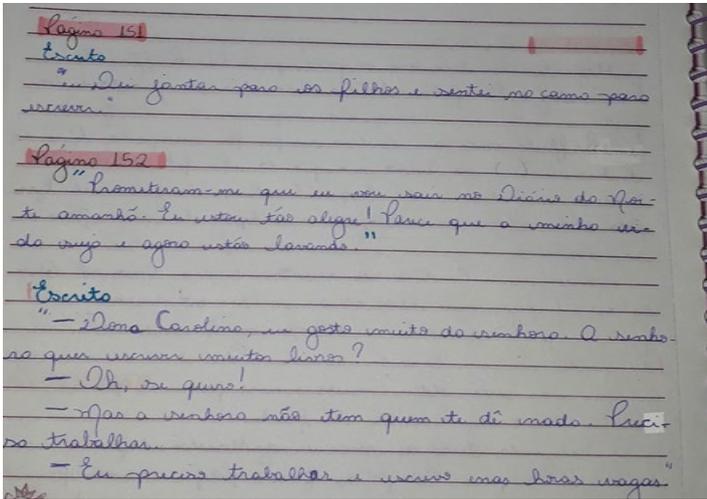
[...] Mesmo elas aborrecendo-me, eu escrevo. Sei dominar meus impulsos. Tenho apenas dois anos de grupo escolar, mas procurei formar o meu caráter. A única coisa que não existe na favela é solidariedade (Jesus, 2014, p. 16).

Quis saber o que eu escrevia. Eu disse ser o meu diário.

– Nunca vi uma preta gostar tanto de livros como você. Todos tem um ideal. O meu é gostar de ler (Jesus, 2014, p. 26).

As temáticas não passaram sem serem notadas pelos estudantes durante a leitura, uma vez que eles as evidenciam em um dos relatos:

Figura 6: Leitura e escrita



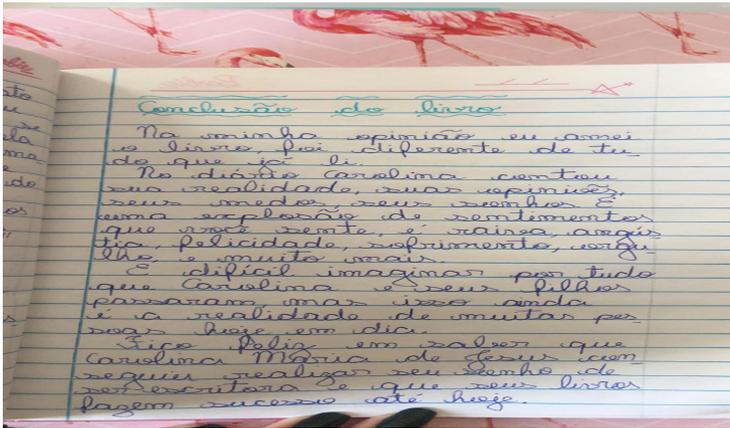
Fonte: Acervo da pesquisa.

12.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa acerca do ensino da literatura afro-brasileira e os documentos de referência da educação foram de suma importância para o autoconhecimento, referenciação da prática pedagógica e em consonância com o que preveem as novas exigências educacionais de acordo com a Base Nacional Comum Curricular.

Observamos, por meio do registro dos estudantes, a importância e a mudança proporcionada pela leitura da obra que as temáticas resgatam a humanidade e a literatura cumpre seu papel essencial como fator de transformação de comportamentos.

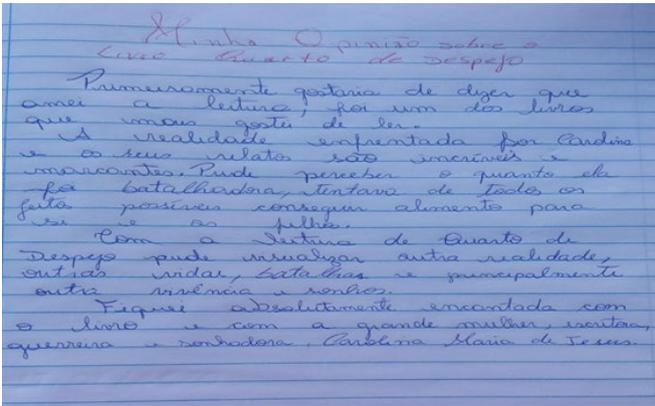
Figura 7: Conclusões



Fonte: Acervo da pesquisa.

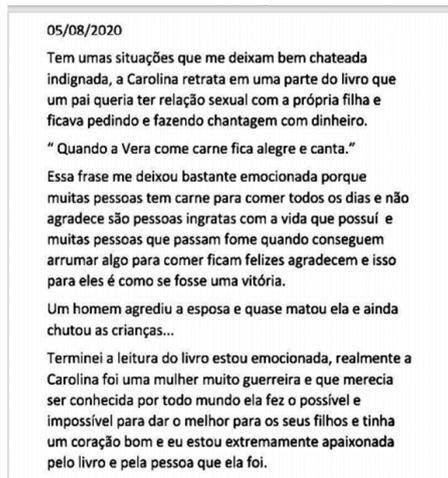
Percebemos que a educação exige reflexão, leitura, conhecimento e muita ação para a real efetivação dos pressupostos teóricos já existentes. Por meio da observação do cotidiano dos estudantes, a necessidade emergencial de se inserir mais a leitura como prática cotidiana, uma vez que “[...] o texto literário é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele” (Cosson, 2018, p. 65).

Figura 8: Conclusões



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 9: Conclusões



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 10: Conclusões

03/08/2020

“... A vida é igual um livro só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a nossa vida decorreu. A minha, até aqui, tem sido preta. Preto e a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro.”

“O céu está maravilhoso. Azul claro e com nuvens brancas esparsas.”

Fonte: Acervo da pesquisa.

Concluimos com a firme expectativa de que ninguém e nada se definam por meio de características físicas ou biológicas, mas pelo caráter, unidos pelo objetivo comum de educar e lutar por um ensino que preze pelos direitos humanos. Se abordarmos a história, a cultura e a produção literária afro-brasileiras, contribuiremos de forma positiva para agregar valores inclusivos, exterminando os ambientes de exclusão de dentro de nossas escolas, comunidade, cidade sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

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

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

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. 3. ed. São Paulo: Ática, 1994.

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

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso Ensino Fundamental Anos Finais:** Área de Linguagens: Educação Básica. Cuiabá, 2018.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **Africanidades e educação em Mato Grosso.** Cuiabá: KCM Editora, 2009.

PRÁTICAS DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR: O CONTATO COM O TEXTO LITERÁRIO ALÉM DA SALA DE AULA¹

*Karina Torres Machado
Rauer Ribeiro Rodrigues*

13.1. INTRODUÇÃO

Na procura por caminhos para despertar o gosto pela leitura e de oportunizar momentos significativos de diálogo com o texto literário em sala de aula, a pesquisa que realizamos entre 2013 e 2015 revelou que é imprescindível o professor ser um leitor, um sujeito facilitador que possui a concepção do carácter lúdico, da dimensão transformadora e prazerosa da leitura, não apenas um decodificador do código linguístico, transmissor das obras aprendidas e, às vezes, nunca lidas².

A postura do professor, mediador do processo educacional, reflete, muitas vezes, as imposições de um

1 DOI: 10.30681/978-85-7911-286-7.13

2 Machado (2015).

sistema que é, em seu cerne, repetitivo, passivo e arraigado a práticas estanques, em que o diverso é visto como perturbador ao sistema e o novo como adversário implacável. O acesso ao texto, o contato com o texto literário e as práticas de leitura estão, nesse contexto, a serviço do sistema, do conteúdo e da constante busca pela interdisciplinaridade entre as disciplinas. Tais ações e pensamentos corroboram as vivências e as práticas de uma sociedade utilitarista que há anos se fortalece, suprimindo dos sujeitos sociais sua capacidade imaginativa, onírica, poética, criadora, narrativa e, dessa forma, corrompe aos poucos o sistema simbólico e lúdico que os habita. Nesse cenário, interpretar, observar, escutar, narrar histórias passa a ser um hábito dificultoso e escasso, uma vez que os indivíduos sociais estão habituados a receber todas as informações processadas, diluídas e prontas.

Diante disso, como engajar os estudantes em práticas significativas de leitura? Como oportunizar momentos prazerosos com o texto? Como encontrar tempo para atualizar as leituras? Como resgatar o gosto de narrar, de observar, de criar mundos e perspectivas para a sociedade e para a sua própria vida?

A aplicação da pesquisa-ação ***Literatura, escolarização e práticas de ensino: a recepção de contos de Luiz Vilela no ensino fundamental*** (Machado, 2015) respondeu algumas dessas perguntas, ao mostrar que é possível relacionar os conteúdos curriculares com projetos de leitura, por meio da seleção de textos que reflitam temáticas pertinentes e condizentes às

expectativas dos estudantes. Revelou, também, a importância de possibilitar aos estudantes a leitura individual da obra, com momentos de socialização, de interconexão com outras esferas artísticas, juntamente, com a provocação, com a desconstrução de temas apreendidos e internalizados pela vida em sociedade e pelo senso comum.

O trabalho com as práticas de leitura foi também significativo por ressaltar a carência das experiências simbólicas e narrativas dos estudantes e, sendo assim, o quanto professor e a unidade escolar precisam se reciclar para dispor aos discentes momentos e vivências de leitura que transponham o cenário da sala de aula, imergindo-os em uma atmosfera de leitura refletida em todos os espaços educacionais – e, por que não?, nos perguntamos, em todos os espaços vitais.

A observação da fragilidade e da deficiência dos estudantes em compreender, interpretar e, assim, querer navegar nas páginas dos livros advém da falta de referências, de metáforas, de símbolos, da carência que resulta em uma inexpressividade comunicativa, visto que não foram estimulados a questionar, a ponderar, pelo contrário, estão habituados à passividade telespectadora do ensino e da vida. Diante dessa condição, arremessá-los ao encontro do universo simbólico presente no texto, expô-los às metáforas, ao maravilhoso, ao transgressor presente na literatura para possibilitar o acesso à vida, por meio do viés artístico, torna-se tarefa, embora inicialmente dificultosa, tido como enfadonho, necessário e urgente.

O presente texto visa apresentar práticas de leitura em que a ação do professor e da escola esteja além das obrigatoriedades do currículo ou das aulas – quando as há – destinadas à leitura. Procuramos, a partir de pesquisa-ação realizada, sintetizar de modo propositivo as conclusões a que chegamos. Desse modo, elencamos propostas em que a redefinição do espaço escolar assinale uma imersão, uma exposição a uma atmosfera leitora capaz de propiciar vivências de leitura desconcertantes, enriquecedoras e sugestivas. Para isso, a leitura se desvencilha de seu caráter utilitarista, bem como o ensino, e a proposta passa a conceber o ato de ler como percepção do eu e do mundo, necessidade e desejo, sentimento e estímulo que preenchem vazios, anseios, constituindo-se ação libertária para uma existência mais perceptiva e participativa. Como afirma Joana Cavalcanti (2014, p. 8), “ler tem que ser algo desejado, algo que faça tanta falta como o pão para a boca. Porque o progresso da sociedade faz-se quando um povo sabe ler e, mais do que isso, quando ele deseja ler”.

13.2. ESCOLA – UM ESPAÇO DE REVELAÇÃO DO EU E DO MUNDO POR MEIO DA LEITURA

É notória e perceptível a observação de que a sociedade ao longo dos anos foi transformando alguns de seus valores, de suas ações e de suas atitudes, sendo importante questionar

como tais alterações afetaram hábitos e, principalmente, nossa relação com a leitura, com a oralidade e com a narratividade.

Na história da humanidade, a oralidade, a escrita e a narrativa caminharam paralelamente como forma de explicar e dar sentido à existência humana. Dessa forma, o homem passou de uma sociedade que inventava mitos e lendas como forma de representar e de explicar os acontecimentos naturais vividos, para uma sociedade receptiva da informação massificada pelos meios de comunicação.

Nesse percurso, a relação humana com o simbólico foi imprescindível para que o homem conseguisse imaginar, delinear novas prerrogativas para a vida terrena e transpor o mundo primitivo. No entanto, atualmente, o simbólico trava uma batalha com os recursos tecnológicos e com os meios de comunicação de massa para continuar sua saga, a fim de permitir que o ser humano seja um agente de sua própria história, fantasiando, criando e fabulando novos caminhos para si e para a cultura. Embate que, inicialmente, pode soar como desleal, uma vez que a praticidade de informação e a rapidez com que os acontecimentos chegam ao sujeito vão aos poucos o desvinculando de sua capacidade de fabular, fantasiar, criar e narrar. Não soa estranho, assim, compreender o porquê, nesse cenário, as habilidades interpretativas e até as perspectivas de vida dos sujeitos estejam tão limitadas e presas ao hoje, ao agora.

No entanto, as ações educacionais, que hoje se voltam para a formação do estudante, com a educação integral, podem, por meio de suas práticas, resgatar a dimensão simbólica dos estudantes, ao propiciar uma vivência cultural e leitora que desperte o desejo de romper as lacunas existentes, pois “o ser apreende pelo corpo sensível, perceptivo e cognitivo para depois transformar o capturado pelos diversos sentidos em informação que significa não objeto em si, mas a representação do que o sujeito sente, olha e percebe da ‘coisa real’” (Cavalcanti, 2014, p. 21).

A criação de um universo simbólico nos espaços escolares, a fim de redimensionar o olhar para novas formas de comunicação capazes de desdobrar, desconstruir, lapidar o olhar para um vir-a-ser mais envolvente e desejado pode ocorrer por meio da exposição de trabalhos, de cantos de leitura, da distribuição de jogos e de livros pelos corredores e pátios da escola, da biblioteca vista como organismo vivo e pulsante dentro da unidade escolar, com suas portas sempre abertas, pela contação e narração de histórias pelos professores em diversos contextos.

Nesse sentido, para Cavalcanti (2014, p. 12), torna-se “fundamental realçar toda a forma de expressão que tem como objetivo ampliar a visão de mundo da criança, resgatando-lhe um sentido de vida maior, no qual ela possa sentir-se valorizada e estimulada a buscar outros graus de maturidade espiritual”.

De acordo, ainda, com Cavalcanti (2014, p. 12), a literatura, o texto literário,

apropriando-se do simbólico [...] é a expressão artística que serve como meio de catarse e sublimação para os anseios, as angústias, conflitos e buscas do homem. Faz, então, emergir uma liberdade de espírito [...] sem o compromisso da culpa. Mas, está para além da catarse e da sublimação, porque é capaz de tornar-se a própria vida.

E, assim, representando a própria metáfora da vida e do homem, instituindo novas prerrogativas para a existência humana, fantasiando, narrando e fabulando novos mundos, a leitura aparece para as crianças, na perspectiva de Meireles (2016, p. 50) como:

visão do mundo sentido, antes de explicado; do mundo ainda em estado mágico. Ainda mal acordada para a realidade da vida, é por essa ponte do sonho que a criança caminha, tonta do nascimento, na paisagem do seu próprio mistério. Essa pedagogia secular, explica-lhe, em forma poética, fluida, com as incertezas tão sugestivas do empirismo, o ambiente que a rodeia, – seus habitantes, seu comportamento, sua auréola.

Apresentar aos estudantes que a compreensão e a identificação do sujeito com o mundo também podem ser aprendidas por meio da contação e leitura de histórias, pelo diálogo com o outro e não apenas pela televisão, séries e filmes é um dos caminhos que a escola e o professor devem desenvolver ao longo do percurso escolar do estudante.

Ao aumentar a representação do mundo da linguagem, da palavra, do ofício de contar histórias e de narrar lendas e mitos, criamos possibilidades de preencher as lacunas, os desejos existenciais dos sujeitos, e instigamos a curiosidade para novas descobertas advindas da palavra. Aos poucos, a efervescência do faz de conta, dos heróis, da vida contida nas ações dos personagens ganham forma e sentido para os estudantes e, por meio delas, podem enriquecer seu repertório cultural, social e pessoal, além de delimitar novas conquistas e carências a serem superadas nas páginas lidas.

A escola, ao construir espaços significativos para a palavra, para o texto e, conseqüentemente, para a tessitura da vida, desenvolve a percepção de que os livros e as histórias contadas são elementares para nossa constituição enquanto seres humanos: somos constituídos e representados por palavras, de tal modo que

narramos, sobretudo, para nos salvar pela palavra da nossa condição lacunar, faltosa e incompleta. Comunicar o visto, o sentido e interpretado é, também, uma forma de dizer de nós e representar para o outro e por conseguinte dar sentido à vida. A palavra é mesmo o elemento fundamental para a construção de sentidos e significados que vão ao longo da nossa experiência humana intensificando o nosso mergulho no sujeito, na história, na cultura e na arte (Cavalcanti, 2014, p. 23).

O ambiente escolar contagiado pelo poder transformador da palavra saberá como elaborar caminhos para a transposição da passividade das ações educacionais para despertar a paixão e o entusiasmo em seus estudantes, por meio do

universo simbólico contido na literatura, lembrando-se de que não é “aplicando regras didáticas que despertaremos a fruição da literatura” (Cademartori, 2012, p. 13).

Nesse sentido, e pensando em tais conceitos, é que as aspirações dos professores e da escola passam a ser sentidas pelos estudantes e a reação direta a isso é uma comunidade que desfruta da leitura como entrada ao mundo mágico de todos nós. A palavra e o livro devem contaminar o ambiente educacional, despertando leitores “que passarão a desfrutar intensamente a leitura e assim se tornarão capazes de formar leitores que, eles também, desfrutem intensamente a leitura” (Cademartori, 2012, p. 13).

Talvez esse seja o caminho para driblar a incomunicabilidade humana que permeia a era da informação do século XXI, uma vez que, pelo contato com o texto, o leitor tem a possibilidade de interpretar, entrever, espiar, conjecturar, ressignificar o visto e transformar o apreendido.

A visão da importância da leitura em uma unidade escolar deve ser a mesma com que Blanchot (2011, p. 231) concebeu a arte:

real: eficaz. Não um instante de sonho, um puro sorriso interior, mas uma ação realizada que é ela mesma atuante, que informa ou desinforma os outros, os atrai, os agita, os comove, os impele e a outras ações que, na maioria das vezes, não retornam à arte mas pertencem ao curso do mundo, ajudam a história e, assim, perdem-se talvez na história mas nela se reencontram, finalmente, na liberdade convertida em obra concreta: o mundo, o mundo convertido no todo do mundo.

Diante de tais apontamentos, para que novos leitores se formem, é necessário vencer a escolarização monótona da leitura e da literatura nos ambientes educacionais, desmistificando as imposições e estagnações do sistema, pois, como afirma Mário de Andrade, “Em arte: escola = imbecilidade de muitos para vaidade dum só” (Andrade, 1966, p. 32); assim sendo, para uma redefinição do próprio homem, que “vive e se move entre palavras, ora fortalecendo, ora atenuando o vínculo destes dois mundos: o original dos seres e o simbólico da linguagem” (Lajolo, 2018, p. 46).

O que precisamos de nosso lado é promover esse encontro, não permitindo que o ser permaneça dissociado do simbólico, que cada vez se afaste mais do domínio pleno da linguagem, da fruição da língua na sua manifestação de maior vigor, intensidade, altitude e simbolismo, o que se cristaliza na literatura.

A seguir, apresentamos como isso se realizou em nossa pesquisa.

13.3. ESCOLA E LITERATURA: O ESPAÇO DE ENCONTRO DO TUMULTO DA VIDA

A pesquisa-ação realizada em 2015, além de verificar a vigência das alternativas metodológicas propostas por Bordini e Aguiar (1993), pontuou novos olhares para a nossa concepção da leitura no ambiente escolar.

Uma das ressalvas apresentadas com relação à leitura foi a necessidade de ser concebida no ambiente escolar como ação dialógica, mediada pela oralidade e pelos gêneros textuais – neste ambiente curricular e normativo, optamos por conceber o texto literário como “instrumento de integração do sujeito ao meio, [...] conduzindo-o a refletir sobre a realidade, posicionando-se criticamente diante da mesma” (Aguiar, 1982, p. 87). Nesse sentido, a inserção do texto literário nas aulas de língua portuguesa, permeada por projetos que complementavam o currículo e as propostas oficiais, permitiu aos estudantes perceber a intrínseca relação dos textos com a vida e com a visão de coletividade. Mostrou que as criações ficcionais e o ato de ler representam uma produção de sentidos que, por meio do diálogo, nos conecta ao passado e o presentifica ao envolver e integrar leitor, autor, texto e contexto.

Entretanto, o processo de desvelamento do texto não pode reduzir-se a práticas de leitura pontuais que visem a um fim específico, deve ir além, deve promover o desejo, quer dizer, despertar no estudante a vontade e o querer ler, a partir de seus interesses, a fim de suprir suas vontades, receios, inquietações, mergulhar e navegar nas páginas do mundo e de si mesmo. Como afirma Manguel (1997, p. 33), “ler é cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes”.

O contato com o texto deve promover uma experiência de leitura em que o debruçar-se sobre a palavra signifique desvelar a própria linguagem humana nas linhas e nas entrelinhas

do texto. Dessa maneira, a análise das obras literárias e os projetos de leitura planejados devem continuar a ser meios, caminhos de acesso às obras, e não fins em si mesmos, como argumenta Todorov (2010).

A redistribuição do espaço escolar como um organismo vivo, pensado em torno de uma atmosfera leitora das diversas linguagens existentes, permite a imersão em uma experiência artística, atualizada na interação das leituras individuais, realizadas pelos estudantes pelo simples ato de ler, olhar, dialogar, ativando suas instâncias significativas, ampliando seu repertório simbólico e transpondo-o.

À escola e aos professores importa, nesse cenário, oferecer sua paixão pela leitura aos estudantes; assim fizemos, mediando nosso planejamento pelas rodas de leitura, dramatizações, baú de histórias, apreciação de obras artísticas, rodas de dança, de canto, saraus, momentos de socialização e de indicação de obras, em aulas que transpunham o caráter disciplinar, conteudístico, restrito ao espaço da sala de aula, oportunizando uma vivência em palavra, em linguagem, em leitura. Modificamos a dinâmica do tempo-espaço escolar, e a leitura literária se tornou atitude cotidiana para os estudantes.

Assim como na obra de Jones (2007), *O Sr. Pip*, os estudantes, diante de tamanha exposição artística, descobriram “um refúgio mental para se evadirem do inexplicável conflito que os oprime” (Cademartori, 2012, p. 20). O universo paralelo percebido e sentido pelos novos olhares

despertou a consciência e a consistência capaz de levá-los a outras leituras, sendo passaporte para o ingresso em terras alheias, em mundos inabitados, em realidades opostas, em uma aterrissagem para dentro de si.

Os estudantes, envoltos em tal cenário, vivenciaram o alargamento de seus horizontes e experimentaram a liberdade do pensamento, geradora do conhecimento e da compreensão de que ao ler uma obra são também leitores da própria vida. É justamente o resgate dos processos de reimaginar, de reinventar, de (des)construir o mundo, ocasionados pelo tumulto da literatura, da arte, que transformou e sensibilizou os estudantes na busca por uma realidade mais significativa. O amplo universo de expectativas que assim surgiu lhes evidenciou que a magia das palavras não se resume apenas ao *locus* do ter, imposto pelo utilitarismo, pelo capitalismo, mas ao do ser, sensível, reprodutor, também criador do espetáculo da vida.

A veiculação da leitura como ação inerente à existência humana propiciou a interpretação do sentir, do olhar o outro em nós pelo viés da reflexão, do questionamento, dos preenchimentos lacunares que habitam em nós.

Confirma-se, nesse sentido, que o texto literário “não é somente metáfora do real, mas também do existir presentificado pela linguagem, por isso, transgride, rompe, revela, multiplica e (re)significa” (Cavalcanti, 2014, p. 37).

Provocado pelo afeto, pela sensibilidade ocasionada, o gosto pela leitura pode levar o homem a reencontrar a memória perdida, repensar suas frustrações e retirá-lo do desencanto que o avassala diante da Era Virtual. Ao desconstruir a realidade, liberta-se para interpretar a própria história; ao relacionar-se com o outro, conjectura, pelo diálogo, pela oralidade, novas narrativas; ao completar-se na palavra, livra-se do invólucro, do vazio que o habita – eis o poder do ato de ler, do fabular, do narrar.

Ao priorizar a ação de desconstruir e não a de conceituar, é que a escola e os sujeitos envolvidos na ação educacional provocarão os estudantes a buscar novas ordens, novas representatividades, analisar as diferenças, lidar com o desconhecido, encantar-se com o novo, transpondo a bolha dos padrões e preceitos sociais vigentes.

A escola, no cenário apresentado, passa a ser um local multissemiótico, lúdico, criativo, inventivo, simbiótico, um laboratório de discussões plurais em que o clima de prazer passa a ser sinônimo de sentido para a vida. É necessário, portanto, que este ambiente provocador e instigante não se materialize somente no final de um ano letivo com apresentações, feiras de ciência, mostra de arte da escola, mas que permeie todo o ano letivo, pela parceria entre os professores, entre as áreas de ensino, entre a escola e a comunidade.

Como pontua Cavalcanti (2014, p. 81):

a escola transformadora não envidraça, ao contrário disso deve promover o sentido de

liberdade de expressão, busca do prazer estético, gosto pela leitura, criação de espaços para a valorização do lúdico, enfim deve ser um campo fértil para a valorização da interdisciplinaridade e pluralidade do olhar sobre o mundo.

Desse modo, na escola transformadora, segundo a concepção de Cavalcanti (2014, p. 81),

haverá lugar para a emergência da singularidade, como também das individualidades que se unem em favor do coletivo. Na escola transformada haverá espaço para o onírico e para o poético, portanto para a alma. Por mais que nos pareça impossível, haverá lugar para o sonho e para o surgimento de um leitor simbólico que lê o implícito, mergulha no vazio das palavras para buscar seu próprio sentido. Que lê com o corpo e com o espírito, por isso transforma.

A união dos elementos estruturantes da escola, movidos pela busca de um vir-a-ser mais significativo, é o fator responsável por, além de despertar o prazer de ler como sentido para a vida, promover o protagonismo, a reflexão, a crítica, o questionamento nos sujeitos envolvidos, humanizá-los ao transformar sua existência em novos caminhos e simbolismos.

13.4. CAMINHOS PARA DESPERTAR O IMAGINÁRIO COLETIVO NO ESPAÇO ESCOLAR

Em nossa pesquisa-ação (Machado, 2015), como forma de inserir práticas de leituras mais significativas, articulamos cinco alternativas metodológicas de ensino com os contos de

Luiz Vilela para aprofundar os conteúdos determinados para o 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual no interior do Estado de São Paulo. Foi uma pesquisa-ação motivadora tanto para os estudantes quanto para a professora-pesquisadora por revelar a possibilidade de resgatar o gosto pela leitura e por vislumbrar novos paradigmas e inquietações.

Heloiza Moreno³, em pesquisa recente, apontou como o trabalho com o método recepcional, com um 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, é capaz de promover o letramento e formar leitores proficientes. Além de melhorar questões lexicais, morfológicas, semânticas e sintáticas dos estudantes. No entanto, assim como na referida pesquisa de 2015, observou os entraves envolvendo a relutância da unidade escolar e dos professores para novas práticas:

assim, também chegamos a uma lamentável conclusão: a literatura perde espaço. Ocupa ainda os livros escolares, o discurso e a biblioteca, mas não cumpre com sua finalidade de ser livre e libertar. Está prisioneira de interpretações, estudo de vocabulário e fins moralizantes e disciplinadores – logo ela, tão indisciplinada (Moreno, 2020, p. 144).

Visando romper tais concepções, apresentamos algumas atividades que podem ser realizadas pelas unidades escolares para promover uma escola viva, pulsante e envolta na atmosfera de leitura. Não temos a pretensão de determinar práticas de leitura como finalidades de ensino, mas expor atividades

3 Moreno (2020).

com a palavra, com a linguagem e com o texto literário que, planejadas e adequadas a cada contexto, podem desenvolver sensibilidades, aumentar os horizontes dos estudantes e fazê-los emergir como sujeitos desses infinitos universos abordados pela leitura. As sugestões descritas são exemplos de ações feitas nas diversas escolas pelas quais passamos, bem como de leituras sobre o tema.

Como forma de resgatar a oralidade, que é “sabedoria falada que é o ornamento do homem simples, unido à Natureza e aos seus antepassados” (Maireles, 2016, p. 51), a criação de murais informativos, com destaque para os jornais estaduais e municipais diários, é ação que propicia a curiosidade dos estudantes, pela conversa sobre os fatos, dúvidas sobre temas, sentimentos de contestação, socializações pertinentes e assimilações com os conhecimentos de várias disciplinas. O trabalho conjunto dos professores, instigando os estudantes, sobre as notícias e matérias em destaque, abre espaços reflexivos e necessários, aumentando a percepção das intencionalidades comunicativas presentes nos textos e permite a atualização com os acontecimentos mundiais para uma postura mais ativa na sociedade.

Uma ação bastante aceita e requerida dos estudantes é a leitura de fruição realizada por todos os professores no início das aulas ou em momentos combinados pela escola – trata-se de uma oportunidade para estimular o gosto de ler tanto nos estudantes quanto nos docentes, visto estarem em contato com diversos títulos, narrando, diariamente, aos estudantes,

os mais variados enredos. A experiência de leitura criada em espaços e tempos específicos, atualiza, integra leitor e texto, revelando que a leitura “é um gesto individual ou coletivo, dependente das formas de sociabilidades, das representações do saber [...] das concepções de individualidades” (Chartier, 2004, p. 173), dos encontros significativos gerados pelas hipóteses, estratégias, objetivos, adotados em cada momento. As elaborações de espaços como este, do professor em contato com o texto, podem constituir a mudança atitudinal em relação à leitura que tantos almejam, pois, assim como os estudantes, os docentes também podem ter passado por várias formações teóricas em que o ato de ler fosse mais uma imposição obrigatória – e tão só uma obrigação, vazia de significado – para cumprir as exigências do semestre.

Outra forma de inserir os estudantes em práticas mais engajadas de arte e cultura é a criação de uma rádio escolar, gerenciada pelos estudantes, atuante nas entradas, intervalos e saídas, como meio de divulgação de pesquisas, de curiosidades, de entretenimento, de estilos musicais; essa estratégia ocasiona a abertura para o estudante-cidadão almejado no século XXI, participativo, crítico, atuante e criativo. A rádio escolar, por seus diversos recursos comunicativos, dá aos estudantes a imersão a culturas, ritmos e melodias, ampliando suas percepções de mundo, além de expor o estudante a experimentar o desconhecido como forma de respeitar e valorizar as manifestações de coletividade. Com efeito, a escola deixa de ser uma “salvaguarda dos estereótipos

impostos por uma sociedade marcada pela desvalorização do ser” (Cavalcanti, 2014, p. 80).

A exposição aos gêneros textuais pode acontecer pela criação de corredores temáticos, em que as áreas do saber se complementem e comunicam por meio de imagens, obras, gráficos, anúncios, telas, maquetes, em que a exploração da linguagem seja altamente sugestiva, sensibilizadora, atraente de novos e curiosos olhares. Juntamente com livros de diferentes formatos, cores, letras e gêneros colocados à disposição dos estudantes, para que possam folhear suas páginas sem nenhuma pretensão, viajar em suas imagens, vislumbrar diferentes estruturas e cores, enfim, para desafiar e convidar o futuro leitor a contemplar os outros e a si mesmo em suas páginas.

A promoção de *flash mobile* literários, com declamação de poemas, relaciona processos de dramatização, performance, técnicas de oratória, bem como maior engajamento dos estudantes ao escolherem temas e poemas que os representem, para propiciar espaços de intervenção. A leitura de poemas se mostra uma prática capaz de gerar efeitos múltiplos, ao aguçar os sentidos pelo jogo de aproximações criadas e não esperadas, uma vez que, de acordo com Cademartori (2012, p. 104),

a percepção poética é capaz de captar sentidos além daqueles da realidade material, efeito de um modo peculiar de se relacionar com a linguagem e com o mundo. Tal modo de perceber, manifesta-se no poema, texto com abundância de sentidos e imprevisíveis efeitos de linguagem.

Além disso, promover atividades de socialização de leitura traz a compreensão, para o professor, de que muitos estudantes são devoradores de livros, dos mais diversos estilos. A troca de experiências de leitura, com compartilhamento de livros, de trechos, de observações, constitui cenário altamente empolgante e sugestivo. Cria também oportunidade de conhecer mais o sujeito humano que buscamos incentivar e transformar nas ações educacionais, pelo simples fato das histórias lidas por eles refletirem sua formação, suas inquietações, suas histórias e ordenar suas vivências. Tal contato pode abrir portas para uma apreensão de realidades e do texto que nos presentifica. Assim, a conversa espontânea e a partilha de comentários e opiniões geram a percepção de que a pergunta que fundamentalmente importa é o que o leitor sentiu ao ler o texto, visto ser a leitura realização individual, encontros entre autor-texto-leitor-contexto, um universo vasto e a nosso dispor.

Por fim, consolidamos a concepção de que planejar aulas e atividades em que o texto literário fosse lido fisicamente e individualmente, a partir de objetivos e de autores, nos possibilitou alcançar diversos objetivos:

- provocar a imaginação e o despertar para o simbólico;
- apresentar o literário como recurso metafórico e sinestésico com livros como os de Ricardo Filho e Roseana Murray;
- expor os estudantes à subjetivação da existência com as histórias como as dos livros de Elias José;

- estimular o imaginário e a fabulação como, por exemplo, livros de Ana Cristina Massa e Lygia Bojunga;
- provocar reflexões sobre temas atuais e pertinentes para a vida em sociedade com as crônicas de autores como Luís Fernando Veríssimo e os contos de escritores contemporâneos como Rubem Alves, Luiz Vilela e Alciene Ribeiro;
- integrar o grupo, discutir as diferenças com livros como os de Vilmar Berna;
- sensibilizar para a linguagem verbal e não verbal, com histórias elaboradas como as de Eva Furnari;
- provocar o autoconhecimento com poemas de autores instigantes como Ferreira Gullar e Manoel de Barros;
- apresentar nuances da história mundial, com a leitura da Coleção de Clássicos infantis, lendas e mitos.

Em suma, os objetivos e os autores mencionados são meras sugestões de como o texto literário pode ser inserido em sala de aula, a fim de oportunizar vivências sugestivas, pela criação da ambiência da história, da dramatização de seus trechos, da elaboração de fantasias e caracterizações, de socializações e observações das lacunas que nos acomete, de diversas texturas e sabores, enfim, de propiciar aos estudantes múltiplos significados.

13.5. CONCLUSÃO

Partimos, na elaboração deste artigo, do pressuposto de que a valorização cultural e artística estimula a libertação das ações rotineiras e permite a transposição das ações irreflexivas da cultura consumista vigente. Nesse sentido, evidenciamos as lacunas e algumas intervenções para que a leitura, o fabular, o narrar, o olhar, passem a fazer parte das ações educacionais de forma desprendida do conteúdo, da fragmentação e do pretexto.

Cabe ao professor, mas também à unidade escolar, em ação conjunta com todas as áreas do saber, romper os espaços estratificados e construir momentos que convidem o estudante a experimentar novas possibilidades, sensações e, dessa maneira, encontrar novos caminhos para driblar a condição de telespectador de sua vida.

Acreditamos que com o movimento de se abrir, pela exposição, para o desconhecido, das múltiplas vozes e representatividades que o cercam, encontrando diferentes formas de ler a palavra, o texto, o estudante incorpore ao ato de ler a capacidade de compartilhar, de experienciar modos de conceber a vida e o mundo, pelos saberes veiculados. Para isso, escola e educadores devem ser sensibilizados de que a leitura e seus infinitos modos de ler são instrumentos de aprendizagens que transpõem o currículo, o apostilamento, o conhecimento estanque e pré-definido pelos livros didáticos, indo além, pelos seus múltiplos significados.

Com efeito, o estudante deve ser provocado, instigado e desconcertado com práticas que rompem com seus horizontes, com seus conhecimentos prévios, que o convidem a despertar sua curiosidade pela capacidade de o fazer sentir, ser, perceber, comunicar e se encontrar na e pela linguagem.

O texto literário, nesse cenário, oportunizará o choque urgente e necessário com o mundo, para a contínua descoberta do outro, de si e de novas formas de viver, ouvir, olhar e sentir. Desse modo, formar essas sensibilidades por meio do encontro entre autor-texto-leitor-contexto é possibilitar uma prática pedagógica mais humana e transformadora, pelo respeito ao diferente, ao individual, ao novo.

A criação de um espaço reestruturado em que os estudantes possam vivenciar experiências com o texto literário e com a arte é o caminho para estabelecer o prazer de ler, que pelas identidades causadas com o lido, dignifica o indivíduo, impulsionando-o a agir crítica e ativamente.

Nesse sentido, a vivência em leitura, construída pela atmosfera pungente do contato com a palavra, da exposição com práticas de leitura literária, criará novas ordens pelo simbólico, pelas possibilidades oferecidas na ação de ler e transfigurará o estudante pela capacidade de desdobrar o olhar do individual para o universal. Eis a pluralidade de dizer o indizível da literatura, eis a metáfora da vida e o do homem que constitui o texto literário.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de; ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- ANDRADE, Mário de. **Poesias completas**. São Paulo: Martins, 1966.
- BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor, alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.
- CHARTIER, Roger. **Leitura e leitores na França do antigo regime**. São Paulo: Unesp, 2004.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Unesp, 2018.
- MACHADO, Karina Torres. **Literatura, escolarização e práticas de ensino**: a recepção de contos de Luiz Vilela no Ensino Fundamental. 427f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2016.

MORENO, Heloíza de Souza. **A literatura no centro do ensino da língua materna: superando defasagens e avançando na aprendizagem**. 176 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015.

RODRIGUES, Rauer Ribeiro; MORENO, Heloíza de Souza. A literatura no centro do ensino da língua materna: superando defasagens e avançando na aprendizagem. *In*: RODRIGUES, Rauer Ribeiro; SANTOS, Rita de Cássia Silva Dionísio; SOUZA, Eunice Prudenciano de. **E agora, José?** Uberlândia, MG: Pangeia, 2019. p. 172-207. Disponível em: <https://editorapangeia.com.br/product/e-agora-jose/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES

ORGANIZADORES



Antonio Aparecido Mantovani

Graduado em Letras (UNIPAR), especialista em Literatura Brasileira (PUC/BH), mestre e doutor em Estudos Comparados em Literaturas de Língua Portuguesa (USP). Professor adjunto na UNEMAT/Sinop, em Teoria da Literatura, Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Ensino de Literatura e

Literaturas de Língua Portuguesa (1990-2023). É professor permanente dos Programas de Mestrado Acadêmico em Letras (PPGLETRAS) e Mestrado Profissional em Letras, em Rede (PROFLETRAS), e membro dos projetos de pesquisa Educação literária: o PNLD no contexto escolar mato-grossense, e Narrativas pós-coloniais dos países africanos de língua oficial portuguesa. É integrante do Grupo de Estudos Comparativos de Literatura: tendências identitárias, diálogos regionais e vias discursivas (GECOLIT).

E-mail: amantovani@unemat.br



Genivaldo Rodrigues Sobrinho

Graduado em Letras (UNEMAT), mestre e doutor em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (FFLCH-USP). Professor adjunto na UNEMAT/Sinop, em Língua Inglesa, com experiência no Curso de Letras, ênfase língua inglesa, literaturas de inglesa e literaturas africanas de

língua portuguesa. Professor permanente do Programa de Mestrado Acadêmico em Letras (PPGLEtras) e Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS – UNEMAT). Membro do Grupo de Pesquisa: Estudos Comparativos de Literatura: tendências identitárias, diálogos regionais e vias discursivas (UNEMAT), do CELIN – Centro de Língua(gens) e do CEI (Centro de Estudos e Investigação). Integra o Conselho Editorial da Revista Norte@mentos, parecerista da Revista Crioula (USP). Compõe o Conselho Gestor do PROFLETRAS Nacional, como representante da Região Centro-Oeste.

E-mail: genivaldosobrinho@unemat.br



Leandra Ines Seganfredo Santos

Graduada em Pedagogia (UNEMAT), mestre em Estudos de Linguagem (UFMT), doutora em Estudos Linguísticos (UNESP/IBILCE) e pós-doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC/SP). Professora adjunta na UNEMAT/Sinop, em Metodologia do Ensino, com experiência nos Cursos de

Pedagogia e Letras, ênfase em formação docente e ensino de línguas na Educação Básica, metodologias ativas e multiletramentos. Professora permanente dos Programas de Mestrado Acadêmico em Letras e PROFLETRAS (UNEMAT). Líder do GEPLIAS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística, desde 2009. Membro do grupo de pesquisa FELICE - Formação de professores e

ensino de línguas para crianças (UEL), do CELIN - Centro de Língua(gens) e do CEI (Centro de Estudos e Investigação). Professora permanente dos Programas de pós-graduação stricto sensu, Mestrado Acadêmico em Letras e Mestrado Profissional em Rede (PROFLETRAS);

E-mail: leandraines@unemat.br

AUTORES

Adriana Gonzaga Lima Corral

Licenciada em Letras: Português e Inglês e suas respectivas literaturas (1989). Mestre e Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Câmpus de Assis, desenvolve oficinas de formação de contadores de histórias e formação de jovens leitores críticos na Instituição Lar Santo Antônio, em Tupã-SP. Participa dos grupos de pesquisa: Literatura e formação do leitor: implicações estéticas, históricas e sociais (UNESP) e Literatura Juvenil: crítica e história (UENP). Coordena, sob a supervisão da Profa. Dra. Eliane Galvão, o projeto de extensão: Literatura em Cena/2024: Arte e Educação na Escola, desenvolvido na UNATI - Universidade Aberta da Terceira Idade - Unesp/Assis-SP.

E-mail: corral.adriana29@gmail.com

Angela Maria de Jesus Sena Oliveira

Licenciada em Letras Português e Literatura (2007) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Especialista em Metodologia no ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Uniasselvi. Mestre em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop-MT (2021). Atua como professora efetiva da rede estadual de ensino, no município de Lucas do Rio Verde-MT.

E-mail: angela.j.sena@hotmail.com

Cláudia Landin Negreiros

Docente na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus de Barra do Bugres. Licenciada em Letras e especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade Claretiana, obteve seu título de mestre em Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua nas áreas de Língua Portuguesa e Metodologia de Pesquisa em cursos de graduação e pós-graduação.

E-mail: clnegreiros@unemat.br

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Doutora em Letras pela UNESP, Câmpus de Assis, Estado de São Paulo, na linha de pesquisa em Literatura e Vida Social. Professora assistente doutora na graduação e pós-graduação em Letras e no PROFLETRAS da UNESP, Câmpus de Assis-SP. Coordena o Programa de Pós-Graduação em Letras da Unesp, Câmpus de Assis-SP. Membro dos Grupos de Pesquisa: RELER - Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Leitura (PUC - Rio); EnLIJ - Encontros com a Literatura Infantil e Juvenil: ficção, teorias e práticas (UERJ-Rio). Líder do GP Literatura e formação do leitor: implicações estéticas, históricas e sociais (UNESP/UENP) e Vice-líder do GP Literatura juvenil: crítica e história (UENP/UNESP). Vice-coordenadora do Grupo de Trabalho Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, junto a ANPOLL e membro da Red Temática de Investigación Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano (LIJMI).

E-mail: eliane.galvao@unesp.br

Heloiza de Souza Moreno

Licenciada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas (2006). É Mestra em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Universitário de Três Lagoas, MS (2019). É professora efetiva da rede estadual de ensino, no município de Presidente Epitácio, SP, e atua na coordenação da área de Linguagens e Códigos.

E-mail: morenoheloiza601@gmail.com

Isabela Câmara Bonilha

Licenciada em Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa (2014). Mestra em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Sinop-MT (2021). Atua como professora efetiva da rede estadual de ensino, no município de Rondonópolis - MT.

E-mail: isabelabonilha@outlook.com

Jacinaila Louriana Ferreira

Licenciada em Letras Português, Inglês e suas respectivas Literaturas (2009). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes UCAMProminas (2016). Mestra em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Sinop-MT (2021). Escritora de poesias e contos, participou em mais de 40 antologias, escreveu Nuances (2020). Mãe e filha (2020) com sua filha Maria Fernanda. Integrante ativa Coletivo Negras Mato-grossenses, participou juntamente com outras seis escritoras na obra Rasuras Negras (2020). Organizadora da obra: “Diário de uma turma no 10 @ alunos escritores”, fruto da pesquisa do mestrado com a obra Quarto de despejo: Diário de uma favelada (Carolina Maria de Jesus) e de autoria de dezenove alunos escritores. Atua como professora efetiva da rede estadual de ensino, no município de Sinop-MT.

E-mail: jacinaila.ferreira@edu.mt.gov.br

Jucelia de Oliveira Borges Ribeiro

Licenciada em Pedagogia (2004) pela UNEMAT/Sinop; Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela UNEMAT/Sinop; Licenciada em Letras Português, Inglês e suas respectivas Literaturas (2018) pela UFMT; Mestra em Letras (2023) pela UNEMAT (Sinop). Atua como professora efetiva da rede municipal de ensino, no município de Lucas do Rio Verde-MT.

E-mail: juceliaobri10@gmail.com

Juliana Oliveira Costa e Santos

Licenciada em Letras (Português/Inglês e respectivas literaturas) - UNEMAT/ Sinop (1997). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura- UNEMAT/ Colider (2003). Mestra em Letras PROFLETRAS/UNEMAT- Sinop (2021). É professora efetiva da rede estadual de ensino e atualmente está na Direção de uma unidade escolar do campo, no município de Colider-MT.

E-mail: julianasantos123776@gmail.com

Karina Costa Paes de Sousa

Licenciada em Letras (2004) UNEMAT - Especialista em Estudos da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (2014) UNEMAT- Mestra em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Sinop-MT (2021). Atua como Professora Formadora de Linguagem na Diretoria Regional de Educação (DRE) no município de Matupá-MT.

E-mail: karinapaes041@gmail.com

Karina Torres Machado

Licenciada em Letras Espanhol (2010), pela Unesp (FCL-AR); é Especialista em Produção de Material Didático, pela UFLA, em Informática para professores, pela UFSJ, e em Literatura infanto juvenil, pela UCS; é Mestre pelo PROFLETRAS (CPTL/UFMS) e doutoranda pelo PPG-LETRAS (UFMS/CPTL). Atua como professora efetiva da rede estadual de São Paulo.

E-mail: ka_torresm@yahoo.com.br

Marília Spingolon

Licenciada em Letras Português, Espanhol e suas respectivas Literaturas (2014) - Especialista em Estudos da Língua Portuguesa pela Universidade Cândido Mendes UCAMProminas (2017) - Mestra em Letras pelo PROFLETRAS da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop-MT (2021). Atua como professora efetiva da rede estadual de ensino, no município de Sinop-MT.

E-mail: spingolon.marilia@gmail.com

Neiva Guarienti Pagno

Docente na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Fredolino Vieira Barros (EMEIEF Fredolino Vieira Barros), no distrito de Groslândia, pertencente ao município de Lucas do Rio Verde, Mato Grosso. Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literatura – pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG), obteve seu título de mestra em Letras pelo PROFLETRAS (UNEMAT). Sua experiência profissional abrange o Ensino Fundamental e Médio. Atua na área de Língua Portuguesa.

E-mail: neivagpagno@gmail.com

Rauer Ribeiro Rodrigues

Doutor (2006) em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara, SP. Tem especialização em Literatura pela UFU (2001) e fez pós-doutorado em Literatura Comparada na UERJ (2012). De 2006 a 2024 foi professor de Literatura Brasileira na UFMS, atuando na graduação e na pós-graduação. Atualmente atua na Pangeia Editorial.

E-mail: r3.editora.pangeia@gmail.com

Rosalina Ananias Pinheiro Neves

Licenciada em Letras Português, Espanhol e suas respectivas Literaturas (2001). Especialista em Psicologia da Educação e Aprendizagem pela UNEMAT - Juara (2007). Mestra em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Sinop-MT (2021). Atua como professora efetiva da rede estadual de ensino, no município de Tabaporã-MT.

E-mail: rosalina.neves@edu.mt.gov.br

Wilson Fidelis de Moura é

Licenciado em Letras. Mestre em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Sinop-MT (2021). Atua como professor efetivo da rede estadual de ensino, no município de Sinop-MT.

E-mail: wilsonfidelis@hotmail.com

Esta coletânea é o 12º volume da Coleção Sala das Letras e envolve textos de três universidades: Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

É composta por 13 relevantes capítulos, dos quais dez são resultados da disciplina Literatura e Ensino, da Unidade PROFLETRAS/PROEB, do Campus Universitário de Sinop-MT, ministrada pelo Prof. Dr. Antonio Aparecido Mantovani, no segundo semestre de 2019. Os textos abordam distintas propostas de reflexões a partir de uma interessante diversidade de perspectivas teórico-metodológicas acerca da literatura, do letramento literário, provenientes de diversas concepções que envolvem a leitura do texto literário e seu ensino, bem como o trabalho da literatura na sala de aula e sua contribuição na construção de um sujeito agente de conhecimento, de um aluno leitor, crítico, reflexivo e mais humanizado.

Três capítulos são de convidados de outras instituições que, igualmente, discutem a importância da Literatura e seu ensino sistematizado.

Desejamos uma excelente leitura desse rico material.

Coleção

 **SALA DAS
LETRAS**

Vol. 12

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado


EDITORA
UNEMAT